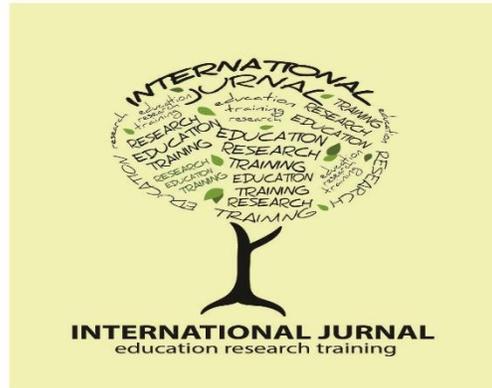


ISSN 1857-9841 (Printed)
ISSN 1867-985X (Online)



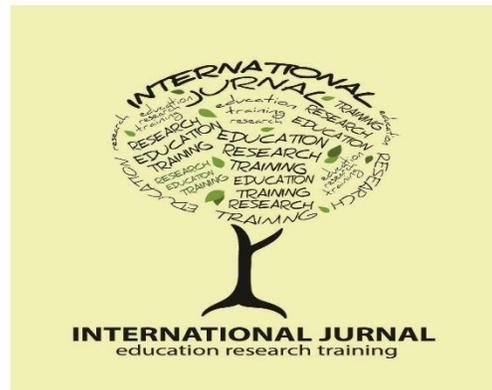
**МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ,
ИСТРАЖУВАЊЕ И ОБУКА**

**INTERNATIONAL JOURNAL FOR EDUCATION,
RESEARCH AND TRAINING
(IJERT)**

Волумен 2, Број 1, Ноември 2016
Volume 2 , Issue 1, November 2016

ijert.fzf.ukim.edu.mk

ISSN 1857-9841 (Printed)
ISSN 1867-985X (Online)



**МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ,
ИСТРАЖУВАЊЕ И ОБУКА**

**INTERNATIONAL JOURNAL FOR EDUCATION,
RESEARCH AND TRAINING
(IJERT)**

Волумен 2, Број 1, Декември 2016
Volume 2, Issue 1, December 2016

ijert.fzf.ukim.edu.mk

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-Диздаревиќ**, 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

Д-р **Лазар Стошиќ**, Колеџ за Професионални студии за наставници, Алексинац, Србија

Д-р **Соња Величковиќ**, Колеџ за Професионални студии за наставници, Алексинац, Србија

Проф. д-р **Саша Милчиќ**, Филозофски факултет, Универзитет во Никшиќ, Црна Гора

Проф. д-р **Вивјана 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, Белградски Универзитет, Србија

Проф. д-р **Зорница 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 **Синиша 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 Џенова

Проф. д-р **Марк Р. Гинсберг**, 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**, „Екзем 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, Велико Трново, Бугарија

Технички секретар: м-р Марина Василева

Техничко уредување:

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

Печати: МАР-САЖ Скопје

Тираж: 100 примероци

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 Tofovikj-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

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

PhD. **Sonja Velickovic**, 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, University of 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, Veliko Tarnovo, Bulgaria

Technical secretary: Marina Vasileva, M.A.

Technical editing:

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

Printed by: MAR-SAZ Skopje

Circulation: 100 copy printing

СОДРЖИНА - CONTENTS

ПРИДОНЕСОТ НА ВОСПИТАНИЕТО ВО ФОРМИРАЊЕТО НА ВРЕДНОСТИТЕ И ВРЕДНОСНИТЕ ОРИЕНТАЦИИ

Анета Баракоска 1-8

THE CONTRIBUTION OF EDUCATION IN THE FORMATION OF VALUES AND VALUE ORIENTATION

Aneta Barakoska 9-16

ПРИДОНЕС НА МУЛТИКУЛТУРНОТО И МЕЃУРЕЛИГИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ДУХОВНИОТ, МОРАЛНИОТ И КУЛТУРНИОТ РАЗВОЈ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Анета Јовковска 17-23

THE CONTRIBUTION OF MULTI-CULTURAL AND INTER-RELIGIOUS EDUCATION IN SPIRITUAL, MORAL, AND CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Aneta Jovkovska 24-30

ФУНКЦИЈАТА НА ПОРТФОЛИОТО

Бојана Баџакова 31-37

THE FUNCTION OF THE PORTFOLIO

Bojana Badjakova 38-43

ЕСТЕТСКОТО ВОСПИТАНИЕ ВО СОВРЕМЕНОТО ГЛОБАЛНО ОПШТЕСТВО

Борче Костов 44-51

AESTHETIC EDUCATION IN THE MODERN GLOBAL SOCIETY

Borche Kostov 52-58

ПОЛОЖБАТА НА ДЕТЕТО ВО ПЕДАГОШКАТА КОНЦЕПЦИЈА НА ЏОН ДЈУИ

Ведран Диздревик 59-68

THE POSITION OF THE CHILD IN THE PEDAGOGICAL CONCEPTION OF JOHN DEWEY

Vedran Dizdarevikj 69-77

НАСТАВНИЦИТЕ ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈАТА НА ИКТ ВО НАСТАВАТА

Вера Стојановска 78-88

TEACHERS FROM PRIMARY EDUCATION ABOUT THE IMPLEMENTATION OF ICT IN THE TEACHING PROCESS

Vera Stojanovska 89-98

ОБРАЗОВНИТЕ АСПИРАЦИИ НА СИРОМАШНИТЕ ДЕЦА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Весна Димитриевска 99-107

THE EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF THE POOR CHILDREN IN THE REPUBLIC MACEDONIA

Vesna Dimitrievska 108-115

ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ И ДЕПРЕСИВНОСТ КАЈ СРЕДНОШКОЛЦИ

Виолета Арнаудова 116-122

PERFECTIONISM AND DEPRESSION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Violeta Arnaudova 123-128

ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА БАЛКАНОТ И ВКЛУЧУВАЊЕТО НА ЖЕНИТЕ ВО НЕГО	
Далибор Јовановски, Сузана Симоновска	129-136
HIGH EDUCATION IN THE BALKANS AND THE INCLUSION OF WOMEN	
Dalibor Jovanovski, Suzana Simonovska	137-143
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ: СТАВОВИ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ И ДЕФЕКТОЛОЗИ	
Даниела Димитрова-Радојичиќ, Наташа Чичевска-Јованова	144-149
INCLUSIVE EDUCATION: PRE-SERVICE TEACHERS' AND PRE-SERVICE EDUCATORS' ATTITUDES	
Daniela Dimitrova-Radojichikj, Natasha Chichevska-Jovanova	150-154
ИНТЕГРИРАНИТЕ ПРИРАЧНИЦИ ЗА ДЕЦА И ПРОГРАМАТА ЗА РАНО УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ	
Ели Маказлиева	155-162
INTEGRATED MANUAL FOR CHILDREN AND PROGRAM FOR EARLY LEARNING AND DEVELOPMENT	
Eli Makazlieva	163-169
АНАЛИЗА НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО МАТЕМАТИКА ВО ПРВИОТ ОБРАЗОВЕН ЦИКЛУС	
Јасмина Делчева- Диздаревик	170-176
ANALYSIS OF THE MATH CURRICULUM IN THE PRIMARY EDUCATIONAL CYCLES	
Jasmina Delcheva- Dizdarevikj	177-182
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ПРЕТПРИЕМНИШТВО И ПРЕТПРИЕМНИЧКА КУЛТУРА	
Јован Пејковски	183-195
EDUCATION FOR ENTREPRENEURSHIP AND ENTREPRENEURIAL CULTURE	
Jovan Pejkovski	196-207

ПРИДОНЕСОТ НА ВОСПИТАНИЕТО ВО ФОРМИРАЊЕТО НА ВРЕДНОСТИТЕ И ВРЕДНОСНИТЕ ОРИЕНТАЦИИ

Анета Баракоска

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за педагогија, Република Македонија
aneta@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Воспитанието е секогаш условено од општествените околности. Негова основна задача е да ги оспособи младите луѓе за живот во определено општество, да се прилагодат на општествените услови и да ги прифатат и почитуваат воспоставените вредности, норми и правила на однесување. Во услови на изградба на ново општество базирано на принципите на демократијата се повеќе созреваат условите за изградба на нов систем на вредности во еден нов автентичен облик. Водечка идеја на демократското општество е промоција на хуманистичките вредности како што се: почитување на човековите права, религиска, етничка, расна и културна толеранција, плурализам, солидарност, колективна одговорност, граѓанска коегзистенција, слобода итн.

Од воспитанието во целина, денес се очекува да развива и формира определени особини и способности кај личноста на ученикот и истовремено да негува бројни хуманистички вредности. Потребна е систематска и интензивна воспитна работа. Систематскиот пристап подразбира целосна стратегија на педагошка технологија, во која меѓусебно се усогласени сите елементи и стратегии кои се однесуваат на смислата, значењето, целите, задачите, облиците, методите, содржините, програмирањето, следењето, контролата, вреднувањето, евалуацијата и усвршувањето на програмите за воспитна работа.

Клучни зборови: *воспитание, воспитна работа, општество, вредности, вредносни ориентации.*

1. Вовед

Воспитанието претставува основна педагошка категорија. Неговото значење може да се набљудува од аспект на значењето кое го има за општеството и за личноста, што укажува на неговата комплексност и сложеност.

Од аспект на значењето за општеството, воспитанието претставува општествено-генерациска појава која овозможува пренесување на целокупното човеково знаење и искуство од една на друга генерација. На овој начин се овозможува напредок на човештвото, при што новите генерации искористувајќи ги придобивките на претходните, создаваат нови вредности. Од аспект на личноста, воспитанието се однесува на развојот на личноста во кој индивидуата, сфатена како биолошки дадено суштество, се развива во личност со свои особини и начини на однесување, кои во целина ја прават единствена и различна од сите останати.

Преку воспитанието се пренесуваат не само сознанијата до кои дошле нашите предци, кои ги стекнале преку нивната практика, туку и вредностите кои човекот го прават човек, вредности кои го воздигнуваат човековиот дух над минливоста и му даваат

смисла на човековиот живот, вредности преку кои тој засекогаш ќе живее. „Без разлика на тоа од кои вредности е инспирирано воспитанието, несомнено, тоа секогаш е вредносно и носи во себе суд за тоа што веќе било и за тоа што треба да биде, спасено од пропаста на безвременскиот заборав, како и увереност во тоа што допрва би требало да биде.“ (Marinković, 1987: 22).

2. Вредности и вредносни ориентации-појмовна определба

Поимот вредност претставува мошне широк поим и го среќаваме скоро во сите области на човековиот живот: наука, култура, образование и воспитание, економија, производство, трговија, слободно време итн. Вредноста е „...својство на она што е вредно, што вреди во материјална, морална и духовна смисла“. (Ponce de Leon, 2009)

Овој американски автор, животен тренер и говорник наведува сопствен пример и вели: „ Мојот прв ментор ми беше човекот по име Џим Рохн. Ме научи дека среќата и успехот во животот не се резултат на тоа што го имаме, туку на тоа како живееме. Тоа што го правиме со работите кои ги имаме, ја прават најголемата разлика во квалитетот на животот. Затоа изменете ги своите вредности и ќе го измените животот. (Ponce de Leon, 2009:409)

Германскиот филозоф Шопенхауер ја определил волјата и знаењето како најзначајни вредности, во таа смисла истакнува: „Тоа што се знае има двојна вредност, ако воедно, за тоа што не се знае, се признае дека не се знае. (Schopenhauer, 1836)

Според Рокич, еден од најцитираните автори во оваа област, вредностите претставуваат „апстрактни идеали, позитивни или негативни, необврзани со некој специфичен објект или ситуација, претставувајќи верувања на личноста за идеалните начини на поведение или идеалните крајни цели“ и уште вредноста е „трајно убедување дека, даден специфичен начин на однесување или претставата за смислата на постоењето се лично или социјално претпочитани пред спротивниот начин на однесување или идеја за смислата на постоењето“. (Rokeach, 1979: 38)

Со поимот „вредности“, тесно е поврзан и поимот „вредносни ориентации“. Вредносната ориентација е индивидуално или групно рангирање на вредностите, при што на една ѝ се придава поголемо значење отколку на другите, а тоа, пак, влијае на изборот на целите на дејствувањето и средствата за остварување на тие цели. Вредносните ориентации се важен елемент на личноста во кои се рефлектираат моралните, естетските, правните, политичките, еколошките, економските, религиските и филозофските знаења, перцепции и верувања.

Главно постојат две спротивставени гледишта по однос на вредностите. Според првото сфаќања вредностите се субјективни и тие претставуваат одраз на емоциите и секоја индивидуа тежнее кон некои вредности, односно не постои критериум за разграничување на пожелните и непожелните. Разликите се неизбежен следбеник на вредностите, а во основата на вредносните ориентации се наоѓа селективноста, пожелноста и заинтересираноста. Спротивно на ова сфаќање е дека за вредностите може да се зборува на објективен начин. Разликата е во тоа што некои автори тврдат дека тие се објективни по себе (метафизички аргумент), а други дека тие се објективни по тоа што се во меѓудејство, во интеракција на поединецот и групата во утврдување на степенот на

нивната објективност. Мерката на согласност во оценка на поединечните вредности покажува искусвена распространетост и прифатеност. (Аврамовиќ, 2014: 2-3)

Разликуваме четири основни вредносни ориентации: 1) ориентација на активност и личен развој(сознание, активизам, самореализација); 2)егоистичка ориентација (хедонизам, моќ и власт, материјална сигурност, утилитаризам; 3) алтруистичка ориентација(грижа за другиот); 4) колективна ориентација (грижа за општо добро, национални интереси). (Аврамовиќ, 2013: 3)

3. Вредностите низ призмата на воспитанието и воспитната работа

Кои вредности и вредносни ориентации ќе доминираат во едно општество зависи од изведениот систем на вредности кој го промовира општеството. Или како што пишува Фром во својата книга “Да се има или да се биде” во главата “Нов човек”, зборува за потребата од прифаќање на сознанието дека никој и ништо вон самиот човек не дава смисла за живот. Тој ја нагласува подготвеноста за откажување од формата **имање** за да биде потполно можна формата **да се биде**, да се развие радоста на давање и дејствување, наспроти алчноста и омразата. Во тој контекст како највисока животна цел го промовира сопствениот развој и развојот на другите. (From, 1980: 217, 218)

Во истата книга Фром понатаму пишува дека западниот свет ги знае веќе предностите на потрошувачкиот тип на среќа и се е поголем бројот на оние кои сметаат дека е тоа недоволно и не носи благосостојба. Така се доаѓа до ориентацијата **постојење** која е силен потенцијал во човековата природа. Во структурата на општеството според наводите на истиот автор, зависи која ориентација ќе надвлее. Од општество кое е ориентирано на **постојење**, исчезнува тенденцијата **да се има** и јакне модусот на **постојење**. (From, 1980: 44, 245)

Формирањето на вредностите и развивањето на ставови е сложен проблем и предизвик за секој воспитен чин кој треба да се сфати мошне широко, како игра на повеќе различни фактори почнувајќи од семејството, врсниците, социјалното опкружување, институциите како што е училиштето, верските институции, медиумите итн.

Во пронаоѓањето на вистинскиот пат за избегнување на мноштво замки и стапици кои се појавуваат во животниот пат на секој поединец, клучно значење има воспитанието. Разгледувајќи го воспитанието како процес на интериоризација на општочовечките вредности, В.А. Слостенин смета дека општествените норми, барања, идеали и вредности на културата се сфаќаат и усвојуваат индивидуално и по избор. Вредносните ориентации на личноста не се поклопуваат секогаш со општоприфатените вредности кои се изградени преку општествената свест. Општествените вредности стануваат стимуланти, двигатели на активноста во случај ако се осознани и прифатени од човекот, ако станале негова лична вредност, убедување, цел и идеал. Интериоризацијата на општочовечките вредности и конституирањето на сопствени вредносни ориентации на „внатрешен план“ не е возможно да се оствари само на ниво на сознание. Во тој процес активна улога имаат и емоциите. Интериоризацијата на општочовечките вредности бара уважување и дијалектичко единство на: когнитивното и емоционалното, рационалното и практичното, социјалното и индивидуалното во личноста. Ваквото единство овозможува личноста да ја утврдува не само субјективната вредност за себе туку и објективната за сите, односно да се ориентира во светот на материјалната и духовната култура. (Слостенин, 2003: 26)

Според мислењето на повеќе педагози теоретичари, вредностите и вредносните ориентации се клучни принципи за воспитанието кои произлегуваат од целта на воспитанието и природата на воспитниот процес. Овој принцип ја изразува потребата за постојано внимание на педагозите за развојните карактеристики на воспитаниците, активностите, емоционалните реакции и односот кон социјално културните вредности и вредносните основи за достоин човечки живот.

Целта на воспитанието, без разлика како се определува и се сфаќа, секогаш претпоставува засновање врз вредносните категории, кои најнепосредно ги проучува аксеологијата-како посебна филозофска дисциплина. Тоа може да се види и од формите со кои во конкретната практика се формулира целта на воспитанието. На пример: за цел на воспитанието се определува-сестрано развиена или целосна личност, слободна, творечка, среќна, ангажирана личност и сл. Меѓутоа, слободата, хуманоста, среќата, развиеноста, се поими кои имаат вредносно значење. Вредностите, пак ги определува аксеологијата како филозофска дисциплина. Понатаму, определбата на вредностите е непосредно поврзана со филозофските сфаќања кои се прифатени од определен правец во времето и просторот кога тие настануваат. Значи, определбата, на пример, на поимот сестрано развиена личност, слободна личност итн., има различно значење во зависност од разликите на филозофските концепции кои ги одредуваат. Дури и самиот поим личност во себе претпоставува постоење на некакви вредности. На пример: се вели дека цел на воспитанието е формирање на индивидуата во личност, а тоа покажува дека поимот личност е продукт на развоен процес, а во овој случај продукт на воспитниот процес во кој имаме формирање, подигање од пониското кон повисокото во индивидуалитетот на личноста. И тука станува јасно дека таквото одредување е во врска со вредностите и без вредностите тоа нема никаква смисла. Односот кон вредностите, е присутен во основите на педагогијата како наука чиј предмет на проучување е воспитанието. Самиот поим воспитание е вредносен поим, а педагогијата како наука е вовлечена во дискусии за тоа што е добро, а што е лошо, што е вредно, а што не е вредно.

Според С.В. Кукушин воспитанието може да се базира на различни вредности:

- Трансцендентални (приближување на воспитаникот кон апсолутните вредности Вистина и Бог;
- Социоцентрични (слобода, еднаквост, братство, разбирање, творештво, мир и хуманост);
- Антропоцентрични (самореализација, хедонизам, корист, искреност, автономност, индивидуалност).

Овој автор нагласува дека во процесот на воспитание се одвиваат процесите на социјализација, развој(премин на ново ниво) и самоопределување на личноста, како и формирање на новите особини и интеграција на личноста, создавање на целосна личност. Социјалните идеи се сметаат за интериоризирани тогаш кога тие ќе го надвладаат човекот, за разлика на пример кога човекот ќе совлада некое знаење или вештина. (Кукушин, 2002: 40-77)

Поаѓајќи од хуманистичката основа на целта на воспитанието Е.В. Бондаровска воспитанието го разгледува како процес на изградување на граѓанин, културен човек и моралност. Најважна основна функција на воспитанието е воведување на воспитувачот и воспитаникот во светот на хуманитарната култура, интериоризација на вредностите и на таа основа воспитание на духовност и моралност. (Бондаревская, 1991)

Во литературата се сретнуваме со мошне долга листа на вредности. Авторот Берковиц (1996, 1997) смета дека треба да се издвојат само неколку централни вредности од кои произлегуваат и останатите. Овие вредности тој ги нарекува „регулативни вредности“ или „мета морални вредности“, а ги определува како „индивидуални карактеристики, кои го поддржуваат моралното однесување на личноста, но самите по себе не се морални. Такви се: самодисциплина, автономија, емпатија и способност за поднесување критика“. (Berkowitz, 1996; 1997 наведуваат Veugelers & Vedder, 2003: 379)

Во педагогијата познато е дека реализацијата на рационалната, емоционалната и волевата компонента ги претставуваат етапите во воспитниот процес. Воспитниот процес е завршен само кога се реализирани сите етапи, кои меѓусебно се тесно поврзани. Исклучиво единственоста на сите три компоненти е вистински показател на целосноста на воспитниот процес. Ова најјасно се согледува преку усвојувањето на морални вредности. На пример, развивањето на чесноста како особина на личноста, најпрво започнува со запознавање на значењето и суштината на поимот чесност и негово сфаќање. Ова претставува основа за создавање на уверување на личноста и доживување на чесноста како важна и потребна вредност. Меѓутоа, самото позитивно вреднување сеуште не е показател дека личноста ќе делува во склад со своите верувања. Дури откако ќе ја вгради во својот систем на вредности, ќе се однесува чесно и низ своите постапки ќе ја манифестира како своја лична вредност, може да кажеме дека е остварена и волевата компонента, со што се остварени сите компоненти на воспитниот процес.

Иако овде се зборува за етапи, сепак не значи дека постои строга поделеност во нивната реализација, бидејќи тие при самиот процес меѓусебно се условени и се надополнуваат. Притоа, не треба да се заборава дека ова се сложени задачи кои постапно се остваруваат и за нивно целосно остварување е потребна долготрајна работа, истрајност и доследност на ученикот-воспитаник и на наставникот-воспитувач.

Покрај погоренаведените етапи, односно компоненти на воспитниот процес во педагошката литература се среќаваат автори кои имаат поинаков пристап во нивното определување. Така, според авторката Т.А.Илина (2000) воспитниот процес се состои од следните 5 етапи:

1. Запознавање на учениците со општите норми и барања на однесување;
2. Изградување на однос кон нормите и правилата на однесување и осознавање на неопходноста од нивно почитување. Процесот на прифаќање на моралните, правните и други општествени норми е проследен со вредносни расудувања, вреднувања и правилна мотивација и со активирање на емоциите и чувствата;
3. Формирање на правилни ставови и уверувања – оваа етапа укажува на увереноста и подготвеноста на личноста да заземе определена позиција, да ги брани своите сфаќања и да манифестира волева активност и доследност во исполнување на поставените цели;
4. Формирање на општа насоченост на личноста, манифестирање на доследност во однесувањето и изградување на систем на навики и
5. Самовоспитание и самоусовршување, развивање на способност на личноста за самовреднување и самоконтрола на своето однесување и делување. (Илина, наведува Чернев, 2000: 84)

Ако подлабоко се анализира суштината на етапите на воспитниот процес кои ги дава авторката Илина, се забележува дека тие во основа се совпаѓаат со претходно

наведените, односно втората и третата етапа соодветствуваат со емоционалната компонента, а четвртата и петтата етапа со волевата компонента.

Одредени автори укажуваат дека на поврзаноста на овие три компоненти во развојот на личноста влијаат повеќе фактори. На пример, Берковиц (1997) ставајќи акцент на усвојувањето вредности и нивна практична примена во секојдневното живеење, смета дека влијание има целата училишна атмосфера, односно повеќе елементи: наставникот како модел, односот наставник–ученик, односите помеѓу учениците и др. (Според Berkowitz 1997, наведено од Veugelers & Vedder, 2003: 382)

Сепак, Бауман (1993) предупредува дека во процесот на усвојување вредности, акцентот не треба да се стави на когнитивниот аспект, туку на соодветно однесување во социјален контекст, што ќе овозможи моралните норми кои когнитивно ќе се усвојат, да преминат во вредности. (наведено од Veugelers & Vedder, 2003: 382)

Педагошката наука во основа дава објаснување на суштината, смислата и значењето на вредностите во воспитанието, основните принципи и методи на воспитна работа на тој план. Вредностите можат да се развиваат со педагошки осмислена воспитна работа, односно воспитна технологија на развој на вредностите која претставува „технологија“ на развојот на моралноста кај младите. Афирмацијата и интензивирањето на воспитната функција на училиштето на сите нивоа и на сите фактори кои делуваат внатре во самото училиште, претставува услов за ефикасна воспитна работа.

Меѓутоа, мораме да нагласиме дека денес воспитните проблеми со младите произлегуваат од новонастанатата општествена клима, во услови на т.н. морална и вредносна криза. Имено, сведоци сме на ситуација кога цел еден систем на вредности кои важеа во претходниот општествен систем го губат своето значење, а се уште не е конституиран нов систем на вредности. Меѓутоа, тоа пак не значи дека не постојат такви вредности кои имаат траен карактер (на пр. чесноста, слободата, трудољубивоста и сл.) и кои треба да ја чинат основата на моралноста на еден човек. Сериозна тешкотија за воспитната работа во училиштето е моралната криза на општеството во целина. Тоа посебно го нагласуваме за да се дистанцираме од сите оние кои сметаат дека за кризата во моралот кај младите денес “единствен кривец” е училиштето, и уште повеќе, дека тоа е единствено повикано да ги реши сите проблеми на воспитен план во општеството.

Се разбира, таквата констатација не ја намалува одговорноста на училиштето, но сепак се наметнува потреба од систематска воспитна работа во него. Систематскиот пристап подразбира целосна стратегија на педагошка технологија, во која меѓусебно се ускладени сите елементи и стратегии кои се однесуваат на смислата, значењето, целите, задачите, облиците, методите, содржините, програмирањето, следењето, контролата, вреднувањето, евалуацијата и усовршувањето на програми за воспитна работа.

Според мислењето на Б. и Ј. Џорџевиќ, основната цел на објаснувањето и пренесувањето на вредностите е „да се овозможи учениците да ги сфатат личните преференции, да откријат и утврдат во што веруваат, односно што прифаќаат и што ценат“. Во текот на разновидните активности ги искажуваат своите вредности, за да можат сами да ги воочат и согледаат, за да можат тоа да го увидат и нивните другари, а улогата на наставникот е да им го овозможи и олесни процесот на разбирање и избор на вредности. (Б. и Ј. Џорџевиќ, 2009 : 43)

Училиштето може да ги осмисли и искористи веќе постоечките педагошки, работни, креативни, и други активности преку кои и во кои учениците ќе можат целосно

да ги воочат, запознаат разјаснат, сфатат, доживеат, потврдат и да ги усвојат посакуваните општочовечки вредности. Тоа се следните активности:

- Етички разговори и воопшто разгледување на проблематиката која е поврзана со општествено-моралните проблеми и вредности;
- Анализа на текстови, филмови, актуелни и историски случувања;
- Акција од општествен и хуманитарен карактер, работни активности, различни форми на ученичко самоуправување;
- Предавања, разговори, дискусии, трибини, округли маси;
- Учество на учениците во училишните работи;
- Наставни активности во рамките на поедини наставни предмети како што се историја, уметност, книжевност и сл. Во кои постојат содржини-примери за човечност, добрина, пожртвуваност, храброст, упорност, солидарност, и примери кои по својата суштина се спротивни на горенаведените, како и содржини во наставните предмети кои имаат природно-математички карактер;
- Изложби, презентации, приредби, обележување на значајни јубилеи на училишта, посети, излети, екскурзии, средби со значајни личности од културата, спорот, уметноста и сл.;
- Различни форми на соработка со другите училишта и институции во опкружувањето и пошироко;
- Замислени проблемски ситуации во кои децата учествуваат, различни форми на работа во работилница и активности од креативен карактер.

Заклучок

За ефикасно остварувањето на активностите значајни за усвојување на посакуваните вредности во процесот на воспитание треба да се води сметка за повеќе елементи поврзани со воспитно-образовната работа на училиштето.

Тука посебно го акцентираме значењето на училишната клима или атмосфера. Потребно е да се развиваат хумани и демократски односи во училиштето каде што сите субјекти вклучени во воспитно-образовниот процес ќе се чувствуваат слободно, сигурно и вредно. Појавите во училиштето како што се: неморалност, неодговорност, нетолерантност, арогантни и примитивни ситуации треба да се елиминираат, тие се во спротивност со прокламираниот систем на општочовечки вредности и тоа ги обесхрабрува учениците. Во училиштето потребно е да се гради квалитетна и културна комуникација која ќе послужи како средство за реализација на воспитно-образовните цели. Наставните планови и програми треба да се ослободуваат од содржини кои не одговараат на времето во кое живееме и нивна ориентираност кон минатото. Во основата на воспитанието треба да лежи хуманизмот, разбирањето, прифаќањето на различностите, соживот, демократија, продуктивност, запознавање со правата но и со обврските на поединецот кои произлегуваат од правната регулатива на општествената заедница.

Придонесот кој што воспитанието може да го даде на полето на формирањето на вредностите е голем. Во тој контекст авторот Сузиќ дава една оптимистичка прогноза и вели: „Длабоко сум уверен дека поинаков, похуман свет е возможно да се создаде и дека основа на таа хуманизација е воспитанието и образованието“. (Suzić, 2005: 19)

Литература

1. Аврамовиќ, З. (2013). *Образовање у токовима друштва знања*. Београд: Завод за уџбенике.
2. Аврамовиќ, З. (2014). *Образовање измеѓу дневне и научне бриге*. Београд: Службени гласник.
3. Бондаревская, Е. В. (1991). *Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности*.
4. Chong, S., & Horn Mun, C. (2010). A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3) Article 1.
5. Чернев, С. (2000). *Възпитателен процес*. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието (78-104)*. София: Аскони-издат.
6. Џорџевиќ, Ј. и Џорџевиќ, Б. (2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, Висока школа струкових студија за образовање васпитача „Михајло Палов“.
7. From, E. (1980). *Imati ili biti*. Zagreb: Naprijed.
8. From, E. (1984). *Zdravo društvo*. Beograd: Nolit.
9. Кукушин, В. С. (2002). *Теория и методика воспитательной работы*. Ростов н/Д: Феникс.
10. Marinković, J. (1987). *Ogledi iz filozofije odgoja*. Zagreb: Školske Novine.
11. Ponce de Leon, R. (2009). "Anthony Robbins: a true motivation life". Превземено 05.09.2016 на <http://www.motivationlife.com>
12. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Rokeach, M. (1979). *The Nature of Human Values*. The Free Press. NY: Free Press.
14. Рангелова, Е. (2000). *Система на възпитанието*. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието*, София: Аскони-издат.
15. Schopenhauer, A. (1836). *Über den Willen in der Natur*. Превземено 04.09.2016 на <http://www.Friesian.com/arthur.htm>.
16. Sužić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
17. Слостенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*. Москва: Владос.
18. Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), 377 – 389. DOI: 10.1080/1354060032000097262, November, 2003. Превземено 02.09. 2016 на <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16659/TandT2003pdf> Ростов-н/Д.

THE CONTRIBUTION OF EDUCATION IN THE FORMATION OF VALUES AND VALUE ORIENTATION

Aneta Barakoska

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia
aneta@fzf.ukim.edu.mk

UDK :

Abstract

The education is always conditioned by the social circumstances. Its main task is to train young people for life in a particular society in order to adapt to social conditions and to accept and respect the established values, conduct norms and rules. In terms of building a new society based on the principles of democracy, there are more and more conditions created for building a new system of values in a new authentic form. The leading concept for a democratic society is the promotion of the humanistic values such as respecting the human rights, the religious, ethnic, racial and cultural tolerance, pluralism, solidarity, collective responsibility, the civic coexistence, freedom and so on.

Today we can expect from the education as a whole to be able to develop and establish certain qualities and abilities in the individuals and to simultaneously nurture numerous humanistic values. It requires a systematic and intensive educational work. The systematic approach means overall strategy of pedagogical technology, in which mutually aligned are all elements and strategies that address the meaning, the significance, objectives, tasks, forms, methods, content, programming, monitoring, control, evaluation, evaluation and improvement of the educational work programs.

Keywords: *education, educational work, society, values, value orientations.*

1. Introduction

The education represents the basic pedagogical category. Its significance can be observed in terms of the importance that it has for the society and the individual, which expresses its complexity.

In terms of importance for the society, the education presents a socially-generational phenomenon that enables the transfer of the entire human knowledge and experience from one generation to the next. This way it allows progress of humanity, with new generations taking advantage of the benefits of the previous ones, creating new values. In terms of a personality, the education relates to the personal development in which the individual, taken as a biological creature, is evolving into a person with one's own traits and characteristics, which in general makes a person unique and different from all the rest.

Not only is the knowledge acquired by our ancestors transferred by the education, but also are the values that make the individual a human person, values that elevate the human spirit and make it permanent giving him a sense for living, values to live forever with. "Regardless the values that inspired the education, undoubtedly, it will always be valuable, taking into account what has been and what it should be, being saved from the timeless oblivion, with confidence in what is yet to come". (Marinković, 1987: 22)

2. Values and value orientations- terminology

The term value is a very broad term and it is found in almost all areas of human life: science, culture, education, education, economy, production, leisure time etc. Value is "... the capacity of what is valuable, worth in material, moral and spiritual sense". (Ponce de Leon, 2009)

This American author, life coach and speaker cited his personal example saying: "My first mentor was a man named Jim Rohn. He taught me that happiness and success in life are not the results of what we possess, but of the way we live. What we do with the things we have, make the biggest difference in the quality of life. Therefore changing your values, you will change your life. (Ponce de Leon, 2009: 409)

The German philosopher Schopenhauer determined the will and knowledge as the most important values, so he says: "What is known has a double value, if at the same time, for what is not known we admit not to know it. (Schopenhauer, 1836)

According to Rokeach, one of the most cited contributors in this field, values are "abstract ideals, positive or negative, unlinked to a specific object or situation, representing beliefs of the person for the ideal behaviors or ideal destinations" and the value is "lasting belief that a given specific mode of conduct or representation of the meaning of existence are personally or socially preferred to contrary behavior or idea for the meaning of existence". (Rokeach, 1979: 38)

The term "values" is closely associated with the term "value orientations". The value orientation is an individual or group ranking of values, one more preferred than the other, which in turn affects the choice of the goals of the actions and the means of achieving these goals. The value orientations are an important element of an individual that express the moral, aesthetic, legal, political, environmental, economic, religious and philosophical knowledge, perceptions and beliefs.

Mainly there are two conflicting views regarding the values. According to the first one, the values are subjective and they are reflection of the emotions and every individual tends to certain values, ie there is no criterion to distinct the desirable and undesirable values. The differences are inevitable product of the values and in the essence of the value orientations is the selectivity, the desirability and the interest. Contrary to this attitude is the position that values can be discussed objectively. The difference is that some authors claim that they are objective by themselves (metaphysical argument), and others say that they are objective being in the interaction, in the communication of the individuals and the group in determining the level of their objectivity. The degree of agreement in the assessment of individual values shows experienced distribution and acceptance. (Аврамовић, 2014: 2-3)

We distinguish four basic value orientations: 1) orientation of activity and personal development (awareness, activism, self-realization); 2) egotistical orientation (hedonism, power and authority, financial security, utilitarianism 3) altruistic orientation (care for others); 4) collective orientation (care for the common good, national interests). (Аврамовић, 2013: 3)

3. The values through the prism of education and educational work

What values and value orientations will dominate in a society depends on the given value system that is promoted by the society. Or as Fromm says in his book "To have or to be" in the

chapter "New Man", talks about the need to accept the notion that nobody and nothing out of the man can give meaning to life. It highlights the readiness to give up from **the having** in order to enable the form **to be** completely possible, to develop the joy of giving and action, as opposed to greed and hatred. In this context, the highest life goal is to promote the self development and the development of the others. (From, 1980: 217, 218)

In the same book Fromm further says that the Western world already knows the advantages of the consuming type of happiness, and the number of those who think that it is insufficient and does not bring prosperity is bigger. This comes to the orientation **the existence**, which is a strong potential in the human nature. The structure of the society, according to the quotes of the same author, decides on the prevailing orientation. The tendency **to have** is extinguished in the **to be** oriented society, strengthen the mode of **to be**. (From, 1980: 44 245)

The formation of the values and the development of attitudes is a complex challenge to any educational act that should be widely understood, as a game of many different factors ranging from family, peers, social environment, institutions such as the school, religious institutions, media etc.

To find the right path in avoiding the multiple traps and pitfalls that occur in the life of every individual, the crucial is the education. Considering the education as a process of interiorization of universal values, V. A Slastenin believes that the society norms, requirements, ideals and values of the culture are understood and adopted individually and by choice. The value orientations of an individual do not always coincide with the generally accepted values built through social awareness. Social values become incentives, drivers of activity if they are apprehended and accepted by an individual, which is they became his personal value, belief, purpose and ideals. The interiorization of universal human values and the constitution of one's own value orientations "internally" is not possible to achieve only on the level of awareness. The active role has emotions in this process. The interiorization of universal values requires appreciation of dialectical unity of the: cognitive, emotional, rational and practical, social and individual in one person. Such unity enables a person to determine not only the subjective value for himself / herself, but also the objective for all, which is to get into the world of material and spiritual culture. (Сластенин, 2003: 26)

According to many pedagogues' theory, the values and value orientations are the key principles for the education process, resulting from the purpose of education and the nature of the educational process. This principle expresses the need for constant attention of educators on the developmental characteristics of disciples, activities, emotional responses and social attitude towards cultural values and the values basic for a decent human life.

The purpose of education training, no matter how determined and understood it is, it always assumes establishing the value categories that most directly are researched by axiology - as a special philosophical discipline. It can be seen from the forms in which the purpose of education is defined in the real practice. For example, it is determined for an education objective to be a general developed personality or a whole, free, creative, happy, engaged person etc. However, the freedom, humanity, the happiness, the development are terms that have valued significance. Values are however determined by the axiology as a philosophical discipline. Furthermore, the definition of values is directly related to the philosophical ideas that are accepted by a certain movement in a time period and space in which they appear. So, the terminology and the definition, for example, of the notion *wholly developed person, a free person*, etc., has a different meaning depending on varied philosophical concepts determining them. Even the term *personality* in itself presupposes the existence of some values. For example,

it is said that the aim of education is the formation of an individual personality, and it shows that the concept of personality is a product of the development process, and in this case the product of the educational process in which the forming is present, as well the bottom-top raising in the individuality of the person. And then it becomes clear that such determination is about values and it makes no sense without values.

The attitude towards the values is present in the basics of pedagogy as a science whose object of study is the education. The very notion "education" is a value concept and pedagogy as a science is involved in discussions about what is good and what is bad, what is useful and what is unworthy.

According to S.V. Kukushin the education can be based on different values:

- Transcendental (Approaching the disciple to absolute values the Truth and God);
- Sociocentric (Freedom, equality, brotherhood, understanding, creativity, peace and Humanity);
- Antropocentric (Self-realization, hedonism, benefit, honesty, independence, individuality).

The author stresses that the process of education involves processes of socialization, development (transition to a new level) and self-determination of the person, as well as the process of new traits formation, personality integration and a complete person creation. Social ideas are considered interiorized when they will prevail the person, unlike when a person overcomes a skill or knowledge. (Кукушин, 2002: 40-77)

Starting from the humanistic basis of the education aim E.V. Bondarovska looks at the education as a process of building a citizen, a man of culture and morality. The most important basic function of education is the introduction of a teacher and a disciple in the world of humanitarian culture, interiorization of values and so the education of spirituality and morality. (Бондаревская, 1991)

In the literature we come up with a very long list of values. The author Berkowitz (1996, 1997) considers that only some of core values need to be mentioned out of which others are derived. He calls these values to be "regulatory values" or "meta-moral values" and defines them as "individual characteristics that support the moral behavior of an individual, but are not moral by themselves such as: self-discipline, autonomy, empathy and the ability to receive critics". (Berkowitz, 1996; 1997 cited Veugelers & Vedder, 2003: 379)

In pedagogy it is known that the implementation of rational, emotional, and volitional component represent stages in the educational process. The educational process is completed only when all stages are implemented, which are mutually closely connected. Only the unity of all three components is a true indicator of the integrity of the educational process. This is most clearly evident in the adoption of the moral values. For example, the development of honesty as a personality trait starts firstly with getting to know and comprehend the meaning and the essence of the notion of honesty. This is the basis for creating a condition for conviction the person and experiencing the honesty as an important and necessary value. However, the very positive evaluation is not yet an indication that a person will act in accordance with one's beliefs. After the one has integrated it in the system of values, and behaves honestly and acts by the real actions in accordance with own personal value, we can say that the voluntary component is achieved, so that all components of the educational process are completed.

Although we talk here of stages, it does not mean that there is a strict division in their implementation because they themselves in the process are mutually conditioned and

complementary. Moreover, we should not forget that these are complex tasks being realized gradually and for their full realization an extensive work is required, perseverance and consistency of a student-disciple and the teacher-tutor relation.

Alongside the above mentioned steps, or components of the educational process in the pedagogical literature, we come up with authors who have a different approach in their definition. Thus, according to the author T.A.Ilina (2000) the educational process consists of the following 5 steps:

1. To introduce the students with the general norms and requirements of conduct;
2. To create a relation to the norms and conduct rules recognizing the necessity to follow them. The process of accepting the moral, legal and other societal norms is followed by value judgments, valuations and proper motivation and activation of emotions and feelings as well;
3. The formation of the right attitudes and beliefs - this level indicates the confidence and the willingness of a person to get a certain position, to defend one's beliefs and to manifest consistency in realizing the objectives;
4. The formation of the general personality orientation and manifestation of consistency in the behavior and forming a habits' system
5. Self-education and self-improvement, developing the self-evaluation ability and self-control of one's behavior and actions. (Ilina quotes Чернев, 2000: 84)

If we analyze deeply the core stages of the educational process provided by the author Ilina, we note that they basically coincide with the ones already described, and that the second and third stage correspond with the emotional component, and the fourth and fifth stage go with the voluntary component.

Some authors suggest that the connection between these three components in the personality development is affected by many factors. For example, Berkowitz (1997) emphasizing the adoption of values and their practical application in everyday life, considers that the whole school environment has its influence, or more elements: the teacher as a model student-teacher relationship, the relationship between students and others. (According to Berkowitz, 1997, indicated Veugelers & Vedder, 2003: 382)

However, Bowman (1993) warns that in the process of adopting the values, the emphasis should not be placed on the cognitive aspect, but on appropriate behavior in a social context, which allows the moral norms which are cognitively learnt, to be converted to values. (cited Veugelers & Vedder, 2003: 382)

Pedagogical science basically explains the essence, the sense of values in the education, basic principles and methods of educational work in this area. Values can be developed with pedagogical planned educational work which is educational technology development of values t.i. "technology" of the development of morality among young people. The promotion and intensification of the educational function of the school at all levels and all factors that act inside the school itself, present a condition for effective educational work.

However, we must emphasize that today's educational problems with young people come from the new social climate, amid moral and value crisis. Namely, we are witnesses that a whole system of values applied in previous social system lose their meaning nowadays, and there has not a new system of values been constituted yet. But that does not mean that there are no such values of a permanent nature (eg. honesty, freedom, hard work, etc.) which are intended to form the basis of the morality of a person. Serious difficulty for the educational work in the school is

the moral crisis of the society. It is specifically emphasized in order to distance ourselves from those who believe that the crisis in morale among today's youth "the single culprit" is a school, and further more, that it is the only one called upon to solve all the problems of the educational plan in a society.

Of course, this conclusion does not diminish the responsibility of the school, but it still requires systematic educational work in it. The systematic approach means overall strategy of the pedagogical technology, in which all the elements and strategies are mutually accorded addressing the meaning, the significance, objectives, tasks, forms, methods, content, programming, monitoring, control, evaluation, and improvement educational work programs.

According to B. and J. Dzhordzhevijk, the main purpose of explaining and transferring of the of values is "to enable students to reflect personal preferences, discover and determine what they believe in, accept and appreciate." During the various activities they express their own values, so that they can identify and see them by themselves, so that they can be recognizable for their friends as well, and the role of the teacher is to enable and facilitate the understanding and the values choice. (B. i J. Цорцевик, 2009: 43)

The school can create and use the already existing pedagogical, working, creative, and other activities through which and in which the students can fully capture, learn, clarify, reflect on, experience, certify and adopt desired humane values. It includes the following activities:

- Ethical discussions and general consideration of the issue that is related to social and moral problems and values;
- Analysis of the texts, films, current and historical events;
- Action of social and humanitarian character, working activities, various forms of pupils' self-management;
- Lectures, talks, discussions, debates, round table;
- Students participation in school activities;
- Teaching activities within individual subjects such as history, art, literature and so on, which contain content-examples for humanity, kindness, sacrifice, courage, perseverance, solidarity, and examples essentially contrary to the above mentioned, as well as the content in subjects such as natural sciences and mathematics;
- Exhibitions, presentations, performances, significant schools anniversaries, visits, sightseeing, excursions, meetings with prominent people from culture, sport, art, etc.;
- Different forms of cooperation with other schools and institutions in the surroundings and beyond;
- Conceived problem situations in which children participate in different forms of work in the workshops and creative activities.

4. Conclusion

For the effective realization of significant activities for the adoption of the desired values in the process of education, we should take into consideration several elements related to the educational work of the school.

We particularly emphasize the significance of the school climate or atmosphere. It is necessary to develop humane and democratic relationships in a school where all entities involved in the educational process feel free, safe and respected. The states in the school such as immorality, irresponsibility, intolerance, arrogance and primitive situations should be eliminated;

they are contrary to the proclaimed system of common human values and they discourage students. A quality and cultural communication is a must in the school, which serves as an asset for the implementation of educational purposes. The curricula should be extracted from the content being oriented to the past and does not correspond with the time we live in. At the core of the educational process should be the humanism, understanding, acceptance of diversity, coexistence, democracy, productivity, getting know to the rights and obligations of the individual arising from the legislation of the community.

The contribution of the education for the right formation of the values is significant. In this context Suzikj gives an optimistic prediction: "I am deeply convinced that a different and a more humane world is possible to create and that the basis of the humanization is the education and its teaching process" (Suzić, 2005: 19).

References

1. Аврамовић, З. (2013). *Образовање у токовима друштва знања*. Београд: Завод за уџбенике.
2. Аврамовић, З. (2014). *Образовање између дневне и научне бриге*. Београд: Службени гласник.
3. Бондаревская, Е. В. (1991). *Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности*.
4. Chong, S., & Horn Mun, C. (2010). A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3) Article 1.
5. Чернев, С. (2000). *Възпитателен процес*. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието (78-104)*. София: Аскони-издат.
6. Џорџевиќ, Ј. и Џорџевиќ, Б.(2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, *Висока школа струкових студија за образовање васпитача „Михајло Палов“*.
7. From, E. (1980). *Imati ili biti*. Zagreb: Naprijed.
8. From, E. (1984). *Zdravo društvo*. Beograd: Nolit.
9. Кукушин, В. С. (2002). *Теория и методика воспитательной работы*. Ростов н/Д: Феникс.
10. Marinković, J. (1987). *Ogledi iz filozofije odgoja*. Zagreb: Školske Novine.
11. Ponce de Leon, R. (2009). "Anthony Robbins: a true motivation life". Превземено 05.09.2016 на <http://www.motivationlife.com>
12. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Rokeach, M. (1979). *The Nature of Human Values*. The Free Press. NY: Free Press.
14. Рангелова, Е. (2000). *Система на възпитанието*. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието*, София: Аскони-издат.
15. Schopenhauer, A.(1836). *Über den Willen in der Natur*. Превземено 04.09.2016 на <http://www.Friesian.com/arthur.htm>.
16. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
17. Слостенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*. Москва: Владос.
18. Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). *Values in Teaching. Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), 377 – 389. DOI: 10.1080/1354060032000097262, November, 2003. Превземено 02.09. 2016 на <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16659/TandT2003pdf> Ростов-н/Д.

ПРИДОНЕС НА МУЛТИКУЛТУРНОТО И МЕЃУРЕЛИГИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ДУХОВНИОТ, МОРАЛНИОТ И КУЛТУРНИОТ РАЗВОЈ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Анета Јовковска

Православен богословски факултет „Свети Климент Охридски“ - Скопје,
Република Македонија,
ajovkovska@yahoo.com

УДК:

Апстракт

Глобализација на културата и социо-културните промени кои се случуваат во современото општество, како и интеграцијата и диференцијацијата на националните култури, условуваат актуелизирање на проблемот на мултикултурно образование на младите генерации. Од друга страна, една од основните образовно-воспитни цели како на основното, така и на средното и високото образование е развојот на личноста на ученикот, на неговата духовна и морална култура, која се изразува пред сè, во системот на морални, духовни и граѓански вредности, како и способноста да се живее во време на плодна интеракција со претставниците на другите култури; во потребата да се задржат, зголемат и прошират културните вредности на својот народ, а во исто време да се почитуваат и вредностите на другите народи.

Оттука меѓуетничката и меѓурелигиската толеранција кај учениците претставува активна морална позиција на личноста, која се изразува во готовноста да се признае, прифати, разбере и почитува етничката и религиозната различност и оригиналност при процесот на интеракција на субјектите, а во услови на мултиетничко општество.

Истражувањето на проблемот на формирање меѓуетничка и меѓурелигиска толерантност помеѓу учениците во образовниот систем произлегува од социо-културната ситуација како во Македонија, така и пошироко во глобалната заедница. Во трудот се пренесени ставовите на водечки светски научници кои го истражуваат овој феномен. Понатаму се истражувани и претставени разликите помеѓу учениците од основно училиште од македонска и албанска етничка припадност по однос на изразеното почитување на различните култури и религии и развиени вештини на толеранција, дијалог, почитување и соработка со учениците од друга етничка и религиозна припадност.

Клучни зборови: *мултикултурно образование, толеранција, почитување, вредности, дијалог, соработка.*

1. Вовед

Во денешно време, како во светот, така и во Македонија, за разлика од процесите на глобализацијата, постои актуелизација на етничките фактори, кои водат до зголемување на влијанието на етничката припадност во јавната свест. Ова предизвикува пораст на нетолерантните ставови во општеството, кое пак, овозможува да се појави ризик од етнички конфликти. На тој начин, претставува закана за стабилноста на општеството и интегритетот на државата. Оттука произлегува неопходноста и важноста за развој на меѓуетничката и меѓурелигиската толеранција – процеси, кои најдобро може да се постигнат преку образованието.

Во последниве години, толерантноста во образованието е претставена како активна морална сила, позиција и подготвеност кон трпеливост во името на позитивното взаемно дејствие со другите култури, етнички групи, луѓе од различна националност и верска припадност. Во толерантниот однос важна улога имаат вредностите: доверба, почитување и добра волја, потоа одговорноста за општото добро, солидарност и несебичност.

И во *Декларацијата за принципите на толеранција* е нагласено дека најефикасно средство за спречување на интолеранцијата е образованието. Образованието во духот на толерантноста се состои во обучување на луѓето за сопствените права и слободи, за да се обезбеди спроведување на овие права и да се зајакне стремежот за заштита на правата на другите.¹ Образованието за толеранција треба да се смета за итна и важна задача. Тоа треба да биде во функција на борбата против влијанија кои водат кон страв и исклучување на другите. Таквото образование, всушност, треба да им помогне на учениците да ги развијат капацитетите за независно мислење, критичко размислување и да донесуваат заклучоци врз основа на моралните вредности. (Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995)

Под толерантно поведение се подразбира надворешно манифестирање на активности од страна на ученикот, кои вклучуваат почитување на „другите“; способност за целосно прифаќање на „другите“ такви какви што се; поимање на одредени карактеристики, како на пример „манифестација на индивидуалноста“; способност да се види во „другиот“ еднакво достоинствена личност на себе; емоционално-волева подготвеност за критички дијалог со „другите“; способност за компромис и подготвеност да се жртвува личен интерес, со цел да се надмине и спречи конфликт; како и способност за критичко однесување кон себеси, како кон „друг“ со цел самоподобрување.

Критериуми, пак, за толерантно однесување на ученикот се следниве: соработка и солидарност во решавање на заедничките предизвици; манифестирање на меѓусебно почитување, добродушност и толеранција кон различни групи (етнички, религиозни, лица со попреченост во развојот, бегалци итн.); обезбедување на можност да се следат традициите на сите култури застапени во општеството; употреба на позитивна лексика во комуникацијата со другите луѓе; почитување на принципите на еднаквост и др. (според Заянчковская, 2013: 43)

Развојот на толеранцијата во образованието треба да се одвива преку дијалог, соработка и обука за хуманизација на воспитно-образовниот процес како за учениците, така и за наставниците: формирање на идеи за културна разновидност во општеството и во светот; образование за мир, толеранција и хумана меѓународна комуникација; градење на позитивен став кон културните разлики; формирање на вештини за ефективна интеракција со различни култури и создавање на услови за интеграција на учениците во културите на другите народи. (Чебураков, Романенко, 2013: 101)

Воспитно-образовните активности кои водат кон зајакнување на меѓуетничките и меѓурелигиските односи помеѓу учениците треба да бидат од големо значење, бидејќи од тоа зависи понатамошниот развој на меѓукултурната толеранција и меѓусебното меѓукултурно збогатување.

Во основните училишта во Македонија, покрај низата активности кои се спроведуваат за зголемување на свеста кај учениците за меѓуетничка и меѓурелигиска толеранција, од 2010 година, како изборни предмети во наставата од шесто одделение

¹ „Другите“ – оние кои се различни од нас.

основно училиште воведени се предметите етика во религиите, запознавање на религиите и класична култура во европската цивилизација.

Предметот *етика во религиите* ја изучува етиката како наука за доброто и моралот; потоа, заедничките принципи на религиските учења (православното христијанско учење, исламот, јудаизмот, католичкото и евангелско-методистичкото учење). Од содржините и активностите при овој предмет се очекува учениците да се запознаат со етиката и моралните вредности на наведените религии; да го прифаќаат и почитуваат хуманото однесување меѓу луѓето; да се запознаат со различните религии на граѓаните во македонското општество и да развијат вештини за толеранција, дијалог, почитување и соработка со другите. (Наставна програма по предметот *етика во религиите*, 2010)

Наставата по предметот *запознавање на религиите* им овозможува на учениците да се запознаат со вредностите на големите светски религии, како и со самата природа на религијата, со нејзините почетоци и со нејзиното значење за човекот воопшто. Цели на наставата се: учениците да се запознаат со природата и вредностите на различните религии; да научат да ги почитуваат различните религии; да ја запознаат улогата на религиите во современиот свет и да развијат способности и вештини за водење дијалог и соработка со различниот од себе. (Наставна програма по предметот *запознавање на религиите*, 2010)

Наставниот предмет класична култура во европската цивилизација им овозможува на учениците да се запознаат со класичната култура како извор на темелните културни, научни и општествени принципи врз кои е изградена современа Европа и нуди парадигми кои се посакувани и неопходни во оформувањето на младите поколенија. Застапеноста на ваквите содржини се смета дека ќе го олесни усвојувањето на некои универзални морални и цивилизациски вредности и ќе придонесе во изградувањето на млади личности со широка култура. (Наставна програма по предметот *класична култура во европската цивилизација*, 2010)

Се поставува прашањето: Дали наставата при овие изборни предмети и другите наставни активности кои се спроведуваат во иста насока, придонесуваат за зголемување на свеста кај учениците за толеранција, дијалог, почитување и соработка со учениците од друга етничка и религиозна припадност? Ова е предмет на истражување во овој труд.

2. Методологија на истражувањето

Во трудот се проучуваше главната хипотеза, која беше претпоставка дека учениците од основно училиште обично се доста толерантни по однос на етничките и религиозните разлики, но нивното ниво на толеранција е различно. Еден од доминантните фактори кои го определуваат ова ниво е етничката, а потоа и половата припадност. Сигурно дека има влијание и возраста на учениците, но во ова истражување, овој фактор е контролиран со тоа што сите испитаници се приближно на иста возраст.

Хипотезата на истражувањето гласи:

Н: Учениците на иста возраст се разликуваат по однос на развиените вештини на толеранција, дијалог, почитување и соработка со учениците од друга националност, во зависност од етничката припадност и полот.

Популација и примерок: Истражувањето е спроведено во Февруари 2014 година на примерок од 357 испитаници (шесто и седмо одделенци), во четири основни училишта од

Скопје: „Ј. Х. Песталоци“ (66 ученици), „Х. Т. Карпош“ (55 ученици), „Братство“ (85 ученици) и „Хасан Приштина“ (152 ученици). Од вкупниот број испитаници, 149 се Македонци (73 машки и 76 женски), а 209 се Албанци (109 машки и 100 женски). Просечна возраст на испитаниците е 11,4 години.

Во оваа прилика беше користен пригоден примерок на ученици кои беа присутни на часовите кога се спроведе теренското истражување. Учениците беа анкетирани со помош на скала која содржи 24 ајтеми изработена од авторот на истражувањето на македонски јазик за учениците од македонска националност и на албански јазик за учениците од албанска националност. Со скалата се утврдуваше односот на учениците кон различните од нив, според националноста и религиската припадност: способноста за дијалог со другите, почитување, соработка и солидарност. Учениците заокружуваа еден од четирите понудени одговори, како на пример: а) апсолутно е точно б) понекогаш е точно в) ретко е точно и г) воопшто не е точно. Одговорите се бодуваа со 5, 4, 2 и 1 бод. Секое не одговорено прашање се сметаше како „не знам“ или „не сум сигурен како да одговорам“ и се бодуваше со 3 бода. Максимумот бодови на скалата изнесува 120, а минимумот бодови изнесува 24.

Инструментот содржи пет субскали, и тоа:

I *Почитување на другите*: се собираат бодовите од прашањата 1, 12, 13 и 14. Четири прашања со бодување од 4 до 20;

II *Другарување со другите*: се собираат бодовите од прашањата 2, 4, 5, 6, 7, 8, 15 и 21. Осум прашања со бодување од 8 до 40;

III *Солидарност кон другите*: се собираат бодовите од прашањата 22, 23 и 24. Три прашања со бодување од 3 до 15;

IV *Избегнување на конфликтни ситуации со другите*: се собираат бодовите од прашањата 3, 16 и 17. Три прашања со бодување од 3 до 15;

V *Постоење и почитување на универзални вредности кои важат во сите религии*: се собираат бодовите од прашањата 4, 5, 11, 18, 19 и 20. Шест прашања со бодување од 6 до 30.

Добиените резултати од теренското истражување статистички се обработени со SPSS програмот. Пресметани се фреквенции, аритметичка средина, стандардна девијација и еднонасочна Анализа на варијанса (ANOVA). Парцијалните споредби се направени со помош на Bonferroni post-hoc тестот.

3. Резултати

Во табелите 1 и 2 се прикажани резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставената хипотеза H, според која учениците на иста возраст се разликуваат по однос на развиените вештини на толеранција, дијалог, почитување и соработка со учениците од друга националност и религиозна припадност во зависност од етничката припадност и полот. Според добиените резултати од истражувањето, постои статистички значајна разлика помеѓу групите испитаници на ниво 0.01 ($p < 0.01$), што ја потврдува хипотезата. Ученичките од македонска националност, а потоа и ученичките од албанска националност покажуваат поголеми вештини на толеранција кон различните од нив, отколку учениците од македонска националност, како и учениците од албанска националност, каде што ваквите вештини се најмалку видливи во однос на останатите групи испитаници.

Табела 1: Разлики помеѓу учениците и ученичките од македонска и албанска националност, по однос на развиените вештини за толеранција

Вкупен резултат на прашалникот								
Националност	Пол	N	M	SD	Min.	Max.	F	p
Ученици од македонска националност	машки	73	105.36	11.272	71	120	17.219	*.000
	женски	76	112.72	7.452	84	120		
Ученици од албанска националност	машки	109	102.12	13.068	67	120		
	женски	100	109.80	9.905	54	120		
Вкупно		358	107.17	11.537	54	120		

Во табела 2 се презентирани разликите кај учениците и ученичките од македонска и албанска националност во однос на компонентите кои го сочинуваат анкетниот прашалник. Оттаму можат да се воочат следниве резултати: По однос на сите компоненти, кои беа мерени со инструментот, забележана е статистички значајна разлика помеѓу групите испитаници на ниво 0.01 ($p < 0.01$). Од табеларниот приказ може да се воочи дека кај четири компоненти разликата е повеќе изразена помеѓу испитаниците во однос на полот. Ученичките повеќе отколку учениците сметаат дека секој треба да биде почитуван како личност без оглед на неговата способност, талент, пол, раса, култура, традиција, социјална положба, национална, верска припадност и слично. Тие повеќе, отколку нивните соученици, се грижат и придонесуваат за градење на позитивни односи со сите ученици врз основа на другарството; другаруваат и со ученици кои не се од иста етничка и религиозна припадност со нивната; сметаат дека кон сите луѓе, без разлика на националната и религиската припадност должни се да покажат солидарност, хуманост и сочувство и дека е добро ако се приклучат кон солидарни акции кога им е потребна помош на луѓе со различна национална и религиска припадност од нивната; понатаму, имаат развиено поголема свест за тоа дека секоја религија во своето учење вклучува етички и морални принципи за добро однесување; дека добродетелите се важни за секого и се подеднакво ценети и вреднувани како во сите религии, така и во сите општества.

Табела 2: Разлики помеѓу учениците и ученичките од македонска и албанска националност, по однос на спремноста за прифаќање, почитување, другарување и помагање на другите

→	Националност	Ученици од македонска националност				Ученици од албанска националност				ANOVA	
		пол		женски		пол		женски		F	p
↓	Анкетни прашања	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1.	Почитување на другите	17.2	2.789	19.3	1.530	17.8	2.348	18.5	2.320	12.336	.000
2.	Другарување со другите	35.2	5.062	37.8	3.046	33.0	7.042	36.7	5.092	13.716	.000
3.	Солидарност кон другите	13.6	1.794	14.3	1.391	13.6	2.333	14.6	.925	8.934	.000
4.	Избегнување на конфликтни ситуации со другите	13.2	2.273	14.1	1.660	11.8	2.953	12.2	2.862	13.974	.000
5.	Постојат универзални вредности почитувани од сите религии	25.9	3.546	27.1	2.912	24.8	4.843	27.3	3.112	10.651	.000

Другарството, почитувањето и солидарноста кон другите, како и свесноста за постоење на универзални вредности помалку е застапена кај учениците од македонска националност, а најмалку кај учениците од албанска националност.

Што се однесува, пак, до компонентата: избегнување на конфликтни ситуации со другите, постојат значајни разлики по однос на етничката припадност на учениците.

Имено, ученичките и учениците од македонска националност повеќе избегнуваат конфликтни ситуации со различните од себе, отколку ученичките и учениците од албанска националност. Последниве, најмногу си дозволуваат да користат навредливи и непристојни зборови кон учениците кои се различни од нив по национална и религиозна припадност.

4. Дискусија

Добиените наоди од ова истражување и изнесените теоретски сознанија покажуваат дека образованието за толеранција е многу важен сегмент од воспитно-образовниот процес и не смее да се запоставува. Проблемот и понатаму останува актуелен. Толеранцијата како дел од воспитно-образовниот процес треба да се смета како итна и најважна задача за формирање на целосна личност, потребна и корисна на општеството. Образовните институции се должни да обрнат внимание на ова прашање. Кај помладите генерации неопходно е да се формира почитување кон другите народи, религии и култури, подготвеност за соработка и интеракција со различните од себе. Учениците треба да научат да го почитуваат секој човек, независно од неговата националност, култура, религија и карактеристики на живеењето; кај учениците треба да се стимулира желбата да ги запознаат различните култури; да научат да ги спречат или креативно да ги надминат меѓусебните конфликти. Важна задача на образовните институции е да ги информираат учениците со одреден спектар на знаења за народите и земјите во светот, нивниот однос на зависност и неделивост на светот. Неопходно е, не само промовирање на идејата за толерантни односи, но исто така подигнување на целокупното ниво на културен развој на учениците. Најдобар начин да се воспостават толерантни односи се заедничките активности. Во таа смисла, креативните собири се способни да направат многу повеќе од чисто информативно-образовната дејност.

5. Заклучок

Потребно е да се формира заеднички систем на вредности и ставови кои ќе го обезбедат единството на мултиетничкото и мултирелигиозното општество. Денешните ученици, како идна интелектуална елита во општеството, можат да станат активен проводник на идеите на мултикултурализмот, со што ќе се обезбеди стабилен развој на општеството.

Сето ова ја зголемува одговорноста на образовниот систем, бидејќи и носителите на негативните ставови во меѓуетничката и меѓурелигиската интеракција може да станат интелектуална елита на иднината, која ќе го дефинира јавното мислење, а со тоа и меѓуетничките односи.

Перспективна област за понатамошно научно-педагошко истражување е ефикасноста на наставните програми кои вклучуваат образование за толеранција и пронаоѓање на нови начини за нивно подобрување, како и конкретни патишта за нивна реализација.

Литература

1. Чебураков С. В., Романенко Д. Н. (2013) Молодежь как учитель толерантности. Укрепление межнациональных связей и толерантности в студенческой среде. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный строительный университет, (100-102).
2. Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995.
3. Наставна програма за предметот етика во религиите. (2010). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Достапна на http://bro.gov.mk/docs/izborni_predmeti/Etika%20vo%20religiite%20konechna%20verzija.pdf.
4. Наставна програма за предметот запознавање на религиите. (2010). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Достапна на http://bro.gov.mk/docs/izborni_predmeti/ZAPOZNAVANJE_SO_RELIGIITE.pdf.
5. Наставна програма за предметот класична култура во европската цивилизација. (2010). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Достапна на http://bro.gov.mk/docs/izborni_predmeti/klasichna%20kultura%20vo%20evropskata%20civilizacija.pd.
6. Заянчковская Т. А. (2013). Воспитание толерантности как духовно-нравственной ценности в условиях профессионального образования. Укрепление межнациональных связей и толерантности в студенческой среде. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный строительный университет, (39-44).

THE CONTRIBUTION OF MULTI-CULTURAL AND INTER-RELIGIOUS EDUCATION IN SPIRITUAL, MORAL, AND CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Aneta Jovkovska

Orthodox Theological Faculty "St. Kliment Ohridski" – Skopje,
Republic of Macedonia,
ajovkovska@yahoo.com

UDK:

Abstract

Cultural globalization and socio-cultural changes taking place in modern society, as well as the integration and differentiation of national cultures, have a significant influence on the actualization of the problem of multicultural education of younger generations. On the other hand, one of the key educational goals in primary, secondary and higher education is the development of the students' personality, their spiritual and moral culture, which is primarily expressed in the system of moral, spiritual, and civic values, and the ability to lead their lives in a fertile interaction with representatives of other cultures in addition to the necessity of maintaining, enhancing and extending cultural values of their own nation and simultaneously adhering to the values of other nations.

Hence, inter-ethnic and inter-religious tolerance among students is an active moral position of the person, which can be expressed in readiness to recognize, accept, understand, and respect the ethnic and religious diversity and originality in the process of interaction of subjects and in conditions of a multi-ethnic society.

Investigation of the problem of establishing inter-ethnic and inter-religious tolerance among students in the educational system stems from both the socio-cultural situation in Macedonia and the wider global community. This paper relayed the views of leading world scientists who study this phenomenon. Furthermore, it also explored and presented the differences between primary school students from Macedonian and Albanian ethnicity in terms of their expressed respect for different cultures and religions and their developed skills of tolerance, dialogue, respect, and cooperation with students from other ethnic and religious affiliation.

Keywords: *inter-cultural education, tolerance, respect, values, dialogue, cooperation.*

1. Introduction

Nowadays, like in the world, so in Macedonia, unlike the globalization processes, there is an actualization of ethnic factors leading to increasing of the influence of ethnicity on the public awareness. This causes for a growth of intolerant attitudes in society, which enables for a risk of ethnic conflicts to appear. In such manner, it represents a threat to the stability of society and the integrity of the country. Hence derives the necessity and significance for development of interethnic and interreligious tolerance – processes, which can be best achieved through education.

In the recent years, tolerance in education is presented as an active moral force, position and preparedness towards patience in the name of positive in-between interaction with other cultures, ethnicities, people of different nationality and religion. The values carry an important

role in the tolerant relation: trust, respect and good will, the responsibility for the common good, solidarity and selflessness.

In the *Declaration of principles on tolerance* is emphasized that the most efficient remedy for preventing of intolerance is education. The education in the spirit of tolerance is comprised in educating of people for their rights and freedoms, to provide these rights and to strengthen the strive for protection of the rights of others. The education for tolerance should be considered as an important and significant task. It should be in function of the fight against influences leading toward fear and exempting of others. Such education, in fact, should help the students to develop their capacities for independent opinion, critical reasoning and to give conclusions based on moral values. (Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995)

Tolerant conduct implies the external manifesting of activities of the student, that include respect to “others”; capability to accept “others” as they are; understanding of certain characteristics, such as „manifestation of individuality”; capability to see in “another individual” a person equally worth as ourselves; emotional-will preparedness for critical dialogue with “others”; capacity for compromise and preparedness for sacrifice of personal interest, in order to overcome and stop a conflict, as to capability for critical behavior to ourselves, like toward “others” for self-improving.

The criteria, for, tolerant behavior of the student are the following: cooperation and solidarity in solving of mutual challenges; manifesting of mutual respect, generosity and tolerance toward different groups (ethnic, religious, people with disabilities, refugees etc.); securing of a possibility to follow the traditions of all cultures present in the society; use of positive vocabulary in communication with other people; respecting of the principles of equality and other. (according to Zayanchkovskaya, 2013:43)

The development of tolerance in education should be conducted through dialogue, cooperation and training for humanization of the educational process as for the students, so for the teachers; forming of ideas for cultural diversity in society and the world; education for peace, tolerance and humane international communication; building of positive attitude towards cultural differences; forming of skills for effective interaction with different cultures and creating of conditions for integration of students in cultures of other people. (Cheburakov, Romanenko, 2013:101)

The educational activities leading to strengthening of interethnic and interreligious relations among the students must be of great significance, because the further going development of intercultural tolerance and mutual cultural enriching depends on it.

In elementary schools in Macedonia, along with the range of activities conducted to increase the awareness of the students for interethnic and interreligious tolerance, since 2010 year, as subjects of choice in the curriculum for sixth grade for elementary school there are several implemented subjects such as ethics in religions, introduction to religions and classical culture in European civilization.

The subject *ethics in religions* studies ethics as science of good and moral, then, the common principles of religious studies (Christian orthodox study, Islam, Judaism, Catholic and Evangelistic – methodical study). The contents and activities of this subjects are expected to give the students an introduction of ethics and moral values of given religions; and to accept and respect humane behavior among people; to familiarize themselves with people’s different religions in Macedonian society and to develop skills for tolerance, dialogue, respect and cooperation with others. (Curriculum for the subject ethnics in religions, 2010)

The curriculum for the subject *introduction to religions* enables the students to familiarize themselves with the values of larger world religions, as with the own nature of religion, the origins and the overall significance for mankind. The goals of the curriculum are: to familiarize the students with the nature and values of different religions; to learn to respect different religions; to learn the role of religions in modern world and to develop capabilities and skills to lead a dialogue and cooperate with different among themselves. (Curriculum for the subject introduction to religions, 2010)

The subject classical culture in European civilization enables the students to learn about classical culture as the source of fundamental cultural, scientific and social principles that are the foundation of modern Europe offering paradigms wanted and necessary in forming of young generations. It is considered that the representation of such contents will ease the adopting of some universal moral and civilization values and with contribute to the building of a broadened culture of young people. (Curriculum of the subject *classical culture in European civilization*, 2010)

The question is given: Will the curriculums in these subjects of choice and other curricular activities conducted in the same direction, contribute for increasing of the awareness of the students for tolerance, dialogue, respect and cooperation with students from other ethnicities and religions? This is the subject of research in this paper.

2. Methodology of researching (Materials and methods)

This paper has researched the basic hypothesis, which is an assumption that the students in elementary school are usually quite tolerant regarding the ethnic and religious differences, but their level of tolerance is different. One of the dominant factors that determine this level is the ethnic and then gender factor. The influence from the student's age is of course also obvious, but in this research, this factor is controlled because all the students included are around the same age.

The hypothesis of the research is:

H: The students with same age are differentiated regarding their developed skills of tolerance, dialogue, respect and cooperation with the students from other nationality, depending on the ethnicity and gender.

Population and sample: The research is conducted in February 2014 year on a sample of 357 participants (sixth and seventh grade), in four elementary schools in Skopje: „J.H. Pestaloci” (66 students), „H.T. Karpos” (55 students), „Bratstvo” (85 students) and „Hasan Prishtina” (152 students). From the total number of participants, 149 were Macedonian (73 men and 76 girls), and 209 are Albanian (109 men and 100 girls). The average age of the participants is 11,4 years.

In this situation was used a proper sample of students present at the lessons on the conducting of the field research. The students were surveyed with the help of a scale containing 24 items prepared by the author of the research in Macedonian language for Macedonian students and in Albanian language for the Albanian students. With the help of the scale was determined the relation between the students with different to them in nationality and ethnicity: the capability for a dialogue with others, respect, cooperation and solidarity. The students encircled one of the four responses offered, such as: a) absolutely everything correct b) sometimes correct c) rarely correct and d) not correct at all. The answers were graded 5,4,2 and 1 point. Every question unanswered is considered as “I don't know” or “I'm not sure how to

respond” and was scored with 3 points. The maximum points on the scale are 120, and the minimum points are 24.

The instrument contains five subscales, and:

I *The respect to others*: scored are the points from questions 1, 12, 13 and 14.

Four questions with scoring from 4 to 20;

II *Hanging around with others*: scored are the points from questions 2, 4, 5, 6, 7, 8, 15 and 21. Eight questions with scoring from 8 to 40;

III *Solidarity toward others*; scored are the points from questions 22, 23 and 24. Three questions with scoring from 3 to 15;

IV *Avoiding of conflict situations with others*: scored are the points from questions 3, 16 and 17. Three questions with scoring from 3 to 15;

V *Existing and respecting of universal values that are present in all religions*: scored are the points from questions 4, 5, 11, 18, 19 and 20. Six questions with scoring from 6 to 30.

The obtained results from the field research are then statistically run with the SPSS program. The frequency, arithmetic average, standard deviation and one way Analysis of variance (ANOVA) are calculated. The partial comparisons are done with the help of the Bonferroni post-hoc test.

3. Results

Tables 1 and 2 give the results that check the validity of the given hypothesis H, according to which the students at a same age are differentiated regarding the developed skills of tolerance, dialogue, respect and cooperation with students from other nationality and religion depending on the ethnicity and gender. According to the obtained results from the research, there is a statistically significant difference between the groups of participants at a level of 0.01 ($p < 0.01$), which confirms the hypothesis. The female students from Macedonian nationality, and then the Albanian females show greater skills of tolerance toward one another, than the males from Macedonian nationality and Albanian nationalities between them, where such skills are least visible regarding the other groups of participants.

Table 1: Differences between male and female students from Macedonian and Albanian nationality, regarding the developed skills of tolerance

Overall results of the survey								
Nationality	Gender	N	M	SD	Min.	Max.	F	p
Macedonians	male	73	105.36	11.272	71	120	17.219	*.000
	female	76	112.72	7.452	84	120		
Albanians	male	109	102.12	13.068	67	120		
	female	100	109.80	9.905	54	120		
Total:		358	107.17	11.537	54	120		

Table 2 presents the differences between male and female students from Macedonian and Albanian nationality regarding the components that comprise the survey list. Therefrom we can perceive the following results: Regarding all the components, measured with the instrument, a statistically significant difference is noticed between the groups of participants at a level 0.01

($p < 0.01$). It is perceived from the table that the difference for four components is more pronounced between the participants in relation to gender. The female students think more than the males that everyone should be respected whatever his capability, talent, gender, race, culture, tradition, social standing, nationality, religion etc. They care and contribute more than their fellow students for the building of positive relations with all students based on friendship; hang out with students from different ethnicity and religion; consider they must show solidarity, humanity and compassion to all people whatever their nationality or religion is, and that is good if they become part of human actions when people from a different nationality or religion need help; further, they have developed greater awareness that every religion with in its studding includes ethnic and moral principles for good behavior; that the good givers are important for everyone and are equally valued in all religions and societies. Friendship, respect and solidarity to others, as to the awareness for existing of universal values is less presented with students from Macedonian nationality, and least with students from Albanian nationality.

Regarding the component: avoiding of conflict situations with others, there are significant differences regarding the ethnical presence of students. Namely, the female and male students from Macedonian nationality avoid more conflict situations with students from different, than the students from Albanian nationality. The latter, allow themselves more to use offensive and improper words addressed to students different from them on a national or religion basis.

Table 2: Differences between students from Macedonian and Albanian nationality, regarding the preparedness to accept, respect, be friends, and help others

→	Nationality	Macedonians				Albanians				ANOVA	
		male		female		male		female		F	p
→	Gender	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
↓	Survey questions	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
1.	Respecting others	17.2	2.789	19.3	1.530	17.8	2.348	18.5	2.320	12.336	.000
2.	Friendship with others	35.2	5.062	37.8	3.046	33.0	7.042	36.7	5.092	13.716	.000
3.	Solidarity to others	13.6	1.794	14.3	1.391	13.6	2.333	14.6	.925	8.934	.000
4.	Avoiding conflict situations with others	13.2	2.273	14.1	1.660	11.8	2.953	12.2	2.862	13.974	.000
5.	There are universal values respected by all religions	25.9	3.546	27.1	2.912	24.8	4.843	27.3	3.112	10.651	.000

4. Discussion

The obtained findings from this research and the given theoretical realizations show that education for tolerance is a very important segment of the educational process and mustn't be neglected. The problem though remains a present subject. Tolerance as a part of the educational process should be considered as an urgent and most important task for forming of a whole person, needed and useful for society. The educational institutions are obligated to pay attention to this question. It is necessary to form respect to other nationalities, religions and cultures among young generations, preparedness for cooperation and interaction with different from themselves. The students must learn to respect every man, regardless his nationality, culture, religion and living characteristics; the volition to meet the different cultures must be stimulated in the students; to learn to stop and creatively overcome in-between conflicts. An important task of the educational institutions is to inform the students with a certain range of knowledge for people and countries in the world, their relation of depending and inseparability of the world.

It is necessary, not only to promote the idea of tolerant relations, but to also raise the total level of cultural development of the students. The best way to establish tolerant relations are joint activities. In such manner, the creative gatherings are able to much more than the purely informative-educational activity.

5. Conclusions

It is necessary to form a joint system of values and attitudes that will give equality of multiethnic and multireligious society. Modern students, as single intellectual elite in society, can become an active conductor of the ideas of multiculturalism, which will provide a stable development of society.

All this will increase the responsibility of the educational system, because the carriers of negative attitudes in interethnic and interreligious interaction can become the intellectual elite in the future, which will define the public opinion, with these interethnic relations.

The perspective area for further scientific-pedagogical research is the efficiency of curriculums that include education for tolerance and discovery of new ways for their improvement, as to concrete ways for their realization.

References

1. Чебураков С. В., Романенко Д. Н. (2013) Молодежь как учитель толерантности. Укрепление межнациональных связей и толерантности в студенческой среде. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный строительный университет, (100-102).
2. Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995.
3. Наставна програма за предметот етика во религиите. (2010). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Достапна на http://bro.gov.mk/docs/izborni_predmeti/Etika%20vo%20religiite%20konechna%20verzija.pdf.
4. Наставна програма за предметот запознавање на религиите. (2010). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Достапна на http://bro.gov.mk/docs/izborni_predmeti/ZAPOZNAVANJE_SO_RELIGIITE.pdf.
5. Наставна програма за предметот класична култура во европската цивилизација. (2010). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Достапна на http://bro.gov.mk/docs/izborni_predmeti/klasichna%20kultura%20vo%20evropskata%20civilizacija.pd.
6. Заянчковская Т. А. (2013). Воспитание толерантности как духовно-нравственной ценности в условиях профессионального образования. Укрепление межнациональных связей и толерантности в студенческой среде. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный строительный университет, (39-44).

ФУНКЦИЈАТА НА ПОРТФОЛИОТО

Бојана Бацакова

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за педагогија, Република Македонија
bojana.badzakova@gmail.com

УДК:

Апстракт

Промените кои следеа во образованието во нашата Република е одраз на современите светски трендови во образованието како резултат на општествено- економските промени и брзиот технички- технолошки развој. Оттука се наметна потребата од промените кои се насочени кон унапредување, подобрување на квалитетот на воспитно- образовниот процес. За таа цел во нашата држава се вовеле описното оценување на учениците од прво до трето одделение во учебната 1997/98 како пилот проект кој опфати неколку училишта на територијата на нашата држава, а потоа наредната учебна година и задолжително се вовеле во сите училишта ширум републиката. Воведувањето на описното оценување со себе носи и други новитети, за тоа како треба да се сублимираат постигнатите резултати на учениците по одреден предмет или одредена материја. За таа цел, задолжително за учениците кои што се оценуваат описно, е водење на портфолио за секое дете поединечно од страна на наставникот.

Клучни зборови: *описно оценување, современа настава, наставници, ученици.*

Вовед

Следењето, проверувањето и оценувањето се интегрални елементи во воспитно-образовниот процес и секогаш се тема која предизвикува интерес и дискусија кај наставниците, но и кај родителите. Најголемо внимание предизвикувале прашањата особено во врска со објективноста на добиените оценки. Меѓутоа, во последно време, откако во нашата земја започна процесот на вклучување на иновации во основното образование, прашањата во врска со оценувањето станаа побројни и покомплексни.

Во учебната 1996/97 година во нашата држава се изготви проект за Описно оценување на учениците од I, II и III одделение во основните училишта. Како пилот проект започна со реализација во учебната 1997/98 година. Нејова основна цел беше да се разработи и во практиката да се вовеле аналитичко описно оценување на учениците во I, II и III одделение во основните училишта наместо постојното, нумеричко оценување.

Паралелно со воведувањето на описното оценување на учениците од I, II и III одделение се поставува задолжителна задача на наставниците кои се вклучени во процесот на описно оценување дека треба почнат да изготвуваат и користат портфолија за учениците.

Современи правци на проверувањето и оценувањето

Во време на промени кои се случуваат во наставниот процес, сè повеќе се нагласува потребата од промени и подобрување на проверувањето и оценувањето на учениците. Оттука, промените во наставниот процес неминовно повлекуваат и промени во проверувањето и оценувањето на учениците.

Во традиционалната настава „вниманието на наставникот е насочено исклучиво на крајниот резултат на учењето-знаењето, при што се занемарени оние фактори кои можат да придонесат за активна улога на ученикот во наставниот процес и неговата општа успешност, а тоа се: внатрешната мотивација (без надворешни поткрепувања и графикација), мотивот на постигнување и самоактуелизација (најважен во хиерархијата на мотиви според Маслов)“.²

Ако во традиционалната настава ученикот не беше вклучен во процесот на оценување, тогаш современата настава е настава која е насочена кон ученикот и неговата активна улога во наставата, како и на исходите од неговото учење.

Во современата настава, учењето е предизвик за ученикот и истовремено претставува задоволство, а знаењата ги гради самостојно. Во неа мотивацијата на ученикот е поголема, но поголеми се и постигањата на учениците, кои се остваруваат преку активно учење и континуирано вреднување, самовреднување (учениците проверуваат што работат добро, а што лошо и како да ги поправат грешките). Современата настава не се утврдува колку и кои информации учениците ги стекнале во своето образование, туку таа се стреми кон тоа учениците да се ставаат во ситуации да размислуваат што можат да направат со одредени информации и каде истите можат да ги применат, односно кон стекнување на компетенции кои се однесуваат на пронаоѓање, селекција и употребливост на тие информации.

Современите тенденции на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците налагаат и примена на нови наставни методи и техники на оценување, кои се од големо значење за развојот на ученикот. Современите трендови се насочени кон оценување и за време на поучувањето кое уште се нарекува и алтернативно оценување. „Алтернативното оценување во себе содржи автентично оценување, на перформансите, портфолио, изложување, демонстрација и други форми на оценување... Овие форми на оценување ги ангажираат учениците во учењето и бараат развој на мисловните вештини и на тој начин тие се ускладени со когнитивните теории на учењето и мотивацијата...“³

Портфолио

Зборот Portfolio има латински корени и потекнува од зборовите Portrare (носење) и Foglio (хартија). Портфолиото како клучен поим, во педагошките лексикони и речници се поистоветуваат со ученички досиеја односно, портфолијата претставуваат примероци на индивидуалните постигнувања на учениците.

² Оценка на оценката: (стручна трибина) (1993), редакција Марионка Велева, главен уредник „Просветен работник”- Скопје, стр. 56-57

³ James H. McMillan (2007) “Classroom assessment: principles and practice for effective standardsbased instruction” - 4th ed. Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon стр.15

Портфолијата претставуваат една ограничена збирка на учениковите трудови кои што главно се користат за да се покажат најдобрите трудови на учениците или да го покаже образовниот развој на ученикот во одреден временски период.⁴ Тие помагаат да се создаде кумулативна евиденција за работата на учениците преку собирање на примероци од нивните трудови. Примерите на портфолијата вклучуваат примероци од писмени задачи, уметнички дела, наставни листови, извештаи од научни експерименти итн.

Портфолиото исто така е и своевиден „креативен чин, претставува форма на самоизразување во професионален контекст во процесот на учење и поучување. Процесот на развивање на портфолиото дава увид во сопственото напредување, од една страна, но исто така е и основа за евалуација и критичка рефлексивност, од друга страна.“⁵

Портфолиото исто така е и збирка на ученички трудови кои го покажуваат вложениот труд, напредокот, но и успехот на учениците. Во овој современ начин на оценување, учениците и наставниците делуваат како партнери во овој процес. Оценувањето по пат на портфолио ја поттикнува самовербата и мотивацијата кај ученикот за учење, а на наставникот му се дава можност да ги научи учениците како да си поставуваат цели при учењето, а истовремено да го развиваат и критичкото мислење.

Портфолиото е во контекст со:

- неформалното оценување, со оние инструменти и постапки во оценувањето што можат да се користат за собирање на информации за учењето на ученикот и се поинакви од публикуваните инструменти кои се со пропишани постапки.
- формалното оценување, исто како и сумативно оценување, е поврзано со давање оценки и сведителства/ уверенија.
- „автентичните оценувања“ кои што ги содржат истите предизвици и стандарди за практичната оспособеност на учениците со кои обично се соочуваат писателите, бизнисмените, научниците, водачите на комуналните заедници, дизајнерите или историчарите. Тие вклучуваат пишување на есеи/ писмени состави и извештаи, спроведуваат поединечни и групни истражувања, изготвуваат предлози и модели, составуваат портфолија итн.⁶

Значајноста на портфолиото е дека со негова примена добиваме квалитетен процес на учење и поучување, а истовремено се промовира критичката парадигма на учење и поучување, како и документирање на процесот и достигнуањата на ученикот. При самиот процес на креирање на едно портфолио учениците имаат многу придобивки: ним им се дава можност за рефлексивност, а тоа значи поставени цели, интеракции наставник - ученик, ефективни стратегии на поучување, алтернативни методи на вреднување, но промовира и професионален дијалог. Портфолиото на начин на кој ниту една друга проценка не може, докажува врска помеѓу контекстот и личната историја, кои го карактеризираат реалниот процес на поучување, но се разбира и дава можност да се документираат новините во поучувањето и учењето.

Целите на портфолијата за развојот и учењето (за напредокот) се: (1) да им помогнат на наставниците и учениците на систематски начин да го разгледуваат

⁴ McMillan, J., (2007). Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction, - 4th ed., Boston: Pearson Education, str. 269

⁵ Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовоѓеногу образовања
<http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0553-45690906588M&redirect=ft>

⁶ Примена на стандардите за оценување на учениците (МЦГО-Скопје-2008- стр. 73)

напредокот, но и да го поттикнуваат развојот на учењето и (2) да им овозможува на учениците да ја разгледуваат својата работа и да го видат напредокот што бил постигнат во текот на нивното учење. За да бидат ефективни, портфолијата треба систематски да се планираат и применуваат.⁷

Видови портфолија

Наставниците и учениците се вклучени во одлучувањето за тоа што ќе содржи портфолиото, кои ќе бидат критериумите за оценување и за напредокот во учењето. При оценувањето на портфолиото се става акцент на оценување на напредокот што ученикот го постигнува, на процесот и практичната оспособеност во текот на еден временски период па оттука постојат два вида на портфолио:

1. Развојно портфолио- го документира нивото/ степенот на учењето и обезбедува докази за напредокот на ученикот. Најчесто се користи за формативно оценување, но исто така може да служи и за оценување на крајот од полугодieto или учебната година.
2. Репрезентативно портфолио- ги демонстрира најдобрите постигнувања во учењето и ги содржи најуспешните изработки. По природа се користи за сумативното оценување. Намерата на овој вид на портфолио е да се направи финална евалуација и најчесто се користи заедно со усна презентација на содржините опфатени во портфолиото.⁸

Предности и недостатоци на портфолијата

Табела бр. 1⁹

Предности	Недостатоци
Можат да бидат прилагодени на индивидуалните потреби, интереси и способности на ученикот.	Се посветува многу време од страна на наставникот и ученикот во изготвувањето и одржувањето на портфолијата.
Можат да го документираат како развојот така и постигањата на ученикот.	Севкупното нивно водење и чување.
Можат да го поттикнуваат самовреднувањето на наставникот, позитивно влијание врз ученикот во одредени временски периоди.	Ограничувањата за користење во сумативни оценувања со одлучувачко влијание. Тешко се воспоставуваат јасни критериуми за бодирање како резултат на вклучениот обем и разновиден материјал. Ова ја намалува релијабилноста.
Учениците нив ги чувствуваат како лична сопственост која што им помага да превземаат одговорност за поставувањето цели и вреднувањето на нивниот сопствен напредок.	Неадекватната спецификација на целите, упатствата за изготвување или критериумите за оценување од страна на наставниците. Води кон тоа портфолијата да бидат само папки кои што содржат неорганизирана збирка на трудови.
Помагаат во известувањето на родителите за развојот, учењето и постигањето на ученикот на еден конкретен начин.	

⁷ Исто така (МЦГО- Скопје- 2008- стр. 74)

⁸ Настава и учење во 21-от век, (2009), USAID, Скопје, стр. 50

⁹ Примена на стандардите за оценување на учениците (МЦГО- Скопје- 2008- стр. 76)

Истражување

За да се утврди горенаведената теорија за портфолиото како една алка од оценувањето во нашите училишта се повикуваме на едно истражување. За целта на истражувањето направивме неколку тврдења наменети за наставниците, бидејќи тие се директно инволвирани во креирањето на портфолиото.

Табела бр. 2: Ставови на наставниците во однос на тврдењето: *Знам што претставува ученичко портфолио*

Реден бр.	Тврдења	Воопшто не се согласувам	Воглавно не се согласувам	Неодлучен сум	Воглавно се согласувам	Потполно се согласувам	
1.	Знам што претставува ученичко портфолио	f	/	2	1	13	4
		%	/	10	5	65	20

Ова тврдење ни открива колку наставниците се запознаени со портфолиото, неговите елементи и функција. Пред да се воведат некоја новина која што треба да стане дел од нашиот образовен систем, потребно е истата да биде презентирани на оние кои треба да ја користат во наставната практика. Имено наставниците се оние кои треба да бидат во тек со тие новини, за истите да ги применуваат без притоа да имаат низа недоразбирања со цел да се намали ризикот од можни направени грешки.

Според добиените резултати ќе согледаме дека поголем процент од испитаните наставници знаат што претставува портфолио и ја знаат неговата функција. Според степенот на согласност ќе забележиме дека поголемиот процент на наставниците воглавно се согласуваат со тврдењето, но не и потполно, што и самото по себе отвара друга низа на прашања зошто тие не се сосема сигурни.

Следното тврдење на кое одговорија наставниците се надолнува на првото, со тоа што ќе ја согледаме потребата од дополнителна помош на наставниците за изготвување на портфолио како и негово водење.

Табела бр. 3: Ставови на наставниците во однос на тврдењето:

Потребна ми е обука за водење на портфолио од страна на Бирото за развој

Реден бр.	Тврдења	Воопшто не се согласувам	Воглавно не се согласувам	Неодлучен сум	Воглавно се согласувам	Потполно се согласувам	
2.	Потребна ми е обука за водење на портфолио од страна на Бирото за развој.	f	3	7	3	5	2
		%	15	35	15	25	10

Потребата од обука на било кое поле во однос на новините во воспитно-образовниот процес од страна на Бирото за развој е значајна. Заради нивната недоволна активност околу обуките, сметаме дека наставниците немаат доволно обуки од страна на Бирото за развој околу водењето на портфолио на учениците.

Меѓутоа, според низата податоци добиени од ова истражување ќе согледаме дека на поголемиот дел од наставниците вкупно 50% не им е потребна никаква обука за водење на портфолио од страна на Бирото за развој. Додека пак останатиот дел од испитаниците односно 15% се изјасниле како неодлучни по однос на ова прашање, додека 35% се изјаснуваат дека им е потребна обука од страна на Бирото за развој.

Заклучни согледувања

Според добиените податоци од мини- истражувањето и анализата од податоците, овозможија да се изведат две значајни општи констатации:

- Наставниците во скалата на ставови одговориле позитивно за тоа дека знаат што претставува портфолио и која е неговата функција, со вкупен број од 65%.
- На наставниците не им е потребна обука од страна на Бирото за развој за водење на портфолио. До оваа констатација дојдовме преку податоците од скалата на ставови наменета за наставници, од нив 50% сметаат дека не им е потребна обука од Бирото за развој, 35% сметаат дека им е потребна обука од Бирото за развој, додека 10% се изјасниле како неодлучни.

Литература

1. James H. McMillan (2007) "Classroom assessment: principles and practice for effective standardsbased instruction" - 4th ed. Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon.
2. McMillan, J., (2007). Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction, - 4th ed., Boston: Pearson Education.
3. Настава и учење во 21-от век, (2009), USAID, Скопје.
4. Оценка на оценката: (стручна трибина) (1993), редакција Марионка Велева, главен уредник „Просветен работник“- Скопје.
5. Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовоѓеногу образовању <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0553-45690906588M&redirect=ft>
6. Примена на стандардите за оценување, (2008), (USAID), Скопје.

Користена литература од интернет

<http://sites.google.com/site/eportfolioswp/>

<http://www.delicious.com/eportfolios/>

<http://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html>

THE FUNCTION OF THE PORTFOLIO

Bojana Badjakova

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia
bojana.badzakova@gmail.com

UDK:

Abstract

The changes that are happening in education in our country are a reflection of international trends in education due to socio-economic change and rapid technological development. Therefore, there is a need for changes that will aim to promote and improve the quality of the educational process. For this purpose, descriptive assessment from first to third grade was introduced in our country in 1997/98 as a pilot project that included several schools, and then the next school year it was introduced in all schools across the country. The introduction of descriptive assessment brings other innovations, like how to summarize students' results in a particular subject. This is why it is compulsory for teachers to keep a separate portfolio for each child that is assessed descriptively.

Key words: *descriptive assessment, modern teaching, portfolio, teachers, students.*

Introduction

Monitoring, assessment and evaluation are integral elements in the educational process and as always they are topics that cause concern and open discussions among teachers and parents. The greatest attention is given to questions about the objectivity of grades. But lately, since our country started the process of integrating innovation in primary education, questions about evaluation have become more numerous and more complex.

A draft for descriptive evaluation of students from I, II and III grade of primary school was prepared in our country in 1996/97. The main goal was to develop and practice analytical descriptive evaluation of students in I, II and III grade of primary school, instead of using numerical assessment.

The introduction of descriptive assessment brings other innovations, like how to summarize the results of students in a particular subject. In order to ensure proper descriptive assessment, teachers are required to keep a portfolio for every child they assess.

Modern directions in assessment and evaluation

In these times of significant changes in the teaching process, the need for change and improvement of the processes of assessment and evaluation of students is becoming increasingly more important. Changes in the teaching process will inevitably entail changes in assessing and evaluating students.

In traditional teaching "the teacher's attention is exclusively focused on the end result of learning-knowledge, which overlooks factors that can contribute to an active role of the student

in the teaching process and its general success, such as: intrinsic motivation, motivation to achieve (the most important in the hierarchy of motives according to Maslow).¹⁰

If in traditional teaching the student was not involved in the assessment process, in modern teaching the teaching process is targeted at the student and their active role in that process as well as its outcomes.

In modern teaching, learning is a challenge for the student while pleasure and knowledge develop independently. In this kind of teaching, not only is the student's motivation greater, but also the achievements of students which are accomplished through active learning and continuous valuation and self-evaluation (students assess their own work and learn how to correct mistakes). Modern teaching doesn't require the determining of how much information and which information students have acquired in their education, but it aims to put students in situations where they think about what they can do with certain information and where they can implement it.

Modern trends in assessment and evaluation of students' achievements require the implementation of new teaching methods and assessment techniques, which are of great importance to the development of the student. Modern trends are focused on assessment during teaching, which is also called alternative assessment. "Alternative assessment contains authentic assessment, appraised performance, portfolio, exposing, demonstration and other forms of assessment ... These forms of assessment involve students in learning and seeking development of mental skills and in this way they are compatible with the cognitive theories of learning and motivation."¹¹

Portfolio

The word "portfolio" has Latin roots and is derived from the words *portrare* (carrying) and *foglio* (paper). The portfolio as a key concept in pedagogical lexicons and dictionaries, and it coincides with student records or it represents copies of individual student achievements.

Portfolios represent a limited collection of student papers which are mainly used to show the best works of students or to show the educational development of students in a certain period of time. They help to create a cumulative record of students' work by collecting samples of their work. Examples of portfolios include: samples of written tasks, artwork, essay, reports from scientific experiments, etc.

The portfolio is also a kind of "creative act is a form of self-expression in a professional context in the process of learning and teaching. The process of developing the portfolio gives an insight into their own advancement, on the one hand, but also a basis for evaluation and critical reflection on the other side."¹²

The portfolio is also a collection of student papers that show the effort, progress and success of the students. In this modern way of evaluation, students and teachers act as partners in this process. The assessment by portfolio encourages self-esteem and motivation in students to

¹⁰Оценка на оценката:(стручна трибина) (1993), редакција Марионка Велева, главен уредник,„Просветен работник”- Скопје, стр. 56-57

¹¹James H. McMillan (2007) "Classroom assessment: principles and practice for effective standards based instruction" - 4th ed. Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon стр.15

¹²Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовођеног образовања
<http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0553-45690906588M&redirect=ft>

learn, while the teacher is given the opportunity to teach students how to set goals for learning, and at the same time develop critical thinking.

Portfolio is in the context all of the following:

- informal assessment, with the instruments and procedures in the assessment that can be used to gather information about student learning;
- formal assessment, as well as summative assessment that is related to giving grades and final grade certificates.
- „authentic assessments" that contain the same challenges and standards of practical competence of students that are usually faced by writers, businessmen, scientists, leaders of municipal communities, designers and historians. These include writing essays/written compositions and reports, implementing individual and group research, preparing proposals and models, compiling portfolios, etc.¹³

The importance of the portfolio is that with its implementation we assure a quality process of learning and teaching, while promoting the critical paradigm of learning and teaching, as well as documenting the process of students' achievements. In the process of creating a portfolio students have many benefits: they are given the opportunity for reflection, which means targets, teacher – student interaction, effective teaching strategies, alternative valuation methods, and also promotes a professional dialogue. Portfolios can prove the link between the context and personal history that characterize the real process of teaching in a way that no other evaluation can, and of course also provides an opportunity to document innovations in teaching and learning.

The goals of the portfolios for learning and development (for progress) are: (1) to help teachers and students to review progress and promote the development of learning in a systematic way and (2) to allow students to review their work and to see the progress that has been achieved during their learning. To be effective, the portfolios should be systematically planned and implemented.¹⁴

Types of portfolios

Teachers and students are involved in deciding what to include in the portfolio, which will be the criteria for the assessment of the learning progress. In assessing, the portfolio emphasizes the assessment of the progress that a student has achieved, and the process and the practical competence during a period of time, and that is why there are two types of portfolio:

Development portfolio- documents the level/degree of learning and provides evidence of student progress. Commonly used for formative assessment, but also can serve for assessment at the end of the semester or school year.

Representative portfolio- shows the best achievements in learning and contains the most successful work. It is used for summative assessment. The purpose of this type of portfolio is to make a final evaluation and it is mostly used together with a verbal presentation of the content included in the portfolio.¹⁵

¹³Примена на стандардите за оценување на учениците (МЦГО-Скопје-2008-стр. 73)

¹⁴Примена на стандардите за оценување на учениците (МЦГО- Скопје- 2008- стр. 74)

¹⁵Настава и учење во 21-от век, (2009), USAID, Скопје, стр. 50

Advantages and disadvantages of the portfolio

(Table no. 1)¹⁶

Advantages	Disadvantages
➤ It can be adjusted to the individual needs, interests and abilities of the student.	➤ Necessitates a lot of time for preparation and maintenance.
➤ Helps document the development and achievement of students.	➤ Portfolios' management and storage.
➤ Encourages the self- evaluation of the teacher, has a positive impact on the students in certain time periods.	➤ Restrictions on use in summative assessments. It is difficult to establish clear criteria for scoring due to volume and diverse material. This reduces reliability.
➤ Students see portfolios as personal property, which helps them to take responsibility for setting their goals and evaluating their own progress.	➤ Inappropriate use and guidelines for the criteria for the preparation or evaluation by teachers, leads to portfolio becoming folders with disorganized collections of papers.
➤ Helps in reporting to parents on the development, learning and student achievement in a particular way.	
➤ It can be adjust to individual needs, interests and abilities of the student.	➤ Have to dedicate a lot of time to preparing and maintenance of portfolio.
➤ Able to document the development and achievement of students	➤ Portfolios management and storage.
➤ Able to encourage self- evaluation of the teacher, positive impact on the students in certain time periods.	➤ Restrictions on use summative assessments. Difficult to establish clear criteria for scoring included due to volume and diverse material. This reduces reliability.
➤ Students sees portfolio like personal staff, which helps to take responsibility for setting goals and evaluating their own progress.	➤ Inappropriate purpose and guidelines for the criteria for the preparation or evaluation by teachers, leads to portfolio be folders containing disorganized collections of papers.
➤ Assist in reporting to parents on the development, learning and student achievement in a particular way.	

Research

To determine the above theory about portfolios as one element of assessment in our schools we conducted a research. For the purpose of the research we made several claims designed for teachers, because they are directly involved in the creation of the portfolio.

This statement reveals to us how much teachers are familiar with the portfolio, its elements and function. Before introducing a novelty that should become part of our educational system, it must first be presented to those who need to use in their teaching practice. The teachers are the ones who need to be up to date with those innovations, so they can apply them without having serious misunderstandings, in order to reduce the risk of possible mistakes.

According to the results of the research, we realized that a higher percentage of teachers know what a portfolio is and its function. According to their level of agreement, we can see that

¹⁶ Примена на стандардите за оценување на учениците (МЦГО- Скопје- 2008- стр. 76)

most teachers generally agreed with the claim, but not completely, which in itself opens another set of questions why they are not quite sure.

Table no.2: Views of teachers regarding the claim: I know what a portfolio is

No.	Claims	Totally disagree	Mainly disagree	I am indecisive	Mainly agree	Totally agree
1.	I know what's a portfolio.	f	/	2	13	4
		%	/	10	65	20

The next claim to which teachers responded complements the first one, as it reveals the need for additional support to teachers in preparing the portfolio as well as its maintaining.

Table no.3: Views of teachers regarding the claim: I need training in maintaining portfolios by the Education Development Bureau.

No.	Claims	Totally disagree	Mainly disagree	I am indecisive	Mainly agree	Totally agree
2.	I need training in maintaining portfolios by the Education Development Bureau.	f	3	7	3	2
		%	15	35	15	25

The need for training in any field in terms of developments in the educational process by the *Education Development Bureau* is significant. Because of their insufficient activity in training, we believe that teachers do not have enough training in organizing students' portfolios by the *Education Development Bureau*. However, according to the sequence data obtained from this research, we can see that most of the teachers (a total of 50%) do not need any training in maintaining portfolios by the *Education Development Bureau*. While the rest of the participants in the research (a total of 15%) identified themselves as undecided regarding this claim, 35% said that they needed training by the *Education Development Bureau*.

Final considerations

According to data obtained from the mini-research and the analysis of the data enabled to perform two important general conclusions:

- Teachers in the first scale of claims, responded positively and they know what is portfolio and what is their function, total of 65%.
- The teachers do not need training by the Bureau for Development to keeping the portfolio. To this conclusion came through data on the scale of claims for the teachers, 50% of them think they don't need training from the Bureau of development, 35% believe that they need training from the Bureau of development, while 10% identified themselves as undecided.

References

1. James H. McMillan (2007) "Classroom assessment: principles and practice for effective standardsbased instruction" - 4th ed. Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon.
2. McMillan, J., (2007). Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction, - 4th ed., Boston: Pearson Education.
3. Настава и учење во 21-от век, (2009), USAID, Скопје.
4. Оценка на оценката: (стручна трибина) (1993), редакција Марионка Велева, главен уредник „Просветен работник“- Скопје.
5. Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовоѓеногу образовању <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0553-45690906588M&redirect=ft>
6. Примена на стандардите за оценување, (2008), (USAID), Скопје.

References from web

<http://sites.google.com/site/eportfolioswp/>

<http://www.delicious.com/eportfolios/>

<http://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html>

ЕСТЕТСКОТО ВОСПИТАНИЕ ВО СОВРЕМЕНОТО ГЛОБАЛНО ОПШТЕСТВО

Борче Костов

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за педагогија, Република Македонија
borce.kostov@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Естетското воспитание во наше време добива нови димензии и ново значење за индивидуалниот развој на секој човек и за животот во современото глобално општество.

Во оваа смисла можеме да говориме за претпоставки кои ја условуваат потребата од естетско воспитание и уште повеќе, ја детерминираат неговата системска и концепциска поставеност и реализација.

Современата теорија на естетското воспитание потполно го прифаќа ставот дека постојат општествени и индивидуални претпоставки кои ја детерминираат потребата од естетското воспитание и естетските вредности кои треба да го проткајуваат животот на денешниот човек.

Објективни основи за експонирањето на естетското воспитание во современите услови на живот и работа на современиот човек најнепосредно се поврзани со глобалните противречности и проблеми кои произлегуваат од научно-технолошката револуција и навлегувањето на научно-техничкиот процес во сите сфери на животот и работата на човекот.

Денес, убавото станува категорија која го испреплетува животот во неговата целосност и комплексност.

Барањето за забележување на убавото и проценување на естетски вредности во уметноста значи кај секој поединец да се формира способност да умее да процени што е естетски вредно, а што е кич во уметноста. Таквото барање има посебно значење во новонастанатото време кога сме преплавени со активности, најблаго речено, со сомнителни квалитети.

Клучни зборови: *Естетско воспитание, естетски вредности, убавото, педагогија, глобално општество.*

1. Вовед

Во денешното глобално општество, убавото станува неопходна категорија која го исполнува комплетниот живот на секоја индивидуа.

Убавите особености на уметноста како основен вид на духовно-практична дејност се состојат во тоа што уметникот, но и слушателот и гледачот, не само што се здобиваат со знаења за светот и луѓето во него, туку условуваат емоционално-вредносно однесување кон средината и кон самите себе си.

Во контекстот на современите цели на естетското воспитание, во најново време се истакнува потребата од формирање и развивање на естетската култура на личноста, сврзана со естетските вредности.

Естетската култура може да се определи како прифатен вредносен контакт со естетските дејности, како способност да се доживуваат естетските вредности, како творечки однос кон естетските вредности, како оспособеност тие да се проценуваат, но и како творечки однос кон нив и внесување на естетските вредности во секојдневниот живот и работа.

Во оваа смисла постојано се нагласува потребата луѓето да ги внесуваат законите на убавото во својот живот. Тоа значи да умеат убаво да се облекуваат, убаво и грациозно да се движат, убаво да ги уредуваат просториите во кои живеат и работат и сл. Токму таквите барања стануваат претпоставки кои го детерминираат современото естетско воспитание.

2. Општествено- економски претпоставки на естетското воспитание

Естетското воспитание е условено од општата културна ориентација на даденото општество и од односот на човекот од едно дадено општество кон културата како вредносна појава.

Современиот живот го издига на површина естетското воспитание и од аспектот на барањата и односот на современиот човек кон убавите форми на производите, односно кон нивниот дизајн.

Производите на работата, средствата за работа и самиот работен процес мора да имаат и естетски обележја.

Уште на Светската изложба во Лондон одржана во далечната 1851 година и Движењето за уметничко воспитание, се наметнаа барањата индустриските производи да мора да имаат и естетски квалитети.

Исто така, орудијата, механизмите и машините, со своите облици и конструкција мора да ги задоволуваат естетските барања. Со тие барања треба да се усогласат и облиците, ритамот и начинот на работните активности, но и целокупната атмосфера и условите на работното место, пред се, како претпоставки за пријатна атмосфера за работа и поголема продуктивност на производството.

Ако уште пред повеќе од два века фабрикантите и другите производители ја увиделе потребата дека за добар пласман на производите не е доволен само квалитетот, туку и изгледот на производот, во современата ера на глобализација и на развиено производство и голема конкуренција на пазарот, производителите од различни области своите напори ги насочуваат и на изгледот на своите производи, свесни за тоа дека без убав дизајн нивниот производ нема да биде конкурентен на пазарот.

Во литературата од областа која зборува за значењето на естетското воспитание во општествени димензии среќаваме и констатации кои на естетското воспитание му даваат функција на амбасадор на дадена земја и дадена култура. Денес, во голема мера се развиени различните форми на експонирање на сопствената култура и сопствениот фолклор преку бројни приредби, меѓународни натпревари и сл. Манифестациите од таков вид ја промовираат естетската култура на дадената земја. Таквите манифестации, меѓу другото, допринесуваат за поголем степен на меѓусебно запознавање на различните народи и етнички групации и за нивно зближување.

3. Развојот на личноста како претпоставка на современото естетско воспитание

Дефинирањето или иновирањето на целите на воспитанието кое започна во 90-тите години од XX век во повеќето европски земји денес е завршен процес.

Она што е заедничко во редефинирањето на целите на воспитанието се:

- ставање акцент на развојот на личноста;
- припремата за живот во мултикултурни заедници;
- оспособување на учениците за почитување на вредностите за: толеранција, мир, верски, расни и други разлики. (Ратковиќ, 1997)

Значи, развитокот на личноста на ученикот е централен проблем на современото воспитание.

Оттука, во современите настојувања за редефинирање на целите на воспитанието, настојувањето кон развојот на личноста избива како приоритетен проблем на воспитанието.

Големо значење за општиот развиток на личноста има единството на естетското и општото развивање на личноста на децата.

Во контекстот на ова прашање потребно е да се нагласи и индивидуалната потреба за убавото, за естетската култура и естетските вредности. Секој човек настојува својот живот да го направи посодржаен, поудобен, поубав, поцелосен, повреден.

Според зборовите на Л.Н. Толстој: „Потребата за доживување и остварување на убавото се наоѓа во секој човек и таа би требало да биде задоволена“. (Наведено во Костова, 2004)

Со прифаќањето на естетското воспитание како едно од темелните воспитни подрачја и како битна компонента на целосниот развој на личноста, таквиот развој на личноста го определуваме како основна претпоставка на естетското воспитание.

Во оваа смисла на естетското воспитание не смее да се гледа како на некој додаток на воспитанието кој е во функција на разонодата на човекот. Напротив, естетското воспитание е воспитно подрачје кое е рамноправно со другите воспитни подрачја и е во функција на целосниот развиток на личноста на човекот.

Гледано од аспект на индивидуалниот развиток на човекот треба да се укаже на фактот дека кај секој човек постојат можности естетски да се воспитува и образува и кај него да се развијат естетски способности.

Знаеме дека способностите не се дадени во готов вид со раѓањето на човекот и дека се наследуваат диспозиции кои можат, а не мора да се развијат во способности. Развитокот на способностите условен е од т.н. реализациони фактори (средината, воспитанието и активноста на индивидуата).

Оттука и потребата од обезбедување на реализационите фактори за развитокот на способностите. Ова е посебно забележително во процесот на развитокот на естетските способности. Често се нагласува дека некој човек може да се роди со диспозиции да биде врвен музичар, меѓутоа, ако живее во средина каде не се негува музиката и ако не се воспитува во таа област и не вложи сопствен напор, во смисла на вежбање, кај него нема да се развијат музички способности. (Костова, 2004)

Во оваа смисла и потребата од правилна системска и концепциска поставеност на естетското воспитание и негова правилна реализација.

Правилната поставеност и реализација на естетското воспитание, во голема мера, го условуваат и настојувањата и активностите на меѓународните здруженија FEA и INSEA. Тие се наметнуваат со современи концепции и програми во кои естетското воспитание добива нови димензии во контекстот на општото воспитание и формирањето на човекот.

Истакнавме дека естетското воспитание е во функција на целосниот развој на личноста. Меѓутоа, не смее да се заобиколи фактот дека целосниот развој на личноста е производ на сите воспитни подрачја кои се меѓусебно поврзани и се испреплетуваат меѓу себе.

Во тоа заедничко настојување естетското воспитание ги зафаќа сите подрачја на психичкиот живот: рационалното, емоционалното и волјевото. Тоа значи дека со него се продлабочува сознавањето на стварноста, се збогатува доживувањето, се усовршува и станува поквалитетно творечкото изразување. Таквото дејствување е многу сложено и комплексно.

Убавото- естетското би требало да го опфати целиот човеков живот и работа. Затоа мора да ги оспособување децата и младите луѓе и сите оние на кои им недостасува чувството и смислата за убаво, лесно и брзо да воочуваат и адекватно да доживуваат се што е естетско во природата, општествениот живот, меѓучовечките односи и во уметноста. Во тоа е значајноста и основната цел на естетското воспитание. Таквата цел има пошироко значење и се состои од четири битни елементи на смислата за убавото и тоа: воочување, доживување, вреднување и творење на естетските обележја.

4. Развојот на педагошката наука како претпоставка на естетското воспитание

Систематичноста на естетското воспитание е предодредена од општите принципи на науката чиј предмет на проучување е воспитанието. Оттука треба да се нагласи дека основа на законитостите на естетското воспитание се и треба да бидат поопштите законитости на педагошката наука.

Кога зборуваме за процесот на естетското воспитание, всушност зборуваме за специфичен процес на естетско усвојување на дејноста која се пројавува во процесот на општествениот развој како синкретично единство на основните видови на човечка дејност: сознајна, вредносно-ориентациона, уметничка, преобразувачка и комуникативна. (Белова, 1997)

Тоа ја определува потребата во содржините на педагошкиот процес да се вклучат компонентите во кои се претставени сите видови на дејности и нивно поврзување во форми на модели. Од друга страна, се укажува на неопходноста од соединување на сите видови дејности со главните компоненти на естетскиот процес, поточно, со вредносно-ориентационата и уметничката дејност кои се најтесно поврзани со формирањето на естетското однесување.

Сето тоа во својата основа е поврзано и условено од психичкиот развој на децата од различна возраст. Во оваа смисла, за секоја возраст се определува водечката активност од областа на естетското воспитание и тоа од задолжителните, изборните и факултативните активности во наставата и бројноста на активностите на слободното време на учениците.

Таквото барање има свое значење ако се појде од сознанието дека естетската култура кај учениците се формира само преку соодветна активност.

Основен двигател на наведените активности е степенот на естетски развој на личноста. Оттука активностите од областа на естетското воспитание треба да бидат различни за различните возрастни етапи кај детето и треба да кореспондираат со проблемските ситуации во воспитниот процес. Во оваа смисла Виготски предупредува дека во годините на созревање закономерно настануваат т.н. сензитивни периоди кога се создаваат поволни внатрешни услови за развојот на психата кои ја зголемуваат можноста за едни или други активности, кои подоцна ослабуваат. (Виготски, наведено во: Белова, 1997).

Карактерот на сензитивните периоди во естетскиот развој на учениците претпоставува активирање и интензивирање на процесот на учењето по предметите од уметнички карактер, на таков начин што достигнатото ниво на уметнички развој да биде на таков степен на совршеност кој ја определува сензитивноста во учењето.

Посебно значење за општиот и естетскиот развој на децата има принципот на единство на естетскиот и општиот развој на личноста. Треба да се нагласи дека процесот на естетското воспитание го подига степенот на специфичниот развој на психичката дејност кај децата и има свое значење и за развојот на разумот, мислењето и говорот. (Димитров, 1994)

Активирањето на сите умствени сили во процесот на естетското воспитание води до развојот на тие способности низ сите други дејности. Исто така, способностите кои се развиваат во умствената, трудовата, физичката и другите дејности се во функција на развојот на естетските способности.

Од друга страна, развојот на уметничките способности кај децата допринесуваат да се развиваат општите естетски способности и претставуваат фундамент за општиот естетски развој.

Основна дејност врз која се потпира естетскиот развој е творечката дејност и самодејност на учениците. Сето ова бара на активностите да им се посветува посебно внимание.

Личноста на детето и неговиот развој треба да бидат во центарот на естетското воспитание.

Меѓутоа, принципот на развој е тесно поврзан со принципот на индивидуализација и диференцијација. Тезата на Виготски за најблискиот развој треба да биде ориентир и за естетското воспитание.

Белова истакнува дека развојот на личноста на ученикот е во најнепосредна зависност и од развојот на наставникот. Во оваа смисла, колку наставникот создава услови за развојот на личноста на ученикот, толку тој и самиот се развива. (Белова, 1997)

Во сферата на естетското воспитание значајно е и барањето да се користат и активираат сите воспитни аспекти на педагошкото делување кои водат до развојот на личноста на учениците.

Современо барање во областа на естетското воспитание е се поголемо насочување кон усвојување на естетските вредности и формирањето на естетска култура кај учениците. Централно место во овој процес има формирањето на способностите за забележување и доживување на естетските вредности и развивањето на способноста за естетско творење.

Барањето за забележување на убавото и проценување на естетски вредности во уметноста значи кај секој поединец да се формира способност да умее да процени што е естетски вредно, а што е кич во уметноста. Таквото барање има посебно значење во новонастанатото време кога сме преплавени со активности, најблаго речено, со сомнителни квалитети.

Во оваа смисла Валентин Ангелов пишува студија која ја нарекува “Смртта на естетиката”. (Ангелов, 2004)

Тука тој, меѓу другото, се обидува да ја разоткрие суштината на современиот нео-авангардизам, кој го подвргнува под знакот АНТИ, поточно, анти-музика, анти-театар, анти-поезија и т.н. Овој автор подробно го опишува новонастанатиот нео-авангардизам со сите негови негативни страни. Барањето за оспособување на децата да го разликуваат естетски вредното, од она што не е тоа, се наметнува пред естетското воспитание како неминовност ако се појде од сознанието дека способноста за проценување на естетски вредното не е дадена со раѓањето, туку напротив, потребно е обучување и оспособување на младите и воопшто, луѓето да можат да проценат што е вредно во уметноста, а што е кич. (Ангелов, 2004)

Перниола се надоврзува на тезата на Ангелов и смета дека дваесеттиот век не е период на естетиката. Меѓутоа, тоа не значи дека во овој период недостасуваат текстови од областа на естетиката.

Она што го карактеризира овој период е настојувањето на естетиката да го надмине нивото на филозофска теорија за убавото и добриот вкус.

Сега таа се труди да воспостави многу потворечки однос со различните полиња на уметноста: сликарството, книжевноста, музиката и сл. При тоа, од една страна, се воведуваат бројни новини и се прифаќаат дури и ризични експерименти, а од друга страна, естетиката добива карактеристична позиција да биде постојано организирана и доведувана во врска со бројните уметности и со културните дела. (Перниола, 2005)

Емоционалната страна на естетското воспитание претпоставува оспособување на децата да го доживуваат убавото. Позната е мислата на Белински – “да се усвои убавото попрво со разумот пред да се усвои со срцето, значи да се усвои со нозете”. (Белински, наведено во: Костова, 2004)

Способноста за доживување на убавото претпоставува тоа да се вежба во процесот на естетското воспитание. Поточно, децата да се наведуваат на тоа да се радуваат ако некое уметничко дело е убаво, да плачат ако е тажно, да се смеат ако е весело и т.н.

Основа на естетското воспитание е кај децата да се формира способноста за творење. Меѓутоа, тоа не значи барање од секој ученик да се формира уметник, напротив, тоа е барање секој да може да го внесува убавото во секојдневниот живот и работа.

На естетското воспитание треба да се гледа како на широк социјален процес што претпоставува тоа да не се обавува само во рамките на училишните системи, туку да се води сметка за целината на факторите кои се во функција на остварувањето на ова воспитно подрачје. Во овој контекст посебно се нагласува значењето на семејството. Од тоа како семејството гледа и какво значење им придава на естетските вредности, во голема мера зависи и односот на децата и младите кон естетските вредности и воопшто кон естетската култура.

4. Заклучок

Теоријата на воспитанието зборува за пет воспитни подрачја преку чија реализација се делува на целосниот развој на личноста. Познато е меѓутоа, дека поделбата на воспитанието на посебни воспитни подрачја е само начин за подобро нивно изучување, што значи дека развојот на личноста не се остварува парцијално и одвоено, туку тој тече напредно по законите на целосноста на личноста.

Во контекстот на тие воспитни подрачја значајно место завзема естетското воспитание.

Ако човекот станал, меѓу другото, и “homo-estetikus” заради суштината на својата природа која е најнепосредно поврзана со убавото и убавината во животот и работата, тогаш естетиката е наука која го определува човековото суштествување.

Во историскиот развој на општеството естетиката и естетското воспитание како барања на општеството и на човекот ги среќаваме во целиот период на нивното развивање.

Оттука, естетското воспитание треба да се разгледува како едно од доста значајните подрачја на воспитанието.

Таквото значење ова воспитание го задржува и во денешното глобално општество. Тоа е во функција на индивидуалниот развој на човекот, но и во функција на развојот на современото општество, културата и производството.

Литература

1. Ангелов, В. (2004) Смртта на естетиката, Софиa: АГАТО.
2. Белова, М. и др. (1997) Теоретични основи на воспитанието, Софиa: Веда Словена.
3. Димитров, Љ. и други (1994) Теорија на воспитанието, Софиa: АСКОНИ.
4. Костова, М. (2004) Теорија на воспитанието, Скопје: Филозофски факултет.
5. Перниола, М. (2005) Естетика двадесетог века, Нови Сад: Светови.
6. Ратковиќ, М. (1997) Образовање и Промене, Београд: Академија.

AESTHETIC EDUCATION IN THE MODERN GLOBAL SOCIETY

Borche Kostov

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia
borce.kostov@fzf.ukim.edu.mk

UDK :

Abstract

In our time, aesthetic education gets new dimensions and new meaning for the individual development of every person and the life in the modern global society.

In this respect, we can discuss the conditions which prerequisite the need for aesthetic education and, moreover, determine its systemic and conceptual positioning and realization.

The modern theory of aesthetic education completely accepts the attitude that there are social and individual preconditions determining the need for aesthetic education and esthetic values supposed to permeate a modern person's life.

The objective grounds for putting in the focus the aesthetic education in today's conditions of human life and work are most directly related with the global contradictions originating from the scientific and technological revolution and the spread of the scientific and technological process in all the spheres of human work and life.

Today, the beautiful becomes a phenomenon intertwining life in its integrity and complexity.

The need for perceiving the beautiful and estimating the esthetic values in art demands to create in every individual the ability for estimating what is esthetically worthy in art, and what is trash. Such a need has special importance in these times when we are swamped with activities of, softly speaking, dubious quality.

Key words: *Aesthetic education, esthetic values, the beautiful, pedagogy, global society.*

1. Introduction

In today's global society, the beautiful becomes a category that fulfills the whole life of every individual.

The beautiful features of art as a basic kind of spiritual and practical activity, are that they not only make the artists, as well as their public, acquire knowledge about the world and the people in it, but they also condition emotional and evaluating attitude towards the environment and the one's self.

In the context of the contemporary goals of aesthetic education, in the most recent times there is emphasis on the need for creating and developing the individual's esthetic culture, correlated with the esthetic values.

We can define esthetic culture as an accepted valuation contact with the esthetic activities; as an ability for experiencing esthetic values; as a creative attitude towards esthetic values; as being qualified for their evaluation; but also as a creative attitude towards them and introduction of esthetic values in everyday work and life.

In this context, the need the people to implement the laws of the beautiful in their lives is constantly accentuated. This means knowing how to dress beautifully, to move beautifully and

graciously, to arrange beautifully the premises in which they work or live, et cetera. Exactly such demands become prerequisites which determine the modern esthetic education.

2. Social and economic prerequisites for esthetic education

Aesthetic education is preconditioned by the general cultural orientation of a particular society, and by the attitude of the person in a particular society towards culture as a phenomenon of worth.

Modern life emphasizes the need for aesthetic education also from the aspect of the modern person's demands for and attitude towards the beautiful forms of the products, i.e. how they are designed.

The products of the work, the means for work and the working process itself must also contain esthetic features.

As early as at the World Exposition held in London in the distant 1851, and in the Movement for Artistic Education, demands emerged that the industrial products must contain some esthetic values too.

Also, the tools, devices and machines for production, with their forms and construction must satisfy the esthetic requirements. Furthermore, with these requirements must be harmonized the forms, the rhythm and the way of performing working activities as well as the total ambience and the conditions at the workplace, first of all, as prerequisites for obtaining a friendly atmosphere for work and higher productivity.

As early as more than two centuries ago the factory-owners and other manufacturers noticed the need that for the good sale of their products it is not sufficient only their quality, but also the looks of the products. In the modern era of globalization, massive production and big market competition, the manufacturers from all the branches make big efforts for achieving good looks of their products, being aware that without a beautiful design the same won't be competitive on the market.

In the literature from the field dealing with the importance of aesthetic education in social scale, we can find even some statements that give the aesthetic education the function of an ambassador of the country where the product comes from and the country's culture. Today, different forms of presenting the own culture and folklore are devised in a large extent, via many events, international contests and so on. Such manifestations, among else, contribute to the better mutual acquaintance between different nations or ethnic communities, thus bringing them closer.

3. Development of personality as a prerequisite of the modern aesthetic education

The definition and the innovation of the goals of education, begun in the 1990s, today is a completed process in most European countries.

What is common in the redefinition of the education goals, is the following:

- stressing the importance of developing the personality;
- preparation for living in a multicultural community;
- raising the students for observing the values of: tolerance; peace; religious, racial and other particularities. (Ratković, 1977)

So, central problem of the modern education is the development of a student's personality.

Therefore, in the current endeavors for redefining the goals of education, the insistence on the development of personality emerges as an educational issue of highest priority.

Of great importance for a personality's overall development is the unity of children's esthetic development and overall development.

In the context of this issue, it is necessary to stress the individual need for the beautiful, the esthetic culture and esthetic values. Every person strives to make the own life more substantial, more beautiful, more fulfilled, more valuable.

As L.N. Tolstoy said: "The need for apprehension and realization of the beautiful lies within every person, and this need must be satisfied." (Quoted by Kostova, 2004)

By the acceptance of the esthetic education as one of the fundamental fields of education and an essential component of a person's complete development, we define such development of the personality as a fundamental prerequisite of aesthetic education.

In this context, we must not regard the aesthetic education as some appendix to the overall education, being in the function of one's own leisure. Quite the opposite, aesthetic education is a field of education that is on equal terms with the other educational fields and is in the function of the overall development of the human personality.

Viewed from this aspect of the human individual development, we ought to point out the fact that in every person there are potentials for aesthetic education and upbringing and for developing esthetic capacities.

It is well known that the abilities are not given in a completed form with the very birth of a human being and that every human being inherits dispositions which can, but don't necessarily develop into abilities. The development of these abilities is preconditioned by the such. realization factors (environment, education and an individual's activity).

Thereof the need for providing the realizing factors for developing these abilities. This is especially notable in the process of developing esthetic abilities. It is often pointed out that a person may be born with dispositions for being a top musician, but, if the same lives in an environment where music is not commonplace and he/she is not educated in this field or does not invest enough efforts in it, e.g. for practicing, this person won't develop musical skills. (Kostova, 2004)

In this sense is the need of correct systemic and conceptual positioning of aesthetic education and its correct realization.

The correct positioning and realization of aesthetic education is, in a great deal, conditioned by the efforts and activities of the international associations FEA and INSEA. They distinguish with their modern concepts and programs, where esthetic education gets new dimensions in the context of the overall education and shaping of a human being.

We have already stressed that aesthetic education is in the function of a person's complete development. However, we mustn't forget the fact that the complete development of a human's personality is a product of all the educational fields being mutually related and entwined.

In this common effort, aesthetic education covers all the areas of mental life: the rational, the emotional and the volitional. This means that thanks to esthetic education the cognition of the reality deepens, the experience enriches, and the creative expression improves thus becoming of a higher quality. Such action is very complex.

The beautiful, or the esthetic, should cover all the human work and life. That's why we must train the children and youngsters, as well as all those adult people who lack the feeling and sense of beautiful, to be able for noticing and experiencing everything that is esthetical in the nature, in social life, human relations and in arts. Therein lie the importance and the basic goal of aesthetic education. Such a goal has wider meaning, and consists of four essential elements of the sense of beautiful, namely: perception, experience, evaluation and creation of esthetic features.

4. The development of pedagogical science as a prerequisite of aesthetic education

The system of aesthetic education is predetermined by the general principles of the science whose object of study is education. Therefore we must emphasize that the basis of the laws of aesthetic education are, and ought to be, the more general laws of the pedagogical science.

When we speak about the process of aesthetic education, in fact we speak about a specific process of esthetic adoption of the activity which manifests in the process of social development as a syncretic unity of the basic types of human activity: cognitive, value-oriented, artistic, transformative and communicative. (Belova, 1997)

This determines the need the components represented in all the types of activities to be included in the contents of the pedagogical process and connected into forms and models. On the other hand, a necessity is indicated for amalgamation of all the types of activity with the main components of the esthetic process, precisely, with the value-oriented and artistic activities, which are most closely connected with the formation of esthetic behavior.

All this, basically, is connected with and preconditioned by the mental development of the children of different age. To this effect, for each age the leading activity from the area of esthetic education is determined, namely – by the compulsory and facultative activities in the curriculum and by the number of students' activities in their leisure time.

Such a step has a meaning of its own if we think based on the insight that esthetic culture in students is formed only through proper activities.

The main moving force of these activities is the degree of a person's esthetic development. There from, the activities in the area of aesthetic education ought to be different for each particular age of the children and must correspond to the issues in the educational process. In this sense, Vigotski warns that during the years of children's' maturation, by the laws of nature emerge the so-called sensitive periods when favorable internal conditions are created for the development of the psyche, which increase the capacity for doing one or other activities, and later fade. (Vigotski, quoted in: Belova, 1997)

The character of the sensitive approaches in the esthetic development of the students assumes activation and intensification of the training process in the school subjects of artistic nature, in such way that the achieved level of artistic development to be at a such level of incompleteness that determines the sensitivity in the training process.

The principle of unity of the person's esthetic and overall development has special importance for the general and esthetic development of the children. It must be emphasized that the process of aesthetic education raises the level of the specific development of the mental activity in children and is important also for the development of the reason, thought and speech. (Dimitrov, 1994)

Activation of all mental powers in the esthetic education process leads to the development of these abilities through all the other activities. Also, the abilities developed in the mental, labor and other activities are in the function of the development of esthetic capacities. On the other hand, the development of artistic capacities in children contributes to the development of overall esthetic capacities and is a fundament of the overall esthetic development.

The basic activity on which the esthetic development rests is the creative activity of students, including the self-initiative creative activity. All this requires special attention to be paid to these activities.

The personality of the child and its development must be in the center of aesthetic education.

However, the principle of development is closely related to the principle of individualization and differentiation. The thesis of Vigotski on the closest development ought to be a benchmark for the aesthetic education too.

Belova emphasizes that the development of a student's personality is most closely dependent on the development of the teacher too. In this sense, as much the teacher creates conditions for a student's personality development, that much the teacher himself/herself develops too. (Belova, 1997)

In the sphere of aesthetic education is also important the requirement for using and activation of all the educational aspects of the pedagogical action that lead to the development of students' personality.

A modern requirement in the field of aesthetic education is the bigger and bigger orientation towards adopting esthetic values and building esthetic culture in students. In this process, a central place belongs to the creation of abilities for perceiving and experiencing the esthetic values and the development of ability for esthetic creation.

The need for perceiving the beautiful and estimating the esthetic values of art means to create in each individual the ability to know how to estimate what has esthetical worth in art, and what doesn't (i.e. is trash). Such a need is especially important today, when we are swamped by activities that are, softly said, of dubious quality.

Addressing this issue, Valentin Angelov wrote a study, titled "The Death of Esthetics" (Angelov, 2004). In this study, he makes an attempt for disclosing the quintessence of the modern neo-avant-gardism prefixed with the attribute "**anti**", meaning, in example: anti-music, anti-theatre, anti-poetry, and so on. Angelov describes this phenomenon in details, including all its negative features. The requirement the children to be able to distinguish what is esthetically worthy and what isn't, imposes itself in the process of aesthetic education as an inevitable issue if we have in mind that such ability is not acquired with the birth, on the contrary – in order the adult persons to be able for estimating what has esthetical worth in art and what is trash, an appropriate training process of children and youngsters is necessary.

Along the lines of Angelov's thesis, Perniola claims that the time we live in is not a period of esthetics. But this doesn't mean that in this period there are no texts from the field of esthetics.

That what characterizes this period is the endeavour of esthetics to exceed the level of the philosophical theory about the beautiful and the good taste.

This theory now strives to establish a much more creative relations with various fields of art: fine arts, literature, music, and so on. In this process, on one hand, many novelties are being introduced, and even some risky experiments are being accepted, and on the other, esthetics gets

a discerning position of being constantly organized and correlated with all the fields of art and all the works of art. (Perniola, 2005)

When we speak about the emotional side of esthetic education, we emphasize the importance of training the children to be able to experience the beautiful. One famous thought in this context is that of Belinski: “The apprehension of the beautiful with the senses before it is apprehended with the heart, means apprehension with the legs.” (Belinski, quoted in: Kostova, 2004).

The ability to experience the beautiful requires the same to be practiced in the process of aesthetic education. Namely, to encourage the children to feel joy if some work of art is beautiful, to cry if the same is sad, to laugh if it is funny or cheerful, and so on.

The basis of aesthetic education is building in children the capacity for creation. But it doesn't mean insisting each student to become an artist in the end, on the contrary – it means insistence each student to become capable of implementing the beautiful in his/her everyday life, including work.

Aesthetic education ought to be viewed as an extensive social process. This requires the same not to be performed only within the school system, but also to take into account the whole of the factors that are in the function of the realization of this educational field. In this context the importance of the family is specially emphasized. On that how the family looks on the esthetic values and what meaning it attributes to them, in a great deal depends also the attitude of the children and young people towards esthetic values and esthetic culture in general.

5. Conclusion

The theory of education discusses five educational areas through the realization of which we can influence the complete development of the personality. However, it is a well-known fact that the classification of education into separate fields is only a way how they can be studied better, which means that a person's development is not realized partially and separately, but it takes place simultaneously following the laws of the person's wholeness.

In the context of those educational fields, aesthetic education has a very important place.

If the human being has become, among else, a “homo aestheticus” because of the essence of his/her nature that is closely related with the beautiful and the beauty of life and work, then esthetics is a science determining the existence of the human being.

In the process of the society's historical development, esthetics and aesthetic education, as social and human requirements, are present in the whole period of its development.

That's why aesthetic education must be viewed as one of the very important fields of education. It has kept its importance in today's modern global society too. It is in the function of the human individual development, as well as in the function of the modern social, cultural and production development.

References

1. Ангелов, В. (2004) Смртта на естетиката, София: АГАТО.
2. Белова, М. и др. (1997) Теоретични основи на воспитанието, София: Веда Словена.
3. Димитров, Љ. и други (1994) Теорија на воспитанието, София: АСКОНИ.
4. Костова, М. (2004) Теорија на воспитанието, Скопје: Филозофски факултет.
5. Перниола, М. (2005) Естетика двадесетог века, Нови Сад: Светови.
6. Ратковиќ, М. (1997) Образовање и Промене, Београд: Академија.

ПОЛОЖБАТА НА ДЕТЕТО ВО ПЕДАГОШКАТА КОНЦЕПЦИЈА НА ЦОН ДЈУИ

Ведран Диздаревик

Студент на втор циклус
Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за педагогија, Република Македонија
vdizdarevic@yahoo.com

УДК:

Апстракт

Во овој труд ќе се зборува за педагогијата на Цон Дјуи и поконкретно за положбата на детето во неговата теорија. Најпрво ќе елаборираме за прагматистичката педагогија, нејзиниот историски, политички и општествен контекст (Либералните традиции на Нова Англија, општествените и политички околности во САД) како и на филозофското и научното расположение на почетокот на дваесеттиот век (радикални и прогресивни промени во психологијата, Дарвиновата теорија на еволуција, англискиот емпиризам и американските филозофи на прагматизмот: Вилијам Џејмс и Чарлс Сандерс Перс). Откако ќе дадеме вовед на неговата филозофија и историскиот и општествениот контекст во кој работел, ние ќе преминеме кон неговите образовни теории и накратко ќе се задржиме на основните карактеристики на неговата педагогија (важноста на искуството и интеракцијата, демократијата, важноста на инстинктите и навиките). Мораме да го дадеме овој неопходен вовед за конечно да можеме да елаборираме на главната тема на овој труд: коперниканската револуција на Дјуи, а под тоа мислиме инверзијата на класичната образовна парадигма каде наместо поставувањето на наставникот како врвна „монада“ (како што се практикувало во историјата, со исклучок на Русо и неговите романтичарски дела), сместувањето на детето во центарот на образовниот процес. Ќе ја екстраполираме оваа теорија преку пет клучни концепти: моќта на инстинктите, учење преку делување, медијаторската улога на интересот, индивидуалноста како обележје на детската личност и детето како општествен двигател. Заклучокот и критиката доаѓаат на крајот.

Клучни зборови: *Прагматистичка педагогија, Цон Дјуи, детето, инстинкти, учење преку делување.*

1. Вовед

Педагошката концепција на прагматизмот го започнала своето постоење –на крајот на 19-тиот век- а се има развиено на почетокот на 20-тиот век. САД е местото каде што има започнато и каде се’ уште има влијание врз образовниот систем; а со непостојан успех се има развивано и во некои европски и азијски земји. Почетоците се тесно поврзани со некои радикални општествени и научни промени, револуционерни за тоа време. Индустијализацијата, напредокот во науката, секуларизацијата и опаѓањето на догматскиот начин на размислување имаат придонесено за реконструирачка педагошка концепција чија точка на поаѓање е Хербартовската педагогија со својот *a priori* догматизам и строги образовни политики. Мора да наведеме неколку од Хербартовските клучни точки за да можеме да ги спротиставиме со концепцијата на прагматизмот:

- Целосно насочување кон когнитивниот аспект од образованието, запоставувајќи други аспекти од развитокот.
- Инсистирање на повторување и класични образовни теории (запоставувајќи ја креативноста, спонтаноста и иновацијата)
- Ex cathedra настава, неповрзана со реалниот живот.
- Пасивна улога на ученикот; потпирајќи се на вербални методи и фронтална настава.
- Спакувано знаење во однапред подготвени лекции.
- Наставник поставен во позиција на апсолутен авторитет.
- Строго ограничување на времето и просторот во образовниот процес.
- Политики на прилагодување во наставата и стремење кон „сивиот ученик“¹⁷

Хербартовиот модел, корисен за своето време, бил историски надминат од некои трендови во науката, психологијата и филозофијата, но исто така и некои општествено-историски промени, пресудни во мисловниот развој на Дјуи:

Филозофски влијанија, главно од новоформираната филозофија на прагматизмот (Џејмс, Перс и Мид)¹⁸, долгата традиција на емпиризмот¹⁹, револуционерната теорија на еволуција²⁰ и некои аспекти од Хегеловиот идеализам.²¹ Во оваа група можеме да ги додадеме и напредците во физиката, хемијата и биологијата.

Радикалните промени во психологијата, под влијание на Вундт и Хол, и нивните епохални надминувања на асоцијативната психологија се второто најголемо влијание. Со ова тие го издигнале функционализмот во психологијата, којшто пак бил инспириран од теоријата на адаптација произлезена од Дарвиновата теорија на еволуција. Тие ја гледаат психата како динамична категорија која е под влијание на животната средина со строг акцент на емоционалниот живот на индивидуата.²²

Нова Англија и тамошните стари либерални традиции (Емерсон и Тороу)²³ и општествениот и политичкиот контекст на САД се третото и последно влијание. Прагматизмот бил основан помеѓу двете големи војни (Американската граѓанска војна и Првата светска војна), со кои Америка се има трансформирано од главно рурална земја во добро познатиот индустриски гигант. Развојот на индустријализмот и капитализмот се фактори кои исто така не треба да ги забораваме.²⁴

Сега можеме да направиме синтеза на досега кажаното. Радикалните промени и верувања, главно присутни во светогледот на раниот 20-ти век во Америка, комбинирани со ново откриениот оптимизам во науката, се некои од најголемите варијабли присутни во самата основа на педагогијата на прагматизмот. Можеби доминантното влијание врз мислата на Дјуи (кој бил, пред се' филозоф), била практично ориентираната прагматична филозофија, главно присутна во идеите на Вилијам Џејмс и Чарлс Сандерс Пирс: “Земете ги

¹⁷ Дамовска, Л., Тасевска, А., (2010), *Алтернативни пристапи во педагогијата*, Бомат Графикс, Скопје, 15-16

¹⁸ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 24

¹⁹ Rejovich, D., (1979), *Filozofska hrestomatija br. 9 – Savremena filozofija zapada i odabrani tekstovi*, Matica Hrvatska, Zagreb, 55

²⁰ Ratner, J., (1939), *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philosophy*, New York: The Modern Library, 138

²¹ Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York, 819

²² Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 31

²³ Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York, str 815

²⁴ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 21

предвид практичните ефекти на предметот на твојата концепција. Тогаш, твојата концепција за тие ефекти е целосно и концепцијата за тој објект“вели Пирс; вистината не може никогаш да биде одделена од праксата, така што образованието не може да биде одделено од животот. Револуционерниот развој на психологијата е исто така многу важен фактор, базиран на експериментирање, опсервација, флуидност, активност и приспособување. Сето ова комбинирано со дијалектичкото размислување инспирирано од Хегел, ја дава идеосинкретичната филозофија на инструментализмот – како што Дјуи сака да ја нарекува.²⁵ Можеме да го завршиме овој дел со негов цитат: “Знаењето не е нешто одвоено и самодоволно, туку дел од процес во којшто животот се развива и репродуцира себеси“²⁶.

2. Педагошки теории

Во една од најраните интерпретации на образовните теории на прагматизмот, Клаперд вели дека прагматизмот дал најголем придонес во полето на образованието. Според ова, сега мора да се обидеме да ги скицираме принципите на педагогијата на Дјуи со екстраполирање на движечките концепти од неговата теорија и пракса.

Најпрво, како што рековме, и’ должи многу на психологијата, на новата, динамична и флуидна психологија на 20-тиот век, поради што понекогаш се нарекува и психопедагогија. Главниот и централен концепт на педагогијата на Дјуи е искуство од гледна точка на прагматизмот. Двете главни квалитативни карактеристики на искуството се интеракцијата и континуитетот: интеракцијата значи дека субјектот кој делува и размислува секогаш е посредуван од неговата субјективна природа во корелација со надворешната средина (можеме да го забележиме присуството на Дарвин); поделбата помеѓу објектот и субјектот е мит.²⁷ Под континуитет се подразбира тоа дека искуството е константен флукс на аперцепциите во Бергсоновска смисла на зборот; секое ново искуство од надворешниот свет е секогаш претходно од минатите искуства и е обликувано од нив, или едноставно кажано, се прилагодува. Поради ова образованието главно е реконструкција на искуство, или како што би рекол Дјуи “Конечно верувам дека на образованието мора да се гледа како на континуирана реконструкција на искуства; дека процесот и целта на образованието се идентично иста работа”.²⁸ Тоа значи дека образованието не е припрема за животот туку процес на живеење; училиштето треба да биде сфатено како почетна форма на општеството каде што веќе се случува вистинскиот живот; поедноставен, но сепак, вистински живот.

Следната важна точка е концептот на образование центриран околу детето. Ова накратко ќе го образложиме, доволно за да може да ги пополниме алките што недостасуваат во теоријата. Образованието е координација помеѓу психолошкиот (индивидуалниот) и општествениот аспект на ученикот; нема ништо ново во ова. Но Дјуи ги менува местата на приоритетите; го става психолошкиот аспект на прво место (не дека ја занемарува социјалната страна) и го става детето во центар. На детството се гледа не

²⁵ Дјуи, П., (2006), *Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки, Скопје, 2*

²⁶ Same, 89

²⁷ Dewey, J., *The Significance of the Problem of Knowledge*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, USA, 15

²⁸ Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois Press, USA, 91

како на хендикеп, туку како потенцијал за понатамошен развој; потенцијалноста на граѓата коешто ја бара сопствената реализација во обликот, да се изразиме Аристотелијански.²⁹

Како трет и последен аспект ќе зборуваме за наставната програма на училиштата. Во основа, човековата природа на детето е во центар на теоријата на Дјуи, но човековата природа никогаш не е статична. Поради ова наставната програма треба да биде флуидна и динамична за да кореспондира на интринсичните, но, исто така променливи потреби на ученикот. Дјуи гледа на образовниот метод како на уметничко дело, а не само како на безживотен документ. Улогата на наставникот е исто така драстично сменета, со тоа што повеќе е поставена како посредник отколку како строга авторитарна фигура. Наставникот е посредник помеѓу детето и надворешниот свет.

Овие основи на образованието на Дјуи имаат скриен слој кој функционира како аксиома за се' во неговата филозофија. Неговата апсолутна верба во демократијата како општествен и политички систем е таа аксиома. Ова е причината поради која една од неговите главни и најважни книги е наречена *Образование и Демократија*.

3. Коперниковата револуција во образованието

Имануел Кант во вториот предговор од изданието на *Критиката на чистиот ум* од 1787 година ја објавил неговата “Коперникова револуција” во начинот на кој човекот се согледува себеси и светот; тој го поставува трансценденталниот субјект во центар на светот. Ова претставувало пресвртница во модерната филозофија. Џон Дјуи го направил истото во образованието. Во неговата книга *Училиште и Општество* го дава следниот исказ: “тоа е промена, револуција слична на Коперниковата во која астрономскиот центар е поместен од земјата кон сонцето. Во овој случај, детето го претставува сонцето околу кое образовниот систем ротира, тоа е центарот околу кој образовниот процес е организиран”³⁰. Ова е револуционерна парадигматска промена, како што Кун³¹ ја нарекува, која го сменила целото образование до денес. На детето се гледа како на граѓа но исто така и облик по себе, да се изразиме повторно Аристотелијански – формата е неговата природа, неговите инстинкти. Бидејќи главна тема на овој труд е позицијата на детето во концепцијата на Дјуи, ќе ја екстраполираме преку пет главни точки:

- Моќта на инстинктите
- Учење преку делување/учење преку живот
- Посредничката улога на интересот
- Индивидуалноста како дистинктивна карактеристика на личноста
- Детето како општествен двигател

3.1. Моќта на инстинктите

Во претходното поглавје веќе кажавме дека има две страни на секоја индивидуа: психолошката и социолошката. Дјуи експлицитно тврди дека психолошката страна, или да

²⁹ Аристотел, Митевски, *Создавање и искупување на нештата: Физика – Книга I (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје, 154

³⁰ Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 18

³¹ Smith, P., *The Suspicion of Science (Chapter)*, (2001), Culture: An Introduction, Blackwell Publishing, Malden, 235

поедноставиме, внатрешната индивидуална страна на секој ученик е поважната. Ова е концепција која се појавува уште во *Емил или за Образованието* на Русо пред околу 200 години (омилената книга на Имануел Кант, можеме да ја забележиме поврзаноста) но во многу рудиментарна форма. За време на владеењето на Хербартовската педагогија оваа страна била целосно потчинета на тогашните релации на моќ/знаење (институции, филозофија, психологија и педагогија), како што би рекол Фуко. Наспроти тоа, Дјуи зборува за внатрешни инстинкти на природата на детето кои треба да се почитуваат.

Во *Училиште и Општество* навлегува подлабоко во проблемот на инстинкти. Преку феноменолошка редукција доаѓа до *eidōs* - от на четири видови инстинкти:³²

1. Општествени инстинкти коишто се манифестираат преку интерес за комуникација и конверзација.

2. Конструктивни инстинкти кои првенствено се појавуваат преку играе, игри, движења и гестикулации, а подоцна преку ракување со материјали и градење конкретни форми и објекти.

3. Истражувачки инстинкти; резултат на првите два – коишто се манифестираат преку интересот на детето во откривање работи.

4. Уметнички инстинкт, потенцијалот што детето го има за уметност и креирање, или *mimesis* – от како основа на човековото постоење.³³

„Образованието треба да биде базирано на природните тенденции на детето, и треба да го најде својот почеток во нив“.³⁴ Дјуи ја разбира инстинктивната природа на детето на многу демократски начин; како што вели Т.С. Елиот „ниеден човек не е доволно добар за да го поседува правото да создаде друг човек следејќи ја сопствената слика.“³⁵ Но тоа не значи дека ова е доволно; ако беше само ова, Дјуи немаше да биде подобар од спекулативниот Русо. Инстинктите треба да бидат развивани преку образовниот процес. На нив се гледа како на суровини кои треба да бидат преработени и обликувани.

Гледано на ваков начин, образованието во главни црти е метод на инкултурација,³⁶ обликување на необработени природни материјали; или кажано според јазикот на Дјуи – да се стават во инструментална применливост. Важноста на среќата е исто така еден од пресудните аспекти. Фројд (современик на Дјуи) покажал дека имаме внатрешна потреба за задоволство, за среќа – испишано е во нашиот природен код. Среќата на детето е една работа која упорно се појавува во секој дел од неговата теорија, или како што вели Аристотел во зорите на филозофијата – среќата е единствената работа којашто е цел за себе.³⁷

3.2. Учење преку делување/ учење преку живот

Во овој параграф сме соочени со можеби најпознатиот дел од педагогијата на Дјуи, имено, неговата максима - учење преку делување. Спротивставувајќи се на Хербартовиот модел на образование, во најголем дел против пасивноста на учењето, Дјуи зборува за поширока тенденција во западната филозофија – дискрепанцата и одвоеноста на теоријата и праксата. Тоа е многу стара тенденција почнувајќи од Платон и Аристотел, траејќи низ

³² Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 22-23

³³ Аристотел, (1979), *За поетиката*, Македонска Книга, Скопје, 22

³⁴ Dewey, J., (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Co, Boston, 29

³⁵ Eliot, T.S., (1976), *Christianity and Culture*, A Harvest Book, New York, 138

³⁶ Ацевски, И., (2013), *Културна антропологија*, Филозофски Факултет, Скопје, 84

³⁷ Аристотел, Митевски, *Среќата како врвно добро: Никомахова етика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје, 179

средновековната схоластика, и е базирана на погрешна психологија.³⁸ Праксата не може да биде одвоена од теоријата бидејќи концептот на вистина и значење е внатрешно врзано со праксата; *mutatis mutandis*, образованието е онтолошки поврзано со практичното делување.

Предавајќи за средината во која што се учи – училиницата, кажува многу смешна (сега и позната) анегдота. Додека бил да купува школски клупи со жена му (која му била и долгогодишна соработничка) за неговата утописка училиница, не можел да најде тоа што му било потребно. По долго барање, еден многу интелигентен дуќанџија му рекол: Се плашам дека го немам тоа што го барате. Вие барате нешто на кое што децата ќе можат да работат. Тука се' е направено за слушање.³⁹ Оваа анегдота перфектно го илустрира проблемот што Дјуи сакал да го исправи. Во училиница во која децата слушаат однапред подготвени лекции, како пасивни приматели, тие се подготвуваат за живот, но не го живеат – учењето е премногу апстрактно и одвоено од вистинскиот живот. Поради ова Дјуи предлага училиштето да биде како ембрионален модел на општеството, каде што животот навистина се случува. Како го замислил ова?

Дјуи предлага учење занаети како дел од наставната програма. Примарните извори се подобри од секундарните (работа што ја знаеме уште од Коменски), и што е подобро од тоа директно да се модели и менува светот околу себе. Индустријализацијата на САД имала големо влијание врз оваа одлука, но како и да е, праксата и учењето се комбинирани преку работа. Некои критичари велат дека ова е преслично на Марксистичко работно образование, но тука работата што се извршува е самата цел, а не профитот или материјална добивка. Работата, или подобро кажано, занаетите, се извршуваат со цел здобивање вештини и знаење. Ембрионалното општество има ембрионални занаети кои им помагаат на децата целосно да се интегрираат во општеството.

3.3. Медијациска улога на интересот

Во неговиот познат есеј *Интересот и неговата релација кон обучување на вољата*, Дјуи ја разобличува дихотомијата помеѓу интересот и вложувањето на труд; ни покажува едноставно дека оваа нереална дихотомија произлегува од површна психологија. Тоа не се контрадикторни поими, туку аналогии. Трудот е некогаш добар и апсолутно не е спротивен на интересот, додека интересот не е секогаш добар почеток. Дјуи зборува за екстернализиран и интернализиран интерес. Првиот е втемелен во објектот, вториот во детето. Будењето на вториот е целта на образованието. Ова значи дека образовниот процес мора да ги поврзе објектот кој се изучува со субјективниот интерес на детето. Ова треба да го направи не преку разубавување на објектот (*sugar coating*), туку преку корелација (ја гледаме поврзаноста на концептите) на минати искуства и сегашни интереси на субјектот – што се нарекува интеграција и корелација. Генералниот процес се нарекува медијација на интересот: се' што изгледа индиферентно и одбивно, станува интересно кога ќе се набљудува како цел поврзана со субјектот.⁴⁰ проблемот со математиката е што таа не може да пронајде објективен корелат (концепт од поезијата) со интересот на субјектот и со реалниот живот. Премногу е апстрактна; целта на образованието е да го направи

³⁸ Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, (1972), Illinois University Press, USA, 108

³⁹ Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 24-25

⁴⁰ Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 122

објектот конкретен и поврзан (тука Дјуи ги предвидува откритијата на развојната психологија 10 – тина години пред неа).

Уште еден сличен проблем е проблемот на дисциплина. Дјуи го промовира позитивниот концепт на дисциплина, според кој интересот на детето треба да се искористи за дисциплински мерки. Забранувањето и казнувањето не се корисни и функционални, додека интересот е.

3.4 Индивидуалноста како дистинктивна карактеристика на личноста

Не постои сива фигура во образованието; не постои просечен ученик; сите се уникатни и единствени. Со овие три изјави можеме да го сумираме односот на Дјуи кон индивидуалецот. Апсолутната индивидуалност на студентите може да се смета како последица на неговата прагматична филозофија; во филозофијата на Дјуи нема апстракции, само конкретни и единствени ситуации. Затоа во *Училиштето и Општеството* вели: “во моментот кога децата работат, тие се индивидуализираат; престануваат да постојат како целина и стануваат засебни индивидуи кои ги запознаваме надвор од училиштето, во домот, во семејството, на игралиштето или во соседството”.⁴¹ Дјуи го гледа самоостварувањето на индивидуалецот како примарната цел на образованието, психолошката страна која ја спомнавме. Но ова не значи дека е против општеството и традицијата; тоа би била површна интерпретација на неговата филозофија. Тој вели, (а како што видовме, сакал да разоткрива лажни дихотомии) дека општеството и индивидуалецот се две страни од една иста монета. Целта на образованието е да го интегрира младиот индивидуалец, но само преку неговата уникатна човечка и индивидуална природа. Дјуи, уште еднаш, се истакнува како брилијантен поврзувач. Сепак, на крајот тоа е целта на демократијата, врвната монада во системот на Дјуи; почитување на индивидуалните разлики бидејќи тие го носат прогресот и просперитетот на секое општество.⁴² Со ова тврдење веќе преминуваме на последниот параграф.

3.5 Детето како општествен двигател

“Јас верувам дека образованието е основниот метод за општествен прогрес и реформа”.⁴³

“Јас верувам дека сите реформи кои се базираа само на промени во законот и закани од одредени казни, или пак промени во механичките или надворешните уредувања се минливи и залудни”.⁴⁴

“Јас верувам дека образованието е регулација на процесот на интеграцијата во општествената свест; и дека прилагодувањето на индивидуалната активност врз основата на општествената свест е единствениот сигурен метод за општествена реконструкција”.⁴⁵ Со овие три тврдења, Дјуи го почнува поглавјето *Училиштето и Социјалниот Напредок во Моето Педагошко Кредо*, и можеме веднаш да забележиме зошто бил преокупиран со образованието – Дјуи мислел дека образованието е сила која ќе го направи и смени светот во поубаво место. Бил етички мелиорист⁴⁶, и верувал дека трудот на луѓето може да го

⁴¹ Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 17

⁴² Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 75

⁴³ Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 93

⁴⁴ Same, 93

⁴⁵ Same, 93

⁴⁶ Дјуи, Ц., Давчев, В., *Предговор*, (2006), Реконструкција на филозофијата, *Аз-Буки*, Скопје, II

промени светот. Ние мислиме дека во основата на неговата филозофија може да се пронајде Кантијанското *Sapare aude* и филозофијата на просветлувањето како аксиом⁴⁷, секако прилагодена на Американската демократија. Тука некаде е исто така и концептот на Хегелијанската слобода преку самоспознавањето на духот.

Дјуи е против револуција; не верува во акутните и насилни пресврти; напротив, верува во спора промена преку градење на квалитети и доблести кај секоја личност. Тој верува во рационално и рефлексивно размислување, силно морално образование и автентичен карактер, или “силата на карактерот”⁴⁸ како што тој го нарекува. Се на се, Дјуи сака да го образува перфектниот демократски граѓанин, како дел од општество кое секогаш се стреми кон демократски идеал; бидејќи, за Дјуи, моралното и општественото е едно исто.⁴⁹ Во таа смисла, детето е врвниот потенцијал за утопија, за перфектното општество.

4. Заклучок

Педагогијата на Дјуи ја има достигнато точката на колуминација во 20-тите и 30-тите години на 20-тиот век, и според примерот на неговите теоретски и практични учења (неговата позната педагошка лабораторија) многу подправци пробале да ги копираат или интерпретираат и користат на различен, уникатен начин. Некои примери се Проект методот и Гери системот во Америка, Работната школа, Функционалистичката школа, Френе системот и други. По најуспешните години, педагогијата на прагматизмот полека почнува да ја губи популарноста и е критикувана од различни и попрогресивни перспективи. Есенцијалистите од една страна и марксистите од друга страна даваат аналогни критики: генералниот недостаток на цел и структура, лабавите методи и курикулум и генералната релативистичка тенденција биле премногу ориентирани кон детето – од нивен аспект.⁵⁰ Во некои аспекти критиката е во право, но ние мислиме дека на многу места тие погрешно го интерпретираат учењето на Дјуи. Внимателни читања на неговите теориски дела даваат до знаење дека тој се обидува да најде Аристотелијанска средина помеѓу двете екстреми; на една страна е воспитувачот - скулптор кој ги обликува детските потенцијали преку своите идеали и потреби, а на другата страна е воспитувачот – градинар којшто само го одгледува детето и го пушта да го следи сопствениот пат. Дјуи не припаѓа ни на едниот од двата тора; тој зборува за природата и инстинктите на детето, но само во поширок општествен контекст. Да се смести на едната или на другата страна би било претерано упростување и погрешно интерпретирање на неговото дело.⁵¹

Кога го читаме Дјуи во денешен пост-модерен контекст, се појавува уште еден проблем. Повеќе не можеме да зборуваме за “природа” и “инстинкти” на начинот на кој тој зборува за истите. Нашата перцепција за Дарвиновата еволуција се има длабоко сменето со текот на времето, и концептот за природа, и за “враќање кон природата” како

⁴⁷ Kant, I., *An Answer to The Question What is Enlightenment*, (2006), Towards Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History, Yale University Press, New Heaven and London, 18

⁴⁸ Dewey, J., *Ethical Principles Underlying Education*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 78

⁴⁹ Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York and London, 32

⁵⁰ Mitrovic, D., (1981), *Moderni Tokovi komparativne pedagogije*, Svjetlost, Sarajevo, 321

⁵¹ Krulj. R., Kacapor, S., Kulic, R., (2003), *Pedagogija*, Svet Knjige, Beograd, 64-65

решение, не е релевантно како што било во неговото време. Денес зборуваме за природата обликувана од културата; ги гледаме природата и културата како неделива целина; секоја поделба ќе биде аналитичка и апстрактна, само за волја на класификација. Така што не е релевантно повеќе да го поставиме Вордсвордијанското прашање “што направи човекот од човека?”,⁵² и да ги бараме корените на недопрената природа. Секоја природа е веќе култура кога се однесува на човекот. Концептот на човекот е неразделив од контекстот на култура.⁵³ Денес дури велите дека “природа” е многу сложен и комплициран социјален конструкт. Враќањето назад кон општествен конструкт од многу комплицирани и испреплетени дискурзивни формулации, и кон есенција која што веќе не е есенција туку културно – историски дериват, веќе не претставува релевантно и издржано решение.⁵⁴

Значи, *По Џон Дјуи, што?*⁵⁵ прашува Брунер, кој по забелешката дека го чита Дјуи со измешани чувства, се обидува да го реконтекстуализира и длабински чита неговиот кредо. Се сомнева во неговиот “типичен Американски оптимизам”, неговата прагматична претстава за вистината и капацитетот на општеството да го обликува човекот во неговата најдобра слика; неговото отфрлање на “трагичниот поглед кон животот”. Откако ќе ја признае неговата парадигматска револуција (Кантијанско – Коперникова револуција), Брунер инсистира дека Дјуи бил дете на своето време; време со свои сопствени проблеми битки за водење. Тој го прифаќа и цели благиот револуционерен дух на Дјуи, но предупредува на сентиментални и кич мисинтерпретации на неговите дела. „Неговиот поглед беше благороден и нежен во своето време“, вели Брунер и од нас бара да ги почитуваме нашите традиции, но не со поглед на епигон туку со поглед на вреден и достоинствен ученик. Ние можеме да кажеме дека Брунер е во право. Треба да го почитуваме Дјуи како дете на своето време, да учиме од неговата балансирана и практична педагогија, да го одржуваме како историски документ со практична вредност, но да се потрудиме да не создаваме кич и ефтин сентиментализам од неговите теории. Тоа му го должиме на Дјуи.

⁵² Wordsworth, W., Colridge, S.T., *Lines Written in Early Spring*, (2003), The Lyrical Ballads, Wordsworth Poetry Library, London, 51

⁵³ Гириц, К., *Ефектот на поимот култура врз поимот човек*, (2007), Толкување на културите, Магор, Скопје, 45

⁵⁴ Foucault, M., *Truth and Power*, (1980), Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977, Pantheon Books, New York, 109-134

⁵⁵ Bruner, J., *After John Dewey What?* (1997), On Knowing: Essays for The Left Hand, Harvard University Press, London, 113- 131

Литература

1. Аристотел, Митевски, *Создавање и исцезнување на нештата: Физика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје.
2. Аристотел, Митевски, *Среќата како врвно добро: Никомахова етика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје.
3. Аристотел, (1979), *За поетиката*, Македонска Книга, Скопје.
4. Ацевски, И., (2013), *Културна антропологија*, Филозофски Факултет, Скопје.
5. Bruner, J., *After John Dewey What?* (1997), *On Knowing: Essays for The Left Hand*, Harvard University Press, London.
6. Дамовска, Л., Тасевска, А., (2010), *Алтернативни пристапи во педагогијата*, Бомат Графикс, Скопје.
7. Dewey, J., *Ethical Principles Underlying Education*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Illinois University Press, USA.
8. Дјуи, Џ., (2006), *Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки, Скопје*.
9. Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska.
10. Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Illinois University Press, USA.
11. Dewey, J., *The Significance of the Problem of Knowledge*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, USA.
12. Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois Press, USA.
13. Djui, D., (1966), *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje.
14. Dewey, J., (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Co, Boston.
15. Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, (1972), Illinois University Press, USA.
16. Eliot, T.S., (1976), *Christianity and Culture*, A Harvest Book, New York.
17. Foucault, M., *Truth and Power*, (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Pantheon Books, New York.
18. Гирц, К., *Ефектот на поимот култура врз поимот човек*, (2007), Толкување на културите, Магор, Скопје.
19. Kant, I., *An Answer to The Question What is Enlightenment*, (2006), *Towards Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History*, Yale University Press, New Heaven and London.
20. Kant, I., (2012), *Kritika chistoga uma, Dereta, Beograd*.
21. Klapared, E., (1920), *Pedagogija Dzona Duia*, Rajkovic i Dzukovic, Beograd.
22. Krulj. R., Касапор, S., Kulic, R., (2003), *Pedagogija*, Svet Knjige, Beograd.
23. Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, *Teachers College Press, New York and London*
24. Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје.
25. Mitrovic, D., (1981), *Moderni Tokovi komparativne pedagogije*, Svjetlost, Sarajevo.
26. Rejovich, D., (1979), *Filozofska hrestomatija br. 9 – Savremena filozofija zapada i odabrani tekstovi*, Matica Hrvatska, Zagreb.
27. Peirce, C. S. (1878), *How to Make Our Ideas Clear*, *Popular Science Monthly*, v. 12.
28. Ratner, J., (1939), *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philisiphy*, New York: The Modern Library.
29. Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York.
30. Smith, P., *The Suspicion of Science (Chapter)*, (2001), *Culture: An Introduction*, Blackwell Publishing, Malden.
31. Wordsworth, W., Colridge, S.T., *Lines Written in Early Spring*, (2003), *The Lyrical Ballads*, Wordsworth Poetry Library, London.

THE POSITION OF THE CHILD IN THE PEDAGOGICAL CONCEPTION OF JOHN DEWEY

Vedran Dizdarevikj

Student at postgraduate studies,
University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia
vdizdarevic@yahoo.com

UDK:

Abstract:

This work will be about the pedagogy of John Dewey, and more concretely, the position of the child in his theory. Firstly we are going to elaborate on the pedagogy of pragmatism, its historical, political and societal context (Liberal tradition of New England, societal and political circumstances in the USA) as well on the philosophical and scientific mood of the early twentieth century (Radical and progressive changes in the science of psychology, Darwinian theory of evolution, English empiricism, American pragmatic philosophers: William James and Charles Sanders Pierce). After giving the explanatory introduction of his philosophy and the historical and societal context he was working in, we are going to move on to his educational theories and shortly linger on the basic characteristic of his pedagogy (importance of experience and interaction, democracy, importance of instincts and habits). And finally we can elaborate on the main theme of the work: the Copernican revolution of Dewey and by that we mean, Dewey reversing the classical educational paradigm, instead of placing the teacher as the supreme “monad” (as was the practice through history, except Rousseau in his romantic writings), putting the child in the center of the educational process.

We are going to extrapolate this theory through five key concepts: the power of the instincts, learning by doing, mediatory role of the interest, and individuality as a token of the child’s personality and the child as a societal mover. Conclusion and critique come in the end.

Key words: *Pedagogy of pragmatism, John Dewey, Child, Instincts, learning by doing.*

1.Introduction

The pedagogical conception of pragmatism came into being at the fin du siècle and then flourished at the beginning of the twentieth. USA was the place of its birth where it still has some influence on its educational system; and it also developed with variable success in some European and Asian countries. Its beginning is closely tied with some societal and scientific paradigm shifts, which were revolutionary in its time. Industrialization, advancement in science, secularization and the decrease of dogmatic thinking had gave their due in the rise of this reconstructive pedagogical conception, whose point of departure was Herbartian pedagogy with its a priori dogmatism and strict educational policies. We must state some of the Herbartian points, so that we can counterpoint them with the pragmatic conception.

- Complete orientation to the cognitive aspect of education, while neglecting other aspects of development.
- Insisting on repetition and classical learning theories (neglecting creativity, spontaneity and innovation).

- Ex cathedra teaching, unconnected to real life.
- Passive role of the pupil in general; relying on verbal methods and frontal teaching.
- Knowledge packed in readymade lessons.
- Teacher in the position of an absolute authority.
- Strict time and space limitation in the teaching process.
- Molding policies and striving to the average.⁵⁶

The Herbartian model, useful in its time, was historically overcome by some of the trends in science, psychology and philosophy, but also some socio – historical changes that were formative in the thinking development of Dewey:

Philosophical influences, mainly by the newly established philosophy of pragmatism (James, Pierce and Mead)⁵⁷, the long tradition of empiricism⁵⁸, the revolutionary theory of evolution⁵⁹ and some aspects of Hegel's idealism.⁶⁰ We can also add the general advancement in physics, chemistry and biology.

Radical changes in psychology, influenced by Wundt and Hall, and their breakthrough sweeping of associative psychology are the second major influence. In turn, they gave rise to functionalism inspired by the theory of adaptation in Darwin's evolutionary theory. They saw the psyche as a dynamical category, influenced by the environment with a strong emphasis on affective life of the individual.⁶¹

New England and the old liberal traditions of that place (Emerson, Thoreau)⁶² and the social and political context of the USA are the third and final influence. Pragmatism was founded amidst the two great wars (the American civil war and the First World War), in which the USA was transformed from a mainly rural country to the well-known industrial giant that we know today. The development of capitalism and industrialism are also factors that we cannot omit.⁶³

So, let us synthesize all that was said. The radical changes and belief in progress mainly present in the Weltanschauung of the early twentieth century America, combined with the newly found scientific optimism were some of the major variables present at the basis of the pedagogy of pragmatism. Maybe the dominant influence on Dewey's thought (he was, after all, a philosopher) was the practically oriented pragmatic philosophy, mainly present in the ideas of William James and Charles Sanders Pierce: "Consider the practical effects of the objects of your conception. Then, your conception of those effects is the whole of your conception of the object", says Pierce; truth can never be abstracted from practice, so education cannot be abstracted from life. The highly revolutionary development of psychology is also a very important factor, having its basis on experiment, observation, fluidity, activity and adaptation. All of that combined with the dialectical thinking inspired from Hegel, gives the highly idiosyncratic philosophy of instrumentalism- as Dewey liked to call it himself.⁶⁴ We can end this

⁵⁶ Дамовска, Л., Тасевска, А., (2010), *Алтернативни пристапи во педагогијата*, Бомат Графикс, Скопје, 15-16

⁵⁷ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 24

⁵⁸ Rejovich, D., (1979), *Filozofska hrestomatija br. 9 – Savremena filozofija zapada i odabrani tekstovi*, Matica Hrvatska, Zagreb, 55

⁵⁹ Ratner, J., (1939), *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philisiphy*, New York: The Modern Library, 138

⁶⁰ Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York, 819

⁶¹ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 31

⁶² Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York, str 815

⁶³ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 21

⁶⁴ Дјуи, Ц., (2006), *Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки, Скопје, 2*

chapter with a quote by him: “Knowing is not something separate and willful, but a part of a process with which life develops and reproduces itself.”⁶⁵

2. Educational Theories

In one of the earliest interpretations of the educational theories of pragmatism, Clapared says that pragmatism gave its best fruits to the field of education.⁶⁶ So, now, we must try to sketch the fundamentals of Dewey’s pedagogy by extrapolating the moving concepts of its theory and practice.

Firstly, as we said, it is deeply indebted to psychology, to the new, dynamic and fluid psychology of the twentieth century – which is why it is sometimes called psychopedagogy. The main and central concept of Dewey’s pedagogy is experience from the pragmatic point of view. The two main qualitative characteristics of experience are interdependent acting and continuity: interdependent acting means that the acting and thinking subject is always mediated by his subjective nature in correlation with his outside environment (we can see the influence of Darwin); the object subject dualism is a myth.⁶⁷ By continuity, he means that experience is a constant flux of apperceptions in the Bergsonian sense of the word; every new experience of the outside world is always preceded by the antecedent experience and is molded by it – plainly said, it adapts. That is why the education is mainly and essentially a reconstruction of experience, as Dewey puts it himself “I believe finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience; that the process and the goal of education are one and only thing”.⁶⁸ Education, then, is not preparation for life but a process of living; the school has to be conceived as an embryo form of the society where real life is going on; simplified, but nevertheless, real life.

The next fundamental key is the child centered conception of education. We are going to elaborate on this question briefly, just enough so that we can fill up the missing links in the theory. Education is a coordination between the psychological (individual) and the social aspect of the pupil; there is nothing new in that. But Dewey switches the places of the priorities; he puts the psychological aspect in the first place (not that he neglects the social side) and puts the child in the center. Childhood is seen not as a handicap, but as a potential for future development; potentiality of the matter that seeks its realization in the form, to put it in Aristotelian terms.⁶⁹

As the third and final aspect we can speak about the curriculum of the school. Basically, the child’s human nature is in the center of Dewey’s theory, but human nature is never static. That is why the curriculum has to be fluid and dynamic so it can correspond to the intrinsic but changeable needs of the pupil. Being poetic, Dewey sees the educational method as a work of art, not just a lifeless document. The teacher’s role is also drastically changed, being more of a mediator than strict authoritarian figure. He is the mediator between the child and the outside world.

⁶⁵ Same, 89

⁶⁶ Klapared, E., (1920), *Pedagogija Dzona Duia*, Rajkovic i Dzukovic, Beograd, 14

⁶⁷ Dewey, J., *The Significance of the Problem of Knowledge*, (1972), The Early Works of John Dewey, Southern Illinois University Press, USA, 15

⁶⁸ Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, The Early Works of John Dewey, Southern Illinois Press, USA, 91

⁶⁹ Аристотел, Митевски, *Создавање и искезнување на нештата: Физика – Книга I (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје, 154

These fundamentals of Dewey's education have an underlying substratum that works like an axiom for everything in his philosophy. His absolute belief in democracy is that axiom. That is why one of his main and most important books is called *Education and Democracy*.

3. The Copernican Revolution in Education

Immanuel Kant in the second preface of the 1787 edition of *The Critique of Pure Reason*⁷⁰ announced his "Copernican revolution" in the way man perceives himself and the world; he put the transcendental subject in the center of the world. It was a turning point in modern philosophy. John Dewey did the same thing in education. In his book *School and Society* he announced: "it is a change, a revolution similar to that of Copernicus in which the astronomical center is moved from the Earth to the sun. In this case the child becomes the sun around which the educational system rotates, it is the center around which is organized"⁷¹. It is a revolutionary paradigm shift, as Kuhn⁷² calls it that changed the whole face of education to this day. The child is being perceived as a material but also as a form in himself to use again Aristotelian terms – the form is in his nature, his instincts. Since the main topic of our work is the position of the child in Dewey's conception, we are going to extrapolate it through five points:

- The power of instincts.
- Learning by doing/ learning by life.
- Mediating role of interest.
- Individuality as a distinctive characteristic of the person.
- The child as a social mover.

3.1. The power of instincts.

We already said in the anterior chapter that there are two sides of every individual: the psychological and the sociological. Dewey explicitly asserts that the psychological side, or to put it more simply, the intrinsic individual side of every pupil is the more important one. This is a conception that appears in Rousseau's *Emile, or on Education* some 200 years ago (The favorite book of Immanuel Kant – we can see the correlation) but in a very rudimentary form. In the ruling of Herbartian pedagogy this side was completely subjugated by the relations of power / knowledge of that time (institutions, philosophy, psychology and pedagogy) as Foucault would say. As opposed to that, Dewey speaks of intrinsic instincts in the child's nature that have to be respected.

In *School and Society* he dwells deeper in the problem of the instincts. By a phenomenological reduction he comes to the *eidos* of four types of instincts:⁷³

1. Social instincts that manifest themselves through interest for communication and conversation.
2. Constructive instincts, that show up firstly in playing, games, moving and gesticulations, and later by handling materials and building concrete forms and objects.

⁷⁰ Kant, I., (2012), *Kritika chistoga uma, Dereta, Beograd*

⁷¹ Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 18

⁷² Smith, P., *The Suspicion of Science (Chapter)*, (2001), Culture: An Introduction, Blackwell Publishing, Malden, 235

⁷³ Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 22-23

3. Investigating instincts; corollary of the first two instincts – shows itself in the child’s interest in discovering things.

4. Art instinct, the child’s potential for art and creation, or mimesis as at the base of human existence.⁷⁴

“The training has to be based on natural tendencies, respectively it has to find its beginning there.⁷⁵ Dewey understands the instinctive nature of the child in a very democratic way; as T.S. Eliot nicely puts it “no man is good enough to have the right to make another over in his own image”.⁷⁶ But that doesn’t mean that this is enough; if it was only this, Dewey would not be better than the speculative Rousseau. Instincts have to be cultivated by the educational process. They are seen as a raw material that needs to be refined and molded.

Seen in this way, education is in a general way a method of enculturation,⁷⁷ molding of raw natural materials; or to say it in Dewey’s language – to put them in instrumental use. Importance of happiness is also one of the crucial aspects. Freud (Dewey’s contemporary) showed that we have an intrinsic need for pleasure, for happiness - it is written in our natural code. The child’s happiness is one thing that pervasively comes up in every part of his theory, because as Aristotle says at the dawn of philosophy - it is the one thing that has an end in itself.⁷⁸

3.2. Learning by doing/ learning by life.

In this paragraph we are confronted with maybe the most famous part of Dewey’s pedagogy, namely, his learning by doing maxim.⁷⁹ Rebelling against the Herbartian model of education, in the most part against the passivity of learning, he speaks about a wider tendency in western philosophy – the discrepancy and detachment between/of theory and practice. It is a far reaching tendency beginning from Plato and Aristotle, through the scholastic middle ages, and is based on a wrong psychology.⁸⁰ Practice cannot be detached from theory because the concept of truth and meaning is intrinsically bound with practice; *mutatis mutandis*, education is ontologically connected with practical doing.

Lecturing about the environment where the learning takes on – the classroom, he tells a funny and now famous anecdote. While shopping with his wife (his longtime colleague) desks for his utopian classroom, he couldn’t find what he needed. After a long search, one especially intelligent shopkeeper said to him: I am afraid I don’t have what you need. You are looking for something on which kids can work. Here, everything is made for listening.⁸¹ This anecdote perfectly illustrates the problem Dewey wanted to fix. In a classroom where children listen readymade lessons, as passive recipients, they are being prepared for life but not living it – it is too abstract and detached from real life. That is why Dewey proposes the school as the embryonic model of society, where life is going on in its actuality. How did he propose that?

He proposes doing crafts as a part of the curriculum. Primary sources are better than secondary (a thing we know as far as Comenius), and what better to do than to directly model and change the world around yourself. The industrialization of the USA is a big influence in this

⁷⁴ Аристотел, (1979), *За поетиката*, Македонска Книга, Скопје, 22

⁷⁵ Dewey, J., (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Co, Boston, 29

⁷⁶ Eliot, T.S., (1976), *Christianity and Culture*, A Harvest Book, New York, 138

⁷⁷ Ацевски, И., (2013), *Културна антропологија*, Филозофски Факултет, Скопје, 84

⁷⁸ Аристотел, Митевски, *Среќата како врвно добро: Никомахова етика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје, 179

⁷⁹ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 67

⁸⁰ Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, (1972), Illinois University Press, USA, 108

⁸¹ Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 24-25

decision, but nevertheless; practice is being done and learning is being done by doing. Some critics say that this is too close to the Marxist work education, but here work is being done as an end in itself, not for a profit or material gained. Work, or to put it better, crafts are done for the sake of learning and knowledge. The embryonic society has embryonic crafts that help children in fully integrating in the real life society.

3.3. Mediating role of interest

In his famous essay *Interest in Relation to Training of the Will*, Dewey debunks the dichotomy between interest and effort; he asserts plainly, that this illusory dichotomy is a derivation of shallow psychology. They are not contradictory terms, but analogies. Effort is sometimes good and absolutely not an opposite to interest, and interest is not always a good start. He speaks about externalized and internalized interest. The first one is grounded in the object, the second in the child. The awakening of the second one is the goal of education. That means that the educational process must connect the object of learning with the subjective interest of the child. It is supposed to do that not by sugar coating the object, but by correlation (we see the connection of the concepts) with the past experiences and present interests of the subject – that is called integration and correlation. The general process is being called a mediation of the interest: “everything that is indifferent and horrid, becomes interesting when is seen as a goal connected with the subject.”⁸² The problem with math is that it cannot make an objective correlative (a poetry term) with the interests of the subject and with real life. It is too abstract; the goal of education is to make the object concrete and connected (here Dewey anticipates developmental psychology by a decade).

One more similar problem is the problem of discipline. Dewey is a promoter of the positive discipline concept, which says that the interest of the child should be used for discipline measures. Punishing and forbidding is not useful and functional, interest is.⁸³

3.4 Individuality as a distinctive characteristic of the person

There is no grey figure in education; there is no average student; everybody is unique and singular. In those three statements we can sum up Dewey’s relation to the individual. The absolute individuality of the students can be seen as a corollary of his pragmatic philosophy; in Dewey’s philosophy there are no abstractions, only concrete and singular situations. That’s why in *The School and Society* he says “in the moment when children work, they individualize; they cease to be a mass and become separate individuals that we met outside of the school, in the house, in the family, the playground or the neighborhood”.⁸⁴

Dewey sees the self-realization of the individual as the prime goal of education, the psychological side as we showed it. But that doesn’t mean that he is against society and tradition; that would have been a shallow interpretation of his philosophy. He says, (and as we saw, he likes to debunk fake dichotomies) that the society and the individual are two sides of the same coin. The goal of education is to integrate the young individual but only through its own unique human and individual nature. Dewey, once again, shows himself as a brilliant synthesizer. Because in the end, that is the point of democracy, the highest monad in the system of Dewey;

⁸² Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 122

⁸³ Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York and London, 128

⁸⁴ Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 17

respect of the individual differences, because they are the ones that bring progress and prosperity to every society.⁸⁵ But now we are already moving to the last paragraph.

3.5 The child as a social mover

“I believe that education is the fundamental method of social progress and reform”.⁸⁶

“I believe that all reforms which rest simply upon the enactment of law or the threatening of certain penalties, or upon changes in mechanical or outward arrangements are transitory and futile”.⁸⁷

“I believe that education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of the social consciousness is the only sure method of social reconstruction”.⁸⁸

With these three assertions, Dewey begins the chapter *The School and Social Progress* in his *My Pedagogical Credo*, and we can immediately see why he was so preoccupied with education - he thought that education is the force that will change the world into a better place. Dewey was an ethical meliorist⁸⁹, he believed that the effort of humans can change the world. We think that in the basis of his philosophy there can be found the Kantian *Sapare aude* and the philosophy of the enlightenment as an axiom⁹⁰, only slightly adjusted to the American democracy. There is also the concept of the Hegelian freedom in the self-knowledge of the spirit wavering somewhere in there.

Dewey is against revolution; he doesn't believe in acute and violent overthrows; he believes in slow change by building the qualities and virtues of every person. Rational and reflexive thinking, strong moral education and authentic character, or “strength of the character”⁹¹ as he calls it. All in all, he wants to educate the perfect democratic citizen as a part of a society that is always striving to the democratic ideal; because, for Dewey, the moral and the societal are one and the same thing.⁹² In that sense the child is the ultimate potential for utopia, the perfect society.

4. Conclusion

Dewey's pedagogy reached its climax in the 1920 and 1930 and by example of his theoretical and practical teachings (his famous laboratory school), many sub movements tried to copy it, or to interpret it and use it in some unique ways of their own. Some of the examples are The Project Method and The Gary System in America, and the Working School, Functionalist School and Freinet System and others. After those golden years, it slowly started to lose its popularity and was also criticized from different and more progressive perspectives. The

⁸⁵Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 75

⁸⁶ Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 93

⁸⁷ Same, 93

⁸⁸ Same, 93

⁸⁹ Дјуи, Ц., Давчев, В., *Предговор*, (2006), Реконструкција на филозофијата, *Аз-Буки*, Скопје, II

⁹⁰ Kant, I., *An Answer to The Question What is Enlightenment*, (2006), Towards Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History, Yale University Press, New Heaven and London, 18

⁹¹ Dewey, J., *Ethical Principles Underlying Education*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 78

⁹² Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York and London, 32

essentialist from one side and the Marxists from the other side gave analogue criticism: the overall lack of aim and structure, loose methods and curriculum and the general relativistic tendency – it was too child oriented for them.⁹³ In some aspects criticisms like this hit the mark, but we think that in many ways they misinterpret Dewey's teachings. Close reading of his theoretical works suggests that he tries to take the Aristotelian middle between the two extremes; on one side is the educator - sculptor who molds and sculpts the child's potentials guided by his own (the educators) ideals and needs, and on the other side is the educator - gardener who nurtures the child and lets it take its own path. Dewey doesn't belong in either of these two counterpoints; he talks about the child's nature and instincts, but only in a wider societal context. To put him in either of these sides is an oversimplification and misinterpretation of his work.⁹⁴

Another problem comes when we read Dewey in today's post-modern context. We cannot talk any more about "nature" and "instincts" in the way that he talks about them. Our perception of Darwinian evolution has changed a lot over in recent time, and the concept of nature, and "going back to nature" as a solution, is not relevant as it was in Dewey's time. Today we speak of nature as molded by culture; we see nature and culture as an indivisible whole; every division would be analytical and abstract, just for the sake of classification. So it is not relevant to ask any more the Wordsworthian question "what has man made of man",⁹⁵ and to look for the roots of the untouched nature. Every nature is already culture when it comes to man. The concept of man is indivisible from the context of culture.⁹⁶ Today we even say that "nature" is a very elaborate and complicated social construct. Going back to a social construct of highly complicated discursive formulations, and to an essence which is not an essence but a culture-historical derivate is not an option any more.⁹⁷

So, *After John Dewey, What?*⁹⁸, asks Bruner, who after remarking that he reads Dewey today with mixed feelings, tries to contextualize Dewey and makes a close reading of his credo. He is suspicious of his "classical American optimism", his pragmatic notion of truth and the capacity of society to shape man in his best image; its rejection of the "tragic view of life". After acknowledging his paradigmatic shift (the Kantian revolution), he insists that Dewey was a child of his; a time with its own problems and battles to fight. He acknowledges and values his mild revolutionary spirit and warns against misinterpretation and sentimentalism or kitsch interpretations of his work. "His was a noble yet tender view in his time", he says and asks us to respect our traditions - not with an eye of an epigone, but with an eye of a worthy and dignified student. We can say that Bruner is right. Let us respect Dewey as a child of his time, learn from his balanced and practical pedagogy, cherish him like a historical document with practical value, but let us not make a kitsch and cheap sentimentalism of his theories. We owe that to him.

⁹³ Mitrovic, D., (1981), *Moderni Tokovi komparativne pedagogije*, Svjetlost, Sarajevo, 321

⁹⁴ Krulj. R., Kacapor, S., Kulic, R., (2003), *Pedagogija*, Svet Knjige, Beograd, 64-65

⁹⁵ Wordsworth, W., Colridge, S.T., *Lines Written in Early Spring*, (2003), The Lyrical Ballads, Wordsworth Poetry Library, London, 51

⁹⁶ Гирџ, К., *Ефектот на поимот култура врз поимот човек*, (2007), Толкување на културите, Магор, Скопје, 45

⁹⁷ Foucault, M., *Truth and Power*, (1980), Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977, Pantheon Books, New York, 109-134

⁹⁸ Bruner, J., *After John Dewey What?* (1997), On Knowing: Essays for The Left Hand, Harvard University Press, London, 113- 131

References

1. Аристотел, Митевски, *Создавање и исцезнување на нештата: Физика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје.
2. Аристотел, Митевски, *Среќата како врвно добро: Никомахова етика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје.
3. Аристотел, (1979), *За поетиката*, Македонска Книга, Скопје.
4. Ацевски, И., (2013), *Културна антропологија*, Филозофски Факултет, Скопје.
5. Bruner, J., *After John Dewey What?* (1997), *On Knowing: Essays for The Left Hand*, Harvard University Press, London.
6. Дамовска, Л., Тасевска, А., (2010), *Алтернативни пристапи во педагогијата*, Бомат Графикс, Скопје.
7. Dewey, J., *Ethical Principles Underlying Education*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Illinois University Press, USA.
8. Дјуи, Џ., (2006), *Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки, Скопје*.
9. Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska.
10. Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Illinois University Press, USA.
11. Dewey, J., *The Significance of the Problem of Knowledge*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, USA.
12. Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois Press, USA.
13. Djui, D., (1966), *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje.
14. Dewey, J., (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Co, Boston.
15. Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, (1972), Illinois University Press, USA.
16. Eliot, T.S., (1976), *Christianity and Culture*, A Harvest Book, New York.
17. Foucault, M., *Truth and Power*, (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Pantheon Books, New York.
18. Гирц, К., *Ефектот на поимот култура врз поимот човек*, (2007), Толкување на културите, Магор, Скопје.
19. Kant, I., *An Answer to The Question What is Enlightenment*, (2006), *Towards Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History*, Yale University Press, New Heaven and London.
20. Kant, I., (2012), *Kritika chistoga uma, Dereta, Beograd*.
21. Klapared, E., (1920), *Pedagogija Dzona Duia*, Rajkovic i Dzukovic, Beograd.
22. Krulj. R., Kacapor, S., Kulic, R., (2003), *Pedagogija*, Svet Knjige, Beograd.
23. Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, *Teachers College Press, New York and London*.
24. Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје.
25. Mitrovic, D., (1981), *Moderni Tokovi komparativne pedagogije*, Svjetlost, Sarajevo.
26. Rejovich, D., (1979), *Filozofska hrestomatija br. 9 – Savremena filozofija zapada i odabrani tekstovi*, Matica Hrvatska, Zagreb.
27. Peirce, C. S. (1878), *How to Make Our Ideas Clear*, *Popular Science Monthly*, v. 12.
28. Ratner, J., (1939), *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philisiphy*, New York: The Modern Library.
29. Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York.
30. Smith, P., *The Suspicion of Science (Chapter)*, (2001), *Culture: An Introduction*, Blackwell Publishing, Malden.
31. Wordsworth, W., Colridge, S.T., *Lines Written in Early Spring*, (2003), *The Lyrical Ballads*, Wordsworth Poetry Library, London.

НАСТАВНИЦИТЕ ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈАТА НА ИКТ ВО НАСТАВАТА

Вера Стојановска

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за педагогија, Република Македонија
veras@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Од првата деценија на 21-от век, нашата држава како една од земјите во транзиција се соочи со многубројни барања кои за својата реализација бараа реструктурирање на некои сегменти од општеството. Еден од тие сегменти беше и образованието. Затоа, во таа насока, последниве две децении беа реализирани повеќе проектни активности во функција на стратешки дефинираните реформските зафати во сферата на образованието. Генерално, нивната цел беше модернизација на образованието преку опремување на училиштата со современи наставни средства и обуки на наставниците за практикување на современи наставни технологии. Во тие рамки беа спроведени и разновидни обуки за наставниците се со цел да се обезбеди поквалитетна настава со примена на информациско – комуникациските технологии (ИКТ).

Имајќи ги предвид бројните активности кои досега беа реализирани во функција на имплементацијата на ИКТ во наставата, сметаме дека е значајно да се добијат емпириски наоди во врска со релевантни прашања кои, директно или индиректно, расветлуваат различни аспекти од примената на ИКТ во наставниот процес.

Оттаму, предметот на ова истражување е примената на ИКТ во настава во основното образование. Целта на истражувањето е да се согледа и да се прикаже актуелната состојба на примената на ИКТ во настава, врз основа на ставови и мислења на наставниците кои директно се вклучени во наставниот процес. За прибирање на потребните емпириски податоци е користена техниката на анкетирање. Со истражувањето беа опфатени 160 наставници од неколку основни училишта од територијата на Р. Македонија.

Резултатите од ова истражување даваат одредени одговори во врска со одделни аспекти на примената на ИКТ во наставата и проблемите со кои се соочуваат наставниците при реализација на наставата.

Клучни зборови: *ИКТ, настава, наставници, основно образование.*

1. Вовед

Почетоците на заживувањето на идејата, согледувањето на неопходноста, потребата од внесување на ИКТ во наставниот процес кај нас, во Република Македонија, започнува при крајот на XX и почетокот на XXI век, кога поинтензивно беа пишувани стручни трудови во кои беше нагласувана вредноста и позитивните страни на ИКТ од аспект на осовременувањето на процесот на учење и поучување во наставата и кога

започнуваа мониторинг подготовките за проектот е-Школо (e-Schools).⁹⁹ Пред отпочнувањето на реализацијата на овој проект, беше формиран експертски тим, којшто имаше за цел да ја согледа тогашната реална состојба во училишта во Р. Македонија, во однос на опременоста со ИКТ, искористеноста, согледување на степенот на оспособеност на наставниците за користење на ИКТ за реализација на наставата, застапеноста на ИКТ во наставните програми, како и застапеноста на информатички предмети во наставните планови и сл. Сондажата на добиените податоци покажа дека многу малку училишта во тоа време беа опремени со ИКТ, при што дел од постојните компјутери беа нефункционални, со застарени оперативни системи и програми и беа користени исклучиво за реализација на потребите на наставата по информатичките предмети. Исто така, констатирано е многу ниско ниво на развиени вештини за користење на ИКТ кај наставниците, незастапеност на ИКТ во предметните програми, непостоење на едукативни софтвери, е-содржини на македонски јазик и јазиците на другите етнички заедници кои би биле во функција на реализација на наставните цели по одделни наставни предмети, како и застарени содржини во наставните програми по информатичките предмети.

По согледувањето на таа реална состојба во нашите училишта во однос на опременоста и примената на ИКТ во наставата, отпочнаа низа активности преку кои се повеќе се нагласуваше потребата од имплементирање на ИКТ во сите сфери на образованието и се бараа начини како таа да се интегрира во наставниот процес. Имено, во контекст на тоа беа донесени неколку стратешки документи, во кои беа дефинирани стратешките цели за процесот на имплементација на ИКТ во основното образование и беа предвидени повеќе реформски зафати со утврдена динамика на нивното остварување. Тие беа регулирани со: *"Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015 година)"*, *"Националната стратегија за развој на информатичко општество и акциониот план на Република Македонија"* како и *"Стратегијата за развој на е-содржини 2010-2015"*.

За постигнување на дефинираните цели во стратешките документи, беа предвидени низа зафати, кои поголем дел од нив беа реализирани преку повеќе видови проектни активности насочени кон обезбедување на училиштата со потребна инфраструктура, компјутери и интернет конекција, оспособување на наставниот кадар за користење на ИКТ за потребите на наставата, како и обезбедување на компјутерски образовни софтвери. Од нив, како позначајни, би ги издвоиле проектите на УСАИД: *"e-Школо (e-Schools)"* (2003-2008) и *"Проектот за основно образование (ПЕП)"* (2006-2011) поконкретно неговата подкомпонента *Подобрување на употребата на ИКТ во училиштата*, како и владиниот проект *"Компјутер за секое дете"* (2006-2012).

Во рамките на овие проектни активности, како и други зафати реализирани од страна на владини и невладини организации, се постигнати следните резултати: кон крајот на 2005 година е локализиран и адаптиран првиот образовен софтвер во Македонија, наречен ТулКид (ToolKid), кој наоѓа своја интегрирана примена по сите наставни предмети од I, II, III, IV и V одделение од деветгодишното основно образование; Изработен е, и предаден, првиот образовен веб портал во Македонија

⁹⁹ Проектот е-Школо (e-Schools) беше реализиран во периодот од 2003 до 2008 година, со цел да овозможи користење на Информатичко комуникациската технологија (ИКТ) од страна на наставниците и учениците и да се креира образовен портал, за да ги поврзе училиштата како заедници, во една заедничка виртуелната работна средина.

(www.schools.edu.mk) на тогашното Министерство за наука, во 2007 година.¹⁰⁰ Обезбедени се доволен број на персонални и преносни (Classmate) компјутери за учениците од основните и средните училишта и интернет конекции за секое училиште; Реализирани се серија обуки за наставниците од основните и средните училишта за стекнување на основни и напредни ИКТ вештини, како и обуки за интеграција на специфични софтверски решенија во наставниот процес (Виндоус алатки, Едубунту алатки, ТулКид и др.), обуки за изработка на веб-страници (Мамбо) и употреба на интернет пребарување, како и обуки за иновативната употреба на ИКТ, како што се компјутерска контрола, роботика, електронска музика и снимање на видео и аудио записи; Обезбедени се дигитални содржини, кои се во функција на реализација на наставните програми по предметите: географија, математика, физика, хемија и биологија и други наставни предмети кои се реализираат во основното и средното образование и реализирани се обуки за наставниците за да можат истите успешно да ги интегрираат во наставниот процес.

2. Предмет на истражување

Имајќи ги предвид бројните активности кои досега беа реализирани во функција на имплементацијата на ИКТ во настава, сметаме дека е значајно да се добијат емпириски наоди во врска со повеќе прашања кои, директно или индиректно, расветлуваат различни аспекти од примената на ИКТ во наставниот процес. Во овој случај имплементацијата на ИКТ во настава, цениме дека најдобро е да ја согледаме низ призма на видувањата на наставниците, кои всушност се најважните чинители, кои директно се вклучени и на некој начин се најодговорни за успешната имплементација на ИКТ во наставниот процес и кои најдобро можат да проговорат за одредените проблеми на коишто наидуваат при нејзината примена во наставната практика.

За таа цел беше спроведено анкетање на вкупно 160 наставници од одделенска и од предметна настава од 12 основни училишта, од кои 6 од подрачјето на Градот Скопје и 6 од внатрешноста на Р. Македонија. Анкетниот лист, конструиран за потребите на истражувањето, содржеше вкупно 15 прашања, од кои поголемиот дел беа од затворен тип, кај кои беа понудени неколку алтернативи на одговори и неколку прашања од отворен тип, каде што наставниците можеа слободно да го искажат своето мислење.

3. Резултати од истражувањето и нивна интерпретација

Во овој дел од трудот се табеларно презентирани, анализирани и интерпретирани резултатите добиени од спроведеното емпириско истражување на дел од прашањата содржани во анкетниот лист за кои цениме дека се во најтесна врска со проучуваниот проблем.

¹⁰⁰ Stojanovska, V. (2013). A national strategy and project activities for implementation of ICT in primary education. International Scientific Symposium: Education between tradition and modernity, Faculty of Philosophy, University „SS. Cyril and Methodius“ Skopje

Од особен интерес на истражувањето беше да се осознаат ставовите на наставниците во врска со тоа колку често тие ја реализираат наставата со примена на ИКТ, поради тоа што од пред неколку години наставниците се обврзани 30% од наставните часови да ги реализираат со примена на ИКТ. Добиените резултати се прикажани во наредната табела.

Табела 1. Ставови на наставниците во врска со тоа, колку често реализираат настава со примена на ИКТ

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Еднаш во неделата	27	33,75	40	50,00	67	41,88
Повеќе пати во недела	41	51,25	21	26,25	62	38,75
Еднаш во месецот	12	15,00	19	23,75	31	19,37
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$\chi^2 = 10,554 \quad df = 2 \quad p < 0,01$$

Според одговорите на наставниците, може да се забележи дека најголем процент од нив (41,88%) ја реализираат наставата со примена на ИКТ еднаш во неделата, 38,75% повеќе пати во неделата, а само 19,37% еднаш во месецот. Но, кога одговорите ги разгледуваме од аспект на исказите што ги дале одделенските и предметните наставници, се согледува дека најголем процент од одделенските наставници (51,25 %) ја реализираат наставата со примена на ИКТ повеќе пати во неделата, додека пак, најголем процент од предметните наставници (50,00%) ја реализираат наставата со примена на ИКТ еднаш во неделата. Оттука може да се констатира дека одделенските наставници почесто ја применуваат ИКТ во наставниот процес.

Според добиената вредност на хи-квадрат тестот која што е статистички значајна се констатира дека постои разлика во искажаното мислење по ова прашање меѓу одделенските и предметните наставници.

Со истражувањето настојувавме да осознаеме во кој тип наставен час, наставниците најчесто ја применуваат ИКТ. Одговорите што ги дадоа наставниците на ова прашање се прикажани во Табела 2.

Изнесените податоци покажуваат дека наставниците во најголем процент, 51,25%, најчесто ја применуваат ИКТ на часовите за обработка на нова наставна содржина, 23,13% во комбинирани наставни часови, 13,12% на часовите за повторување, 10,00% на часовите за вежбање, а само 2,50% на часовите за проверување. За одбележување е фактот дека ниту еден од испитаните наставници не се изјаснил дека најчесто ја применува ИКТ на воведните наставни часови. Од добиената вредност на Хи-квадрат тестот, што е статистички значајна, се констатира дека постои разлика во искажаното мислење меѓу одделенските и предметните наставници.

Табела 2. Ставови на наставниците во врска со тоа, во кој тип на наставен час најчесто ја применуваат ИКТ

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Воведен наставен час	0	/	0	/	0	/
Час за обработка на нова наставна содржини	39	48,75	43	53,75	82	51,25
Час за вежбање	5	6,25	11	13,75	16	10,00
Час за повторување и утврдување на наставниот материјал	8	10,00	13	16,25	21	13,12
Час за проверување на постигањата на учениците	2	2,50	2	2,50	4	2,50
Комбиниран тип на наставен час	26	32,50	11	13,75	37	23,13
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$x^2 = 9,716 \quad df = 4 \quad p < 0,05$$

Исто така, од интерес на истражувањето беше да констатираме која форма на организација на настава со примена на ИКТ најчесто наставниците ја применуваат во наставната практика.

Табела 3. Ставови на наставниците во врска со тоа, која форма на организација на наставата со примена на компјутер/и, најчесто ја користат

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Секој ученик работи на свој компјутер	20	25,00	26	32,50	46	28,75
По двајца ученици работат на еден компјутер	30	37,50	32	40,00	62	38,75
Повеќе ученици работат на еден компјутер	28	35,00	16	20,00	44	27,50
Само јас работам на компјутер	2	2,50	6	7,50	8	5,00
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$x^2 = 6,118 \quad df = 3 \quad p > 0,05$$

Согласно добиените резултати се констатира дека наставниците користат различни форми на организација на наставата со примена на компјутери. Имено, најголем процент од анкетираниите наставници (38,75%) најчесто ја користат работата во парови при реализација на наставата со примена на компјутери, кога по двајца ученици работат на компјутер, 28,75% индивидуалната форма, кога секој ученик работи на свој компјутер, додека пак 27,50% групната работа, кога повеќе ученици работат на еден компјутер, а само 5,00% од наставниците практикуваат да работат само тие на компјутер на наставните часови. Исто така, се констатира дека меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во искажаното мислење во однос на ова прашање, бидејќи добиената вредност на Хи-квадрат тестот не е статистички значајна.

Прашалникот за наставниците содржеше и прашање со кое сакавме да дознаеме за што најчесто наставниците ја користат ИКТ за потребите на наставата. Во врска со ова прашање се добиени следните одговори:

Од табеларниот приказ се гледа дека наставниците најчесто ја користат ИКТ за потребите на наставата при пребарување и користење на Интернет материјали за потребите на наставата, како и за изработка на тестови на знаења и контролни задачи, а најретко за водење на електронско портфолио за учениците, како и за електронска комуникација со колегите, родителите и учениците.

Табела 4. Ставови на наставниците во врска со тоа, за што најчесто ја користат ИКТ за потребите на наставата

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници			Предметни наставници			Вкупно		
	f	%	R	f	%	R	f	%	R
Изработка на наставни материјали	51	63,75	4	42	52,50	5	93	58,12	5
Реализација на програмски (наставни) содржини	47	58,75	7	39	48,75	6	86	53,75	7
Изработка на тестови на знаења и контролни задачи	53	66,25	2	54	67,50	2	107	66,88	2
Педагошка евиденција	51	63,75	4	36	45,00	7,5	87	54,38	6
Изработка на подготовки за наставата	49	61,25	6	46	57,50	4	95	59,38	4
Електронско портфолио за учениците	20	25,00	9	15	18,75	9	35	21,88	9
Пребарување и користење на Интернет материјали за потребите на наставата	61	76,25	1	58	72,50	1	119	74,38	1
Електронска комуникација со колеги, родители и ученици	36	45,00	8	36	45,00	7,5	72	45,00	8
Изработка на презентации	51	63,75	4	53	66,25	3	104	65,00	3

$$g = 0,838 \quad df = 7 \quad p < 0,05$$

Овде е интересен и податокот што помалку од половина на анкетираниите наставници ја користат електронската комуникација со колегите, родителите и учениците за потребите на наставата. Според добиената вредност на ро-коэффициентот на корелација, која изнесува 0,838, што е статистички значајна, се констатира дека меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во искажаното мислење во врска со тоа за што тие најчесто ја користат ИКТ за потребите на наставата.

Со истражувањето сакавме да ги дознаеме и ставовите на наставниците во врска со тоа, дали ИКТ претставува поддршка за поуспешно реализирање на поставените наставни цели. На ова прашање ги добивме следните одговори:

Табела 5. Ставови на наставниците во врска со тоа, дали ИКТ претставува поддршка за поуспешно реализирање на поставените наставни цели

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	69	86,25	69	86,25	138	86,25
Не	11	13,75	11	13,75	22	13,75
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

Од наведените податоци во оваа табела, може да се констатира дека мошне висок процент од наставниците (86,25%) искажале мислење дека ИКТ претставува поддршка за поуспешно реализирање на поставените наставни цели, а сосема мал процентот од нив (13,75%), се изјасниле дека ИКТ не претставува поддршка за поуспешно реализирање на поставените наставни цели. Исто така, се констатира дека не постои разлика во ставовите на одделенските и на предметните наставници. Тие всушност идентично се изјасниле во врска со ова прашање. Овој податок ни укажува на тоа, дека наставниците имаат позитивен став за тоа дека ИКТ претставува поддршка за поуспешно реализирање на поставените наставни цели.

Интересно беше да го осознаеме и мислењето на наставниците во врска со тоа, кои пристапи најчесто ги применуваат на наставните часови на кои употребуваат ИКТ. Добиените податоци од анкетањето на наставниците во врска со ова прашање, се претставени на следната табела.

Табела 6. Ставови на наставниците во врска со тоа, кои пристапи најчесто ги применуваат на наставните часови на кои употребуваат ИКТ

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Учениците <i>набљудуваат</i> електронски материјал даден од наставникот	47	58,75	24	30,00	71	44,38
Учениците <i>работат</i> врз модел (електронски материјал) даден од наставникот	24	30,00	36	45,00	60	37,50
Учениците <i>самостојно креираат</i> свои електронски изработки	9	11,25	20	25,00	29	18,12
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$x^2 = 14,022 \quad df = 2 \quad p < 0,01$$

Од наведените податоци се забележува дека 44,38% од испитаните наставници се изјасниле дека најчесто на наставните часови со примена на ИКТ, учениците *набљудуваат* електронски материјал даден од наставникот, 37,50% се изјасниле дека најчесто учениците *работат* врз модел (електронски материјал) даден од наставникот, додека 18,12% од испитаните наставници практикуваат учениците *самостојно да креираат* свои електронски изработки. Но, кога истото прашање го разгледуваме од аспект на одговорите што ги дале одделенските и предметните наставници може да констатираме дека поголемиот процент од одделенските наставници на часовите кога ја применуваат ИКТ, практикуваат учениците да *набљудуваат* електронски материјал даден од наставникот, додека пак поголемиот процент од предметните наставници практикуваат учениците да *работат* врз модел (електронски материјал) даден од наставникот. Според добиената вредност на Хи-квадрат тестот се констатира дека меѓу одделенските и предметните наставници постои разлика во однос на тоа, кои пристапи најчесто ги применуваат на наставните часови со користење на ИКТ.

Со истражувањето особено не интересираше да дознаеме дали применувањето на ИКТ во наставата ги оптоварува наставниците. Во однос на ова прашање, се добиени следните резултати:

Табела 7. Ставови на наставниците во врска со тоа, дали применувањето на ИКТ во наставата ги оптоварува наставниците

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	48	60,00	27	33,75	75	46,88
Не	32	40,00	53	66,25	85	53,12
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$x^2 = 11,068 \quad df = 1 \quad p < 0,01$$

Наведените податоци покажуваат дека постои разлика во дадените одговори на ова прашање меѓу одделенските и предметните наставници. Имено, поголем процент од одделенските наставници (60,00%) се изјасниле дека применувањето на ИКТ во наставата ги оптоварува наставниците, додека пак, поголем процент од предметните наставници (66,25%) се изјасниле дека применувањето на ИКТ во наставата не ги оптоварува наставниците. Оваа констатација се потврдува и со добиената вредност на Хи-квадрат тестот, што е статистички значајна.

Како дополна на ова прашање, поконкретно за оние наставници кои потврдно се изјасниле на истото, се бараше да се изјаснат во кој дел од активностите имаат поголема оптовареност. Во врска со ова се констатира дека најголем процент од наставниците

(57,33%) се искажале дека применувањето на ИКТ во наставата подеднакво ги оптоварува, како при подготовката така и во текот на реализацијата на наставата.

За успешна реализација на наставата со примена на ИКТ важни се и условите во кои истата се реализира. Затоа едно од прашањата во анкетниот лист се однесуваше токму на согледување на проценката на наставниците во однос на соодветноста на условите на нивните училиници за практикување на настава со примена на ИКТ.

Табела 8. Ставови на наставниците во врска со тоа, дали нивната училиница има соодветни услови за реализација на настава со примена на ИКТ

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да, има соодветни услови	19	23,75	30	37,50	49	30,62
Нема соодветни услови	54	67,50	42	52,50	96	60,00
Не можам да проценам	7	8,75	8	10,00	15	9,38
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$x^2 = 4,066 \quad df = 2 \quad p > 0,05$$

Како што може да се забележи од наведените податоци, од вкупно испитаните наставници 60% сметаат дека нивната училиница нема соодветни услови за реализација на настава со примена на ИКТ. Додека од останатите, поголемиот процент 30,62%, сметаат дека нивната училиница има соодветни услови, а само 9,38% не можат да проценат. Пресметаниот хи-квадрат, кој изнесува 4,066 и не е статистички значаен, укажува на тоа дека не постојат разлики во одговорите на ова прашање меѓу одделенските и предметните наставници.

Во врска со условите за реализација на наставата со примена на ИКТ не интересираше да добиеме мислење од наставниците дали тие наидуваат на проблеми при реализација на наставните активности. За ова прашање се добиени следните податоци.

Табела 9. Ставови на наставниците во врска со тоа, дали наидуваат на одредени проблеми при реализацијата на наставните активности во кои е вклучена ИКТ

Алтернативи на одговори	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да, секогаш	23	28,75	14	17,50	37	23,13
Да, понекогаш	56	70,00	61	76,25	117	73,12
Не, никогаш	1	1,25	5	6,25	6	3,75
Вкупно	80	100,00	80	100,00	160	100,00

$$x^2 = 5,068 \quad df = 2 \quad p > 0,05$$

Од наведените резултати може да се забележи дека најголем процент од одделенските и од предметните наставници се изјасниле дека понекогаш наидуваат на одредени проблеми при реализацијата на наставните активности со примена на ИКТ. Во дадените одговори на ова прашање нема значајна разлика меѓу одделенските и предметните наставници. Ова се тврди бидејќи добиената вредност на Хи-квадрат тестот (4,897) не е статистички значаен.

Во прашалникот за наставниците беа поставени и две прашања со кои од наставниците се бараше да ги наведат причините кои ја оневозможуваат или отежнуваат примената на ИКТ во наставниот процес и да наведат што мислат дека е потребно да се направи за почесто да ја користат ИКТ во функција на реализација на наставата. Овие прашања беа од отворен тип, што значи дека на наставниците им беше дадена слобода во

искажувањето, без никакви сугестии и ограничувања во однос на формулацијата на нивните одговори.

Наставниците во врска со тоа, што ја оневозможува или отежнува примената на ИКТ во наставниот процес, наведоа поголем број причини од кои ги наведуваме оние кои кај поголемиот број од анкетирани наставници беа наведени, а тоа се следните: Нема доволно компјутери; Нема Интернет пристап во секоја училница и во било кое време; Слаба, не доволно квалитетна интернет конекција; Застарени верзии на оперативниот и апликативните програми кои се инсталирани на компјутерите; Се нема доволно време за успешна реализација на содржините со примена на ИКТ; Се губи дел од времето од часот додека се постават и вклучат компјутерите; Се губи време кога наставникот треба да ги преснимува содржините на секој компјутер во училницата; Дотраеност на батериите на Classmate преносните компјутери; Во училниците нема доволно приклучоци за компјутерите; Образовниот софтвер ТулКид (ToolKid) не функционира; Користење на компјутерски оперативен програм (Линук) кој не е вообичаен за наше поднебје, наместо Виндоус (Windows) оперативен систем.

Додека во врска со прашањето со кое се бараше од нив да наведат што мислат дека е потребно да се направи за почесто да ја користат ИКТ во функција на реализација на наставата, искажаа мноштво на предлози, од кои ги издвојуваме следниве: Достапни компјутери и простор за работа, помал број на ученици во паралелка; Да се опремаат само неколку училници со современа ИКТ; Училиштата да се обезбедат и со друг вид дополнителна информациска комуникациска опрема (ЛЦД –проектори, смарт табли, преносни компјутер за секој ученик од погорните одделенија, таблети, роботчиња, печатачи, асистивна техника за ученици со посебни образовни потреби и др.); Да се обезбеди стабилен интернет пристап во секоја училница, да се има Интернет во секое време; Да се подобри мрежниот систем; Компјутерот на наставникот да биде мрежно поврзан со компјутерите на учениците, за да може да се споделат материјалите побрзо и полесно; Редовно да се одржуваат, сервисираат и надградуваат компјутерите, да се обезбеди комплетна техничка поддршка; Да постои стручно лице, по можност во секое училиште, задолжено за одржување на компјутерите; По можност да се инсталира на компјутерите оперативниот систем на Microsoft; Да се изготват учебници со дигитални содржини, особено по предметите од општествените науки; Одржување и збогатување на постојните едукативни портали со нови квалитетни е-содржини по секој наставен предмет, да има поголем избор; Соодветна едукација на наставниците за унапредување и усовршување на ИКТ компетенциите; Изготвување на електронска образовна платформа за учење.

4. Заклучок

Резултати што се добиени со истражувањето ја отсликуваат состојбата во однос на примената на ИКТ во наставната практика, согледана од аспект на видувањата на наставниците од основното образование. Врз основа на нив, може да се извлечат следниве општи констатации:

- ✓ Наставниците генерално имаат позитивен став во врска со тоа, дека ИКТ претставува поддршка за поуспешно реализирање на наставните цели;

- ✓ Одделенските наставници во однос на предметните наставници почесто реализираат настава со примена на ИКТ;
- ✓ Поголемиот дел од наставниците најчесто ја применуваат ИКТ на часовите за обработка на нови наставни содржини;
- ✓ Наставниците практикуваат повеќе видови на форми на организација на наставата со примена на ИКТ;
- ✓ Наставниците најчесто ја користат ИКТ за пребарување и користење на интернет материјали за потребите на наставата, како и за изработка на тестови на знаења и контролни задачи, а најмалку за водење на електронско портфолио за учениците, за електронска комуникација со колеги, родители и ученици, како и за реализација на програмски наставни содржини;
- ✓ Одделенските наставници во поголем процент од предметните наставници сметаат дека применувањето на ИКТ во наставата ги оптоварува;
- ✓ Најголем процент од наставниците се на мислење дека во училиниците немаат соодветни услови за реализација на настава со примена на ИКТ.

Освен тоа, врз основа на овие резултати се констатира дека со цел да се подобри квалитетот на имплементацијата на ИКТ во наставниот процес неопходно е: училиштата да се обезбедат со сета потребна ИКТ опрема; да се обезбеди постојан интернет пристап; перманентно да се следат потребите на наставниците за зајакнување на нивните ИКТ компетенциите и согласно ним да се организираат адекватни обуки; да се збогатат постојните едукативни портали со нови квалитетни е-содржини по сите наставни предмети и со тоа да се обезбеди поголем избор; да се развиваат разновидни дигитални содржини за потребите на наставата по секој наставен предмет; да се изнајдат механизми со кои би се стимулирале наставниците за почеста примена на ИКТ во наставниот процес.

Литература

1. Ala-Mutka, K., Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., Centeno, C. (2010). The future of learning: European teachers' visions report. Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning conference, Sevilla, 5–7 February 2010. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3679>. Accessed June 2014
2. Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In: Bellanca J, Brandt R (eds) 21st century skills: rethinking how students learn. Solution Tree Press, Bloomington, pp 51–76
3. European Schoolnet (2013). Survey of schools: ICT in education [online]. <http://essie.eun.org>. Accessed June 2014
4. Information and communications technology (ICT) Briefer (2009). U.S. Agency for International Development, www.usaid.gov
5. Извештај за реализирани обуки со наставниците во основното и средното образование. (2010). Скопје: Биро за развој на образованието.
6. Information and communications technology (ICT) Briefer, (2009) U.S. Agency for International Development, www.usaid.gov
7. Kozma, R. B. (ed) (2003). Technology, innovation and educational change: a global perspective. International Association for Technology in Education, Eugene.
8. Наставен план и програми за деветгодишното основно образование, Скопје: Биро за развој на образованието.
9. Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015. (2006) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
10. Национална стратегија за развој на информатичко општество и акционен план на Република Македонија. (2005) Скопје: Влада на Република Македонија.
11. Национална стратегија - Стратегија за развој на е-содржини 2010-2015 (2010). Скопје: Министерство за информатичко општество.
12. Програма за развој на ИКТ во образованието. (2009). Скопје: Биро за развој на образованието.
13. Состојбата со е-учењето во Македонија. (2011). Скопје: Фондација Метаморфозис.
14. Stojanovska, V. (2010). Implementation of ICT in the Education of the Republic of Macedonia. 13th International Conference: ICT in the Education of the Balkan Countries. Varna: Balkan Society for Pedagogy and Education, BASOPED – BG.
15. Stojanovska, V. (2013). A national strategy and project activities for implementation of ICT in primary education. International Scientific Symposium: Education between tradition and modernity, Faculty of Philosophy, University „SS. Cyril and Methodius“ Skopje.
16. UNESCO (2008). ICT competency standards for teachers. United Kingdom.
17. Употребата на компјутери и интернет во образовниот систем на РМ. (2010) Скопје: Донација Институт отворено општество - Македонија; Фондација Метаморфозис.
18. USAID Primary Education Project, Fourteenth Quarterly report, January-March 2010, Under Cooperative Agreement No.165-A-00-06-00101-00, Submitted by: Academy for Educational Development (AED) with: Macedonia Civic Education Centre (MCEC) and Indiana University.
19. Sharples, M., et al. (2012). Innovating Pedagogy makers. Milton Keynes: Open University.
20. Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. In G. Veletsianos (Ed.), Emerging technologies in distance education. (pp. 3–22). Athabasca, CA: Athabasca University Press.
21. Weaver, B. E., & Nilson, L. B. (2005). Laptops in class: What are they good for? What can you do with them? *New Directions in Teaching and Learning*, 101, 3–13.

TEACHERS FROM PRIMARY EDUCATION ABOUT THE IMPLEMENTATION OF ICT IN THE TEACHING PROCESS

Vera Stojanovska

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia
veras@fzf.ukim.edu.mk

UDK :

Abstract

Since the beginning of the XXI century our country, as one of the countries in transition, has been facing many requirements for whose realization restructuring of some segments of the society is necessary. One of these segments is education. That's why many project activities have been realized in this period, in the function of the strategically defined reform interventions in the sphere of education. In general, their goal has been modernization of the education through fitting-out the schools with modern teaching tools and training the teachers so that to be capable of implementing modern teaching technologies. Within this framework, various trainings for the teachers have been conducted, for the purpose of providing a more quality teaching process with the implementation of information-communication technologies (ICT).

Taking into account the many activities realized so far in the function of implementing ICT in the teaching, we considered important to get empiric findings regarding the relevant issues which, directly or indirectly, elucidate different aspects of ICT's implementation in the process of education.

Therefore, the object of this research is the implementation of ICT in the teaching process of primary education. The research objective is getting insights about and showing the current state of ICT's implementation in the teaching, based on the attitudes and opinions of the teachers directly involved in the educational process. For collecting the empiric data needed, we used the technical of questionnaires. The research covered 160 teachers from a several primary schools in R. Macedonia.

The results obtained give certain answers regarding some aspects of ICT's implementation in the teaching process and the problems the teachers face in the process.

Key words: *ICT, teaching process, teachers, primary education.*

1. Introduction

The awareness about the need of introducing ICT in the educational process in R. Macedonia, and consequently the beginning of this idea's materialization, date from the end of the XX and the beginning of XXI century, when more and more scientific papers were written in which ICT's worth and advantages were stressed from the aspect of modernizing the processes of studying and instructing during the curriculum, and when the preparations for monitoring the realization of the e-Schools project started.¹⁰¹ Before starting the realization of this project, an experts' team was established whose task was to get insights about the actual situation in the schools in R. Macedonia regarding their outfitting with ICT and its utilization, the teachers'

¹⁰¹ The project e-School was realized in the period 2003–2008, with the goal of enabling the use of ICT by teachers and students and creating an educational portal which would connect the schools, as communities, in one common, virtual working environment.

qualifications for using ICT in the teaching process, ICT's presence in the educational programmes and informatics school subjects' presence in the educational plans, and so on. The analysis of the data obtained showed that a very small number of schools were equipped with ICT, moreover – some of the computers were of little use, having obsolete operative systems and programmes, and were used exclusively for the purposes of the teaching in informatics school subjects. Also, there was found a very poor level of teachers' skills in using ICT, ICT's absence in the particular school subjects' programmes, a lack of educational software's and of teaching e-materials in Macedonian language and the languages of other ethnic communities which would be in the function of realization of the educational goals in particular school subjects, as well as obsolete themes in the teaching programmes in informatics school subjects.

After such an unsatisfactory situation in our schools had been found regarding our schools' fitting out with ICT and the implementation of ICT in the teaching process, a number of activities started which stressed more than ever the need of implementing ICTs in all the spheres of education and ways were looked for on how to integrate ICT in the educational process. Namely, in this context a few strategic documents were brought where the strategic goals of the process of ICT's implementation in the primary education were defined and was provided for a number of reform interventions with defined dynamics of realization. These documents are: “*National Programme of the Development of Education in the Republic of Macedonia (2005–2015)*”, “*National Strategy for Information Society Development and the Action Plan of the Republic of Macedonia*” and “*A Strategy for Developing e-teaching materials 2010–2015*”.

For achieving the goals defined in these strategic documents, a number of measures were incorporated in the documents, most of them being realized through various kinds of project activities directed towards providing the schools with the necessary infrastructure, computers and Internet connections, training the teachers for using ICT for the purposes of the teaching, and providing educational computer software's. Of those project activities, as the more important ones we shall mention the USAID projects “e-Schools” (2002–2008) and “Primary Education Project (PEP)” (2006–2011) – especially its component “*Improving the Use of ICT in Schools*”, and the Macedonian government's project “*Computer for Every Pupil*” (2006–2012).

By these project activities as well as the other measures realized by various government and non-government organizations, the following results were achieved: at the end of 2005 the first educational software in Macedonia was adopted and adapted, called ToolKid, implemented in all the schools subjects taught in I, II, III, IV and V grades of the nine-year primary education; in 2007, the first educational web-portal in Macedonia (www.schools.edu.mk) of the then Ministry of Science was created and put in use;¹⁰² a sufficient number of personal and portable (Classmate) computers were provided for the students in both primary and secondary schools as well as Internet connections for each school; a series of trainings for the teachers from primary and secondary schools were conducted for achieving basic or advanced ICT skills, trainings in integrating specific software solutions into the educational process (Windows tools, Edubuntu tools, ToolKid, etc.), trainings in creating web-sites (Mambo) and performing Internet search, trainings in innovative use of ICT such as computer control, robotics, electronic music and recording video and audio materials; digitalized teaching materials were provided for realization of the teaching programmes in geography, maths, physics, chemistry, biology and other school

¹⁰² Stojanovska, V. (2013). A national strategy and project activities for implementation of ICT in primary education. International Scientific Symposium: Education between tradition and modernity, Faculty of Philosophy, University “St. Cyril and Methodius”, Skopje.

subjects taught in both primary and secondary education, and the teachers were trained how to successfully integrate them in the educational process.

2. Research objectives and methods

Taking into account the many activities done so far in the function of ICT's implementation in the teaching process, we considered important to obtain empiric data about various issues that, directly or indirectly, elucidate different aspects of ICT's implementation in the educational process. In this case we considered it was the best the implementation of ICT in the teaching process to be perceived through the prism of the teachers, who in fact are the most important factors directly involved and in some way the most responsible for successful implementation of ICT in the educational process, and are the most competent to speak about some problems they meet in its implementation in the teaching practice.

For that purpose we polled 160 teachers (both class teachers and subject teachers) from 12 primary schools, of which 6 from the area of the city of Skopje and 6 from the interior of the country.¹⁰³ The questionnaire, specially created for the poll, had a total of 15 questions, most of them being of closed type offering a number of options for answer, the others being of open type where the teachers were let to freely express their opinions.

3. Results and discussion

In the following part of the paper are tabularly presented, analyzed and interpreted the answers obtained to some of the questions given in the questionnaire, which we thought are the most closely related to the problem studied.

From a few years ago, the teachers are obliged to carry out 30% of their lessons using ICT. That's why of particular interest for the investigation was to find out how often they perform the teaching by using ICT. The results obtained on this issue are shown in Table 1.

Table 1. Teachers' answers to the question how often they do the teaching with the use of ICT

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Once a week	27	33.75	40	50.00	67	41.88
More than once a week	41	51.25	21	26.25	62	38.75
Once a month	12	15.00	19	23.75	31	19.37
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 10.554 \quad df=2 \quad p < 0.01$$

From the answers obtained, we can see that most of them (41.88%) conduct the teaching by the implementation of ICT once a week, 37.75% do this more than once a week, and only

¹⁰³ In our educational system, a class teacher is the one who teaches all the school subjects only to one class, at the same time being its teacher-in-charge. Class teachers are engaged only in the grades I to V of primary education. A subject teacher is a specialized teacher and teaches one school subject (sometimes two, or a few similar), to many classes in different grades. Subject teachers are engaged in the grades VI to IX of primary education.

19.37% once a month. But, if we view the answers from the aspect of who gives the answer, it's obvious that most of the class teachers (51.25%) use ICT in the teaching more than once a week, while most of the subject teachers (50.00%) use ICT once a week. So, we can conclude that class teachers are those who more often use ICT in the teaching process. According to the obtained value of the χ^2 -square test, which is statistically significant, there is a big difference in the practice of using ICT in the teaching process between class teachers and subject teachers.

In the research we also tried to find out in what type of lessons the teachers most often use ICT. Their answers to this question are shown in Table 2.

Table 2. Teachers' answers to the question in what type of lessons they most often use ICT

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Introductory lessons	0	/	0	/	0	/
Lessons for presentation of a new teaching material	39	48.75	43	53.75	82	51.25
Lessons for exercising	5	6.25	11	13.75	16	10.00
Lessons for reviewing the already taught teaching material	8	10.00	13	16.25	21	13.12
Lessons for checking up the students' knowledge	2	2.50	2	2.50	4	2.50
Lessons of combined type	26	32.50	11	13.75	37	23.13
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 9.716 \quad df=4 \quad p < 0.05$$

From the data shown we can see that the teachers most frequently (51.25%) use ICT in the lessons where some new teaching material is presented to the students, 23.13% use ICT in the combined lessons, 13.12% in the lessons for reviewing old teaching materials, 10.00% in the lessons for exercising, and only 2.50% in the lessons for checking students' knowledge. It is worth mentioning the fact that none of the teachers in the poll answered that he/she most often uses ICT in the introductory lessons. According to the obtained value of the χ^2 -square test, which is statistically significant, there are substantial differences between the answers given by class teachers and the answers given by subject teachers.

Also, of interest for the investigation was to find out what form of organizing the teaching with the use of ICT the teachers most often implement in their practice.

Table 3. Teachers' answers to the question what form of organizing the teaching with the use of computers they most often use

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Each student works on one computer	20	25.00	26	32.50	46	28.75
Two students work on one computer	30	37.50	32	40.00	62	38.75
A number of students work on one computer	28	35.00	16	20.00	44	27.50
Only I work on a computer	2	2.50	6	7.50	8	5.00
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 6.118 \quad df=3 \quad p > 0.05$$

From the results obtained we can conclude that the teachers implement different forms of organizing the teaching with the use of computers. Namely, the largest part of the polled teachers (38.75%) most often use the method of work in pairs i.e. when the students work in pairs on the same computer, 28.75% of the teachers practice the method of individual work i.e. when each student works on one computer, 27.50% of the teachers practice the group work i.e. when a group of students work on the same computer, whereas only 5.00% of the teachers are the only ones who work on computer during the lessons. Also, we can see that there is no difference in this case between class teachers and subject teachers, since the obtained value of the χ -square test is not statistically significant.

The questionnaire also contained a question about that for what purpose they use ICT in the curriculum. The answers are given in Table 4.

Table 4. Teachers' answers to the question for what purpose they most often use ICT in the teaching

Options for answer	Class teachers			Subject teachers			Total		
	f	%	R	f	%	R	f	%	R
Creation of teaching materials	51	63.75	4	42	52.50	5	93	58.12	5
Presentation of a new teaching material	47	58.75	7	39	48.75	6	86	53.75	7
Creation of tests and control works	53	66.25	2	54	67.50	2	107	66.88	2
Keeping pedagogical records	51	63.75	4	36	45.00	7,5	87	54.38	6
Preparations for the lessons	49	61.25	6	46	57.50	4	95	59.38	4
Electronic portfolio on the students	20	25.00	9	15	18.75	9	35	21.88	9
Search for and use of Internet materials for the purposes of the teaching	61	76.25	1	58	72.50	1	119	74.38	1
Electronic communication with the colleagues, parents and students	36	45.00	8	36	45.00	7,5	72	45.00	8
Creation of presentations	51	63.75	4	53	66.25	3	104	65.00	3

$\rho = 0.838$ $df = 7$ $p < 0.05$

From the data given in the table, it is obvious that the teachers most often use ICT when searching for and using Internet materials for the purposes of the teaching, also for preparing tests and control works for the students, while most seldom for keeping electronic portfolios about their students and for electronic communication with the colleagues, parents and students. It is also interesting the fact that less than half of the teachers use the means of e-communication with the colleagues, students and parents. According to the obtained value of the ρ -coefficient of correlation, which is 0.838 and statistically significant, there is no difference between class teachers and subject teachers regarding this issue.

In our research we wanted also to find out teachers' opinion on whether ICT is of help for more successful realization of the set goals of the teaching. Here are the answers:

From the data given in the table, we can conclude that a very high percentage of the teachers (86.25%) think ICT helps for achieving the goals set, while a very low percentage think ICT is of no help. There is no difference between the opinions of class teachers and subject teachers on this issue – they have surprisingly identical opinions. This indicates that the teachers think ICT is supportive for the more successful realization of the defined teaching objectives.

Table 5. Teachers' opinions on whether ICT is of help for more successful realization of the set goals of the teaching

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Yes	69	86.25	69	86.25	138	86.25
No	11	13.75	11	13.75	22	13.75
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

To us it was also interesting to find out what approaches they most often use in the lessons where ICT is used. The answers are given in Table 6.

Table 6. Teachers' answers to the question what approaches they most often use in the lessons where ICT is used

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
The students <i>watch</i> electronic material provided by the teacher	47	58.75	24	30.00	71	44,38
The students <i>work</i> on a model (electronic material) provided by the teacher	24	30.00	36	45.00	60	37,50
The students <i>create single-handed</i> their own electronic products	9	11.25	20	25.00	29	18.12
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 14.022 \quad df=2 \quad p < 0.01$$

From the data given in the table, we can see that 44.38% of the teachers said that in their lessons with the implementation of ICT their students most often *watch* e-material provided by the teacher, 37.50% said that their students most often *work* on a model (e-material) provided by the teacher, while 18.12% of the teachers usually let the students *create single-handed* (i.e. without teacher's interference) their own e-products. But, from the aspect of who gives the answer, we can see that most of the class teachers use to let the students *watch* e-material provided by the teacher, whereas most of the subject teachers let the students *work* on a model (e-material) provided by the teacher. According to the obtained value of the χ -square test, there is a substantial difference between class teachers and subject teachers regarding this issue.

In our research we were especially interested in finding out whether ICT's implementation in the teaching is a burden to the teachers. Here are the answers:

Table 7. Teachers' answers to the question whether ICT's implementation in the teaching is a burden to them

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Yes	48	60.00	27	33.75	75	46.88
No	32	40.00	53	66.25	85	53.12
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 11.068 \quad df=1 \quad p < 0.01$$

From the data given in Table 7, we can see that the answers of the class teachers differ from those of the subject teachers. Namely, more than a half of the class teachers (60.00%) said that the implementation of ICT in the teaching is a burden, whereas more than a half of the subject teachers (66.25%) said it isn't. To this attests the obtained value of the χ -square test, which is statistically significant.

Plus, the teachers who answered that the implementation of ICT was a burden, were asked to specify in which of their activities they were burdened more. Most of the examinees (57.33%) answered they were equally burdened during both the preparations for and the realization of the lessons.

For successful realization of the teaching process with the implementation of ICT, also important are the conditions in which the teaching is performed. That's why one of the questions was intended to find out the teachers' opinions on whether the classrooms are suitable for teaching with the use of ICT. The answers are given in Table 8.

Table 8. Teachers' answers to the question whether their classrooms have appropriate conditions for teaching with the use of ICT

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Yes, there are appropriate conditions	19	23.75	30	37.50	49	30.62
There are no appropriate conditions	54	67.50	42	52.50	96	60.00
I cannot decide	7	8.75	8	10.00	15	9.38
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 4.066 \quad df=2 \quad p>0.05$$

As we can see from the table, 60% of the teachers think that their classrooms don't have the appropriate conditions for teaching with the use of ICT. A much lower percentage (30.62%) think the classrooms have the appropriate conditions, while 9.38% cannot decide on that. The value of the χ -square test, which is 4.066 and therefore isn't statistically significant, indicates no major difference between the answers given by class teachers and those given by subject teachers.

Regarding the conditions for performing the teaching process teaching process with the implementation of ICT, we were interested to find out whether the teachers had any problems while performing teaching activities. The answers are given in Table 9.

Table 9. Teachers' answers to the question whether they have any problems in performing teaching activities where ICT is involved

Options for answer	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Yes, always	23	28.75	14	17.50	37	23.13
Yes, sometimes	56	70.00	61	76.25	117	73.12
No, never	1	1.25	5	6.25	6	3.75
Total	80	100.00	80	100.00	160	100.00

$$\chi^2 = 5.068 \quad df=2 \quad p>0.05$$

As we can see from the table, the highest percentage of both class teachers and subject teachers said they sometimes had certain problems. There is no significant difference between the answers given by class teachers and those given by subject teachers, for the obtained value of the χ -square test (4.897) is not statistically significant.

In the questionnaire there were also two questions where the examinees were asked to state the reasons which make impossible or difficult ICT's implementation in the teaching process and to state what they thought it was necessary to do so they could more frequently use ICT in the teaching. These questions were of open type, i.e. the teachers were free to express what they thought, without any suggestions or limitations about the formulation of their answers. In their answers to the question what makes impossible or difficult ICT's implementation in the teaching process, the teachers gave a number of reasons, and here we shall quote only those stated by most teachers: there aren't enough computers; Internet connection is not available in every classroom or at any time; weak, poor-quality Internet connection; obsolete versions of the operative and applicative programmes installed in the computers; not having enough time for quality presentation of the school subject materials by using ICT; a part of the time for the lesson is wasted for placing and plugging the computers; time is lost when the teacher must download the material in each computer in the classroom; attrition of the batteries of Classmate portable computers; there are not enough sockets in the classrooms for plugging in the computers; the educational software ToolKid doesn't function; the use of a computer operative programme not customary in our country (Linux), instead of Windows.

In their answers to the question asking to state what they thought was necessary to do so they could more frequently use ICT in the teaching process, the teachers gave many suggestions, of which we shall mention only these: available computers and space for work, lesser number of students in one class; equipping only a few classrooms, but with modern ICT; the schools to be provided also with other kinds of additional IC equipment (LCD projectors, smart boards, portable computers for each student from the upper grades, tablets, robotlets, printers, auxiliary equipment for the students with special needs, etc.); providing a stable Internet connection in each classroom, for having access to the Internet at any time; to improve the network system; the teacher's computer to be directly connected with the computers of the students, for quicker and easier sharing the materials; regular maintenance, servicing and upgrading of the computers, and providing complete technical support; engaging a qualified technician, if possible in each school, for servicing the computers; installation of the operative system Microsoft in the computers; preparing reading books with digitalized material, especially in the school subjects from the field of social sciences; to provide maintenance and enrichment of the current educational portals with new and quality e-materials for each school subject; to provide appropriate education of the teachers for advancing and upgrading their ICT skills.

4. Conclusion

The results obtained with the research depict the situation regarding ICT's implementation in the teaching process, seen from the aspect of the teachers in primary education. Based on that, we can draw the following conclusions:

- In general, the teachers do think ICT is helpful for more successful realization of the teaching process;
- Class teachers use ICT in the teaching process more often than their subject colleagues;

- Most of the teachers use ICT mainly in the lessons where new educational materials are presented;
- The teachers use many forms for organization of the teaching implementing ICT;
- The teachers use ICT most often in searching for and using Internet materials needed to perform the teaching process (for finding new teaching materials, for creating tests and control works for the students), and least often for keeping electronic portfolios about the students, for e-communication with the colleagues, students and parents, as well as for presentation of the teaching material;
- Most of the class teachers (60.00%) think the implementation of ICT in the teaching process is a burden, while the subject teachers think the opposite (66.25%);
- Most of the teachers (more than a half) think that in the classrooms there are no conditions appropriate for the realization of the teaching using ICT.

Further, based on these results we can make the conclusion that for the goal of improving the quality of ICT's implementation in the teaching process, it is necessary: to provide the schools with all the necessary ICT equipment; to provide ceaseless Internet connection; to continuously follow up the teachers' needs for improving their ICT skills and to accordingly organize adequate trainings; to enrich the current educational portals with new and quality e-materials in all the school subjects, thus providing a wider choice; to develop digitalized materials of various types for the purposes of the teaching process, for each school subject; to create mechanisms for stimulating the teachers to use ICT more frequently.

References

1. Ala-Mutka, K., Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., Centeno, C. (2010). The future of learning: European teachers' visions report. Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning conference, Sevilla, 5–7 February 2010. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3679>. Accessed June 2014
2. Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In: Bellanca J, Brandt R (eds) 21st century skills: rethinking how students learn. Solution Tree Press, Bloomington, pp 51–76
3. European Schoolnet (2013). Survey of schools: ICT in education [online]. <http://essie.eun.org>. Accessed June 2014
4. Information and communications technology (ICT) Briefer (2009). U.S. Agency for International Development, www.usaid.gov
5. Извештај за реализирани обуки со наставниците во основното и средното образование. (2010). Скопје: Биро за развој на образованието.
6. Information and communications technology (ICT) Briefer, (2009) U.S. Agency for International Development, www.usaid.gov
7. Kozma, R. B. (ed) (2003). Technology, innovation and educational change: a global perspective. International Association for Technology in Education, Eugene.
8. Наставен план и програми за деветгодишното основно образование, Скопје: Биро за развој на образованието.
9. Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015. (2006) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
10. Национална стратегија за развој на информатичко општество и акционен план на Република Македонија. (2005) Скопје: Влада на Република Македонија.
11. Национална стратегија - Стратегија за развој на е-содржини 2010-2015 (2010). Скопје: Министерство за информатичко општество.
12. Програма за развој на ИКТ во образованието. (2009). Скопје: Биро за развој на образованието.
13. Состојбата со е-учењето во Македонија. (2011). Скопје: Фондација Метаморфозис.
14. Stojanovska, V. (2010). Implementation of ICT in the Education of the Republic of Macedonia. 13th International Conference: ICT in the Education of the Balkan Countries. Varna: Balkan Society for Pedagogy and Education, BASOPED – BG.
15. Stojanovska, V. (2013). A national strategy and project activities for implementation of ICT in primary education. International Scientific Symposium: Education between tradition and modernity, Faculty of Philosophy, University „SS. Cyril and Methodius“ Skopje.
16. UNESCO (2008). ICT competency standards for teachers. United Kingdom.
17. Употребата на компјутери и интернет во образовниот систем на РМ. (2010) Скопје: Донација Институт отворено општество - Македонија; Фондација Метаморфозис.
18. USAID Primary Education Project, Fourteenth Quarterly report, January-March 2010, Under Cooperative Agreement No.165-A-00-06-00101-00, Submitted by: Academy for Educational Development (AED) with: Macedonia Civic Education Centre (MCEC) and Indiana University.
19. Sharples, M., et al. (2012). Innovating Pedagogy makers. Milton Keynes: Open University.
20. Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. In G. Veletsianos (Ed.), Emerging technologies in distance education. (pp. 3–22). Athabasca, CA: Athabasca University Press.
21. Weaver, B. E., & Nilson, L. B. (2005). Laptops in class: What are they good for? What can you do with them? *New Directions in Teaching and Learning*, 101, 3–13.

ОБРАЗОВНИТЕ АСПИРАЦИИ НА СИРОМАШНИТЕ ДЕЦА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Весна Димитриевска

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,

Филозофски факултет – Скопје,

Институт за Социологија, Република Македонија

vesna@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Сиромаштијата е мултидимензионален феномен што е предизвикан од извесни животни услови кои имплицираат ограничени можности да се учествува во општествениот живот.

Во овој труд се осврнуваме на еден специфичен аспект на сиромаштијата - аспирациите на сиромашните деца кон образованието.

Поради мноштвото дефиниции, за потребите на овој труд го операционализираме поимот *детска сиромаштија*. Сиромашни се сметаат деца што живеат во сиромашни семејства. Тие искусиле недостиг од материјални, духовни и емоционални ресурси потребни за опстанок, развој и напредок. Поради недостиг тие не се во можност да ги уживаат своите права, да ги остварат целосно своите потенцијали за да бидат рамноправни членови во заедницата. Загрижува податокот кој говори дека процентот на децата кои живеат во сиромаштија е поголем од процентот на возрасните кои живеат во сиромаштија.

Поголем број деца што растат во сиромашни семејства остануваат заробени во интергенерацискиот циклус на сиромаштија и во социјалната исклученост. Поради тоа недостигаат активности во насока на развивање на знаења на сиромашните деца, практикување на морални вредности и запознавање кои се бараат во сите области на животот. Низ процесот на социјализација што го овозможуваат образованието и воспитанието, децата го учат начинот на живот во општеството или во групата каде што припаѓаат.

Целта на овој труд е да се детектира присуството/ отсуството на аспирациите на сиромашните деца за стекнување знаења, морални вредности и вештини. Посебно ќе се осврнеме на аспирациите за стекнување знаења, морални вредности и вештини, кај децата од најсиромашните ромски семејства. Исто така, воедно целта на трудот е и да се понудат механизми за намалување на бројот на сиромашни деца преку нивно стимулирање да се вклучат во образовниот процес.

Клучни зборови: *сиромашни деца, образовани аспирации, механизми за вклучување во образовниот процес.*

Вовед

Бројни истражувања ја истакнуваат врската помеѓу економската состојба на семејството и исклучувањето/вклучувањето од /во општествениот животот на членовите од овие семејството. Лошата материјална состојба во семејствата, условува формирање на различни општествени групи. Една многу специфична општествена група ја чинат децата од сиромашните семејства. Оваа група, е предмет на интерес во овој труд. Децата што растат во сиромашни семејства најчесто имаат недостиг од материјални, духовни и

емоционални ресурси потребни за опстанок, развој и напредок. Децата треба да бидат физички здрави, психички свесни, емоционално сигурни, социјално способни и подготвени да учат. Овие деца не се во можност да ги уживаат своите права, да го остварат целосно својот потенцијал и да бидат рамноправни членови на општеството. Загрижувачки се сознанијата што поголем број од сиромашните деца се заборавени во еден интергенерациски циклус на сиромаштија и социјална исклученост. Причините се многубројни, меѓутоа ниското образовно ниво, немотивираноста на членовите од сиромашните семејства за стекнување морални вредности со помош на учење се значајни предуслови за интергенерацискиот циклус на сиромаштија и социјална исклученост.

Образувањето е камен темелник за секоја индивидуа. Тој процес започнува многу рано во семејството, потоа во предучилишните установи и основните училишта. Квалитетот на детскиот развој во голема мера зависи од активностите кои ги преземаат возрастните кон децата. Во процесот на воспитување улогата на родителите е многу значајна. Неопходно е родителите да вклучуваат осмислуваат, вреднуваат и култивираат различни потреби и интереси на децата кои ќе им помогнат безгрижно да се вклучат во општествениот живот. Имено, природата и околностите на воспитување на детето значајно влијаат врз положбата која детето ја има во групите каде припаѓаа, но и во општеството.

Во овој труд не сакаме да ги оспоруваме научните претпоставки за поврзаноста на економската благосостојба и сиромаштијата, ниту поврзаноста на образованието со сиромаштијата. Нашиот интерес е насочен кон анализата на една специфична општествена група, сиромашните деца во Република Македонија. Притоа, фокусот е насочен кон аспирациите на најсиромашните Ромски деца кон образованието. Во трудот бараме одговор на следните прашањата: Дали најсиромашните деца развиле социјален идентитет, и каков е истиот? Дали тој социјален идентитет вклучува морални судови, кои го фаворизираат образованието? Дали најсиромашните ромски деца го оправдуваат или не го оправдуваат исклучувањето од образовните институции?

Кои се најчестите активности на родителите со децата и какви се нивните ставови во врска со нивното образование и образованието на нивните деца?

Раководени од теориските сознанија, дека ризикот од сиромаштија е поголем кај лицата кои не се образовани, целта на трудот е да се понудат механизми за намалување на бројот на сиромашни деца преку нивно стимулирање да се вклучат во образовниот процес. За реализација на поставените цели користени се податоци од Државниот завод за статистика на Република Македонија, како и податоци и сознанија од други научни истражувања. Во рамките на ова истражување, авторот има користено податоци од квалитативна анализа за квалитетот на живот кај 420 сиромашни семејства кои имаат деца. (Димитријевска, 2008:51).

За анализата на образовните аспирации, користени се податоци од квалитативно истражување, спроведено кај 60 најсиромашни Ромски семејства во Скопје. Во истражувањето се вклучени 50 деца на возраст од 4-14 години. Користен е квотен примерок. Избрани се по 15 деца од два импровизирани кампови (собирачи на пластична амбалажи), кои се наоѓаат во непосредна близина на центарот на главниот град на Република Македонија. Останатите деца се од една скопска Ромска населба (Злокуќани). Користено е полустандардизирано отворено интервју. Поради спецификата на истражуваната популација (неполнолетни деца), направени се неформални разговори со родителите. Со цел да се дополнат податоците во врска со дружењето на истражуваните

лица, е користено применето просто посматрање. Децата се посматрани во местото каде живеат. За потребите на ова истражување применет е методот студија на случај.

1. Детска сиромаштија

Денес кога имаме голем економски напредок, високо развиена информатичка технологија, голем број деца поактивно ги искусуваат сите форми на сиромаштија. Причините, зошто едно дете е лишено од материјални, духовни и емоционални ресурси, зошто има ограничен пристап до основните услуги, зошто не може да ги ужива своите права, се многубројни. Тие не се предмет на интерес во овој труд, но една причина е заедничка за сите деца. Тоа се ресурсите кои ги има семејството во кое се развива и расте детето. Правилниот развојот на детето неразделно е поврзан со дефинирањето и распределбата на ресурсите во семејството. (Балдак и сор.2014:85)

Според изјавата на извршниот директор на Фондот за население на Обединетите нации (УНФПА)-Бабаунде Осотимехин, денес, повеќе од 500 милиони деца во светот живеат во сиромаштија. Во Македонија бојот на децата кои живеат во тешка сиромаштија ја надминува бројката од 150000. (Дамчевска, В.2016, 13/14 август:2) Според податоците од Државниот завод за статистика на Република Македонија, бројот на сиромашните деца постојано се зголемува. Во 2011 година 36.8% од деца кои се на возраст од 0-17 години, живеат под линијата на сиромаштија. Приходите/потрошувачката на овие деца е 12.2% под линијата на сиромаштија. (Линии на сиромаштија, 11.07.2012) Овој вкупен дефицит (од 12.2%) на сите сиромашни деца, покажува колку ресурси им се потребни на сиромашните деца да би се изедначил со линијата на сиромашни.

Податоците укажуваат дека под линијата на сиромаштија, најголем е бројот на децата кои се на возраст од 7-14 години. Ваквата состојба донекаде е разбирлива. Имено, според официјалните податоци во 2011 год., 30,4% од македонците живеат под линијата на сиромаштија. Анализирани според профили, најранливи групи на население се повеќедетните семејствата, семејствата каде родителите немаат никакво образование или нивното образование е многу ниско. Сиромашните семејства кои имаат децата на возраст од 7-14 години имаат дополнителен потреби. Тоа е возрасна група кога децата треба да одат во училиште. Имајќи го предвид профилот на сиромаштија во државата, сосема разбирливо е дека зголемените расходи во семејството создаваат проблеми. Токму, тука ја детектираме една од причините зошто поголем број од овие деца не одат во училиште и остануваат заробени во интергенерацискиот циклус на сиромаштија.

Анализата на статистичките податоци од Државниот завод за статистика, упатува на уште еден значаен момент кој е поврзан со образовните аспирации на сиромашните деца. Имено, повеќедетните сиромашни семејства се најризична категорија во профилот на детска сиромаштија. Она што заслужува да се посочи е континуираното најзачестено присуство на овој профил на детска сиромаштија во целиот период откако Државниот завод за статистика ја мери детската сиромаштија. (Линии на сиромаштија: 13.09.2010 и 11.07.2012) Резултатите упатуваат на следните заклучоци: лошата економска состојба во нашата држава услови диференцирање на една специфична општествена група- група на сиромашни деца. Бројот на членовите на оваа група од година во година постојано се зголемува. Најризични профили на детска сиромаштија се децата кои треба да одат во училиште (од 7-14 години) и децата кои живеат во семејства со три и повеќе деца.

2. Образовни аспирации и сиромаштија

Поимот образование без оглед дали станува збор за формално/институционално или неформално е доста сложен. Во научната литература доста се полемизира на оваа тема.(Георгиевски,1999:57). Без да навлегуваме во полемиките, ние ја преземаме дефиницијата на Коковиќ, кој образованието го дефинира како „активност чија цел е развивање на знаења, морални вредности и сфаќања кои се бараат во сите области на животот“(Коковиќ,1995:57).

Податоците од Државниот завод за статистика, укажуваат на поврзаноста на степенот на образование и состојбата на сиромаштија (Види: Релативна сиромаштија според образованието на главата на домаќинството, Државен завод за статистика, соопштение 13.09.2010, број 4.1.10.64 и 11.07.2012, број4.1.12.50). И податоците од квалитативната анализа за состојбата на сиромаштија, кај 420 сиромашни семејства, укажуваат на значајно слична тенденција.(Димитриевска,2008:51)

Евидентни се разликите помеѓу ставовите на членовите на сиромашните семејства за потреба за образование. Ставовите на родителите кои се без образование, најчесто се негативни. Не се поразлични и ставовите на родителите каде главата на семејството нема завршено основно образование или има завршено само основно образование. Ставовите на родителите кон сопственото образование и образованието на нивните деца се детерминирани од: типот на семејството на кое му припаѓаат, должината на времето поминато во состојба на сиромаштија, културолошкиот однос кон образованието, степенот на нивното образование и нивната возраст (Доневска, Димитриевска, Новковска,2011:113).

Ставовите на децата најчесто се условени од инфериорниот социо-економски статус на нивното семејство, неможноста во таква инфериорна положба да се гради став за потребата од образование воопшто, како и за градење на став дека образованието е битен фактор за излез од сиромаштијата. Исто така ставовите на децата се условени од ставовите на нивните родители, како и од отсуството на поширока и поефикасна општествена акција за надминување на неповолната состојба во нивните семејства.

3. Резултати од истражувањето на образовните аспирации на сиромашните Ромски деца

Раководени од целите на истражувањето,за детектирањето на образовните аспирации на сиромашните Ромски деца е користен квалитативен пристап на истражување. Сметаме дека оваа ориентација на истражување ќе ни овозможи систематски да собереме податоци за образовните аспирации на сиромашните Ромски деца, директно од прва рака од децата и нивните родители. Употребата на логиката во практичното делување, зборувајќи го јазикот на „случаи и контексти“, истражувајќи ги детално и автентично условите во кои живеат, начинот на кој се снаоѓаат во животот, ќе ни овозможи подобро да ги разбереме нивните образовни аспирации.

Во текстот што следи накратко се опишани 3 случаи. Едно видување на дете кое живее во една Ромска населба. Втората сторија е на дете кое живее во истата населба но

живее во многу лоши животни услови. Третиот случај говори за децата кои живеат во импровизирани кампови.

Случај 1 Сенад има завршено пето одделение. Учи во мешано училиште (македонци и роми). Има помала сестра која оди во градинка со мешан етнички состав. Мајка му нема постојана работа. Понекогаш чисти по куќи. Нема завршено основно образование, знае да пишува и добро чита латиница и кирилица. Татко му е столар, има завршено средно образование. Работи понекогаш дома, понекогаш во некоја приватна фирма. Живеат во сопствена куќа, во заеднички двор со браќата на неговиот татко, кои имаат посебни куќи. Ова семејство е староседелско. Домот им е чист и ги имаат неопходните услови за живот. Сенад е одличен ученик. Сака да учи. Задоволен е од односот на наставниците. Често повторува дека наставничката многу го сака и секогаш му помага. Кога ќе порасне сака да биде фудбалер. Но сака да заврши факултет. Многу е комуникативен. Знае убаво да чита, но математика му е омилен предмет. Сака многу да чита книги. Чичко му, кој завршил книжевност, често пати му дава книги. Се дружи со деца од населбата. Оди и кај другарчиња од класот кога татко му може да го однесе кај нив. Кога има некој проблем со училишните обврски бара помош од татко му и чичко му кој завршил факултет. Мајка му, како што вели тој понекогаш не знае како правилно да му помогне. Сестра му повеќе време се дружи со мајка му а тој со татко си. Ова дете, чувствува разлика помеѓу богатите и сиромашните деца. Вели дека некои од богатите деца се разгалени, дрски, зловни, лоши и лицемерни. Интересно е што ова дете, кое живее во сиромашно семејство, кога ја опишува сопствената состојба на сиромаштија, не ги споменува основните физиолошки потреби, кои се есенцијални за одржување во живот (Килен, Ратленд, 2014:86). Тој, зборува за нова форма на потреби (технички потреби). Сиромаштијата ја чувствува како неможност да има добар мобилен, таблет, брз интернет, многу „игрици“, да оди на море. Задоволен е од здравствената состојба. Задоволен е и од самиот себе. Интересен е податокот што ова дете, пројавува голема грижа за семејството. Многу заштитнички е настроен кон сестра му. Не е задоволен од условите кои му ги нуди населбата во која живее. Често ја споредува со онаа на другарчињата кај кои оди да игра.

Случај 2 Орхан има 11 години, потекнува од многу сиромашно ромско семејство. Живее и оди во исто училиште како и Сенад. Овие деца, и покрај тоа што ги дели една улица не комуницираат. Орхан живее во импровизирана куќа од една соба со уште три братчиња и две сестри. Во училиште оди само тој. Според возраста на неговите браќа и сестри сите би требало да одат во училиште. Тој како што вели е пето одделение. Ги препознава буквите но не знае течно да чита. Околу училишните обврски, како што вели како што вели му помага наставничката. Мајка му и татко му иако се млади, (како што велат 25 години), не можат да му помагаат бидејќи се неписмени. Се дружи само со браќата, сестрите и неговите братучеди, кои не одат во училиште. Орхан има желба да оди во училиште. Себеси се гледа како поразличен од другите деца во училиштето каде учи. Својата различност Орхан ја опишува со следните зборови: „ Јас неможам за во училиште да се дотерам со убава и чиста облека. Јас немам друга облека. Патиките ми се искинати. Само ташната оваа година ми е најубава. Ташната мајка ми ја најде во една канта, нова е. Немам пари за ужинка. Неможам да купам тетратки“. Кога ќе порасне, Орхан сака да биде доктор. Меѓутоа, ова дете не смета дека ако биде одличен ученик, ако многу чита, редовно ги извршува обврските кои му ги дава наставничката, дека така може да стане доктор. Доктор сака да биде бидејќи најдобриот другар (братучед му), кој е на иста возраст како тој е глувонем. Сака нему да му помогне. Ова дете е комуникативно, ведро,

насмеано, харизматично и воглавно е задоволен од животот. Сака да им помага на родителите па често пати оди со нив да собира пластична амбалажа. Сака понекогаш да запали цигара. Не е задоволен што немаат пари.Неговите родителите сметаат дека само Орхан треба да оди во училиште.За другите деца, како што вели таткото „ немам пари да им купам моливи, книги, облека.За во школо треба многу пари тие се пет, за кого попрво да купам.Тие треба да ми помага мене. Орхан ќе ги научи да читаат“. Позачудувачки е ставот на мајката која смета дека најстарото дете (ќерката), не треба да оди во училиште. Таа вели „ Нејзе не и треба да оди во школо. Јас ја учам да прави јадења, мене ми помага. Сум слушала дека девојчињата ги силуваат.Се плашам да ја пуштам. И да имаме пари не би ги пуштила девојчињата да одат во школо. Дома може да учат. Еве Орхан ги учи да читаат“. Ова дете својата состојба на сиромаштија ја дефинира само како неможност да ги задоволи потребите од храна и облека.Неговите родители, образованието го сфаќаат како активност чија цел е да се научат буквите и бројките. Очхан често го споменува и многу му се восхитува на еден негов братучед, Сенад. Орхан вели „Тој најмногу ни помага, по цел ден работи. Кога доаѓа дома ни купува сок, смоки, колачи.Тој е многу добар другар.Тој многу знае.Сам ги научи буквите и бројките “:Сенад има 10 или 12 години, не е сигурен. Понекогаш живее со мајка му, а понекогаш со брат му кој е оженет. Тој никогаш не бил во училиште но има значително работно искуство од работа на улица. Сенад работи се и сешто, како вели тој „ продавам разни работи, мијам коли, понекогаш просам, собирам работи од ѓубрето, најчесто шишиња и хартија. Еден човек доаѓа во нашето маало со трактор и ни дава по 100 денари за торба полна со пластични шишиња. Јас излегувам секој ден и собирам пластични шишиња по ѓубрето. Понекогаш кога имам среќа ја полнам торбата за два дена, понекогаш не. Се стемнува кога се враќам дома.“Сенад се дружи само со деца кои питаат со него. Тој никогаш не одел во училиште. Смета дека наставниците не ги сакаат сиромашните деца. Вели „наставниците им даваат многу домашни на сиромашните деца. Често пати им дават домашни кои децата незнаат да ги решат, па ги караат“. Тој, нема доверба во луѓето кои не се како него. Во групата сака да шефува. Има и криминално досие.

Случај 3 Од десната страна на реката Вардар, во непосредна близина на центарот на градот и Владата на Р.Македонија, веднаш наспроти новоизградената Градска плажа, во десетина шатори, направени од најлон и картони, живеат дваесетина деца на возраст од 0 -15 години. Интересен е податокот што неколку „деца“ на возраст од 16 и 17 години се веќе родители. Во кампот нема вода и струја. Децата не одат на училиште. Се дружат само со децата од кампот. Изгледаат среќни, иако се извалкани и босоноги. Овие деца, скоро секојдневно одат со родителите, претежно со мајките да собираат пластична амбалажа од контејнерите. Понекогаш може да ги забележите и внатре во контејнерите. Овие деца не можеа да направат проценка на сопствениот квалитет на живот, бидејќи што и да ги прашавме тие се смеат и позитивно одговараат. Меѓутоа,за одење во училиште скоро сите деца имаат негативен став. Најсреќни се, како што тие велат, кога се дома (мислат на кампот). Всушност, овој нивен став се потврдува и преку нивната спремност веднаш да запеат, да изиграат чочек и да се вклучат во разни други детски игри само со децата од кампот. Нивните родители, претежно се неписмени. Во разговорот со нив за одење на нивните деца во училиште, добивме многу интересни одговори. Родителите сметаат дека децата треба да одат во училиште, но државата не мисли за нив. За нив политичарите се виновни, бидејќи само пред избори ги посетуваат. Најчесто велат: „Ние сме сиромашни немаме пари. Училиште нема во непосредна

близина. Има во Шутка, како да одат таму, пешки е далеку. Затоа, не одат во училиште“. Интересно е сознанието што родителите не чувствуваат грижа на совест што децата не им се школуваат. Меѓутоа, позитивно го оценуваат учеството на децата во собирањето на пластична амбалажа. Повеќето родители велат „Децата ни помагаат. Ако собереме повеќе шишиња ќе има повеќе пари и за ним. Што ќе прават дома, ќе се тепаат“. Изнесените констатации се слични и за другиот анализиран камп.

Наодите од изнесените стории упатуваат на следните генерализации во врска со образовните аспирации на сиромашните Ромски деца. Според нашето истражувања би можеле да зборуваме за три профила на сиромашни Ромски семејства: староседелски сиромашни Ромски семејства, новонаселени семејства кои живеат во иста населба со староседелските семејства и семејства кои живеат во импровизирани кампови. Ставовите на децата кон образованието се детерминирани од типот на семејството на кои му припаѓаат. Степенот на образование на родителите влијае врз нивните ставови кон образованието, но и врз ставовите на нивните деца кон образованието. Ставовите на родителите спрема сопственото образование и образованието на своите деца во основа се позитивни кај поголем број од староседелските Ромски семејства. Ставовите на родителите на децата од новонаселени семејства, претежно се негативни. Кај нив е силно изразено чувството за исклученост, поради нивната состојба на сиромаштија. Образованието за нив се вреднува само како потреба да се научат буквите и бројките. Ставовите на родителите од семејствата кои живеат во импровизирани кампови, најчесто се противречни. Тие сметаат дека децата треба да одат во училиште, но вината што не одат ја бараат кај политичарите. Сопственото образование и образованието на нивните деца погрешно го разбираат. И овие родители образованието го сведуваат на потреба да се научат буквите и бројките. Ставовите на децата кон образованието би можело да се дефинира како непостоење на развиена свест за оваа потреба кај поголем број деца, посебно кај децата кои живеат во импровизирани кампови. Во ставовите на децата кон образованието доминираат разни оправдувања за невклученоста во образовниот процес, особено кај девојчињата, кои се сведуваат на предрасуди и ригидни стереотипи.

Заклучни согледувања и препораки

Изнесените сознанија за истражуваниот проблем „Образовните аспирации на сиромашните деца во Република Македонија“ покажаа дека: поголем број од сиромашните ромски деца развиваат социјален идентитет најчесто без вклучување на морални судови, притоа оправдувајќи го исклучувањето во контексти што одразуваат предрасуди, дискриминација и пристрасност. Уште многу рано (на 2-3 години), посебно кај децата кои живеат во импровизирани кампови и кај децата од новодојдените семејства, е развиена недоверба во однос на другите што се поинакви од нив. Вака изградениот идентитет, најчесто е пречка за градење позитивен однос кон образованието. Поголем број од најсиромашните ромчиња, поради инфериорниот социо-економски статус на нивните семејства и ниското образовно ниво на нивните родители, не можат да градат став за потребата од образование воопшто, како и да градат став дека образованието е битен фактор за излез од сиромаштијата. Ниското образовно ниво на нивните родители, има силно негативно влијание врз ставовите на децата кон образованието. Најчесто во заедничките активности на родителите и децата, отсутнуваат активности со кои би се

развивале знаења, морални вредности и сфаќања кои се бараат во сите области на животот. Нивните заеднички активности се сведени на собирање пластична амбалажа, или подготвување храна, чистење и слично (ова се однесува за девојчињата). Погolem број на деца од оваа општествена група нема еднаков пристап до образование, особено до современите технологии.

Постојаното зголемување на бројот на сиромашни деца во државата, претставува долгорочен проблем и ризик за секоја држава. Сметаме дека превентивното делување врз социјалните ризици би ја намалило штетата која државата би ја претрпела во иднина. Со цел да се намали бројот на сиромашни деца во државата, раководени од научните сознанија, сметаме дека треба да се изготват индивидуални програми за работа со најсиромашните деца. Особено, поради културолошките особености на ромски деца, сметаме дека треба да се изготват индивидуални програми за работа со нивните родители.

Литература

1. Балдок, Ц. и сор. (2014). Социјална политика, (превод од англиски Елена Мицева), Скопје, Арсламина,ст85.
2. Георгиевски, П. (1999). Социологија на образованието, Веда Мк Публик, Скопје,ст.57.
3. Дамчевска, В. (2016.13/14.08). Повеќе од 150000 Македончиња денес живеат во тешка сиромаштија. Неделен печат,ст.2.
4. Димитриевска, В. (2008). Влијанието на образованието врз ставовите на сиромашните семејства и факторот образование во Р.Македонија. Скопје: Годишн зборник, Филозовски факултет,ст51.
5. Донева, М. Димитриевска, В. Новковска,Б. (2011). Сиромаштија- состојби во Македонија. Скопје: Филозовски факултет,ст.113.
6. Коковиќ,Д.(1994). Социологијаобразовања: друштво и едукациски изазови, Нови Сад: Матица српска,ст.57.
7. Мелони, К.и Ратленд, А. (2014). Децата и социјалната исклученост, (превод од англиски Ликар В.), Скопје, Арс студио,ст.86.
8. Завод за статистика на Република Македонија (2010.09.13). Линии на сиромаштија. бр.4.1.10.64.
9. Завод за статистика на Република Македонија (2012.11.07) Линии на сиромаштија. бр.4.1.12.50.
10. УНИЦЕФ Македонија (2007). Студија за детска сиромаштија во пјр Македонија.

THE EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF THE POOR CHILDREN IN THE REPUBLIC MACEDONIA

Vesna Dimitrievska

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Sociology, Republic of Macedonia
vesna@fzf.ukim.edu.mk

UDK :

Abstract

The poverty is a multidimensional phenomenon which has been caused by certain living conditions which imply limited opportunities to participate in the social life.

This work looks into a specific aspect of the poverty - the aspirations of the poor children towards the education.

Due to the numerous definitions we shall operationalize the term *child poverty* for the needs of this work. Children living in poor families are considered to be poor. They have experienced a lack of material, spiritual or emotional resources necessary for survival, development and progress. Due to the lack thereof, they cannot enjoy their rights, fulfill their potentials in order to be equal community members. There are worrisome data that the percentage of children living in poverty is higher than that the percentage of adults living in poverty.

Most of the children growing in poor families remain trapped in the inter-generation cycle of poverty and in social exclusion. This is the reason for the lack of activities in the direction of developing the knowledge of the poor children, practicing the moral values and knowledge which are required in all areas of life. The children learn how to live their lives in the society or the group they belong to through the process of socialization, which is enabled by education and upbringing.

The goal of this work is to detect the presence/absence of the poor children aspirations towards gaining knowledge, moral values and skills. Special attention shall be given to the aspirations of the children from the poorest Romany families towards gaining knowledge, moral values and skills. The goal of the work is to offer mechanisms for decreasing the number of poor children by stimulating their involvement in the educational process.

Key words: *poor children, educational aspirations, mechanisms for involvement in the educational process.*

Introduction

A lot of research has emphasized the relation between the economic situation of the family and the exclusion from/inclusion in the social life of the members of these families. The bad material condition of the families stipulates formation of various social groups. One highly specific social group consists of the children from poor families. This group is the subject of interest in this work. The children growing in poor families mostly lack material, spiritual and emotional resources that are necessary for survival, development and progress. The children should be physically healthy, mentally conscious, emotionally safe, socially capable and prepared to study. These children cannot enjoy their rights to entirely fulfill their potential and become equal members in the society. The findings that most of the poor children are forgotten in an inter-generation cycle of poverty and social exclusion are worrisome. There are numerous

reasons; however, the low educational level, the lack of motivation among the members of the poor families for acquiring moral values by studying are significant prerequisites for the inter-generation cycle of poverty and social exclusion.

The education is a foundation stone for each individual. The process commences early in the family, then in the preschool institutions and the elementary schools. The quality of the child development largely depends on the activities undertaken by the adults for the children. In the upbringing process, the parents' role is vital. It is necessary for them to create, value and cultivate the various needs and interests of the children which would help them to smoothly include themselves in the social life. Namely, the nature and circumstances of a child's upbringing significantly influence their position in the groups they belong to as well as in the society.

We do not wish to dispute the scientific assumptions of the connection between the economic welfare and the poverty, or that of the education and the poverty. Our interest is aimed towards the analysis of a specific social group, i.e. the poor children in the Republic of Macedonia. The focus is aimed at the aspirations of the poorest Romany children towards education. This work searches for answers to the following questions: "Have the poorest children developed a social identity, and what is it like? Does that social identity include moral judgments which favor the education? Do the poorest Romany children justify or not the exclusion from the educational institutions? What are the most common activities of the parents with their children and what are their attitudes in relation to their education and that of their children?"

Guided by the theoretical findings that the risk of poverty is higher among the uneducated people, the goal of this work is to offer mechanisms for reducing the number of poor children by stimulating them to get included in the educational process. Data of the State Statistical Office of the Republic of Macedonia as well as data and findings from other scientific research have been used for accomplishing the set goals. Within this research, the author has also used data from the qualitative analysis on the life quality of 420 poor families having children. (Dimitrievska, 2008:51)

Data from the qualitative research, which was conducted among the 60 poorest Romany families, have been used for analyzing the educational aspirations. The research included 50 children at the ages between 4-14. A quota sampling was used. Fifteen children were selected from two improvised camps (collectors of plastic containers) located near the center of the capital city of the Republic of Macedonia. The remaining children are from a Romany suburb in Skopje (Zlokukjani).

A semi-structured open interview was used. Due to the specifics of the researched population (minor children) informal conversations with the parents were conducted. For the purpose of completing the data in relation to the socializing of the researched individuals, a simple observation was applied. The children were observed in the places they live in. For the needs of this research, the case study method was applied.

1. Child poverty

Today when we have a great economic progress, highly advanced information technology, numerous children more actively experience all forms of poverty. There are many reasons why a child is deprived of material, spiritual and emotional resources, why children have limited access to the basic services, why they cannot enjoy their rights. Such reasons are not

topic of interest in this work, there is a single reason for all the children. It is the resources of the family where the child grows and develops. The proper child development is inseparably connected to the definition and allocation of the resources in the family. (Baldak et al. 2014:85) According to the statement of the Executive Director of the United Nations Population Fund (UNFPA), Babatunde Osotimehin, today more than 500 million children in the world live in poverty. The number of children living in severe poverty in Macedonia is higher than 150.000. (Damchevska, V. 2016, 13/14 August:2) According to the data of the State Statistical Office of the Republic of Macedonia, the number of poor children constantly increases. In 2011, 36.8% of the children aged between 0 and 17 lived under the poverty line.

The incomes/expenditures of these children are 12.2% beneath the poverty line. (The lines of poverty, 11.07.2012) This total deficit (of 12.2%) of all poor children demonstrates how many resources are required for the poor children so it could be equal to the line of poverty. The data indicate that under the poverty line most of the children are aged between 7 and 14. Such condition is somewhat understandable. Namely, according to the official data in 2011, 30.4% of the Macedonians lived beneath the poverty line. Analyzed by profiles, the most vulnerable groups of the population are the ones having more children, families where the parents have no education or very low level of education. The poor families having children between the ages of 7 and 14 have additional needs. It is an age group when the children need to go to school. Having into consideration the poverty profile in the country, it is completely understandable that the increased expenditures in the family cause problems. Exactly there one of the reasons was detected as to why most of these children do not go to school and remain trapped in the inter-generation cycle of poverty.

The analysis of the statistical data of the State Statistical Office points to another significant moment linked to the educational aspirations of the poor children. Namely, the poor families having more children are the riskiest category in the profile of child poverty. What should be indicated is the continuous and frequent presence of this profile of child poverty in the entire period since the State Statistical Office has started measuring the child poverty. (The lines of poverty: 13.09.2010 and 11.07.2012) The results point to the following conclusions: the bad economic condition in our country conditions differentiation of a specific social group - a group of poor children. The number of members in this group constantly increases with each passing year. The riskiest profile of child poverty are the children who need to go to school (aged between 7 and 14) and children who live in families having three or more children.

2. Educational aspirations and poverty

The term education regardless if it refers to formal/institutionalized or informal is rather complex. There are polemics in the scientific literature on this topic. (Georgievski, 1999:57) Without going into polemics, the definition of Kokovic is accepted wherein the education is defined as “activity whose goal is to develop knowledge, moral values and understanding which are required in all areas of live”. (Kokovic, 1995:57)

The data of the State Statistical Office indicate to connection between the degree of education and the condition of poverty (See: Relative poverty according to the education of the head of the household, State Statistical Office, announcement 13.09.2010, number 4.1.10.64 and 11.07.2012, number 4.1.12.50). The data of the qualitative analysis on the condition of poverty with 420 poor families indicate to a significantly similar tendency. (Dimitrievska, 2008:51)

There are noticeable differences between the attitudes of the poor families members regarding the educational need. The attitudes of the parents without education are mostly negative. There is no difference in the attitudes of the parents in households where the head thereof does not have elementary education or has only elementary education. The parents attitudes towards their own education and that of their children are determined by the type of family they belong to, the length of time spent in poverty, the cultural relation towards education, their educational degree and their age (Donevska, Dimitrievska, Novkovska 2011:113).

The attitudes of the children are mostly conditioned by the inferior social and economic status of their family, lack of opportunities in such inferior position to form an attitude on the necessity for education at all as well as to form an attitude that the education is an important factor for breaking free from poverty. The children attitudes are also conditioned by their parents attitudes as well as by the lack of wider and more efficient social action for overcoming the unfavorable condition in their families.

3. The research results on the educational aspirations of the poor Romany children

Guided by the research goals for detecting the educational aspirations of the poor Romany children, a qualitative approach of research was used. This research orientation would enable us to systematically gather data on the educational aspirations of the poor Romany children, directly from the children and their parents. Using logic in the practical acting, speaking the language of “cases and contexts”, researching their living conditions in detail and authentically, the way they handle their lives, will enable us to obtain a better understanding of their educational aspirations.

The text below shortly describes 3 cases. One point of view of a child who lives in a Romany neighborhood. The second story is of a child who lives in the same neighborhood but in much worse conditions. The third case is about the children who live in improvised camps.

Case 1 - Senad finished fifth grade in elementary school. He studies in a mixed school (Macedonians and Romanies). He has a younger sister who goes to an ethnically mixed kindergarten. His mother does not have a permanent job. Sometimes she cleans houses. She has not finished elementary school, she is literate and can read the Latin and Cyrillic alphabets well. His father is a carpenter and has finished high school. Sometimes he works at home, sometimes in some private company. They live in their own house, sharing the yard with the father's brothers who have separate houses. The family has lived there all of their lives. The house is clean and they have the necessary living conditions. Senad is an A student. He wants to study. He is satisfied with the relations of the teachers. He often says that his teacher loves him and always helps him. When he grows up, he wants to become a football player. But he also wants to get a bachelor's degree. He is very communicative. He can read well, mathematics is his favorite subject. He loves reading books. His uncle, who has a degree in literature, often gives him books. He socializes with the children from the neighborhood. He visits his classmates when his father can drive him there. When he has a problem with the school work, he asks help from his father and uncle, who has a university diploma. He says, sometimes his mother does not know how to properly help him. His sister spends more time with his mother and he with his father. This child senses the difference between the rich and poor children. He says that some of the rich children are spoiled, sassy, evil, bad and two-faced. It is interesting that when describing his own poverty situation this child, who lives in a poor family, does not mention the basic physiological needs

which are essential for keeping us alive (Kilen, Ratlend, 2014:86). He talks about a new form of needs (technical needs). He experiences the poverty as an inability to have a good cell phone, tablet, fast internet connection, many games, to go on holiday. He is satisfied with his health. He is satisfied with himself. It is interesting that this child shows great care for the family. He is very protective of his sister. He is not satisfied with the conditions of the neighborhood he lives in. He often compares it with the one of the friends he visits for play.

Case 2 - Orhan is 11 years old, he comes from a very poor Romany family. He lives in the same neighborhood and goes to the same school as Senad. These children, although separated by only one street, do not communicate. Orhan lives in an improvised house with one room and shares it with three brothers and two sisters. He is the only one who goes to school. Considering the age of their siblings, they should all go to school. He is in the fifth grade. He recognizes the letters but cannot read fluently. He says the teacher helps him with the school work. Although his parents are young (25 years as they say), they cannot help him because are illiterate. He socializes only with his siblings and cousins who do not attend school. Orhan wants to go to school. He sees himself as different than the other children he goes to school with. He describes his difference with the following words: "I cannot wear clean and nice clothes to school. I do not have other clothes. My shoes are torn. Only my bag is pretty this year. My mother found the bag in a garbage bin, it is new. I have no money for snack. I cannot buy notebooks." When he grows up, Orhan wants to be a doctor. However, this child does not think that if he is an excellent student, if he reads a lot, regularly performs the tasks given by the teacher, that he will become a doctor. He wants to be a doctor because his best friend (his cousin) who is at the same age and is deaf and unable to speak. He wants to help him. This child is communicative, cheerful, smiley, charismatic and mostly satisfied with life. He wants to help his parents so often he gathers plastic containers with them. Sometimes he wants to light a cigarette. He is not satisfied with not having money. His parents think that Orhan should go to school. His father says that he has no money for the other children to buy them pencils, books, clothes. He needs a lot of money for the five of them. He thinks they should help him. Orhan will teach them to read. The mother's attitude is even stranger, she thinks that the oldest child (the daughter) should not go to school. She says that she teaches the daughter to cook, to help her. She has heard that girls get reaped. She is afraid to let her to school. Even if they had the money, she would not let the girls to school. They can study at home. Orhan teaches them to read. This child defines the poverty as inability to satisfy his needs for food and clothes. His parents understand the education as an activity aimed at learning numbers and letters. Orhan often mentions and admires one of his cousins, Senad. Orhan says, "he helps us more than anyone else, he works all day long. When he comes home, he buys us juice, flips, cookies. He is a very good friend. He knows a lot. He learned the numbers and letters by himself." Senad is 10 or 12 years old, he is not sure. Sometimes he lives with his mother and sometimes with his brother who is married. He has never been to school but has a significant street work experience. Senad works whatever he can, as he says, "I mostly sell different things, wash cars, beg sometimes, gather things from garbage bins, mostly bottles and paper. One man comes to our neighborhood with a tractor and gives us 100 denars for a bag full of plastic bottles. I go out every day and gather plastic bottles from the garbage bins. Sometimes I am lucky and fill my bag in two days, sometimes not. It gets dark when I go home." Senad socializes only with the children who beggar with him. He has never been to school. He thinks that the teachers do not like poor children. He says "the teachers give a lot of homework to the poor children. They often give them homework the children cannot do and then they scold

them”. He does not trust the people who are not like him. He wants to be the boss in the group. He has a criminal records.

Case 3 - On the right side of the Vardar river, near the center of the city and the Government of the Republic of Macedonia, right across the newly built City Beach (“Gradska Plazha”) around 20 children aged between 0 and 15 live in approximately 10 tents made of nylon and cardboard. Some of the “children” aged 16 and 17 are already parents. There is no water or electricity in the camp. They look happy, although they are dirty and barefoot. These children almost every day go with their parents, mostly with the mothers, to collect plastic containers from the garbage bins. Sometimes they can be seen inside the bins. These children cannot evaluate their life quality because to every question we asked they just laughed and answered positively. However, almost all of them had a negative attitude regarding the school. They say they feel the happiest when they are at home (they refer to the camp). Actually, their attitude is confirmed by their readiness to immediately start singing, dancing and get involved in various child games only with the children in the camp. Their parents are mostly illiterate. When we talked with them about their children going to school, we received very interesting answers. The parents think that they should go to school, but the state does not care about them. In their opinion, it is the politicians fault because they visit them only prior to elections. They mostly say: “We are poor. We don’t have any money. There is no school nearby. There is one in Shutka, but how to get there? It is too far to go on foot. That is why they do not go to school”. It is interesting that the parents do not feel any guilt that their children do not go to school. However, they positively evaluate the children participation in gathering plastic containers. Most of the parents say, “The children help us. If we gather more bottles, there will be more money for them as well. What will they do home, they will just fight each other”. The findings are similar for the other analyzed camp.

The findings from the stories point to the following generalizations in relation to the educational aspirations of the poor Romany children. According to our research, we can talk about three profiles of poor Romany children: old settled poor Romany, newly settled families that live in the same neighborhood with the old settled families and families that live in improvised camps. The children attitudes towards the education are determined by the type of family they belong to. The parents’ degree of education affects their attitudes on education, but also the attitudes of the children thereto. The parents attitudes towards their own education and that of their children are basically positive with most of the old settlers of Romany families. The attitudes of the parents from the newly settled Romany families are mostly negative. There is a strong sense of exclusion due to their condition of poverty. They value the education only as need to learn the letters and the numbers. The attitudes of the parents who live in the improvised camps are contradictory. They think the children should go to school, but in their opinion the culpability for the children not going to school is with the politicians. These parents also reduce the education to the need for learning the letters and numbers. The children attitudes towards the education can be defined as lack of developed awareness for this need among most of them, especially with those living in improvised camps. In the children attitudes towards education numerous justifications dominate for the exclusion from the educational process, especially with the girls, which come down to prejudice and rigid stereotypes.

Final conclusions and recommendations

The stated findings concerning the researched problem “The educational aspirations of the poor children in the Republic of Macedonia” demonstrated that most of the poor Romany children develop social identity mostly without including moral judgments, thereby justifying the exclusion within contexts that reflect prejudice, discrimination and bias. There is a developed mistrust at a very early age (aged 2-3) especially with the children living in improvised camps and those from the newly settled families with regards to the others which are different. Such developed identity is mostly an obstacle for building a positive relation to the education. Most of the poorest Romany children, due to the inferior social and economic status of their families and low educational level of their parents, cannot form an attitude for the general need of educational as well that the education is an important factor for escaping poverty. The low educational level of their parents has a strong negative influence on the children attitudes regarding education. In the joint activities of the parents and the children usually there is a lack of activities for developing knowledge, moral values and beliefs required in all areas of life. Their joint activities come down to gathering plastic containers or preparing food, cleaning and similar activities (this refers to the girls). Most of the children from this social group do not have an equal access to education, especially to the modern technology.

The constant increase of the number of poor children in the country presents a long-term problem and risk for every country. We consider that the preventive action on the social risks would reduce the damage suffered by the state in the future. For the purpose of reducing the number of poor children in the country, guided by the scientific findings, individual programs for working with the poorest children should be prepared. Individual programs should be prepared for working with their parents as well, especially due to the cultural differences of the Romany children.

References

1. Балдок, Ц. и сор. (2014). Социјална политика, (превод од англиски Елена Мицева), Скопје, Арсламина,ст85.
2. Георгиевски, П. (1999). Социологија на образованието, Веда Мк Публик, Скопје,ст.57.
3. Дамчевска, В. (2016.13/14.08). Повеќе од 150000 Македончиња денес живеат во тешка сиромаштија. Неделен печат,ст.2.
4. Димитриевска, В. (2008). Влијанието на образованието врз ставовите на сиромашните семејства и факторот образование во Р.Македонија. Скопје: Годишн зборник, Филозовски факултет,ст51.
5. Донева, М. Димитриевска, В. Новковска,Б. (2011). Сиромаштија- состојби во Македонија. Скопје: Филозовски факултет,ст.113.
6. Коковиќ,Д.(1994). Социологијаобразовања: друштво и едукациски изазови, Нови Сад: Матица српска,ст.57.
7. Мелони, К.и Ратленд, А. (2014). Децата и социјалната исклученост, (превод од англиски Ликар В.), Скопје, Арс студио,ст.86.
8. Завод за статистика на Република Македонија (2010.09.13). Линии на сиромаштија. бр.4.1.10.64.
9. Завод за статистика на Република Македонија (2012.11.07) Линии на сиромаштија. бр.4.1.12.50.
10. УНИЦЕФ Македонија (2007). Студија за детска сиромаштија во пјр Македонија.

ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ И ДЕПРЕСИВНОСТ КАЈ СРЕДНОШКОЛЦИ

Виолета Арнаудова

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,

Филозофски факултет – Скопје,

Институт за Психологија, Република Македонија

viki@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Спроведеното истражување има цел да ја утврди поврзаноста меѓу перфекционизмот и депресивноста кај средношколци. На примерок од 90 средношколци (48 машки, 42 женски), е примената скала на Slaney и сор. за мерење на перфекционизмот (Almost perfect scale-revised) и скала на Beck (Beck Depression Inventory) за мерење на депресивноста. Скалата за перфекционизам има 3 субскали (лични стандарди, уредност и дискрепанца) од кои првите две (лични стандарди, уредност) се однесуваат на адаптивниот перфекционизам, додека третата (дискрепанца) се однесува на неадаптивниот перфекционизам.

Тестирани се две хипотези: 1. Зголемувањето на адаптивниот перфекционизам е следено со намалување на депресивноста, а зголемувањето на неадаптивниот перфекционизам е следено со зголемување на депресивноста. 2. Средношколците од различен пол не се разликуваат во однос на перфекционизмот и депресивноста. Поврзаноста на варијаблите е проверена со Пирсонов коефициент на корелација, а за испитување на половите разлики во однос на мерените варијабли е применет t-тест. Резултатите покажуваат дека: со зголемување на адаптивниот перфекционизам се намалува депресивноста ($r(88)=-.24$, $p<.05$); со зголемување на неадаптивниот перфекционизам се зголемува депресивноста ($r(88)=.22$, $p<.05$); средношколците од различен пол не се разликуваат значајно во однос на депресивноста ($t(88)=1.10$, $p>.05$) и во однос на неадаптивниот перфекционизам ($t(88)=1.14$, $p>.05$), додека во однос на адаптивниот перфекционизам постои статистички значајна разлика во прилог на женскиот пол ($t(88)=1.93$, $p<.05$).

Клучни зборови: *перфекционизам, адаптивен перфекционизам, неадаптивен перфекционизам, депресивност, ученици.*

Една од наједноставните дефиниции за перфекционизмот е дека тој претставува тенденција да не се погреша во ниту еден аспект од животот (Flett & Hewitt, 2002). Клучни карактеристики на перфекционизмот се: претерано високи лични стандарди, претерана загриженост за грешките во изведбата, сомневање во квалитетот на сопствената изведба, претерано нагласување на прецизност, ред, организираност. За појавата на овие карактеристики улога имаат и очекувањата и оценките од страна на родителите, додека претераната самокритичност и насоченост на грешки ги прави перфекционистите да бидат подложни за развој на различни психички пореметувања (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubeurg, 1990).

Перфекционизмот може да биде доживеан како пожелна особина бидејќи перфекционистите си поставуваат високи цели кои се трудат и да ги остварат, организирани се и педантни, но истовремено можат да бидат и напорни бидејќи не дозволуваат грешки, ригидни се, а често и анксиозни поради стравот да не направат грешки. Релативно поновите истражувања ја потврдуваат мултидимензионалноста на овој

конструкт, кој ги вклучува и особините и социјалните аспекти односно неговите адаптивни и неадаптивни аспекти (Frost и соp., 1990; Lotar и Kamenov, 2006).

Slade & Owens (1998) наведуваат постоење на два типа перфекционизам – позитивен (адаптивен) и негативен (неадаптивен). Позитивни перфекционисти се оние кои си поставуваат високи но реални и достижни цели кои ги прилагодуваат на ситуацијата, насочени се кон точно извршување на задачата, опуштени се но внимателни се при извршување на задачата, задачата ја извршуваат на време, чувството за сопствената вредност не е зависно од резултатот, по постигнувањето на целта чувствуваат задоволство, а неуспехот ги води до разочарување но и до понатамошни напори. За разлика од нив, негативните перфекционисти си поставуваат нереални и недостижни цели, ригидни се, насочени се кон избегнување на грешки, напнати и анксиозни при извршување на задачите, често го одложуваат извршувањето на задачите, чувството за сопствената вредност им зависи од резултатот, по постигнувањето на целта не се задоволни од вложениот труд, а при неуспех се особено самокритични (Enns & Cox, 2002). Иако постојат несогласувања меѓу теоретичарите во врска со овој концепт, во истражувањата постојано се укажува на поврзаноста на перфекционизмот со психопатологијата (Jurin, Bratko & Lauri Korajlija, 2007). Најголемиот број од спроведените истражувања го поврзуваат перфекционизмот со депресивноста (Enns & Cox, 1999) и со анксиозни пореметувања (Flett, Hewitt, Endler & Tassone, 1994). Авторите кои се ориентирани кон когнитивниот модел за објаснување на депресивноста го истакнуваат токму перфекционизмот како еден од когнитивните ризик фактори за развој на депресија (Hewitt & Flett, 1991). Перфекционистите го изедначуваат самовреднувањето со постигнувањето, па во случај на неуспех кај нив се јавува поголема самокритичност, чија последица е негативната слика за себе. Успехот кај перфекционистите не придонесува за задоволство, а истиот го "оправдуваат" дека е резултат на ниско поставените цели. Поради ваквиот начин на размислување перфекционистот постојано очекува неуспех и чувствува страв од него (Hewitt & Flett, 1993). Според теоријата на Бек за депресивноста когнитивниот стил на перфекционистот го одржува когнитивната тријада: негативниот поглед на себе, светот и иднината, па перфекционистите често се потценуваат, критизираат и се доживуваат неспособни, непривлечни и безвредни. Покрај овие интраперсонални димензии на перфекционизмот ризик фактор е и тенденцијата кон високи цели што другите и ги поставуваат на личноста. Тој аспект на перфекционизмот укажува на недоволна самоконтрола, изразена потреба за одобрување од страна на другите, избегнување на негативни евалуации, што во случај на неуспех води до самообвинување како симптом на депресијата (Hewitt i Flett, 1993).

Врз основа на наодите од веќе спроведени истражувања поставени се следните две хипотези: (1.) Зголемувањето на адаптивниот перфекционизам е следено со намалување на депресивноста, а зголемувањето на неадаптивниот перфекционизам е следено со зголемување на депресивноста. (2.) Средношколците од различен пол не се разликуваат во однос на перфекционизмот и депресивноста.

МЕТОД

Учесници во истражувањето беа 90 средношколци од втора и трета година гимназиско образование во Скопје, од кои 48 од машки и 42 од женски пол.

За мерење на истражувачките варијабли беа користени инструментите *Almost Perfect scale-Revised* и *Beck Depression Inventory*.

APS (*Almost Perfect Scale – Revised*, Slaney и сораб., 1997) го мери **перфекционизмот**. Содржи 23 тврдења на кои се одговара на седумстепен скала која се движи од воопшто не се согласувам (1), до потполно се согласувам (7). Инвентарот се состои од три субскали: првата, застапена со 7 тврдења се однесува на *лични стандарди* (очекувања кои особата ги има во однос на себе си т.е. стандарди кои ги поставува како мерило на своите постигнувања), втората, застапена со 4 тврдења, ја мери *уредноста* (организираноста и дисциплината на личноста, како и стремежот да се одржи редот на нештата), третата, застапена со 12 тврдења, ја мери *дискрепанцата* (колку целите и стандардите на личноста се над нејзините можности да ги оствари и постигне и нејзиното лично чувство на расчекор помеѓу посакуваното и оствареното). Првите две субскали-лични стандарди и уредност, го мерат адаптивниот перфекционизам, додека третата субскала-дискрепанца, се однесува на неадаптивниот перфекционизам, односно перцепцијата дека личноста не може да ги оствари поставените цели и високи стандарди. Депресивноста е мерена со прашалникот BDI (**Beck Depression Inventory**, Aaron T. Beck), Со него се мери интензитетот на депресивните симптоми, а се состои од 21 тврдење кои се однесуваат на различни симптоми на депресија. Во секое тврдење се наведени четири интензитети на симптомите, а испитаникот го избира оној кој најдобро ја опишува неговата состојба од последните два месеца вклучувајќи го и денот на пополнување на прашалникот. Збирот на резултатите од сите тврдења го означува степенот на депресивност. Тврдењата го рефлектираат обемот на изразеност на симптомот, од неутрална до максимална изразеност. Повисокиот резултат укажува на поизразен интензитет на депресија. Внатрешната конзистентност на овој прашалник е висока и изнесува 0.92.

Резултати

Поврзаноста на варијаблите е проверена со Пирсонов коефициент на корелација, а за испитување на половите разлики во однос на мерените варијабли е применет t-тест. Во Табела 1 се прикажани мерките на централна тенденција и на варијабилност за перфекционизмот (адаптивен и неадаптивен) и за депресивноста за примерокот во целина и согласно полот на учениците.

На субскалата *адаптивен перфекционизам* учениците од женски пол имаат повисоки просечни постигнувања ($M=60,48$) и поголема дисперзија на постигнувањата ($SD=9,47$) во споредба со учениците од машки пол ($M=56,64$ и $SD=9,40$). Ваква тенденција за постигнување на повисоки резултатите на учениците од женски пол е присутна и на субскалата *неадаптивен перфекционизам* ($M=55,24$ и $SD=14,21$ за учениците од женски пол и $M=52,19$ и $SD=10,68$ за учениците од машки пол), како и во поглед на *депресивноста* ($M=20,33$ и $SD=12,72$ за учениците од женски пол и за учениците од машки пол $M=17,60$ и $SD=10,49$).

Табела 1- Дескриптивни мерки за перфекционизам и депресивност

Варијабли	пол	<i>M</i>	<i>SD</i>	Опсег на добиени скорови
Адаптивен перфекционизам	Машки	56,64	9,40	35-74
	Женски	60,48	9,47	
	Сите	58,28	9,60	
Неадаптивен перфекционизам	Машки	52,19	10,68	18-84
	Женски	55,24	14,21	
	Сите	52,93	12,57	
Депресивност	Машки	17,60	10,49	1-37
	Женски	20,33	12,72	
	Сите	19,16	11,57	

Табела 2- Корелација на депресивноста со адаптивниот и неадаптивниот перфекционизам ($df=88$)

Варијабли	адаптивен перфекционизам	неадаптивен перфекционизам
Депресивност	-0,24*	0,22*

Резултатите (Табела 2) покажуваат дека помеѓу депресивноста и адаптивниот перфекционизам постои значајна негативна поврзаност ($r(88) = -0.24$; $p < 0,05$), односно зголемувањето на адаптивниот перфекционизам е следено со намалување на депресивноста. Помеѓу депресивноста и неадаптивниот перфекционизам постои значајна позитивна поврзаност ($r(50) = 0.22$; $p < 0,05$), односно зголемувањето на неадаптивниот перфекционизам е следено со зголемување на депресивноста.

Табела 3 - Разлики помеѓу средношколците од машки и женски пол во однос на адаптивен перфекционизам и неадаптивен перфекционизам

Варијабла	Пол	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Адаптивен перфекционизам	Машки	56,64	9,40	48	88	-1,93	<0.05
	Женски	60,48	9,47	42			
Неадаптивен перфекционизам	Машки	52,19	0,68	48	88	-1,14	>0.05
	Женски	55,24	14,21	42			

Во Табела 3 се прикажани резултатите добиени од тестирање на разликата на аритметичките средини меѓу учениците од машки и женски пол во однос на адаптивниот и неадаптивниот перфекционизам. Овие резултати покажуваат дека средношколците од машки и женски пол не се разликуваат во однос на неадаптивниот перфекционизам ($t(88)=1,14$, $p>0.05$), додека значајна разлика во прилог на женските ($t(88)=1,93$, $p<0.05$) е констатирана во однос на адаптивниот перфекционизам. Овој наод упатува на заклучок дека учениците од женски пол повеќе се трудат во извршувањето на своите активности да го извлечат најдоброто од себе.

Табела 4 - Разлики помеѓу средношколците од машки и женски пол во однос на депресивноста

Варијабла	Пол	M	SD	N	df	t	p
Депресивност	Женски	17,60	10,49	48	88	-1,10	>0.05
	Машки	20,33	12,72	42			

Резултатите прикажани во Табела 4 укажуваат дека не постои значајна разлика помеѓу средношколците од машки и женски пол во однос на депресивноста ($t(88)=1,10$, $p>0.05$). Критичните вредности за $df=88$ изнесуваат 1,66 и 2,37. Имајќи ги предвид резултатите добиени од тестирањето на разликите за перфекционизмот и депресивноста (Табела 3 и 4) може да се заклучи дека втората хипотеза која постулираше дека Средношколците од различен пол не се разликуваат во однос на перфекционизмот и депресивноста, е потврдена во однос на неадаптивниот перфекционизам и депресивноста, додека во однос на позитивниот перфекционизам хипотезата не е потврдена.

ДИСКУСИЈА

Во обидот да се идентификуваат ризик факторите за развој на депресија Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby (2001) наведуваат дека самото постоење на позитивен или адаптивен перфекционизам не може да се смета за ризик фактор, туку дека ризик фактор претставува перцепцијата на личноста дека не успеала да ги задоволи поставените критериуми. Bieling, Israeli & Antony (2003) го ублажуваат овој заклучок за негативната врска на позитивниот перфекционизам и депресијата и зборуваат за нивна блага позитивна поврзаност.

Кога се зборува за депресивноста, поинтересна е нејзината поврзаност со негативниот перфекционизам. Резултатите од истражувањата главно ја потврдуваат позитивната поврзаност меѓу негативниот перфекционизам и депресивноста (Enns, Cox, Sareen & Freeman 2001), но се поставува прашање со што е предизвикана таа поврзаност. Сè повеќе трудови потврдуваат дека поврзаноста меѓу двата наведени конструкти може да се објасни со дејството на различни медијаторски варијабли. Така Лаури Корајлија (2004) со своето истражување покажала дека постои ефект на негативниот

перфекционизам на депресивноста преку анксиозноста, и тој изнесува .41, додека ефектот на негативниот перфекционизам на депресивноста не е статистички значаен. Ashby и сораб. (Ashby, Rice & Martin, 2006) покажале дека самопочитувањето и чувството на срам исто така претставуваат медијаторски варијабли во однос на негативниот перфекционизам и депресивноста. Двете варијабли значајно ја намалуваат поврзаноста меѓу негативниот перфекционизам и депресивноста. Со оглед на тоа што и други истражувања (Rice, Ashby i Slaney, 1998) констатирале дека самопочитувањето е значаен медијатор меѓу депресивноста и маладаптивниот перфекционизам, во образовниот процес постојано треба да се има во вид потребата од примена на стратегии за поттикнување на самопочитта на учениците и за намалување на срамежливоста.

Литература

1. Ashby, J.S., Rice, K.G. & Martin, J.L. (2006). Perfectionism, shame, and depressive symptoms. *Journal of Counseling and Development*, 84, 148-156.
2. Bieling, P.J., Israeli, A.L. & Antony, M.M. (2003). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
3. Enns, M.W. & Cox, B.J. (1999). Perfectionism and depression symptom severity in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 783-794.
4. Enns, M.W. & Cox, B.J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. Bo: G.L. Flett & P.L. Hewitt (Ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 33-62). Washington DC: APA.
5. Enns, M.W., Cox, B.J., Sareen, J. & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education*, 35, 1034-1042.
6. Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and threatment issues. Bo: G.L. Flett i P.L. Hewitt (Ур.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 5-31). Washington DC: APA.
7. Flett, G.L., Hewitt, P.L., Endler, N.S. & Tassone, C. (1994). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current Psychology*, 13, 326-350.
8. Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I. & Neuberg, A.L. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
9. Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
10. Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 58-65.
11. Jurin, T., Bratko, D. & Lauri Korajlija, A. (2007). Povezanost perfekcionizma, akademskog postignuća i depresivnosti studenata. *Socijalna psihijatrija*, 35, 161-168.
12. Lauri Korajlija, A. (2004). Povezanost perfekcionizma i atribucijskog stila s depresivnošću i anksioznošću. Magistarski rad. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
13. Lotar, M. & Kamenov, Ž. (2006). Povezanost samootežavanja s pozitivnim i negativnim perfekcionizmom. *Socijalna psihijatrija*, 34, 117-123.
14. Rice, K.G., Ashby, J.S. & Slaney, R.B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
15. Slade, P.D. & Owens, R.G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372-391.
16. Slaney, R.B., Rice, K.G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J.S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.

PERFECTIONISM AND DEPRESSION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Violeta Arnaudova

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Psychology, Republic of Macedonia
viki@zfz.ukim.edu.mk

UDK :

Abstract

In this study, the connection between perfectionism and depression among high school students was examined. A group of 90 high school students (48 males, 42 females) completed: the Almost perfect scale-revised (Slaney, Mobley, Trippi, Ashby & Johnson, 1996) and the Beck depression Inventory (Beck, T.A., 1996). The Almost Perfect Scale-Revised (APS-R), contains three variables: High Standards, Order, and Discrepancy. The first two variables (High Standards, Order) are related to adaptive perfectionism, while the third one (Discrepancy) refers to maladaptive perfectionism.

Two hypotheses were tested: 1. high level of adaptive perfectionism is followed by reduced depression; 2. there is no difference between males and females related to perfectionism and depression among high school students. To analyze data, Pearson's correlation and t-test were employed. Results indicate that by increasing the adaptive perfectionism, depression is reduced ($r(88) = -.24, p < .05$); by increasing the maladaptive perfectionism, depression is increased ($r(88) = .22, p < .05$); analysis revealed no significant differences between genders regarding depression ($t(88) = 1.10, p > .05$) and regarding maladaptive perfectionism ($t(88) = 1.14, p > .05$), while in terms of adaptive perfectionism, the results indicated significant differences between genders ($t(88) = 1.93, p < .05$).

Keywords: *perfectionism, adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism, depression, high school students.*

One of the simplest definitions for perfectionism is that it represents the tendency not to make an error in every aspect of life (Flett & Hewitt, 2002). The key characteristics of perfectionism are: exaggerated high personal standards, exaggerated concern for faults in the performance, doubt in quality of the personal performance, exaggerated emphasis of precision, order, organization. Expectations and assessments made by the parents have a significant role in the manifestation of these characteristics, whereas the exaggerated self-criticism and orientation towards mistakes makes perfectionists subjected to the development of different psychological problems (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neuberg, 1990).

Perfectionism can be seen as a desirable characteristic because perfectionists set high goals which they strive to achieve, they are organized and meticulous however, they can be both demanding at the same time because they do not allow mistakes, they are rigid and anxious quite often due to the fear of making a mistake. Most recent research confirms the multidimensionality of this construct, which also includes characteristics and social aspects i.e. its adaptive and maladaptive aspects (Frost and cop., 1990; Lotar and Kamenov, 2006).

Slade & Owens (1998) state the existence of two types of perfectionism – positive (adaptive) and negative (maladaptive). Positive perfectionists are people who set high but realistic and achievable goals in life which they adjust to the situation in question, they are focused towards precise execution of the task, they are relaxed but careful when executing the task, they finish the task in time, their feelings of self-worth do not depend on the results, after achieving the goal they feel content, whereas failure leads them to disappointment and to future

efforts as well. Unlike them, negative perfectionists set unrealistic and unachievable goals, they are rigid, dedicated to avoiding any types of mistakes, they are tensed and anxious when performing the tasks, they usually postpone completion of the tasks, their feeling for self-worth depends on the results, after achieving the goal they are not satisfied with the effort invested, and are especially self-critical when they fail (Enns & Cox, 2002).

Although there is a difference of opinion among theorists regarding this concept, in their research they constantly point out the connection between perfectionism and psychopathology (Jurin, Bratko & Lauri Korajlija, 2007). Most of the conducted research connects perfectionism with depression (Enns & Cox, 1999) and with anxious disorders (Flett, Hewitt, Endler & Tassone, 1994). The authors oriented towards the cognitive model used to explain depression point out perfectionism as one of the cognitive risk factors for the development of the depression (Hewitt & Flett, 1991). Perfectionists equalize self-worth with achievement therefore in case of failure they show greater self-criticism whose consequence is a negative image of oneself. Success does not bring pleasure among perfectionists, and they “justify” it to be a result of low set goals. Due to this type of thinking, the perfectionist constantly expects failure and fears it (Hewitt & Flett, 1993). According to Beck’s theory of depression, the cognitive style of the perfectionist is maintained by the cognitive triad: negative views about oneself, the world and the future, therefore perfectionists usually underestimate themselves, criticize themselves and find themselves as incapable, unattractive and worthless. Among these intrapersonal dimensions of perfectionism, the tendency for high goals that others impose on one person can also be a risk factor. That aspect of perfectionism points to insufficient self-control, expressed need to be approved by others, avoidance of negative evaluations which in case of failure leads to self-accusation as a symptom of depression (Hewitt and Flett, 1993).

Based on the results from the conducted research, two hypotheses have been established: (1.) Increase of the adaptive perfectionism is followed by the decrease of depression, whereas the increase of the maladaptive perfectionism is followed with the increase of depression (2.) High school students of different gender do not defer regarding perfectionism and depression.

METHOD

The participants in the research were 90 high school students of second and third year in high school from Skopje, 48 males and 42 females.

In order to measure the research variables, the following instruments were used - *Almost Perfect scale-Revised* and *Beck Depression Inventory*.

APS (Almost Perfect Scale – Revised, Slaney and associates, 1997) measures **perfectionism**. It consists of 23 statements, which you answer with a 7 degree scale from – I completely disagree (1), to – I completely agree (7). The inventory consists of three variables (sub-scales): the first, represented with 7 statements refers to *personal standards* (expectations that the person has towards oneself i.e. standards that the person sets as a measurement of one’s achievements), the second, represented with 4 statements measures *orderliness* (person’s organizational and disciplinary skills, as well as its strive to maintain the order of things), and the third, represented with 12 statements measures *discrepancy* (how much the goals and standards of the persons are above their potentials to achieve and accomplish them as well as their personal feeling of discrepancy between the desired and the achieved). The first two variables – personal standards and orderliness measure the adaptive perfectionism, while the third variable –

discrepancy refers to the maladaptive perfectionism i.e. the perception that the person cannot achieve the high goals and standards it sets.

Depression is measured with the questionnaire BDI (**Beck Depression Inventory**, Aaron T. Beck). It is used to measure the intensity of the depressive symptoms and it consists of 21 statements that refer to different symptoms of depression. Each statement includes four intensities of the symptoms and the test subject chooses the one that best describes his/her conditions in the last two months including the day when the questionnaire is filled in. The sum of the results of all statements marks the level of depression in a person. The statements reflect the volume of the symptoms, from neutral to maximal expressiveness. Higher results point to a more expressive intensity of depression. The inner consistency of this questionnaire is high 0.92.

RESULTS

The connection of the variables is confirmed with the Pearson's coefficient of correlation, whereas the t-test was used for testing the gender differences regarding the measured variables.

Table 1- Descriptive measure for perfectionism and depression

Variables	Gender	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range of acquired scores</i>
Adaptive perfectionism	Males	56,64	9,40	35-74
	Females	60,48	9,47	
	All	58,28	9,60	
Maladaptive perfectionism	Males	52,19	10,68	18-84
	Females	55,24	14,21	
	All	52,93	12,57	
Depression1-	Males	17,60	10,49	37
	Females	20,33	12,72	
	All	19,16	11,57	

Table 1 shows the measures of the central tendency and the variable for perfectionism (adaptive and maladaptive) and for depression, for the sample in total and in accordance with the gender of the students.

On the variable *adaptive perfectionism* the female participants have higher average scores ($M=60,48$) and a larger variance of the achievements ($SD=9,47$) compared to the male participants ($M=56,64$ and $SD=9,40$). Such tendency of the female participants to achieve higher scores is present on the variable *maladaptive perfectionism* ($M=55,24$ and $SD=14,21$ for the female participants and $M=52,19$ and $SD=10,68$ for the male participants), which can also be seen in *depression* ($M=20,33$ and $SD=12,72$ for female participants and $M=17,60$ and $SD=10,49$ for male participants).

Table 2 – Correlation of depression with adaptive and maladaptive perfectionism (df=88)

Variables	Adaptive perfectionism	Maladaptive perfectionism
Depression	-0,24*	0,22*

The results (Table 2) show that there is a significant negative connection between depression and adaptive perfectionism ($r(88) = -0.24$; $p < 0,05$), i.e. *the increase of the adaptive perfectionism is followed with the decrease of depression*. There is a significant positive connection between depression and maladaptive perfectionism ($r(50) = 0.22$; $p < 0,05$), i.e. *the increase of maladaptive perfectionism is followed by the increase of depression*.

Table 3 shows the results from the testing of the difference of the arithmetic means between male and female high school students regarding the adaptive and maladaptive perfectionism. These results show that male and female high school students do not differ regarding adaptive and maladaptive perfectionism ($t(88) = 1,14$, $p > 0.05$), *whereas a significant difference in favor of females ($t(88) = 1,93$, $p < 0.05$) has been established regarding the adaptive perfectionism*. This finding leads to the conclusion that the female participants try harder when executing their activities in order to get the best out of themselves.

Table 3 – Differences between male and female high school students regarding adaptive and maladaptive perfectionism

Variable	Gender	M	SD	N	df	t	P
Adaptive perfectionism	Males	56,64	9,40	48	88	-1,93	<0.05
	Females	60,48	9,47	42			
Maladaptive perfectionism	Males	52,19	0,68	48	88	-1,14	>0.05
	Females	55,24	14,21	42			

Table 4 – Differences between male and female high school students regarding depression

Variable	Gender	M	SD	N	df	t	p
Депрессивность	Females	17,60	10,49	48	88	-1,10	>0.05
	Males	20,33	12,72	42			

The results given in Table 4 show that there is no significant difference between male and female high school students regarding depression ($t(88) = 1,10$, $p > 0.05$). The critical values for $df=88$ are 1,66 and 2,37. Having in mind the results from the testing the differences for perfectionism and depression (Table 3 and 4) we can conclude that the second hypothesis that postulated that *Male and female high school students do not differ regarding perfectionism and depression, is confirmed regarding the maladaptive perfectionism and depression, whereas the hypothesis has not been confirmed regarding positive perfectionism.*

DISCUSSION

While trying to identify the risk factors for the development of depression Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby (2001) state that the existence of positive or adaptive perfectionism cannot be regarded as a risk factor, and that a risk factor is the person's perception when he/she failed to satisfy the criteria that was set. Bieling, Israeli & Antony (2003) assuage this conclusion about the negative connection between the positive perfectionism and depression, and discuss about their somewhat positive connection.

When we discuss depression, it is much more interesting to discuss its connection to the negative perfectionism. The results from the research mainly confirm the positive connection between the negative perfectionism and depression (Enns, Cox, Sareen & Freeman 2001), but one must ask the question what causes this connection. Many professional papers and research confirm that the connection between the two stated constructs can be explained with the action of the different mediatory Variables. Therefore Lauri Korajlija (2004) with her research showed that there is an effect of the negative perfectionism on depression through anxiety, and it is .41, whereas the effect of the negative perfectionism on depression is not statistically significant.

Ashby and associates (Ashby, Rice & Martin, 2006) showed that the feeling of self respect and the feeling of shame are also mediatory variables regarding the negative perfectionism and depression. Both variables significantly lower the connection between the negative perfectionism and depression. Taking into consideration that other researchers (Rice, Ashby and Slaney, 1998) stated that self-respect is a significant mediator between depression and the maladaptive perfectionism, the educational process must take into consideration the necessity to apply strategies to encourage self-respect among students and lower their feelings of shyness.

References

1. Ashby, J.S., Rice, K.G. & Martin, J.L. (2006). Perfectionism, shame, and depressive symptoms. *Journal of Counseling and Development*, 84, 148-156.
2. Bieling, P.J., Israeli, A.L. & Antony, M.M. (2003). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
3. Enns, M.W. & Cox, B.J. (1999). Perfectionism and depression symptom severity in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 783-794.
4. Enns, M.W. & Cox, B.J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In: G.L. Flett & P.L. Hewitt (Ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 33-62). Washington DC: APA.
5. Enns, M.W., Cox, B.J., Sareen, J. & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education*, 35, 1034-1042.
6. Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and threatment issues. In: G.L. Flett i P.L. Hewitt (Yp.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 5-31). Washington DC: APA.
7. Flett, G.L., Hewitt, P.L., Endler, N.S. & Tassone, C. (1994). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current Psychology*, 13, 326-350.
8. Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I. & Neuberg, A.L. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
9. Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
10. Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 58-65.
11. Jurin, T., Bratko, D. & Lauri Korajlija, A. (2007). Povezanost perfekcionizma, akademskog postignuća i depresivnosti studenata. *Socijalna psihijatrija*, 35, 161-168.
12. Lauri Korajlija, A. (2004). Povezanost perfekcionizma i atribucijskog stila s depresivnošću i anksioznošću. Magistarski rad. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
13. Lotar, M. & Kamenov, Ž. (2006). Povezanost samootežavanja s pozitivnim i negativnim perfekcionizmom. *Socijalna psihijatrija*, 34, 117-123.
14. Rice, K.G., Ashby, J.S. & Slaney, R.B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
15. Slade, P.D. & Owens, R.G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372-391.
16. Slaney, R.B., Rice, K.G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J.S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.

ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА БАЛКАНОТ И ВКЛУЧУВАЊЕТО НА ЖЕНИТЕ ВО НЕГО

Далибор Јовановски

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за Историја, Република Македонија
dalibor@fzf.ukim.edu.mk

Сузана Симоновска

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за Родови студии, Република Македонија
suzanas@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Нема сомнение дека во услови на глобализација образованието претрпува низа промени, но една од функциите или мисиите на образованието кое останува непроменета е стекнување знаење, т.с. описменување и учење. Токму затоа, во периодот на формирањето на независните и автономни држави на Балканот во 19. век, период во кој огромен дел од населението било неписмено, новите држави посебно внимание посветиле на образованието. Потребата од образован кадар оформен на домашен терен, ја наметнал и потребата за развој на високото образование, што пак резултира со отворање на првите универзитети на Балканот. Во првите децении од формирањето на овие високообразовни институции, поради традиционалното патријархално опкружување во кое улогата на жената се врзувала за домот и грижата за семејството, студентите, а и професорите биле само од машкиот пол. Со текот на времето, и покрај постојните отпори, а како резултат на модернизационите процеси и процесот на еманципацијата на жените, кон крајот на 19. и почетокот на 20. век, на балканските високообразовни институции биле примени и првите девојки студентки.

Овој труд, всушност, треба да го покаже историскиот след на развојот и промените што се случуваат во високото образование на Балканот, со посебен акцент врз вклучувањето на жените во високо образовните институции.

Клучни зборови: *високо образование, Балкан, универзитети, еманципација на жените, општествен напредок.*

1. Вовед

Создавањето на независни и автономни држави на Балканот во 19. век значело и создавање на институции во тие држави, без кои тие не би можеле да функционираат. Во тој процес новите држави посебно внимание посветиле и на образованието. Причината била мошне едноставна. Огромниот дел од населението било неписмено, а со неписмено население државите не би можеле да се развиваат и економски да напредуваат. Потребата од образован кадар формиран на домашен терен ја наметнал и потребата за развој на високото образование. Па така, во Атина во 1837 година бил отворен првиот универзитет

во регионот. На овој универзитет имало четири факултети, а на кои студирале и момчиња од другите делови на Балканот. Во Србија, со формирање на Лицејот во 1836 година, кој ќе прерасне во Висока школа, а подоцна во Белградскиот универзитет, биле направени првите чекори на планот на високото образование. Бугарија, која подоцна ја добила својата државност, ги следела преземените чекори на соседните држави. Во Софија во 1888 година била основана Високата школа која прераснала во Софискиот универзитет. Во првите децении од формирањето на овие високообразовни институции, студентите, а и професорите биле само од машкиот пол. Причината секако е во традиционалното патријархално опкружување, во кое главната улога на жената била грижата за домот и семејството, посебно за децата. Сепак модернизационите процеси и процесот на еманципацијата на жената продираат и на Балканот. Сè поголем број на девојчиња, иако далеку помал во однос на момчињата, се школувал и добивал барем елементарно образование. Наскоро се јавила и потребата од запишување на млади девојки на високообразовните институции во регионот. И покрај постојните отпори, кон крајот на 19. и почетокот на 20. век, на балканските високообразовни институции биле примени и првите девојки студентки. Во таа насока, целта на овој труд е да покаже како и кога девојките во три балкански држави за прв пат биле примени на високообразовните институции во соодветните држави.

2. Вклучување на жените во високото образование во Грција

Грција била првата независна држава во регионот која успеала да се ослободи од османското владеење, па затоа и не зачудува што токму таму била основана и првата високообразовна институција. Во Атина, во 1837 година бил основан првиот универзитет во Грција, кој воедно е и првата високообразовна институција на Балканот. Сепак, на почетокот од формирањето на Атинскиот универзитет немало место за девојките, и покрај тоа што уште во 1825 година Адамантиос Кораис, еден од најголемите грчки преродбеници, апелирал на потребата од образование и на мажите и на жените (Василс, 2012: 14).

Грција, како и другите делови на Балканот, не располагала со доволен број на писмени луѓе. Според податоците од одредени истражувања, неколку години по создавањето на грчката држава, 91% од машкото и скоро целото женско население било неписмено (Doxiadis, 2016: 23). Со цел да се надмине ваквата состојба, во 1834 година биле донесени и првите законски одредби за школувањето на младите, посебно за децата. Така, основното образование станало задолжително за момчињата и девојчињата до 12 години, а секој изгубен час се казнувал (Doxiadis, 2016: 24). И покрај позитивните ефекти од ваквиот потег, сепак тие слабо се рефлектирале врз женската популација. Педесетина години подоцна, 69% од машкото население сè уште било неписмено, а бројката на писмените жени не надминувала 10%. Но, во споредба со другите држави во Европа, може да се заклучи дека Грција била чекор понапред во однос на образованието на жените. Како што забележува Евдоксиос Доксиадис, за разлика од Грција, во Франција и Германија задолжителното образование за девојчињата било воведено скоро еден век подоцна (Doxiadis, 2016: 27).

Помалиот број на писмени девојчиња и жени не бил случаен. Грција, како и останатиот дел од Балканот, во 19. век била конзервативна и традиционална држава, со

доминантно патријархални сфаќања за местото и улогата на жената во општеството. Домот и подигнувањето на децата било главното место и занимање на грчката жена, па оттука и сфаќањето дека жените немаат потреба од образование. Дури и оние девојчиња на кои им било дозволено да се школуваат, немале рамноправен статус со момчињата. Кон средината на 19. век, наместо да се подобрува, состојбата се влошила. Во 1853 година биле забранети мешаните училишта, а грчката држава дала предност на формирање училишта за момчиња. (Doxiadis, 2016: 24).

Односот кон образованието на девојките се рефлектирал и во високото образование. Прашањето за нивното вклучување на Атинскиот универзитет долго време било табу тема. Но, тоа не значело дека грчките интелектуалци не размислувале за потребата од поголемо образование на жените. Во 1864 година, видниот грчки интелектуалец и политичар Николаос Сариполос, во еден свој извештај, како една од причините за слабоста на грчкото општество ја истакнал и заостанатоста на жената во Грција. Оттука, тој апелирал на потребата да се посвети посебно внимание на образованието на грчката жена, која била темел на семејството (Tzanaki, 2009: 37-38). Петнаесет години подоцна започнала битката за вклучување на младите Гркињи во високото образование.

Во 1879 година бил направен првиот обид за запишување на девојка на Атинскиот универзитет. Таа била одбиена со образложение дека училиштето каде што го завршила своето образование не било соодветно за упис на факултет. Поточно, т.н Арсакиос училиште, не било признато како гимназија (Tzanaki, 2009: 147). Сепак, овој обид не останал без одглас кај политичарите со позитивни ставови за вклучување на девојките во високото образованието. Пратеникот во Грчкото собрание Теодорос Зервос предложил женското училиште Арсакиос да добие статус на женска гимназија, но неговиот предлог не бил изгласан во парламентот.

Неуспешниот обид за упис на единствената високообразовна институција во државата, не ги попречил девојките да ги остварат своите амбиции, особено оние кои имале финансиска можност да го продолжат своето школување надвор од Грција. Така на пример, Марија Калопотаки и Севасти Калиспери, наместо на Атинскиот универзитет, своето школување го продолжиле на Сорбона во Париз. Во 1887 година повторно бил направен обид за запишување на девојка на Атинскиот универзитет, но и тој обид завршил без успех. Образложението било дека програмите на Арсакиос училиштето не биле соодветни со оние на машките училишта. Меѓутоа Деметра Цанаки дава едно поинакво толкување на овој случај. Според неа, несоодветноста на програмите било само претекст за да се одбијат девојките. Вистинската причина таа ја гледа во патријархалното стравување од можното неморално однесување на девојките, бидејќи тие би биле заедно со машките слушатели. (Tzanaki, 2009: 147)

Како што постоел отпорот за запишување девојки на Атинскиот универзитет, така се зголемувал и притисокот за нивниот влез на оваа единствена високообразовна институција во Грција. Притисокот не доаѓал само од страна на женските активистки како Калирои Парен, туку и од страна на врвни грчки интелектуалци и новинари, како на пример, Костис Паламас, Спиридон Ламброс, Власис Гаврилидис и други.

Конечно, во последната деценија на 19. век, на Атинскиот универзитет се отвориле портите за девојките. Во 1890 година, на Филолошкиот оддел на Филозофскиот факултет при Универзитетот, била примена првата жена - Јоана Стефанополи. Таа воедно била и првата жена во Грција примена на највисоката образовна институција во земјата (Tzanaki,

2009: 147). Две години подоцна Ангелики Панајотату, заедно со својата сестра Александра, ќе бидат примени на Медицинскиот факултет во Атина (Πουλακου-Ρεμπελακου, 2008: 677), со што започнува несопирливиот процес на запишување девојки на Универзитетот во Атина.

Секако дека пробивањето на жените во високото образование, нивното вклучување во актуелните настани, како и напредувањето во кариерата, не поминувало без отпори и приговори. Во 1895 година на Атинскиот универзитет биле одржани протести од страна на студентите, а во кои учествувала и една студентка. По тој повод, токму една од водечките личности кои се залагале за правата на жените, Калирои Парен, во својот весник Ефимерис тон Кирион апелирала студентките да бидат посебно внимателни, бидејќи нивниот углед на Универзитетот би бил нарушен доколку се заборави на основните морални особини на жената - скромноста и повлеченоста. (Tzanaki, 2009: 147).

Во 1908 и 1911 година на Атинскиот универзитет за прв пат биле избрани две жени за предавачи, Ангелики Панајотату и Ана Кацигра. Кога Панајотату се појавила како предавач на Медицинскиот факултет, евидентен бил отпорот од страна и на студентите и на голем дел од јавното мнение. Оттука произлегува и образложението на управата на Универзитетот дека жените може да бидат предавачи, но со одредено ограничување. Имено, тие не можеле да бидат професорки. (Πουλακου - Ρεμπελακου, 2008: 32)

3. Вклучување на жените во високото образование во Србија

Создавањето на современата српска држава ја наметнала и потребата од создавање на образовни институции. Интересно е да се забележи дека првиот српски монарх – кнезот Милош Обреновиќ, иако бил неписмен човек имал огромна заслуга за издигнувањето на образованието во неговата држава. Тој и неговите наследници посветиле посебно внимание на образованието на младите. Меѓутоа, поради традицијата и начинот на живот, може да се забележат големи разлики во образованието на девојките и момчињата. Според укажувањата на Неда Божиновиќ, и покрај тоа што во рамките на државните образовни институции било дозволено школувањето на женските деца, во 1857 година било пропишано девојчињата во основните училишта да бидат одвоени од момчињата (Воџиновиќ, 1996: 52). Како и да е девојките, иако не во голем број, се образувале во Србија.

Потребата од женски образован кадар за изведување настава во училиштата во кои имало девојчиња, го иницира создавањето на Вишата женска школа во Белград, во 1863 година, како прво трикласно женско училиште во земјата. На тој начин се отворил и патот за влез на девојките во високото образование.

Почетоците на вклучување на жените во високото образование во Србија може да се лоцираат во 1871 година, кога Драга Љочиќ еден семестар следела предавања на Филозофскиот факултет во Белград (Трговчевиќ, 2011: 9). Најверојатно условите за студирање на Белградската висока школа, тогаш единствената високообразовна институција во Србија (во чиј склоп бил и Филозофскиот факултет), не биле најповолни за девојките, па затоа Љочиќ своето студирање го продолжила во Швајцарија. Конечното прифаќање на девојките како студентки на Белградската висока школа се случило во 1887 година, кога Лепосава Бошковиќ и Круна Драгојловиќ биле примени на Филозофскиот факултет (Воџиновиќ, 1996: 58). Овие две студентки дипломирале во 1891

година (Trgovčević, 2011: 9). За една деценија бројот на запишани девојки на Високата школа пораснал од 2, 74% на 15% во 1892 година, и на 40% во 1905/1906 година. Трговчевиќ, правејќи компарација помеѓу запишаните девојки на Белградската висока школа (која во 1905 година прераснала во Универзитет) и на европските универзитети, забележала дека бројот на запишани студентки во Србија го надминувала бројот на девојките кои студирале на европските универзитети (Trgovčević, 2011: 9)

Сепак, треба да се истакне дека поради нерамноправната положба, девојките имале ограничен пристап на оваа единствена високообразовна институција. И покрај тоа што според законот за Високата школа секој кој имал гимназиска матура, без разлика на пол, можел да се запише на оваа образовна институција, на девојките постојано им бил отежнуван уписот. (Грујић, 1097: 129) Исто така, некои структури во српската држава, заради политички потреби, се обиделе да интервенираат во правото на школување на девојките, но и на некои момчиња. Во 1899 година, српската влада побарала мислење од три факултети на Белградската висока школа за потребата од запишување девојки на редовните и вонредните студии. Одговорот на факултетите бил неповолен за наредителите. Имено, факултетите го одбраниле правото на девојките да студираат, а Филозофскиот факултет дури и предложил мерки за зголемување на бројот на студентките (Vožinović, 1996: 59).

Во Србија, како и во другите делови на Балканот, преовладувале патријархалните ставови, особено кога станувало збор за моралот на девојките. Па така, студентките на Високата школа во Белград морале да го избегнуваат дружењето со машките колеги, бидејќи им било забележувано дека на факултет одат заради забава, а не за да учат. Исто така, за секоја активност вонообразовните обврски, тие морале да добијат и специјални дозволи од своите заштитници. Така на пример, една девојка која била роднина на Јован Бошковиќ, професор на Великата школа, а едно време и министер за образование, не смеела да ја прифати поканата да се запише во студентското пеачко здружение, бидејќи не добила дозвола од својот заштитник (Vožinović, 1996: 59).

4. Вклучување на жените во високото образование во Бугарија

Како и другите новоформираните балкански држави кои настанале како резултат на востанија и интервенција на европските сили, така и новата бугарска држава се соочила со сериозен проблем - недостаток на писмен и образован кадар кој би го развил образовниот процес во земјата. Со цел да се надмине ваквата состојба, од која пак зависел и самиот развој на кнежеството, бугарската држава презела одредени чекори. Од самите почетоци државата прокламирала бесплатно и задолжително основното образование (Кайчев, 2006: 43-44). Во 1880 година бил донесен и закон за училиштата, со кој основното образование, како задолжително, траело 4 години (Кайчев, 2006: 44). Ваквите мерки на бугарските образовни власти вродиле со плод. Според податоците на бугарскиот историчар Мартин Иванов, во периодот од 1878 до 1910 година, писменоста на населението пораснала од 0,3% на 35% (Иванов, 2006: 199), што несомнено претставува голем успех на владите во Софија. Секако, државата имала корист од зголемувањето на бројот на писмените граѓани, особено на економски план.

И покрај тоа што сè до создавањето на државата, во 1878 година, писменоста на бугарското население не била на високо ниво, треба да се истакне дека помеѓу писмените

граѓани имало и жени. Во тој период, како што укажуваат проучувачите на феминизмот во Бугарија, единствената интелектуална професија достапна на жените била учителската (Даскалова, Назърска, 2006: 7).

Кон крајот на 19. и почетокот на 20. век во Бугарија започнала кампања за прием на девојките на Високото училиште во Софија. Според Красимира Даскалова, тоа било и главното барање на буржоаското женско движење во земјата, кое се појавило во деведесеттите години на 19. век. Делумен успех е постигнат во 1896 година, кога некои универзитетски професори примиле жени како слушателки на своите предавања. (Daskalova, 2004: 92) Всушност, тоа не било случајно. Во земјата веќе се водела дебата за неопходноста од образование на жените. Во таа насока, во 1897 година бил донесен закон со кој било изедначено средното образование за момчињата и девојчињата по број на класови - фиксирајќи го на седум класа по завршеното четиригодишно основно образование (Даскалова, Назърска, 2006: 11). Но, тоа не значело дека патот кон високото образование бил целосно отворен за девојките. И во Бугарија, како и во другите балкански земји, посебно се водело грижа за моралот на жените, и на општеството воопшто. Затоа воопшто не изненадило решението на државата, да донесе закон во 1899 година, со кој на учителките им се забранува да работат по стапувањето во брак. Навистина овој закон бил укинат во 1904 година, но тој е показател за препреките со кои се соочувале жените на патот во нивното образование и кариера, особено ако се има предвид дека професијата наставник било единственото поле за работа достапно на жените (Daskalova, 2004: 93).

Со цел да се подобри состојбата со образованието на жените и да се овозможи влезот на девојките на тогаш единствената високообразовна институција во Бугарија, стотици млади жени потпишале и поднеле петиција до Собранието (Lalkov, Mitev, 1988: 21). Барањето било поддржано и од страна на бугарските интелектуалци. По неколкугодишни напори, во 1901 година, во времето кога познатиот бугарски филолог со потекло од Македонија, Љубомир Милетич, бил ректор на Софиската висока школа, конечно било дозволено студирањето на жените. Милетич со своето силно залагање имал посебна заслуга за решавањето на ова прашање (Мурдаров, 1987: 84). Кога се говори за неговата ангажираност, интересно е да се проследи протоколот на заседанието на Академскиот совет од 12 јуни 1901 година, каде е напишано: „По предлог на ректорот (Љ. Милетич) се реши дека и лицата од женски пол, кои одговараат на условите барани од законот, да бидат примени во Високата школа...“ (Арнаудов, 1939:170). Во зимскиот семестар во учебната 1901/1902 година биле примени првите студентки на Софиската висока школа.¹⁰⁴ Коментирајќи ја новата состојба, секако во позитивна конотација, професорот Александар Теодоров Балан забележал дека Бугарското високо училиште веќе било на ниво на универзитетите во Европа и во Америка (Lalkov, Mitev, 1988: 21).

5. Заклучок

Проследувајќи го процесот на вклучување на жените во високообразовните институции на Балканот (во Грција, Србија и Бугарија), може да се заклучи дека борбата за правото на образование на девојките била долготрајна, проследена со падови и успеси. Правото на девојките да студираат се косело со длабоко вкоренетите традиционални

¹⁰⁴ 12 студентки биле запишани на Историско-филолошкиот факултет и 4 на Физичко – математичкиот. (Арнаудов, 1939:170)

сфаќања за позицијата на жената во балканските општества, но модернизацијата ја наметнала и потребата од високообразовен кадар, кој бил неопходен за понатамошниот развој на државите. Жените не можеле да бидат исклучени од овој процес, колку и тој да бил во спротивност со традицијата. Во тој дух е и изјавата на Паулина Лебл, студентка од првата генерација девојки на Универзитетот во Белград: „Генерално, во нашата држава, постоеше убедување во една атмосфера дека жените треба да бидат исклучени од високото образование и ние дури и не помислувавме дека тоа би можело да биде променето во блиска иднина. Општо, ние ни го гледавме целото феминистичко движење како едно движење за високо образование на девојките“ (Trgovčević, 2011: 10). Всушност, во еманципаторските движења за женските права и остварувањето на родовата рамноправност, борбата за правото на образование се наоѓала меѓу врвните приоритети.

Литература

1. Арнаудовъ, Михаил. (1939). История на Софийския университетъ Св. Климентъ Охридски 1888-1938. София: Придворна печатница.
2. Božinović, Neda. (1996). Žensko pitanje u Srbiji u XIX I XX veku. Beograd: Pinkpress.
3. Βασιλης, Ζενζεφυλης. (2012). Εισοδος και η εξελιξης των γυναικων μελων ΔΕΠ στο πανεπιστημιακο πεδιο: Η μελετη περιπτωσης του Πανεπιστημιου Πατρων. Πατρας: Πανεπιστημιο Πατρων.
4. Daskalova, Krasimira. (2004). „The Women's Movement in Bulgaria in a Life story“. In: Women's History Review. Vol. 13, Number 1.
5. Doxiadis, Evdoxios. (2016). „Women, Wealth and the State in Greece (1750-1860)“. In: Davidova, Evguenia (ed.). Wealth in the Ottoman and Post - Ottoman Balkans. A socio - Economic History. I.B. Tauris.
6. Даскалова, Красимира, Назърска, Жоржета. (2006). Женското движение и феминизми в България. София: Българска асоциация на университетските жени.
7. Грујић, Владимир. (1987). Лицеј и Велика школа. Споменик, СХХVIII. Београд: Одделење друштвених наука, 25, САНУ.
8. Иванов, Мартин. (2006). „Какво би станала, ако... Конструирање на хипотезата „развитие без ослободение““. В: Диана Мишкова. Балканскиот XIX век. Други прочити. София: Рива.
9. Кайчев, Наум. (2006). Македонијо възжелаена. Армијата, училиштето и градежът на нацијата в Събия и Бъгария 1878-1912. София: Парадигма.
10. Lalkov, Milcho, Mitev, Trendafil. (1988). 100 years Sofia university. History and present day. Sofia: Kliment Ohridski University Press.
11. Мурдаров, Владко. (1987). Любомир Милетич. София: Университетско издателство Климент Охридски.
12. Πουλακου-Ρεμπελακου, Ε. (2008). „Υπαρκτοι και μυθιστορηματικοι φοιτητες της Ιατρικης στις σελιδες της αστικης λογοτεχνιας (1850-1910)“. Αρχαια Ελληνικης ιατρικης, 25(5).
13. Trgovčević, Ljubinka. (2011). „The Professional emancipation of women in 19th century Serbia“. U: Serbian Studies, v. 25-1. North American Society for Serbian Studies.
14. Tzanaki, Demetra. (2009). Women and Nationalism in the Making of Modern Greece. The founding of the Kingdom to the Greco - Turkish war. Palgrave – Macmillan.

HIGH EDUCATION IN THE BALKANS AND THE INCLUSION OF WOMEN

Dalibor Jovanovski

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of History, Republic of Macedonia
dalibor@fzf.ukim.edu.mk

Suzana Simonovska

University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Gender studies, Republic of Macedonia
suzanas@fzf.ukim.edu.mk

UDK:

Abstract

There is no doubt that education is undergoing series of changing during the last decade. However, one of its functions or missions remain unchanged – learning and literacy. During the 19th century, new independent and autonomous states appeared in the Balkans. Most of citizens of the newborn countries were uneducated. There was a great need of the new states for the educated people who would help in the further development of the countries. Thus, the need for the well-educated people imposed a necessity for creation of high education institutions in the Balkans. During the 19th century, first high educational institutions were formed in the Balkans. However, there was no room for acceptance of female at the newly formed universities. The reason was very simple. The societies in the Balkans were traditional and conservative. The role and the place of the women in such societies were connected with the house and the upbringing of the children. Thus, only young boys were admitted at the universities. Only the men were professors, as well. However, the process of modernization of the societies became unavoidable, even in the Balkans. At the end of 19th century, first girls were accepted as students at the universities in the region.

The aim of our presentation is to show the historical path of the development and the changes that have happened in high education in the Balkans and the inclusion women in the process.

Key words: *high education, Balkans, universities, emancipation of women, social progress.*

1. Introduction

The formation of independent and autonomous states in the Balkans in the 19th century also meant the formation of institutions in these countries, without which they could not function. In that process, the new countries devoted special attention to education. The reason was very simple. The vast majority of the population was illiterate, and with an illiterate population, the countries couldn't thrive and advance economically. The need for educated people, educated on home ground, imposed the need for the development of a higher education. Thus, the first university in the region was opened in Athens in 1837. This university had four faculties, with male students from other parts of the Balkans. In Serbia, with the opening of the Lyceum in 1836, which later became a higher education school and later, the Belgrade University, the first steps were made in the field of higher education. Bulgaria, which later

gained its statehood, followed the steps of its neighboring countries. In Sofia in 1888, the Sofia higher education school was founded, which later developed into the Sofia University.

In the first decades after the formation of these higher education institutions, students and teachers were only male. The reason, of course, is the traditional patriarchal environment in which the main role of the woman was caring for home and family, especially the children. However modernization processes and the process of the emancipation of women penetrated even in the Balkans. A growing number of girls, though far less than boys, was educated and received at least an elementary education. Soon there arose the need for enrolling young girls into higher education institutions in the region. Despite persistent resistance in the late 19th and early 20th century, the first girl students were accepted in the Balkans higher education institutions. In this regard, the purpose of this paper is to show how and when girls in three Balkan countries were first admitted into higher education institutions in their respective countries.

2. Inclusion of women in higher education in Greece

Greece was the first independent country in the region that managed to free itself from the Ottoman rule, so it's not surprising that the first higher education institution was founded there. In Athens, in 1837 the first university in Greece was founded, which was also the first higher education institution in the Balkans. However, at the beginning of the formation of the Athens University there was no place for girls, despite the fact that since 1825 Adamantios Korais, one of the greatest Greek renaissance men, urged the need for education of both men and women (Βασιλης, 2012: 14).

Greece, like other parts of the Balkans, did not have a sufficient number of literate people. According to certain studies, a few years after the creation of the Greek state, 91% of the men and almost the entire female population were illiterate (Doxiadis, 2016: 23). In order to overcome this situation, in 1834 the first regulations for the education of young people, especially children were brought forth. Thus, primary education became compulsory for boys and girls up to 12 years, and they were punished for every lost class (Doxiadis, 2016: 24). Despite the positive effects of such a move, it reflected poorly on the female population. Fifty years later, 69% of the male population was still illiterate and the number of literate women did not exceed 10%. But compared with other countries in Europe, it can be concluded that Greece was a step ahead in terms of women's education. As noted by Evdoksios Doksiadis, unlike Greece, compulsory education for girls in France and Germany was introduced almost a century later (Doxiadis, 2016: 27).

Having fewer literate girls and women was not accidental. Greece, as well as the rest of the Balkans in the 19th century, was a conservative and traditional country, with predominantly patriarchal notions of the place and the role of women in society. The home and raising children was the main place and occupation of the Greek woman, hence the notion that women do not need education. Even those girls who were allowed to go to school did not have equal status as the boys. In the middle of the 19th century, instead of improving, the situation worsened. In 1853 mixed schools were banned and the Greek State gave a priority to establishing schools for boys. (Doxiadis, 2016: 24).

The attitude towards the education of girls was reflected in higher education. The issue of their inclusion into the Athens University has long been taboo. But that does not mean that Greek

intellectuals didn't consider the need for higher education for women. In 1864, the famous Greek intellectual and politician Nikolaos Saripolos states in one of his reports that one of the reasons for the weakness of Greek society is the backwardness of women in Greece. Hence, he urged the need to pay particular attention to the education of the Greek woman who is the foundation of the family (Tzanaki, 2009: 37-38). Fifteen years later began the fight for the inclusion of young Greek women in higher education.

In 1879 the first attempt was made to enroll a girl in the Athens University. She was rejected on the grounds that the school where she completed his education was not appropriate for university enrollment. Specifically, the so called Arsakios School was not recognized as a high school (Tzanaki, 2009: 147). However, this attempt did not remain without an echo among the politicians with positive views on the inclusion of girls in higher education. Theodoros Zervos, a member of the Greek Parliament, suggested the girl school Arsakios obtain the status of a girls' high school, but his proposal did not pass in parliament.

The failed attempt to enroll in the only higher education institution in the country did not stop girls in realizing their ambitions, especially those who had the financial ability to continue their education outside Greece. For example, Maria Kalopotaki and Sevasti Kalisperi instead of Athens University, continued their education at the Sorbonne University in Paris. In 1887 a second attempt was made to enroll a girl at Athens University, but that attempt ended without success. The reason was that programs of the Arsakios School were not compatible with those of male schools. But Demetra Tzanaki gives a different interpretation of this case. According to her, the incompatibility of the programs was only a pretext to refuse girls. She sees the real reason in the patriarchal fears of possible immoral behavior of girls, because they would be together with male listeners. (Tzanaki, 2009: 147)

The resistance to enroll girls at the Athens University increased the pressure for their enrollment into this single higher education institutions in Greece. The pressure came not only from female activists such as Kalliroi Parren, but also from top Greek intellectuals and journalists, such as Kostis Palamas, Spyridon Lambros, Vlassis Gavrilidis and others.

Finally, in the last decade of the 19th century, the Athens University opened its gates to girls. In 1890, the Philology Department of the faculty of Philosophy at the University admitted the first girl - Joanna Stefanopoli. She also was the first woman in Greece to be admitted in the highest educational institution in the country (Tzanaki, 2009: 147). Two years later Angeliki Panayotatu, together with her sister Alexandra, were admitted in the Medical School of Athens (Πουλακου-Ρεμπελακου, 2008: 677), which marks the beginning of the unending process of enrolling girls at the University of Athens.

Of course, the penetration of women in higher education, their involvement in current events and career advancement did not pass without resistance and objections. In 1895 student protest were held at the University of Athens in which a girl student took part. On this occasion, one of the leading figures who advocated for women's rights, Caliroe Paren, in her newspaper *Efimeris ton Kirion*, appeals to girl students to be especially careful, because their reputation at the University would be ruined if they forget the basic moral qualities of a woman - modesty and demure. (Tzanaki, 2009: 147).

In 1908 and 1911 the first two women lecturers were elected at the University of Athens, Angeliki Panajotatu and Anna Kacigra. When Panajotatu showed up as a lecturer at the faculty of Medicine, the resistance from both students and much of the public opinion was evident. Hence the explanation of the management of the University that women can be lecturers, but

with some limitations. Namely, they could not be professors. (Πουλακου - Ρεμπελακου, 2008: 32)

3. Inclusion of women in higher education in Serbia

The creation of the modern Serbian state imposed the need for the creation of educational institutions. It is interesting to note that the first Serbian monarch - Prince Miloš Obrenovich, although an illiterate man, had a huge contribution to the promotion of education in his country. He and his successors devoted special attention to the education of young people. However, because of tradition and lifestyle, we can notice a huge difference in the education of girls and boys. As indicated by Neda Božinović, even though girls were allowed to be educated within the state educational institutions, in 1857 it was prescribed that girls in primary schools be separated from the boys (Božinović, 1996: 52). Be that as it may, girls, though not in large numbers, were educated in Serbia.

The need for educated female staff for teaching in schools where there were girls, initiated the formation of a two-year female higher education school in Belgrade, which in 1863 was the first female three-class higher education school in the country. This opened the path for the girls to get a higher education.

The beginnings of the inclusion of women in higher education in Serbia can be found in 1871, when Draga Locić attended one semester of lectures at the Faculty of Philosophy in Belgrade (Trgovčević, 2011: 9). Most probably the conditions for studying at the Belgrade higher education school, the only higher educational institution in Serbia at that time (which included the Faculty of Philosophy) were not suitable for girls, so Locić continued her studies in Switzerland.

Girls were finally accepted as students at the Belgrade higher education school in 1887, when Leposava Bosković and Kruna Dragojlović were admitted into the Faculty of Philosophy (Božinović, 1996: 58). These two girl students graduated in 1891 (Trgovčević, 2011: 9). In a decade, the number of girls enrolled in the higher education school rose from 2, 74% to 15% in 1892 and 40% in 1905/1906. Trgovčević, drawing comparisons between the enrolled girls at the Belgrade higher education school (which in 1905 turned into a university) and European universities, noted that the number of enrolled girl students in Serbia had exceeded the number of girls studying at European universities (Trgovčević, 2011: 9).

However, it should be noted that due to the unequal status, girls had limited access to this unique higher education institution. Even though, according to the educational law, anyone who graduated high school, regardless of sex, could enroll in this educational institution, girls had always trouble enrolling. (Grujić, 1997: 129) Also, some structures in the Serbian state, due to political needs, tried to intervene in the right for education for girls, and for some boys. In 1899, the Serbian government requested the opinion of three faculties of the Belgrade higher education school about the need for enrolling girls in regular and part time studies. The answer from the faculties was unfavorable for the orderers. Namely, the faculties defended the girls' right to study, and the Faculty of Philosophy even proposed measures to increase the number of female students (Božinović, 1996: 59).

In Serbia, as well as in other parts of the Balkans, patriarchal attitudes prevailed, especially when it came to girls' morals. So, the students of Belgrade higher education school had to avoid socializing with male colleagues because people would say they go to the higher

education school just to have fun, not to learn. Also, for each activity and out of school obligation, they had to receive special permits from their patrons. For example, a girl who was a relative of Jovan Bosković, a professor at the higher education school, and one time minister of education, could not accept the invitation to enroll in the student singers association, because she did not get permission from her patron (Božinović, 1996: 59).

4. Involving women in higher education in Bulgaria

Like the other newly formed Balkan states, which formed as a result of uprisings and intervention from European powers, the new Bulgarian state was also faced with a serious problem - lack of a literate and educated staff that would developed the educational process in the country. In order to overcome this situation, which was necessary for the development of literature, the Bulgarian state took certain steps. From the very beginning, the country proclaimed free and compulsory primary education (Kaychev, 2006: 43-44). In 1880 an educational law was adopted, with which mandatory primary education, lasted 4 years (Kaychev, 2006: 44).

Such measures of the Bulgarian education authorities were fruitful. According to the Bulgarian historian Martin Ivanov, from 1878 to 1910, the literacy of the population had grown from 0.3% to 35% (Ivanov, 2006: 199), which was undoubtedly a great success for the government in Sofia. Of course, the state benefited from the increase of the number of literate citizens, especially economically.

Even though until the creation of the state in 1878, the literacy of the Bulgarian population was not high, it should be emphasized that there were women among the literate population. At that time, as stated by researchers of feminism in Bulgaria, the only intellectual profession available to women was teaching (Daskalova, Nazarska, 2006: 7).

In the late 19th and early 20th century a campaign for the admission of girls in the Sofia higher education school began in Bulgaria. According to Krasimira Daskalova, that was a major request of the bourgeois women's movement in the country, which emerged in the 1890's. A partial success was achieved in 1896, when some university professors accepted women as listeners at their lectures. (Daskalova, 2004: 92) Actually, that was not by chance. There had already been a debate in the country about the necessity of educating women. In this respect, in 1897 a law was passed which equalized the number of boys and girls grades in high school - fixing them on seven grades, after completing four years in primary school (Daskalova, Nazarska, 2006: 11). But that did not mean that the road to higher education was fully open for girls. In Bulgaria, as in other Balkan countries, they were especially mindful of the morals of women and society in general. That's why it was no surprise that the state decided to pass a law in 1899 which didn't allow women teachers to work after getting married. Indeed, this law was annulled in 1904, but it is indicative of the obstacles faced by women on the road to their education and career, especially if we consider that the teaching profession was the only field of work available to women (Daskalova, 2004: 93).

In order to improve the status of women's education and to allow girls to enroll in the only higher education institution in Bulgaria at the time, hundreds of young women signed and submitted a petition to the Parliament (Lalkov, Mitev, 1988: 21). The request was also supported by the Bulgarian intellectuals. After some years of efforts, in 1901, at the time when the famous Bulgarian philologist Ljubomir Miletić, originating from Macedonia, was rector of the Sofia

higher education school, women were finally allowed to study. Miletić with his strong commitment had a special contribution to the resolving of this issue (Murdarov, 1987: 84). When we speak of his commitment, it is interesting to follow the protocol of the meeting of the Academic Council of 12 June 1901, where it states: "On the proposal of the rector (L. Miletić) it is decided that the female persons that conform to the conditions required by law, may to be admitted to the higher education school " ... "(Арнаудовъ, 1939: 170). In the winter semester of the 1901/1902 academic year, the first girl students were admitted in the Sofia higher education school.¹⁰⁵ Commenting on the new situation, certainly in a positive connotation, Professor Alexandar Theodorov Balan noted that the Bulgarian higher education school was already at the same level as universities in Europe and America (Lalkov, Mitev, 1988: 21).

5. Conclusion

Following the process of the inclusion of women in higher education institutions in the Balkans (Greece, Serbia and Bulgaria), we can conclude that the girls struggle for the right to education was long lasting and full of ups and downs. The girls' right to study opposed the deeply rooted traditional attitudes about the position of women in the Balkan societies, but modernization dictated the need for a higher educated staff, which was necessary for further development of the states. Women could not be excluded from this process, no matter how much it was opposite of the traditions. In that same spirit is the statement of Paulina Lebl, a student from the first generation of girls at the University of Belgrade: "Overall, in our country, there was a general belief that women should be excluded from higher education and we didn't even think it could change in the near future. Generally, we see our feminist movement as a movement for higher education of girls "(Trgovčević, 2011: 10). In fact, in emancipatory movements for women's rights and realization of gender equality, the fight for the right to education was among the top priorities.

¹⁰⁵ 12 students were enrolled in Faculty of History and Philology of and 4 in the Faculty of Physics and Mathematics. (Arnaudovъ, 1939: 170)

References

1. Арnaudовъ, Михаил. (1939). История на Софийския университетъ Св. Климентъ Охридски 1888-1938. София: Придворна печатница.
2. Božinović, Neda. (1996). Žensko pitanje u Srbiji u XIX i XX veku. Beograd: Pinkpress.
3. Βασίλης, Ζενζεφυλης. (2012). Εισοδος και η εξελιξης των γυναικων μελων ΔΕΠ στο πανελιστημιακο πεδιο: Η μελετη περιπτωσης του Πανεπιστημιου Πατρων. Πατρας: Πανεπιστημιο Πατρων.
4. Daskalova, Krasimira. (2004). „The Women's Movement in Bulgaria in a Life story“. In: Women's History Review. Vol. 13, Number 1.
5. Doxiadis, Evdioxios. (2016). „Women, Wealth and the State in Greece (1750-1860)“. In: Davidova, Evguenia (ed.). Wealth in the Ottoman and Post - Ottoman Balkans. A socio - Economic History. I.B. Tauris.
6. Даскалова, Красимира, Назърска, Жоржета. (2006). Женското движение и феминизми в България. София: Българска асоциация на университетските жени.
7. Грујић, Владимир. (1987). Лицеј и Велика школа. Споменик, СХХVIII. Београд: Одделење друштвених наука, 25, САНУ.
8. Иванов, Мартин. (2006). „Какво би станала, ако... Конструирани на хипотезата „развитие без освобождение““. В: Диана Мишкова. Балканският XIX век. Други прочити. София: Рива.
9. Кайчев, Наум. (2006). Македонийо възжелаена. Армията, училището и градежът на нацията в Сърбия и България 1878-1912. София: Парадигма.
10. Lalkov, Milcho, Mitev, Trendafil. (1988). 100 years Sofia university. History and present day. Sofia: Kliment Ohridski University Press.
11. Мурдаров, Владко. (1987). Любомир Милетич. София: Университетско издателство Климент Охридски.
12. Πουλακου-Ρεμπελακου, Ε. (2008). „Υπαρκτοι και μυθιστορηματικοι φοιτητες της Ιατρικης στις σελιδες της αστικης λογοτεχνιας (1850-1910)“. Αρχαια Ελληνικης ιατρικης, 25(5).
13. Trgovčević, Ljubinka. (2011). „The Professional emancipation of women in 19th century Serbia“. U: Serbian Studies, v. 25-1. North American Society for Serbian Studies.
14. Tzanaki, Demetra. (2009). Women and Nationalism in the Making of Modern Greece. The founding of the Kingdom to the Greco - Turkish war. Palgrave – Macmillan.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ: СТАВОВИ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ И ДЕФЕКТОЛОЗИ

Даниела Димитрова-Радојичиќ

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за Дефектологија, Република Македонија
daniela@fzf.ukim.edu.mk

Наташа Чичевска-Јованова

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за Дефектологија, Република Македонија
natasac@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Според Хубер (Huber 2009), утврдувањето на факторите што влијаат на ставовите на студентите наставници може да претставува база на информации за наставни содржини во функција на промовирање на посакуваните ставови кон инклузијата. Во овој контекст, голем број автори ги истражувале варијаблите поврзани со ставовите на студентите наставници кон инклузијата. Иако резултатите од некои од овие студии сугерираат позитивни ставови, има и такви што покажуваат загриженост за концептот инклузивно образование за учениците со посебни потреби.

Целта на ова истражување е да се испитаат ставовите на студентите од Институтот за дефектологија и од Институтот за педагогија за инклузија на учениците со пречки во развојот во редовно училиште. Како инструмент беше користен посебен прашалник – *Скала за ставовите за инклузивно образование* (Attitudes Toward Inclusion in Africa Scale – ATIAS, Agbenyega, Deppeler & Harvey, 2005).

Резултатите покажаа дека, генерално, поголем број студенти го поддржуваат концептот на инклузивно образование.

Клучни зборови: ставови, инклузивно образование, ученици со посебни потреби, идни наставници, идни наставници дефектолози.

1. Вовед

Инклузија на учениците со посебни потреби во редовното училиште е практика во целиот свет (Leyser & Romi, 2008), но, за жал, таа не е прифатена од целата образовна заедница (Yellin et al., 2003). Токму прифаќањето е еден од клучните фактори што влијаат на инклузивната практика. Резултатите од истражувањата на ставовите на наставниците се различни. Некои студии покажуваат позитивни ставови на наставниците кон инклузијата на учениците со посебни потреби. Скругс и Мастопијери (Scruggs и Mastropieri, 1996) ги сумирале резултатите од 28 студии спроведени во периодот помеѓу 1958 и 1995 година, и откриле дека повеќе од две третини од наставниците го поддржуваат концептот на инклузија. Други истражувања покажуваат негативни ставови на наставниците кон

инклузијата (на пр. Coates, 1989; Giangreco et al., 1993; Reiter, Schanin & Tirosh, 1998; Semmel et al., 1991). Неколку автори констатирале дека наставниците имаат неутрален став кон инклузијата (Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Leyser & Tappendorf, 2001).

Хобс и Вестлинг (Hobbs and Westling, 1998) истакнуваат дека позитивните ставови може и треба да се развиваат за време на студирањето на наставниците, и тоа преку обука и позитивно искуство со учениците со посебни потреби. Марфи (Murphy, 1996) тврди дека ако наставниците го завршат своето студирање со негативни ставови кон инклузијата, подоцна тешко ги менуваат.

Целта на ова истражување е да се испитаат ставовите на студентите дефектолози и педагози кон инклузијата на учениците со посебни потреби во редовното училиште.

2.Методологија

Примерок

Вкупно 200 студенти учествуваа во истражувањето (124 студенти од Институтот за дефектологија и 76 од Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје). Од вкупниот број студенти, 66 (33%) се од I година, 47 (23,5%) од II година, 55 (27,5%) од III година и 32 (16%) од IV година на студии.

Инструмент

Ставовите на испитаниците кон инклузијата беа испитувани со посебна скала за ставови кон инклузивното образование (Attitudes Toward Inclusion in Africa Scale – ATIAS, Agbenyega, Deppeler & Harvey, 2005). Истражувањето беше спроведено во текот на учебната 2015/2016 година. Инструментот се состои од два дела: првиот дел се однесува на демографски податоци, како што се: пол, контакт со лице со инвалидност, претходна обука, а вториот дел е составен од 17 изјави на кои студентите педагози и дефектолози одговараа на 6-степен Ликертова скала (1- се согласувам, 6 - не се согласувам). Изјавите се поделени според 4 фактори, идентификувани од страна на Агбенјега (Agbenyega, 2007): бихејвиорални, потреби на ученикот, ресурси и професионална компетенција. Во ова истражување не се користени прашањата што се однесуваат на професионалните компетенции на испитаниците (14, 15 и 17. прашање).

Статистика

Податоците беа статистички обработени со софтверскиот пакет SPSS 14.0. За компарација на добиените средни вредности од двете групи испитаници, користен е независен t-тест на ниво на значајност од $p < 0,05$.

3. Резултати и дискусија

Од вкупно 200 студенти, повеќето се од женски пол (93%) и сите беа на возраст од 18 до 24 години. На прашањето дали имале контакт со лица со инвалидност (на пр. член на семејството, пријател, сосед), 71,9% потврдно одговорија на ова прашање. Како што може да се види и во табела 1, 54,5% од испитаниците не посетувале обука за инклузивно образование на учениците со посебни потреби за време на нивното студирање (на пр. задолжителен или изборен предмет од студиската програма, работилница, семинар).

Табела 1. Демографски карактеристики

Параметри	студенти дефектолози	студенти педагози	Вкупно
	n=124 (62)	n=76 (38)	n=200
	n (%)	n (%)	n (%)
Пол			
Женски	114 (91.9)	72 (94.7)	186 (93)
Машки	10 (8.1)	4 (5.3)	14 (7)
Година на студии			
I година	44 (35.5)	22 (28.9)	66 (33)
II година	30 (24.2)	17 (22.4)	17 (23.5)
III година	30 (24.2)	25 (32.9)	55 (27.5)
IV година	20 (16.1)	12 (15.8)	32 (16)
Контакт со лице со ПП ¹			
Да	109 (87.9)	34 (44.7)	143 (71.9)
Не	15 (12.1)	42 (55.3)	57 (28.1)
Обука за ИО ²			
Да	70 (56.5)	21 (27.6)	91 (45.5)
Не	54 (43.5)	55 (72.4)	109 (54.5)

¹ ПП- посебни потреби; ² ИО- инклузивно образование

Бихејвиоралните прашања се однесуваат на карактеристиките на учениците со посебни потреби што можат да претставуваат проблем за наставниците да изведуваат настава во инклузивна училишница. Пониската оценка покажува попозитивен став кон инклузивното образование. Сепак, мора да се напомене дека средна вредност над 4 значи негативен став. Како што се гледа од табелата 2, одговорите од ова група прашања се слични меѓу студентите педагози и студентите дефектолози. Единствено, студентите педагози се согласуваат повеќе од студентите дефектолози ($p = 0,026$) дека „учениците кои имаат тешкотии во следење на училишните правила треба да бидат во редовно училиште“.

Табела 2. Бихејвиорални прашања

Прашања	студенти дефектолози	студенти педагози	t	p
	СВ (СД)	СВ (СД)		
Не ги следи правилата	3.20 (1.54)	2.73 (1.38)	2.236	.026
Физички агресивен	4.02 (1.53)	4.11 (1.57)	-0.397	.691
Не се движи сам	2.45 (1.64)	2.44 (1.43)	0.045	.963
Вербално агресивен	3.41 (1.56)	3.56 (1.66)	-0.635	.526
Не може да се изрази	2.58 (1.34)	2.84 (1.54)	-1.216	.225
Неконтрола на однесувањето	3.47 (1.53)	3.52 (1.44)	-0.233	.816
Често отсутен од наставата	3.19 (1.66)	3.18 (1.52)	0.043	.965
Кратко внимание	3.08 (1.47)	2.75 (1.21)	1.722	.086

Прашањата од вториот дел (*потреби на ученикот*) на скалата се однесуваат на учениците со сензорна инвалидност, за кои наставниците веруваат дека имаат потреба од дополнителна поддршка во рамките на инклузивната училишница. Врз основа на податоците од табела 3, може да се види дека студентите педагози ($p = 0,006$) статистички повеќе веруваат дека „учениците кои имаат потреба од обука за самопомош треба да бидат во редовно училиште“.

Табела 3. *Потреби на ученикот*

Прашања	студенти дефектолози	студенти педагози	t	p
	СВ (СД)	СВ (СД)		
Неразбирлив говор	3.08 (1.60)	3.13 (1.67)	-0.208	.834
Брајов корисник	3.98 (1.88)	3.93 (1.69)	0.194	.846
Потреба од обука за самопомош	3.49 (1.70)	2.86 (1.46)	2.780	.006
Проблеми во говорот	2.81 (1.53)	2.64 (1.47)	0.781	.435
Знаковен јазик	3.86 (1.81)	3.60 (1.62)	1.053	.293

Прашањата од делот *ресурси* се однесуваат на организациската и структурната поддршка на наставниците во инклузивна училишница (16, 18, 19 и 20. прашање). И двете групи студенти умерено се согласуваат дека големината на одделението, несоодветната инфраструктура и недостатокот на соодветни средства и помагала ќе го отежне спроведувањето на инклузијата во РУ (табела 4). Студентите дефектолози статистички позначајно ја лоцираат големината на одделението како проблем за инклузијата ($p = 0,048$). Очигледно, пристапот до ресурси и поддршка влијае на ставовите на испитаниците кон инклузивното образование. Имено, негативните ставови кон инклузивното образование на учениците со посебни потреби најверојатно влијаат на ефикасно изведување настава од страна на наставниците во рамки на инклузивна училишница (Brantlinger, 1996).

Табела 4. *Ресурси*

Прашања	студенти дефектолози	студенти педагози	t	p
	СВ (СД)	СВ (СД)		
Инклузијата ќе доведе до стрес и анксиозност	3.79 (1.53)	3.47 (1.43)	1.495	.136
Недостатокот на ресурси ќе ја отежне инклузијата	2.16 (1.54)	2.38 (1.60)	-0.957	.339
Несоодветната инфраструктура ќе ја оневозможи инклузијата	2.39 (1.44)	2.57 (1.26)	-0.928	.354
Големината на одделението ќе ја отежне инклузијата	2.14 (1.38)	2.57 (1.54)	-1.992	.048

Од табела 5 може да се забележи дека првиот фактор (*бихејвиорален*) има средна вредност (стандардна девијација) од 3,16 (1,53), што најмногу одговара до вредноста „се согласувам малку повеќе отколку што не се согласувам“ на дадената Ликертова скала. Исто така, вториот фактор (*потреби на ученикот*) има слична средна вредност 3,33 (1,67). Факторот *ресурси* со средна вредност од 2,18 (1,46) одговара на Ликертова вредност „се согласувам“.

Табела 5. *Компарација на средната вредност на трите фактори од АТЕИС*

Фактори	студенти дефектолози	студенти педагози	Вкупно СВ (СД)
	СВ (СД)	СВ (СД)	
Бихејвиорални	3.18 (1.60)	3.14 (1.46)	3.16 (1.53)
Потреби на ученикот	3.44 (1.76)	3.23 (1.58)	3.33 (1.67)
Ресурси	2.12 (1.47)	2.24 (1.45)	2.18 (1.46)

Заклучок

Ставовите на идните наставници и дефектолози се од суштинско значење за подобрување на нивната наставна практика и стручна подготовка, и затоа многумина истражувачи ги испитувале ставовите на идните наставници кон инклузијата. Овие истражувања покажувале дека повеќето од идните наставници го поддржуваат концептот на инклузија и веруваат во бенефитите од инклузијата на сите ученици (Lambe & Bones, 2006; Martinez, 2003; Romi & Leyser, 2006). Резултатите од ова истражување исто така покажуваат дека поголемиот број студенти педагози и студенти дефектолози го поддржуваат концептот на инклузија.

Литература

1. Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Wholeschooling*, 3(1), 41-56.
2. Brantlinger, E. (1996) Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 19, 17-33.
3. Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
4. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.
5. Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.
6. Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *Journal of Special Needs Education*, 21, 167-186.
7. Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college pre-service teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. *Higher Education*, 55, 703-717.
8. Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, 751-761.
9. Martinez, R. S. (2003). Impact of graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7, 473-494.
10. Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469-493
11. Reiter, S., Schanin, M. & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students and teachers' attitudes toward mainstreaming children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13, 33-46.
12. Romi, S., & Leyser, Y. (2006) Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
13. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
14. Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 57, 9-22.
15. Yellen, P.G., Yellin, D., Claypool, P.L., Mokhtari, K., Carr, R., Latiker, T., Risley, L., & Szabo, S. (2003). I'm not sure I can handle the kids, especially, the, uh, you know special ed kids. *Action in Teacher Education*, 25(1), 14-19.

INCLUSIVE EDUCATION: PRE-SERVICE TEACHERS' AND PRE-SERVICE EDUCATORS' ATTITUDES

Daniela Dimitrova-Radojichikj

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
daniela@fzf.ukim.edu.mk

Natasha Chichevska-Jovanova

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
natasac@fzf.ukim.edu.mk

UDK:

Abstract

According to Huber (2009), determination of factors that influence on pre-service teachers' attitudes may provide information for making curriculum aimed at promoting desirable attitudes toward inclusion. In this context, a great number of researchers had studied variables related to pre-service teachers' attitudes toward inclusion. While the results of some of these studies indicate that pre-service teacher have positive attitudes about the benefits of inclusion, others reveal concerns about the inclusive education of students with disability.

This survey was conducted with students from Institute of Special Education and Rehabilitation and Institute of Pedagogy, examining their attitudes toward inclusion of students with disabilities in regular schools. The Attitudes Toward Inclusion in Africa Scale (ATIAS) (Agbenyega, Deppeler & Harvey, 2005) was used to assess the pre-service teachers' and pre-service special educators' attitudes towards inclusive education.

Results show that, in general, majority of pre-service teachers and pre-service special educators support the concept of inclusion

Keywords: *attitudes, inclusive education, students with disability, pre-service teachers, pre-service special educators.*

1. Introduction

The inclusion of students with special educational needs (SEN) is now a worldwide practice (Leyser & Romi, 2008), but is far from being fully accepted by the educational community (Yellin et al., 2003). Teacher's attitudes towards inclusion of students with SEN are a critical component to the inclusion of students with SEN. *A lot of research* has investigated *teachers' attitude. However, the findings from this research have been mixed.* According to Scruggs and Mastropieri's (1996) analysis of 28 studies (from 1958 to 1995), about two-thirds of the teachers supported the concept of inclusion. Some researchers have found that teachers were not in favor of inclusion (Coates, 1989; Giangreco et al., 1993; Reiter, Schanin & Tirosh, 1998; Semmel et al., 1991). Also, few researchers reported that teachers had uncertain or neutral attitudes (Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Leyser & Tappendorf, 2001).

Hobbs and Westling (1998) cited that "positive attitudes can be and need to be fostered through both training and positive experiences with students with disabilities." Murphy (1996)

stated that if teachers graduate with negative attitudes toward the inclusive education of students with SEN, these attitudes are very difficult to change.

The purpose of this research is to *explore* pre-service *teachers'* and pre-service special educators' *attitudes towards inclusion* of students with SEN.

2. Methodology

Sample

A total of 200 undergraduate students participated in this research (124 students of the Institute of special education and rehabilitation and 76 students of Institute of pedagogy, Faculty of Philosophy in Skopje, Republic of Macedonia). Of the total number of students, 66 (33%) were the first year in college, 47 (23.5%) were the second year, 55 (27.5%) were the third year, and 32 (16%) were the fourth year.

Instrument

Participants' attitudes toward inclusion were measured using the Attitudes toward Inclusion in Africa Scale – ATIAS, (Agbenyega, Deppeler & Harvey, 2005). It was administrated to the participants during the academic year 2015/2016. The instrument consists of two sections: the first asks for demographic information such as gender, contact with a person with disability, previous training; the second invites the rating of pre-service teachers and pre-service special educators to 17 statements using a 6-point Likert-type classification ranging from 1 (strongly agree) to 6 (strongly disagree). The statements were divided according to the 4 factors identified by Agbenyega (2007) through factor analysis: behavioral issues, student needs, resource issues, and professional competency. In this survey, the items from factor *professional competences* were not used (14, 15 and 17 items).

Statistic

The data were statistic analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 14.0. An independent samples t-test was used to compare the mean scores of the participants' responses regarding the inclusion of a student with SEN. This test was used to determine whether there is a statistically significant difference in the mean scores between the two groups of undergraduate students.

3. Results and Discussion

Participants were predominately female (91.9%), and all were between 18 and 24 years. 71.9% respondents reported that they had a contact with a person with disability (e.g. family member, friend, neighbors). Half of them (54.5%) had not received any training focusing on the inclusive education of students with SEN (e.g. courses, workshop, and seminar) (Table 1).

Behavioral issues include characteristics that may be associated with students with disabilities which teachers might find difficult to work within an inclusive classroom setting. A low score indicates a more positive attitude toward inclusive education. However, it must be noted that a mean score above 4 could be conclusively described as a negative attitude. As seen in table 2, the responses to items, which were from the behavioral domains, were similar among pre-service teachers' and pre-service special educators'. The pre-service teachers' were

more likely ($p=.026$) than pre-service special educators' to believe that "students with difficulty following school rules should be in regular school."

Table 1. Demographic characteristics

Parameters	Pre-service special educators N=124 (62%)	Pre-service teachers N=76 (38%)	Total n=199
Gender			
Female	114 (91.9)	72 (94.7)	186 (93)
Male	10 (8.1)	4 (5.3)	14 (7)
Year in college			
I year	44 (35.5)	22 (28.9)	66 (33)
II year	30 (24.2)	17 (22.4)	17 (23.5)
III year	30 (24.2)	25 (32.9)	55 (27.5)
IV year	20 (16.1)	12 (15.8)	32 (16)
Contact with a person with disability			143 (71.9)
Yes	109 (87.9)	34 (44.7)	57 (28.1)
No	15 (12.1)	42 (55.3)	
Training for inclusive education			
Yes	70 (56.5)	21 (27.6)	91 (45.5)
No	54 (43.5)	55 (72.4)	109 (54.5)

Table 2. Behavioral issues

Items	Pre-service special educators	Pre-service teachers'	t	p
	Mean (SD)	Mean (SD)		
Difficulty following school rules	3.20 (1.54)	2.73 (1.38)	2.236	.026
Physically aggressive	4.02 (1.53)	4.11 (1.57)	-0.397	.691
Need help to move	2.45 (1.64)	2.44 (1.43)	0.045	.963
Verbally aggressive	3.41 (1.56)	3.56 (1.66)	-0.635	.526
Difficulty in expressing their thoughts	2.58 (1.34)	2.84 (1.54)	-1.216	.225
Difficulty in controlling behaviour	3.47 (1.53)	3.52 (1.44)	-0.233	.816
Often absent from school	3.19 (1.66)	3.18 (1.52)	0.043	.965
Difficulty in sustaining attention	3.08 (1.47)	2.75 (1.21)	1.722	.086

The second factor (*Student needs*) relates to challenges believed to be characteristics of students with sensory disabilities, which teachers believe require extra needs and support that cannot be provided in inclusive based regular classrooms. Based on the information in Table 3, pre-service teacher' were more likely ($p=.006$) than pre-service special educators to believe that "students who lack daily living skills and need training in managing themselves should be in regular school."

The third factor (*Resources issues*) relates to organizational and structural supports needed to assist teachers in the practice of inclusive education. An analysis of the data in Table 4 shows that both groups of participants indicated high levels of concerns and negative attitude regarding adequate resources, special materials, and inappropriate infrastructure. But, pre-service special educators' showed significantly more concerns about "class sizes" than pre-service teachers' ($p = .048$). Obviously, access to resources and support affects participants' confidence and attitudes toward inclusive education. Namely, negative attitudes about the inclusive

education of students with SEN are likely to interfere with the teachers' support for and effective participation in inclusive settings (Brantlinger, 1996).

Table 3. Student needs

Items	Pre-service special educators	Pre-service teachers	t	p
	Mean (SD)	Mean (SD)		
Speech is difficult to understand	3.08 (1.60)	3.13 (1.67)	-0.208	.834
Braille	3.98 (1.88)	3.93 (1.69)	0.194	.846
Need training for daily living skills	3.49 (1.70)	2.86 (1.46)	2.780	.006
Speech problems	2.81 (1.53)	2.64 (1.47)	0.781	.435
Sign language	3.86 (1.81)	3.60 (1.62)	1.053	.293

Table 4. Resources issues

Items	Pre-service special educators	Pre-service teachers	t	p
	Mean (SD)	Mean (SD)		
Inclusion will lead to stress and anxiety	3.79 (1.53)	3.47 (1.43)	1.495	.136
Lack of adequate resources and special materials will make inclusion difficult	2.16 (1.54)	2.38 (1.60)	-0.957	.339
Inappropriate infrastructure will make inclusion impossible	2.39 (1.44)	2.57 (1.26)	-0.928	.354
Class sizes will make inclusion difficult to operate	2.14 (1.38)	2.57 (1.54)	-1.992	.048

Table 5 depicts that the factor *Behavioural issues* have a mean (standard deviation) of 3.16 (1.53), corresponding most closely to a Likert value of "I agree a little more than I disagree" on the 6-point scale. Also, the factor *Student Needs* has a similar mean of 3.33 (1.67). The ATIAS factor *Resources* with a mean of 2.18 (1.46), corresponding to a Likert value of "Agree."

Table 5. Comparison means scores on the three ATIAS factors

Factors	Pre-service special educators	Pre-service teachers	Total
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
Behavioural issues	3.18 (1.60)	3.14 (1.46)	3.16 (1.53)
Student Needs	3.44 (1.76)	3.23 (1.58)	3.33 (1.67)
Resources	2.12 (1.47)	2.24 (1.45)	2.18 (1.46)

4. Conclusion

Understanding the attitudes of pre-service teachers and pre-service special educators are crucial in order to improve their teaching practices and professional preparation. Therefore, many researchers have investigated the attitudes of pre-service teachers toward inclusion. These investigations suggest that the majority of pre-service teachers support the concept of inclusion and believe in the benefits of inclusion for all students (Lambe & Bones, 2006; Martinez, 2003; Romi & Leyser, 2006). Our results also show that majority of pre-service teachers and pre-service special educators support the concept of inclusion.

References

1. Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Wholeschooling*, 3(1), 41-56.
2. Brantlinger, E. (1996) Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 19, 17-33.
3. Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
4. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.
5. Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.
6. Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *Journal of Special Needs Education*, 21, 167-186.
7. Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college pre-service teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. *Higher Education*, 55, 703-717.
8. Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, 751-761.
9. Martinez, R. S. (2003). Impact of graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7, 473-494.
10. Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469-493
11. Reiter, S., Schanin, M. & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students and teachers' attitudes toward mainstreaming children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13, 33-46.
12. Romi, S., & Leyser, Y. (2006) Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
13. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
14. Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 57, 9-22.
15. Yellen, P.G., Yellin, D., Claypool, P.L., Mokhtari, K., Carr, R., Latiker, T., Risley, L., & Szabo, S. (2003). I'm not sure I can handle the kids, especially, the, uh, you know special ed kids. *Action in Teacher Education*, 25(1), 14-19.

ИНТЕГРИРАНИТЕ ПРИРАЧНИЦИ ЗА ДЕЦА И ПРОГРАМАТА ЗА РАНО УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ

Ели Маказлиева

Едука Мак- Скопје, Република Македонија
eli.makazlieva@gmail.com

УДК:

Апстракт

Најновите програмски барања донесени со програма за Рано учење и развој ја наметнаа потребата од создавање прирачна литература за деца, која ќе даде поддршка за поуспешна имплементација на програмата во практиката. Потребата од прирачна литература за децата од предучилишна возраст е дотолку голема затоа што, таа како своевиден медиум го побудува интересот кај децата и има висока сознајна и практична функција.

Прирачниците за децата се значаен извор на информации и стекнување на знаења низ игра и забава и заземаат посебно место во доловување на границата меѓу вербалната и визуелната комуникација. Тие пренесуваат информации и создаваат интензивна интеракција. Прирачниците за деца во кои спаѓаат сите книги или текстуални материјали кои се наменети за децата и кои ја следат програмата, се значаен извор на знаења особено во зголемена конкуренција на електронските медиуми и интернетот.

Тие ги пренесуваат информациите на интегриран начин, сосема поинаку за разлика од компјутерот, тв и радио. Благодарейќи на нивната дидактичка посебност тие се во интензивна интеракција и влијаат на детскиот развој. Тие при работата поттикнуваат разни активности, по пат на активно мислење, говорно и ликовно изразување, лепење, цртање, а не само пасивно боење, или копирање, со што се создава задоволство кај детето и уживање во работата и игрите.

Прирачниците се и „први учебници“ за децата од предучилишна возраст. Тие обично се наменети за децата од 4-6 годишна возраст. Задачите се подредени според критериумите на сложеност и обработка на моторни вештини, перцепција, квантитативни и просторни односи, идентификување на звуци во зборови, броеви, кои развиваат самодоверба и упорност.

Прирачникот е наменет пред се за децата но истовремено е водич за воспитувачите, патоказ за реализирање на тематските содржини од страна на воспитувачот. Според својата концепција, физиономија и структура како и според содржината интегрираниот прирачник треба да биде компатибилен со Документот на **стандардите за рано учење и развој**. Целите, задачите и темите во интегрираниот прирачник прават единство.

Интегриран прирачник е книга во која содржината која се обработува се поврзува со сите аспекти (домени) кои влијаат на развојот и едукацијата на детето од сите области и сите предвидени воспитно-образовни теми, така што илустрациите и текстот се вмрежени во единство и поврзани со активностите на детето од областите за кои детето сознава и учи низ игра.

Клучни зборови: *Програма за рано учење и развој, Стандарди за рано учење и развој, Интегрирани прирачници, Предучилишна возраст.*

Најновите програмски барања донесени со СТАНДАРДИТЕ за рано учење и развој на децата од предучилишна возраст ја наметнаа потребата од создавање прирачна литература за деца како нов вид дидактички средства со современи воспитно-образовни компоненти, кои ќе дадат поддршка за поуспешна имплементација на програмата во практиката.

Потребата од прирачна литература за децата од предучилишна возраст е дотолку голема што таа како своевиден медиум го буди интересот кај децата и има висока сознајна и практична функција.

Прирачниците за децата се значаен извор на информации и на стекнување знаења низ игра и забава, па заземаат посебно место во доловување на границата меѓу вербалната и визуелната комуникација. Прирачниците за деца во кои спаѓаат сите книги или текстуални материјали што се наменети за децата и кои ја следат програмата се и значаен извор на знаења, особено во зголемената конкуренција на електронските медиуми и интернетот.

Во современиот начин на комуникација тие заземаат посебно место. Прирачниците ги пренесуваат информациите на интегриран начин, сосема поинаку од компјутерот, телевизијата и радиото. Благодарение на нивната дидактичка посебност, тие се во интензивна интеракција и влијаат на детскиот развој. Тие пренесуваат информации и со нивна помош се реализира програмата.

Прирачниците и нивната улога за раното учење и развој на детето

Прирачниците имаат за цел да ги развијат основните функции на децата од предучилишна возраст и да помогнат во раното учење и развој на детето.

Прирачниците се корисни, пред сè, заради навикнување на детето на училишните активности, а бараат и го развиваат самостојно мислење. Прирачниците се и „први учебници“ за децата од предучилишна возраст. Тие обично се наменети за децата од 4 – 6-годишна возраст. Со нивна помош се поттикнуваат разни активности по пат на активно мислење, говорно и ликовно изразување, лепење, цртање, а не само пасивно боење или копирање, со што се создава задоволство кај детето и уживање во работата и игрите. Ја поттикнуваат детската креативност, поттикнуваат на истражувачки игри и решавање едноставни проблеми.

Задачите во прирачниците се подредени според критериумите на сложеност и совладување на моторните вештини, перцепцијата, квантитативните и просторните односи, идентификување на звуците во зборови, на броевите итн., а ги развиваат самодовербата и упорноста.

Прирачниците, освен што се наменети за децата, тие се истовремено и своевиден **ВОДИЧ** за воспитувачот во реализирање на програмските цели и задачи. Прирачникот е патоказ за реализирање на тематските содржини од страна на воспитувачот.

Видови прирачна литература

Прирачниците главно се текстуално-илустративни материјали што опфаќаат различни видови, како, на пример:

1. **интегрирани прирачници** во кои се опфатени сите стандарди од програмата и сите тематски содржини;
2. **едукативни прирачници** во кои се опфатени сите стандарди од програмата, но само на една тема;
3. **списанија за деца** во кои се опфатени сите стандарди и дел од тематските содржини пренесени повеќе низ игра и забава со актуелни теми;
4. **сликовници** со различни теми;
5. **боенки** со различни теми.

Во овој труд ќе се задржиме само на интегрираните прирачници за децата од предучилишна возраст, иако и другите едукативни и тематски прирачници, како и списанијата за деца, сликовниците и боенките имаат големо значење во раното учење и развој на детето. Ако сликовницата е првата книга за детето, за која треба посебно да се зборува, и ако секој прирачник е „прв учебник“ за детето, тогаш списанието за деца треба да биде и сликовница, учебник, прирачник, работна тетратка, игра, учење и забава, но мора да ја следи комплетната програма и да овозможува сосема поинаква, **поинтерактивна комуникација** меѓу родителите/воспитувачите и децата.

Интегриран прирачник

Интегрираниот прирачник е основниот, најзначајниот елемент во реализација на програмата и програмските цели и задачи. Според својата концепција, физиономија и структура, како и според содржината, тој треба да биде компатибилен со Документот на стандардите за рано учење и развој. Целите, задачите и темите во интегрираниот прирачник прават единство.

Интегриран прирачник е книга во која содржината што се обработува се поврзува со сите аспекти (домени) што влијаат на развојот и едукацијата на детето од сите области и сите предвидени воспитно-образовни теми, така што илустрациите и текстот се вмрежени во единство и поврзани со активностите на детето од областите за кои детето сознава и учи низ игра.

Интегрираниот прирачник има за цел на интегриран начин да ги опфати сите воспитно-образовни подрачја што се реализираат во воспитно-образовната работа во детските градинки, а кои досега се реализираа со помош на повеќе прирачници. Интегрираниот прирачник има **задача** да даде и поддршка за развојот на децата, следејќи ги нивните развојни потреби, интереси и специфичности од аспект на нивната различност, независно дали е развојна, етничка или социјална.

Во интегрираниот прирачник преку текст, а повеќе преку слика, низ упатства за работа и поттик кон одредени активности, застапени се сите аспекти од развојот на детето и тоа: **физичко здравје и моторен развој, социоемоционален развој, развој на пристап кон учење, развој на јазикот, описменување и комуникација и когнитивен развој со стекнување општи знаења, преку подрачјата логика и размислување, математика, наука - запознавање и разбирање на околината, уметност - ликовно и музичко воспитание**, што значи прогресот во еден домен влијае на развојот на другиот.

Во интегрираниот прирачник задолжително постои комплементарна поврзаност и меѓусебна условеност на петте домени и сите субдомени од развојот. Тоа значи дека ни еден домен од развојот не може да се третира одвоено од другиот. Динамичната интеракција на сите подрачја на развојот мора да се земе предвид во содржината на прирачникот.

Концепција, физиономија и структура на интегрираниот прирачник

Во создавањето на концепцијата, физиономијата и структурата на интегрираниот прирачник, примарно е да се опфатат следниве компоненти:

1. програмска компатибилност во конципирањето и структурата со аспектите од развојот и според стандардите и да се стави фокусот на детето;
2. да се обезбеди сеопфатен извор за очекувањата од развојот на детето;

3. да се предвидат термини кои ќе се користат за да се преименуваат различните компоненти на стандардите;
4. да се пронајдат најдобрите начини по кои децата ќе покажат што знаат и што можат да научат, а сето тоа да е поврзано со стандардите во секој домен;
5. да се создаде конзистентност на разбирање на примената на стандардите за рано учење и развој кои се повеќедимензионални и многу поврзани меѓусебе;
6. да се создаде динамична интеракција на развојот, така што развојот на еден домен ќе влијае на развојот на друг затоа што тие се многу поврзани меѓусебе, како, на пример, јазичните вештини влијаат на способноста на детето да се вклучи во социјалната интеракција;
7. децата да можат да ги покажат своите вештини и способности на интегриран начин, а не на изолација на еден домен за сметка на друг;
8. можност децата да истражуваат, испитуваат, откриваат појави и предмети од светот што ги опкружува;
9. да постои холистичкиот пристап во работењето со децата, секој прирачник истовремено ги задоволува и развојните, индивидуални потреби на секое дете, кои, пак, овозможуваат индивидуални постигнувања во сите развојни домени; вистински воспитен ефект е постигнат, доколку детето во соодветни животни ситуации ги применува своите стекнати знаења со помош на овој пристап;
10. секој развоен домен е посебно означен со поставени активности.

Содржински компоненти на интегрираниот прирачник

Изборот на содржините во прирачникот помага детето подобро да се снајде во секојдневната комуникација и да се развие во сигурна личност, развивајќи ги говорните вештини од најмала возраст. Како содржински елементи се текстовите што содржат кратки реченици што брзо се помнат или римувани стихови. Во некои од нив има краток текст што е во функција на разбирањето на сликата-илустрацијата. Преку илустрациите прирачникот го нуди и првиот илустриран речник, истовремено и првата детска игра.

Освен тоа тие содржат и упатства што ги наведуваат децата да споредуваат, предвидуваат, заклучуваат, истражуваат, создавајќи атмосфера на изненадување, што, пак, го засилува интересот и ја поттикнува играта.

Така секој прирачник би требало да содржи:

1. Текстуални елементи;
2. Илустрации;
3. Апарат за ориентирање;
4. Упатства, прашања, задачи, вежби;
5. Додатоци-прилози;
6. Упатства за воспитувачот.

Текстуални елементи

ТЕКСТОВИТЕ имаат едукативен и забавен карактер и ги нагласуваат аспектите од развојот на детето и тоа: социоемоционалниот (идентификација со ликовите), когнитивниот, развојот на перцепцијата, спознајниот развој (препознавање на предметите и проширување на претставите и поимите), развој на говорот (комуникација, игра со зборови), интелектуален развој (стекнување знаења), развој на меморијата, креативноста и критичкото мислење, естетски развој (чувство за убаво).

Терминологијата што се користи содржи повеќе зборообразувачки елементи со несекоедневни, но привлечни и забавни зборови, со што се овозможува поттикнување на интересот за збогатување на детскиот речник и разбирање на смислата на зборовите.

Илустрации

Илустративниот дел е најзначајната компонента што пренесува посебна порака од визуелен код и има сознајна функција да ја отслика содржината, сообразена со возраста на детето. Илустрациите во светски рамки создаваат директен начин на комуникација со детето, го поттикнуваат мисловниот процес, ја развиваат имагинацијата.

Нагласувајќи ја когнитивната функција придонесуваат за севкупниот развој на детето преку стимулирање на неговата перцепција и развојот на интелектуалниот потенцијал.

Современите илустрации од кои детето чита наместо од текст преку визуелно–перцептивни препознавања и воочувања го поттикнуваат мисловниот процес, како и детското емотивно, јазично и графомоторно изразување. Нагласувајќи ја когнитивната функција, тие придонесуваат за севкупниот развој на детето преку стимулирање на неговата перцепција и развојот на интелектуалниот потенцијал.

Хумористичниот третман на илустрациите речиси секогаш побудува интерес кај децата. Секое дете сака да биде среќно, радосно, весело и многу лесно смеата се пренесува и им дава можноста и на другите да се смеат. Според најновите педагошки истражувања, научно е докажано дека хумористични елементи во илустрациите за децата се она што го сакаат децата. Илустрациите имаат висока уметничка вредност со детски, весели и интензивни бои привлечни за детето и речиси секоја отсликана ситуација претставува дејство и пренесува одредена порака. Тие имаат примарна улога во замена на текст, што значи зборува наместо текстот или го дополнува текстот - да ги претставува поимите и доловува ситуациите што се прикажани, а не само улога на визуелни прилози. Тие се соодветни за детското искуство и возраста, исполнети со ведрина и хумористични ликови што позитивно влијаат на емоционалниот развој на децата.

Апарат за ориентирање

Апаратот за ориентирање го сочинуваат, освен нумерација на страниците (пагинацијата), различните бои со кои се обележани страниците, одвојување на додатоците од главната структура, видот и големината на буквите и други компоненти со чија помош технички се обликува страницата.

Упатства, прашања, задачи, вежби

Во сите содржини дадени се јасни и кратки **упатства** што овозможуваат голем степен на самостојност во работата на децата, но и потреба за комуникација со возрасните. Ова ни дава и одлична можност за квалитетно поминато заедничко време на воспитувачите и децата и родителите и децата.

Прирачниците се создадени на начин да бидат интересни за децата поради интересните **прашања** во функција на сликите - илустрациите, кои во почетокот се многу едноставни за подоцна да станат посложени. Некои задачи содржат и **проблемски ситуации**. Со решавањето на различни проблемски ситуации со кои низ предложените активности се соочува секое дете, се обезбедува поттикнување на развојот и зајакнување

на моторните, јазичните, когнитивните и социоемоционалните вештини како значајна основа во процесот на развојот.

Задачите и вежбите распоредени во согласност со дидактичко-методските принципи, нуди можности за поврзување на математичките поими со секојдневното опкружување на децата. Вежбите се однесуваат на сите домени од развојот и се поврзани со: мајчин јазик, математика, околина, музичко, ликовно, физичко воспитание. Има вежби за развој на гласовите, вежби за богатење на речникот со зборови, вежби за развој на реченицата, за говорно творештво и разбирање на текст.

Сите заедно ги поттикнуваат децата на самостојност, внимателност и прецизност во работата, следејќи ги знаците и упатствата за изведување на вежбите.

Додатоци-прилози

Прирачникот може да има и прилози кои ќе овозможат кај детето да се развива помнењето, фантазијата, мануелните активности и развој на ситните мускули на раката преку сечење, лепење, обликување.

Упатства за воспитувачот

Прирачникот истовремено претставува водич за воспитувачи и родители со конкретни активности за реализација на соодветните цели од Програмата за рано учење и развој. Тој е водич за секој воспитувач за планирање и реализирање на воспитно-образовната работа според новите програмски барања.

Според упатството за воспитувачот, содржините нудат можност детето на забавен начин, преку игра, во заедничка интеракција (дете-дете, дете-возрасен) активно да учествува во истражувачко-откривачките процеси. Со помош на упатството и со користењето на прирачникот, воспитувачот има можност за следење и евидентирање на развојот на детето, а во простор за запишување забелешки за детето, да го следи неговиот развојот.

Прирачната литература им ја олеснува работата на воспитувачите и за водење на т.н. „дескриптивни перформанси“ - претставување на напредокот на секое дете, како и очекувањата на секое ниво од развојот. Постојат три нивоа на дескриптивни перформанси и тоа: **истражување** (првото ниво, кога детето е само и почнуваат да се покажуваат некои аспекти на развојот), **развој** (второто ниво, кога детето почнува да покажува повеќе разбирање и поврзани вештини), **резултат** (третото ниво со опис за тоа како детето постигнува резултат).

Секое дете се развива на различен начин и различно ги покажува способностите, а воспитувачот мајсторски ги открива според индивидуалните можности, потреби, желби и сопственото темпо, потенцијалот и ритамот на развој на секое дете. На тој начин воспитувачот спроведува и групна форма на работа поттикнувајќи стекнување вештини во сите подрачја. Истовремено и соработува со родителите на детето. Во таа смисла, детето секогаш се поттикнува за работа со помош на прирачник, детето работи самостојно, но под надзор на воспитувач-родител. Се препорачува воспитувачот или родителот секогаш да е вклучен во работата со децата, а детето ќе биде многу повеќе мотивирано да работи ако постојано добива пофалби.

ОЧЕКУВАНИ РЕЗУЛТАТИ

Со помош на прирачниците детето стекнува предзнаења од сите воспитно-образовни подрачја, интегрирани со аспектите на развојот. Тие предзнаења се всушност подготовка на детето за поаѓање во прво одделение во основно училиште.

За илустрација можат да се наведат резултатите што би ги очекувал секој воспитувач од детето, како, на пример: детето да ги презема првите чекори за работа и активност, за споредување и разликување (сличности и разлики), да покажува одредени разбирања и способности за изразување, идентификување, опишување, ангажирање, истражување и експериментирање, комуницирање, учествување во разговор и игра, препознавање, именување, групирање, рецитирање, броење итн.

По едногодишната примена на прирачниците, секој воспитувач треба да ги добие сите очекувани резултати, кои всушност ги предвидува и бара програмата за рано учење и развој.

Литература

1. Anning, A. (2009) *Early Childhood Education, Society and Culture Second Edition*, SAGE Publications Ltd.
2. Дамовска, Л. и др. (2014) „Креативна игра“ (4-5), ЕДУКА МАК, Скопје.
3. Дамовска, Л. и др. (2014) „Креативна игра“ (5-6), ЕДУКА МАК, Скопје.
4. Jalongo, M.R. (2004) *Young Children and Picture Books*, National Association for the Education of Young Children, Washington.
5. Robins, A. (2009) *Managing Early Years Settings Supporting and Leading Teams*, SAGE Publications Ltd.
6. Ран детски развој-стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години, УНИЦЕФ, Министерство за труд и социјална политика на РМ/2009.
7. Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji. (2012) UNIVERZITET U BEOGRADU, FILOZOFSKI FAKULTET, INSTITUT ZA PSIHOLOGIJU, Beograd.
8. Упатство за работа со интегрирани прирачници (за воспитувачите во детските градинки). (2015), ЕДУКА МАК, Скопје.

INTEGRATED MANUAL FOR CHILDREN AND PROGRAM FOR EARLY LEARNING AND DEVELOPMENT

Eli Makazlieva

Educa Mac- Skopje, Republic of Macedonia
eli.makazlieva@gmail.com

UDK:

Abstract

Latest programming requirements adopted with the program for early learning and development imposed the need to create reference literature for children, that will provide support for successful implementation of the program in practice. The need of reference literature for preschool children is all great because it as a kind of medium that arouses particular interest among children and has a high cognitive and practical function.

Integrated manuals for children are a significant source of information and acquire knowledge through play and fun and take up a special place in capturing the boundary between verbal and visual communication. They transfer information and create intensive interaction. Manuals for children which includes all text books or materials that are intended for children who follow the program, are an important source of knowledge especially in increased competition of the electronic media and the Internet.

They transfer information in an integrated way, completely different apart from the computer, TV and radio. Thanks to their didactic uniqueness they are in intensive interaction and affect the child's development. They encourage various activities through active thinking, speech and artistic expression, sticking, drawing, and not just passively staining, or copy, which leads the child in a condition of pleasure and enjoying the work and games.

Manuals are "first books" for preschool children. They are usually created for children from 4-6 years of age. Tasks are sorted according to the criteria of complexity and processing of motor skills, perception, quantitative and spatial relationships, identifying sounds in words, numbers, developing self-confidence and perseverance. The manual is intended primarily for children but also as a guide-book for educators, a roadmap for the implementation of thematic contents by the teacher.

According to its concept, physiognomy, structure and content, **integrated manual** should be compatible with the Document of the **standards for early learning and development**. Goals, tasks and topics in the integrated manual make the unity. **Integrated Manual** is a book whose content links all aspects (domains) that influence the development and education of children from all areas and all projected educational topics, so that illustrations and the text as well, are networked in unity and connected with child's activities from the areas for which the child detects and learn through play.

Key words: *Program for early learning and development, Standards for early learning and development, Integrated Manuals, Preschool children.*

Latest programming requirements adopted with the new program for early learning and development, imposed the need to create reference literature for children as new didactic resources, new educational components that will provide support for successful implementation of the program in practice.

The need of reference literature for preschool children is all great because it as a kind of medium that arouses particular interest among children and has a high cognitive and practical function.

Manuals for children are a significant source of information and acquire knowledge through play and fun and take up a special place in capturing the boundary between verbal and visual communication.

Manuals for children which include all text books or materials that are intended for children, who follow the program, are an important source of knowledge especially in increased competition of the electronic media and the Internet.

In the modern way of communication they occupy a special place.

They transfer information in an integrated way, completely different apart from the computer, TV and radio. Thanks to their didactic uniqueness they are in intensive interaction and affect the child's development.

Manuals and their role in children's development and early learning

Manuals' main aim is to develop the basic functions of preschool children and help in early learning and child development.

Manuals are useful primarily to accustom the child for the school activities, and seek out and develop independent thinking.

Manuals are "first books" for pre-school children (4-6 years), that encourage children's creativity, encourage exploring games and solving simple problems.

They also encourage various activities through active thinking, speech and artistic expression, sticking, drawing, and not just passively staining, or copy, which leads the child in a condition of pleasure and enjoying the work and games

Tasks are sorted according to the criteria of complexity and processing of motor skills, perception, quantitative and spatial relationships, identifying sounds in words, numbers, developing self-confidence and perseverance.

The manual is intended primarily for children but also as a **guide-book** for educators, a roadmap for the implementation of themed content by the teacher.

Types of reference literature

Manuals are mainly text-illustrative materials that include various types, such as:

1. Integrated manuals that cover all the standards of the program and all themes;
2. Educational manuals, cover all the standards of the program, but only one topic;
3. Magazines for children which include all standards and part of the thematic content transmitted through the game and more fun and interesting topics;
4. Picture books with different themes;
5. Coloring books with different themes.

In this work we will focus only on the **integrated manuals for preschool children**, although other educational and thematic manuals, as children's magazines, children's picture books and coloring books are very important in the early learning and child development.

If the picture book is children's first book, which is unnecessary to discuss, and if every manual is 'the first textbook' for the child, then the magazine for children should be a picture book, textbook, manual, workbook, play, learning and fun but must to follow the complete program and allows completely different, **more interactive** communication between parents / teachers and children.

Integrated manual

Integrated manual is the basic and most important element in the implementation of the program and the program objectives and tasks. According its conception, physiognomy and structure, as well as in content, it should be compatible with document standards for early learning and development. Goals, tasks and topics in integrated manual make unity.

Integrated Manual is a book in which content is being processed, is associated with all aspects (domains) that influence the development and education of children from all areas and all provided educational topics so that illustrations and text are networked in unity and related activities child of the areas for which the child detects and learn through play.

Integrated manual aims at an integrated way to cover all educational areas that are realized in educational work in kindergartens, and which have been implemented using multiple manuals.

Integrated manual has a **task** to provide support for the development of children, following their development needs, interests and specificities in terms of their diversity, whether development, ethnic or social.

In the integrated manual via text and more through a picture, through operational guidelines and incentives to specific activities, are represented all aspects of child development such as: **physical health and motor development, socio-emotional development, approaches to the process of learning, language development, literacy and communication and cognitive development by acquiring general knowledge through areas of logic and reasoning, mathematics, science - knowledge and understanding of the environment, art - art and musical education, which means progress in one domain affect the development of the other.**

In the integrated manual, complementary relationship and mutual conditionality of all five domains and sub domains of the development, is compulsory. That means that one sphere of the development can not be treated separately from the other. The dynamic interaction of all areas of development must be considered at the manual's content.

Concept, physiognomy and structure of the integrated manual

While creating the structure and physiognomy of the integrated manual, it is primarily to cover the following components:

1. Program compatibility in outlining the structure and aspects of development and standards and to focus on the child;
2. To provide a comprehensive source of expectations of child development;
3. To anticipate terms that will be used to rename the various components of standards;
4. To find the best ways in which children show what they know and what they can learn, and all that to be associated with standards in every aspect;
5. To create a consistent understanding of the application of standards for early learning and development that is multidimensional and very interconnected;
6. To create a dynamic interaction of development in general, so that development of one domain will affect the development of another, because they are very related to each other, as, for example, language skills affect the ability of a child to engage in social interaction;
7. Children to be able show their skills in an integrated way, and not to isolate one domain because of the other one;
8. Opportunity for children to explore, investigate, discover phenomena and objects of the world around them;

9. There is a need of a holistic approach in working with children, each handbook simultaneously should satisfy developing and individual needs of each child, which in turn enables individual achievements in all developmental domains; real pedagogic effect is achieved, if the child in appropriate living situations use its acquired knowledge with help of this approach;
10. Each domain of development is particularly marked with previously specified activities.

Content components of the integrated manual

The choice of content in the handbook helps children to better handle in everyday communication and to develop into a reliable person, developing the speaking skills from an early age. As content elements are the texts that contain short sentences quickly remembered or rhymed verse.

In some of them there is a short text that is in function of understanding the image-illustration. Through the illustrations, handbook offers the first illustrated dictionary, and also the first children's play. Except that, they contain instructions that guide children to compare, predict, conclude, explore, to create an atmosphere of surprise, which in turn reinforces the interest and encourages the game.

Therefore, each **integrated manual** should contain:

1. Textual elements;
2. Illustrations;
3. Instrument for orientation;
4. Instructions, questions, tasks, exercises;
5. Annex-articles;
6. Guidelines for educator.

Textual elements

The texts are educational and entertaining, and emphasize the aspects of child development, such as: socio-emotional (identification with characters), cognitive development of perception, cognitive development (recognition of objects and expanding notions and concepts), development of speech (communication, play words), intellectual development (acquiring knowledge), and development of memory, creativity and critical thinking, aesthetic development (feeling good).

Used terminology contains more word formation elements with unusual, but attractive and entertaining words, allowing the interest for enriching the children's vocabulary and understanding of words meaning.

Illustrations

Illustrative part is the most important component that conveys a special message from the visual code and has a cognitive function to reflect the content, conform with the age of the child. Illustrations worldwide create direct way of communicating with the child, encourage the thinking process, develop the imagination.

Emphasizing the cognitive function, they contribute to the overall development of the child by stimulating his perception and development of intellectual potential.

Modern illustrations of what a child reads instead of text through visual-perceptual recognizing and identifying, stimulate the thinking process and children's emotional, linguistic and graphomotor expression.

The humorous illustrations almost always arouse interest in children. Every child wants to be happy, joyful, fun and the laughter can be easily brought forth to other children. According to the latest pedagogical research, it is scientifically proven that a humorous element in illustrations for children is what they exactly want.

Illustrations have a high artistic value with childish, cheerful and vivid colors appealing to children and almost every situation reflected an action and transmits certain message. They have the primary role in replacing, they replenish the text - to represent concepts and captures the shown situations, not only the role of visual contributions.

They are appropriate for the child's age and experience, filled with serenity and humorous characters that positively affect the emotional development of children.

Instrument for orientation

The instrument for orientation is consists, besides the page numbering, of different page colors, separating the annexes from the main structure, type and size of the letters and other components whereby we technically shape the page.

Instructions, questions, tasks, exercises

All contents contain clear and concise instructions that enable a high degree of autonomy in the work of children, and the need to communicate with adults. This gives us a great opportunity for quality spent time between the educators and children, and between parents and children.

Manuals are created in a way to be attractive to children, because of the interesting questions related to the images – illustrations that initially are very simple to getting more complex later.

Some tasks include problem situations. The resolution of various problem situations through which the proposed activities every child is facing with, is provided to encourage the development and strengthening of motor, language, cognitive and socio-emotional skills as an important cornerstone in the process of development.

The tasks and exercises disposed in accordance with didactic-methodic principles offer opportunities to connect the mathematical concepts with the everyday life of the children. The exercises correlate with all developmental domains and are linked with the: language, mathematics, environment, music, art, physical education. We also have voice exercises for enrichment of vocabulary words, exercises for developing of the sentence, the voice work and understanding of the text.

Together they encourage children to be independent, caution and incisive in the work, following the signs and directions for performing the exercises.

Annex

The manual may also have annexes that will allow the child to develop his/her memory, imagination, manual activities and development of the small muscles of the hand by cutting, gluing, shaping.

Guidelines for educator

The manual also serves as a guide for teachers and parents with specific activities for the implementation of the relevant objectives of the program for early learning and development. It

is a guide for each educator for planning and implementation of the educational activities under the new program requirements.

Teacher's manual and its content offers an opportunity for the child in a fun way through the game, in mutual interaction (child-child, child-adult) actively to participate in research and exploring processes. Using this manual, each teacher has the opportunity to monitor and record child's development, and to make written notes.

Reference literature facilitates the work of educators and conducts the so-called "descriptive performance" - presentation of each child's progress, as well as expectations on every level of the development. There are three levels of descriptive performance: **research** (the first level, when a child is just starting to show some aspects of development), **development** (child starts to show more understanding and connected skills), **result** (third level with description of his achieved results).

Each child develops differently and shows different abilities, and educator masterfully discovers their individual opportunities, needs, desires and individual rhythm, potential, and development tempo of every child. Thus educator conducts group form of work, by encouraging new skills in all areas.

At the same time each educator has to cooperate with the parents. By that, the child will be always encouraged to work independently and in other hand to work under supervision of the educator-parent.

It is always recommended, the teacher or the parent to be involved in the work with the children and to show their appreciation, because the child will be more motivated.

EXPECTED RESULTS

With the help of those manuals, child gains backgrounds of all educational areas, integrated with aspects of the development. Those precognitions prepare the child for entering in the first grade of primary school.

As for illustration, we may indicate the results that every educator should expect from the child, such as: child taking the first steps to work and activity, comparing and differentiating (similarities and differences), show some understanding and capabilities for expression, identifying, describing, engagement, research and experimentation, communication, participation in conversation and play, recognizing, naming, clustering, recitation, counting, etc...

After a year of manual implementation, each educator should receive all expected results that are actually provided and required by the program for early learning and development.

References

1. Anning, A. (2009) *Early Childhood Education, Society and Culture Second Edition, SAGE Publications Ltd.*
2. Дамовска, Л. и др. (2014) „Креативна игра“ (4-5), ЕДУКА МАК, Скопје.
3. Дамовска, Л. и др. (2014) „Креативна игра“ (5-6), ЕДУКА МАК, Скопје.
4. Jalongo, M.R. (2004) *Young Children and Picture Books*, National Association for the Education of Young Children, Washington.
5. Robins, A. (2009) *Managing Early Years Settings Supporting and Leading Teams, SAGE Publications Ltd.*
6. Ран детски развој-стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години, УНИЦЕФ, Министерство за труд и социјална политика на РМ/2009.
7. Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji. (2012) UNIVERZITET U BEOGRADU, FILOZOFSKI FAKULTET, INSTITUT ZA PSIHOLOGIJU, Beograd.
8. Упатство за работа со интегрирани прирачници (за воспитувачите во детските градинки). (2015), ЕДУКА МАК, Скопје.

АНАЛИЗА НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО МАТЕМАТИКА ВО ПРВИОТ ОБРАЗОВЕН ЦИКЛУС

Јасмина Делчева- Диздаревик

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за педагогија, Република Македонија
jasmina@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Во овој труд ќе се анализираат новите наставни програми по математика во првиот образовен циклус, кои се преземени од Меѓународниот центар за наставни програми (Cambridge International Examination) и адаптирана од страна на Бирото за развој на образованието. На почетокот ќе направиме и една споредба со претходните наставни програми по математика и ќе се обидеме да најдеме одговор зошто всушност се заменети (пресликани) од друга држава, но исто така и зошто претходно не е направено пилот истражување низ одредени делови во нашата држава за да ги воочиме навремено со кои слабости се соочува наставната практика за да може навремено да се интервенира.

Во овој труд, исто така, ќе се обидеме да објасниме за потребата од преземањето на готови наставни програми од други држави и колку е возможно истите да се прилагодат на нашиот воспитно – образовен систем. На крајот ќе се осврнеме на добиените резултати при анкетирањето на наставниците во првиот образовен циклус за тоа дали и колку се задоволни од работата со учениците, но и со какви предизвици (проблеми) се соочуваат низ наставната практика. Исто така низ конкретни примери ќе се укаже на предностите, но и недостатоците што оваа наставна програма по математика имплицира кај наставниците и дали и колку се оспособени за успешна реализација на истите, како и потребата за нивно доусовршување. Ќе дадеме и одговори дали и колку Бирото за развој на образованието е подготвено и оспособено да врши обуки.

Клучни зборови: *Наставни програми, математика, Кембриџ, наставници.*

Бирото за развој на образованието од учебната 2014/2015 година започна со изучувањето на предметите *математика* и *природни науки* според адаптираните наставни програми од Меѓународниот центар за наставни програми на Кембриџ (Cambridge International Examination Centre).

Главните карактеристики на адаптираните наставни програми по предметите математика се:

- Спирална наставна програма – Учениците учат одредена тема, но подоцна во наставата се навраќаат на истата тема и повторно ја изучуваат на повисоко ниво и во поинаков контекст. На ваков начин им се овозможува на учениците да го консолидираат и градат знаењето коешто го научиле.
- Научни истражувања – Целта на оваа карактеристика е да се насочат учениците на вистинскиот пат за да станат идни „научници“. Програмите вклучуваат истражувања кои ги охрабруваат учениците да поставуваат прашања и самите да доаѓаат до одговори преку поддршката од наставниците. Ова е докажана метода со којшто часовите по предметите математика и *природни науки* стануваат интересни

за учениците, а сознанијата остануваат научени. Исто така, наставните програми им овозможуваат на учениците да развијат критичко мислење, да размислуваат и да ги користат доказите.

- Решавање на проблеми - Учениците многу лесно ќе научат дека математиката и природните науки се важни и ќе им помогнат во решавање на проблемите во секојдневниот живот.

Наставната програма по предметот *математика* е поделена на 6 подрачја: *Броеви, Математички операции, Геометрија, Мерење, Работа со податоци и Решавање проблеми*, а ќе се реализира со фонд од 5 часа неделно, односно 180 часа годишно. Оваа наставна програма се фокусира на принципи, шеми, системи, функции и односи така што учениците можат да го применат математичкото знаење и да развијат сеопфатно разбирање на предметот.

За успешна примена на адаптираните наставни програми по математика од прво до трето одделение Бирото за развој на образованието одржа/и обуки за наставниците од основните училишта во Република Македонија, според програма и агенда усогласена со Меѓународниот центар за наставни програми на Кембриџ (Cambridge International Examination Centre).

Наставниците добија „Водич за наставници“ со совети за квалитетно планирање и реализирање на часовите и упатство за планирање на наставата во текот на учебната година.¹⁰⁶

Прирачникот дава јасно воведување во темите за учење, помагајќи им на наставниците да го оптимизираат учењето на учениците. Воедно, прирачникот нуди совети и за набљудување на активностите на група или поединци при спроведувањето на наставните програми. Голем акцент се става и на повратниот одговор што го добива наставникот од учениците за одредената наставна цел. Повратниот одговор покажува колку ученикот напредува во однос на наставната програма и е добар индикатор како за наставникот така и за родителите.

Прирачникот е надополнет со додатоци за:¹⁰⁷

- креирање на планирањето;
- подготовка и предавање на лекцијата;
- споделување на целите на учењето;
- креирање на критериумите на успех со учениците;
- одредување на постоечките вештини за формативно оценување;
- ефикасно користење на прашања.

Идеите на БРО за превземање на програмите на Кембриџ се во ред и нивните идеи се прогресивни и напредни, но тука треба да се напомене на еден голем недостаток, а тој се однесува на неводењето грижа за развојните карактеристики на децата. Имено, во Велика Британија децата започнуваат со задолжително образование на четиригодишна возраст, а во Р. Македонија на шест години. Ова укажува дека нашите ученици

¹⁰⁶ <http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

¹⁰⁷ <http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

заостануваат во подготовките во наставата по предметот математика за цели две години. Во овие две години децата треба да ги усвојат основите на математичкото описменување, а тоа се однесува пред се на множествата и операциите со множествата, формирањето на поимот за број..., кои се основа за развој на математичкото мислење. Затоа, како вовед во овој труд најнапред треба да се потсетиме на развојните карактеристики на децата во првиот образовен циклус во основното деветгодишно образование, а тоа го опфаќа периодот од 6 до 9 годишна возраст.

1. Сензо- моторна фаза, од раѓање до крајот на втората година;
2. Преоперационална фаза, или фаза на припремање на конкретни операции, крајот на втората година до крајот на шестата година (средина на седма година);
3. Фаза на конкретни операции, од седмата до единаесеттата (дванаесетта) год. и
4. Фаза на формални операции или т.н. дедуктивна фаза, (од единаесетта год. до зрелоста).¹⁰⁸

Од оваа категоризација може да констатираме дека децата во првиот образовен циклус (6 -9 години), се наоѓаат во втората и третата фаза.

Карактеристика на втората фаза или преоперационалната фаза е интуитивното мислење, а тоа укажува дека мислењето на децата на оваа возраст е синкретичко, а според Пијаже синкретизмот претставува спонтаноста на детето да забележува глобално и неможност да ги разликува деталите, затоа што синкретизмот во суштина значи тенденција „се' да се поврзува со сешто.”

Третата фаза или фазата на конкретни операции се карактеризира со развојот на логичното мислење, односно т.н. оперативна интелигенција. Овој премин од интуицијата кон логичното мислење или математичките операции се одвива со помош на образование на групирање и групи.

Ако овие категоризации ги споредиме со целите и содржините во наставната програма по математика во прво одделение на основното образование, ќе дојдеме до многу контрадикторни сознанија. Во продолжение ќе цитираме дел од нив:

Цели и задачи на наставата по математика во Р. Македонија: ...меѓу другите:

- Собира три едноцифрени броеви чиј збир е 6,7,8, 9 и 10;
- Почнува да ги користи парните броеви чиј збир е 10 за собирање/одземање со премин до 20;
- Се обидува да дели броеви до 10 за да утврди кои броеви се парни, а кои непарни;
- Именува и издвојува 2Д форми и ги разликува по бројот на страните, прави шеми и модели;
- Наведува и издвојува 3Д форми...
- Споредува должина, тежина
- Почнува да разбира и употребува одредени единици за време, минути, часови, денови, недели, месеци и години;
- Користи графикони, криптограми, разговор за Венов и Керолов дијаграм;
- Решава едноставен проблем искажан вербално, и го проверува...¹⁰⁹

Како за споредба во продолжени ќе наброиме дел од програмата на Кембриџ и што децата изучуваат пред шест годишна возраст:

¹⁰⁸ Malinović, T., Malinović – Jovanović, N. (2002), *Metodika nastave matematike*, Učiteljski fakultet, Vranje, str.26-27

¹⁰⁹ <http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

Предучилишно (предградинка)

- Нови вештини, како што се подредување на објектите по големина, должина и висина, споредување на повеќе и помалку.

Предградинка

- Нови вештини, како што се симетрија, мерење и графики .

Градинка

- Главни области на студиите вклучуваат: нумерација, геометрија, податоци и можност, мерење и референца, алгебра, модели и рамки и функции.¹¹⁰

За да ги поткрепиме овие нејаснотии, направивме е едно истражување во општина Карпош, кое беше наменет за наставниците од прво одделение, а се однесува на неколку прашања кои се надеваме дека ќе ни дадат одговори на дел од проблемите со кои се соочуваат при реализација на наставата по математика.

Табела 1

	Прашање бр.1									
	Со задоволство ја примив новината за „Кембриџ“ програмата по Математика.									
	Се согласувам		Делумно се согласувам		Неодлучна сум		Делумно се согласувам		Не се согласувам	
Училишта од општина Карпош	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	/	/	22	34,9	30	47,6	11	17,5	/	/

На табелата бр. 1 се прикажани одговорите на наставниците за тоа како ја прифатиле новите наставни програми. Може да се воочи дека 34,9% од анкетираниите наставници со задоволство ја прифатиле новината, 47,6% од нив се неодлучни, додека 17,5% само делумно се согласуваат. Од овие податоци слободно може да се констатира дека наставниците немаат позитивен став со воведувањето на Кембриџ програмите и дека преовладува делумна поделеност во нивните ставови

Табела 2

	Прашање бр.2					
	Сметате ли дека претходната наставна програма по Математика имаше повеќе слабости од новата програма?					
	Да сметам дека претходната програма имаше повеќе слабости.		Не сум сигурна, зошто?		Не, сметам дека оваа програма има повеќе слабости.	
Училишта од општина Карпош	f	%	f	%	f	%
	16	25,3	5	7,9	42	66,7

На прашањето, пак, дали претходната наставна програма по математика имаше повеќе слабости од новата наставна програма по „Кембриџ“, 66,7% од анкетираниите наставници сметаат дека „Кембриџ“ програмата има повеќе слабости од претходната наставна програма, 7,9% се неодлучни, само 25% од наставниците сметаат дека претходната наставна програма има повеќе слабости. Од добиените податоци се констатира дека најголемиот број на наставници имаат забелешки во однос на програмата „Кембриџ“ и повеќе би сакале да работат по старата наставна програма по математика.

¹¹⁰ <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/>

Табела 3

	Прашање бр.3					
	Дали учениците од прво одд. доаѓаат со одредени предзнаења по Математика?					
	Да		Делумно		Не	
Училишта од општина Карпош	f	%	f	%	f	%
	/	/	63	100	/	/

На прашањето дали децата пред да дојдат во прво одделение имаат одредени предзнаења, сите наставници, односно 100% одговориле дека учениците имаат делумно предзнаења во однос на наставниот предмет математика.

Табела 4

	Прашање бр.4					
	Дали сметате дека учениците од прво одд. можат да ги совладаат содржините предвидени од „Кембриџ“ програмата?					
	Да сметам дека учениците можат да ги совладаат содржините.		Не сум сигурно, зошто....		Не, сметам дека учениците не можат да ги совладаат тие содржини.	
Училишта од општина Карпош	f	%	f	%	f	%
	51	80,9	12	19,1	/	/

80,9% од анкетираниите наставници, пак, сметаат дека содржините што се предвидени со новата наставна програма по „Кембриџ“ учениците ги совладуваат, додека 19,1% од нив не се сигурни.

Табела 5

	Прашање бр.5					
	Пред да ја реализирате наставната програма по Математика дали имавте доволно обука за истата?					
	Да		Делумно		Не	
Училишта од општина Карпош	f	%	f	%	f	%
	/	/	33	52,4	30	47,6

На прашањето дали наставниците се доволно обучени за реализирање на наставната програма по „Кембриџ“, од табелата бр.5 може да се забележи нивната поделеност во одговорите. Имено, 52,4% од анкетираниите наставници сметаат дека се делумно обучени, додека 47,6% сметаат дека не се оспособени за реализација на целите и содржините на наставата по математика по новите наставни програми.

Табела 6

	Прашање бр.6			
	Дали сметате дека ви се потребни дополнителни обуки од страна на Бирото за развој на образованието?			
	Да		Не	
Училишта од општина Карпош	f	%	f	%
	28	44,4	35	55,6

На прашањето, пак, дали им се потребни дополнителни обуки од страна на БРО, поголемиот број од анкетираниите наставници или 55,6% сметаат дека не им се потребни, а 44,4% од наставниците сметаат дека им се потребни.

Оттука може да се забележат контрадикторноста на тврдењата на наставниците. Имено, иако најголемиот број од анкетираниите наставници се делумно или воопшто не се оспособени за реализирање на наставната програма по математика во прво одделение, висок процент, или 55,6% од нив не сакаат да имаат дополнителни обуки од страна на БРО. Ова ни укажува единствено на лошите обуки што претходно се реализирале, па оттаму и нивната недоверба кон БРО и начинот на спроведување на обуките.

На последното, седмо прашањето кое беше од отворен тип и кое гласи: Со кои проблеми најчесто се соочувате при реализација на програмата по математика, најчест одговор од анкетираниите наставници е недостаток на учебници; потоа како одговор е додаден и несоодветноста на наставната програма со содржините во учебникот како и недостаток од наставни/ нагледни средства.

Наместо заклучок може да дадеме некои препораки упатени кон оние што се задолжени за креирањето образовните политики.

Препораки:

- Пред да се воведат новини во наставата, најнапред да се направи пилот истражување, што не и е непознато на педагошката теорија;
- Да се почитуваат развојните карактеристики на децата;
- Да се воведат задолжителна голема група во предучилишните установи;
- Наставниците етапно/ постепено да се воведуваат во новините;
- Обуките од страна на БРО да бидат континуирани;
- БРО да води грижа за вистинските, реалните потреби при планирањето на обуките.

Литература

1. Баковлјев, М., (1998), *Didaktika, Naucna knjiga*, Београд.
2. Bognar, L. Matijevic, M. (2002), *Didaktika, Skolska knjiga*, Zagreb.
3. Вилотијевиќ, М., (2002), *Дидактика- дидактичке теорије и теорија учења*, Научна књига, Београд.
4. Vigotski, L., S., (1996), *Problemi razvoja psihe (Osmo poglavje, Razvoj aritmetichih operacija)*, Zavod za djbenike i nastavna sredstva, Београд.
5. Malinović, T., Malinović – Jovanović, N. (2002), *Metodika nastave matematike*, Učiteljski fakultet, Vranje.
6. Popovic, B., (2001), *Prirucnik za izvodjenje nastave matematike I i II*, Zavod za udjbenika i nastavna sredstva, IP Svjetlost, Sarajevo.
7. Stevanovic, M. (2001), *Kvalitetna skola i stvaralastvo*, Stamparija Fojnica, Fojnica

Користена литература од интернет

<http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

<http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/>

ANALYSIS OF THE MATH CURRICULUM IN THE PRIMARY EDUCATIONAL CYCLES

Jasmina Delcheva- Dizdarevikj

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia
jasmina@fzf.ukim.edu.mk

UDK:

Abstract

This paper is going to analyze the new math curriculum in the primary educational cycle that is taken over and adopted by the Biro of Development and Education from the Cambridge International Examination. In the beginning we are going to make a comparison between the old curriculum and the new one, and we are going to try to find and answer why they are actually taken over (copied) from another country. Also, we are going to try to find out why there weren't any pilot researches through the country that were going to show us the problems in the practice, so we could intervene in due time.

In this paper we are also going to try to explain the need for taking over complete curriculum from a foreign country and the possible application of those programs to the home educational system. The end is going to consider the procured results from the research of the primary education teachers and the level of their satisfaction of their work with the students, but also the challenges (problems) they are facing through the educational practice. The advantages and the disadvantages of the curriculum, the possibility of its realization, the implications on the teachers it has and the possibilities for progress are going to be pointed out through concrete examples. Also we are going to give an answer whether and how much the Biro of Development and Education is ready and competent to give training.

Key words: Curriculum, Mathematics, Cambridge, Teachers.

The Bureau for Development of Education 2014/2015 began the academic year with the study of the subjects mathematics and science curricula adapted according to the International Centre for curricula of Cambridge (Cambridge International Examination Centre).

The main features of the adapted curricula subjects in mathematics are :

Spiral Curriculum - Students learn a certain subject, but later in the instruction are going back to the same topic again and are taught the same subject at a higher level and in a different context. Studying in this way it allows students to consolidate and build the knowledge which they learn.

Research - The purpose of this feature is to steer students on the right path to become future "scientists." The programs include studies that encourage students to ask questions themselves that are responded by the support of the teachers. This is a proven method by which lessons in the subjects mathematics and science become interesting for the students, and the knowledge which they learn remains permanent. Also, this curricula allows students to develop critical thinking, to think, and to use evidence.

Problem solving - Students easily learn that math and science are important and will help in solving problems in everyday life.

The curriculum in Mathematics is divided into six areas: Numbers, mathematical operations, geometry, measurement, Working with data and problem solving, and will realize a fund of 5 hours per week, or 180 hours per year. This curricula focuses on principles, schemes,

systems, functions and relationships so that students can apply mathematical knowledge and develop a comprehensive understanding of the subject.

For successful application of the adapted curricula in mathematics from first to third grade the Bureau for Development of Education held training for primary school teachers in the country, build according to the program and agenda aligned with the International Centre for curricula of Cambridge (Cambridge International Examination Centre).

The teachers got a "Guide for Teachers" with tips for quality planning and implementation of lessons and guidance for planning their teaching during the school year.¹¹¹

The manual gives a clear introduction to the themes of teaching, helping teachers to optimize student learning. At the same time, it offers advice and monitoring for the activities of the group or individuals in the implementation of the curriculum. Great emphasis is placed on the feedback received by the teacher from the students for particular educational purposes. The feedback shows how the student is progressing in terms of the curriculum and is a good indicator for both the teacher and the parents.

The manual is complemented by this accessories:¹¹²

- Creation of planning;
- Preparation and transmission of the lesson;
- Sharing of learning objectives;
- Developing the criteria of success with students;
- Determination of existing skills for formative assessment;
- Effective use of questions.

The ideas and the designs of the BDE are good and progressive if not taking into account one large and important defect; namely, the designs of the BDE are not taking into account the developmental characteristics of the children, as the original Cambridge curricula do. The UK children begin compulsory education at the age of four, and in the Republic Macedonia at six years. This suggests that our students lag behind in preparations for the mathematics for two years. In these two years, children need to adopt the fundamentals of mathematical literacy, and this applies primarily to the sets and operations with sets, the formation of the notion of number ... who are substantial for the development of basic mathematical thinking. Therefore, as an introduction to this paper, we should first recall the developmental characteristics of children in the first educational cycle of the nine-year primary education, which covers the period from 6 to 9 years of age.

1. Sensorimotor phase from birth until the end of the second year;
2. Preoperational stage or preparation stage of the concrete operations of the second end until the end of the sixth (middle of seven);
3. Stage of concrete operations, from seventh to eleventh (twelve) years. and
4. Stage of formal operations or etc. deductive phase (of eleven years. adulthood).¹¹³

From this categorization we can conclude that children in the first education cycle (6 -9 years), are in the second and third phase.

A feature of the second phase or the preoperational phase is the intuitive thinking; this fact indicates that the opinion of the children in this age is syncretic, and according to Piaget, syncretism is the spontaneity of the child to observe globally and the inability to distinguish

¹¹¹ <http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

¹¹² <http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

¹¹³ Malinović, T., Malinović – Jovanović, N. (2002), Metodika nastave matematike, Učiteljski fakultet, Vranje, str.26-27

details. Because syncretism essentially means a tendency in thinking in which “everything connects to everything. ”

The third stage or stage specific operations is characterized by the development of a logical view, or the so-called operational intelligence. This transition from intuition to logical thought or mathematical operations is conducted with the help of education by grouping the students and group learning.

If these categorizations are compared with the objectives and the contents of the math curricula of the first grade of primary education, we are going to find many contradictory results. In addition we will quote some of them:

Aims and objectives of teaching mathematics in R. Macedonia: ... among others:

- Collect three digit numbers whose sum is 6,7,8, 9 and 10;
- Beginning to use even numbers whose sum is 10 for addition / subtraction with transition to 20;
- Division of numbers to 10 to determine which numbers are even and which are odd;
- Appoint and allocate 2D shapes and differentiates the number of countries, making schemes and models;
- Specifies and stands 3D shapes ...
- Compares length, weight
- Begins to understand and use some units of time, minutes, hours, days, weeks, months and years;
- Use charts, cryptogram conversation and Carol Venn diagram;
- Solves simple problem presented verbally, and double checks them.¹¹⁴

As for comparison will list the extended part of the Cambridge and taught children six years of age:

Preschool age (before pre – kindergarten):

- New skills, such as ordering objects by size, length and height, comparing more and less.

Pre – kindergarten age

- New skills, such as symmetry, measurement and graphics.

Kindergarten

- Major areas of study include: numeration, geometry, data and opportunity, and reference measurement, algebra, patterns, frames and features.¹¹⁵

To support these ambiguities, we have done a little research in the municipality Karposh, which was intended for teachers in first grade, and refers to several questions which we hope will give us answers to some of the problems we are facing in the implementation of mathematics teaching.

Table 1

	Question number 1									
	I accepted the news for the Cambridge program with pleasure									
	I agree		Partly agree		irresolute		partly disagree		disagree	
Schools from municipality Karposh	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		/	/	22	34,9	30	47,6	11	17,5	/

¹¹⁴ <http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

¹¹⁵ <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/>

The table. 1 shows the responses of the teachers about how they accepted the new curricula. It can be observed that 34.9% of respondents gladly accepted the news, 47.6% are undecided, while 17.5% only partially agree. These data can safely be concluded that teachers have a positive attitude to the introduction Cambridge programs and the prevailing partial split in their views:

Table 2

	Question number 2					
	Do you think that the previous Mathematics curriculum had more shortcomings than the new curriculum?					
	Yes, I think that the previous curriculum had more shortcomings.		I am not sure, why?		No, I do not think that the previous curriculum had more shortcomings.	
Schools from municipality Karposh	f	%	f	%	f	%
	16	25,3	5	7,9	42	66,7

The question, however, whether the previous curriculum in mathematics had more weaknesses of the new curriculum for "Cambridge" 66.7% of respondents believe that "Cambridge" program has more weaknesses than the previous curriculum, 7.9% are undecided only 25% of teachers believe that the previous curriculum has more weaknesses. From the collected data it is concluded that the majority of teachers have objections regarding the "Cambridge" and would like to work under the old curriculum in mathematics.

Table 3

	Question number 3					
	Do first grade students come with certain foreknowledge in Mathematics ?					
	Yes		Partially		No	
Schools from municipality Karposh	f	%	f	%	f	%
	/	/	63	100	/	/

Table 4

	Question number 4					
	Do you think that first grade students could master the contents planned from the Cambridge program?					
	Yes, I think that the students could master the contents		I am not sure, why?		No, I do not think that the students could master the contents	
Schools from municipality Karposh	f	%	f	%	f	%
	51	80,9	12	19,1	/	/

Asked whether children before getting in first grade have some previous knowledge, all teachers, ie 100% answered that students have prior knowledge regarding partial Course mathematics.

80.9% of respondents, however, believe that the contents provided in the new curriculum for "Cambridge" students acquire while 19.1% are not sure.

Table 5

	Question number 5					
	Did you have enough preparation for the Math curriculum before you realized it?					
	Yes		Partially		No	
Schools from municipality Karposh	f	%	f	%	f	%
	/	/	33	52,4	30	47,6

Asked if the teachers are trained reliziranje curriculum in "Cambridge" table No.5 can notice its division in the responses. Namely, 52.4% of respondents consider to be partly trained, while 47.6% think they are qualified to deliver the objectives and contents of teaching mathematics in the new curricula.

Table 6

	Question number 6			
	Do you think you need further preparation from the BDE?			
	Yes		No	
Schools from municipality Karposh	f	%	f	%
	28	44,4	35	55,6

The question, however, whether they need additional training by the BRO, the majority of surveyed teachers or 55.6% think that they don't, and 44.4% of teachers think that they do. They can be seen the contradictory claims of teachers. Namely, most of the surveyed teachers are partially or not at all trained for implementation of the mathematics curriculum in first grade, a high percentage, or 55.6% of them do not want to have additional training in strama BDE. This indicates only the bad training previously realized, hence their distrust of BDE and manner of conducting the training.

The last seventh question was open and which reads as follows: What are the problems commonly encountered in the implementation of the program in mathematics, the most common response from those surveyed teachers is the lack of textbooks; then give a response to the failure of the curriculum content in the textbook and lack of instructional / teaching aids. Conclusion can give some recommendations to those responsible for designing educational policies.

Recommendations:

- Before you introduce innovations natavata, first to make a pilot study, which is not unfamiliar with the pedagogical theory;
- Adhering to the developmental characteristics of children;
- Mandate a large group in preschool institutions;
- Teachers gradually / progressively introduced in the news;
- Training by the BDE to be continuous;
- BDE take care of real needs in planiranjetona training

References

1. Bakovljević, M., (1998), Didaktika, Naučna knjiga, Beograd.
2. Bogar, L. Matijević, M. (2002), Didaktika, Školska knjiga, Zagreb.
3. Вилотијевић, М., (2002), Дидактика- дидактичке теорије и теорија учења, Научна књига, Београд.
4. Vigotski, L., S., (1996), Problemi razvoja psihe (Osmo poglavje, Razvoj aritmetičkih operacija), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
5. Malinović, T., Malinović – Jovanović, N. (2002), Metodika nastave matematike, Učiteljski fakultet, Vranje.
6. Popović, B., (2001), Priručnik za izvođenje nastave matematike I i II, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IP Svjetlost, Sarajevo.
7. Stevanović, M. (2001), Kvalitetna škola i stvaralaštvo, Stamparija Fojnica, Fojnica

References from web

<http://bro.gov.mk/?q=mk/node/163>

<http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/>

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ПРЕТПРИЕМНИШТВО И ПРЕТПРИЕМНИЧКА КУЛТУРА

Јован Пејковски

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,

Филозофски факултет – Скопје,

Институт за Социјална работа и социјална политика, Република Македонија

jovan.pejkovski@zfz.ukim.edu.mk

УДК:

Апстракт

Претприемништвото како фактор за стопанисување во секое општество има нагласено место и улога. Неговото влијание и можностите за институционално обликување се предмет на постојан интерес за да се забрза растот и развојот. Едукацијата за претприемништво и за градење на претприемничка култура се пресудни фактори за перманентно изразување на претприменичката функција и за динамизирање на развојот.

Во трудот предмет на интерес се организационите облици и мерките на системската регулатива со кои може да се влијае на посилно или послабо изразување на претприемништвото. Во прв ред се однесува на едукацијата на разни нивоа за стекнување на современи знаења за работа во претприемничката сфера. Со тоа се создаваат услови едуцирани генерации млади да се вклучуваат во претприемничкото пазарно работење и да се вработуваат. Се укажува на потребата од осовременување на образованието и примена на одржливи претприемнички идеи на долг рок.

Со реедукација и преквалификација невработените треба да се стекнуваат со претприемничко знаења и брзо да се прилагодуваат кон новите техники и технологии според барањата на пазарот.

Врската меѓу научните и стручните институции и потенцијалните претприемачи е неопходно да јакне како спрега на интереси кои со креација и дисеминација на иновациите и трансферот на знаењата и технологиите создаваат нови работни места. Со едукација и осознавање на облиците на претприемништво, како и со создавање на претприемничка култура се зголемуваат можностите за вработување на бројни категории лица на пазарот на трудот, а со тоа се решаваат социјалните потреби и барања на граѓаните.

Клучни зборови: *претприемништво, образование, претприемничка култура, можности, вработување.*

Вовед

Литературата во доменот на претприемништвото е бројна и сè повеќе се збогатува, и тоа како светската, така и кај нас. Сè повеќе погледите на науката се свртени кон претприемачите. Претприемачите станаа забележителни тогаш кога се сфати дека ги нема доволно. Зрелоста на сфаќањата за значењето и улогата на претприемништвото е заедничка а преовладуваат ставовите дека без постоење на демократски и пазарни слободи, без реструктурирање на стопанството и трансформација, не е можен развој на претприемништвото. Светот го признава единствено активното и свесното човеково дејствување насочено кон мир, развој и прогрес, а основен двигател на тие позитивни трендови е токму претприемачот, кој не познава и не признава разни меѓи и бариери, туку и во нив ја гледа својата шанса за успех.

Сублимирано искажано најбитните карактеристики на претприемништвото се во релокацијата на факторите кон точките на најпродуктивна употреба, рекомбинацијата и супституцијата на факторите на микро план, воведување на иновацијата и сносеење на ризикот. Претприемништвото е поврзано со малиот и среден бизнис, но е присутно и во големите корпорации.

Последиците од светската економска криза или рецесија што започна во 2008 година во финансискиот сектор, а потоа се продолжи и прошири и во реалниот сектор, отворија бројни прашања за тоа како да се излезе од кризата и кои фактори би биле носечки за тоа. Повторно се актуелизира прашањето за претприемништвото како фактор на раст и развој но не само од аспект на работното ангажирање на поединците и претпријатијата туку и како средство за решавање на социјални промени и за совладување на системските бариери кои произлегуваат од пазарните односи.

1. Претприемништвото и перцепцијата

Во Република Македонија постои позитивна перцепција за претприемништвото и покажува највисок степен на претприемнички активности меѓу земјите во Европа. Бројни микро, мали и средни претпријатија се активни во економијата и во доменот на услугите. Постои забележителна разлика во поглед на застапеност на мажи во однос на жени претприемачи во Македонија, споредено со земјите во регионот. Типичен профил на претприемач во Македонија е припадник на машката популација на возраст помеѓу 25-34 години со високи примања и високо образование.

Во поглед на условите кои стимулираат развој на претприемништвото во Република Македонија, присуството на големи компании се смета за еден од клучните фактори за стимулирање на претприемнички активности и поттикнување на поголема иновативност како алтернатива за високата стапка на невработеност.

Земајќи ги предвид овие факти, може да се заклучи дека претприемничката култура во Македонија веќе постои и дека претприемничките активности се на повисоко ниво во однос на земјите во регионот. Главен мотивирачки фактор за развојот на претприемништвото во Македонија е невработеноста, особено меѓу младите луѓе.

Невработеноста се должи на транзицијата и трансформацијата кои создадоа армија невработени, а стапката на невработеност во 2005 година достигна 38%. Како резултат на опсежни макроекономски мерки во 2016 година стапката на невработеност е намалена на 24% но сеуште е висока. Заради тоа барањето нови можности и услови според степенот на развиеност на државата е во насока на мотивирање на луѓето кон вработување и самовработување. Граѓаните се мотивирани од економски но и од социјални причини за претприемничко ангажирање

Во тој поглед, клучни мерки кои го поттикнуваат претприемништвото се финансиска поддршка од приватни, државни и локални финансиски институции, микро-кредитни линии, фондови за водење на бизнис трансфери од странство. Со воспоставување на партнерски односи со поголемите компании, како и странските инвестиции лоцирани кај нас, се идентификуваат можностите за соработка или отпочнување на заеднички активности за претприемничко работење.

Во последните неколку години се спроведуваат владините мерки за создавање на поволна бизнис клима во однос на брзината на регистрирање на компаниите, се

имплементираат проекти за симплифицирање на бизнис законите и подзаконските акти, се намалуваат трошоците и потребниот број на документи за регистрација на фирми. Исто така беше воведен и рамен данок, беа подобро катастарските услуги преку зголемена ефикасност и транспарентност во поглед на имотните и сопственичките права со што се обезбедува гаранција за инвестирањето.

Што се однесува до финансирањето најдоминантната форма на финансирање на претприемачите во Македонија потекнува од банкарските кредити на домашните комерцијалните банки и кредитни линии од странските фондови. Претприемничките претпријатија во Македонија долг период не им беа познати на финансиските институции поради што истите беа третирани како било кој друг бизнис во однос на критериумите за подигање на банкарски кредити. Поради тоа, од исклучителна важност беше да се согледа корисноста и иновативноста на претприемничките фирми, а со тоа и да се одвојат определени фондови и да воведат поволни услови за отпочнување на претприемнички и иновативни бизниси.

Иако во Македонија функционираат поголем број на странски банки, одобрувањето на кредити е ограничено со оглед на условите кои ги диктира светската економска криза. Посебна е улогата на Македонската банка за поддршка на развојот преку која се одобруваат кредитни линии за МСП.

Во поглед на финансирањето на мали бизниси, Агенцијата за вработување, под строго определени услови, одобрува финансиска поддршка на невработени физички лица кои имаат одржлива бизнис идеја. Со поддршка од силни партнери за надградба на капацитетите и под покровителство на искусни институции, социјалното делување и комерцијалните активности може да станат клучна алтернатива за градење на долгорочна одржливост на МСП сектор во Македонија.

Во Република Македонија постои плодна почва за развој на претприемништвото. Тоа има големо влијание врз развојот на човечки ресурси, посебно на начинот на кој се селектираат и регрутираат, за мотивацијата за дејствување, обуките за извршување на специфичните дејности, за системот на наградување и за други аспекти релевантни за градење на социјалниот капитал.

2. Едукација за претприемништво

Претприемништвото е се повеќе прифатливо кај населението, како од аспект на ангажирање, така и во поглед на остварените претприемнички активности, а е резултат на зголемените образовни и информативни напори на овој план.

Во изминативе неколку години се бележи напредок во поглед на присутноста на претприемништвото и бизнисот во редовниот образовен систем во Македонија. Како дел од образовните реформи во повеќето средни училишта беа воведени задолжителни предмети кои ги обработуваат темите од областа на претприемништвото и малите бизниси што е значаен напредок. Во поглед на високото образование, само неколку економски факултети, Филозофскиот факултет во Скопје и Машинскиот факултет, го имаат претприемништвото и менаџментот на мали бизниси како дел од својата програма што секако влијае за негова афирмација. Вон формалното образование, се иницираат обуки и други форми на наобразба најчесто поддржани од страна на странски и меѓународни организации, а од скоро и од власта.

Со цел за унапредување на претприемништвото донесена е Стратегијата за претприемничко учење во Република Македонија 2014 – 2020. Со Стратегијата се настојува да се искористат потенцијалот на човековиот капитал преку реформи во системите на образование, обуки и практична едукација според барањата на пазарот на труд.

Прашањето е како врз стратешки основи со формално и неформално образование да се помогне во создавањето на одлични претприемачи во Република Македонија, со цел да се обезбеди долгорочен одржлив економски развој и благосостојба во земјата.

Претприемништвото се однесува на способноста на поединецот да ги претвора идеите во дела со креативност, иновативност и преземање ризици, како и способност за планирање и управување со проекти за постигнување на целите. Заради сложеноста на претприемаштвото како процес многу е тешко да се обликува во различните наставни програми бидејќи за различни ситуации врз основа на потребите на индустријата, пазарот, културата во земјата и други фактори се потребни различни приоди во практикувањето на претприемаштвото.

Во Стратегијата се констатира дека: „Не може да се гарантира дека класичниот образовен процес што функционираше во минатото ќе го даде вистинскиот резултат за создавањето на новата генерација претприемачи. Всушност, сите докази упатуваат на тоа дека таквиот процес нема да може да ги даде посакуваните резултати. Оттаму, традиционалното педагошко и психолошко истражување во врска со поранешните процеси за настава и учење не е и не може да биде директно применливо за претприемничкото учење“.

Поради цврстите врски кои што постојат помеѓу „научната страна на претприемаштвото“ и „уметноста на претприемаштвото“, како и поради тоа што успехот на секое претпријатие во голема мера зависи токму од аспектот на уметноста која придонесува до нови уникатни и иновативни идеи во форма на нови производи или услуги што се нудат на пазарот, голем број земји работат на спроведување на крупни промени во своите образовни системи.

Заради тоа градењето и одржувањето на претприемничкиот дух и овозможување на позитивно окружување што го поддржува претприемништвото, стануваат основна одговорност на севкупниот образовен систем.

Заедно со образовниот систем мора да се обликува претприемничка култура во едно општество кое го поддржува претприемничкото учење но и претприемничкото образование со градење на позитивен став и однос кон нив. Поттикнувањето на претприемачкиот начин на размислување кај младите луѓе, како и за создавање на поповолна општествена клима за претприемаштво базира на образованието кое треба да одигра важна улога во подобрувањето на клучните претприемнички компетенции.

Оценка е дека постојат одредени тенденции во академската заедница да се поистовети претприемачкото учење исклучиво со учењето како да се започне и води бизнис. Иако наоѓањето одржливи идеи за нови бизниси е секако голем предизвик, предизвик е исто така и развојот на луѓе едукатори или тренери коишто ќе можат проактивно да ги поддржат и подобрат сите овие видови на нови бизниси. Претприемничкото учење од своја страна е средство за зголемување на социјалната вклученост; тоа може да го зголеми бројот на претприемачи – општествени/социјални и комерцијални и може да послужи како премин за поголема интегрираност на рамката од клучни компетенции за доживотно учење доколку постои претприемничка култура.

Начелно во литературата и во практиката, се користат две основни терминологији: претприемничко образование и претприемничко учење. Голем број експерти не прават јасна разлика меѓу овие поими. Многу често го користат поимот претприемничко образование за да опфатат некои работи што се дел од претприемничкото учење. Најголемата разлика меѓу двата поима е токму во вториот дел: образование наспроти учење. Образованието е процес на стекнување компетенции преку настава, што со едноставни зборови значи пренесување на знаењето од општеството на поединците. Од другата страна, учењето е процесот на стекнување компетенции, исто така преку настава, но дополнително и преку искуството и многу поголемата самоиницијативност на лицето што сака да научи нешто ново. Затоа, претприемничкото учење е многу поширок поим кој предвидува широк спектар на активности што ќе го поттикнат претприемничкото размислување во општеството.

3. Услови за поттикнување на перманентно претприемништво и развој

Кои се потребите и условите за остварување на перманентно претприемништво, како неопходен ресурс за развој на општеството. Притоа се поаѓа од потребата за изразување на принципите на претприемничкото работење во сите сфери на општествената активност.

Главни пунктови кон кои е насочено согледувањето и кои синтетизирано ги сублимираат релевантните предуслови се:

- изградувањето на претприемничка култура во општеството со што на претприемничката функција и се признава местото, значењето и улогата што ја има во остварувањето на развојните процеси во целина;

- изградба на неопходната општествена (системска) инфраструктура што го овозможува остварувањето на уставните гаранции за слободата на пазарот и претприемништвото;

- посочување на можните правци на изградба на конзистентен систем за поттикнување на претприемништвото;

- признавање на неопходноста од еквиваленција за претприемничкиот напор и прифатениот ризик, што како мотивирачки фактор директно го поттикнува и овозможува претприемништвото и развојот.

За прикажување на овие главни пунктови се користат примери од непосредната практика, искуствата од одделни појави кај нас, како и компарираниите сознанија од светската литература.

Неопходна е зајакната промоција на нефинансиски и финансиски форми на поддршка на претприемништвото, подигнување на јавната свест за значењето на претприемништвото, подобрување на вештините на претприемачите, со цел зајакнување на конкурентноста на постоечките претпријатија.

Со поддршка за започнување на сопствени бизниси и самовработување преку обука на заинтересирани невработени лица за осознавање на претприемништвото, изготвување на одржливи бизнис планови, помош при регистрација на сопствен бизнис и финансиска поддршка за започнување на бизнисот и/или финансиска поддршка за постојни бизниси на евидентирани невработени лица и лица од ранливите категории се соодава институционална поддршка за социјално претприемништво

Со давање помош на претприемачите за учество во проекти, навремени информации за објавени тендери во рамки на програми и фондови на ЕУ, до кои македонските компании и институции имаат пристап, може да се обезбеди ангажман и во сферата на социјалната економија. Во таа насока неопходна е поддршка на бизнис центрите, бизнис инкубаторите и техничко-технолошките паркови и со зајакнување на капацитетот на постојните регионални центри, со развој на бројни програми кои ќе обезбедат нови деловни врски низ светот.

Поддршка на работењето е неопходна и за центрите за трансфер на технологија, со цел подигање на свеста за важноста на примената на новата технологија, полесен трансфер на новата технологија и развој на центри за истражување и развој и создавање можности за ангажирање лица во претприемничко работење. Со размена на искуства за развој и унапредување на претприемништвото, менаџментот, техниките на водење на преговори, нови маркетиншки стратегии, методи на продажба, современи техники за освојување на нови пазари и други активности, се создаваат можности за нови работни места и за поголема социјална инклузија особено на лица од ранливите социјални категории.

Неопходна е зајакната поддршка на нефинансиски и финансиски форми на социјално необезбедените лица преку совети за успешно водење на агробизнис, подобрување на вештините на овие лица со цел зајакнување на конкурентноста и настап на пазарите.

Покрај тоа со примена на искуствата од одделни земји за разните модели и методи на трансформација на неформалната во формалната економија кои дале ефекти се обезбедуваат шанси на лицата да работат во официјалната економија и можности за регистрирање на активностите со плаќање на одредени минимални даноци или паушали. Поединците, исто така, би имале зголемена сигурност и тоа не само во сегашната состојба, туку, исто така, и во однос на нивните идни приходи, како што се пензиите, осигурување за невработеност, користење на социјалните права итн.

Примерот на Франција каде се одржува конкурс за финансирање меѓународни старт ап проекти, треба да биде следен и кај нас. Со примена на искуства и знаење од меѓународните претприемачи кои сакаат да развијат стартап проект во Македонија, во деловни инкубатори или во слободните трговски зони со одредени бенефиции за најдобрите проекти можно е поголемо претприемничко едуцирање и трансфер на знаење во разни области.

4. Изградување на претприемничка култура и инфраструктура

1. Претприемништвото како продукт на системот на дејствување се јавува во двојна улога: и како развоен ресурс и како појава односно индивидуален чин што ја обезбедува предноста за остварување на идеите и можностите во стварноста. Преку закономерностите на пазарниот систем претприемништвото израснува во претприемничка функција чие послабо или посилено изразување директно влијае врз развојот. Оттаму неопходноста од создавање на релевантни предуслови за слободно изразување на оваа функција и нејзино насочување кон поттикнување на развојот на општеството. Поттикнувањето на претприемништвото ја зајакнува претприемничката функција на макро ниво со што системот ги препознава потребите за побрз развој.

Всушност прашањето на развојот на едно општество може да биде и поинаку поставено: Има ли претприемништвото (индивидуалното претприемништво, социјалното и интрапретприемништвото), односно претприемничката функција во целина, своја перспектива и иднина за слободно изразување и кои се поттикнувачките односно ограничувачките елементи што послабо или поизразено влијаат врз овие појави?

Од одговорот на ова прашање се осознава дали во рамките на постојниот општествен, а посебно во стопанскиот и социјалниот систем, постојат услови да се овозможи поттикнување на претприемништвото или за тоа не постојат соодветни услови. Исто така од тоа зависи и потребата за остварување на поголеми или помали промени или пак радикални зафати што ќе го овозможат остварувањето на саканата цел. Ова се однесува, во прв ред, на начинот на кој државата е подготвена да го овозможи т.е. да го поттикнува претприемништвото. Ако се има предвид дека правниот, односно стопанскиот систем е димензиониран во одреден обем да го овозможи изразувањето на претприемништвото во сите негови видови и форми, се поставува прашањето што е потребно за неговата доградба, со што претприемничката функција ќе добие најширок простор за нејзино изразување.

Имено, уставната гаранција за слободата на пазарот и претприемништвото во Македонија е само институционалната рамка што може да биде дообликувана во различни насоки, а во прв ред кон посилно или послабо изразување на одделни видови дејности, на облиците на организација на претприемничките активности, обемот на задолжителниот капитал за основање на разни видови претпријатија, задруги, дуќани и слично, како и со поддршка на социјалните претприемачи. Всушност уставната рамка се разработува и дообликува во законските и подзаконските прописи на начин што значи спроведување на одредена национална стратегија, а со мерките на макроекономската политика утврдена од највисокото управувачко ниво на националната економија. Со тоа се создава амбиентот во кој граѓаните можат да ги остваруваат своите претприемнички идеи и да преземаат активности согласно правата утврдени во овие прописи.

Независно од промената на политичкиот или партискиот естаблишмент во државата или од обемот на предизборните ветувања, креирањето на економска политика што ќе биде насочена во правец на поттикнување на претприемничката функција кај нас претставува уставна обврска. Тоа е мошне важно да биде сфатено како темелен принцип што треба да се доградува во насока на обезбедување на системски услови за изразување на перманентно претприемништво и развој.

2. Колку институционалната рамка може да го поттикне или ограничи масовното изразување на претприемништвото кај нас е, всушност, клучното прашање на кое може да се одговори повеќезначно. Имено, претприемничката функција што како резултанта се јавува од збирот на одделните изразени активности на претприемачите во општеството, директно е условена од стопанско-системските решенија, од социјалниот систем и од севкупниот однос кон неа на општественото опкружување сфатено во инфраструктурна смисла. Примерите за таа условеност во случај на отсутност на односните решенија се познати:

-претприемачите не можат да дејствуваат успешно во услови кога економската политика дејствува рестриктивно во однос на можностите за изразување на претприемничките идеи, а особено за иновативните и социјалните претприемачи;

-отсуството на национална развојна стратегија и во тие рамки стратегија за поттикнување на претприемништвото, за создавање мали, средни и социјални претпријатија, не може да и обезбеди ефективно дејство на претприемничката функција;

-немањето објективни мерила т.е. интермедии што како механизми влијаат врз остварувањето на стабилноста на макроекономскиот систем, не го мотивира претприемничкото однесување и активност, а го стеснува просторот за изразување и на претприемништво;

-непостоењето на гаранција за претприемачот за избегнување на последиците од радикалните промени во системот што можат да го изменат целосно амбиентот на претприемничкото работење;

-исклучена е системската грижа за поттикнување на претприемништвото, за негово извозно насочување, но и за дејствување во однос на ранливите категории граѓани и за оформувањето на социјални претпријатија и задруги и слично.

Наспроти ова се присутни примери на институционална инфраструктура базирани на стратегиите на одделни земји, каде што постојат системски вградени инструменти и механизми за поттикнување на претприемништвото, институции (агенции или органи) задолжени за претприемништвото со свои мрежи или шеми за спроведување на поттикнувачките мерки, како и фондови за финансирање или гарантирање на кредитите за претприемничките иницијални зафати. Постојењето на стратегии, програми и проекти за поттикнување на претприемништвото особено во малите, средните и социјалните претпријатија, бара објективизирани мерила во макроекономскиот систем и други предуслови што го оформуваат позитивниот амбиент за ова ангажирање.

Позитивните примери од развиените средини недвосмислено ја докажуваат потребата и реалноста за тоа кои се релевантните предуслови за поттикнување на перманентно претприемништво, како и за развој на општеството во целина.

Неопходно е да се оформува систем на вредности во општеството што врши интерактивно влијание врз претприемништвото. Свкупниот систем на вредности со неговите сегменти (институционален, социолошки, психолошки, социјален, едукативен, медиумски и т.н.) што овозможуваат мотивирање, односно општествена поддршка на претприемништвото ја сочинуваат средината во кое се изразува тоа. Од нивното дејство зависи оформувањето на позитивна општествена клима што го мотивира поединецот (или го демотивира доколку е со негативен набој) кон преземање претприемнички активности.

3. Изградувањето претприемничка култура во општеството, како организациона и управувачка концепција за развој на претприемничката функција, е стратешки пристап во овозможувањето на нејзиното масовно изразување. Со оглед дека претприемничката култура е "идеологија на организацијата што придонесува за иновативни промени, за зголемување на склоноста кон преземање ризик, го фаворизира слободното и независно одлучување, успешно ги совладува пропустите, ја поттикнува одговорноста за грешките, при што учењето е основен мотивирачки поттик", стратешка цел на секое општество е нејзиното промовирање. Во системот на вредностите на претприемничката култура се вреднуваат, односно се наградуваат иницијативата, проценката, креативноста и етиката во стратешкото одлучување.

Во секој систем се случуваат промени. Изградбата на демократско општество претставува радикална промена во која се овозможува силен развој на претприемништвото и на социјалното претприемништво. Се случуваат промени и во сфаќањата и во културните вредности, во верувањата и т.н. Исто така промените се

одвиваат и во социјалната структура, во популацијата, во социјалната организација, во технологијата и во свеста за човековото опкружување. Сите овие промени создаваат нови простори за креирање нови можности, за нови претприемнички потфати, кои врз основа на тие промени и ја реализираат претприемничката идеја, иновација, социјална иновација и сл.

Никогаш порано за претприемачите не се пишувало и зборувало со толкаво почитување и очекување, како што тоа во последниве неколку години е изразено и во развиените земји и во другите земји, меѓу кои е и Република Македонија. Дури претприемачите сè почесто се вклучуваат во најпрестижните социјални групи, при што им се изразуваат сите почести. Голема заслуга за тоа лежи во промената на сфаќањето за значењето на претприемништвото во општеството, за потребата од дејствување на социјалните претприемачи и за улогата на претприемничката функција во неговиот развој. Исто така и медиумите за масовно комуницирање имаат голем придонес за ширењето на претприемничкиот дух и за прифаќање на вредностите на претприемничката култура. Посебно се интересни презентациите на успешноста на претприемачите и пораките што ги упатуваат тие, а кои би можело приближно да се синтетизираат во следниве зборови: следете го примерот на успешните. Бројни списанија, телевизиски канали, радио програми и други медиуми постојано го шират примерот на успешноста, а со тоа јакне и претприемничкиот дух и се прифаќаат вредностите на новата претприемничка култура. Истовремено се зацврстува влијанието на претприемачките активности врз креирањето на севкупната економска политика во државата.

Покрај споменатите медиуми, претприемничката култура ја дооформуваат и градат и другите институции во системот, кои всушност ја сочинуваат инфраструктурата што го овозможува нејзиното пенетрирање во сите пори на работата и живеењето во општеството. Спомнатото влијание на образованието врз претприемничкото изразување, изградбата на соодветни институции на системот што непосредно ќе го олеснуваат вршењето на претприемничката функција во општеството, како и создавањето мрежа на финансиски институции и организации што го поттикнуваат креирањето, промоцијата и реализацијата на новите претприемнички идеи, се делови што треба да бидат вградени во претприемничката стратегија што треба да биде оформена во Република Македонија. Во тие рамки стратегијата треба посебно да го поддржи изразувањето на социјалното претприемништво кое има свои специфики но и можности и потенцијали кои влијаат на општествените процеси, на отварање нови работни места, посебно за ранливи категории, намалување на невработеноста и раст на стандардот на населението.

4. Во економската литература бихевиористите најчесто го обработуваат психолошкиот аспект на личноста и методите што се најприфатливи во поглед на изградбата на реален однос спрема мотивирачките елементи за поттик и награда на креативното однесување. Кај нив се битни карактерните црти на поединецот претприемач, како и колективниот натпреварувачки дух што може да биде создаден како елемент на претприемничката култура.

За разлика од бихевиористите, приврзаниците на школата на рационални очекувања го дефинираат однесувањето на претприемачите од аспектот на степенот на примените информации за состојбата на пазарот и нивната способност да го амортизираат влијанието на мерките на економската политика. Со тоа претприемачите како рационални суштества настојуваат да остварат максимални профити од своето работење. Наспроти тоа социјалните претприемачи реагираат на предизвикот да покренат општествена акција за

да остварат промени кои нема да им обезбедат личен профит но ќе решат сложени општествени проблеми.

Колку пак (не)развиената инфраструктура на институции и организации во општеството, кои можат да бидат во функција на овозможување на претприемничкото однесување, го стеснува или го ограничува осознавањето на претприемачите за можните (или очекуваните) мерки на економската и социјалната политика е прашање што навлегува во зоната на т.н. државно организирање и регулирање на слободата на пазарот и претприемништвото.

Всушност поединечните (личните) особини на претприемачот се значајни во осознавањето на пазарните процеси и во откривањето на можните шанси, кои пак социјалните претприемачи ги препознаваат и дејствуваат. Но тоа е во рамките на утврден простор што го дефинира системот во кој се изразува претприемачот, односно социјалниот претприемач.

Основен постулат е потребата за заштита на слободата на поединецот-претприемач од државното ограничување и од наметнувањето на државната бирократија со нејзината моќ да ги уредува прашањата што не се од нејзина надлежност. Поради тоа, системот што обезбедува државата, односно бирократијата строго да ги почитува законите и да биде оневозможена за нивна злоупотреба, ги дефинира строго ограничените простори за нејзино дејствување.

Се смета дека државата е лош претприемач, со оглед дека нејзината мотивација базира на политичката борба да се освои власта од страна на политичкиот естаблишмент, кој пак преку државата ги зазема и задржува командните системи на моќ и влијание во општеството. Поради тоа ограничувањето на слободите на претприемачите може да биде пренесено на државата само во оние случаи каде што појавата или конфликтите воопшто не можат да се решат или надминат со влијанието на пазарот. Одделни гранични случаи и би можеле пазарно да се регулираат но со достигнување на така висока цена што природна предност би им се дало на користењето на политичките патишта за уредување на односите во државата. Со вака дефинирани лимити се дава простор или еднакви можности на граѓаните за пошироко изразување на индивидуалната иницијатива. Посебно е важно за претприемачите да имаат слобода да дејствуваат во одредени системски уредени простори. Исто така со сведување на државните ограничувања на најнеопходното ниво, како и со пренесување на компетенциите на надлежните органи, кои би се ангажирале за посочување и елиминирање на пречките за развој на претприемништвото, јакнат слободите и просторите за слободно пазарно и претприемничко работење, како и решавање на проблемите во социјалната сфера.

5. Оформувањето на претприемничката култура претпоставува воспоставување на претприемништво и во државните служби односно во јавните претпријатија. Тоа значи напуштање на инертноста, бирократското однесување и хиерархиската централизација во управата, што по правило е трома и затворена за граѓаните. Од традиционалниот начин на давање услуги на граѓаните државата ќе треба да дејствува во правец на воведување претприемнички принципи на работење, со различни инструменти и механизми во стопанството и општеството. Тоа претпоставува изградба на стимулативни инструментариуми кои ќе го овозможуваат претприемништвото во стопанството, а исти односно соодветни такви стимулации да бидат одмерени и за функционирање на државната управа. Преку воведување конкуренција и со избор на квалитетни и добро платени кадри се мотивира раководниот носечки слој на државната администрација да

иновира во своето работење, а со цел да се постигне поголема ефикасност во работењето и со пониски трошоци. Всушност државната управа треба да базира на претприемнички принципи во своето работење, да се залага за примена на најсоодветни механизми кои ќе базираат на предвидувањата на идните ефекти и кон превентивно ангажирање, а не кон санација на конфликтите и кризните состојби во работењето.

6. Поседувањето прецизни и точни податоци за претприемничката активност, односно за претприемничката функција и овозможува на државата водење на покомпетентна макроекономска политика, како и социјална политика. Меѓутоа, за таквите податоци е неопходен и прецизен статистички апарат, кој со точност и авторитет ќе ги презентира податоците за сите појави од интерес за државата и поединците. Со тоа сознанијата за реалните појави во економските и општествените процеси и движења, може да влијае врз квалитетно утврдувањето на мерките на економската, социјалната и развојната политика на државата.

Од аспектот на индивидуалниот мотивациските слободи и елементи се тие кои го водат и поттикнуваат претприемничкиот процес во услови на пазарно стопанисување. Всушност тие слободи овозможуваат:

-секој граѓанин да може да ја оствари својата претприемничка идеја, иновација, шанса или можност, достапност на ресурсите (технички, технолошки и финансиски);

-индивидуално раководење на претприемничкиот процес без интервентни лимитирања од државата и присуство на широки пазарни можности за претприемничко работење;

-еднаш иницирана, претприемничката активност го продолжува својот логичен тек на слобода на изразот, што е реално можен и недевијантен само во услови на политичка и економска стабилност на земјата и можност за решавање на социјалните потреби и барања на граѓаните.

Постоењето на наведените слободи, инфраструктурни и системски услови директно влијае врз реализирањето на претприемничкиот потенцијал, преку помагање во дефинирањето на ангажирањето на претприемачите и намалувањето на ризикот што е иманентен на претприемништвото. Со тоа и со поголема динамика се остварува и претприемничката функција и тоа во развојна насока, со помали трошоци, а со поголеми општествени ефекти. Всушност, дејствувајќи, претприемачите ги реализираат социјалните и општествените промени и предизвикуваат долгорочни развојни ефекти.

5. Заклучок

Може да се заклучи дека е неопходна претприемничката инфраструктура но и адекватна образовна структура и ниво на образование што ќе ја јакне претприемничката способност на поединците. Тоа особено се однесува за предвидување и користење на можностите што ги нуди пазарот и за решенија и иновации во сферата на претприемништво. Треба да се истакне значењето и неопходноста од образование во поглед на доградба на образовниот систем, како предуслов за поттикнување на перманентно претприемништво и развој. Во едукацијата на личноста во сите фази на образовниот процес неопходно е и нејзино ослободување и подготовка за осознавање и решавање на проблемите со кои ќе се соочи. Тоа значи едукација за изразување на способноста да се проценува и да се наоѓаат патишта за решавање на проблемите со што

претприемништво доаѓа до поголем израз. Со тоа образовниот систем им ја дава и единствената економска и социјална сигурност на поединците, а тоа е јакнење на нивната способност за благовремено стекнување стручни квалификации и знаења што се потребни и барани од пазарот, како и за покренување на општествени акции од социјален карактер.

Секој граѓанин кај нас треба да биде свесен дека без оспособеност и готовност за снаоѓање во новите услови на претприемничко работење мали се изгледите за опстанок на фирмата во која работи, за решавање на социјалните потреби, за напредување во работата и за совладување на конкуренцијата на пазарот. Гаранцијата за работното место во пазарни услови е нереална и оттаму потребата од подигнување на општото образовно ниво кај граѓаните за постигнување нови и повисоки стандарди и поквалитетно работење базирано на претприемнички иницијативи.

Неопходно е да се зајакнуваат врските меѓу научните и стручните институции и потенцијалните претприемачи како спрега на интереси кои со креација и дисеминација на иновациите и трансферот на знаењата и технологиите создаваат нови работни места. Со едукација и осознавање на облиците на претприемништво, како и со создавање на претприемничка култура се зголемуваат можностите за вработување на бројни категории лица на пазарот на трудот, а со тоа се решаваат социјалните потреби и барања на граѓаните.

На примерот на нациите кои за мошне кратки временски периоди остварија рапиден раст на општествениот производ се потврдуваат овие констатации, а со тоа и потребата од донесување мерки од стратешко и системско ниво што се неопходни во Македонија. Со овозможувањето на овие и на други мерки во кои можат да бидат вброени: даночните стимулации, кредитните олеснувања, насочувања кон инвестиции што се значајни за развојот и извозот и т.н., можно е постигнување на исти или слични ефекти како и во развиените земји.

Литература

1. Alvord, S.H., Brown, L.D., & Letts, C.W. (2004). Social entrepreneurship and social transformation. *Journal of Applied Behavioral Science*.
2. Center for Institutional Development and Euclid Network (2011). Development and implementation of the social enterprise concept in Macedonia - A Study about the potential for further promotion of the Social Enterprise as innovative business model with social aims in the Macedonian economy, Skopje.
3. Cooney K.: (2009) Social purpose businesses in the United States: Organizations in flux 2nd EMES International Conference on Social Enterprise Trento (Italy) - July 1-4, 2009
4. E.Heckl и I.Pecher, Austrian Institute for SME Research and TSE Entre, Turku School of Economics-Finland, Study on Practices and Policies in the Social Enterprise Sector in Europe, June 2007.
5. European Center for Not-for-Profit Law (ECNL) & UNDP (2012): Legal framework for social economy and social enterprises: a comparative report.
6. European Economic and Social Committee (2008) "The Social Economy in the European Union".
7. European Parliament Resolution of 19 February 2009 on Social Economy (2008/2250(INI))
8. Evropski pokret, (2010), Socijalno preduzetništvo-mogućnosti i perspective, Beograd.
9. Hrvatski savez zadruga (2011): Zadrugarstvo i socijalna ekonomija u Hrvatskoj, Zagreb
10. <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/enterprise-guidance.pdf>
11. <http://www.weforum.org/reports/educating-next-wave-entrepreneurs>
12. J.Weerawardena, G. Sullivan Mort, Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model,
13. Jacques Defourny, Marthe Nyssens, (2008) "Social enterprise in Europe: recent trends and developments", *Social Enterprise Journal*, Vol. 4 Iss: 3, pp.202 – 228.
14. J. Gregory Dees, The Meaning of Social Entrepreneurship, October 31, 1998, available on http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf
15. Kolin.P.M., (2008): "Socijalna preduzeća i uloga alternativne ekonomije u procesima evropskih integracija, Beograd", EPUS.OS
16. Прирачник за проценка на влијанието на регулативата, Regulatory Impact Assessment – RIA, Влада на Република Македонија, Скопје, 2009.
17. Raičević V. Glomazić R. (2012) Značenje i oblici socijalnog preduzetništva, FES, Beograd
18. Roger L. Martin, Sally Osberg, (2007), Social Entrepreneurship: The Case for Definition, Copyright , Leland Stanford Jr. University.
19. Siri Roland Xavier, Donna Kelley, Jacqui Kew, Mike Herrington, Arne Vorderwülbecke (2013): GEM Global Entrepreneurship Monitor 2012 Global Report.
20. Susan Davis, International Board Selection Committee, Ashoka: Innovators for the Public, Social Entrepreneurship: Towards an Entrepreneurial Culture for Social and Economic Development,
21. Стратегијата за домување на Република Македонија (2007-2012), Влада на РМ
22. Стратегијата за соработка на Владата со граѓанскиот сектор 2012 -2017, Влада на РМ
23. UN Global Compact (2012): A Framework for Action: Social Enterprise & Impact Investing
24. Влада на Република Македонија, (2010), Национална стратегија за стари лица 2010 — 2020.
25. Влада на Република Македонија, (2013), Стратегијата на намалување на сиромаштијата и социјална исклученост (ревидирана) 2010-2020 год.
26. Закон за социјална заштита: „Службен весник на Република Македонија,, број 79/2009
Државен завод за статистика (2012): Македонија во бројки, Скопје.

EDUCATION FOR ENTREPRENEURSHIP AND ENTREPRENEURIAL CULTURE

Jovan Pejkovski

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Social Work and Social Policy, Republic of Macedonia
jovan.pejkovski@fzf.ukim.edu.mk

UDK :

Abstract

Entrepreneurship as a factor for doing business in every society has a strong position and role. His influence and opportunities for institutional shape is subject of constant interest to accelerate growth and development. Education for entrepreneurship and building the entrepreneurial culture are crucial factors for the permanent expression of entrepreneurial function and dynamics of development.

The paper presents the interest of the organizational forms and measures of systemic regulations which may affect more or less on the expression of the entrepreneurship. Primarily it relates to the education on various levels for acquiring modern knowledge for working in the entrepreneurial field. This creates conditions educated generations of young people to be engaged in the entrepreneurial market operations and to employ. It is pointing out the need for modernization of the education and implementation of sustainable entrepreneurial ideas in the long term.

With re-education and retraining the unemployed need to acquire with entrepreneurial knowledge and quick to adapt to new techniques and technologies in line with market requirements.

The link between the scientific and professional institutions and potential entrepreneurs is necessary to strengthen as coupling of interests with the creation and dissemination of innovation and transfer of the knowledge and technology which create new jobs. With education and understanding of forms of entrepreneurship, and the creation of an entrepreneurial culture the employment opportunities are increasing for numerous categories of persons in the labour market and thereby solve the social needs and demands of the citizens.

Keywords: *entrepreneurship, education, entrepreneurial culture, opportunities, employment.*

Introduction

The literature in the field of entrepreneurship is a large and increasingly rich, how the world and also in our country. Increasingly views of science are directed towards entrepreneurs. The entrepreneurs have become noticeable when was realized that they are not enough. The maturity of understanding of the significance and the role of entrepreneurship is common and prevailing attitudes that without the existence of democratic and market freedoms without restructuring the economy and the transformation is not possible development of the entrepreneurship. The world recognizes that only active and conscious human action towards peace, development and progress, and the prime mover of these positive trends is precisely the entrepreneur who does not know and does not recognize the various boundaries and barriers, but in them he sees his chance for success.

Expressed summarized the most important features of the entrepreneurship are in the reallocation of the factors to items on the most productive use, recombination and substitution of

factors on a micro level, introducing innovation and bearing risk. The entrepreneurship is associated with the small and medium sized business, but is also present in large corporations.

The consequences of the global economic crisis and recession that began in 2008 in the financial sector, and then continue and expand in the real sector, opened numerous questions about how to get out of the crisis and which factors would be wearing for it. Again the issue of the entrepreneurship was actualized as a factor of growth and development not only from the aspect of working engagement of the individuals and businesses, but also as a means to address social change and overcoming of the systemic barriers which raised from the market relations.

1. The entrepreneurship and the perception

In the Republic of Macedonia there is a positive perception of entrepreneurship and demonstrates the highest level of entrepreneurial activity between the countries in Europe. Many micro, small and medium-sized enterprises are active in the economy and in the area of services. There is a remarkable difference in terms of representation of men vs. women entrepreneurs in Macedonia compared to other countries in the region. A typical profile of an entrepreneur in Macedonia is a member of the male population aged 25-34 years with high income and high education.

In view of the conditions that promote entrepreneurship development in the Republic of Macedonia, the presence of large companies is considered one of the key factors for stimulating entrepreneurial activity and encouraging greater innovation as an alternative to the high rate of unemployment.

Considering these facts, it can be concluded that entrepreneurial culture in Macedonia already exists and that entrepreneurial activities are at a higher level compared to the countries in the region. A major motivating factor for the development of entrepreneurship in Macedonia is unemployment, especially among young people. Unemployment is due to the transition and transformation that created the army of unemployed and the unemployment rate in 2005 reached 38%. As a result of extensive macro-economic measures in 2016 the unemployment rate is reduced to 24% but is still high. Therefore looking for new opportunities and conditions according to the degree of development of the state is aimed at motivating people to employment and self-employment. Citizens are motivated by economic and social reasons for entrepreneurial engagement.

In this regard, the key measures that encourage entrepreneurship are the financial support from private, state and local financial institutions, micro-credit facilities, and funds for conducting business transfers from abroad. By establishing partnerships with larger companies, and foreign investment located here, are identify the opportunities for cooperation and initiating joint activities for entrepreneurial working.

In recent years the government measures are implemented for create a favourable business climate in terms of speed of registration of companies, implementing projects for simplification of business laws and regulations, reducing costs and the necessary documents for registration of companies. It was also introduced flat tax, cadastral services were improved through increased efficiency and transparency in terms of property and property rights, by providing a guarantee of the investment.

As for finances the dominant form of financing enterprises in Macedonia stems from banking loans of the domestic commercial banks and credit lines from foreign funds.

Entrepreneurial enterprises in Macedonia long period were not known to the financial institutions that they were treated like any other business in terms of the criteria for raising bank loans. Therefore, it was extremely important to recognize the benefits of innovation of the entrepreneurial companies, and thus to allocate certain funds and establish favourable conditions for starting the entrepreneurial and innovative businesses.

Although in Macedonia are operated more foreign banks the granting loans is limited given the conditions dictated by the global economic crisis. Special role has the Macedonian Bank for Development through which credit lines for SMEs are approved.

Regarding the financing of small businesses, the Employment Agency, under strict conditions, approve financial support for unemployed individuals who have a viable business idea. With the support of strong partners for capacity building under the auspices of experienced institutions, social activities and commercial activities can become a key alternative to building long-term sustainability of the SMEs sector in Macedonia.

In the Republic of Macedonia there is fertile ground for the entrepreneurship development. It has a major impact on the development of human resources, especially the way they are selected and recruited, the motivation for action, the training to carry out specific activities for the system of remuneration and other aspects relevant to building social capital.

2. Education for Entrepreneurship

The entrepreneurship is more acceptable in the population, both in terms of engagement, and in terms of actual entrepreneurial activity, and is a result of increased education and information efforts in this regard.

In the recent years there has been progress in terms of the presence of entrepreneurship and business in the regular education system in Macedonia. As part of the educational reforms in most high schools were introduced mandatory courses that address the topics of entrepreneurship and small businesses which is an important progress. In terms of the higher education, few economic faculties and Faculty of Philosophy in Skopje and Faculty of Mechanical Engineering, have entrepreneurship and management of small businesses as part of their programs which reflects its affirmation. Beyond the formal education, are initiated training and other forms of instruction often supported by foreign and international organizations, and recently from the government.

In order to promote entrepreneurship it was adopted Entrepreneurial Learning Strategy of the Republic of Macedonia 2014-2020. The Strategy seeks to exploit the potential of human capital through reforms in education, training and practical education according of the requirements of the labour market.

The question is how on strategic grounds with formal and informal education to help in the creation of excellent entrepreneurs in the country, in order to ensure long term sustainable economic growth and prosperity in the Republic of Macedonia.

The entrepreneurship refers to an individual's ability to turn the ideas into action with creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects to achieve the objectives. Due to the complexity of the entrepreneurship as a process it is very difficult to be shaped into different curricula for different situations based on the needs of the industry, the market, the country's culture and other factors which require different approaches in the practice of the entrepreneurship.

In the Strategy it is concluded that: "You cannot guarantee that the classical educational process that worked in the past will give the right result for creating a new generation of entrepreneurs. In fact, all the evidence suggests that such a process cannot produce the desired results. Therefore, the traditional pedagogical and psychological research in connection with the previous processes for teaching and learning is not and cannot be directly applicable to entrepreneurial learning."

Because of the strong ties that exist between the "science of entrepreneurship" and "the art of entrepreneurship" and because the success of any enterprise depends largely on precisely the aspect of art that contributes to new unique and innovative ideas in the form of new products or services offered on the market, a number of countries are working to implement major changes in their educational systems.

Because of that building and maintaining the entrepreneurial spirit and providing a positive environment that supports entrepreneurship, became a fundamental responsibility of the entire educational system.

Along with the educational system must be shaped entrepreneurial culture in a society that supports entrepreneurial learning and entrepreneurial education by building a positive attitude toward them. The supporting of the entrepreneurial mindset among young people, and to create a more favourable societal climate for entrepreneurship are based on education that should play an important role in the improving the core entrepreneurial competencies.

The assessment is that there are certain trends in the academic community the entrepreneurial learning to be equated solely with learning how to start and run a business. Although finding sustainable ideas for new businesses is certainly a big challenge, the challenge is also the development of men educators or trainers who will be able to proactively support and improve these types of new businesses. Entrepreneurial Learning in turn is a means to increase social inclusion; it can increase the number of entrepreneurs - social / social and commercial and can serve as a transition to more integrated framework of key competences for lifelong learning if there exist entrepreneurial culture.

Generally in the literature and in practice, two basic terminologies: entrepreneurial education and entrepreneurial learning are used. Many experts do not make a clear distinction between these terms. Very often use the term entrepreneurship education to include some things that are part of entrepreneurial learning. The biggest difference between the two terms is precisely the second part: education versus learning. Education is the process of acquiring skills through instruction, which in simple terms means transferring knowledge from the society to individuals. On the other hand, learning is the process of acquiring competences also through teaching, but additionally through experience and much greater self-initiative of the person who wants to learn something new. Therefore, entrepreneurial learning is much broader term that provides a wide range of activities that would encourage the entrepreneurial thinking in the society.

3. Conditions to encourage of permanent entrepreneurship and development

What are the needs and requirements for achieving permanent entrepreneurship as a necessary resource for the development of society? Thus starts from the need to express the principles of entrepreneurial business in all spheres of social activity.

Key points to which the perception is directed and which synthesized and summarize the relevant prerequisites are:

- establishing entrepreneurial culture in the society which recognized the entrepreneurial function, its place, importance and its role in achieving the developmental processes in general;
- construction of the necessary social (systemic) infrastructure that makes possible the realization of the constitutional guarantees of freedom of the market and entrepreneurship;
- indication of the possible direction of building a consistent system for supporting and encouraging the entrepreneurship;
- recognized of the necessity of equivalence for entrepreneurial effort and accepted risk, as a motivating factor that directly encourages and enables the entrepreneurship and development.

For display of these main points examples of direct practice are used, experiences of the practices which are occurred here, and the compared knowledge of the world literature.

It is necessary to promote and non-financial forms of support for the entrepreneurship, raising public awareness of the importance of the entrepreneurship, improving the skills of the entrepreneurs in order to strengthen the competitiveness of the existing enterprises.

With support for starting own businesses and self-employment through training of unemployed persons interested in learning about entrepreneurship, the development of sustainable business plans, assistance in registration of business and financial support to start up a business and / or financial support to existing businesses of registered unemployed and persons from vulnerable groups, the institutional support for social entrepreneurship is created.

By helping to the entrepreneurs to participate in projects, timely information on tenders within the programs and EU funds, to which the Macedonian companies and institutions have access, they can ensure engagement in the sphere of social economy. In this regard it is necessary to support business centres, business incubators and technical-technological parks and strengthen the capacity of existing regional centres with development of various programs which will provide new business relationships around the world.

Support of the work is necessary and for centres for technology transfer, in order to raise awareness of the importance of the application of new technology, easy transfer of new technology and development of the centres for research and development and creation of the opportunities to recruit persons in the entrepreneurial operations. An exchange of experience on the development and promotion of entrepreneurship, management, techniques of negotiations, new marketing strategies, and sales methods, modern techniques for penetrating on the new markets and other activities, the opportunities are created for new jobs and greater social inclusion especially people from vulnerable social categories.

Indispensable is enhanced support and non-financial forms of socially unsecured persons through the advising for successful agribusiness, for improvement of the skills of these people in order to strengthen the competitiveness and market approach.

Besides the using of the experiences from other countries on various models and methods of transformation of the informal into the formal economy that gave effect these could provide opportunities for individuals to work in the official economy and opportunities for registering activities for the payment of certain taxes or minimum lump sums. The individuals also could have an increased security not only in the present situation, but also in terms of their future income, such as pensions, unemployment insurance benefits, social rights, etc.

The example of France which hosts international competition for financing start-up projects should be followed in Macedonia. By applying the experience and knowledge of international entrepreneurs who want to develop start-ups project in Macedonia, business

incubators or in the free trade zones with certain benefits for the best projects it is possible to develop greater entrepreneurial education and transfer of knowledge in various fields.

4. Creating an entrepreneurial culture and infrastructure

1. The entrepreneurship as a product of the system of action occurs in a dual role: as a development resource and as a phenomenon that is an individual act which provides the advantage to realize the ideas and opportunities into reality. Through the laws of the market system the entrepreneurship grows in to entrepreneurial function whose weaker or stronger expression directly influence on the development. Hence the necessity of creating relevant conditions for the free expression of this function and its focus on fostering the development of society. The encouraging of the entrepreneurship strengthens the entrepreneurial function at the macro level and then the system recognizes the needs for rapid development.

In fact the issue of the development of a society can be otherwise set: Does the entrepreneurship (individual entrepreneurship, social and intrapreneurship) or entrepreneurial function as a whole, has its prospects and the future of free expression and which are the stimulating or restrictive elements that weaker or stronger affecting these phenomena?

From the answer to this question, it is acknowledged does under the existing social, especially in the economic and social system, there are conditions that could allow encouraging of the entrepreneurship or there no appropriate conditions. Also this affects the need to achieve greater or smaller changes or radical interventions that will contribute to achieving the desired objective.

This applies primarily to the way on which the state is ready to provide i.e. to foster entrepreneurship. Given that the legal or economic system is sized to a certain extent to allow expression of the entrepreneurship in all its kinds and forms, the question arises: what is necessary for its extension, making the entrepreneurial function to get the widest room for its expression.

The constitutional guarantee of freedom of the market and entrepreneurship in Macedonia is the only institutional framework that can be reframed in different directions, but primarily to stronger or weaker expression of certain types of activities, forms of organization of entrepreneurial activities, the scope of mandatory capital for the establishment of various types of enterprises, cooperatives, stores, etc., and support social entrepreneurs. In fact constitutional framework is develops and reshape in the legal framework in a way that means implementing a national strategy and measures of macroeconomic policy established by the highest management level of the national economy. This creates an environment in which citizens can exercise their entrepreneurial ideas and to take actions in accordance with the rights set out in these regulations.

Independently of the change of the political party establishment in the country or from the scope of election promises, the creation of economic policy will be directed towards encouraging the entrepreneurial function which in Macedonia is a constitutional obligation. It's very important to be seen as a fundamental principle to be upgraded in order to provide conditions for systemic expression of permanent entrepreneurship and economic and social development.

2. The key question that can be answered multi-faceted is how much the institutional framework can stimulate or restrict the massive expression of the entrepreneurship in the country. The entrepreneurial function as a resultant arises from the sum of the individual

expressed activities of entrepreneurs in the society and is directly determined by economic-system solutions, the social system and the overall attitude towards her in the social environment understood in infrastructural sense. Examples of this conditionality in case of absence of the respective solutions are known:

- the entrepreneurs cannot operate successfully in conditions when restrictive economic policy act in terms of limitation of the opportunities for expression of entrepreneurial ideas, and especially for innovative social entrepreneurs;
- the lack of the national development strategy and the framework strategy for fostering entrepreneurship, establishing small, medium and social enterprises, cannot provide effective action of the entrepreneurial function;
- the absence of the objective measures, i.e. intermediary as mechanisms that affect the achievement of macroeconomic stability of the system does not motivate entrepreneurial behaviour and activity and narrows the space for expression of the entrepreneurship;
- the absence of the guarantee for the entrepreneur to avoid the consequences of the radical changes in the system that can completely change the ambience of the entrepreneurial activities;
- the exclusion of the support system that could encourage entrepreneurship, for its export guidance, and to act in respect of vulnerable groups and for the formation of social enterprises and cooperatives and the like.

In contrast to presented there are examples of the institutional infrastructure based on strategies in different countries where existed the system built-in tools and mechanisms to encourage entrepreneurship, institutions (agencies or authorities) responsible for entrepreneurship with their own networks or schemes for the implementation of incentives, and funds for financing or guaranteeing loans to entrepreneurial initial operations. The existence of strategies, programs and projects to encourage entrepreneurship especially in small, medium and social enterprises requires objective standards in macroeconomic system and other conditions that shape a positive climate for this engagement.

The positive examples from developed countries unequivocally prove the necessity and reality of who are the relevant prerequisites to encourage permanent entrepreneurship, and for the development of society as a whole.

It is necessary to shape the value system in the society that performs interactive impact on the entrepreneurship. The overall value system with its segments (institutional, sociological, psychological, social, educational, media, etc.) that provide incentives or support on the entrepreneurship consists the environment for its expressing. From their effect depends the formation of positive social climate that motivated individuals (or demotivated if negative charges are happen) to undertake entrepreneurial activities.

3. The development of entrepreneurial culture in society as organizational and managerial conception for development of the entrepreneurial function, is strategic approach in order to ensure its massive expression. Given that entrepreneurial culture is the "ideology of the organization that contributes to the innovative changes for increasing the propensity to take risks, favours a free and independent decision-making, successfully overcomes the shortcomings, encourages the responsibility for the errors, where learning is a major motivating incentive" the strategic goal of any society is its promotion. In the system of values the entrepreneurial culture are valued or rewarded the initiative, the assessment, creativity and ethics in the strategic decision making.

In any system the changes are occurred. The construction of a democratic society is a radical change that allows the strong development of entrepreneurship and social

entrepreneurship. Occurring changes are in the perceptions and cultural values, beliefs, etc. Also the changes are taking place in the social structure in the population, social organization, technology and in the awareness of the human environment. All these changes create new spaces to create new opportunities for new entrepreneurial ventures that are based on these changes and they realize the entrepreneurial idea, innovation, social innovation and so on.

Never before for the entrepreneurs are not written and spoken with such respect and expectation, as it has in recent years expressed in developed countries and in other countries, including the Republic of Macedonia. Even the entrepreneurs are increasingly included in the most prestigious social groups, to them is expressed all honours. Great merits for this change lies in the understanding of the importance of the entrepreneurship in society and the need for action on social entrepreneurs and the role of the entrepreneurial function in its development. Also, the media of mass communication have greatly contributed to the spread of the entrepreneurial spirit and acceptance of the values of entrepreneurial culture. Especially interesting are presentations on the success of entrepreneurs and the messages they refer and which could roughly be synthesized in the following words: follow the example of the successful. Numerous magazines, television channels, radio programs and other media continuously spread the example of the success, thereby strengthening and entrepreneurial spirit and embrace the values of a new entrepreneurial culture. At the same time it strengthens the impact of entrepreneurial activity on the creation of the overall economic policy in the country.

Besides the mentioned media, the entrepreneurial culture is build and shaped by the other institutions in the system, which actually make up the infrastructure that enables its penetration into all aspects of the work and life in society. The mentioned impact of education on entrepreneurial expression, the building of relevant institutions of the system that will directly facilitate the performance of the entrepreneurial function in the society, and creating a network of financial institutions and organizations that promote the creation, promotion and implementation of new entrepreneurial ideas, are parts that should be embedded in entrepreneurial strategy which should be established in the country. In this context the strategy should specifically support the expression of social entrepreneurship which has its specifics and possibilities and potentials that have influence on the social processes, for opening new jobs, separately for vulnerable groups, reduce of the unemployment and increase the standard of the population.

4. In the economic literature the behavioural scientists often deals the psychological aspect of the personality and methods which are most acceptable in terms of building a realistic attitude towards motivating elements for incentive and reward of the creative behaviour. Among them are important features of an individual entrepreneur, and the collective spirit of competition that may be created as part of the entrepreneurial culture.

In contrast of the behavioural scientists, the adherents of the school of rational expectations define the behaviour of entrepreneurs in terms of the level of received information about the market situation and their ability to amortize the impact of economic policy measures. Thus the entrepreneurs as rational beings seek to obtain maximum profits from their operations. Conversely social entrepreneurs respond to the challenge to initiate social action in order to make changes that will not provide personal profit but to solve complex social problems.

How far the (in)developed infrastructure of institutions and organizations in the society, which may be aimed at enabling entrepreneurial behaviour, narrows or limits the recognition of the entrepreneurs for possible (or expected) measures of economic and social policy is a matter that penetrates in the area of so-called state organization and regulation of the free market and

entrepreneurship. In fact the individual (personal) characteristics of the entrepreneur are important in the understanding of market processes and in the detecting of possible way, which in turn the social entrepreneurs recognize and act. But it is within the defined space that defines the system in which is expressed the entrepreneur or the social entrepreneur.

Basic postulate is the need to protect freedom of the individual entrepreneur from the state limitations and from the imposition of the state bureaucracy with its power to regulate the matters that are not within its jurisdiction. Therefore, the system which provides the state or its bureaucracy strictly to comply with the laws and to be inactive for misuse the regulations defines strictly the limited room for its action.

It is considers that a state is bad entrepreneur, given that her motivation is based on the political struggle to win power by the political establishment, which in turn takes over the state and retains the control systems of power and influence in the society. Therefore the restriction of the freedoms of the entrepreneurs can be transferred to the state only in those cases where the occurrence or conflicts cannot be solved or overcome by the impact of the market. Certain borderline cases could be market regulated but also achieving a high price for natural advantage would be given to the use of political avenues for regulation of relations in the country. With these defined limits are given space for equal opportunities for the citizens to broader expression of individual initiative. It is especially important for entrepreneurs to have the freedom to act in a certain system regulated spaces. Also, the reduction of state restrictions on the most necessary level, and by transferring the powers of the competent authorities, which would be engaged in addressing and eliminating the obstacles to development of entrepreneurship, strengthen the freedoms and spaces for free market and entrepreneurial activities, and for solving the problems in the social sphere.

5. The establishing of the entrepreneurial culture requires the establishment of the entrepreneurship and in the state services or in public enterprises. It means abandoning the inertia, bureaucratic behaviour and hierarchical centralization in the administration, which is generally slow and closed to the citizens. From the traditional way of providing services to the citizens, the state will have to act in the direction of introducing entrepreneurial principles of operation with different instruments and mechanisms in the economy and society. It assumes construction of stimulus toolkits that will allow the entrepreneurship in the economy, and the same or appropriate such incentives to be weighed and introduced for the functioning of the state administration. Through the introduction of competition and with choice of quality and well-paid staff could motivate managerial level of the state administration to innovate in their work and in order to achieve greater efficiency in operations and with the lower costs. In fact the state administration should be based on entrepreneurial principles in their work, to strive for the implementation of relevant mechanisms based on forecasts of the future effects and to preventive engagement, not to rehabilitation of conflicts and crises in their operation.

6. Having a precise and correct data on entrepreneurial activity, that is the entrepreneurial function, allows to the state competently conducting macroeconomic policy and social policy. However, for such data is necessary and accurate statistical system, that with accuracy and authority will present the data on all phenomena of interest for the state and individuals. With that knowledge of actual phenomena in economic and social processes and movements can have affect on the quality determining of the measures of the economic, social and development policy.

From the aspect of individual freedoms and motivational elements are those that guide and encourage the entrepreneurial process in conditions of market economy. In fact these freedoms enable:

- each citizen can realize his entrepreneurial idea, innovation, opportunity or chance, availability of resources (technical, technological and financial);
- individual management of the entrepreneurial process without limiting state intervention and the presence of large market opportunities for entrepreneurial activities;
- once initiated, the entrepreneurial activity continues its consistent progress on freedom of expression, which is really possible only in conditions of political and economic stability of the country and unable to address the social needs and demands of the citizens.

The existence of this list of freedoms, infrastructural and systemic conditions directly affect on the realization of the entrepreneurial potential, by helping to define the engagement of the entrepreneurs and reducing of the risk that is inherent to the entrepreneurship. Therefore more dynamic and accomplished of the entrepreneurial function and in the development direction, with lower costs, and greater social effects. In fact, acting, the entrepreneurs are realizing the social and society changes and cause long-term developmental effects.

5. Conclusion

It can be concluded that it is necessary the entrepreneurial infrastructure and adequate educational background and level of education that will strengthen the entrepreneurial capacity of individuals. This is especially true for prediction and using of the opportunities offered by the market for solutions and innovations in the field of the entrepreneurship. It should be emphasize the importance and necessity of education in terms of upgrading the education system as a prerequisite for fostering permanent entrepreneurship and development. In the education of the person in all phases of the educational process it is necessary and its liberation and preparation for understanding and solving problems that he will face. It means education for expressing the ability to assess and found ways to solve problems that the entrepreneurship comes to larger expression. Thus the education system gives the only economic and social security of individuals, and it is strengthening its ability to timely acquire qualifications and knowledge that are necessary and required by the market, as well as bringing social actions of social character. Every citizen of the country should be aware that without the competence and readiness to cope in the new conditions of entrepreneurial activities the chances are small to survive the company where he works, to address the social needs, for progress in work and to overcome the competition on the market. The guarantee of working place in the market conditions is unrealistic and hence the need for rising of the general level of education among citizens to achieve new and higher standards and better performance based on entrepreneurial initiatives.

It is necessary to strengthen the links between scientific and professional institutions and the potential entrepreneurs as coupling of interests with the creation and dissemination of innovation and transfer of knowledge and technology that create new jobs. With education and understanding of the forms of entrepreneurship, and with creation of the entrepreneurial culture the employment opportunities are increasing for numerous categories of persons in the labour market and thereby solve social needs and demands of citizens.

The example of nations that for very short periods of time have rapid growth of the national product confirms these findings, and thus the need for adopting measures of strategic

and systemic level which are necessary in Macedonia. With enabling of these and other measures that can be counted: tax incentives, credit incentives, directions to investments that are important for the development and export, etc., it is possible to achieve the same or similar effects as in developed countries.

References

1. Alvord, S.H., Brown, L.D., & Letts, C.W. (2004). Social entrepreneurship and social transformation. *Journal of Applied Behavioral Science*.
2. Center for Institutional Development and Euclid Network (2011). Development and implementation of the social enterprise concept in Macedonia - A Study about the potential for further promotion of the Social Enterprise as innovative business model with social aims in the Macedonian economy, Skopje.
3. Cooney K.: (2009) Social purpose businesses in the United States: Organizations in flux 2nd EMES International Conference on Social Enterprise Trento (Italy) - July 1-4, 2009
4. E.Heckl и I.Pecher, Austrian Institute for SME Research and TSE Entre, Turku School of Economics-Finland, Study on Practices and Policies in the Social Enterprise Sector in Europe, June 2007.
5. European Center for Not-for-Profit Law (ECNL) & UNDP (2012): Legal framework for social economy and social enterprises: a comparative report.
6. European Economic and Social Committee (2008) "The Social Economy in the European Union".
7. European Parliament Resolution of 19 February 2009 on Social Economy (2008/2250(INI))
8. Evropski pokret, (2010), Socijalno preduzetništvo-mogućnosti i perspective, Beograd.
9. Hrvatski savez zadruga (2011): Zadrugarstvo i socijalna ekonomija u Hrvatskoj, Zagreb
10. <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/enterprise-guidance.pdf>
11. <http://www.weforum.org/reports/educating-next-wave-entrepreneurs>
12. J.Weerawardena, G. Sullivan Mort, Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model,
13. Jacques Defourny, Marthe Nyssens, (2008) "Social enterprise in Europe: recent trends and developments", *Social Enterprise Journal*, Vol. 4 Iss: 3, pp.202 – 228.
14. J. Gregory Dees, The Meaning of Social Entrepreneurship, October 31, 1998, available on http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf
15. Kolin.P.M., (2008): "Socijalna preduzeća i uloga alternativne ekonomije u procesima evropskih integracija, Beograd", EPUS.OS
16. Прирачник за проценка на влијанието на регулативата, Regulatory Impact Assessment – RIA, Влада на Република Македонија, Скопје, 2009.
17. Raičević V. Glomazić R. (2012) Značenje i oblici socijalnog preduzetništva, FES, Beograd
18. Roger L. Martin, Sally Osberg, (2007), Social Entrepreneurship: The Case for Definition, Copyright , Leland Stanford Jr. University.
19. Siri Roland Xavier, Donna Kelley, Jacqui Kew, Mike Herrington, Arne Vorderwülbecke (2013): GEM Global Entrepreneurship Monitor 2012 Global Report.
20. Susan Davis, International Board Selection Committee, Ashoka: Innovators for the Public, Social Entrepreneurship: Towards an Entrepreneurial Culture for Social and Economic Development,
21. Стратегијата за домување на Република Македонија (2007-2012), Влада на РМ
22. Стратегијата за соработка на Владата со граѓанскиот сектор 2012 -2017, Влада на РМ
23. UN Global Compact (2012): A Framework for Action: Social Enterprise & Impact Investing
24. Влада на Република Македонија, (2010), Национална стратегија за стари лица 2010 — 2020.
25. Влада на Република Македонија, (2013), Стратегијата на намалување на сиромаштијата и социјална исклученост (ревидирана) 2010-2020 год.
26. Закон за социјална заштита: „Службен весник на Република Македонија,, број 79/2009 Државен завод за статистика (2012): Македонија во бројки, Скопје.

