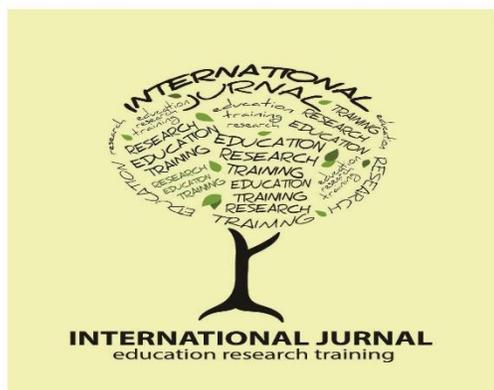


**ISSN 1857-9841 (Printed)**  
**ISSN 1867-985X (Online)**

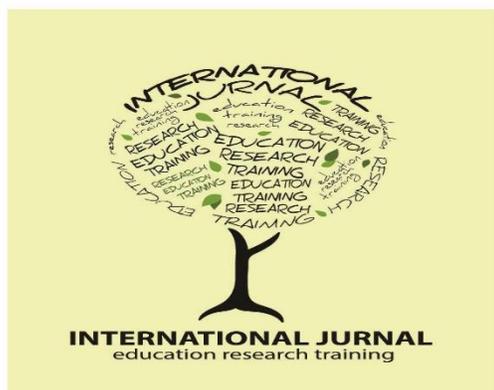


**МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ,  
ИСТРАЖУВАЊЕ И ОБУКА**

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

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

**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 2, Декември 2016**  
**Volume 2 , Issue 2, December 2016**

**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 **Вивиана Лангхер**, Клиничка психологија, Оддел за динамична и клиничка психологија, Факултет за медицина и психологија, Универзитет Сапиенца- Рим, Италија

Проф. д-р **Ирина В. Абакумова**, Академија за филозофија и педагогија, Академија за психологија и педагогија Јужен Сојузен Универзитет- Ростов на Дон, Русија

Проф. д-р **Слаѓана Д. Ангелковиќ**, Факултет за географија, Белградски Универзитет, Србија

Проф. д-р **Зорица Станисављевиќ-Петровиќ**, Универзитет во Ниш, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Србија

Проф. д-р **Анелика 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 **Mark R. Ginsberg**, Универзитет Џорџ Мејсон, Колеџ за образование и човечки развој, САД

Проф. д-р **Милан Матијевиќ**, Факултет за образование на наставници, Универзитет во Загреб, Хрватска

Проф. д-р **Павел Згага**, Универзитет во Љубљана, Факултет за образование, Словенија.

Проф. д-р **Мирјана Маврак**, Филозофски факултет Сараево, БиХ

Проф. д-р **Јосип Милат**, Филозофски факултет, Сплит, Хрватска

Проф. д-р **Миомир Деспотовиќ**, Филозофски факултет, Стара зграда, Белград, Србија

Проф. д-р **Мајнерт Мајер**, Универзитет во Хамбург, Педагошки факултет, Германија

Проф. д-р **Миле Живчиќ**, Агенцијата за стручно образование, обука и образование за возрасни, Хрватска

Проф. д-р **Мехмет Шахин**, Факултет за образование, Јилдиз Технички универзитет во Истанбул, Турција

Проф. д-р **Љиљана Речка**, „Екрем Чабеј“ Универзитет во Ѓирокастро, 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. Andelković**, 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 Despotovic**, 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 Brejč**, 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

<b>ВОСПИТНО – ОБРАЗОВНИТЕ ПОЛИТИКИ ВО УСЛОВИ НА ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И НИВНОТО ВЛИЈАНИЕ ВРЗ ОСТВАРУВАЊЕ НА ВОСПИТНАТА УЛОГА НА НАСТАВНИКОТ</b> Катерина Митевска Петрушева .....	1-8
<b>EDUCATIONAL POLICIES IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND THEIR IMPACT UPON THE REALIZATION OF THE EDUCATIONAL ROLE OF THE TEACHERS</b> Katerina Mitevaska Petrusheva .....	9-15
<b>ОДЛУЧУВАЊЕТО НА МЕНАџЕРИТЕ ВО ФУНКЦИЈА НА РАЗВОЈ НА ЗАДОЛЖИТЕЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ</b> Македонка Виларова .....	16-22
<b>DECISION MAKING OF THE MANAGER IN THE DEVELOPMENT OF THE COMPULSORY EDUCATION</b> Makedonka Vilarova .....	23-29
<b>ОСПОСОБЕНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИЈА ЗА ПРИМЕНА НА ИКТ ВО НАСТАВАТА</b> Марина Василева, Вера Стојановска, Владимир Трајковик .....	30-39
<b>PEDAGOGY STUDENTS ABILITY TO USE ICT IN THEIR TEA</b> Marina Vasileva, Vera Stojanovska, Vladimir Trajkovik .....	40-48
<b>ДАЛИ НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА Е НАВИСТИНА ГЛОБАЛНА ПРОФЕСИЈА</b> Наташа Ангелеска .....	49-55
<b>IS TEACHING REALLY A GLOBAL PROFESSION</b> Natasa Angjeleska .....	56-61
<b>ВКЛУЧЕНОСТ НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ</b> Наташа Чичевска-Јованова, Даниела Димитрова-Радојичиќ .....	62-69
<b>PARENTERAL INVOLVMENT IN EDUCATIONAL PROCESS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES</b> Natasha Chichevska-Jovanova, Daniela Dimitrova-Radojichikj .....	70-76
<b>УЛОГАТА НА ДРЖАВНИОТ СОВЕТ ЗА ПРЕВЕНЦИЈА НА ДЕТСКОТО ПРЕСТАПНИШТВО ВО ГРАДЕЊЕ НА ПРЕВЕНТИВНА ПОЛИТИКА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА</b> Невена Петровска, Тања Богатинова .....	77-84
<b>THE ROLE OF THE NATIONAL COUNCIL FOR PREVENTION OF CHILD DELINQUENCY IN BUILDING PREVENTIVE POLICY IN REPUBLIC OF MACEDONIA</b> Nevena Petrovska, Tanja Bogatinova .....	85-90
<b>ПОУЧУВАЊЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – НАСОЧЕНО КОН НАСТАВНИКОТ ИЛИ НАСОЧЕНО КОН СТУДЕНТОТ</b> Орхидеја Шурбановска .....	91-98
<b>TEACHING IN HIGHER EDUCATION – TEACHER-CENTERED OR STUDENT-CENTERED</b> Orhideja Shurbanovska .....	99-105
<b>ИСТОРИСКИ ОСВРТ НА ПОСЕБНИОТ ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ ВО Р. МАКЕДОНИЈА И Р. ТУРЦИЈА</b> Нергис Рамо Акгун, Ристо Петров, Александра Каровска Ристовска, Горан Ајдински .....	106-116

**HISTORICAL REVIEW OF THE SPECIAL EDUCATION SYSTEM  
IN R.MACEDONIA AND R.TURKEY**

Nergis Ramo Akgün, Risto Petrov, Aleksandra Karovska Ristovska, Goran Ajdinski ..... 117-126

**НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ  
ВО Р. МАКЕДОНИЈА И Р. ТУРЦИЈА**

Нергис Рамо Акгун, Ристо Петров, Оливера Рашиќ Цаневска, Наташа Станојковска Трајковска ..... 127-136

**CURRICULA FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS  
IN R. MACEDONIA AND R. TURKEY**

Nergis Ramo Akgün, Risto Petrov, Olivera Rashikj Canevska, Natasha Stanojkovska Trajkovska ..... 137-145

**НАСТАВНИЦИТЕ ЗА НАСТАВНИЦИТЕ - ЗА НЕКОИ ИСКУСТВА ВО ПЕДАГОШКИТЕ ПРИОДИ  
КОН ЕВАЛУАЦИЈАТА, САМОЕВАЛУАЦИЈАТА И ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ  
ВО ОБРАЗОВАНИЕТО И НАСТАВАТА**

Снежана Мирасчиева ..... 146-153

**TEACHERS FOR TEACHERS, ABOUT SOME EXPERIENCES IN THE PEDAGOGICAL VIEWS ON  
EVALUATION, SELF-EVALUATION AND PROVIDING QUALITY  
IN THE EDUCATION AND TEACHING**

Snezana Mirascieva ..... 154-160

**ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА ВОСПИТУВАЧИТЕ – БИТЕН УСЛОВ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ  
НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА СО ДЕЦАТА КОИ ИМААТ ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ**

Соња Величковиќ ..... 161-166

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS-IMPORTANT CONDITION FOR IMPROVING  
EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN WHO HAVE DISABILITIES**

Sonja Velićkovik ..... 167-172

**70 ГОДИНИ СТУДИИ ПО ПЕДАГОГИЈА ВО МАКЕДОНИЈА**

**-образовен темел што се надградува-**

Сузана Миовска-Спасева ..... 173-180

**70 YEARS OF STUDY OF PEDAGOGY IN MACEDONIA:**

**Educational Foundation In Continuous Development**

Suzana Miovska-Spaseva ..... 181-187

## **ВОСПИТНО – ОБРАЗОВНИТЕ ПОЛИТИКИ ВО УСЛОВИ НА ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И НИВНОТО ВЛИЈАНИЕ ВРЗ ОСТВАРУВАЊЕ НА ВОСПИТНАТА УЛОГА НА НАСТАВНИКОТ**

**Катерина Митевска Петрушева**

Универзитет за туризам и менаџмент – Скопје,

Република Македонија

k.mitevaska@utms.edu.mk

УДК:

### **Апстракт**

Предметот на интерес во овој труд е насочен кон истражување на прашањето како промените во воспитно-образовните политики и актуелните реформи, кои се вршат под влијание на процесот на глобализација и неговото влијание во воспитно-образовната сфера, се рефлектираат врз остварувањето на воспитната компонента, набљудувано низ призмата на воспитната улога на наставникот.

Едно од обележјата на современото глобално општество е енорниот напредок на науката, кој набљудувано од аспект на воспитно-образовниот процес ја наметнува потребата од постојано стекнување нови знаења, како услов за опстанок и функционирање во современиот свет.

Следствено на ова, во следење на резултатите постигнати низ воспитно-образовниот процес, акцентот првенствено се става на мерливост на знаењата и стекнатите компетенции. Сепак, во вакви услови не треба да се занемари и вредносната категорија на знаењата, односно колку тие придонесуваат кон градење на личноста, нејзиниот идентитет и оспособување за зачувување и унапредување на општоцивилизационските вредности, како цели кои треба да се остварат преку воспитната работа на наставникот.

На примерок од 129 наставници од средните училишта во Скопје, реализирано е истражување кое имаше за цел да утврди колку наставниците, во услови на постојани промени посветуваат внимание на остварување на воспитната улога, како и дали и на кој начин се следи и вреднува овој аспект од нивната работа. За испитување на поставените цели на истражувањето се применети инструментите анкетен прашалник и протокол за анализа на содржини.

Добиените сознанија покажуваат дека недоволно се обрнува внимание на воспитната проблематика како резултат на сè почестото истакнување и придавање важност на некои други аспекти во работата на наставникот.

**Клучни зборови:** *наставник, воспитна улога, знаења, мерливост, воспитување.*

### **Вовед**

#### **Глобализацијата и нејзините импликации во контекст на мерливост на постигнатите резултати**

Глобализацијата како процес во најшироки рамки, се одразува врз сите сфери на општествено живеење и делување. Во услови на глобализација, за да може организациите да опстанат и да бидат конкурентни на пазарот, неопходен услов е поседувањето квалитет. Квалитетот во денешни услови претставува императив кој ги издвојува успешните единки од останатите, без оглед дали се работи за организации, компании или пак држави.

Објективното утврдување на постоењето квалитет, како начин на вреднување, но и показател за споредување во однос на останатите субјекти е преку квантификација на постигнатите резултати, која овозможува утврдување на степенот на квалитет на производот или вредноста која се создава.

Пренесено во образовен контекст, од аспект на фактот дека образованието во една држава претставува еден од клучните фактори кој ја условува и детерминира успешноста на државата во останатите општествено-економски, политички, културни и социјални прилики во свои рамки, но и пошироко глобално, станува јасно дека квалитетот во образованието претставува прашање од суштинска важност за секоја држава. Барањата за квалитет сфатени во пошироки рамки, во контекст на образованието се рефлектираат како барања за квалитет на постигнатите резултати, како и на успешност на воспитно-образовниот процес во целина. Во овој контекст, денес се почесто се зборува за систем за обезбедување квалитет во образованието кој подразбира „постоење на сеопфатна институционална рамка преку која владите можат да се осигураат дека во училиштата се одвива процес на учење“ (Мицкова-Ралева, 2013: 1).

Во оваа насока, едно од особено актуелните прашања во изминатиот период, но кое продолжува да биде подеднакво актуелно и денес е тенденцијата на мерење и квантификација на постигнатите резултати. Ова стана и еден вид на тренд кој се отсликува во пренагласеното настојување за мерење на сите постигнати резултати или насоченост исклучиво кон бројот и формата како показатели за квалитетот, каде притоа се занемарува суштината и вистинската вредност на вкупните резултати од воспитно-образовниот процес. Во овој контекст, првенствено мислиме на состојбата на преголемо нагласување на потребата и важноста од тестирање и постигнување високи резултати на тестовите, како критериум за споредливост на знаењата, а со тоа и на успешноста на образовните системи помеѓу земјите. Оваа појава која е толку многу нагласена, предизвика во извесен степен да дојде до занемарување и изоставување на вистинската вредност на знаењето, поточно колку знаењето го менува ученикот, неговата личност и колку придонесува кон негов напредок и развој во квалитативна смисла.

Денес сме сведоци дека, како резултат на притисокот на секое знаење да му се даде бројка, оценка со која ќе се вреднува, како речиси и сосема да се занемари самиот квалитет и суштина, за сметка на формата и квантитетот.

Од друга страна пак, мерењето и вреднувањето на постигнатите воспитни резултати со себе носи низа на методолошки потешкотии (потребен е подолг временски период за да се согледаат ефектите од воспитната работа, неможност квантитативно да се измерат резултатите кои се однесуваат на особините на личноста на ученикот и сл.). Сепак, ако нешто може да постигнеме како резултат на работата и вложениот труд, тогаш може да го измериме и учиниот.

Барањата поврзани со мерење на квалитетот во образованието, а кои се наметнати како резултат на делувањето на пошироки глобални фактори, неминовно се одразуваат врз работата на наставникот. Притиснати од барањата да постигнат што повисоки резултати на тестирањата, наставниците се поставени во ситуација да се трудат и тежнеат кон повисок скор, наместо кон повисок квалитет.

Одовде, знаењата како мерлива категорија се изборија за повисокото место на пиедесталот пред воспитните резултати, кои како да ја изгубија својата важност и вредност.

Несомнено е дека, од аспект на секој наставник и нивната реализација е потребна и важна, но кога ќе се земе во предвид дека целокупната работа на наставникот се вреднува првенствено преку објективно мерливите показатели, т.е. знаењата и постигнатите резултати на учениците на тестирањата, иако сосема неоправдано сепак, станува јасно зошто воспитната работа и резултатите од неа се ставени во втор план.

## Истражување

Поаѓајќи од постоечката состојба и од неа произлезените прашања, спроведено е истражување кое имаше за цел да се испита колку наставниците, работејќи во гореспоменатите прилики, обрнуваат внимание на реализацијата на воспитната работа и на остварување на својата воспитна улога.

Истражувањето е спроведено на примерок од 129 испитаници, наставници во средните училишта во Скопје. Применети се техниките на анкетирање, скалирање и анализа на содржини и соодветни инструменти: анкетен прашалник (составен од прашања од отворен и затворен тип и скала од Ликертов тип) и протокол за анализа на содржини.

На прашањето дали наставниците посветуваат доволно внимание на остварувањето на воспитната работа преку наставните, воннаставните и вонучилишните активности, мнозинството испитаници се изјасниле позитивно, но сепак над 60% од нив сметаат дека тоа не е доволно. (Табела 1)

**Табела 1. Ставови на наставниците за реализација на воспитната работа**

Сметам дека на воспитната работа во рамки на наставните, воннаставните и вонучилишните активности:			
а	Се обрнува доволно внимание	40	31.00%
б	Се обрнува внимание, но не доволно	78	60.50%
в	Не се обрнува внимание	11	8.50%
	Вкупно	129	100.00%

Во однос на воспитните наспроти образовните задачи, добиените резултати покажуваат дека иако најголем дел од испитаниците (95%) се согласуваат и потполно се согласуваат дека остварувањето на воспитните е подеднакво важно како и остварувањето на образовните задачи (Табела 2), сепак поголема важност придаваат на остварувањето на образовните задачи и сметаат дека пренесувањето знаења е приоритет во работата на наставникот (Табела 3). Овие резултати ни покажуваат дека наставниците се повеќе насочени кон остварување на образовната компонента.

**Табела 2. Реализација на воспитни наспроти образовни задачи**

Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи			
1	Воопшто не се согласувам	/	0.00%
2	Не се согласувам	6	4.60%
3	Се согласувам	57	44.20%
4	Потполно се согласувам	66	51.20%
	Вкупно	129	100.00%

**Табела 3. Приоритет во работата на наставникот**

Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот			
1	Воопшто не се согласувам	1	0.70%
2	Не се согласувам	7	5.40%
3	Се согласувам	55	42.60%
4	Потполно се согласувам	66	51.30%
	<b>Вкупно</b>	129	100.00%

Бидејќи работата на наставникот е комплексна и опфаќа остварување на повеќе различни аспекти, на испитаниците им беше поставено и прашање од отворен тип преку кое се испитуваа нивните ставови во однос на што наставникот треба да посветува најмногу внимание во својата работа. На добиените одговори беше извршена соодветна квалитативна и квантитативна анализа преку која од добиените одговори се издвоија во следните категории, како аспекти во работата на наставникот: реализација на образовната компонента, реализација на воспитната компонента, квалитети на личноста на наставникот и воспоставување правилен и квалитетен однос на релација наставник-ученик. Од наведените, најчесто посочувана како најзначајна е реализацијата на образовната компонента (35%), додека значително помал број на испитаници (14%) го издвоиле остварувањето на воспитната компонента. (График 1). Со овие резултати всушност се потврдија и претходно наведените сознанија.

**График 1. Аспекти во работата на успешниот наставник**

Во контекст на остварување на воспитната работа на наставникот, важен аспект е и вреднувањето на постигнатите резултати, каде влијание имаат и одредени аспекти кои се поврзани и се резултат на воспитното делување на наставникот. Овде првенствено се мисли на однесувањето на учениците преку кое се манифестираат некои нивни лични карактеристики, како што се трудољубивост, мрзеливост и сл. Добиеените одговори покажуваат дека околу 80% од испитаните наставници се изјасниле позитивно, односно дека истите имаат влијание дека во формирањето на оценката на учениците. (График 2) Сепак, овие одговори се во контрадикторност со резултатите на следното прашање (График 3), кои покажаа дека сепак, оценката како воспитно средство, односно како

„педагошки поттик“ или „педагошка мерка/казна“ најчесто се користи ретко или никогаш (околу 70%)

График 2. Оценување

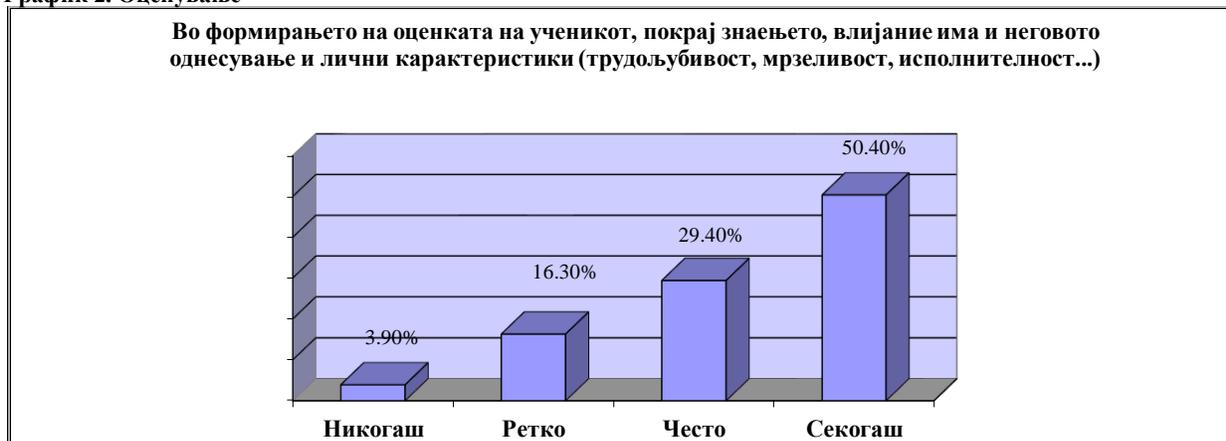
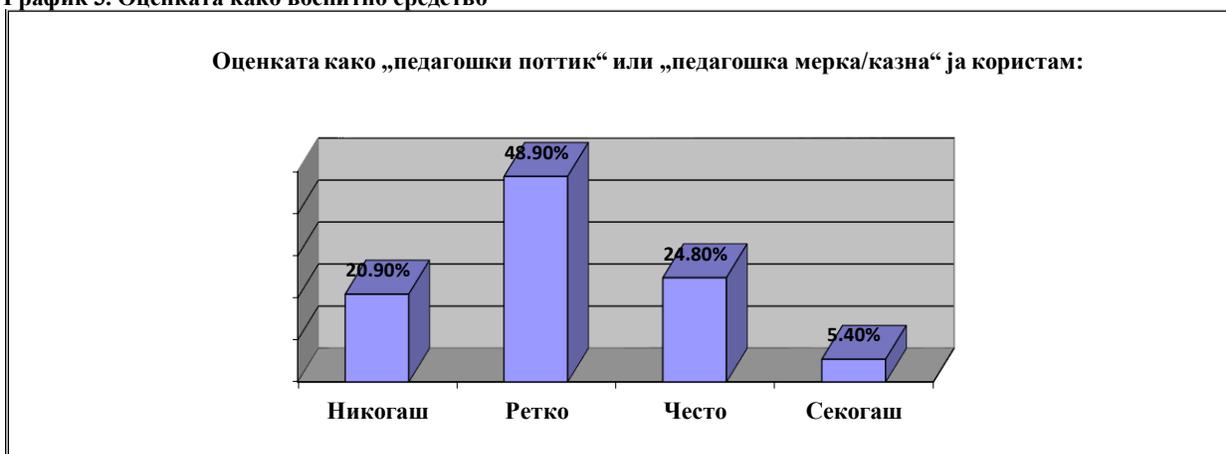


График 3. Оценката како воспитно средство



### Вреднување на воспитната работа на наставниците

Еден од факторите кои директно влијаат врз квалитетот на остварувањето на воспитната работа, е начинот на кој се вреднуваат постигнатите резултати. За таа цел беше извршена анализа на документацијата со која се одредува и пропишува начинот на вреднување на работата на наставниците.

Ова прашање се уредува преку повеќе документи, првенствено преку Индикаторите за квалитет на работата на училиштата, Упатство за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници во основното и средното образование, Формулар за следење на час и Правилникот за работата на просветната инспекција.

Во Индикаторите за квалитет се утврдени подрачја во кои се следи и вреднува работата на наставниците, а врз основа на утврдени индикатори, со цел да се утврди во колкав степен тие се задоволени. За потребите на овој труд беше извршена детална

анализа на индикаторите која покажа дека во утврдените подрачја се опфатени повеќе аспекти на воспитната работа, кои првенствено се однесуваат на интеракцијата и односот кој се воспоставува помеѓу наставникот и учениците, поддршка на учениците во процесот на формирање и развој, училишната клима, однесување на учениците, нивна партиципација во процесот на донесување одлуки и сл.

Сепак, анализата на целата документација покажа дека главно воспитните аспекти во работата на наставниците се следат, но не се вреднуваат, како што тоа се прави, на пример за реализацијата на образовните задачи. Овој процес примарно е насочен кон дијагностицирање, утврдување на евентуални недостатоци и нудење насоки и решенија на наставниците за нивно надминување.

Заклучокот кој произлезе е дека иако вреднувањето на реализацијата на воспитната работа на наставниците е застапено, сепак сè уште не е доволно јасно утврдено и разработено, од што произлегува констатацијата дека концептот на вреднување на реализацијата на воспитната работа на наставниците е недоволно осмислен. (Митевска, Петрушева 2015: 363)

### **Заклучок**

Сите добиени сознанија не упатуваат на заклучокот дека, имајќи ја во предвид важноста на остварувањето на воспитната работа и воспитно делување врз развојот на учениците, наставниците посветуваат внимание на нејзина реализација, меѓутоа, како што се покажа сепак, приоритетно место се дава на остварувањето на образовните, во однос на воспитните задачи. Исто така, овој аспект во работата се следи и следењето има примарно корективна функција, поточно е во насока на посочување и отстранување на евентуалните недостатоци, но главо, првенствено се вреднува остварувањето на образовната компонента.

Причините за ваквата состојба може да ги бараме во пошироки рамки, најпрво во постоечките образовни политики на ниво на државата, каде најголемо значење се придава на квантитативна мерливост на знаењата, која се врши преку мноштво на тестови со кои се овозможува квантификација на резултатите, односно јасно се утврдува степенот на постигнатите знаења. Вреднувањето пак, на воспитните аспекти во работата на наставникот само по себе претставува комплексно прашање, првенствено од методолошки аспект имајќи во предвид дека е потребен подолг временски период за да се согледаат постигнатите резултати, но секако дека и како едно прашање кое останува како тема за проучување е и тешкотијата за мерење на резултатите според јасно утврдени критериуми, притоа овде мислејќи на комплексноста и чувствителноста на оваа проблематика.

Како што претходно веќе беше посочено, ваквата состојба во извесен степен е наметната и е резултат на пошироките општествено-економски влијанија, кои се предизвикани и условени од процесот на глобализација и неговото влијание врз образовните политики во земјите.

Сепак, без разлика на комплексноста, останува неоспорно дека остварувањето на воспитната улога на наставникот и неговото воспитно делување врз изградување на личноста на ученикот има подеднакво важно значење како и пренесувањето знаења, бидејќи последиците кои може да произлезат од нејзино евентуално занемарување ќе имаат исто така, големи негативни последици во широки, глобални размери, овде

првенствено мислејќи на занемарување на вистинската улога која ја има образованието во хуманизирање на човекот и неговото општество, а во насока на остварување на најголемите општочовечки вредности и добродетели.

Не треба да се занемари и вредносната категорија на знаењата, односно колку тие придонесуваат кон градење на личноста, нејзиниот идентитет и оспособување за зачувување и унапредување на општоцивизациските вредности, како цели кои треба да се остварат преку воспитната работа на наставникот.

## Литература

1. Индикатори за квалитетот на работата на училиштата, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Државен просветен инспекторат, 2009 и 2011.
2. Миноси, Ј., & Ѓорѓиевска, Г. (1997). Следење и анализирање на наставата, Дидактички прирачник.
3. Митевска, Петрушева, К. (2015). Иницијалното образование на наставниците во функција на воспитната работа во училиштето. Докторска дисертација. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“. Скопје: Филозофски факултет, Институт за Педагогија.
4. Мицкова – Ралева, А. (2013). Квалитет на системот за обезбедување квалитет во основното образование. <http://cgrpm.org.mk/wp-content/uploads/2013/03/policy-brief-sistem-za-kvalitet-mk.pdf>
5. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, Министерство за образование и наука на Република Македонија.
6. Самоловчев, Б., (1984). Теоретските и методичките основи на воспитната работа. Скопје: Универзитет „Кирил и Методиј“.
7. Стратегија за стручно образование и обука во контекст на доживотното учење, 2013 – 2020, Нацрт-документ на Министерството за образование и наука, Не-едитиран, 9 јануари 2013 година, Скопје, 2013 <http://mon.gov.mk/images/pdf/>
8. Закон за просветната инспекција. Службен весник на Р. Македонија бр.52 од 04.07.2005 год. Кочани: Матична библиотека.

## **EDUCATIONAL POLICIES IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND THEIR IMPACT UPON THE REALIZATION OF THE EDUCATIONAL ROLE OF THE TEACHERS**

**Katerina Mitevska Petrusheva**

University of Tourism and Management – Skopje,  
Republic of Macedonia  
k.mitevska@utms.edu.mk

UDK:

### **Abstract**

The main interest of this paper is pointed toward the question how the changes in educational policies and current reforms in education made under the influence of the process of globalization and their impact of the sphere of education, are reflected upon the realization of the educational component, observed through the point of the educational role of the teacher. One of the characteristics of the contemporary global society is the huge progress of science, which analyzed from the aspect of the educational process impose the need for constant acquisition of new knowledges as a condition for survival and functioning in the modern world. Consequently, in evaluation of results obtained through educational process, the emphasis is pointed primarily toward the measurability of the acquired knowledges and obtained competences. However, in this conditions, one of the issues that should not be neglected is the value of the knowledge, or how much do they contribute toward designing the full personality, it`s identity and it`s capability to maintain and improve the main human values as goals that should be achieved through the educational work of the teacher.

Considering all these issues, we conducted a research on a sample of 129 teachers in secondary schools in Skopje, Republic of Macedonia, realized in order to determine how the teachers, in conditions of constant changes, pays attention on the realization of the educational role and whether and how every aspect of their work is followed and estimated. In order to realize the goals of the research, a questionnaire and protocol for content analyzes were applied. Results obtained in this research show that educational issues aren`t treated with enough attention, as a result of emphasizing the importance of some other aspects in teacher`s work.

**Key words:** *teacher, educational role, knowledge, accountability, education.*

### **Introduction**

Globalization as a process affects all aspects of living and functioning. In conditions of globalization, in order to stay concurrent at the global market, one main quality needed for every company is having and owning a quality. In contemporary conditions of living, the quality is an imperative that separates the successful individuals from the others, nevertheless whether this refers to organizations, companies or states. The objective validation of existing quality, as a manner for evaluation as well as an indicator for comparison with other subjects is by quantification of achieved results. These will create possibilities to determine the level of quality of the product or the value that is created. Transmitted in the educational context, considering the fact that the education is one of the key factors in one state that determines the successfulness of

the state in other socio – economic, political, and cultural segments, locally as well as globally, it remains clear that the quality in education is the essential issue for every state.

Quality requirements understood in broader terms, in the context of education are reflected as requirements for quality of achieved results as well the successfulness of the education process as a whole. In this context, nowadays we often use the term quality assurance system in education, which means “existing of a comprehensive institutional framework through which the governments can ensure that the schools are undergoing the process of learning” (Mickova – Raleva, (Мицкова-Ралева), 2013: 1).

Related to this, especially important issues lately, which continuous to be equally important nowadays is the tendency of measuring and quantification of achieved results. This has become a kind of trend that reflects the over – stressed efforts to measure all achieved results or focus exclusively upon the number and shape as indicators for quality, at the same time neglecting the essence and the true value of overall results from the educational process. In this context, we think mainly on the condition of over emphasizing the need and importance of testing, requirements for achieving high test results as well as the use of criteria for comparability of the knowledge and based on this as a criteria for measuring the successfulness of the educational systems between countries. This occurrence is emphasized in that measure that in certain level have caused neglect and omission of true values of the knowledge, precisely how knowledge changes personality of the student and contributes toward its progress and development in the sense of their quality.

Nowadays, we are witnesses of situation in which as a result of the constant pressure to give a number of each knowledge, value for its estimation, we practically disregard the quality by itself and its essence, in the expense of the form and the quantity. From the other side, measuring and evaluation of achieved educational results by itself brings a numerous methodologic difficulties (a long time period is needed in order to foresee and note the effects of the educational work, the problem with quantitative measurement of the results that refers to the personality of the student etc.). However, if something can be achieved as a result of the work and expended effort, than we can certainly measure the effect.

Requirements related to the measurement of the quality of education, which are imposed as a result of affection of broader global factors, inevitably have their impact of the work of teachers. Under the pressure to achieve as much as possible higher results in the testing, teachers are placed in situation to give effort and to achieve as much as possible higher score instead of higher quality of their work. Here from, the knowledges as a measurable category achieved their higher position at the pedestal compared with the educational results, which looks like, that in certain sense lose their importance and value.

Indisputably, from the aspect of each teacher, realization of the educational role is also important and needed, but considering the fact that the whole teachers work is evaluated based on the objectively measurable indicators i.e. knowledge and achieved results on tests, although totally unjustified, however it becomes clear why the educational work and its results are pushed aside.

### **Method of work**

Considering the current situation related to evaluation of the results of educational work and important issues that arrays from it, we conducted a research with aim to determine how the

teachers, in conditions of constant changes, pays attention on the realization of their educational role and whether and how every aspect of their work is followed and estimated.

The research was conducted on a sample of 129 examiners, teachers in secondary schools in Skopje, Republic of Macedonia. Following technics of research were used: interview, scaling and analyses of contents. Based on this, following instruments were applied: questionnaire (conducted from open and closed questions), Likers type of scale and protocol for content analyses. The obtained results were analyzed using percent's (%) and frequencies. They are presented in tables and graphics.

## Results and discussion

On the question: Does teachers' pay enough attention on achieving the educational work through teaching, extracurricular activities and after school activities, most of the examiners have a positive answer, but yet, over 60% of them consider that the attention they give to their educational work is not enough (Table 1).

**Table 1. Teacher's attitudes upon the realization of educational work**

I consider that at the educational work upon the teaching activities, after teaching activities and out school activities:			
a	Are in the focus of teachers attention	40	31.00%
b	Are in the focus of teachers attention, but yet not enough	78	60.50%
c	Are not in the focus of teachers attention	11	8.50%
Total		129	100.00%

Related to question for the realization of the educational tasks compared with the tasks related with transmission of knowledge, obtained results point out that although the largest number of examiners (95%) agree of totally agree that the realization of the educational tasks is equally important as the realization of the tasks related to the transmission of knowledge (Table 2), yet greater importance is impart on transmission of knowledge, which is considered as a highest priority in the work of the teacher (Table 3). These results suggest that teachers are more devoted and pointed toward the knowledge component.

**Table 2. Realization of educational and knowledge tasks**

Realization of educational tasks is equally important as the realization of knowledge tasks			
1	Strongly Disagree	/	0.00%
2	Disagree	6	4.60%
3	Agree	57	44.20%
4	Strongly Agree	66	51.20%
Total		129	100.00%

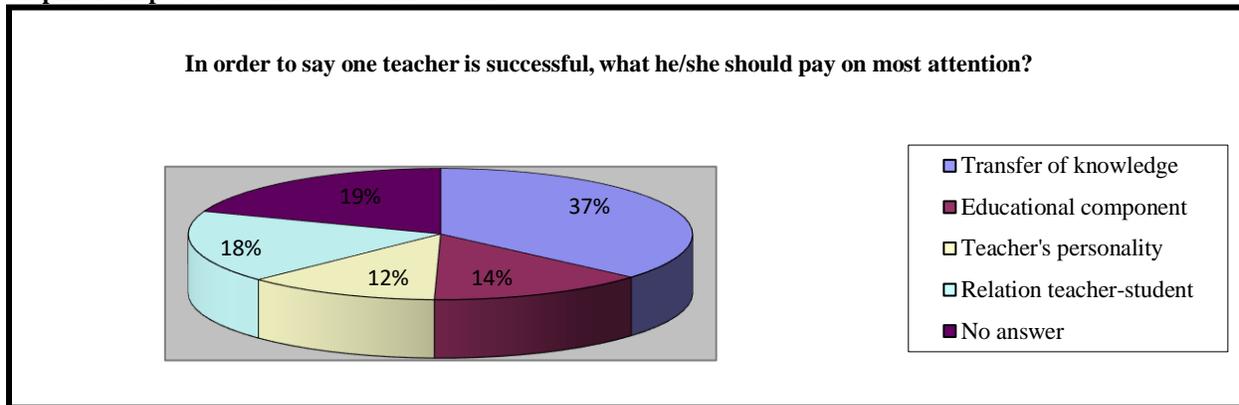
Considering the fact that teacher work is very complex and embrace realization of many different aspects, the examiners was given the possibility to express their opinions about the most important and priority aspects of the work of the teacher and the aspect that deserves the most attention and time by answering an open type question.

**Table 3. Priority in teacher’s work**

Transfer of knowledge should be the first and main priority in teacher`s work			
1	Strongly Disagree	1	0.70%
2	Disagree	7	5.40%
3	Agree	55	42.60%
4	Strongly Agree	66	51.30%
Total		129	100.00%

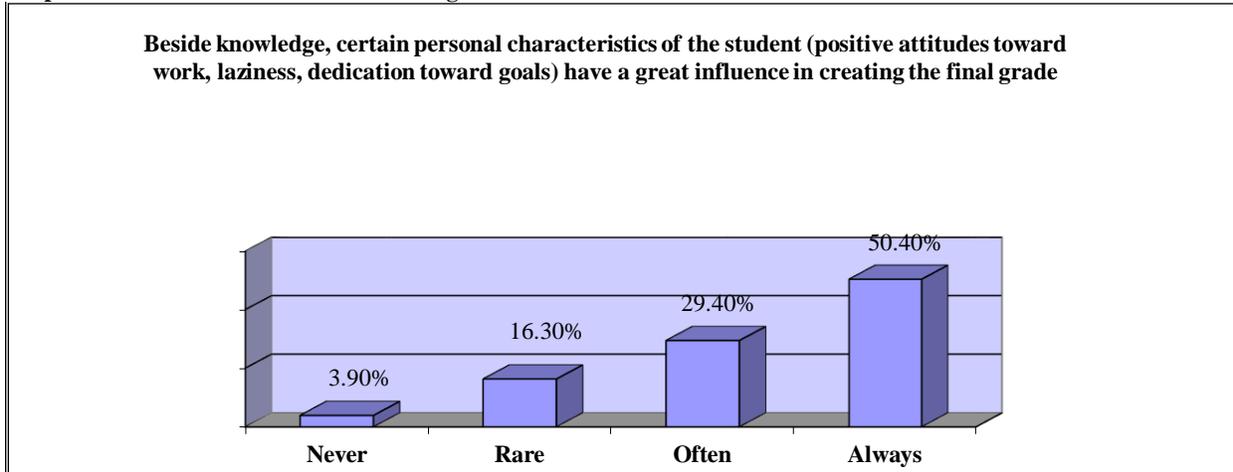
Obtained answers were properly analyzes using qualitative and quantitative analyses that helped to separate the obtained answers in following categories defined as aspects in the teachers work: realization of the component of knowledge, realization of the educative component, qualities of the teachers personality and maintaining a proper and quality relations between teachers and students. From noted categories, the most pointed category defined as most important was the component related to transmission of knowledge (35%), while significantly smaller number of examiners (14%) noted the educative component as most important and priority (Graphic 1).

**Graphic 1. Aspects of work of successful teacher**

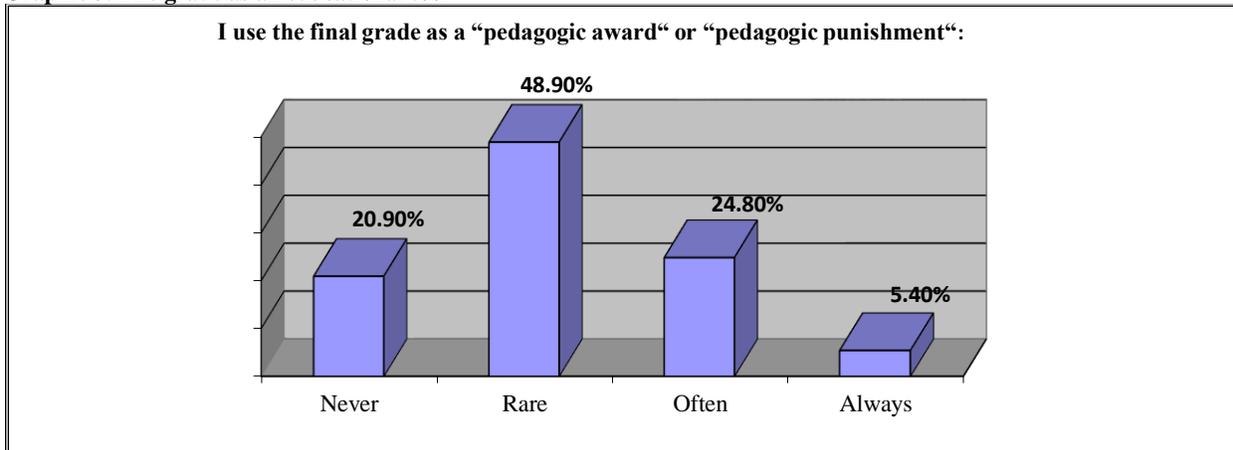


In the context of realization of the educational work of the teachers, very important aspect is evaluation of achieved results, which is influenced by certain aspects that are closely related and are results of educational impact of the teacher. Here, we primarily consider the behavior of the children which is a manifestation of their personal characteristics such as: diligence, indolence etc. Obtained answers point out that closely 80% of the interviewed teachers declare positively, or that they have an influence in creating the final grade of the students (Graphic 2). However, these answers are in contrary with the result of the following question (Graphic 3), according which, the grade as an educational tool, precisely as “pedagogic award/stimulus” or as a “pedagogic punishment” is used very rare or never. This attitude is presented from closely 70% of the examined teachers.

Graphic 2. Evaluation of student’s knowledge



Graphic 3. The grade as an educational tool



***Evaluation of the educational work of the teachers***

One of the factors that have direct impact on the quality of the realization of the educational work is the manner of evaluation of achieved results. For this reason, we made an document analyses that subscribe the manners of evaluation of the educational work of the teachers.

This question is regulated with several documents, mainly with the following one: Indicators for the quality of the work in schools, Manual for evaluation of the fulfilling of working duties of the teachers and special associates in primary and secondary education, Form for following the teaching activities and Regulations for work of the education inspectorate.

In the document *Indicators for the quality of the work in schools* based on previously determined indicators, several areas are determined in which the teachers work is followed and evaluated with aim to determine in what level are they realized. For the purpose of this paper we made a detailed analysis of the indicators. This analyses pointed that in determined areas many aspects of the educational work are included and they mainly refers to the interaction and relations that are maintained between the teacher and students, the support given to the students in the process of their development, the school climate, behavior of the students, their participation in the process of making decisions etc.

However, the analyses of the whole documentation pointed out that in general, the educational aspects of teachers work are following, but not assessing, as it is a case with the realization of the task related to transmission of knowledges. This process is mainly pointed toward the diagnostics, determination of eventual defaults and giving suggestions and offering directions and solutions to teachers for their overcoming.

The main conclusion regarded this is that although the evaluation of realization of teachers work is present in the educational practice, yet is not clearly defined and analyzed. Based on this, the main conclusion is that the concept of evaluation and realization of the educational work of the teachers is not yet well designed and defined (Mitevaska Petrusheva, (Митевска, Петрушева), 2015: 363).

## **Conclusion**

All previously findings regarded the educational work of the teacher, leads to the conclusion that considering the importance of realization of the educational role and educational impact that teachers have toward the development of the children, teachers pay attention to its realization, however, as it was obtained in our research, the priority place in teachers work is devoted to transmission of knowledge regardless the educational tasks. Meanwhile, this aspect of teachers work is followed and the following has mainly a corrective function, precisely it is pointed toward the detection and elimination of possible imperfections. The evaluation is realized only for the realization of the component of transmission of knowledge.

The reasons for this condition could be find in wider context, mainly in the existing educational politics at state level based on which, the greatest important is given to the quantitative measurability of the knowledge, realized by numerous tests that give possibility for quantification of the results particularly, clearly defined the level of achieved knowledges.

Assessment of the educational aspects of the work of teacher by itself is a complex question, mainly from the methodologic point of view considering the long period that is needed to consider all achieved results. Another question that also remains as an issue for future investigations is the difficulty to measure the results according clearly defined criteria, meaning mainly of the complexity and the sensitiveness of this important issue.

As we already mentioned previously, this condition in certain point is a result of widely social and economic influences that are caused and conditioned from the process of globalization and its impact toward the educational policies in the countries.

However, in spite of the complexity, it remains the fact that realization of the educational role of teacher and it`s educational impact toward the creation of the personality of students is equally important as the transmission of knowledge because, the consequences that could be a result of its eventually neglecting will also have a negative consequences in wider global dimensions, meaning primarily on neglecting the real role of the education in a sense of humanization of the human and its society and in the direction of realizing the highest human values. The values of the category of transmission of knowledge also should not be neglected, respectively how do they contribute in building the personality, its identity and qualification for maintaining and improving the main civilization values as a goals that should be achieved through the educational work of the teacher.

## References

1. Индикатори за квалитетот на работата на училиштата, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Државен просветен инспекторат, 2009 и 2011.
2. Миноси, Ј., & Ѓорѓиевска, Г. (1997). Следење и анализирање на наставата, Дидактички прирачник.
3. Митевска, Петрушева, К. (2015). Иницијалното образование на наставниците во функција на воспитната работа во училиштето. Докторска дисертација. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“. Скопје: Филозофски факултет, Институт за Педагогија.
4. Мицкова – Ралева, А. (2013). Квалитет на системот за обезбедување квалитет во основното образование. <http://cgrpm.org.mk/wp-content/uploads/2013/03/polcy-brief-sistem-za-kvalitet-mk.pdf>
5. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, Министерство за образование и наука на Република Македонија.
6. Самоловчев, Б., (1984). Теоретските и методичките основи на воспитната работа. Скопје: Универзитет „Кирил и Методиј“.
7. Стратегија за стручно образование и обука во контекст на доживотното учење, 2013 – 2020, Нацрт-документ на Министерството за образование и наука, Не-едитиран, 9 јануари 2013 година, Скопје, 2013 <http://mon.gov.mk/images/pdf/>
8. Закон за просветната инспекција. Службен весник на Р. Македонија бр.52 од 04.07.2005 год. Кочани: Матична библиотека.

## ОДЛУЧУВАЊЕТО НА МЕНАѢЕРИТЕ ВО ФУНКЦИЈА НА РАЗВОЈ НА ЗАДОЛЖИТЕЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Македонка Виларова**

Општина Велес, Република Македонија  
makedonkavilarova@yahoo.com

УДК:

### Апстракт

Образованието претставува стратешки сектор во развојот на секое општество, оној кој се занимава со менаџирање во образованието мора да си стави јасно до знаење, која е основата на неговото разбирање на двата поима -*менаџирање и образование*.

Процесот на одлучување (Decisionmaking) е сложена и одговорна функција, без разлика дали одлучувањето го практикува менаџерот како поединец или управниот одбор, како колективен орган.

*Способноста за одлучување* е една од најважните карактеристики што треба да ја поседува секој современ менаџер, таа претставува современа менаџерска способност за селектирање на тековни акции, со намера да се решат конкретни проблеми или повеќе проблеми.

Процесот на одлучување и во воспитно-образовниот процес опфаќа повеќе фази: *Јасно дефинирање на проблемот, Прибирање информации, Интеграција на информациите, Формулирање на решенија, Селекција на најдоброто практично решение, Примена на решенијата, Оценка на корисноста од решенијата*.

Менаџирањето со одлуките во задолжителното образование е сериозен и сеопфатен процес при кој менаџерот ги спроведува одлуките од МОН, одлуките од централно ниво, интерните одлуки и при тоа директно влијае врз развојот на образовниот систем на Република Македонија.

**Клучни зборови:** *образование, задолжително, менаџирање, функција, одлучување.*

### Вовед

*....Ништо не е потешко, а и подрагоцено од човечката способност да донесе одлука ...*

Неопходноста од добро управување и менаџирање со одлуките во образованието се наметнува како нужност и современа потреба, бидејќи менаџментот е посебен процес на планирање, организирање, поттикнување и контролирање на остварувањето на поставените цели со помош на човекот и другите ресурси.

Елементите на процесот на одлучување и во воспитно-образовниот процес се разновидни и се однесуваат на: дефинирање на проблемот, формулирање на алтернативни текови на акцијата, оценување на алтернативите, селекција на најдобриот тек на акцијата, извршување на одлуката и на контролата.

Процесот на донесување на одлуки и креирање на политиката во една организација се многубројни и комплексни. Со акцент на процесот на управување, структурата на организацијата претставува примарен фактор. *Одлуките не се донесуваат во вакуум*. Обично постојат силни влијанија од страна на колективното искуство на организацијата

од минатото, потоа тековните проблеми со кои се соочува организацијата, предвидени или постојни. Врз донесувањето на одлуките влијаат и личните карактеристики на оние кои ги носат.

Донесување одлуки е извор на енергија на секоја организација и суштина на менаџирањето. Вообичаено за раководител-менаџер е да се соочи со донесување одлуки за вработување и отпуштање, со спецификации на производи и со враќање на инвестицијата сите во организацијата. Иако многу менаџери ги користат термините *избор на одлуки, донесување одлуки и решавање на проблеми* овие три активности се различни.<sup>1</sup>

- *Избор на одлуки* (се однесува на тесен круг на активности поврзани со избирање на едно мислење од збир на веќе идентификувани алтернативи)
- *Донесување на одлуки* (е средна големина од збир на активности која започнува со идентификација на проблемите и правење на избор)
- *Решавање на проблеми* (се однесува на широк круг на активности која вклучува изнаоѓање и имплементирање на курс на дејствување да се поправи незадоволителна ситуација или да профитираат или можност)

### Одлучувањето во функција на развој на задолжителното образование

*Одлучувањето е старо колку и самото човештво.* Секој човек секојдневно донесува повеќе број различни одлуки кои претставуваат дел од неговиот секојдневен живот. Во тој контекст носењето одлуки за менаџерите во образовните институции претставува вештина која се усовршува со текот на времето и со искуството е од огромно значење за успешно имплементирање и унапредување на воспитно-образовни процеси во образовните институции.

Според поголем број на автори *одлуката се дефинира како интелектуален инструмент за регулирање за функционирањето на претпријатието, а одлучувањето е своевиден процес чија цел е самиот чин на донесување на одлука.*<sup>2</sup>

Ефектот на секоја одлука треба да се разгледува во врска со временската поставеност на саканата промена или план за акција што се имплементира. Комбинирањето на концептот на менаџментот на процеси со процесот на донесување одлуки резултира со создавање на две поголеми категории:<sup>3</sup>

- Првата е основање на метод или механизам за справување со секојдневните или пак оние одлуки кои може да се предвидат.
- Втората е донесување одлуки за несекојдневни прашања.

Овие две категории може да се наречат *програмирано и непрограмирано донесување на одлуки.*

Одлучувањето континуирано преминува од сигурност преку ризик до несигурност, а од аспект на менаџерите во организацијата од високо до ниско ниво на контрола.

<sup>1</sup> Pierce L.Jon (University of Minnesota -Duluth), Dunham B. Randal (University of Wisconsin-Madison), Managing, Library of Congress Cataloging in Publication Data, USA, 1990, 123 p.

<sup>2</sup> Гоцевски Трајан, Образовен менаџмент, Универзитет Св.Кирил и Методиј-Скопје, Филозофски Факултет, Скопје, 2010, стр.321

<sup>3</sup> Керамитчиева-Пановска Афродита,Развој на менаџерски вештини, Business Start-up center, Битола, 2009, стр.30, 31

Понекогаш одлуките мора да се донесат локално и по итна постапка без разлика на структурата, при тоа поуките од донесената одлука претставуваат ретроспектива на процесот. Овој предизвик треба барем да се признае и да претставува дел од обуката во областа на менаџментот.

Во фокусот на овој труд е истражувањето на различни типови и начини на менаџирање со одлуките во образованието, направен е посебен осврт на одлучувањето во образованието како менаџерска функција, а изработена е и анализа за одлучувањето ставено во функција на развој на задолжителното образование во Република Македонија.

*Образованието е незаменливо како никогаш досега.* Главната задача на образовните системи во Европа е подготовката на младите луѓе успешно да се справат со предизвиците на информатичкото општество и максимално да ги искористат можностите кои им се на располагање.<sup>4</sup>

Тоа поттикнува вистинско разбирање за случувањата што оди и преку силно поедноставената и понекогаш растурена презентација на медиумите и преку влијанието на секојдневните општествени збиднувања и затоа во голема мера е забележително и влијателно доброто менаџирање во воспитно-образовниот процес и правилното спроведување и имплементирање на одлуките од локално или централно ниво.

Донесувањето одлуки може да биде популарно, но не и лесно, одлуката може да биде пријатна или непријатна, корисна или штетна, но сепак за секаков вид на одлука мора да се покаже одредена причина, промислување, ризик, но и храброст.

### Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Резултатите од истражувањето за важноста на одлучувањето и управувањето на менаџерите, во функција на развој на задолжителното образование во Република Македонија, добиени се врз основа на направената анализа на одговорените прашања од анкетните прашалници кои се спроведени со директори од основни и средните училишта. Имено, за оваа цел анкетирани се вкупно 50 испитаници, од кои 35 испитаници се директори од 35 основни училишта, 15 испитаници се директори од 15 средни училишта во Република Македонија. Сите овие се со различен степен на образование, различно работно искуство, различна возраст и пол.

1. Табеларен приказ на испитаници (директори) по пол, возраст и образование-од основно и средно образование

директори	мажи	жени	М-р	ВСС	ВШС	До 35 год.	Од 36 до 50 г.	Над 50 г.
основно <b>35</b>	18	17	3	32	/	5	17	13
средно <b>15</b>	11	4	5	10	/	2	4	9
вкупно <b>50</b>	29	21	8	42	/	7	21	22

<sup>4</sup> Европска Комисија (2003) ИКТ во образованието и обуката, Образование и обука 2010, Брисел стр.11, превземено од [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/it-technologies\\_mkd.htm](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/it-technologies_mkd.htm)

						број на испитаници	Коефициент-ранг на значајност (средна вредност)	Степен на девијација
	<b>Прашања за одлучувањето како функција на менаџерите</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>			
<b>1</b>	Колку Вие имате познавање од областа на образовен менаџмент?	25	22	3	0	50	3,44	<b>12,82</b>
<b>2</b>	Колку е важно менаџирањето за развој на ефективно училиште?	50	0	0	0	50	4,00	<b>25,00</b>
<b>3</b>	Колку одлучувањето е важна менаџерска функција?	48	2	0	0	50	3,96	<b>23,69</b>
<b>4</b>	Колку време менаџерите посветуваат на одлучувањето како менаџерска функција?	33	14	3	0	50	3,60	<b>14,93</b>
<b>5</b>	Колку менаџерите самостојно се вклучени во донесувањето на одлуки?	42	7	1	0	50	3,82	<b>19,91</b>
<b>6</b>	Колку менаџерите ги применуваат корективните одлуки при одлучувањето?	36	7	4	3	50	3,52	<b>15,76</b>
<b>7</b>	Колку менаџерите сами донесуваат кадровски одлуки?	21	21	3	5	50	3,16	
<b>8</b>	Колку менаџерите самостојно донесуваат финансиски одлуки?	27	16	2	5	50	3,30	<b>11,39</b>
<b>9</b>	Колку донесувањето на одлуки од страна на менаџерите зависи од одлуките на централно ниво?	27	12	0	1	40	3,63	<b>12,57</b>
<b>10</b>	Колку донесувањето на одлуки од страна на менаџерите зависи од одлуките на локално ниво?	31	18	0	1	50	3,58	<b>14,84</b>
<b>11</b>	Колку менаџерите се консултираат со наставниците при донесувањето на одлуки?	24	22	3	1	50	3,38	<b>12,18</b>
<b>12</b>	Колку менаџерите се консултираат со педагошко-психолошката служба во училиштето при донесување на одлуки?	49	1	0	0	50	3,98	<b>24,34</b>
<b>13</b>	Колку одлуките на менаџерите кореспондираат со стратешките цели на училиштето?	48	2	0	0	50	3,96	<b>23,69</b>
<b>14</b>	Колку менаџерите имаат можности да бидат креативни во донесувањето на одлуки?	34	13	1	2	50	3,58	<b>15,33</b>
<b>15</b>	Колку менаџерите ги имплементираат одлуките донесени на централно и локално ниво?	47	3	0	0	50	3,94	<b>23,04</b>
<b>16</b>	Колку менаџерите комуницираат и преговараат при донесувањето на одлуки?	31	14	4	1	50	3,50	<b>13,53</b>
<b>17</b>	Колку одлуките на менаџерите влијаат врз развојот на задолжителното образование?	32	17	1	0	50	3,62	<b>15,15</b>
<b>18</b>	Колку Вие учествувате во донесувањето на одлуките?	32	17	1	0	50	3,62	<b>15,15</b>
<b>19</b>	Колку Вие сакате да се вклучите и да го дадете Вашиот придонес во процесот на носење и спроведување на различни видови одлуки?	28	12	7	3	50	3,30	<b>10,97</b>
<b>20</b>	Колку Вие сте задоволни од начинот на донесување на одлуки на менаџерот во Вашето училиште	40	9	1	0	50	3,78	<b>18,77</b>
<b>21</b>	Колку доброто управување на менаџерите развива доверба, ги уважува различните мислења и обезбедува добра комуникација?	50	0	0	0	50	4,00	<b>25,00</b>
<b>22</b>	Колку преку доброто управување на менаџерите се надминуваат конфликтните комуникации во училиштето?	42	8	0	0	50	3,84	<b>20,02</b>
<b>23</b>	Колку со доброто управување се бара одговорност и работна дисциплина кај вработените	48	2	0	0	50	3,96	<b>23,69</b>
<b>24</b>	Колку со добро управување се известуваат вработените навреме и точно?	46	3	1	0	50	3,90	<b>22,37</b>
<b>25</b>	Колку добриот менаџер преку неговото управување служи за пример меѓу вработените и го афирмира училиштето?	49	1	0	0	50	3,98	<b>24,34</b>
<b>26</b>	Колку со добро управување се известуваат вработените навреме и точно?	41	8	1	0	50	3,80	<b>19,33</b>
<b>27</b>	Колку добриот менаџер преку неговото управување служи за пример меѓу вработените и го афирмира училиштето?	40	10	0	0	50	3,80	<b>18,93</b>

### **Квантитативна анализа од испитувањата и претставување на резултати**

Преку квантитативните анализи има можност да се согледаат резултатите од истражувањата добиени според размислувањата и ставовите на директорите од основно и средно образование за неопходноста од добро управување и донесување на одлуки од нивна страна како менаџери во нивните училишта, нивната имплементација и значење за современиот воспитно-образовен процес и за стратешкиот развој на задолжителното образование во Република Македонија. Во мал дел од понудените одговори се забележани разлики во размислувањата по однос на поставените прашања меѓу директорите од основно и средно образование.

### **Заклучни согледувања и препораки од истражувањето**

Во фокусот на истражувањето за овој труд е да се утврди дали и во која мера донесувањето и имплементирањето на одлуките од страна на директорите-менаџери влијае врз развојот на задолжително образование во Република Македонија.

Од испитувањата направени преку анкетни прашалници, спроведени кај вкупно 50 испитаници и тоа: 35 директори од основно и 15 директори од средни училишта добиени се доволно податоци кои даваат индикации за важноста на менаџирањето и на донесувањето, имплементирање на одлуките и нивното влијание врз развојот на задолжителното образование во нашиот воспитно-образовен систем.

Резултатите добиени од направените истражувања преку анкетните прашалници со директорите од основно и средно образование, направени за оваа цел кај најголем број од испитаниците укажуваат на фактите дека доброто менаџирање е многу значајно за развој на ефективното училиште, а од особена важност при извршувањето на ова функција е процесот на одлучување.

*Имено, донесувањето на одлуки е сложен и комплексен процес, кој континуирано се спроведува во училиштата и во определени случаи се врши самостојно, а во определени пак зависи од потребите на локално или централно ниво, што пак значи дека од неговата успешна имплементација зависи развојот на училиштето и текот на целосниот воспитно-образовен процес.*

Преку истражувањето се доаѓа до заклучок дека сите видови одлуки во училиштата треба да се спроведуваат сериозно и со консултации и да бидат во согласност со стратешките цели на училиштето и во интерес на севкупниот воспитно-образовен процес, за доброто на сите!

### **Препораки за примена на резултатите од истражувањето**

Врз основа на заклучоците за примена на резултатите од истражувањето во праксата може да се дадат следниве препораки за примена на резултатите од истражувањето:

1) Одлучувањето е важна менаџерска функција и заради тоа неопходно е да биде континуирано и во кореспонденција со стратешките цели на училиштето и со стратешкиот развој на задолжителното образование

- 2) Менаџерите при донесувањето на одлуки почесто да се консултираат со стручните служби и со вработените во училиштето и да ги запознаваат со реалните и фактички состојби во училиштето и со новитетите и промените во воспитно-образовниот процес.
- 3) Донесувањето на одлуки од страна на менаџерите да биде поткрепено со силни аргументи и да биде во согласност со правни и финансиски одлуки.
- 4) Одлучувањето на менаџерите да биде самостојно, креативно и поткрепено со соодветни и реални факти и аргументи.
- 5) Донесувањето на одлуки на менаџерите да соодветствува и со одлуките, барањата и промените донесени на централно и локално ниво.
- 6) Со донесување на кадровски, финансиски, корективни и други видови одлуки треба да се внимава и да не се нанесува штета на вработените и на имиџот и рејтингот на училиштето
- 7) Менаџерите преку своето однесување и работење да бидат позитивен пример и мотивација за успешно и посветено работење за интересите на училиштето и учениците.

Преку горенаведените Препораки за примена на резултатите од истражувањето наменети за овој труд, каде има реално прикажување на моменталната состојба во основните и средни училишта од задолжителното образование во врска со одлучувањето на менаџерите, *се очекува истите да бидат применети во секојдневниот воспитно-образовен систем во Р.Македонија и преку тоа да се зголеми одговорноста и важноста на процесот на донесување на значајни и правилни одлуки во задолжителното образование во Република Македонија и негов правилен и квалитетен развој.*

## Литература

1. Европска Комисија (2003) ИКТ во образованието и обуката *Образование и обука 2010*, Брисел стр.11 превземено од [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/it-technologies\\_mkd.htm](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/it-technologies_mkd.htm).
2. Гоцевски Т. (2000) Образовен менаџмент, Универзитет Св.Кирил и Методиј-Скопје,Филозофски факултет, Скопје.
3. Керамитчиева-Пановска. (2009) Развој на менаџерски вештини, Business Start-up center, Битола, стр.30, 31.
4. Мијатовиќ А. (1999) Основи сувремене педагогије, Хрватски Педагошко-книжевни збор, Загреб, стр.15.
5. Pierce L. J. (1990) (University of Minnesota -Duluth), Dunham B. Randal (Univrsty of Wisconsin-Madison), *Managing*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, USA, 123 p.
6. Петковски, К., Пеливанова Г. (2009) Предизвиците на современото лидерство во образованието, Херакли комерц, Битола.
7. Whitlock, C.R., Krummei, R.D., Crivellone, D.P. (1990) *Menagment u akcii*, Mladost, Beograd.

## DECISION MAKING OF THE MANAGER IN THE DEVELOPMENT OF THE COMPULSORY EDUCATION

**Makedonka Vilarova**

Municipality Veles, Republic of Macedonia,  
makedonkavilarova@yahoo.com

UDK:

### Abstract

The education represents strategic sector in the development of any society, one that deals with the management in the education one that has to make it very clear, what is the basis for understanding of the two terms - *management and education*.

The decision process, (Decision making) is a complex and responsible function, no matter whether the decision-making is practiced by the manager as an individual or by the Management Board, as a collective body. The ability for *decision making* is one of the most important features every manager should possess, it represents a modern managerial ability for selection of current activities, with an intention to solve either specific or different problems.

The Decision making process also includes several stages in the educational process: *Clear definition of the problem, Information gathering, Integration of the information, Formulation of solutions, Selection of the best practical solution, Application of the solutions, Evaluation of the usefulness from the solutions*.

Management decisions in the compulsory education is a serious and comprehensive process in which the manager implements the decisions of the Ministry of Education, the decisions of central level, internal decisions and thereby directly affects the development of the educational system of the Republic of Macedonia.

**Keywords:** *education, compulsory, management, function decision.*

### Introduction

*. . . Nothing is more difficult and more precious,  
than the human ability  
to make a decision . .*

The necessity for good governance and management with decisions in the education are a necessity and a modern need, since management is a separate process of planning, organizing, encouraging and controlling the realization of the objectives with human help and other resources.

The elements of the decision making process in the educational process are different and relate to: defining the problem, formulation of alternative ways for the course of the activities, evaluation of the alternatives, selection of the best course of the activity, execution of the decision and of the control.

The decision making process and the policy making in an organization are numerous and complex. With emphasis on the management process the structure of the organization represents a primary factor. *Decisions are not made in a vacuum*. Usually there are strong influences from

the collective experience of the organization from the past, then the current problems the organization is facing with, anticipated or existing. The decision making process is influenced by the personal characteristics of the decision-makers.

The decision making process is a lifeblood of any organization and the essence of the management. Usually the head manager is faced with making decisions about hiring and firing of the employees, with the product specifications and the return of the investment, for everyone in the organization. Although many managers use the terms *choice-making*, *decision making* and *problem solving* these three activities are different.<sup>5</sup>

- *Selection of decisions* (refers to a narrow circle of related activities by choosing one opinion from a set of already identified alternatives)
- *Decision-making* (is an average size of a set of activities that starts with identifying the problems and making choices)
- *Problem Solving* (applies to a wide range of activities which include finding and implementing course of an action to remedy the unsatisfactory situation, to profit or an opportunity)

### **Decision making in the development of the compulsory education**

*Decision making is as old as the humanity itself.* Every human every day adopts variety of decisions which are part of his daily life. In that context decision-making for the managers in the educational institutions is a skill which is being improved with time and with the experience it is of paramount importance for successful implementation and improvement of the educational processes in the educational institutions.

According to a growing number of authors the decision is being defined as an *intellectual instrument for regulation of the functioning of the enterprise*, while the decision-making is a kind of a process whose aim is the act itself for the decision-making<sup>6</sup>

The effect of any decision should be considered regarding the time placement of the desired change or an action plan which is being implemented. Combining the concept of the management of processes with the decision-making process results in creating two major categories:<sup>7</sup>

- The first one is establishment of a method or mechanism for dealing with everyday decisions or decisions that can be predicted.
  - The second one is decision-making for unusual questions.
- These two categories can be called *programmed and unprogrammed decision making*.

Decision making continuously moves from certainty through risk to uncertainty and from the perspective of the managers in the organization from high to low level of control.

Sometimes decisions have to be made locally and urgently regardless of the structure, while the lessons learned from the decision represent a retrospective of the process.

<sup>5</sup> Pierce L.Jon (University of Minnesota -Duluth), Dunham B. Randal (Univrity of Wisconsin-Madison), *Managing*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, USA, 1990, 123 p.

<sup>6</sup> Gocevski Trajan, *Educational Management*, University of Ss Cyril and Methodius -Skopje, Faculty of Philosophy, Skopje, 2010, p. 321

<sup>7</sup> Keramitchieva -Panovska Afrodita, *Development of managerial skills*, Business Start-up center, Bitola, 2009, p.30, 31

This challenge should at least be recognized representing part of the training in the area of management.

n the focus of this paper is the research of different types and ways for managing of the decisions in the education, where a special review for the decision-making in education is being made as well as an analysis for the decision-making in function of the development of the compulsory education in the Republic of Macedonia.

*More than ever before, the education has become indispensable.* The main task of the educational systems in Europe is preparation of the young people to successfully cope with the challenges of the information society and to fully exploit the opportunities which are at their disposal<sup>8</sup>

This encourages true understanding of the events which goes through highly simplified and sometimes widespread presentation of the media and through the influence of everyday social events because of which it is largely notable and influential the good management in the educational process and the proper administration and implementation of the decisions on local or central level.

Decision making may be popular, but not easy, the decision may be pleasant or unpleasant, useful or harmful, but for any kind of decision you have to show a specific reason, thinking, risk and courage.

## ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE SURVEY RESULTS

The results from the survey for the importance of the decision-making and the management of the managers, for development of the compulsory education in the Republic of Macedonia, were obtained based on analysis of the answered questions from questionnaires that were conducted with principals from primary and secondary schools.

Namely, for this purpose a total of 50 respondents were surveyed, of which 35 are principals in 35 primary schools and 15 principals from secondary schools in the Republic of Macedonia. All of them have different levels of education, different work experience, different age and gender.

1. Tabular view of the respondents (principals) by sex, age and education from primary and secondary education

<b>principals</b>	men	women	MA	Univerity Degree	Higher Education	Up to 35 years of age	From 36 to 50 of age years	Over 50 years of age
primary <b>35</b>	18	17	3	32	/	5	17	13
secondary <b>15</b>	11	4	5	10	/	2	4	9
total <b>50</b>	29	21	8	42	/	7	21	22

<sup>8</sup> European Commission (2003) ICT in education and training, Education and Training 2010, Brussels p.11, taken from [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/it-technologies\\_mkd.htm](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/it-technologies_mkd.htm)

	Questions for the decision making as a function of the managers	4	3	2	1	number of respondents	Coefficient - rank of importance (mean value)	Degree of deviation
<b>1</b>	How much knowledge do you have in the field of educational management?	25	22	3	0	50	3,44	<b>12,82</b>
<b>2</b>	How important is the management for the development of an effective school?	50	0	0	0	50	4,00	<b>25,00</b>
<b>3</b>	How important the decision-making is as a managerial function?	48	2	0	0	50	3,96	<b>23,69</b>
<b>4</b>	How much time do managers devote to the decision making as a managerial function?	33	14	3	0	50	3,60	<b>14,93</b>
<b>5</b>	How independently are managers involved in the decision making?	42	7	1	0	50	3,82	<b>19,91</b>
<b>6</b>	How much do managers apply the corrective decisions in decision making?	36	7	4	3	50	3,52	<b>15,76</b>
<b>7</b>	How much do managers independently make staffing decisions?	21	21	3	5	50	3,16	
<b>8</b>	How independently do managers make financial decisions?	27	16	2	5	50	3,30	<b>11,39</b>
<b>9</b>	How much the decision making by managers depends on the decisions at central level?	27	12	0	1	40	3,63	<b>12,57</b>
<b>10</b>	How much the decision making by managers depends on the decisions at local level?	31	18	0	1	50	3,58	<b>14,84</b>
<b>11</b>	How much do managers consult teachers when making decisions?	24	22	3	1	50	3,38	<b>12,18</b>
<b>12</b>	How much do managers consult the pedagogical-psychological service in the school when making decisions?	49	1	0	0	50	3,98	<b>24,34</b>
<b>13</b>	How much do the decisions of the managers correspond to the strategic goals of the school?	48	2	0	0	50	3,96	<b>23,69</b>
<b>14</b>	How much do managers have opportunities to be creative when making decisions?	34	13	1	2	50	3,58	<b>15,33</b>
<b>15</b>	How much do managers implement the decisions taken at central and local level?	47	3	0	0	50	3,94	<b>23,04</b>
<b>16</b>	How much do managers communicate and negotiate when making decisions?	31	14	4	1	50	3,50	<b>13,53</b>
<b>17</b>	How much do the decisions of the managers affect the development of the compulsory education?	32	17	1	0	50	3,62	<b>15,15</b>
<b>18</b>	How much do you participate in the decision making process?	32	17	1	0	50	3,62	<b>15,15</b>
<b>19</b>	How much do you want to join and give your contribution in the process of adopting and implementing various types of decisions?	28	12	7	3	50	3,30	<b>10,97</b>
<b>20</b>	How satisfied are you with the way decisions are made by the manager in your school?	40	9	1	0	50	3,78	<b>18,77</b>
<b>21</b>	How much a good management of the managers develops confidence, takes into account different opinions and provides a good communication?	50	0	0	0	50	4,00	<b>25,00</b>
<b>22</b>	How much through good management the managers outperform the conflicting communications in the school?	42	8	0	0	50	3,84	<b>20,02</b>
<b>23</b>	How much work discipline and responsibility is being required from the employees with good management ?	48	2	0	0	50	3,96	<b>23,69</b>
<b>24</b>	How much the employees with good management are notified accurately and on time?	46	3	1	0	50	3,90	<b>22,37</b>
<b>25</b>	How much a good manager through his management serves as an example for the employees and affirms the school?	49	1	0	0	50	3,98	<b>24,34</b>
<b>26</b>	How much the employees with good management are notified accurately and on time?	41	8	1	0	50	3,80	<b>19,33</b>
<b>27</b>	How much a good manager through his management serves as an example for the employees and affirms the school?	40	10	0	0	50	3,80	<b>18,93</b>

### ***Quantitative analysis from the surveys and presentation of the results***

Through the quantitative analysis there is a possibility to see the results obtained from the thoughts and attitudes of the principals from primary and secondary education about the necessity of good management and decision-making by them as managers in their schools, their implementation and importance for the modern educational process and the strategic development of the compulsory education in the Republic of Macedonia. Differences have been observed in a small number of the offered answers regarding the questions of the principals in primary and secondary education.

### **Conclusions and recommendations from the survey**

The focus of the survey for this paper is to determine whether and to what extent the adoption and the implementation of the decisions by the principals-managers have influenced the development of the compulsory education in the Republic of Macedonia.

From the surveys made through questionnaires, conducted in a total of 50 respondents, 35 principals from elementary schools and 15 principals from secondary school enough data have been obtained providing indications for the importance of the management and the adoption, implementation of the decisions and their influence on the development of the compulsory education in our educational school system.

The results obtained from the surveys made through questionnaires with the principals of primary and secondary education, made for this purpose in the majority of the respondents point to the facts that good management is very important for the development of an effective school, where of particular importance in carrying out of this function is the decision making process.

Namely, **the decision making process is a complex process, which is continuously implemented in the schools and in some cases carried out independently, while in certain cases depends from the needs on local or central level, which in turn means that the development of the school during the whole educational process depends from its successful implementation.**

Through this survey it is concluded that all types of decisions in the schools should be conducted seriously with consultations and in accordance with the strategic goals of the school and in the interest of the overall educational process for the good of all!

### **Recommendations for application of the results from the survey**

Based on the conclusions for the application of the results from the survey the following recommendations can be given in practice from the implementation of the results from the survey:

- 1) Decision making is an important managerial function and therefore it is necessary continuously to be in correspondence with the strategic goals of the school and the strategic development of the compulsory education

- 2) When making decisions managers are more likely to consult back offices and the school employees and to inform them about the real and actual conditions in the school as well as about the novelties and changes in the educational process.
- 3) Decision-making by the managers to be supported with strong arguments and to comply with the legal and financial decisions.
- 4) Decisions by the managers to be independent, creative and supported with appropriate and realistic facts and arguments.
- 5) Decision making by the managers to comply with the decisions, requirements and changes made on central and local level.
- 6) The adoption of human, financial, corrective and other decisions have to be careful not to harm the employees, the rating and the image of the school.
- 7) Managers through their behavior and working should give positive example and motivation for successful and dedicated working for the interests of the school and the students.

Through the above mentioned recommendations for the adoption of the results from the survey for this work, with the realistic presentation of the current situation in primary and secondary schools of the compulsory education in relation to decision making of the managers, *the recommendations are expected to be applied in everyday educational system in the Republic of Macedonia and through that to increase the accountability and the importance of the process for adoption of important and right decisions in the compulsory education in the Republic of Macedonia and its proper and sustainable development.*

## References

1. Европска Комисија (2003) ИКТ во образованието и обуката *Образование и обука 2010*, Брисел стр.11 превземено од [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/it-technologies\\_mkd.htm](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/it-technologies_mkd.htm).
2. Гоцевски Т. (2000) Образовен менаџмент, Универзитет Св.Кирил и Методиј-Скопје,Филозофски факултет, Скопје.
3. Керамитчиева-Пановска. (2009) Развој на менаџерски вештини, Business Start-up center, Битола, стр.30, 31.
4. Мијатовиќ А. (1999) Основи сувремене педагогије, Хрватски Педагошко-книжевни збор, Загреб, стр.15.
5. Pierce L. J. (1990) (University of Minnesota -Duluth), Dunham B. Randal (Univrsty of Wisconsin-Madison), *Managing*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, USA, 123 p.
6. Петковски, К., Пеливанова Г. (2009) Предизвиците на современото лидерство во образованието, Херакли комерц, Битола.
7. Whitlock, C.R., Krummei, R.D., Crivellone, D.P. (1990) *Menagment u akcii*, Mladost, Beograd.

## ОСПОСОБЕНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИЈА ЗА ПРИМЕНА НА ИКТ ВО НАСТАВАТА

### Марина Василева

ООУ „Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија  
vasileva\_marina@yahoo.com

### Вера Стојановска

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

### Владимир Трајковиќ

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“,  
Факултет за информатички науки и компјутерско инженерство – Скопје,  
Република Македонија  
trvlado@finki.ukim.mk

УДК:

### Апстракт

Од појавата на првите компјутери до последните паметни уреди, технологијата се развива со молскавична брзина од ден на ден. Новата ера на компјутери го смени целокупниот процес и начинот на кој младите учат и се едуцираат во овој модерен свет на дигитално општество.

Согласно тоа, во рамките на студиската програма на Институтот за педагогија е воведен наставен предмет *ИКТ во наставата*, со чија што реализација кај студентите се развива дигитална писменост, неопходна за користење на ИКТ во наставниот процес.

Оттука, главна цел на ова истражување е да се согледа до кој степен студентите се оспособени за користење на разновидни ИКТ алатки во функција на реализирање на современа настава. Степенот на оспособеност на студентите за користење на разновидни ИКТ алатки, во овој случај, е разгледуван од аспект на ставовите и мислењата на студентите со помош на скала на проценка (за самоевалуација) и тест за испитување на стекнати вештини за користење на одделни ИКТ алатки за потребите на наставата. Со истражувањето се опфатени сите студенти коишто ја посетувале наставата по наставниот предмет *ИКТ во наставата* во последните три академски години.

Добиените резултати од истражувањето покажуваат дека студентите се стекнати со неопходни вештини за да можат успешно да практикуваат одделни ИКТ алатки во наставниот процес.

**Клучни зборови:** *ИКТ, настава, иницијално образование, дигитална писменост.*

### Вовед

Образованието може да биде забавно и за оние кои го конзумираат и за оние кои го нудат како услуга. Педагозите не треба да бараат тајна формула како да се конвертира

наставната содржина во привлечна и интерактивна за учениците, туку само да го прифатат како неоспорен фактот дека помладите ја сакаат технологијата. Преку неа всушност, тие го учат интерактивниот јазик, кој им ги отвора вратите на виртуелниот свет денес. Нивниот виртуелен свет е истовремено исполнет и богат со суштински и иновативни предизвици во склад со природата и визијата на модерното живеење. Од суштинско значење за одржување на конкурентност во глобалната економија и лидерство на секоја земја поединечно во својот регион е дигиталната писменост на младината, како носечка работна сила.

Во текстот кој следи во оваа студија, авторите ќе понудат анализа на поимното толкување на „дигитална писменост“ и краток приказ на Информациско–комуникациска технологија во Р. Македонија со реализирани обуки за дигитално описменување на наставници во Р. Македонија. Потоа следи опис на организацијата и текот на истражувањето со приказ на дел од резултатите како преглед и синтеза на наоди од самоевалуација на студенти од IV година при УКИМ, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Скопје, Македонија.

### Поимовно толкување на „дигитална писменост“

Следствено промените во ерата на технологијата и комуникацијата, поимот дигитална писменост е менлив и релативен поим, кој има суштинско значење за идните граѓани на нашето модерно општество. Голем број автори сметаат дека треба да се прошири традиционалната дефиниција на писменост пошироко од читање и пишување, бидејќи јазикот не е само систем на комуникација во денешниот свет. Имено не постои подобар пример за нова форма на комуникациски медиуми со поголемо значење отколку социјалните мрежи.

Некои автори, концептот и значењето на дигиталната писменост, го дефинирале како “писменост која во основа е способност за читање, но во моментот се користи во проширен социјален контекст”.<sup>9</sup> Зборот писменост, постепено се проширил и во различни области. Други научници пошироко го дефинирале овој поим, пример, некои ги поделиле дигиталните вештини во шест категории. Првите две категории биле поврзани со медиум, односно оперативни способности потребни за управување со дигитален медиум. Следните четири категории биле вештини поврзани со содржината: вештини за пребарување и оценување на информации, комуникациски вештини, стратешки вештини за постигнување на професионални и лични цели и вештини за создавање на содржина.<sup>10</sup> Тинер посочил дека постои разлика помеѓу “писменост за алатки“ и “писменост за презентација”, односно во слободен превод, тој ги нарекува „соединенија на инструментални аспекти на технологијата“<sup>11</sup>, или збир на вештини за користење на различни дигитални алатки.

<sup>9</sup> Tyner, K., (1998). Literacy in a digital world: *Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum, pp.153-166

<sup>10</sup> Johannesen, M., Øgrim, J., Giæver, T. H., (2014) *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence*, *Nordic Journal of Digital Literacy*,300-312  
[https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion\\_in\\_motion\\_teachersdigital\\_competence\\_](https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion_in_motion_teachersdigital_competence_)

<sup>11</sup> Johannesen, M., Øgrim, J., Giæver, T. H., (2014) *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence*, *Nordic Journal of Digital Literacy*,300-312  
[https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion\\_in\\_motion\\_teachersdigital\\_competence\\_](https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion_in_motion_teachersdigital_competence_)

Во поново време дигиталната писменост се поистоветува со поимот „дигитална компетенција“<sup>12</sup>, која во современото општество претставува модерен начин на живеење. Многу дискусии можат да се пронајдат при анализа на различни научни списанија и трудови за поимовното толкување на *дигиталната писменост*.<sup>13</sup> Во последната деценија тој претставува само еден од новите облици на современата писменост.

Угледните професори од педагошките факултети ширум светот, често во своите јавни дискусии, посочуваат дека не е доволно само да се користат различните уреди и социјалните мрежи, туку потребно е „информацијата да се претвори во знаење“<sup>14</sup>.

Според Нацрт-програмата за развој на ИКТ во образование (2005-2015), која претставува дел од Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, модерното образование овозможува учениците да се стекнат со два вида на информатичка писменост, Првата писменост се однесува на ИКТ знаењата, додека втората писменост, се однесувала на „способноста на личноста да ја зголеми сопствената ефективност и продуктивност на работа користејќи ИКТ технологии“<sup>15</sup>.

Можеме да сумираме дека според повеќе анализирани студии, поимот дигитална писменост подразбира, знаење и вештина да се користи широк спектар на дигитални уреди, компјутери, таблети, мобилни и т.н., од технички аспект и пронаоѓање информации, одбирање, критичко вреднување, индивидуално креирање и презентирање на сопствени креации со споделување на истите на интернет. Во поширока смисла таа претставува умешност да се соработува во безбедни средини, бон-тон во презентација на иновативни креации, со цел истите да бидат без временско корисни на глобално ниво.

Како што педагогијата, како наука, интензивно навлегува во понови дигитални еко-системи и безбедни едукативни средини, станува повеќе од клучно значењето дека од голема важност е што порапидно да се развива дигиталната писменост токму кај идните педагози и наставници.

### **Информациско – комуникациска технологија во Р. Македонија**

Интензивниот развој на информациско-комуникациските технологии (ИКТ) во светот и кај нас доведоа до промена на постоечките општества во сите сфери. Нашите експерти согледувајќи ги долгорочните придобивки од квалитетен и модерен образовен систем, како стратешки приоритет го определиле инвестирањето во образованието како најсигурен пат за создавање на силни индивидуи, во Национална стратегија, Стратегијата за развој на е-<sup>16</sup>содржини. Нацрт-програмата за развој на ИКТ во образованието (2005-2015), претставува дел од Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015)<sup>17</sup>, се осврнува на специфичната употреба на ИКТ во образованието. Визијата на оваа Нацрт-програма за развој на ИКТ во образованието за периодот 2005-2015 се состои во дигитално опишување на целокупниот наставен кадар

<sup>12</sup> Поопширно види: DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe 2013

<sup>13</sup> Pomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence? <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>

<sup>14</sup> Marc Prensky, (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", On the Horizon, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 - 6

<sup>15</sup> Поопширно види: [http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija\\_e-sodrzini\\_2.pdf](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija_e-sodrzini_2.pdf) стр.4

<sup>16</sup> (e-) буквата во продолжение на текстот е скратеницата и го заменува зборот електронско/а, и ќе се употребува за електронски содржини, електронско образование и т.н.

<sup>17</sup> Поопширно види: <http://www.mio.gov.mk/files/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovaniето-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>

за примена на ИКТ во наставниот процес, дигитално описменување на учениците, вмрежени училишта со брза интернет конекција и мултимедијални компјутери, сервиси на поддршка и развој на едукативни мултимедијални содржини на мајчин јазик.

Во изминатиот период училиштата поминувале низ историски процес на промена на нивната ИКТ подготвеност, која била одраз на поширокото социјално интегрирање на ИКТ технологиите, и според стратегијата требало да води кон создавање на современо дигитално општество и модерна економија. Во оваа насока биле планирани низа меѓусебно поврзани и зависни иницијативи кои заеднички воделе кон осовременување на образовниот процес и подобрување на квалитетот на образованието.<sup>18</sup>

### **Реализирани обуки за дигитално описменување на наставниците во Р. Македонија**

Ефективната интеграција на ИКТ во наставата, на нашите простори, според Националната стратегија за развој на информатичко општество и акционен план<sup>19</sup>, се реализира во 7 приоритетни столбови, (Инфраструктура, Е-бизнис, Е-влада, Е-образование, Е-здравство, Е-граѓани, Легислатива), со повеќе проектни активности. Дигитална култура кај сите граѓани се реализира според видот на уредите и степенот на развиена вештина за користење на истите. Следат серија обуки за наставниците од основните и средните училишта за основни ИКТ вештини, како и обуки за интеграција на специфични софтверски решенија во интерактивна настава „e School (e- Школо)“ (2003-2008), „Македонија се поврзува“ (2004-2007), а подоцна и „Primary Education Project (Проектот за основно образование)“ (2006-2011). Овие проекти даваат континуирана поддршка за дигитално описменување на наставниците. Базичното дигитално описменување започнува со вештини за користење Windows алатки, образовен софтвер ToolKid (ТулКид), обуки за изработка на веб-страници (Мамбо) и употреба на интернет за пребарување, соработка и комуникација. Употребата на ИКТ во наставата опфатена е и со проектот „Модернизација на образованието“ (2004-2009), преку програмата на Министерството за образование и наука на РМ за осовременување на образовниот процес. Проектот „Компјутер за секое дете“, започнува кон крајот на 2006 година, а се темели на Националната програма за развој на образованието (2005–2015 година). Во рамките на овој проект се реализирани обуки за користење на Едубунту (локализиран образовен софтвер) за наставници во основите и средите училишта.<sup>20</sup>

Во зависност од компјутерските вештини, вољата и мотивацијата, наставниците се вклучуваат и во многу други проекти како на пример, обуки за користење на робот Пипин, обуки за едукативен софтвер GCOMPRIS, Добри наставни практики (Movie Maker), обуки за снимање на наставни практики (Kino, PiTiVi, Movie Maker), обуки за користење на Смарт Табла и т.н. Тековни проекти за користење на ИКТ во наставата на УСАИД во реализација на Фондацијата „Чекор по чекор“ започнат 2014/15г., Аудио и дигитални сликовници, Showcase Classroom Macedonia 2015/16 г., и т.н.

Според ISTE стандардите за наставници, потребна е флуентност во технолошките системи и во трансферот на тековните сознанија, во нови технологии и ситуации. При тоа неопходно е да соработуваат наставниците со учениците, со колегите, со родителите, и

<sup>18</sup> Поопширно види: [http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija\\_e-sodrzini\\_2.pdf](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija_e-sodrzini_2.pdf)

<sup>19</sup> Поопширно види: [http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/Strategija\\_i\\_Akcionen\\_Plan.pdf](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/Strategija_i_Akcionen_Plan.pdf)

<sup>20</sup> Поопширно види: <http://mio.gov.mk/?q=node/2247>

членовите на заедницата, со помош на дигитални алатки и ресурси, за поддршка на успехот на учениците и нивните иновации. Истовремено, тие треба ефективно да доставуваат релевантни информации и идеи до учениците, родителите и колегите со користење на различни медиуми и формати од дигиталната ера, да моделираат и поддржуваат ефективно користење на тековните и дигиталните алатки во подем за лоцирање, анализирање, оценување, и користење на информациските ресурси за поддршка на процесот на истражување и учење.<sup>21</sup> Авторот Доминик Петко, во својата студија за интегрирање на модел на конструктивистички насоки за наставниците, констатира кај 357 наставници од средните училишта во Швајцарија, позитивни корелации помеѓу „воља, вештина и алатки“,<sup>22</sup> во комбинација со фреквенција и разновидност на употребата на ИКТ во настава. Според Ватсон „реалната имплементација на технологија во образованието бара промени во стилот на наставата, но и промени во пристапот на учењето и пристапот до информации.“<sup>23</sup> Неоспорен е фактот дека ИКТ е потребна за сите идни професии, а денешните ученици се дигитално подобро подготвени од поголем број на наставници и токму затоа тие не сакаат да учат на начин на кој учеле нивните родители пред 30 или 50 години.

Согласно горенаведените информации, во Стратегијата за развој на е-содржини, наведени се следните 5 дела: поддржување и поттикнување на учењето и креативноста на учениците во дигиталната ера; дизајн, развој на искуства и оценувања на учење во дигиталната ера; модел на работа и учење во дигиталната ера; промовирање на модел на дигитално државјанство и одговорност, и вклучување во професионален развој и лидерство во дигиталната ера<sup>24</sup>.

### Предмет и метод на истражување

Последните години во нашата држава акцент се дава на дигиталното описменување и креативно користење на ИКТ во наставата. Следствено на овие текови, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, во студиската програма, пред неколку години вовеле избран наставен предмет *ИКТ во наставата*. Во ова истражување, опфатени се сите студенти кои ја посетувале наставата по наставниот предмет *ИКТ во наставата* во последните три академски години.

Предмет на ова истражување е проценка на *дигиталната писменост* на студентите од Институтот за педагогија, со основна цел да се согледа оспособеноста на студентите за користење на разновидни ИКТ алатки во функција на реализирање на современа настава. Основна претпоставка е дека студентите се стекнати со неопходни вештини за да можат успешно да практикуваат одделни ИКТ алатки во наставниот процес.

Првичните сознанија ги добивме со анализа на актуелната современа литература за дигитална писменост на наставниците и примената на ИКТ во наставата, со осврт на хронологијата на настаните поврзани со дигитализацијата на образованието во Република Македонија. Потоа ги анализираме ставовите и мислењата на студентите пред

<sup>21</sup> Поопширно види: <http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>

<sup>22</sup> Dominik, P., *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations*, Computers & Education, Volume 58, Issue 4, May 2012, Pages 1351–1359

<sup>23</sup> Watson, D.M.: *Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching*. In: Education and Information Technologies, vol.6, iss. 4, pp. 251-266 (2001)

<sup>24</sup> Поопширно види: <http://mio.gov.mk/?q=node/2247>

започнување на секој час од предметот ИКТ во наставата. Користевме скала на проценка (за самоевалуација) и поставивме различни прашања со кои тие го посочуваат степенот на оспособеност за користење на разновидни ИКТ алатки. Студентите го определуваа степенот на развиени вештини за работа со програми за обработка на текст, изработка на презентации, табеларен пакет и едукативни е – ресурси на почеток на часовите.

Потоа следеа активности на часот по предметот *ИКТ во наставата*, со вежби и задачи, во кои студентите реално практикуваа одделни алатки. На крајот од секој час, откако конвертираат содржина за учење и креираат модели за презентација во настава со користење на одделни алатки, тие повторно се самооценуваат со истиот инструмент и сосема идентични прашања. Добиените емпириски податоци се статистички обработени со соодветни постапки за квантитативна и квалитативна анализа.

### Резултати од истражувањето

Како значајни податоци за анализа во истражувањето, ценевме дека е оспособеноста на испитаниците за користење на основните пакети за работа со компјутери. Не интересираше степенот на развиени вештини за примена, стручност и подготвеност за активно користење на текстуален пакет, пакет за презентација и табеларен пакет. Испитаниците со скала на проценка за самоевалуација, го посочуваат степенот на развиени вештини *пред* започнување со практични вежби по предметот *ИКТ во наставата* и *потоа* на крајот од реализираните практични активности повторно ги посочуваат своите мислења и ставови. Дистрибуцијата на нивните ставови за степенот на развиени вештини за користење на текстуален пакет ја претставуваме во Табела број 1.

**Табела бр.1.** Мислења и ставови на испитаниците за степенот на развиени вештини за примена, стручност и подготвеност за активно користење на текстуален пакет во настава

Категории на одговори:		ПРЕД		ПОТОА	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1.	<i>недоволен</i>	2	2,63	2	2,63
2.	<i>доволен</i>	4	5,26	24	31,58
3.	<i>добар</i>	15	19,74	36	47,37
4.	<i>мн. добар</i>	31	40,79	11	14,47
5.	<i>одличен</i>	24	31,58	3	3,95
<b>Вкупно</b>		<b>76</b>	<b>100,00</b>	<b>76</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2 = 48,792$	$df=4$	$p < 0.01$
-------------------	--------	------------

Од наведените статистички податоци се гледа дека 31,58% од испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *одличен*, но во категоријата *потоа*, по завршувањето на часот, испитаниците се самоевалуирале со *одличен* 3,95%. 40,79% испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *мн. добар*, 14,47% *потоа*. 19,74% испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *добар*, 47,37% *потоа*. 5,26% испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *доволен*, 31,58%, *потоа*. Според овие податоци заклучуваме дека постои значајна разлика во самооценувањето за степенот на развиени вештини за користење текстуален пакет *пред* и *потоа*. Добиената вредност на хи квадрат тестот е статистички значајна и покажува дека постои разлика меѓу категоријата *пред* и *потоа*. Анализата за користењето на текстуалниот пакет *пред* и *потоа* не интересираше бидејќи по реализацијата на практичните вежби, кај студентите се развива рефлексивна и свесност за сопствениот степен на вештина за користење на

текстуалниот пакет, неопходен за користење на одредени алатки во наставниот процес.

Според обработените податоци може да се заклучи дека покрај разликата во искажаното мислење на испитаниците за степенот на развиени вештини за користење текстуален пакет во настава, пред и по завршувањето на реализирањето на наставните часови, студентите стекнале доволен степен на дигитална писменост.

Ценевме дека е значајно мислењето на студентите за степенот на развиени вештини за користење на пакет за презентирање во настава. Дистрибуција на нивните ставови ја претставуваме во Табела број 2.

**Табела бр.2.** Мислења и ставови на испитаниците за степенот на развиени вештини за примена, стручноста и подготвеноста за активно користење на пакет за презентирање во настава

Категории на одговори:		ПРЕД		ПОТОА	
		f	%	f	%
1.	недоволен	0	0,00	0	0,00
2.	доволен	1	1,32	13	17,10
3.	добар	2	2,63	53	69,74
4.	мн. добар	19	25,00	9	11,84
5.	одличен	54	71,05	1	1,32
<b>Вкупно</b>		76	100,00	76	100,00

$\chi^2 = 112,220$	df=3	p < 0.01
--------------------	------	----------

Според наведените податоци, се гледа дека 1 испитаник во категоријата *пред* има став дека *доволен* користи пакет за презентирање, а 13 испитаници *потоа*. Двајца испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *добар*, а 53 *потоа*. 19 испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *мн. добар*, 9 *потоа*. 54 испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *одличен*, 1 *потоа*. Од овие податоци и добиената вредност на Хи-квадрат тестот, може да се заклучи дека постои значајна разлика во искажаното мислење од студентите за степенот на развиени вештини за користење пакет за презентација во настава, пред и по завршувањето на реализирањето на наставните часови. Овие податоци, исто така покажуваат дека студентите со реализирањето на наставните часови по *ИКТ во наставата* се стекнале со доволен степен на дигитална писменост и вештини за користење на пакетот за презентација во наставата.

Не интересираше да го осознаеме и степенот на развиени вештини кај студентите за користење на табеларниот пакет за потребите на наставата. Испитаниците со скала на проценка за самоевалуација, го проценуваа степенот на развиени вештини *пред* започнување со практични вежби по предметот *ИКТ во наставата* и *потоа* на крајот од реализираните практични активности, повторно со истата скала на проценка. Добиените податоци од проценката за степенот на развиени вештини за примена на табеларниот пакет се прикажани во Табела бр.3.

Според наведените податоци, се гледа дека четири испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со оценката *недоволен*, а 3 испитаници *потоа*. 7 испитаници пред искажале став дека *доволен* користат табеларен пакет, а 17 испитаници *потоа*. 15 испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *добар*, а 39 *потоа*. 32 испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *мн. добар*, а 9 *потоа*. 18 испитаници во категоријата *пред* се самоевалуирале со *одличен*, а 8 *потоа*. Според наведените податоци и добиената вредност на Хи-квадрат тестот, може да се заклучи дека постои разликата во искажаното мислење на испитаниците за степенот на развиени вештини за користење табеларен пакет во настава, пред и по завршувањето на реализирањето на наставните

часови. Согласно овие резултати може да се констатира дека студентите стекнале доволен степен на дигитална писменост и вештини за користење на табеларен пакет во наставата.

**Табела бр.3.** Мислења и ставови на испитаниците за степенот на развиени вештини за примена, стручност и подготвеност за активно користење на табеларен пакет во настава:

Категории на одговори:		ПРЕД		ПОТОА	
		f	%	f	%
1.	недоволен	4	5,26	3	3,95
2.	доволен	7	9,21	17	22,37
3.	добар	15	19,74	39	51,32
4.	мн. добар	32	42,11	9	11,84
5.	одличен	18	23,68	8	10,52
Вкупно		76	100,00	76	100,00

$\chi^2 = 31,722$	df=4	p < 0.01
-------------------	------	----------

Добиените податоци споделени со студентите инспирираа дискусија за причините за промените и разликите во самоevaluацијата *пред и потоа*, „зошто“ го смениле нивниот став. Имено, тие сметале дека имаат висок степен на вештини за користење на офис пакетите бидејќи често ги користеле во текот на студиите. Но, во текот на часовите со практични задачи и активности, тие станувале свесни „уште колку многу можат да научат“ како креативно да ги користат истите во настава, па затоа во категоријата *потоа*, се самоevaluирале со пониска оценка.

Особено бевме заинтересирани за ставовите и мислењата на студентите во однос на користење на едукативни софтвери и образовни е – ресурси во настава. Поставивме отворено прашање „Наведете неколку е – образовни ресурси“. Според анализа на одговорите, *пред* практичните вежби, од вкупно 76 испитаници, 54 ги навеле офис пакетите, а 22 испитаници не одговориле. После реализираните практични активности, испитаниците ги наведуваат: Тулкид (ToolKid), ЖКомпри (GCompris)<sup>25</sup>, Вебквест (WebQuest)<sup>26</sup>, АБЦ алатки (abctools)<sup>27</sup>, АјИксЕл, (IXL.com), Телегами (Tellagami),<sup>28</sup> и Отворени образовни ресурси (OER)<sup>29</sup>, со што се збогатени нивните знаења и вештини за користење на поголем број на образовни дигитални ресурси за потребите на наставата.

### Заклучок

Од извршената анализа на емпириските податоци кои се добиени со истражувањето се констатира дека се потврдува хипотезата *дека студентите по педагогија се стекнати со неопходни вештини за да можат успешно да практикуваат одделни ИКТ алатки во наставниот процес.*

Добиените податоци од анализата овозможија да се изведат повеќе значајни општи констатации за степенот на дигитална писменост и креативното користење на ИКТ алатки во наставниот процес. Студентите на Институтот по педагогија развиваат способности и

<sup>25</sup>Поопширно види: <http://gcompris.net/index-en.html>

<sup>26</sup>Поопширно види: <http://webquest.org/>

<sup>27</sup>Поопширно види: [http://www.abcteach.com/abctools\\_home.php](http://www.abcteach.com/abctools_home.php)

<sup>28</sup>Поопширно види: <https://tellagami.com/edu/>

<sup>29</sup>Поопширно види: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

вештини за користење на офис пакетите во настава и е-образовни ресурси, како доволен степен на дигитална писменост.

Брзината со која се развиваат алатките и едукативните софтвери не можат да се следат со исто темпо, но секако неопходен е одреден степен на дигитални вештини кои студентите ги развиваат до крајот на иницијалното образование. Нивната оспособеност за користење на разновидни ИКТ алатки, во функција на реализирање на современа настава е исклучително значаен фактор за идните генерации на ученици. Од воспитно-образовен аспект, дигиталната писменост не подразбира само користење ИКТ алатки и комуникација на интернет со сурфање. Дигиталната писменост подразбира тимска работа во социјално безбедни средини за учење на интернет.

Мисијата на овој текст е да се посочи дека од суштинско значење е мотивација на студентите за креативност во реализацијата на образовните цели и следење на модерните текови и предизвици на најновата технологија. Дигиталните компетенции денес се мошне важни за секој студент, доколку има желба да успее во дваесет и првиот век, без разлика во која област истиот се фокусира и развива.

**Литература**

1. Dominik, P., (2012). *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the will, skill, tool model and integrating teachers constructivist orientations*, *Computers & Education*, Volume 58, Issue 4, Pages 1351-1359
2. Erstad, O., & Seftion-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 2-17
3. Johannesen, M., Øgrim, J., Giæver, T, H., (2014) *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence*, *Nordic Journal of Digital Literacy*, pp. 300-312
4. Krumsvik, R.J. (2014). *Teacher educators' digital competence*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. doi: 10.1080/00313831.2012.726273
5. M. G. Moore, (1973) *Toward a theory of independent learning and teaching*, *Journal of higher education*, vol. 44, no. 9, pp. 661-679
6. Ministry of Education and Research. (2004). *Core Curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*.  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_English.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf)
7. Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21<sup>st</sup> century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
8. Prensky, M., (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1-6
9. Tyner, K., (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum pp.153-166
10. UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS
11. Watson, D.M., (2001), *Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching*. In: *Education and Information Technologies*, Pedagogy before Technology:, vol.6, iss. 4, pp. 251-266

**Користена литература од интернет**

DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_English.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf)  
[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>  
<http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>  
<http://www.mio.gov.mk/files/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovanieto-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>  
[http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija\\_e-sodrzini\\_2.pdf crp.4](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija_e-sodrzini_2.pdf crp.4)  
[https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom\\_ki\\_etal\\_2011\\_What\\_is\\_digital\\_competence.pdf](https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom_ki_etal_2011_What_is_digital_competence.pdf)

## PEDAGOGY STUDENTS ABILITY TO USE ICT IN THEIR TEA

### Marina Vasileva

OOY „Cyril and Methodius" - Skopje, Republic of Macedonia  
vasileva\_marina@yahoo.com

### Vera Stojanovska

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

### Vladimir Trajkovik

University "Ss. Cyril and Methodius",  
Faculty of Computer Science and Computer Engineering – Skopje,  
Republic of Macedonia  
trvlado@finki.ukim.mk

UDK:

### Abstract

From the invention of the first computers to the latest smart devices, technology is evolving at lightning speed day by day. The new era of computers has changed the entire process and the way young people learn and educate themselves in this modern world of digital society. Accordingly, within the study program of the Institute of Pedagogy a new subject was introduced *ICT in teaching*, whose realization gives students digital literacy, necessary for the use of ICT in the teaching process.

Therefore, the main objective of this research is to see the extent to which students are trained to use various ICT tools aimed at implementation of modern teaching. The level of ability of students to use various ICT tools in this case is discussed in terms of the views and opinions of students using a scale of evaluation (self-evaluation) and test of acquired skills to use certain ICT tools within teachings. The survey includes all students who attended the subject ICT teaching in the last three academic years.

The results of the survey show that students acquired the necessary skills to successfully practice different ICT tools in the teaching process.

**Key words:** *ICT, teaching, initial education, digital literacy.*

### Introduction

Education can be fun for those who consume and those that offer it as a service. Educators should not search for the secret formula to convert educational content in an attractive and interactive for students, but only to accept as indisputable fact that kids like technology. Through it actually, they learn interactive language that has opened the door to virtual world today. Their virtual world is also filled and rich in essential and innovative challenges in harmony with nature and vision of modern living. It is essential to maintain competitiveness in the global economy and leadership of each country in its region is digital literacy of youth, as a central labor.

The text that follows this study, the authors will offer interpretation of "digital literacy" and overview of Information and Communication Technology in the Republic Macedonia conducted training for digital literacy of teachers in R. Macedonia. There follows a description of the organization and course of research showing the results as part of the review and synthesis of findings from self-evaluation of the IV year students at Skopje University, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Skopje, Macedonia.

## Digital Literacy

Consequently changes in the age of technology and communication, the notion of digital literacy is a fluid and a relative concept, which is essential for future citizens of our modern society. Many authors believe that the need to expand the traditional definition of literacy beyond reading and writing, because language is the only system of communication in today's world. In fact there is no better example of a new form of communication media with greater importance than the social networks.

Some authors, the concept and importance of digital literacy, defined as "*script that basically is the ability to read, but is currently used in an extended social context.*"<sup>30</sup> The word literacy gradually spread to other areas. The word literacy gradually spread to other areas. Other scientists broadly defined the term, for example, some digital skills are divided into six categories. The first two categories were associated with medium or operational capabilities needed to manage digital media.

The following four categories of skills were associated with content: skills for searching and evaluating information, communication skills, strategic skills to achieve professional and personal goals and skills to create content..<sup>31</sup> Tiner indicated that there is a difference between "*writing tools*" and "*literacy presentation*" or loosely translated, what he calls "*compounds the instrumental aspects of technology,*" or set of skills using a variety of digital tools.<sup>32</sup>

More recently digital literacy is identified with the term "*digital competence*",<sup>33</sup> which in the society is the modern way of living. Many discussions can be found in the analysis of various scientific journals and papers for interpretation of digital literacy..<sup>34</sup> In the last decade it is the only one of the new forms of contemporary writing.

Prominent professors from the teacher training colleges around the world, often in public discussions, say it is enough to use different devices and social networks, but it is necessary "information to be turned into knowledge"<sup>35</sup>.

<sup>30</sup> Tyner, K., (1998). Literacy in a digital world: *Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum, pp.153-166

<sup>31</sup> Johannesen, M., Øgrim, J., Giæver, T, H., (2014) *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence*, *Nordic Journal of Digital Literacy*,300-312

[https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion\\_in\\_motion\\_teachersdigital\\_competence\\_](https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion_in_motion_teachersdigital_competence_)

<sup>32</sup> Johannesen, M., Øgrim, J., Giæver, T, H., (2014) *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence*, *Nordic Journal of Digital Literacy*,300-312

[https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion\\_in\\_motion\\_teachersdigital\\_competence\\_](https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion_in_motion_teachersdigital_competence_)

<sup>33</sup> More details: DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe2013

<sup>34</sup> Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence?

<http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>

<sup>35</sup>Marc Prensky, (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 - 6

According to the draft program for the development of ICT in education (2005-2015), which is part of the National Program for Development of Education in Macedonia 2005-2015, modern education allows students to gain two types of information literacy, first literacy relates to ICT knowledge and the second script referred to "a person's ability to increase its own efficiency and productivity at work using ICT technologies." <sup>36</sup>.

We can summarize that analyzed according to several studies, the term digital literacy means, knowledge and skill to use a wide range of digital devices, computers, tablets, mobile, etc., technical and information retrieval, key, critical appreciation, individually creating and presenting own creations by sharing them on the internet. In a broader sense it is a skill to cooperate in safe environments, Bon-Ton in the presentation of innovative creations in order to be used globally.

Pedagogy, as science, intensively is getting into newer digital ecosystems and safe educational environments, it is more critical importance that is more rapidly develop digital literacy that affected the future educators and teachers.

### **Information and Communication Technology in the Republic Macedonia**

The intensive development of information and communication technologies (ICT) in the world led us to change the existing society in all spheres. Our experts recognizing the long-term benefits of high quality and modern education system as a strategic priority determined the investment in education as the most reliable way to create strong individuals in the National Strategy, the Strategy for Development of e- -content.<sup>37</sup>

The Program for the development of ICT in education (2005-2015) is part of the National Program for the Development of Education in the Republic of Macedonia (2005-2015), referring to the specific use of ICT in education. The vision of this draft program for the development of ICT in education for 2005-2015 consists of the digital literacy of the entire teaching staff to use ICT in the teaching process, digital literacy of students, connected schools with a fast Internet connection and multimedia computers, services support and development of educational multimedia content on the mother language.

In the past schools passed through the historical process of changing their ICT preparedness, which was a reflection of broader social integration of ICT and according to the strategy it should lead to the creation of a modern digital society and a modern economy. In this regard they were planned series of interconnected and interdependent initiatives which together led to the modernization of the educational process and improve the quality of education.<sup>38</sup>

### **Trainings for digital literacy for the teachers in R. Macedonia**

Effective integration of ICT in teaching, in our region, according to the National Strategy for Development of Information Society and Action Plan<sup>39</sup>, is implemented in 7 priority pillars

---

<sup>36</sup>More details: [http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija\\_e-sodrzini\\_2.pdf](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija_e-sodrzini_2.pdf) стрп.4

<sup>37</sup> (e- ) буквата во продолжение на текстот е скратеницата и го заменува зборот електронско/а, и ќе се употребува за електронски содржини, електронско образование и т.н.

<sup>38</sup>More details: [http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija\\_e-sodrzini\\_2.pdf](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija_e-sodrzini_2.pdf)

<sup>39</sup> More details: [http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/Strategija\\_i\\_Akcionen\\_Plan.pdf](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/Strategija_i_Akcionen_Plan.pdf)

(Infrastructure, E-business, e-government, e-education, e-health, e- citizens, Legislation), with multiple project activities. Digital culture among all citizens realizes the type of device and the level of developed skill to use them. A series of trainings for teachers in primary and secondary schools for basic ICT skills, training and integration of specific software solutions in interactive teaching "e School (School e)" (2003-2008), "Macedonia Connects" (2004- 2007), and later "primary education project (PEP education)" (2006-2011).

These projects provide continued support for digital literacy of teachers. Basic digital literacy skills begins with using Windows tools, educational software ToolKid (TulKid), training for development of web pages (Mambo) and the use of Internet search, collaboration and communication. The use of ICT in teaching and is covered by the project "Modernization of Education" (2004-2009), the program of the Ministry of Education and Science of the educational process. "Computer for Every Child" begins in late 2006, and is based on the National Program for the Development of Education (2005-2015). Within this project we realized trainings for using Edubuntu (localized educational software) for teachers in primary and secondary schools.<sup>40</sup>

Depending on computer skills, willingness and motivation, teachers engage in many other projects such as training in using the robot Pippin, training for educational software GCOMPRIS, good teaching practices (Movie Maker), training for recording instructional practices ( Kino, PiTiVi, Movie Maker), courses on the use of Smart Boards, etc. Current projects using ICT in teaching USAID in the implementation of the "Step by Step" started 2014 / 15g., Audio and digital picture books, Showcase Classroom Macedonia 2015/16 etc.

According to the same standards for teachers, it requires fluency in technology systems and the transfer of current knowledge, new technologies and situations. When it is necessary to cooperate teachers with students, to colleagues, parents, and community members using digital tools and resources to support the success of students and their innovations. At the same time, they need to effectively communicate relevant information and ideas to students, parents and colleagues using different media and formats of the digital era, to model and support effective use of current and digital tools emerging to locate, analyze, evaluate, and use information resources to support the process of research and learning..<sup>41</sup> Author Dominique Petko, in his study of integrating model of constructivist guidance for teachers, found 357 high school teachers in Switzerland, positive correlations between "will, skill and tools,"<sup>42</sup> coupled with the frequency and diversity of the use of ICT in teaching. According to Watson, "the actual implementation of technology in education requires changes in the style of teaching, but also changes in the approach to learning and access to information."<sup>43</sup> Indisputable is the fact that ICT is required for all future jobs, and students today are better prepared digitally by a number of teachers and therefore they do not want to study the way that their parents did 30 to 50 years ago. According to the information above, the Strategy for the development of e-content, referred the following 5 sections: supporting and encouraging learning and creativity of the students in the digital age; design, development experiences and assessments of learning in the digital age;

---

<sup>40</sup> More details: <http://mio.gov.mk/?q=node/2247>

<sup>41</sup> More details: <http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>

<sup>42</sup> **Dominik, P., *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations***, Computers & Education, Volume 58, Issue 4, May 2012, Pages 1351-1359

<sup>43</sup> Watson, D.M.: Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. In: Education and Information Technologies, vol.6, iss. 4, pp. 251-266 (2001)

model of working and learning in the digital age; promoting model digital citizenship and responsibility, and participation in professional development and leadership in the digital era.<sup>44</sup>

### **Subject and research method**

In recent years our country, emphasis is given to the digital literacy and creative use of ICT in teaching. Consequently with these flows, the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy study program some years ago introduced an optional subject ICT in teaching. In this study, includes all students who attended the teaching of the subjects in teaching ICT in the last three academic years.

The subject of this research is assessing the digital literacy of students from the Institute of Pedagogy, with the main objective to perceive ability of students to use various ICT tools aimed at implementation of modern teaching. The basic assumption is that students have acquired the necessary skills to successfully practice different ICT tools in the teaching process.

The initial information received by analyzing the current literature on modern digital literacy of teachers and application of ICT in the curriculum, review the chronology of events related to the digitization of education in the country. Then we analyzed the views and opinions of students before starting every hour on the subject ICT in teaching. We used a scale of evaluation (self-evaluation) and asked various questions that they indicate the level of competence in using various ICT tools. Students determine the level of developed skills to work with programs for word processing, presentation creation, spreadsheet package and is educational - resources at the beginning of classes.

Then followed the activities of the subject ICT in teaching, exercises and assignments in which students actually practiced separate tools. At the end of each hour, once converted content for teaching and designing models for presentation in teaching using different tools, they again self-evaluate with the same tool and completely identical issues. The obtained empirical data are statistically processed with appropriate procedures for quantitative and qualitative analysis.

### **Research Results**

As significant data analysis in the research, we are appreciated ability of respondents to use the basic packages for computer work. Not interested in the level of developed skills of application expertise and willingness to actively use text package, package for presentation and spreadsheet package. Respondents with the scale of assessment for self-evaluation indicate the level of developed skills before starting with practical exercises on the subject ICT in teaching and then eventually realized the practical activities again indicate their opinions. Distribution of their views on the level of developed skills to use text package present in Table 1

---

<sup>44</sup> More details: <http://mio.gov.mk/?q=node/2247>

**Table 1.** Opinions and attitudes about the level of developed skills of application expertise and willingness to actively use text package in Teaching

Categories of responses:		before		after	
		f	%	f	%
1.	Dissatisfied F	2	2,63	2	2,63
2.	Sufficient D	4	5,26	24	31,58
3.	Good C	15	19,74	36	47,37
4.	Very good B	31	40,79	11	14,47
5.	Excellent A	24	31,58	3	3,95
<b>Total</b>		<b>76</b>	<b>100,00</b>	<b>76</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2 = 48,792$	df=4	p < 0.01
-------------------	------	----------

From the above statistics show that 31,58% of respondents in the category before samoevaluirale excellent, but then in the category after completing the class, participants Self-Evaluation as excellent 3.95%. 40.79% of respondents in the category before s Self-Evaluation with many others. good, 14.47% thereafter. 19, 74% of respondents in the category before Self-Evaluation good, 47.37% thereafter. 5.26% of respondents in the category before Self-Evaluation sufficient, 31,58% thereafter. According to these data we conclude that there is a significant difference in the degree of self-assessment developed skills to use text package before then. The resulting value of the chi-square test is statistically significant and shows that there is a difference between before and after the category. The analysis of the use of the word packet before and then not interested because after realization of practical exercises, the students develop awareness and reflection about their own level of skill in using text package necessary to use certain tools in the teaching process. According to the processed data it can be concluded that despite the difference in opinion expressed by the respondents to the level of developed skills to use text package in teaching before and after the implementation of the lectures, the students have acquired a sufficient degree of digital literacy.

Cherished opinion that it is important for students to the level of developed skills to use the package for presentation in teaching. Distribute their attitudes are present in Table 2.

**Table 2.** Opinions and attitudes about the level of developed skills of application expertise and willingness to actively use the package for presentation in teaching

Categories of responses:		before		after	
		f	%	f	%
1.	Dissatisfied F	0	0,00	0	0,00
2.	Sufficient D	1	1,32	13	17,10
3.	Good C	2	2,63	53	69,74
4.	Very good B	19	25,00	9	11,84
5.	Excellent A	54	71,05	1	1,32
<b>Total</b>		<b>76</b>	<b>100,00</b>	<b>76</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2 = 112,220$	df=3	p < 0.01
--------------------	------	----------

According to these data, it shows that 1 respondent category before, thinks that enough packages used for the presentation, then 13 respondents. Two respondents in the category before Self-Evaluation good, and 53 thereafter. 19 respondents in the category before Self-Evaluation with many others. Good, then 9. 54 respondents in the category before Self-Evaluation excellent 1 thereafter. From these data and the resulting value of the chi-square test, it can conclude that there is a significant difference in the opinion expressed by the students of the degree of developed skills to use package for presentation in teaching, before and after the implementation

of teaching hours. These data also show that students with implementation of ICT teaching hours in teaching have acquired a sufficient degree of digital literacy and skills to use the package for presentation in class.

Interested to learn of and the level of developed skills in students using the spreadsheet package for the needs of teaching. Respondents with the scale of assessment for self-evaluation, the estimated level of developed skills before starting with practical exercises on the subject ICT in teaching and then eventually realized the practical activities, again Istatov scale of assessment. The data obtained from the assessment of the degree of developed skills to apply spreadsheet package are shown in Table 3.

**Table 3.** Opinions and attitudes about the level of developed skills of application expertise and willingness to actively use a spreadsheet package instruction:

Categories of responses:		before		after	
		f	%	f	%
1.	Dissatisfied F	4	5,26	3	3,95
2.	Sufficient D	7	9,21	17	22,37
3.	Good C	15	19,74	39	51,32
4.	Very good B	32	42,11	9	11,84
5.	Excellent A	18	23,68	8	10,52
<b>Total</b>		76	100,00	76	100,00

$\chi^2 = 31,722$	df=4	p < 0.01
-------------------	------	----------

According to these data, shows four respondents in the category before self-evaluation dissatisfied with the assessment, but 3 participants afterwards. 7 participants before expressed the view that not enough use a spreadsheet package, and 17 respondents afterwards. 15 respondents in the category before self-evaluation good, and 39 thereafter. 32 respondents in the category before self-evaluation with many others. good, then 9. 18 respondents in the category before self-evaluation excellent and 8 afterwards. Under its data and value of chi-square test, it can conclude that there is a difference in opinion expressed by the respondents' level of skills developed using a spreadsheet package instruction before and after the implementation of teaching hours.

According to these results it can be concluded that students acquired sufficient level of digital literacy and skills of using a spreadsheet package in teaching.

The obtained data shared with students inspired discussion of the reasons for the changes and differences in self-evaluation before and after, "why" changed their attitude. In fact, they believed that a high level of skills in using office packages as often used in the studies. But over the lessons with practical tasks and activities, they became aware of "how much more can learn" how to creatively use the same teaching, so the category then, self-evaluation in a lower grade.

Especially we were interested in the views and opinions of students regarding the use of educational software and educational e - teaching resources. We have set up an open question "Please use several e - educational resources." According to the analysis of the answers before the practical exercises, a total of 76 respondents, 54 listed office suites, and 22 respondents did not answer. Then he realized the practical activities, respondents cite: Tulkid (ToolKid), GCompris,<sup>45</sup> WebQuest<sup>46</sup>, ABC tools, (abctools)<sup>47</sup>, IXL.com, Tellagami,<sup>48</sup> and Open

<sup>45</sup>More details: <http://gcompris.net/index-en.html>

<sup>46</sup> More details: <http://webquest.org/>

<sup>47</sup> More details: [http://www.abcteach.com/abctools\\_home.php](http://www.abcteach.com/abctools_home.php)

<sup>48</sup> More details: <https://tellagami.com/edu/>

Educational Resources (OER)<sup>49</sup>, which enriched their knowledge and skills to use the growing number of digital educational resources for the classroom.

## **Conclusion**

From the analysis of empirical data obtained by the survey we concluded that it confirms the hypothesis that pedagogy students acquired the necessary skills to successfully practice different ICT tools in teaching process.

The data obtained from the analysis made it possible to perform more important general conclusions about the level of digital literacy and creative use of ICT tools in teaching process. Students of the Institute of Pedagogy develop abilities and skills in using office suites in teaching and educational resources as sufficient level of digital literacy.

The speed with which developing tools and educational software can not follow the same pace, but of course we need a certain level of digital skills that students develop by the end of initial education. Their ability to use various ICT tools, aimed at realization of modern education is an extremely important factor for the future generations of students. From the educational perspective, digital literacy does not only mean using ICT tools and communication for Internet surfing. Digital literacy involves teamwork safe social learning environments on the Internet.

The mission of this paper is to point out that the essential motivation of students for creativity in the realization of educational goals and monitoring the modern trends and challenges of the latest technology. Digital skills are still very important for every student, if the desire to succeed in the twenty-first century, in whatever area it focuses and develops.

---

<sup>49</sup> More details: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

## References

1. Dominik, P., (2012). *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the will, skill, tool model and integrating teachers constructivist orientations*, *Computers & Education*, Volume 58, Issue 4, Pages 1351-1359
2. Erstad, O., & Seftion-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 2-17
3. Johannesen, M., Øgrim, J., Giæver, T, H., (2014) *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence*, *Nordic Journal of Digital Literacy*, pp. 300-312
4. Krumsvik, R.J. (2014). *Teacher educators' digital competence*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. doi: 10.1080/00313831.2012.726273
5. M. G. Moore, (1973) *Toward a theory of independent learning and teaching*, *Journal of higher education*, vol. 44, no. 9, pp. 661-679
6. Ministry of Education and Research. (2004). *Core Curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*.  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_English.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf)
7. Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21<sup>st</sup> century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
8. Prensky, M., (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1-6
9. Tyner, K., (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum pp.153-166
10. UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS
11. Watson, D.M., (2001), *Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching*. In: *Education and Information Technologies*, Pedagogy before Technology:, vol.6, iss. 4, pp. 251-266

## References from web

DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_English.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf)  
[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>  
<http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>  
<http://www.mio.gov.mk/files/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovanieto-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>  
[http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija\\_e-sodrzini\\_2.pdf crp.4](http://www.mio.gov.mk/files/pdf/dokumenti/strategija_e-sodrzini_2.pdf crp.4)  
[https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom\\_ki\\_et al 2011\\_What\\_is\\_digital\\_competence.pdf](https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom_ki_et al 2011_What_is_digital_competence.pdf)

## ДАЛИ НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА Е НАВИСТИНА ГЛОБАЛНА ПРОФЕСИЈА

**Наташа Ангелеска**

Фондација Отворено Општество Македонија,  
Република Македонија  
natasa.angjeleska@fosm.mk

УДК:

### Апстракт

Доколку се споредува образованието на наставниците (во Европа) од осумдесетите години на 20 век и сега, може да кажеме дека тоа веќе не е изолирано. Образованието на наставници е дел од високото образование и има постигнато поголем степен на споредливост во сите три циклуса на студии за наставници (додипломски, мастер и докторски студии) со можности за професионален развој и одредена мобилност. Постојат исто така и одредени глобални предизвици во професијата, како на пример компетитивноста и атрактивноста на наставничката професија, вработливоста, платите и сл. Но наставничката професија во скоро сите земји по правило е национално регулирана професија.

Образованието на наставниците и наставничката професија во Македонија е тема на постојана загриженост меѓу општата јавност поради големиот број на засегнати страни (ученици, родители, наставници, локални власти, и сл.). Голем број измени се воведоа во законодавството за образованието коишто не беа дел од јавна дискусија, ниту дискусија и анализа од експерти и пошироко во јавноста. Овие измени имаат последици врз наставничката професија како и образованието на наставниците и нивната обука. Наместо подобрување на основните и трансверзалните вештини, овие реформи може да повлечат и спротивни ефекти кај наставниците и во образованието како целина. Поради ова се јавува потребата измените да се преиспитаат и дискутираат со наставниците како приоритет.

Овој труд ги испитува различните дилеми и грижи за тоа дали наставничката професија е навистина глобална и колку македонските наставници на глобално ниво можат да бидат мобилни.

**Клучни зборови:** *наставници, образование на наставници, компетитивност, атрактивност, глобална професија.*

### Концепциска поставеност

Концепциите според кои се развивало образованието на наставници се менувале и развивале со текот на годините. Практичната ориентација се променила од „чиракување“ до идеја за наставникот како рефлексивен практичар, а академската традиција се развила од идеја за академско образование како општа култура, до идеја наставникот да биде стручњак/експерт за научната област која ја предава (Buchberger, et al., 2000).

Некои автори како на пример Кохран – Смит (Cohran – Smith, 2001), концептот на професионално образование на наставниците го претставуваат пратејќи ги четирите основни прашања околу кои се организира, и тоа: 1) кои се особините на добар наставник; 2) каква е наставата кај добриот наставник; 3) кои знаења, вештини, и способности треба да ги развие наставникот; и 4) како да се препознае добар наставник. Овие прашања всушност водат низ четири различни концепти во образованието на наставникот: од

персонален, преку бихејвиорален, до концептот на професионални компетенции и т.н. образование за новиот век.

Иницијативата за воведување на компетенции за наставници потекнува од 1960те години од САД како дел од поголемо движење за воведување компетенции во образованието. Подоцна во 1980-90-те години образованието базирано на компетенции се појавило и во Обединетото Кралство, Австралија, Нов Зеланд, Азија и Латинска Америка, воглавно во стручното образование.

Во раните дискусии, компетенциите за наставници се разбирале како „способност да се направи активност за да се постигне одреден стандард“. Наставничките компетенции се интерпретирале како сет од дискретни практични вештини, ослободени од теорија. Постоеле многу обиди да се подобрува моделот заснован на компетенции на наставниците. Се користеле сознанија од бројни научни истражувања за развој на мозокот, човековиот развој и начинот на кој учат луѓето со цел да се надминат недостатоците. Се јавил холистички (интегриран/поврзан) пристап каде компетенцијата се зема како комплексна комбинација на знаење, вештини, ставови и вредности гледани во контекст на извршување на задача. Компетенцијата не се сфаќа како научено, извежбано однесување, со осмислена способност и развоен процес. Холистичкиот пристап за компетенциите е под влијание на конструктивистичката перспектива, односно идејата дека луѓето ја конструираат својата реалност во интеракција со другите. Културниот контекст и социјалните практики се вклучени во компетентото однесување, рефлектирајќи како личните атрибути се користат за постигнување резултати во работата во рамки на организациски и општествени врски. Се земаат во предвид условите за настава (големина на класот, заеднички вредносни уверувања во пошироката заедница за улогата на наставникот) и тие се есенцијални кога се говори за развој на наставничките компетенции, а описот на наставничката компетенција треба да ги земе во предвид контекстот и личните карактеристики на наставникот кога се истакнува како се поврзани компетенцијата и изведбата. На наставниците им се потребни и социо-емоционални компетенции за да можат ефективно да го менаџираат емотивниот развој на учениците.

Подоцна се развил модел заснован на компетенциите кој претставува развиена верзија на моделот за обука за наставници, иако требало да ја надмине бихејвиоралната ориентација во образованието на наставниците. Основната идеја на моделот е во тоа што доколку се цели кон тоа наставниците успешно да се носат со брзите промени во образованието и севкупно во општеството, тогаш тие мора да се екипираат со вештини, способности, знаења и ставови кои ќе ги направат автономни професионалци. Под закрила на компетенцијата во концептот за образование на наставниците се внесуваат педагошки дисциплини (науки за наставата) и супервизирана практична обука, а од друга страна се развиваат и истражувачки ориентации кои имаат за цел да се подигне способноста на наставникот да учествува во решавање професионални проблеми. (Buchberger, et al., 2000; 61)

Актуелните системи за образование на наставниците во земјите на Европа најчесто се изведени од повеќе различни концепции. Комплексноста на областа за образование на наставници условува во поединечните системи да се втемелат повеќе теоретски пристапи. Важноста на познавањето на теоретските основи од кои произлегуваат моделите и програмите за професионално образование на наставниците произлегува од фактот дека овие системи не се само плод на традицијата и искуството кое е стекнато низ богатата пракса, туку е истовремено резултат на систематска критичка рефлексивна истражувања.

Бубергер (Buchberger et.al. 2000; 45) ги препознава следните заеднички компоненти на образовните системи во европските земји: педагошки дисциплини (education studies), академски дисциплини кои се во основа на наставните предмети (subject studies), и посебни методика на наставните предмети (subject didactics) и наставната пракса.

Преку критика за актуелните состојби во образованието на наставниците, Расел анализира дека е јасно дека иницијалното образование на наставниците го пратат три дилеми: (1) нерешената тензија меѓу теоријата и праксата, (2) слепата увереност дека учењето од искуство се случува автоматски, што резултира со ритуално, а не принципиелно знаење за праксата, (3) аверзија кон детално следење и анализа на практичната работа. Тој напоменува дека не е прашањето во тоа дали образованието на наставниците треба да се смести на универзитетите или во училиштата, туку како да се развијат стратегии за учење од практичното искуство (Russell, 1993; 213).

Прашањето во кој контекст да се образуваат наставниците, во училиштата или на факултетите, го буди вниманието, но поголемиот број педагози сметаат дека не е, ниту треба да стане централна тема во професионалното образование на наставниците заради тоа што во последните децении се отворија низа прашања и дилеми, а понудени се и многу различни одговори. Иако овој педагошки плурализам може донекаде да воведо и забуна, но само доколку се трага до еден единствен и точен одговор. Можеби суштината лежи во тоа што бројни теми се отворени, се дискутира и тоа е најдобрата страна во образованието на наставниците денес.

Во современите концепти на образование на наставниците доста се анализира концептот за наставникот како рефлексивен практичар. Историски гледано Дјуи го воведува терминот рефлексивна експлицитно во областа образование на наставниците. За него рефлексивната е размислување за акција кое има за цел решавање на проблемот со кој се соочува практичарот во наставниот процес. Кен Цајхнер од Универзитетот во Висконсин, нуди друг модел во вид на концепт на критичка педагогија. Концептот на критичко истражување произлегол од критика на актуелните модели за образование на наставниците. Критичката педагогија го отфрла сведувањето на рефлексивната на наставникот за наставата (средството-како цел на концептот на рефлексивна), бидејќи тука се ограничува размислувањето на технички прашања на наставните методи, а се запоставува севкупниот модел на образование. Тој истакнува дека „...наставникот не смее своето внимание да го насочува само на училницата... Вклучувањето во работи и активности кои ги надминуваат границите на училницата бараат време, енергија и стручност, но тоа не значи дека се одвлекува вниманието од нивната клучна мисија: работата со ученици.... Наставникот не може сам да реши некои социјални прашања и проблеми, но може да придонесе кон изградба на поправедно општество. Важно е дека наставата не смее да биде неутрална, а со самото тоа ни „изградбата“ на наставникот...“ (Zeichner, 1993: 6-14).

Како најиздржан и широко дискутиран документ за образованието на наставниците се смета дека е *Зелената книга за образование на наставниците во Европа*<sup>50</sup>. Во овој документ се констатира дека ниту една од земјите-членки на Европската Унија не успеала да ги претвори во реалност високите академски барања од наставниците. Три аспекти од набројуваните се споменуваат како најрелевантни:

---

50 Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000

- Наставниците треба да стекнат компетенции за да обезбедат *моќни средини за учење (powerful learning environments)* со цел да се постигне реално висок квалитет во образованието. Дали (идните) наставници имаат широки можности за стекнување со потребните компетенции во постојните програми за обука на наставници?
- Наставниците треба да бидат во можност да го *трансформираат академското знаење во ситуации за учење и поучување* со цел да се овозможи широка основа за учење, стекнување знаење (концепт на холистичко образование, длабоко разбрано и научено). Дали ги обезбедува современото образование на наставници со својот фокус на *практиката* или со малиот број академски дисциплини потребните компетенции за овие трансформациони процеси?
- *Кооперативното решавање проблеми и тимската работа* се чинат дека се витални за остварување на предизвикот на наставата и учењето. Но дали обезбедува адекватни средини за учење образованието на наставници со доминантно индивидуалистичкиот пристап и култура?

Организацијата за образование, наука и култура при Обединетите нации (УНЕСКО), во настојувањата да го забрза остварувањето на целите на **Образование за сите**, изготви *Стратегија за наставниците (2012–2015)*. Препознавајќи дека наставниците и соодветните политики што влијаат на професијата наставник се најважни за обезбедување квалитетно образование, во *Стратегијата* главен акцент е ставен на поддршката на наставниците да обезбедат квалитетно учење. Во оваа *Стратегија* се истакнува дека е важно да се создаде наставен кадар кој „ќе работи во средина што го цени професионалното напредување и кој е посветен да ги зголеми можностите за учење на учениците преку наставна практика што е квалитетна и го поддржува учењето” [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), стр.1] 51. Во Стратегијата се определени следните приоритетни области:

- надминување на недостатокот од квалификувани наставници преку развој на институционални капацитети за нивно образование и поддршка;
- подобрување на квалитетот на наставниците преку систематско ширење на сознанијата за квалитетна настава, особено при работа во тешки услови, и преку механизмите за поддршка на наставниците и нивниот професионален развој и отстранување на бариерите за нивна успешност, и
- истражувања и споделување на сознанијата преку поддршка на развој на политики, преку законска регулатива и преку воспоставување меѓународен дијалог за успешните политики и практики, вклучувајќи учење едни од други [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), стр. 1 и 2].

### Трендови во наставничката професија

Во Европа е најзачестена 4-годишната квалификација на наставници на ниво на универзитетска диплома за наставниците од ИСЦЕД 1 и 2, а за наставниците во програмите ИСЦЕД 3 во повеќето земји се бара и магистратура. Алтернативните патишта

---

51 UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), достапно на <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.

за влез во наставничката професија не се толку чести во европските земји. Во најголем број земји програмите за иницијално образование на наставници се централно насочени кон развој на знаења и вештини кај студентите соодветни за образовни истражувања. Овие препораки се однесуваат и за програмите на додипломско ниво и за магистерските програми.

Иницијалните програми за образование немаат посебни услови за упис од оние што се однесуваат на општата уписна политика за терцијарниот степен на образование во мнозинството европски држави. Само третина од земјите имаат специфични методи за селекција при упис. Но, главно тестовите за способности и/или интервјуа за мотивацијата на кандидатите не се среќаваат често во многу земји.

Менторската поддршка за нововработените наставници/приправници во раните години на нивната кариера е структурирана и опфаќа дополнителна обука, персонализирана помош и совети за наставниците-почетници во повеќе земји, а во некои е од неодамна внесена. Различни компоненти на оваа поддршка (настава, дополнителна обука, контакти со менторот, евалуација итн.) не се еднакво вреднувани секаде. Иако постојат разлики во обезбедувањето поддршка на наставниците-почетници, таа е насочена за надминување на специфичните проблеми со коишто се соочуваат приправниците и помага во намалувањето на напливот на дипломирани кадри од оваа професија.

Сè поголем број земји во Европа бараат училиштата да имаат сопствен план за професионален развој за наставниците. Континуираниот професионален развој добива на актуелност во голем број земји и е поврзан со напредување во кариерата и со зголемување на платата на наставниците, како што е случајот со Бугарија, Шпанија, Литванија, Португалија, Романија, Словенија и со Словачка. Најчеста причина за учество во професионалниот развој на наставниците е што придонесува за промоција и напредок во кариерата. Во многу земји не е единствен услов за напредување во кариерата, но сепак претставува важен предуслов.

Речиси во сите европски земји наставниците според возраста спаѓаат во групата над 40-годишна возраст во основните училишта, а во средните и над 50-годишна возраст. Повеќе од половина од наставниците во Бугарија, Чешка, Германија, Естонија, Италија, Холандија, Австрија, Норвешка и во Исланд се над 50-годишна возраст. Се намалува и бројот на кандидати заинтересирани за наставничката професија, што доведува до загриженост дека наскоро ќе има недостиг на наставен кадар. Затоа во многу земји се размислува за начини како да се привлечат млади луѓе во наставничката категорија. Наставниците во Европа имаат изедначени работни часови во настава, 20, и останатите работни часови неделно може да бидат 35-40. Во некои земји е дефиниран начинот како се реализираат часовите коишто не се настава, но во некои земји не се однапред дефинирани, иако е тоа времето за подготовка, за истражување и за административни обврски на наставниците.

Методите во наставата се главно оставени на дискреција на наставниците и по тоа прашање наставниците се автономни во изборот на наставни методи.

## **Заклучок**

Глобалните трендови упатуваат на фактот дека професијата наставник е координирана и со значаен развој во однос на квалитетот на програми и потребите за

поддршка, пред се заради докажаните согледувања дека успехот на учениците е тесно поврзан со квалитетниот наставник. Иако основните трендови за оваа професија се дел и од македонското секојдневие (во однос на степенот на образование, модернизирање на програмите за образование, иницијално и за професионален развој, фондот на часови и уписната политика за наставничките факултети) за жал во Македонија има значајно намален квалитет на резултатите коишто ги покажуваат нашите ученици на меѓународните мерења. Ова го доведува под знак прашалник квалитетот на образованието на нашите наставници. Образованието на наставниците и наставничката професија во Македонија е тема на постојана загриженост меѓу општата јавност поради големиот број на засегнати страни (ученици, родители, наставници, локални власти, и сл.). Голем број измени се воведоа во законодавството за образованието коишто не беа дел од јавна дискусија, ниту дискусија и анализа од експерти и пошироко во јавноста. Овие измени имаат последици врз наставничката професија како и образованието на наставниците и нивната обука. Наместо подобрување на основните и трансверзалните вештини, овие реформи може да повлечат и спротивни ефекти кај наставниците и во образованието како целина. Поради ова се јавува потребата измените да се преиспитаат и дискутираат со наставниците како приоритет.

**Литература**

1. Antonicic, Bostjan, *Managing Global Transitions*, International Research Journal, volume 3, 2005.
2. *Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Република Македонија*, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2013.
3. Council of the European Union. 2007. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education* <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>.
4. Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
5. Day, Christopher (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
6. *Defining competencies and curriculum, European reference points for the teaching profession*, Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
7. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002/C 142/01)*, Official Journal of the European Communities, 2002, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>
8. EURYDICE, *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 – 2002)*, European Commission, February 2005
9. Francesca, C. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture Education and Training 2020, Thematic Working Group Professional Development of Teachers [http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/competences_en.pdf).
10. *Great Teachers: attracting, training, and retaining the best*, Nine Report Session 2010-12, Volume 1, House of Commons, Education Committee
11. *Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000
12. Hirvi, V. (1996). *Change-Education-Teacher Training*. V: Tella, S. (ed.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11–19.
13. Hudson, B, Zgaga, P. (2008), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*
14. *Key Competencies – A developing concept in general compulsory education*, Eurydice, *The information network on education in Europe*, Survey 5, Directorate General for Education and Culture, European Commission, 2002
15. *Key Competencies (2002)*. Survey 5. Brussels: Eurydice, European Unit.
16. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Eurydice Report, 2013
17. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, European Commission, Eurydice, 2008
18. *Macedonia SABER Teachers Country report (draft)*, World Bank, 2013.
19. *Наставници у Србији: Ставови о професији и реформима у образовању (2012)*, Центар за образовне политике, Београд.
20. Pantic, N. (2011), *The meaning of teacher competence in contexts of change*, In search of missing elements in knowledge base for teacher education – moral purposes and change agency (doctoral thesis)
21. *Policy approaches to defining and describing teacher competences*, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020 programme, Thematic Working Group Teacher Professional Development, Report of a Peer Learning Activity, in Naas, Ireland, 2 – 6 October 2011, [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/defining\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/defining_en.pdf).
22. *Претставе о образованим променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности (2011)*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
23. *Qualifying to teach – Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, Teacher Training Agency, Portland House, Stag Place, London, 2003.
24. Razdevšek-Pučko, C. (2004): *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52–74.
25. *Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002)*, Supplementary report, *The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns*, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005.
26. *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD, 2005.
27. *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Report 2, Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level*, Eurydice, *Key Topics in Education*, Volume 3, 2002
28. *UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015)*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.
29. Vujisic Zivkovic, N., (2005), *Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*, Beograd, Zaduzbina Andrejevic.
30. *Визек Видовиќ, В. Велковски З., Наставничката професија во XXI век*, Центар за образовне политике, Белград, 2013.
31. Zgaga, Pavel, *The prospects of Teacher Education in South-East Europe*, 2006.
32. Zuljan Valencic, M. Et.al, *Teacher Education in Slovenia, European Dimension of Teacher Education – Similarities and Differences*, 219-320.

## IS TEACHING REALLY A GLOBAL PROFESSION

**Natasa Angjeleska**

Foundation Open Society Macedonia,  
Republic of Macedonia  
natasa.angjeleska@fosm.mk

UDK:

### Abstract

If we compare teacher education (in Europe) of the late 1980s and recently, we can say that teacher education is no longer isolated. It is part of a higher education and has achieved more comparable level with all three cycles of study offered to teachers (undergraduate, MA and Doctoral studies) with opportunities for professional development and some mobility. There are some global concerns within the profession as well, such as competitiveness and attractiveness of the profession, employability, salary etc. But teaching in almost all countries is as a rule a nationally regulated profession.

Teacher education and the teaching profession in Macedonia are a matter of constant concern among the general public due to the number of affected parties (students, parents, teachers, local authorities etc.). Huge number of changes in the legal provisions of the education system were introduced lately which were not open for a public discussion neither with experts nor with the general public. Thus, the changes have had repercussions on the teaching profession as well as the teachers' education and training. Instead of improving basic and transversal skills, these teaching related reforms might have many adverse side effects in the education as a whole. Therefore, there is a need for the changes to be reconsidered and discussed with the teachers as a matter of urgency.

This paper explores different questions and concerns about whether teaching is truly a global profession and how mobile Macedonian teachers can be on a global level.

**Key words:** *teachers, teacher education, competitiveness, attractiveness, global profession.*

### Conceptual framework

Over the years, the concepts according to which the teachers' education has developed, have been changing and developing. The practical orientation has been changed from "apprentice" to an idea of a teacher as a reflexive practitioner, and the academic tradition has developed from an idea for an academic education as a general knowledge, to an idea for the teacher to be an expert/scholar in the scientific field they teach (Buchberger, et al., 2000).

Some authors, (Cohran – Smith, 2001) represent the concept of teachers' professional education, following the four basic issues by which it is organized, and those are: 1) characteristics of a good teacher; 2) the quality of their teaching; 3) what knowledge, skills and abilities the teacher should develop; and 4) how to recognize a good teacher. These issues actually lead through four different concepts in the teacher education: from personal, through behavioral, to the concept of professional competences and the so called, new century education.

The initiative for introducing teachers' competences originates from the 1960s, from the USA, as part of a large movement for introducing competences in education. Later in 1980s and 1990s, the competence based education also appeared in the United Kingdom, Australia, New Zealand, Asia and Latin America, mainly in the vocational education.

In the early discussions, the teachers' competences were considered "an ability to create activity for achieving certain standards". Teaching competences were interpreted as a set of discreet practical skills, void of theory. There were many attempts to improve the competence based model on teachers'. A numerous scientific researches for brain development, development of people and the way people learn to overcome the shortcomings have been used. A holistic (integrated) approach has appeared, in which the competence is considered a complex combination of knowledge, skills, notions and values viewed in the context of accomplishing a task. The competence is not considered a learned, practiced behavior, with well-thought capability and development process. The holistic approach for competence is influenced by constructivist perspective, that is, the idea that the people create their reality interacting with other individuals. The cultural context and the social practices are included in the competent behavior, reflecting how personal attributes are being used for achieving results in the work within the organizational and social relations. The teaching conditions (the size of class, general valuable beliefs in the wider community about the teacher's role) are taken into consideration, and they are essential when speaking about the development of teaching competence, and the description of the teaching competence should take into account the context and the teacher's personal characteristics when emphasizing how the competence and performance are connected. Socio-emotional competences are also required from the teachers to be able to effectively manage the emotional development of the students.

Later, a model based on competence was developed, a model which represents a developed version of the model for teacher training, although it should have surpassed the behavioral orientation in the teachers' education. The basic idea of the model is that, if the aim is for the teachers to successfully handle the rapid changes in the education and in the society in general, they would have to equip themselves with skills, abilities, knowledge and notions that will make them autonomous professionals. Under the auspice of the competence in the concept of teachers' education, pedagogic disciplines (teaching sciences) and supervised practical training have been introduced, while on the other hand, research orientations have been developed, whose aim is to increase the teacher's ability to participate in solving professional problems. (Buchberger, et al., 2000; 61)

The current educational systems for teachers in the European countries are mostly derived from various different concepts. The complexity of the teachers' education area requires more theoretical approaches to be instituted in the individual systems. The importance of knowing the theoretical foundations from which the models and programs for the teachers' professional education are derived, emanates from the fact that these systems are not only a result of tradition and experience acquired through substantial practice, but at the same time, it is a result of systematic critical reflection and researches.

Buchberger (Buchberger et.al. 2000; 45) recognizes the following common components of the educational systems in the European countries: pedagogic disciplines (education studies), academic disciplines which are essential for the subject studies, and distinctive subject didactics and the teaching practice.

By criticizing the current conditions in the teachers' education, Russel analyses that it is clear that the initial teachers' education faces three dilemmas: (1) unsolved tension between theory and practice, (2) blind certainty that learning from experience happens automatically, which results in ritual and not principled knowledge about practice, (3) aversion to thorough following and analysis of the practical work. He mentions that the issue is not if the teachers'

education should be placed in universities or in schools, but how to develop strategies for learning through practical experience (Russell, 1993; 213).

The issue about what the best context to educate the teachers is, whether in schools or in universities, arises attention, but the majority of educators assume that it is not, and should not become a focus point in the teachers' professional education due to the fact that in the last decades numerous issues and dilemmas were broached, and various answers were also offered. Notwithstanding that this pedagogic pluralism may, to some extent, initiate certain confusion, it may happen only if a single and precise answer is being sought. Perhaps the essence lies in the fact that numerous topics have been opened, discussions have occurred and that presents the best part of the teachers' education today.

In the contemporary concepts for teachers' education, the concept of teacher as a reflexive practitioner has been extensively analyzed. From the historical point of view, Dewey introduces the term reflection, explicitly in the field of teachers' education. For him, reflection represents contemplation about action which aims to solve the problem the practitioner faces in the teaching process. Ken Zeichner from the University of Wisconsin offers another model in a form of concept about critical pedagogy. The concept of critical research emanates from the critic of the current models for teachers' education. The critical pedagogy discards reducing the teacher's reflection about the teaching (means-as a target of the reflection concept), because here, the contemplation about technical issues in the teaching methods has been restricted, and the comprehensive education model has been neglected. He emphasizes that "...the teacher mustn't concentrate their attention only on classroom... Inclusion into issues and activities that exceed the classroom boundaries requires time, energy and competence, but that does not mean that the attention from their key mission, working with students, has been diverted. The teachers cannot decide by themselves some of the social issues and problems, but they can contribute to building a more just society. It is important that the teaching does not stay neutral, and therefore the "building" of the teacher as well..." (Zeichner, 1993: 6-14).

As most sound and widely discussed document for teachers' education is considered *Green Paper on Teacher Education in Europe*<sup>52</sup>. In this document it is established that none of the member-countries of the European Union has succeeded in turning high academic requirements from teachers into reality. Three aspects of all the listed ones are mentioned as the most relevant:

- The teachers should acquire competence to provide *powerful learning environment* in order to achieve really high quality in education. Do (future) teachers have extensive opportunities for acquiring necessary competence in the current programs for teacher training?
- The teachers should be able to *transform the academic knowledge into situations for learning and teaching* in order to enable extensive foundation for learning, acquiring knowledge (concept of holistic education, thoroughly understood and learned). Does the contemporary teachers' education provide the necessary competence with its focus on the *practice* or with a small number of academic disciplines in these transformational processes?
- *Cooperative solving problems and team work* seem to be of vital importance for realizing the challenge of teaching and learning. But does the teachers' education provide adequate surroundings for learning with its dominant individualistic approach and culture?

United Nations Organization for education, science and culture (UNESCO), in their endeavor to expedite the accomplishment of goals introduced in **Education for all**, prepared a *Strategy on*

<sup>52</sup> Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000

*teachers (2012-2015)*. Recognizing that teachers and the corresponding policies that have influence on the teaching profession are the most important issues for providing quality education, in the *Strategy*, the main emphasis is on supporting teachers for providing quality learning. This *Strategy* emphasizes that it is important to configure a teaching force that “works in an environment that rewards professional improvement and that is committed to improve the opportunities for student learning with well qualified and duly supported teaching practices” [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), p.1] <sup>53</sup>. In *Strategy* the following priorities are defined:

- Overcoming the shortage of qualified teachers by developing the national capacities for their education and support;
- Improving teaching quality by systematically disseminating the existing knowledge about quality teaching, particularly in difficult work conditions, and by mechanisms to support teachers and their professional development while removing the obstacles to their success, and
- Researches and comparing knowledge by supporting the development of policies and legislation as well as by establishing international dialogue on successful policies and practices, including peer learning [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), pp. 1 and 2].

### **Trends in teaching profession**

In Europe, the prevailing qualifications is the 4-year bachelor degree for teachers from ISCED 1 and 2, and for the teachers in the programs ISCED 3 in majority of countries have to have a master’s degree. Alternative pathways to obtain a teaching qualification are not very widespread in European countries. In a majority of countries, initial teacher education programs should develop students’ knowledge and skills relating to educational research. There recommendations apply to training programs at both bachelor’s and master’s level.

In most European countries, admission to initial education programs seems to have no specific selection criteria for entry into tertiary education, apart from the general entrance requirement for entry. Only a third of countries have specific selection methods for admission. But overall, specific aptitude tests and/or motivation interviews for candidates are not often applied in most of the countries.

Mentoring support for a new/beginning teacher in the early years of their career is structured and offers additional training, personalized help and advice for beginning teachers in many countries, and in several they have been introduced only recently. The different components of this support (teaching, additional training, contact with the mentor, evaluation, etc.) are not weighted in the same way everywhere. Although there are differences in providing support for teachers-newcomers to the profession, it is directed towards overcoming specific difficulties the teacher-beginners may experience, and help to reduce the likelihood that they will leave the profession early.

Growing number of European countries require schools to have professional development plan for teachers. Continuing professional development has gained importance in a majority of countries and it is linked to career advancement and salary increases, as is the case in Bulgaria, Spain, Lithuania, Portugal, Romania, Slovenia and Slovakia. The most frequent reason for participation in teachers’ continuing professional development is its contributing to promotions

---

53 UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.

and career advancement. In many countries, it is not a sole condition for career advancement but often it is an important pre-requirement.

In almost all European countries, the teachers belong to the age group above 40 in primary schools, and in secondary education they are aged over 50. More than half of the teachers in Bulgaria, the Czech Republic, Germany, Estonia, Italy, the Netherlands, Austria, Norway and Iceland are aged over 50. The number of applicants for teacher education has declined, which leads to a certain concern that before long, there will be teacher shortage. Therefore, many countries consider various ways to attract young people into the teaching profession.

Teachers in Europe have equal number of working hours in teaching, 20, and other working hours weekly are between 35 and 40. In some countries, the manner of realizing working hours which do not include teaching, is pre-defined, although it is a time spend by teachers on preparation, research and administrative obligations.

Teaching methods are mainly left to teachers' discretion and teachers can act autonomously on the choice of teaching methods.

## **Conclusion**

Global trends indicate the fact that the teaching profession is coordinated and with significant development regarding the quality of programs and requirements for support, primarily due to the established notions that the students' success is closely related to a high-quality teacher. Although this profession's basic trends are part of Macedonian everyday life (regarding the degree of education, modernization of the school programs, initial and professional development, number of classes and admission policy for teaching schools), unfortunately, in Macedonia there is a significantly decreased quality of results that our participants have shown in international evaluation. This certainly calls in question the quality of our teachers' education. Teacher education and the teaching profession in Macedonia are a matter of constant concern among the general public due to the number of affected parties (students, parents, teachers, local authorities etc.). Great number of changes has been recently introduced in the legal provisions of the education system, which have not been open for a public discussion neither with experts nor with the general public. These changes have had repercussions on the teaching profession as well as the teachers' education and training. Instead of improving basic and transversal skills, these teaching related reforms might have many adverse side effects in the education as a whole. Therefore, there is a need for the changes to be reconsidered and discussed with the teachers as a matter of priority.

## References

33. Antonicic, Bostjan, Managing Global Transitions, International Research Journal, volume 3, 2005.
34. Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Република Македонија, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2013.
35. Council of the European Union. 2007. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>.
36. Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
37. Day, Christopher (1999). Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.
38. Defining competencies and curriculum, European reference points for the teaching profession, Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
39. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002/C 142/01), Official Journal of the European Communities, 2002, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>
40. EURYDICE, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 – 2002), European Commission, February 2005
41. Francesca, C. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development, European Commission, Directorate-General for Education and Culture Education and Training 2020, Thematic Working Group Professional Development of Teachers [http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/competences_en.pdf).
42. Great Teachers: attracting, training, and retaining the best, Nine Report Session 2010-12, Volume 1, House of Commons, Education Committee
43. Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000
44. Hirvi, V. (1996). Change-Education-Teacher Training. V: Tella, S. (ed.). Teacher education in Finland. Helsinki: University of Helsinki, 11–19.
45. Hudson, B, Zgaga, P. (2008), Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions
46. Key Competencies – A developing concept in general compulsory education, Eurydice, The information network on education in Europe, Survey 5, Directorate General for Education and Culture, European Commission, 2002
47. Key Competencies (2002). Survey 5. Brusseles: Eurydice, European Unit.
48. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report, 2013
49. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe, European Commission, Eurydice, 2008
50. Macedonia SABER Teachers Country report (draft), World Bank, 2013.
51. Наставници у Србији: Ставови о професији и реформима у образовању (2012), Центар за образовне политике, Београд.
52. Pantic, N. (2011), The meaning of teacher competence in contexts of change, In search of missing elements in knowledge base for teacher education – moral purposes and change agency (doctoral thesis)
53. Policy approaches to defining and describing teacher competences, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020 programme, Thematic Working Group Teacher Professional Development, Report of a Peer Learning Activity, in Naas, Ireland, 2 – 6 October 2011, [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/defining\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/defining_en.pdf).
54. Претставе о образованим променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности (2011), Институт за педагошка истраживања, Београд.
55. Qualifying to teach – Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, Teacher Training Agency, Portland House, Stag Place, London, 2003.
56. Razdevšek-Pučko, C. (2004): Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika, 55, posebna izdaja, 52–74.
57. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002), Supplementary report, The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005.
58. Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD, 2005.
59. The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Report 2, Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level, Eurydice, Key Topics in Education, Volume 3, 2002
60. UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.
61. Vujisic Zivkovic, N., (2005), Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta, Beograd, Zaduzbina Andrejevic.
62. Визек Видовиќ, В. Велковски З., Наставничката професија во XXI век, Центар за образовне политике, Белград, 2013.
63. Zgaga, Pavel, The prospects of Teacher Education in South-East Europe, 2006.
64. Zuljan Valencic, M. Et.al, Teacher Education in Slovenia, European Dimension of Teacher Education – Similarities and Differences, 219-320.

## ВКЛУЧЕНОСТ НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ

**Наташа Чичевска-Јованова**

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

**Даниела Димитрова-Радојичиќ**

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

УДК:

### Апстракт

Промените во семејната и социјалната структура и демографските промени значително ја променија улогата на училиштето во општеството, а оттука и улогата на родителите во училишните одговорности. Една од најважните работи за добро образование на детето, е што поблизок однос меѓу родителите и наставниците.

Целта на овој труд е да се претстави Моделот за концептуализирање на вклученоста на родителите, којшто првично беше осмислен за наставници и родители на деца со посебни потреби, но подоцна беше сфатено дека со мали измени можат да го користат сите наставници и родители. Моделот се состои од две пирамиди, едната од нив ја претставува хиерархијата на потребите на родителите, а другата е хиерархија на силните страни на родителите и можните придонеси. Обете пирамиди визуелно демонстрираат различни нивоа на потреби и придонеси од страна на родителите.

Истражувањето покажува дека вклученоста на родителите во едукацијата влијае многу позитивно врз учениците, во смисла на зголемена редовност во посетувањето на наставата, подобри оценки, зголемена независност, самопочит и доверба.

**Клучни зборови:** *наставници, родители, образование, ученици со пречки, инклузија.*

### Вовед

Децата најчесто имаат двајца главни едукатори во нивните животи – нивните родители и нивните наставници. Родителите се примарните едукатори сè додека детето не појде во градинка или не тргне на училиште, но тие и понатаму ќе имаат огромно влијание врз учењето на нивните деца во училиштето.

Сепак, свесноста за важноста на родителите, особено мајката, во едукацијата на нивните деца не е никаков нов феномен. Пред повеќе од 400 години Коменски пишувал за „школото од мајчиниот скут“, поткрепувајќи го со аргумент дека родителите треба систематски да ги едуцираат своите деца во првите 6 години од животот. Тој се залагал мајките да им читаат приказни или песни на своите деца. Долго време родителите,

особено мајките биле вклучени во едукацијата на своите деца – посебно во периодот на предучилишна возраст (Curtis A., 1998).

Во поголемиот дел од првата половина на 20 век, училиштата биле одговорни само за академска настава, додека, пак, семејствата биле одговорни за емоционалниот и социјалниот развој (Flexman E., & Inger M., 1991). Односот помеѓу училиштата и домот бил многу хиерархиски и процедурален. Контактот меѓу домот и училиштето бил многу поредок отколку сега и главната точка од контактот родител – наставник вообичаено биле „родителските средби“, кога наставниците доставувале извештаи за напредокот на детето. Во периодот по 1960 година се случиле значајни промени. Се зголемила свеста како резултат на истражувања што ги покажуваат предностите од добрите односи дом – училиште, но исто така забележлива била и промената во динамиката на односот помеѓу двете групи.

Нема универзален договор за тоа што е вклученост на родителите - таа може да заземе многу форми, од вклученост на училиште (како управител, помагајќи во училницата или во текот на паузите за ручек), па до читање на детето дома, подучување песни или детски песнички и помагање со домашните задачи.

Ова може да се категоризира во два широки аспекта:

- вклученост на родителите во животот на училиште.
- нивна вклученост во поддршка на детето во домот. (The Impact of Parental Involvement on Children's Education, 2008)

Во некои училишта сè уште има едукатори кои велат: *ако семејствата ја вршат само нивната работа, ние би можеле да ја вршиме својата работа.* И сè уште има семејства кои велат: *јас го одгледав ова дете; сега твоја работа е да едуцираш.* Овие зборови опфаќаат мислење на одделни сфери на влијание. Други едукатори велат: *јас не можам да ја вршам својата работа без помош од семејствата на моите ученици и поддршката на оваа заедница.* А некои родители велат: *наистина морам да знам што се случува на училиште со цел да му помогнам на моето дете.* Овие фрази ја опфаќаат теоријата на *преклопени сфери на влијание* (Epstein JL, 2001).

Постојат многу причини за вклученост на семејствата и за соработката родител – стручно лице во едукацијата. Синклер и Кристенсон (1992), забележувајќи дека соработката училиште – дом е составен дел од успехот на учениците, укажува на следниве општи причини за поддршка на вклученоста на родителите:

- Вистинска промена може да се случи единствено преку соработка. Училиштата и стручните лица не можат сами да ги задоволат комплексните, многубројни потреби на децата денес.
- Развојот и учењето на детето не се случуваат во една средина и без влијание од многубројни извори. „Децата учат, растат и се развиваат дома и на училиште. За децата и за младите нема јасна граница помеѓу искуствата на училиште и од дома. Всушност, постои меѓусебно влијание на квалитетот помеѓу искуствата во овие две средини.“ (Sinclair MF., & Christenson SL., 1992).
- Дефиницијата за едукација се прошири со прогресот во истражувањата за човековото учење и сознавање (Wehmeier M., and all., 2002).

Истражувањата конзистентно покажуваат дека вклученоста на родителите во едукацијата на децата прави позитивна разлика кај достигнувањата на учениците. Нивото на вклученост на родителите варира, на пример, мајки, родители на мали деца, родители на деца со посебни образовни потреби се повеќе вклучени во едукацијата на нивното дете.

Возраста на детето може да биде бариера за вклученоста на родителите, бидејќи е широко прифатено дека вклученоста на родителите се намалува како што децата растат и е на најниско ниво кај децата на средношколска возраст. Тенденцијата за поголема вклученост на родителите на помали деца може делумно да биде поради тоа што помалите деца се попозитивни за тоа нивните родители да одат на училиште. Меѓутоа, постарите деца се помалку заинтересирани за вклученост во училиштето, како што е одењето на родителите на екскурзии, што барем малку се должи на желбата на адолесцентите да станат независни од нивните родители (Eccles JS. & Harold RD., 1993).

Поголемиот дел од литературата за вклученост на родителите се фокусира на основни училишта, но вклученоста на родителите се смета за важна и во средните училишта (Wheeler P., 1992) и широко е прифатено дека „вклученоста на родителите има значителен ефект врз достигнувањата на ученикот низ годините на школување“ (DCFS, 2007, стр. 5). Меѓутоа, доказите покажуваат дека вклученоста на родителите има тенденција на опаѓање во средношколската возраст (Hill NE., et al., 2004; Hoover-Dempsey KV., et al., 2005; Spera C., 2005).

Постојат најмалку три можни причини за ова (Chen JJ., 2008; Christenson, 2004). *Прво*, средните училишта може да не се толку пријатни за родителите колку што се основните училишта. *Второ*, родителите може да имаат помалку самодоверба да бидат вклучени во едукацијата на нивните деца, бидејќи предметниот материјал станува попрездизвикувачки како што нивните деца напредуваат. *Трето*, бидејќи децата се адолесценти се обидуваат да станат поавтономни, тие може да се помалку отворени за тоа родителите да бидат вклучени во нивните училишта (Hornby G., 2011).

Вклученоста на родителите може да доведе до:

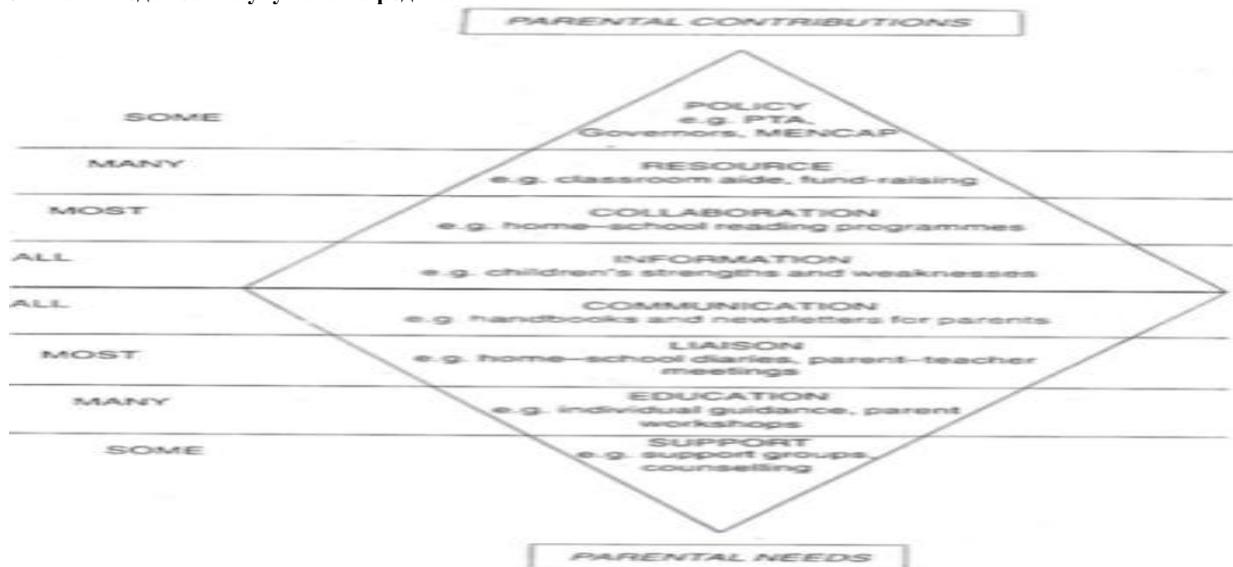
- повисоки оценки;
- подобри резултати на тестовите;
- повеќе внимание;
- зголемена мотивација;
- пониска стапка на укори;
- намалена употреба на дрога и алкохол;
- намалување на насилничко однесување;
- поголема самопочит. (D'Amico J. & Gallaway K., 2010).

Интеракциите и улогата на односот родител - наставник често се обликувани со различни очекувања и лични интереси (Wolfendale S., 1983). Средбите родител – наставник претставуваат добар пример за тоа колку целите и агендите на родителите и наставниците можат да се разликуваат. Бастијани (1989) укажува дека *целите на наставниците* за средбите родител – наставник вклучуваат дискусија за напредокот на децата и тешкотиите што ги имаат, да дознаат од родителите како децата се соочуваат со училиштето, идентификување начини на коишто родителите можат да им помогнат на нивните деца дома и идентификување потенцијални конфликти со родителите. *Целите на родителите* за средбите родител – наставник вклучуваат дискусија за напредокот на децата и тешкотиите што ги имаат, споредба на напредокот на нивните деца со оној на другите во одделението, учење нешто повеќе за училиштето и користените методи на подучување и поставување прашања на наставниците за грижите коишто ги имаат (Bastiani J., 1989). Па, јасно е дека иако има сличности, исто така има и важни разлики во агендите на родителите и наставниците за овие состаноци, коишто дејствуваат како бариери за воспоставување ефективна вклученост на родителите.

## Модел за вклучување на родителите

Теоретскиот модел за вклучување на родителите опишан подолу е создаден со комбинирање и адаптирање на постојните модели (на пр., Bastiani J., 1989; Epstein JL., 2001; Kroth RL., 1985; Lombana JH., 1983; Wolfendale S., 1992) и од одговорите на многумина родители, наставници и на другите стручни лица што работат во училиштата. Оригиналниот модел е осмислен со наставници и родители на деца со ПОП (Hornby G., 1989), но супсеквентно е реализиран така што, со мали адаптации, е подеднакво применлив за сите родители и наставници (Hornby G., 1990). Моделот за вклучувањето на родителите е презентираан на слика 1.

Слика 1. Модел за вклучување на родителите



Моделот се состои од 2 пирамиди поврзани во основите, од коишто едната ја претставува хиерархијата на потребите на родителите, а другата хиерархијата на силните страни на родителите или можните придонесувања. Обете пирамиди визуелно ги демонстрираат нивоата на потребите и придонесите на родителите. И покрај тоа што секој родител има некакви потреби и одредени потенцијални придонесувања што можат да бидат искористени, помал број имаат неминовна потреба за насочување или оспособување за правење екстензивен придонес. Секоја од компонентите на моделот е потцртана и идентификувани се знаењата и вештините што треба да ги поседуваат наставниците за секој вид вклучување на родителите.

### Придонесувања од страна на родителите

#### Политика

Некои родители можат да дадат придонес како резултат на сопствените искуства преку членување во родителски или професионални здруженија. Други, пак, имаат време и способност да обезбедат обука за стручните лица преку зборување на конференции или работилници, или преку пишување за нивното искуство (на пр., Featherstone H., 1981).

Наставниците треба постојано да соработуваат со родители што можат да придонесат на овој начин.

### ***Улога на ресурс***

Многу родители имаат време и способност да бидат волонтерски помошници на наставникот, било да е тоа со помагање во училиницата или подготвување материјали и собирање средства. Други, пак, можат да придонесат со подготвување весник, со занаетчиски вештини или во делови од наставната програма за којашто имаат посебен талент. Некои родители имаат време, вештини, знаење да обезбедат поддршка на другите родители во вид на информирање или преку учество во групи за поддршка за самопомош. Во сите наведени случаи, наставниците треба максимално да го искористат вредниот волонтерски ресурс - родителите. Од друга страна, родителите можат да стекнат знаење што ќе им помогне да си го разберат сопственото дете, а и да здобијат самодоверба од фактот дека помагаат во училиште и од продлабочување на сопственото знаење.

### ***Соработка со наставниците***

Голем број родители сакаат да придонесуваат во образованието на своите деца, така што ја применуваат наставната програма и дома. Ова е особено значајно за децата со ПОП, зашто од големо значење е конзистентноста во барањата од децата и во училища и надвор од неа (Dean J., 1996).

Меконахи (McConachie H., 1986) вели: „Соработката треба да значи рамноправност на родителите со наставниците при дефинирањето на јаките страни и целите, препознавање на различната сила што секоја страна ја носи во соработката и какво знаење и перспектива им недостига на засегнатите страни.“

Сепак, некои родители не можат да продолжат со работата со детето дома. Тоа може да биде многу фрустрирачко за наставникот, зашто знае дека таквата соработка води до поголем прогрес кај детето, а децата со коишто не се работи дома постигнуваат побавен прогрес. Сепак, наставниците мора да го прифатат фактот дека некои родители не можат секогаш да соработуваат на овој начин.

### ***Споделување информации за детето***

Секој родител може да даде вредни информации за своето дете што ќе послужат за изготвување план за работа со детето. Информации што се во врска со она што го сака детето и што не сака, предности и слабости, како и релевантни медицински детали, можат да се собираат од страна на наставниците на средбите со родителите.

### ***Потребите на родителите***

#### ***Можност за комуникација***

Сите родители треба да имаат можност за ефикасна комуникација со наставниците на нивните деца. Ним им е потребна информација за организацијата и барањата што се однесуваат на нивните деца, за тешкотиите и причините за нив што се поврзани со прогресот на детето итн. Исто така, родителите треба да ги знаат своите права и обврски. Тоа може да се направи со изработка на прирачник за родителите, зашто тоа би им дало можност на родителите во секој миг да ги имаат при рака правилата за нивните права и обврски. Училиштата се должни да обезбедат ефикасна пишана и усна комуникација, преку телефон, директни средби на родителот со наставникот, преку е-пораки и сл.

### ***Поврзаност со стручниот кадар во училиштето***

Повеќето родители сакаат да знаат како напредува нивното дете во училиште. Сакаат да знаат каков напредок постигнало нивното дете и дали има некакви тешкотии. Наставникот го сметаат за главен извор на информации за постигнувањата на детето в училиште, и затоа се наметнува потребата за остварување партнерски однос во работата. Наставниците можат да придонесат за тоа така што ќе одржуваат редовен контакт со родителите преку телефонски повици, домашни посети, домашно-училишни забелешки, неделни известувања и средба со родителите в училиште.

Наставниците често се разочарани од неприсуството на родителите на средбите за родителот и наставникот што се одржуваат в училиште, зашто тоа остава впечаток дека не се заинтересирани за напредокот на нивните деца. Сепак, сигурно постојат други причини за нивното отсуство, како што се неможност да се најде бeбиситерка, претераните барања што ги наметнува грижата за семејството или анксиозност од доаѓањето в училиште поврзана со нивното негативно искуство од училишните денови. Тогаш е важно наставниците да изнајдат други начини за поврзување со тие родители, можеби преку редовни телефонски повици или домашни посети. Затоа наставниците треба да ги развиваат вештините за формални и неформални средби со родителите.

### ***Поддршка на родителите***

На некои родители понекогаш им е потребна советодавна поддршка, без разлика дали ја бараат или не. Таква поддршка може да им се обезбеди поединечно или групно. Некои родители сами ќе побараат совет од наставникот на нивното дете, па затоа наставникот треба да поседува основни вештини за советување, добро да слуша и да им помогне на родителите да ги решаваат секојдневните проблеми. Кога потребата за советување ги надминува нивните граници, треба да ги упатат родителите на професионално советување.

### ***Едукација на родителите***

Некои родители се заинтересирани за учество во едукативните програми за родители за да го унапредат прогресот на своето дете или да го подобрат нивното однесување. Едукацијата на родителите може да се изведува индивидуално или групно. Најдобар формат за едукација на родителите е оној што ги комбинира упатствата за промовирање на развојот на детето со можноста родителите да дискутираат за своите грижи (Pugh G., & De'Ath E., 1984).

### **Заклучок**

Дел од професионален успех на наставникот се потпира на градење силна, отворена комуникација со родителите. Позитивната врска меѓу домот и училиштето придонесува за зголемување на севкупниот успех на детето. Важно е да се поттикнат сите родители да сфатат дека тие се составен дел на образованието на нивните деца. Родителите можат да понудат важен увид во навиките на нивните деца, однесувањето, здравјето и општите карактеристики на личноста. Овие фактори, кои не можат да бидат лесно видливи во училница, можат да имаат влијание врз постигањата и во општото образование и за учениците со ПОП.

Резултатите од многу истражувања покажуваат дека зголемување на вклученоста на родителите во образованието на детето се однесува на вкупните перформанси на училиште. Една од причините може да биде дека родителите на учениците со повисоки постигнувања поставуваат повисоки стандарди за образовните активности на своите деца отколку родителите на учениците со пониски постигнувања (D'Amico JK., & Gallaway K., 2010).

Сметаме дека е потребно теоретски модел за вклучување на родителите да им помогне на училиштата при креирањето политики и процедури за вклучување на родителите. Моделот укажува на тоа кои компетенции се потребни од страна на наставниците за да се обезбеди успешна имплементација. Исто така се користи за да се генерира листа на прашања што училиштата можат да ги користат за да ја оценат нивната практика на вклучување на родителите, со цел да се идентификуваат силните страни и областите што треба понатаму да се развиваат.

## Литература

1. Bastiani J. (1989). *Working with parents: A whole school approach*. Windsor: NFER-Nelson.
2. Curtis A. (1998). *A curriculum for the pre-school child: learning to learn (2nd ed.)*. London and New York: Routledge.
3. Chen JJ. (2008). Grade level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183–198.
4. Christenson SL. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104.
5. D’Amico J., & Galloway K. (2010). *Differentiated Instruction for the Middle School Science Teacher: Activities and Strategies for an Inclusive Classroom*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
6. DCSF (Department for Children, Schools and Families). (2007). *The children’s plan: Building brighter futures*. London: The Stationary Office.
7. Dean J. (1996). *Managing special needs in the primary school*. London and New York: Routledge.
8. Eccles JS., & Harold RD. (1996). Family involvement in children’s and adolescents’ schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
9. Epstein JL. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
10. Featherstone H. (1981). *A difference in the family*. Harmondsworth: Penguin.
11. Flaxman E., & Inger M. (1991). Parents and schooling in the 1990’s. *The ERIC Review*, 1(3), 2-6.
12. Garner F. (2009). *Special Educational Needs: The Key Concepts*. London and New York: Routledge.
13. Hill NE., & Taylor LC. (2004). Parental school involvement and children’s academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
14. Hoover-Dempsey KV., Walker JMT., Sandler HM., Whetsel D., Green CL., Wilkins, AS., et al. (2005). Why do parents become involved? *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
15. Hornby G. (1989). A model for parent participation. *British Journal of Special Education*, 16(4), 161-162.
16. Hornby G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2), 247-252.
17. Hornby G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer Science+Business Media.
18. Hornby G., & Murray R. (1983). Group programmes for parents of children with various handicaps. *Child: Care, health and development*, 9(3), 185-198.
19. Kroth RL. (1985). *Communicating with parents of exceptional children* (2nd ed.). Denver: Love.
20. Lombana JH. (1983). *Home-school partnerships: Guidelines and strategies for educators*. New York: Grune & Stratton.
21. McConachie H. (1986). *Parents and Young Handicapped Children: A Review of Research Issues*, London: Croom Helm.
22. Pugh G., & De’Ath E. (1984). *The needs of parents: Practice and policy in parent education*. London: Macmillan.
23. Sinclair MF., & Christenson SL. (1992). Home-school collaboration: A building block of empowerment. *IMPACT Feature Issue on Family Empowerment*, 5(2), 12-13.
24. Spera C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146
25. The Impact of Parental Involvement on Children’s Education (2008)  
[https://www.ncy.ac.cy/nursery/documents/ThemaVdomadas/DCSF- Parental\\_Involvement\\_1.pdf](https://www.ncy.ac.cy/nursery/documents/ThemaVdomadas/DCSF- Parental_Involvement_1.pdf)
26. Wehmeyer ML., Sands DJ., Knowlton E., & Kozleski EB. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation: Providing Access to the General Curriculum*. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
27. Wheeler P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76, 28–35.
- Wolfendale S. (1992). *Empowering parents and teachers*. London: Cassell.

## PARENTERAL INVOLVMENT IN EDUCATIONAL PROCESS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

### 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

### 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

UDK:

### Abstract

Changes in family and social structure and demographic changes had significantly changed the role of the school in society, and therefore the role of parents in schools' responsibilities. One of the most important thing for good education of the child is the closer partnership between parents and teachers.

The purpose of this study is to present the Model for Conceptualizing Parental Involvement, which was originally designed for teachers and parents of children with special needs, but later was realized that with small adjustments it can be used by all teachers and parents. The model consists of two pyramids, one of them represents the hierarchy of parental needs and the other is a hierarchy of parental strengths and possible contributions. Both pyramids visually demonstrate different levels of needs and contributions of parents.

Research shows that the involvement of parents in the educational process affects very positive for the students, in terms of increased regularity in attending classes, better grades, increased independence, self-esteem, and confidence.

**Keywords:** *teachers, parents, education, students with disabilities, inclusion.*

### Introduction

Most children have two main educators in their lives – their parents and their teachers. Parents are the prime educators until the child attends an early years setting or starts school and they remain a major influence on their children's learning throughout the school.

However, the awareness of the importance of parents, particularly mothers, in their children's education is not a new phenomenon. More than 400 years ago Comenius was writing about the "school of the Mother's lap", arguing that parents should systematically educate their children during the first six years of life. He advocated that mothers should tell stories and rhymes to their young children. For many years, parents, particularly mothers, have been involved in the education of their children at the nursery-school stage (Curtis A., 1998).

For much of the first half of the 20<sup>th</sup> century, schools were responsible only for academic instruction, whereas families were responsible for emotional and social development (Flexman E., & Inger M., 1991). Up until about 50 years ago the relationship between schools and the home was very hierarchical and procedural. Contact between home and school tended to be much less frequent than is now current, and the main point of parent-teacher contact was usually at 'parents evenings', when teachers would deliver a summary report on a child's progress.

Significant changes have taken place in the period post -1960. Greater awareness as a result of research showing the benefits of good home– school relations, but there was also a change in the relationship dynamic between the two groups.

There is no universal agreement on what parental involvement is, it can take many forms, from involvement at the school (as a governor, helping in the classroom or during lunch breaks) through to reading to the child at home, teaching songs or nursery rhymes and assisting with homework.

This can be categorized into two broad strands:

- Parents' involvement in the life of the school.
- Their involvement in support of the individual child at home (The Impact of Parental Involvement on Children's Education, 2008).

In some schools, there are still educators who say, "*If the family would just do its job, we could do our job.*" And there are still families who say, "*I raised this child; now it is your job to educate her.*" These words embody a view of separate spheres of influence. Other educators say, "*I cannot do my job without the help of my students' families and the support of this community.*" And some parents say, "*I really need to know what is happening in a school in order to help my child.*" These phrases embody the theory of *overlapping spheres of influence* (Epstein JL, 2001). Many reasons exist for family involvement and parent-professional collaboration in the educational process. Sinclair and Christenson (1992), noting that school-home collaboration is integral to the success of students, suggested the following general reasons to support parental involvements:

- Only through collaboration can real change occur. Schools and professionals alone cannot meet the complex, multiple needs of children today.
- Child development and learning does not occur in a single environment and without influence from multiple sources. "Children learn, grow, and develop both at home and at school. There is no clear-cut boundary between home and school experiences for children and youth. Rather, there is a mutually influencing quality between experiences in these two settings" (Sinclair MF., & Christenson SL., 1992).
- The definition of education has expanded with advances in research about human learning and cognition (Wehmeyer M., and all., 2002).

The research has consistently shown that parental involvement in children's education does make a positive difference to pupils' achievement. The Children's Plan published by the Department for Children, Schools and Families (DCSF) in 2007 also highlights the importance of partnership between parents and schools to support children in their learning, and how greater support will be provided for parents to involve them in their child's education (in the early years and throughout school).

Levels of parental involvement vary among parents, for example, mothers, parents of young children, parents of children with a statement of Special Educational Needs are all more likely than average to be very involved in their child's education. The age of children can be a barrier to the involvement of parents since it is widely acknowledged that parental involvement decreases as children grow older and are at its lowest level for children of secondary school age. The tendency for greater involvement of parents of younger children may be partly because younger children are more positive about their parents going into school. Whereas, older children are less keen about school involvement, such as parents going on class trips, which is at least partly due to adolescents wanting to become independent of their parents (Eccles JS. & Harold RD., 1993).

Most of the literature on parental involvement focuses on elementary schools, but the involvement of parents is still regarded as important at secondary school (Wheeler, 1992), and it is widely acknowledged that “Parental involvement has a significant effect on pupil achievement throughout the years of schooling” (DCFS, 2007, p. 5). However, evidence suggests that parental involvement tends to decline throughout the middle school and secondary school years (Hill NE., et al., 2004; Hoover-Dempsey KV., et al., 2005; Spera C, 2005).

There are at least three possible reasons for this (Chen JJ., 2008; Christenson SL., 2004). *First*, middle and secondary schools may not be as welcoming to parents as elementary schools are. *Second*, parents may be less confident being involved in their children’s education since subject material becomes more challenging as their children progress through middle and secondary schools. *Third*, as children negotiate adolescence and attempt to become more autonomous, they may be less open to having parents involved with their schools (Hornby G., 2011).

Parental involvement can lead to:

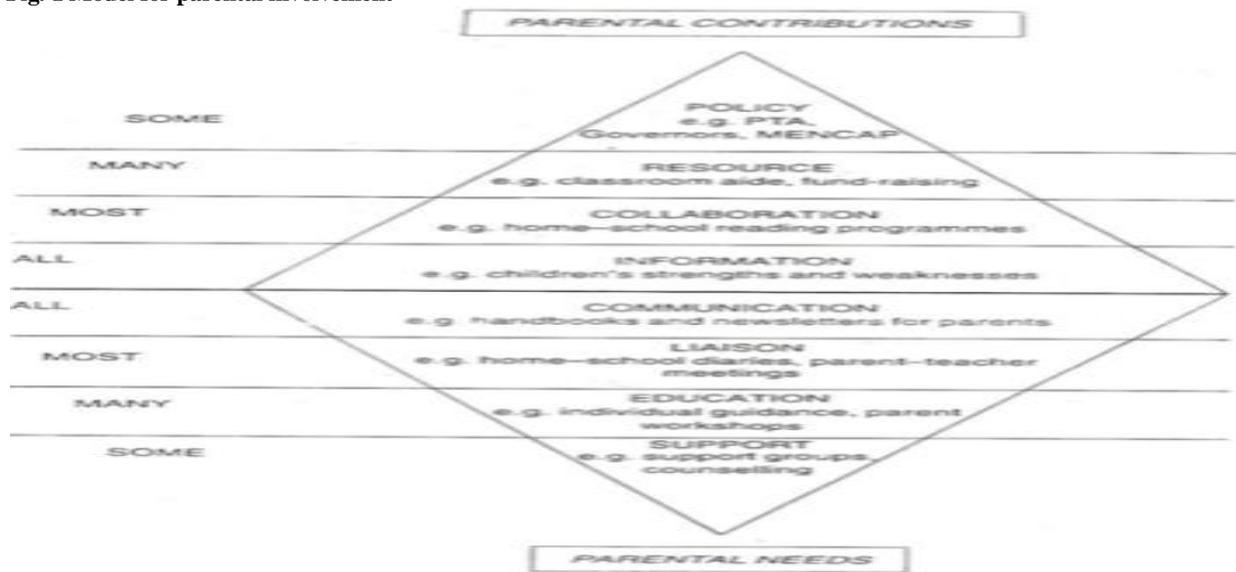
- Higher grades;
- Higher test scores;
- Better attention;
- Increased motivation;
- Lower rate of suspension;
- Decreased use of drugs and alcohol;
- Fewer instances of violent behavior;
- Higher self-esteem. (D’Amico J. & Gallaway K., 2010).

Parent and teacher interactions and roles are frequently shaped by differing expectations and vested interests (Wolfendale S., 1983). Parent–teacher meetings provide a good example of how much the goals and agendas of parents and teachers can differ. Bastiani (1989) has suggested that *teachers’ goals* for parent–teacher meetings include discussing children’s progress and any difficulties they are having, finding out from parents how children are coping with school, identifying ways in which parents can help their children at home, and identifying potential conflicts with parents. *Parents goals* for parent–teacher meetings include discussing children’s progress and any difficulties they are having, comparing their children’s progress with that of others in the class, learning more about the school and methods of teaching used, and questioning teachers about any concerns they have (Bastiani J., 1989). So, it is clear that although there are similarities, there are also important differences in parents’ and teachers’ agendas for these meetings, which act as barriers to the establishment of effective parental involvement.

### **Model for Parent Involvement**

The theoretical model for parental involvement described below was developed by combining and adapting existing models (e.g., Bastiani J., 1989; Epstein JL., 2001; Kroth RL., 1985; Lombana JH., 1983; Wolfendale S., 1992) and by gaining feedback from numerous groups of parents, teachers, and other professionals who work in schools. The model was originally devised with teachers and parents of children with SEN in mind (Hornby G., 1989), but it was subsequently realized that, with slight adaptations, it was equally applicable to all parents and teachers (Hornby G., 1990). The model for parental involvement is presented in Fig. 1.

Fig. 1 Model for parental involvement



The model consists of two pyramids connected at the base, one representing a hierarchy of parents' needs, the other a hierarchy of parents' strengths or possible contributions. Both pyramids demonstrate visually the different levels of needs and contributions of parents. Thus, while all parents have some needs and some potential contributions that can be utilized, a smaller number have an intense need for guidance or the capability of making an extensive contribution. Each of the components of the model are outlined and the knowledge and skills needed by teachers to participate in each type of parental involvement are identified.

### **Parental Contributions**

#### ***Policy***

Some parents are able to contribute as a result of their own experiences through membership of parent or professional organizations. Some have the time and ability to provide in-service training for professionals by speaking at conferences or workshops, or by writing about their experiences (e.g., Featherstone H., 1981). Teachers should continually be on the lookout for parents who can contribute in this way.

#### ***Acting as a Resource***

Many parents have the time and ability to act as voluntary teacher aides, either assisting in the classroom or in the preparation of materials or in fund-raising. Others may have special skills that they can contribute, such as helping prepare newsletters, in craft activities, or in curriculum areas in which they have a special talent. Some parents may have the time, skills, and knowledge to provide support to other parents either informally or perhaps through participation in self-help or support groups. During these times, teachers should make sure that they make optimum use of this valuable voluntary resource - parents. On other hand, parents may acquire knowledge that is helpful to their understanding of their own children and to gain confidence through helping at school and go on to further their own education.

### ***Collaborating with Teachers***

Most parents are willing to contribute in an education of their own child by reinforcing classroom programs at home. This is very important for children with special needs because it is important that the demands made on the children to be more consistent as possible (Dean J., 1996).

McConachie (1986) states: 'Partnership seems to imply equality of parents with professionals in defining intervention strengths and goals, recognizing the different strengths that each side brings to the partnership and what knowledge and perspective each side lacks'.

However, some parents are not able to carry out work at home with their children. This can be very frustrating for teachers since they realize that collaboration between home and school results in children making greater progress, so children whose parents do not work closely with them are likely to develop more slowly. However, teachers have to accept that some parents are simply not able to collaborate in this way.

### ***Sharing Information on Children***

All parents can contribute valuable information about their children, which can be useful for preparing a plan for meeting their children's needs. Information concerning children's likes and dislikes, strengths, and weaknesses, along with any relevant medical details, can be gathered by teachers at parent-teacher meetings.

### **Parental Needs**

#### ***Channels of Communication***

All parents need to have effective channels of communication with their children's teachers. They need information about the organization and requirements of the school, about difficulties and reasons for them, as it affects the progress of their child. Also, parents need to know about their rights and responsibilities. This can be provided through handbooks for parents because that will provide them at any time to know their rights and responsibilities. Schools must develop effective written and oral communication skills, through phone, meetings face to face, through e-mail etc.

### **Liaison with School Staff**

Most parents want to know how their children are getting on at school. They want to find out what their children have achieved and whether they are having any difficulties. They regard teachers as the main source of information on their children's performance at school and therefore need to have a working partnership with them. Teachers can facilitate this by keeping in regular contact with parents through such means as telephone calls, home visits, home-school notebooks, weekly report cards and by meeting with parents at school.

Teachers are often disappointed that some parents do not come to parent-teacher meetings at school, thereby giving the impression that they are not interested in how their children are progressing. However, there are usually other reasons for them not turning up, such as the difficulties involved in getting a babysitter, the overwhelming demands of looking after their family, or anxieties about coming to school related to the negative experiences they themselves had at school. It is important then for teachers to find other ways of liaising with these parents, perhaps by having regular telephone contacts or home visits. Therefore, teachers need to develop the skills of conducting formal and informal meetings with parents.

### ***Parent Support***

Some parents, at times, are in need of supportive counseling, even though they may not actually request it. This support can be provided either individually or in the group. Some parents will approach their children's teachers in search of guidance or counseling, and teachers should, therefore, have a level of basic counseling skills sufficient to be good listeners and to help parents solve everyday problems. They should also have the knowledge necessary to be able to refer parents to professional counselors when problems raised are beyond their level of competence.

### ***Parent Education***

Many parents are interested in participating in parent education programs aimed at promoting their children's progress or managing their behavior. Parent education can be conducted individually or in parent groups. It seems that the most effective format for parent education is one that combines guidance about promoting children's development with opportunities for parents to discuss their concerns (Pugh G., & De'Ath E., 1984).

### **Conclusion**

Part of a teacher's professional success relies on building a strong, open communication with parents. A positive connection between home and school increases the overall success of a child's learning. It is imperative to empower all parents by helping them realize that they are an integral part of their child's education. Parents can offer important insights into their child's study habits, behaviors, health, and general personality characteristics. These factors, which may not be readily apparent in the classroom environment, can have an impact on achievement for both general education and special needs students.

Results of many researches suggest that enhancing parental involvement in a child's schooling relates to overall improved school performance. One reason may be that parents of higher-achieving students set higher standards for their children's educational activities than do parents of low-achieving students (D'Amico J., & Gallaway K., 2010).

We suggest that a theoretical model for parental involvement is needed to assist schools to design policies and procedures for involving parents. The model proposed suggests competencies needed by teachers to ensure its successful implementation. The model is also used to generate a checklist of questions that schools can employ to evaluate their practice of parental involvement in order to identify strengths and areas that need further development.

## References

1. Bastiani J. (1989). *Working with parents: A whole school approach*. Windsor: NFER-Nelson.
2. Curtis A. (1998). *A curriculum for the pre-school child: learning to learn (2nd ed.)*. London and New York: Routledge.
3. Chen JJ. (2008). Grade level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183–198.
4. Christenson SL. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104.
5. D’Amico J., & Gallaway K. (2010). *Differentiated Instruction for the Middle School Science Teacher: Activities and Strategies for an Inclusive Classroom*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
6. DCSF (Department for Children, Schools and Families). (2007). *The children’s plan: Building brighter futures*. London: The Stationary Office.
7. Dean J. (1996). *Managing special needs in the primary school*. London and New York: Routledge.
8. Eccles JS., & Harold RD. (1996). Family involvement in children’s and adolescents’ schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
9. Epstein JL. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
10. Featherstone H. (1981). *A difference in the family*. Harmondsworth: Penguin.
11. Flaxman E., & Inger M. (1991). Parents and schooling in the 1990’s. *The ERIC Review*, 1(3), 2-6.
12. Garner F. (2009). *Special Educational Needs: The Key Concepts*. London and New York: Routledge.
13. Hill NE., & Taylor LC. (2004). Parental school involvement and children’s academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
14. Hoover-Dempsey KV., Walker JMT., Sandler HM., Whetsel D., Green CL., Wilkins, AS., et al. (2005). Why do parents become involved? *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
15. Hornby G. (1989). A model for parent participation. *British Journal of Special Education*, 16(4), 161-162.
16. Hornby G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2), 247-252.
17. Hornby G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer Science+Business Media.
18. Hornby G., & Murray R. (1983). Group programmes for parents of children with various handicaps. *Child: Care, health and development.*, 9(3), 185-198.
19. Kroth RL. (1985). *Communicating with parents of exceptional children* (2nd ed.). Denver: Love.
20. Lombana JH. (1983). *Home-school partnerships: Guidelines and strategies for educators*. New York: Grune & Stratton.
21. McConachie H. (1986). *Parents and Young Handicapped Children: A Review of Research Issues*, London: Croom Helm.
22. Pugh G., & De’Ath E. (1984). *The needs of parents: Practice and policy in parent education*. London: Macmillan.
23. Sinclair MF., & Christenson SL. (1992). Home-school collaboration: A building block of empowerment. *IMPACT Feature Issue on Family Empowerment*, 5(2), 12-13.
24. Spera C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146
25. The Impact of Parental Involvement on Children’s Education (2008)  
[https://www.ucy.ac.cy/nursery/documents/ThemaVdomadas/DCSF- Parental\\_Involvement\\_1.pdf](https://www.ucy.ac.cy/nursery/documents/ThemaVdomadas/DCSF- Parental_Involvement_1.pdf)
26. Wehmeyer ML., Sands DJ., Knowlton E., & Kozleski EB. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation: Providing Access to the General Curriculum*. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
27. Wheeler P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76, 28–35.
- Wolfendale S. (1992). *Empowering parents and teachers*. London: Cassell.

## УЛОГАТА НА ДРЖАВНИОТ СОВЕТ ЗА ПРЕВЕНЦИЈА НА ДЕТСКОТО ПРЕСТАПНИШТВО ВО ГРАДЕЊЕ НА ПРЕВЕНТИВНА ПОЛИТИКА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

### Невена Петровска

Државен совет за превенција на детско престапништво,  
Министерство за правда, Република Македонија  
nevenapetrovska@gmail.com

### Тања Богатинова

Државен совет за превенција на детско престапништво,  
Министерство за правда, Република Македонија  
tanjasv2002@hotmail.com

УДК:

### Апстракт

Државниот совет за превенција на детското престапништво е формиран согласно Законот за правда за децата како самостојно и независно тело, кое има надлежност во делот на следење на превентивните активности од страна на сите институции и граѓански организации, а со цел спречување на детското престапништво.

Државниот совет е формиран во 2009 година, а е составен од 15 члена кои се претставници на ресорните министерства, институции и невладини организации вклучени во системот за правда за децата и истакнати научни и стручни работници.

Државниот совет има голем број на надлежности согласно Законот, ја донесе Националната стратегија за превенција на малолетничко престапништво (2010-2020), спроведува истражувања, дава иницијативи за подобрување на законските одредби, но основна надлежност е следење на состојбата со заштита и унапредување на правата на децата. За таа цел Советот изготвува годишни извештаи за состојбата со детското престапништво и имплементација на Законот.

Во извештајот се дава осврт на состојбата со детското престапништво преку податоци добиени врз основа на 32 индикатори доставени од 63 институции во системот на правда за децата.

Во трудот е даден осврт на еден аспект од проблематиката која е предмет на работа на Државниот совет, а тоа е следење на состојбата со детското престапништво преку презентирање на податоците објавени во Годишниот извештај за работата на советот и за состојбите во областа на правда на детето и детското престапништво за 2015 година. Годишниот извештај се доставува до Собранието, Владата, Врховниот суд и Судскиот совет на РМ.

**Клучни зборови:** *детско престапништво, правата на децата, индикатори.*

### Вовед

Државниот совет за превенција на детското престапништво е формиран согласно Законот за правда за децата како самостојно и независно тело, кое ја следи состојбата со детското престапништво во Р. Македонија, со особен акцент на следење и поддржување на превентивните активности кои се преземаат од страна на сите институции и граѓански организации кои се во системот на правда за децата, а со цел спречување и намалување на

детското престапништво. Советот е формиран во 2009 година, а е составен од 15 члена кои се претставници на ресорните министерства, институции и невладини организации како и истакнати научни и стручни работници.

Државниот совет има голем број на надлежности согласно Законот односно ја донесе Националната стратегија за превенција на малолетничко престапништво (2010-2020), спроведува истражувања и анализи од областа на детското престапништво, дава иницијативи за подобрување на законските одредби и пошироко запознавање на граѓаните со правата на децата и расправи за здраво семејство, за проблемите на образованието и воспитанието на децата, заштита од наркоманија и други облици на зависност, но една од основните надлежности е следење на заштитата и унапредување на правата на децата. За таа цел Советот изготвува годишни извештаи за состојбата со детското престапништво и имплементација на Законот за правда за децата и истиот се доставува до Собранието и Владата на РМ, до Врховниот суд и Судскиот совет на РМ.

Во трудот е даден осврт на еден аспект од проблематиката која е предмет на работа на Државниот совет, а тоа е следење на состојбата со детското престапништво преку презентирање на податоците објавени во Годишниот извештај за работата на советот и за состојбите во областа на правда на детето и детското престапништво за 2015 година.

### **1.Анализа на податоците собрани врз основа на индикаторите**

Во Годишниот извештај за работата на советот и за состојбите во областа на правда на детето и детското престапништво за 2015 година е прикажана состојбата со детското престапништво во Република Македонија, преку имплементација на Законот за правда за децата од страна на институциите и примена на постапки и мерки кои ги предвидува законот. Имено во Извештајот се следи состојбата со детското престапништво преку следење на трендот на намалување/зголемување на бројот на деца во ризик, деца во судир со законот (сторители на кривични дела и прекршоци), деца жртви на кривични дела, како и постапките кои се преземаат за нивна заштита и третман кои се движат од примена на мерки за помош и заштита, воспитни и алтернативни мерки до примена на казни. За таа цел, Советот усвои листа од триесет и два индикатори за собирање на податоци од институциите. Индикаторите се меѓународно усогласени мерни единици со кои квалитативно и квантитативно ја претставуваат состојбата со детското престапништво. Податоците се добиени од 63 институции во системот на правда за децата, и тоа од 8 Сектори за внатрешни работи, 30 Центри за социјална работа, 12 Основни судови со проширена надлежност, 12 Основни јавни обвинителства во Република Македонија и едно Основно јавно обвинителство за гонење на кривични дела од организиран криминал и корупција.

Имајќи во предвид дека Законот за правда за децата се однесува и ги третира децата во ризик и децата во судир со законот од 7 до 18 годишна возраст, кои се воедно и училишна популација, во овој труд ќе дадеме осврт на еден индикатор кои ги вклучуваат училиштата во преземање на одредени постапки кои се однесуваат на заштита на правата и интересите на децата особено на децата во ризик.

### 1.1. Индикатор за деца во ризик упатени во Центар за социјална работа

Со овој индикатор се мери бројот на деца во ризик кои биле упатени во центрите за социјална работа од страна на други институции или поединци во 2015 година, меѓу кои и од страна на училиштата. Во контекст на одредување на факторите на ризик кои носат можност за развивање на состојби на ризик на кои се изложени децата, во поново време сеопфатен термин за деца со проблеми и разни нарушувања во однесувањето се користи терминот „деца во ризик“.

Така, на пример тоа се деца со проблеми во однесувањето, агресивни, деца со ниски постигнувања во училиште, кои манифестираат деликвентно однесување и други ризични однесувања за време на адолесценцијата. (Bašić, 2006)

Според Законот за правда за децата (Сл. весник бр.148/13) дете во ризик е секое дете кое наполнило 7, а не наполнило 18 години со телесна попреченост или пречки во менталниот развој, жртва на насилство, воспитно и социјално запуштено, кое се наоѓа во таква состојба во која е отежнато или е оневозможено остварувањето на воспитната функција на родителите/или/от, односно старателите/или/от, кое не е вклучено во системот на образованието и воспитувањето, вовлечено во питање, скитање или проституција, кое употребува дроги и други психотропни супстанции и прекурзори или алкохол, а кое поради ваквите состојби е или може да дојде во допир со закон како жртва или како сведок на дејствие кое со закон е предвидено како прекршок или дејствие кое со закон е предвидено како кривично дело.

Согласно Законот за правда за децата, при утврдени состојби на ризик кај децата, известување до центарот за социјална работа може да упати полицијата, основни и средни училишта или друга институција во која детето е згрижено и во која се воспитува, неговите родител/и односно старател/и, оштетен и самото дете. Утврдувањето на степенот на ризик на кои се изложени децата е многу важен во контекст на правилна проценка за да може да се планира соодветна интервенција. За опишување на ризикот на кои се изложени децата, потребно е да го претпоставиме неговиот континуум. На едниот крај е „низок ризик“ и е опишан како оној кој носи минимална штета на благосостојбата на детето, а од друга страна е „висок ризик“ и е опишан како оној што носи сериозна штета на благосостојбата на детето и има сериозна штета на неговиот целокупен развој. На крајот од тој континуум се развиени форми на нарушувања во однесувањето. (McWhirter et al., 1993, според Bašić, 2006)

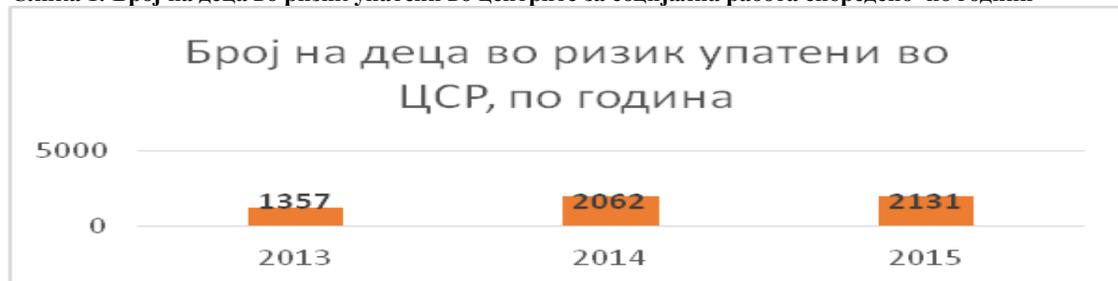
За овој индикатор, извор на податок се 30 центри за социјална работа во Република Македонија. Во сите центри има евидентирано деца во ризик.

**Табела 1: Деца упатени во центрите за социјална работа, по пол во 2015 година**

	Број	%
Машки	1821	85,4
Женски	310	14,5
Вкупно	2131	100

Во 2015 година во центрите за социјална работа во Република Македонија од страна на други институции или поединци, упатени се вкупно 2131 дете од кои 86 % се деца од машки пол, а 14 % се деца од женски пол.

Слика 1: Број на деца во ризик упатени во центрите за социјална работа споредено по години



Споредено со 2014, во 2015 година има 69 деца повеќе што претставува зголемување од 3%. Најголем број деца се упатени во ЦСР Скопје (426) и Куманово (326). Особено е евидентен порастот на бројот на деца во ризик споредено со 2013 година, кога биле евидентирани 1357 деца. Зголемениот број на евидентирани деца во ризик, може да значи подобро имплементирање на Законот за правда за децата, поголемо препознавање и рано идентификување на децата во ризик од страна на училиштата и др. институции кои работат со деца, на што укажува и зголемениот број на известувања упатени до центрите. За евентуални други можни причини за зголемување на бројот на деца во ризик, потребно е да се спроведат дополнителни, подетални анализи и истражувања.

Во 2015 година за 2131 дете испратени се 2245 известувања до центрите за социјална работа во кои се посочуваат деца кои се нашле во состојба на ризик. Тоа е благо покачување во однос на 2014 година кога биле испратени 2137 известувања.

Табела 2: Известувања за деца во ризик испратени до ЦСР, по институции

Јавно Обвинителство	702
Училишта(основни и средни)	286
Министерство за внатрешни работи	630
Родител/старател	68
Дете	4
Оштетен	21
Здравство	33
НВО	12
Други	501
Вкупно	2245

Најголем број известувања упатени се од Јавното обвинителство (702), од Министерство за внатрешни работи (630) и од училиштата (286). Во 2014 година биле упатени 384 известувања за деца во ризик од основните и средни училишта во центрите за социјална работа. Оваа законска обврска на училиштата за доставување на известувања до центарот за социјална работа, покрај тоа што е уредена со Законот за правда за децата, предвидена е и со измените во Законот за основно образование, Закон за средно образование и Законот за педагошка служба (Сл.весник на РМ бр. 18 од 14.02.2011 година). Со доставување на известување од страна на училиштата до центарот за социјална работа за постоење на одреден ризик на ученикот и неговото семејство, се иницира соработка помеѓу двете институции со цел давање на најсоодветна помош и заштита на детето. Соработката помеѓу двата стручни тима треба да е континуирана односно меѓусебно да се известуваат за преземените активности кои треба да се координирани и соодветни на потребите, потенцијалите и ризиците на детето и предвидени во Планот за индивидуална работа со детето кој го изготвува центарот за

социјална работа, а училиштето му е значаен ресурс. Значи по идентификување на детето во ризик од страна на училиштето и упатување во ЦСР, не престанува ангажманот на стручната служба и на наставниците во училиштето, напротив со помош и поддршка од центарот се прави план на активности за преземање на мерки за помош и заштита на детето и семејството согласно надлежностите на установите.

## **1.2. Мерки за превенција на детското престапништво во училиштето**

Од секогаш и во секое училиште постоеле и постојат ученици кои бараат дополнителни воспитни, образовни и интервенциски напори и ангажмани од страна на наставниците или стручната служба со што ќе им помогнат на децата во надминување на проблемите и нивна социјална интеграција. И во современите сложени општествено-економски и социјални услови, училиштата мора соодветно да одговорат на овој предизвик. Училиштата често пати треба да прифати и деца кои веќе покажуваат деликвентно однесување и се сторители на кривични дела, а мора да се признае дека текот на школувањето на овие деца е оптеретен со многу дополнителни потешкотии. Колку подолго трае ризикот и интензитетот на изложеност на детето на ризичната состојба, доаѓа до кумулативен ефект на последиците кои се движат од своеволно напуштање на наставата, слаби оценки, оштетување на училишниот инвентар, повторување на одделението, разни форми на насилство кон наставниците и врсниците кои може да кулминира со прекинување на образованието и напуштање на училиштето. Тоа значи прекин со една од главните социјализациски институции која прокламира прифаќање и адаптирање на општествените норми и во такви услови овие деца остануваат без основни квалификации, не го оформуваат процесот на образование, шансите за вработување се минимални и така се продуцираат полнолетни криминалци кои дополнително создаваат проблеми и во семејствата, но и во заедницата.

Затоа помошта кои децата треба да ја добијат во училиштето е многу значајна, а таа се огледа преку рано детектирање на ризиците, итно интервенирање и континуирана работа со нив и нивните родители во соработка со центарот за социјална работа и другите институции во системот на правда за децата.

Од тие причини многу е важно во училиштата да се спроведуваат превентивни активности за спречување на ран влез на децата во детско престапништво. Нормативната рамка дава содржина на нешто што може да се нарече примарна, но и секундарна превенција во училиштата. Постојат аргументи кои потенцираат дека превенцијата на детското престапништво во училишното опкружување е неопходна и клучна од причини што основното и средно образование е задолжително за сите деца и е опфатена најголема детска популација, времето поминато на училиште е долго, а учењето и животното искуство кое се стекнува на училиште е највредно, развојниот период на училишните деца е најзначаен бидејќи се формираат како личности со свои ставови, однесување, вредности како и адаптирање на средината и снаоѓање во неа и училиштето располага со најсоодветен стручен кадар за работа со деца.

Резултатите од секојдневната неорганизирана и стихийна „превентивна пракса на училиштето“ не се познати. Во светски рамки дури 74% од сите објавени превенциски програми биле реализирани во училиштата. (Durlak, 1995, според Basic 2009)

Затоа секое училиште треба да е заинтересирано за развивање на форми на превентивно делување и во сите училишни курикулуми има можност за предвидување на содржини за превенција на детското престапништво. Во секојдневниот наставен процес, низ наставните содржините се препознаваат елементи на превентивно дејствување на наставникот кон ученикот, на часот на одделенска заедница, воннаставните активности, трибини и работилници на одредени теми, училишните приредби и проекти кои често се во соработка со родителите и локалната заедница и сл. Друг вид на активност може да биде обезбедување на содржини за одредени појави кои сакаме да ги превенираме во училиштето, кои може да се наменети за учениците и родителите и тоа преку печатење на флаери, брошури, видео презентации, предавања, формирање на тимови со одредени задачи, партиципација на децата и сл. (Петровска, 2016)

Овие активности и содржини може да се обединат во единствен училишен превентивен програм. Значи превентивните програми во училиштето не треба да се спроведуваат само кога ќе се појави одреден проблем во училиштето, тие не треба само да санираат ризични состојби, туку треба да се реализираат во континуитет со цел да развијат и поддржат позитивен развој кај децата, нивно зајакнување, развивање на соодветни социјални вештини кај нив, животни вештини, отпорност, решавање на проблеми и донесување на одлуки и превенирање на првите манифестации на ризично однесување. За тоа се потребни повеќе „влезови на превентивните програми“.

Искуствата на применети програми покажуваат дека најуспешен пристап на училишна превенција е оној што ги опфаќа сите субјекти во училиштето, и ученици и наставници, пристап кој започнува уште во предучилишните установи, кој минува низ целиот воспитно - образовен процес, а не се ограничува на одредени ученици или поединечни часови и предмети, програм кој е насочен на градење на позитивна училишна клима. Најуспешни се оние превентивни програми кои имаат поддршка од наставниците, родителите и локалната заедница во која се наоѓа училиштето и чии резултати се евалуираат.

### **Заклучоци**

1. Државниот совет за превенција на детско престапништво констатира дека во 2015 година, споредено со 2014 година, се бележи зголемување на деца во ризик од 3,34%. Според територијалната припадност најголем број на деца се од Скопје и Куманово. Во Скопје утврдено е двократно зголемување на бројот на деца во ризик;
2. Државниот совет за превенција на детско престапништво констатира дека во 2015 година училиштата доставиле 286 известувања до центрите за социјална работа за деца во ризик;
3. Државниот совет согласно своите надлежности се залага и иницира спроведување на едукација на вработените во сите основни и средни училишта во Р. Македонија за Законот за правда за децата и нивните надлежности кои произлегуваат од него односно рано идентификување на деца во ризик, работа со нив и нивните семејства, како и поголема соработка со другите институции во системот за правда за децата;
4. Државниот совет афирмативно се изјаснува и дава поддршка на сите превентивните активности и програми преземени од страна на училиштата во соработка со министерства, институции, НВО и сл., во делот на правда и заштита на децата и семејствата. Во 2014

година, Државниот совет финансиски го поддржи проектот на Канцеларијата на Обединетите нации за борба против дрогата и криминалот – UNODC „Програма за зајакнување на семејствата,, - „*Strengthening Families program*,, (SFPI0-14), кој се спроведе во Скопскиот плански регион, а во едукацијата беа вклучени дваесет и еден наставник од 10 основни училишта. Програмата претставува успешна алатка за превенцијата на детското престапништво во Република Македонија која може да се прошири и во останатите училишта преку обучување на наставничкиот кадар и нејзина имплементација.

## Литература

1. Bašić, J. (2006), *Rizična ponašanja i prevencija - Sistem preveniranja socijalnog isključivanja mladih*, Zenica: Islamski pedagoški fakultet u Zenica.
2. Bašić, J., Kooler-Trbović, N & Uzelac, S. i dr. (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja – pristupi i pojmovna određenja*, Zagreb: Edukacisko rehabilitaciski fakultet.
3. Бужаровска, Г. (2011), „Овластувањата на центрите за социјална работа и на јавниот обвинител во малолетничката правда”, *Зборник ПФЗ*, 61, 441-468.
4. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2013), *Истражување - Градење на превентивна политика во Р. Македонија*.
5. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2013), *Годишен извештај за работата на Државниот совет за превенција на детското престапништво и за состојбите во областа на детско престапништво во 2013 година*.
6. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2014), *Годишен извештај за работата на Државниот совет за превенција на детското престапништво и за состојбите во областа на детско престапништво во 2014 година*.
7. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2015), *Истражување-Ризик фактори за повторништво кај децата заради подобра превенција на детското престапништво*.
8. Каранфиловска-Петровска, Н. (1998), „Динамиката на современото семејството и последиците од неговата дезорганизација”, *Просветно дело* бр.4,33-36.
9. Национална стратегија за превенција на малолетничко престапништво. (2010), *Државен совет за превенција од малолетничко престапништво*. Скопје: UNICEF.
10. Петровска, Н. Богатинова, Т. Кикерекова, Т. Вукел, В. Јаковчевска, Л. (2015), „Улогата на Државниот совет за превенција на детско престапништво во градење на превентивна политика во Република Македонија”, *VI Меѓународна научно-стручна конференција - „Унапредување на квалитетот на живот на децата и младите“*, Зборник на трудови, Сојуз на дефектолози на РМ, Охрид
11. Петровска, Н. Богатинова, Т. Хамиди, Л. Ристески, Ж. (2016), „Улогата на Државниот совет за превенција на детско престапништво во процена на состојбата со рецидивизам кај детското престапништво и мерки на превенција”, *VII Меѓународна научно-стручна конференција - „Унапредување на квалитетот на живот на децата и младите“*, Зборник на трудови, Удружење за поддршка и креативни развој дјеце и младих Тузла
12. Петровска, Н. (2009), „Семејството како фактор на заштита и ризик кај малолетничкото престапништво”, *Малолетничка правда*, 164-131.
13. Петровска, Н. (2010), „Промените во современото семејство и нивното влијание врз појава на малолетничка деликвенција”, *Педагошка ревија*, 104-113.
14. Петровска, Н. (2012), „Превенција на малолетничкото престапништво”, *Просветно дело* бр. 2, 115-124.
15. Петровска, Н. и др. (2011), „Заштита на детето од економска експлоатација”, *Годишната конференција на мрежата на омбудсманите за деца во Југоисточна Европа (62-72)*.
16. Закон за основно образование, (Службен весник на РМ 18/11 со измени и дополнување).
17. Закон за правда на децата, (Службен весник на РМ бр.148 од 29.10.2013).
18. Закон за семејство, ( Сл.весник на РМ 157/08 со измени и дополнувања).
19. Закон за социјална заштита, (Сл.Весник на РМ бр.79 од 24.06.2009 ).
20. Закон за средно образование, (Службен весник на РМ бр.18 /11г. со измени и дополнување).

## **THE ROLE OF THE NATIONAL COUNCIL FOR PREVENTION OF CHILD DELINQUENCY IN BUILDING PREVENTIVE POLICY IN REPUBLIC OF MACEDONIA**

### **Nevena Petrovska**

State Council for Prevention of Child Delinquency,  
Ministry of Justice, Republic of Macedonia  
nevenapetrovska@gmail.com

### **Tanja Bogatinova**

State Council for Prevention of Child Delinquency,  
Ministry of Justice, Republic of Macedonia  
nevenapetrovska@gmail.com

UDK:

### **Apstract**

The National Council for prevention of child delinquency was established under the Law on Justice for Children as an autonomous and independent body, which has jurisdiction in the area of monitoring of preventive activities by all the institutions and civil society organizations, in order to prevent child delinquency.

The National Council was established in 2009 and is composed of 15 members who are representatives of the relevant ministries, institutions and NGOs involved in the system of justice for children and eminent scientists and experts.

The National Council has a range of responsibilities the Law: it has adopted the National Strategy for Prevention of Juvenile Delinquency (2010-2020); conducts research; provides initiatives to improve the legal provisions; but the basic competence is monitoring of the situation of protection and promotion of the rights of the children. For this purpose the Council prepares annual reports on the situation of the child delinquency and implementation of the law.

The report also gives an overview of the situation of the child delinquency through the data obtained based on 32 indicators submitted by 63 institutions in the justice system for children.

This paper provides an overview of one aspect of the problem which is a scope of work of the National Council. That is the process of monitoring of the situation of the child delinquency by presenting the data published in the Annual Report of the Council. As well as the monitoring of the situation in the area of Justice of the child and the child delinquency for 2015. The annual Report of the National Council is submitted to the Parliament, the Government, the Supreme Court and the Judicial Council.

**Keywords:** *child delinquency, child rights, indicators, Introduction*

The national Council for the prevention of child delinquency was established under the Law on Justice for Children as an autonomous and independent body that follows the situation with the child delinquency in R. Macedonia, with particular accent on the monitoring and support of the preventive activities undertaken by all institutions and civil society organizations in the justice system for children, and in order to prevent and reduce the child delinquency. The Council was founded in 2009 and it is composed of 15 members who are representatives of the relevant ministries, institutions and non-governmental organizations as well as prominent scientists and experts.

The national Council has a range of responsibilities according to the law. It passed the National Strategy for Prevention of Juvenile Delinquency (2010-2020), conducts research and analyzes in the area of child delinquency, propose initiatives to improve the legal provisions and initiatives to familiarize the citizens with children's rights and discussions on healthy family, the problems of education and upbringing of the children, protection from drug abuse and other forms of addiction. One of the core competencies is monitoring the protection and promotion of the children's rights. For that purpose the Council prepares annual reports about the state of the child delinquency and implementation of the Law on Justice for Children. The reports annually, are submitted to the Parliament and the Government, the Supreme Court and the Judicial Council of the Republic of Macedonia.

This paper provides an overview of one aspect of the problem that is a scope of work of the national Council, and that is the monitoring of the situation with the child delinquency by presenting the the data published in the Annual Report of the Council on the situation in the area of Justice of the child and the child delinquency for 2015.

## **1. Analysis of the collected data on the basis of the indicators**

The Annual Report of the Council on the situation in the field of Justice and child delinquency for 2015 shows the situation with the child delinquency in the country, by implementing the Law on Justice for Children by the institutions and applying the procedures and measures which are prescribed by the law.

The report follows the situation with the child delinquency through monitoring the trend of reduction / increase the number of the children at risk, children in conflict with the law (offenders and offenses), children victims of crimes, as well as procedures undertaken for protection and treatment ranging from undertaking measures for assistance and protection, educational and alternative measures to the application of penalties. For that purpose, the Council adopted a list of thirty-two indicators for collecting data from institutions. The indicators are internationally complied measurement units by which qualitatively and quantitatively is presented the the situation with the child delinquency. The data were obtained from 63 institutions in the justice system for the children(from 8 Departments of the Interior, 30 centers for social work, 12 courts with an extended jurisdiction, 12 Main Public Prosecutions in the Republic of Macedonia and one Basic Public Prosecutor's Office for criminal acts of organized crime and corruption).

Considering that the Law on Justice for Children also applies and treats the children at risk and children in conflict with the law from 7 to 18 years of age that are at the same time a school population, in this paper we will give a review of an indicator which includes the schools and how they take certain actions relating to the protection of the rights and interests of children especially children at risk.

### **1.1. Indications for the children at risk referred to the Center for Social Work**

This indicator measures the number of children at risk who were sent in the centers for social work by other institutions or individuals in the 2015, including from the schools.

According to the Law for Justice for Children (Official Journal br.148 / 13) a child at risk is each child that reached the age of 7 and less than 18 years with physical disabilities mental

disabilities, victims of violence, educational and socially neglected, which is in such condition that it is difficult or impossible the achieving of the educational function of parents \_ the guardians \_ which it is not included in the system of education and upbringing, drawn into begging, wandering or prostitution.

A child who uses drugs and other psychotropic substances and precursors, or alcohol, and which due to these conditions is or may come into contact with the law as a victim or as a witness to an act which the law constituted ac a criminal offense op an act which by law is a criminal case.

According to the Law on Justice for Children under identified conditions of risk among children, reporting to the Centre for Social Work may direct the police, primary and secondary schools or other institution in which the child is taken into care and in which the child is raised, his parent/or guardian and the child itself. Determining the degree of risk on which the children are exposed to , is very important in the context of a proper assessment in order to be planned an appropriate intervention.

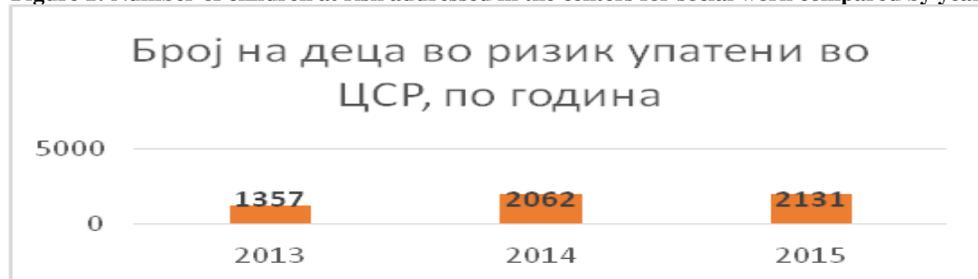
For this indicator, the source of information are: 30 social work centers in the country. In all centers there are recorded children at risk.

**Table 1: Children referred to the centers for social work by gender in 2015**

Gender	Number	%
Boys	1821	85,4
Girls	310	14,5
Total	2131	100

In 2015 in the social work centers in Macedonia, by other institutions or individuals, are addressed total of 2131 children of which 86% are male and 14% are female.

**Figure 1: Number of children at risk addressed in the centers for social work compared by year**



Compared with the 2014 in the 2015 there are 69 children more. This increase is for 3% more. The largest number of children are referred to the Center for social work in Skopje (426) and Kumanovo (326) It is particularly evident the growing number of children at risk compared with 2013 when there were 1357 registered children.

The increased number of registered children at risk could mean better implementation of the law on justice for children, greater recognition and early identification of children at risk from the schools and other institutions, which reflects the growing number of notifications that are addressed to the centers For any other possible reasons for the increased number of children at risk, it is necessary to conduct further, more detailed research. In 2015 year, for 2131 children are sent total 2245 notifications to the centers for social work in which are indicated as children at risk. That is a slight increase compared to 2014 when 2,137 notices were sent.

The largest number of notifications have been sent from the Public Prosecutor's Office (702), Ministry of Interior (630) and schools (286) In 2014 were sent 384 notifications from the primary and secondary schools in the centers for social work. This legal obligation of the schools to submit notifications to the center for social work, although it is regulated by the Law on Justice for Children, also is planned with the amendments to the Law on Primary Education, Law on Secondary Education and the Low on pedagogical service (Official Gazette no. 18 of 14.02.2011).

**Table 2: Notices sent to the Centers for social work from institutions**

Institution	Number
Public Prosecution	702
Schools (primary and secondary)	286
The Minister of Internal Affairs	630
Parent / guardian	68
Child	4
Damaged person	21
Health	33
Civil organizations	12
Other	501
Total	2245

By notification from the schools to the center for social work for the existence of a risk of the pupil and his family, initiate cooperation between the two institutions in order to provide of most appropriate assistance and child protection. The cooperation between the two expert teams are scheduled in the Plan for individual work with the child which is prepared by the Centre for Social Work, and here the school is an important resource, of course with the involvement of the family.

The schools accept children with delinquent behavior who are perpetrators of crimes. The longer the risk and the intensity of a child's risk situation last, the more comes to the cumulative effect of the consequences of the risk which are ranging from arbitrary abandonment of the teaching, weak assess, damaging the school inventory, grade repetition, various forms of violence against teachers and peers that could culminate in the termination of the education and dropping out of school. Therefore the assistance that the children should receive in the school is very important, and it is reflected through the early detection of the risks, immediate intervention and continued work with them and their parents in cooperation with the Center for Social Work and other institutions in the system of justice for children. Due to these reasons it is important for the schools to implement prevention activities to prevent early entry of children in the children's delinquency. The legal framework includes primary, and secondary prevention in schools.

There are arguments which emphasize that the prevention of the child delinquency in the school environment is necessary and crucial for the reason that the primary and secondary education is compulsory for all children and covers the largest child population. In daily teaching process, through the teaching contents are recognized elements of the preventive action of the teacher to the student, as well as in the class of class community, extracurricular activities, debates and workshops on specific topics, school events and projects wich are often in cooperation with the parents and the local community and so on. Another type of preventive activity are the the provision of content for a certain phenomena that we want to prevent at

school that can be cater for students and parents, such as printing leaflets, brochures, video presentations, forming teams with specific tasks , participation of children and so on. (Petrovska, 2016)

The preventive programs in the school should not be conducted only when it appears a problem in school, they need not only mitigate risk conditions, but should be implemented continuously in order to develop and support positive growth of the children, strengthening their skills, developing appropriate social skills among them, life skills, resistance, problem solving and decision making and prevention of the first manifestations of the risky behavior. This requires more „inputs of diffrent preventive programs. "

## **Conclusion**

1. The National Council for Prevention of Child Delinquency conclude that in 2015, compared with 2014, is noticed increasing of the number of children at risk for 3.34%. According to the territorial belonging, the largest number of the children are from Skopje and Kumanovo. Skopje showed doubled increasing in the number of children at risk;
2. The National Council for Prevention of Child Delinquency conclude that in 2015 the schools submitted 286 notifications to the centers for social work for children at risk;
3. The national Council in accordance with its responsibilities advocates and initiated a training of the staff in all primary and secondary schools in the Republic of Macedonia for the Law on Justice for Children and their responsibilities deriving from it. As well as for early identification of children at risk, working with them and their families, but also for greater cooperation with other institutions in the system of justice for children;
4. The national Council affirmatively declares and gave support to all preventive activities and programs undertaken from the schools in cooperation with the ministries, institutions, NGOs, etc, In the area of justice and protection of children and families. In 2014, the national Council financially support the project of the United Nations Office for the Drug Enforcement and the crime - UNODC - „ Strengthening Families program „, (SFP10-14), which was conducted in Skopje Region, and in education were included twenty-one mentor from 10 primary schools.

The program is a successful tool for the prevention of the child delinquency in Macedonia, which can be expanded into other schools by training teaching staff and its implementation.

**References**

1. Bašić, J. (2006), *Rizična ponašanja i prevencija - Sistem preveniranja socijalnog isključivanja mladih*, Zenica: Islamski pedagoški fakultet u Zenica.
2. Bašić, J., Kooler-Trbović, N & Uzelac, S. i dr. (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja – pristupi i pojmovna određenja*, Zagreb: Edukacisko rehabilitaciski fakultet.
3. Бужаровска, Г. (2011), „Овластувањата на центрите за социјална работа и на јавниот обвинител во малолетничката правда”, *Зборник ПФЗ*, 61, 441-468.
4. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2013), *Истражување - Градење на превентивна политика во Р. Македонија*.
5. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2013), *Годишен извештај за работата на Државниот совет за превенција на детското престапништво и за состојбите во областа на детско престапништво во 2013 година*.
6. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2014), *Годишен извештај за работата на Државниот совет за превенција на детското престапништво и за состојбите во областа на детско престапништво во 2014 година*.
7. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2015), *Истражување-Ризик фактори за повторништво кај децата заради подобра превенција на детското престапништво*.
8. Каранфиловска-Петровска, Н. (1998), „Динамиката на современото семејството и последиците од неговата дезорганизација”, *Просветно дело бр.4*, 33-36.
9. Национална стратегија за превенција на малолетничко престапништво. (2010), *Државен совет за превенција од малолетничко престапништво*. Скопје: UNICEF.
10. Петровска, Н. Богатинова, Т. Кикерекова, Т. Вукел, В. Јаковчевска, Л. (2015), „Улогата на Државниот совет за превенција на детско престапништво во градење на превентивна политика во Република Македонија”, *VI Меѓународна научно-стручна конференција - „Унапредување на квалитетот на живот на децата и младите“*, Зборник на трудови, Сојуз на дефектолози на РМ, Охрид
11. Петровска, Н. Богатинова, Т. Хамиди, Љ. Ристески, Ж. (2016), „Улогата на Државниот совет за превенција на детско престапништво во процена на состојбата со рецидивизам кај детското престапништво и мерки на превенција”, *VII Меѓународна научно-стручна конференција - „Унапредување на квалитетот на живот на децата и младите“*, Зборник на трудови, Удружење за поддршка и креативни развој дјеце и младих Тузла
12. Петровска, Н. (2009), „Семејството како фактор на заштита и ризик кај малолетничкото престапништво”, *Малолетничка правда*, 164-131.
13. Петровска, Н. (2010), „Промените во современото семејство и нивното влијание врз појава на малолетничка деликвенција”, *Педагошка ревија*, 104-113.
14. Петровска, Н. (2012), „Превенција на малолетничкото престапништво”, *Просветно дело бр. 2*, 115-124.
15. Петровска, Н. и др. (2011), „Заштита на детето од економска експлоатација”, *Годишната конференција на мрежата на омбудсманите за деца во Југоисточна Европа (62-72)*.
16. Закон за основно образование, (Службен весник на РМ 18/11 со измени и дополнување).
17. Закон за правда за децата, (Службен весник на РМ бр. 148 од 29.10.2013).
18. Закон за семејство, ( Сл.весник на РМ 157/08 со измени и дополнувања).
19. Закон за социјална заштита, (Сл.Весник на РМ бр.79 од 24.06.2009 ).
20. Закон за средно образование, (Службен весник на РМ бр.18 /11г. со измени и дополнување).

## ПОУЧУВАЊЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – НАСОЧЕНО КОН НАСТАВНИКОТ ИЛИ НАСОЧЕНО КОН СТУДЕНТОТ

**Орхидеја Шурбановска**

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,

Филозофски факултет – Скопје,

Институт за Психологија, Република Македонија

surbanovska@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

### Апстракт

Сведоци сме за масовноста на тековниот високообразовен систем, во квантитетот на студентите, кој и по квалитет неверојатно многу ја разделува студентската популација. Од друга страна се поставува прашањето колку се имплементира средина за учење која ги става студентите во фокусот. Под временски притисок наставниците често прават брзи и непромислени избори за нивното поучување. Целта на овој труд е да се испита како студентите ја перципираат наставата (предавањата и вежбите) на нивните факултети, од аспект на тоа дали е насочена кон студентите или кон наставникот. Во истражувањето се опфатени 203 студенти, од 3 различни факултети при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ Скопје, и тоа од: Филозофскиот факултет (N=97), Филолошкиот факултет (N=56) и Архитектонскиот факултет (N=50). Инструментот со кој се мереше перцепцијата на студентите на наставата на нивните факултети беше изработен за потребите на ова истражување, при што беше пресметана релијабилноста Кронбахова алфа = .83.

Студентите ја проценуваа наставата на 19 прашања (поодделно за предавања и вежби и поодделно за настава насочена кон наставникот и настава насочена кон студентот) на ликертска скала од 1-4, при што минимален скор е 19 а максимален е 76 на секоја субскала. Добиени се следниве резултати: кај студентите од Филозофскиот факултет не постои разлика во проценката на наставата насочена кон наставникот и кон студентот ( $t = -.558$ ;  $p > 0,05$ ), додека кај студентите од Архитектонскиот ( $-5.743$ ;  $p < 0,01$ ) и Филолошкиот факултет ( $-5,870$ ;  $p < 0,01$ ) наставата е проценета како насочена на студентот.

**Клучни зборови:** поучување насочено кон наставникот, поучување насочено кон студентот, студенти, наставници.

### ВОВЕД

Образованието е процес на пренесување на вредностите, знаењата и вештините од едни на други со цел да се моделираат современи и компетентни поединци кои ќе дадат придонес во општественото живеење како и на неговото унапредување. Училиштата, гимназиите, средните училишта и факултетите како институции задолжени за формалното образование со својата целенасоченост кон формирање на компетентен поединец во општеството користат различни пристапи, односно начини на поучување. Секако дека модераторот на тој процес е наставникот, но во зависност од тоа каков метод користи во поучувањето толкава е неговата активност во пренесување на знаењето. Но се поставува прашање дали и колку е потребна интеракцијата меѓу наставникот и ученикот во тој процес. Современата настава, како современ пристап во поучувањето, средиштето се повеќе го става на ученикот, односно тој процес го смета за реверзибилен, каде што активност на учениците е клучен фактор во целиот тој процес.

Сведоци сме за досегашните реформи во образовниот систем, во кои меѓу другото, се настојува на користење на современо поучување, односно активно учење каде ученикот учи преку разговор и откривање, но акцентот повеќе се ставаше на поучувањето во основното и средното образование. Кога станува збор за наставниците во високото образование, под временски притисок, често прават брзи и непромислени избори за нивното поучување. Најчесто поучувањето има директивна природа, како усно предавање. Погрешно е мислењето дека ако повремено се ангажираат студентите во работа во парови, или им се задаваат задачи, некогаш и без јасни инструкции, прават чекор кон поучување насочено кон студентот. Учењето насочено кон студентот значи многу повеќе од тоа.

Образовните напори треба да бидат насочени кон промовирање на поучувањето/учењето насочено кон студентот, бидејќи одговорноста на високообразовните институции е да се грижат за ефективното учење на студентите. Впрочем, институционалната репутација на универзитетот наставниците ја прават на два столба, квалитетни истражувања и силна педагошка база.

Во таа насока, важно е да се нагласи што всушност се мисли со терминот насочено учење/поучување кон студентот, и да се размисли кои правила треба да се имплементираат така што ќе им овозможат добри искуства од учењето на нашите студенти.

Во насока да се разјаснат некои од значењата на поучувањето/учењето насочено кон студентот, ќе се споредат со традиционалниот начин на поучување кое се нарекува поучувањето/учење насочено кон наставникот. Ричард Фелдер напишал бројни статии за корисноста на активните, кооперативните, индуктивните методи на поучување (Felder, 2003, 1994). Некои од нив се извештаи од неговите сопствени истражувања за користење на методите на активно учење во училищата, а некои се теоретски истражувања на литературата (Bullard & Felder, 2007).

Според EIC Guide (2004) водичот за учењето и поучувањето насочено на студентот се даваат четири основни карактеристики: Прво, учењето насочено кон студентот не е само метода или стратегија туку тоа е филозофска парадигма која ја рефлектира природата на учењето, поучувањето и знаењето. Тоа значи дека секој чекор што ќе се одлучиме да го направиме треба да биде информиран и конзистентен, а не само еден од начините да се направи среќен избор. Изборот кој ќе се направи во премин од поучување/учење насочено кон наставникот кон учење/поучување насочено кон студентот вклучува две важни работи: а) од размислувањето **што** поучуваме, кон прашањето **како** и **зошто** поучуваме нешто (**што**, **како** и **зошто** треба да бидат главни прашања во подготвувањето на поучувањето/учењето); б) од размислување за нашето претставување како наставници, да се размислува за процесот на поучување што треба да го води студентот поефективно да учи. Да се направи промена не е секогаш лесно и бара многу размислување и работа. Второ, учењето насочено кон наставникот и кон студентот не секогаш се исклучуваат. Тие прават континуум. Изборот е диктиран од контекстуални фактори. Во нашите услови не секогаш е можно користењето на кон студентот центрирано поучување во неговата радикална форма. Прагматизмот ќе преовладее особено ако поучуваме мега програми и модули. Така во тие случаи „класичното“ предавање ќе биде најекономичен избор. Но сепак, и кога ги организираме предавањата ние треба да вложиме труд и да ги направиме што повеќе насочени кон студентот (со интерактивност на нашето зборување и мислење, со она на студентите - со прашување да дадат илустративни примери, на пример, или со давање на мини задачи). Има многу начини како да се направат студентите да бидат

интерактивни со нивни информации и идеи, наспроти предавањата. Во таа насока проблемските задачи и работилниците, семинарите се најдобри за студентите, поттикнувајќи се еден со друг за дискусија и тоа што повеќе интердисциплинарно, со користење на многу извори, различни вештини во насока да се совладаат дадените проблеми.

Кон студентот центрираното учење не е едноставно само интеракција во училищата. Тоа има импликации во курикулумот, дизајнот на силабусот и во оценувањето. Во таа насока, сето тоа бара промена на културата во институцијата. Силабусот и курикулумот треба да бидат во согласност со предзнаењето на студентот. И најважно од се е да се земе предвид процесот на учење на студентите исто колку и содржината што треба да се научи, затоа што континуираниот академски и професионален развој на студентот е од суштинска важност. Треба да се воведат добра практична работа и заедно со поучувањето и учењето, како групна работа на часот, групната дискусија, трибини и тн. Тие промени може да се постигнат само преку ангажирање на сите студенти (преку колегијалните забелешки и следење на современата литература).

Исто така важно е да се дискутира со студентите за тоа како го перципираат поучувањето/учењето на факултетите. Ова прави наставникот да биде посензитивен за актуелните индивидуи што се пред него, со нивните различни личности, искуства, стилови на учење, вредности и очекувања, предзнаења. А од друга страна прави студентите да го разберат стилот на поучување на наставникот. Исто така постои опасност студентите да не го сфатат сериозно како „кон наставникот центрираното поучување“, едноставно затоа што тие се навикнати на "сериозна универзитетската настава".

На крајот, како наставници, ние треба да го избегнеме да го гледаме кон студентот насоченото поучување како наметнато од владата и институциите, и тоа треба навистина да биде во центарот на нашата преокупација како едукатори.

Американската асоцијација на психолози поставила четиринаесет принципи на центрирано учење кон студентот кои може да се сумираат низ следниве пет домени (Lambert & McCombs, 1998, Alexander & Murphy, 1993):

- **База на знаење** - која детерминира кои нови информации може студентот да ги надворзе, како ќе ги организира и презентира како ќе ги филтрира низ неговото искуство
- **Стратешки обработка и извршна контрола** - способност да размислуваат за да ги регулираат своите мисли и однесувања. Успешните студенти се активно вклучени во нивното сопствено учење, размислуваат и превземаат одговорност за учењето (Lambert & Mac Combs, 1998)

- **Мотивација** - поголемо задоволство од студирањето, поголем успех.

Истражувањата покажуваат дека личниот ангажман, внатрешната мотивација, личната посветеност, довербата во способностите да се успее, и перцепцијата на контрола на учење доведува до повеќе учење и високо достигнување во училиште (Alexander & Murphy, 2000)

- **Развој и индивидуални разлики** - индивидуите се развиваат низ фазите на развој кои се вродени и под влијание на средината.

- Во зависност од содржината на задачата се случуваат промени во тоа како луѓето размислуваат, на верувањата и вредностите, или на однесувањата, но сепак според нивните вродени способности, развојното ниво, индивидуалните разлики, интелигенција, искуство, и средински услови (Alexander & Murphy, 2000)

Со цел да се испита состојбата на нашите факултети во однос на фокусираноста на наставниците во наставата (кон наставникот или кон студентот) се спроведе истражување со кое се обидува да се одговори главно на прашањето: *Дали студентите од Филозофскиот, Архитектонскиот и Филолошкиот факултет во Скопје при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ ја перципираат наставата (предавањата и вежбите) повеќе насочена кон студентот или кон наставникот.*

## МЕТОД

### Учесници во истражувањето

Во истражувањето се опфатени 203 студенти, од 3 различни факултети при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ Скопје, и тоа од: Филозофскиот факултет (N=97), Архитектонскиот факултет (N=50) и Филолошкиот факултет (N=56). Тестирањето се спроведе во студиската 2014/15 година.

### Инструмент

За целите на истражувањето беше конструиран прашалник наменет за студентите „Скала за поучувањето насочено кон наставникот или кон студентот,,. Прашалникот содржи 38 тврдења поделени на два субтеста, каде 18 тврдења се за мерење на поучување (предавања и вежби) насочено кон наставникот и 20 тврдења за поучување (предавања и вежби) насочено кон студентот. Некои од тврдењата за поучувањето насочено кон наставникот се : На часот, наставникот (асистентот) е центар на знаење, а фокусот е речиси исклучително на содржината што се учи; Студентите се гледаат како "празни" садови, а учењето се гледа како процес на пренесување на знаење; Како резултат на тоа, не постои (или малку постои) обид да се земат предвид претходните и/или имплицитните знаења на студентите (иако "нецелосно" или "погрешно") за темата; Наставата е насочена на "просечен" студент и секој е принуден да напредува со исто темпо. Примери на тврдењата за поучувањето насочено кон студентот се: Наставникот (асистентот) смета дека studentite doaaat so svoi искуства и знаења; Fokusot на часот не е само на она {to e predavano tuku i na toa kako efektivno da se nau~i; Главна преокупација на наставникот (асистентот) е дали и како студентите ќе ја разберат содржината, е а не неговото работење како наставник кој pregnesuva samo факти; Наставникот (асистентот) смета дека студентите имаат различни стилови на учење, па затоа се поттикнуваат индивидуалните одговори, ова помага да се поттикне нивната креативност; На часот учењето е претставено како активен динамичен процес во кој се случуваат конекции помеѓу различни факти, идеи и процеси; Тие врски се случуваат преку дијалог помеѓу наставникот и студентите, и помеѓу студентите.

Проценката се врши на Ликертова скала од 1 (не се согласувам) до 4 (потполно се согласувам). Подскалите се состојат од тврдења наменети за: генерална проценка на наставата, во однос на очекуваните резултати од учењето, во однос на наставните стратегии и средината за учење. Минимален скор на субскалата за настава насочена кон наставникот е 36 (заедно со проценките на предавањата и вежбите) а максимум 144. Или минималниот скор посебно за предавања и за вежбите на субскалата за проценка на

поучувањето насочено кон наставникот е 18 а максималниот 64. На субскалата за проценка на наставата насочена кон студентот минимален скор е 40, а максималниот е 160 (заедно со оценките за предавањата и вежбите). Додека минималниот скор посебно за предавањата и за вежбите за субтестот за проценка на поучувањето насочено кон студентот е 20 а максималниот 80. Коронбаховата алфа за субскалата наменета за проценка на поучувањето насочено кон наставникот е 0.70. Додека релијабилноста на скалата за проценка на наставата насочена кон студентот е 0.95. Коефициентот на Кронбаховата алфа за внатрешната конзистентност на тврдењата на целиот инструмент изнесува 0.87, што покажува дека инструментот може да се користи во истражувачки цели.

## РЕЗУЛТАТИ

За да се одговори на прашањето дали студентите од Филозофскиот, Архитектонскиот и Филолошкиот факултет во Скопје го перципираат поучувањето (предавањата и вежбите) повеќе фокусирано кон наставникот или кон студентот, податоците добиени од прашалниците зададени на студентите беа статистички обработени. На Табела 1. се прикажани резултатите на проценката на студентите на поучувањето центрирано на наставникот и проценката на поучување центрирано на студентот кај студентите од филозофскиот факултет. Тие покажуваат дека аритметичката средина на проценката на студентите за поучувањето центрирано на наставникот е поголема отколку аритметичката средина на проценката на поучувањето центрирано на студентот. Нивната разлика иако не е статистички значајна сепак може да се забележи дека студентите ја перципираат наставата (предавањата и вежбите) повеќе центрирана кон наставникот, а помалку центрирана кон студентот.

Табела 1. Разлика на аритметички средини на двете варијабли кај студентите на Филозофски факултет (N=97)

	M	SD	t	значајност
Поучување центрирано на наставникот	104.89	17.68	-.558	.57
Поучување центрирано на студентот	106.64	23,36		

Од резултатите може да се види дека студентите скоро подеднакво ја проценуваат наставата во однос на тоа дали фокусот е ставен на студентот или на наставникот.

Резултатите од Табела 2. ги покажуваат двете испитувани варијабли кај студентите од Архитектонскиот факултет.

Табела 2.Разлика на аритметички средини на двете варијабли кај студентите од Архитектонски факултет (N =50)

	M	SD	t	значајност
Поучување центрирано на наставникот	94.0377	14.32	-5.743	.000
Поучување центрирано на студентот	112.80	17.70		

Од овде може да се види дека студентите од архитектонски факултет ја проценуваат наставата насочена на студентот.

Резултатите од Табела 3. ги покажуваат двете испитувани варијабли кај студентите од Филолошкиот факултет.

Табела 3. Разлика на аритметички средини на двете варијабли кај студентите од Филолошкиот факултет (N=56)

	M	SD	t	значајност
Поучување центрирано на наставникот	97.46	14.87	-5.870	.000
Поучување центрирано на студентот	115.60	18.70		

Резултатите прикажани на Табела 3. покажуваат дека и студентите од Филолошки факултет наставата ја проценуваат како насочена на студентот повеќе отколку насочена на наставникот.

## ЗАКЛУЧОК

Новото време на живеење бара училишта и факултети во кои поучувањето ќе биде насочено кон оној што учи, повеќе отколку кон наставникот. Новите пристапи во водењето и поучувањето се залагаат поучувањето да се прилагоди на потребите на сите ученици и студенти имајќи ги предвид нивните индивидуални разлики од интелектуална или личноста природа. Исто така правени се многу истражувања во областа на поучувањето се со цел да го унапредат нашето разбирање на учењето а и тоа како образовниот систем може да се промени во насока на поддршка на учењето. Но како и да е трансформацијата на образовниот систем е тешка задача.

Во нашето истражување се опфатија студенти од три факултети при Универзитетот Св. Кирил и Методиј, Филозофски, Архитектонски и Филолошки факултет. Студентите ја проценуваат наставата (предавањата и вежбите) на факултетите како насочена кон наставникот или кон студентот. Резултатите покажаа дека студентите од Архитектонскиот и Филолошкиот факултет повеќе ја доживуваат наставата како насочена кон студентот за разлика од студентите од Филозофскиот факултет кои повеќе ја проценуваат наставата како насочена кон наставникот. Ако дефинирањето на поимот настава насочена кон наставникот подразбира традиционално поучување каде е ставен акцент на лицето што поучува (Weimer, 2002), од тука произлегува дека таков начин на поучување прави пасивни студенти кои не превземаат одговорност за учењето, за разлика од поучувањето насочено кон студентот каде тој е база на знаењето со своето предзнаење и искуство, способен е за размислување за да ги регулираат своите мисли и однесувања, личниот ангажман, внатрешната мотивација, личната посветеност, довербата во способностите да се успее, и перцепцијата на контрола на учење доведува до повеќе учење и високо достигнување на факултетите, индивидуите се развиваат низ фазите на развој кои се вродени и под влијание на средината. Сепак радува фактот дека студентите од одредени факултети наставата ја доживуваат повеќе насочена кон студентот отколку на наставникот особено на факултети (Архитектонски и Филолошки факултет) каде се развиваат одредени вештини како што се учење на странски јазици и архитектура, каде практиката и

учеството на студентите е неминовно за стекнување на говорните вештини на странските јазици, како и конструкција на макети и цртање на програми за различни архитектонски решенија, прави да се овие резултати очекувани. Наставниците на факултетите како што е на пример Филозофскиот факултет, кои развиваат поинакви вештини, како што е критичко мислење, техники на работа со клиенти, секако пред се базирајќи се на теоретски знаења од областа, разбирливо е дека полесно подлегнуваат на настава насочена кон наставникот отколку на студентот. Но секако дека ова не треба да биде оправдување за пристапот во поучувањето и на студентите од филозофскиот факултет, односно поучувањето насочено кон студентот треба да се користи и на факултети кои развиваат вештини на критичко мислење и поучување како своевидни професионални вештини.

## Литература

1. Alexander, P., A., Murphy, P., K. (1993) The research base for APA's learner-centered psychological principals. In B.L. McCombs (Chair) Taking research on learning seriously: Implications for teacher education. Invited symposia at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans. American Psychological Association's Board of Educational Affairs, Center for Psychology in Schools and Education.
2. Barnett, R. (1997) Higher Education: A Critical Business. SRHE and Open University Press.
3. Biggs, J., P., Moore, A. (1993) The Process of Learning. New York: Prentice Hall.
4. Bligh, D. (2002) What's the Use of Lectures?. Exeter: Intellect.
5. Bologna Declaration (1999) at: <http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna>.
6. Bullard, L., G., Felder, R., M., (2007) "A Student-Centered Approach to Teaching Material and Energy Balances. Part 2. Course Delivery and Assessment." *Chem. Engr. Education*, 41(3), 167-176. Description of an implementation of the stoichiometry course that made extensive use of active and cooperative methods.
7. Felder, R., M., Brent, R., (2003) "Learning by Doing." *Chem. Engr. Education*, 37(4), 282-28. A column on the philosophy and strategies of active learning.
8. Felder, R., M., (1994) "Any Questions?" *Chem. Engr. Education*, 28(3), 174-175. Different types of questions that can be effectively asked in class.
9. Lambert, N. M., McCombs, B. (Eds.). (1998) How students learn: Reforming schools through learner-centered education. Washington, DC: American Psychological Association
10. Weimer, M., (2002) Learned Centered Teaching, Five Key Changes to Practice. San Francisco: A Wiley Company.

## TEACHING IN HIGHER EDUCATION – TEACHER-CENTERED OR STUDENT-CENTERED

**Orhideja Shurbanovska**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Department of Psychology, Republic of Macedonia  
surbanovska@fzf.ukim.edu.mk

UDK:

### Abstract

We are witnesses to the massiveness of the current higher education system, in the quantity of students, which incredibly divides the student population in their quality. On the other hand the question is how to implement learning environment that puts students in focus. Under time pressure teachers often make quick and hasty choices for their teaching. The purpose of this paper is to examine how students perceive faculty teaching (lectures and exercises) in terms of whether they are focused at the students or to the teachers. In this research 203 students were included from 3 different faculties of the University "Ss. Cyril and Methodius" Skopje, such as: Faculty of Philosophy (N = 97), Faculty of Philology (N = 56) and Faculty of Architecture (N = 50). The perception of student's teaching were measured with one questionnaire prepared for purposes of this research, and Cronbach's alpha is .83. Students estimated teaching on 19 assertions (separately for lectures and exercises and teaching directed to the teacher and to the student) on the Likert's scale from 1-4, where minimum score is 19, and maximum 76 of each subscale. Following results are obtained: there is no difference in the assessment of teaching focused to the teacher and to the student, among the students of Faculty of Philosophy ( $t = -.558$ ;  $p > 0,05$ ), while students from the Faculty of Architecture ( $-5.743$ ;  $p < 0,01$ ) and Faculty of Philology ( $-5,870$ ;  $p < 0,01$ ) teaching was assessed as directed to the student more than to the teacher.

**Key words:** *teaching focused to the teachers, teaching focused to the student, students, teachers.*

### INTRODUCTION

Education is a process of transferring values, knowledge and skills from one set of people to another one in order to model contemporary and competent individuals who will contribute towards the life of society, as well as towards its improvement. Primary schools, secondary schools and faculties as institutions in charge of the formal education aim at forming competent individuals in society by using various approaches, i.e. manners of teaching. In it understood that the teacher is the moderator of that process, but his/her level of activity in transferring knowledge depends on the teaching method he/she uses. The question arises whether and to what degree there is a need for teacher-student interaction in that process. Modern teaching, as a contemporary approach in schooling, increasingly puts its focus on the student, i.e. considers this process to be reversible, wherein the student activity is a key factor in the entire process.

We are witnesses of the reforms in the education system made so far, which among other things, insist on using modern teaching, namely active learning where the student learns through conversation and discovery, whose emphasis, however, was more on primary and on secondary education. When it comes to teachers in higher education, under time pressure, they often make hasty and ill-advised choices regarding their teaching. Most often, the teaching is of directive nature, as an oral lecture. It is wrong to think that the occasional involvement of the students in

pair-work, or being given tasks, sometimes even without clear instructions, is a step forward towards student-centered teaching. Student-centered teaching is much more than that. The educational efforts need to be directed towards promoting student-centered teaching, since higher education institutions have a responsibility to enable the students' effective learning. Actually, teachers create a university's institutional reputation based on two pillars – quality research and strong pedagogical base.

Therefore, it is important to underline what the term student-centered teaching actually means, and to think about which rules need to be implemented so as to provide our students with good learning experience.

In order to explain some of the meanings included in the student-centered teaching/learning, they will be compared to the traditional manner of teaching called teacher-centered teaching/learning. Richard Felder wrote numerous papers on the usefulness of the active, cooperative and inductive methods of teaching (Felder, 2003,1994). Some of them are reports from his own research on the use of active learning methods in the classroom, and others are theoretical research of literature (Bullard & Felder, 2007).

According to the EIC Guide (2004), the student-centered learning/teaching guide, there are four basic characteristics: first, student-centered teaching is not only a method or a strategy, but is a philosophical paradigm reflecting the nature of learning, teaching and knowledge. This means that every step we decide to make needs to be informed and consistent, and not only one of the ways to make a lucky choice. The choice to be made when transferring from teacher-centered teaching/learning towards student-centered teaching/learning includes two important points: a) from thinking about **what** we teach, towards the question **how** and **why** we teach something (**what**, **how** and **why** have to be the main questions when preparing for teaching/learning); b) from thinking about our presentation as teachers towards thinking about the teaching process which should guide the student to learn more effectively. It is not always easy to make a change and it requires a lot of thinking and work. Second, teacher-centered teaching and student-centered teaching do not always exclude each other. They create a continuum. The choice is dictated by contextual factors. In the condition we work with, it is not always possible to use the student-centered teaching in its radical form. Pragmatism will always prevail, especially if we teach mega programs and modules. Thus, in those cases “classic” teaching will be the most economical choice. Nevertheless, even when we organize the lectures, we need to put efforts and make them as student-centered as possible (our speech and thought being interactive with the speech and thought of the students – asking them to give illustrative examples, or giving them mini assignments). There are many ways to make the students interactive when presenting their information and ideas, as compared to the lectures. In that sense, problem-solving tasks, workshops and seminars are best for students, since they encourage each other to discuss, as interdisciplinary as possible, by using several sources and various skills for the purpose of solving the given problems.

The student-centered teaching is not only the interaction in the classroom. It has implications in the curriculum, the syllabus design and the grading. Therefore, all this requires a change in the entire culture of the institution. The syllabus and the curriculum need to be in agreement with the students' prior knowledge. And most importantly, the student's learning process needs to be taken into consideration, just the same as the content itself that needs to be learned, because the continued academic and professional development of the student is of utmost importance. A good practical work needs to be introduced together with the teaching and learning, as well as class group work, group discussion, forums, etc. These changes can be

achieved only through the involvement of all students (by colleague comments and observations and following contemporary literature).

It is also important to discuss with the students on how they perceive teaching/learning in the faculties. This makes the teacher more sensitive of the actual individuals before him, with their different personalities, experiences, learning styles, values and expectations. On the other hand, this makes students understand the teacher's teaching style. There is also danger for students not to take this approach as seriously as the teacher-centered teaching, simply because they are accustomed to a "serious university teaching".

In the end, we as teachers should avoid considering the student-centered teaching as being imposed by the government or the institutions, and it should really be in the center of our preoccupation as educators.

The American Psychological Association established fourteen principles of student-centered teaching which can be summed up through the following five domains (Lambert & McCombs, 1998, Alexander & Murphy, 1993):

- **Knowledge base** – determines what new information the student can gather, how he/she will organize and present them, and how he/she will filter them through his/her experience
- **Strategic processing and executive control** – ability to think in order to regulate their thoughts and behavior. Successful students are actively involved in their own learning, they think and take responsibility about learning (Lambert & Mac Combs, 1998)
- **Motivation** – the greater the satisfaction from studying, the greater the success.

Research shows that personal involvement, inner motivation, personal dedication, confidence in the ability to succeed, and the perception of control over learning all lead to more learning and high achievements at school (Alexander & Murphy, 2000)

- **Development and individual differences** – individuals develop through development stages which are inherent and environment-influenced.

Depending on the task content, changes occur in the way people think, in their beliefs and values, or in their behavior, nevertheless still in conjunction with their inherent abilities, level of development, individual differences, intelligence, experience and environment (Alexander & Murphy, 2000)

In order to examine the state of affairs at our faculties with regard to the teachers' focus on teaching (teacher-centered or student-centered), a research was carried out trying to answer the main question: *Do the students from the Faculty of Philosophy, the Faculty of Architecture and the Faculty of Philology in Skopje, within the Ss. Cyril and Methodius University regards teaching (lectures and exercises) as more student-centered or teacher-centered.*

## METHOD

### Research participants

The research covered 203 students, from 3 different faculties within the Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, as follows: Faculty of Philosophy (N=97), Faculty of Architecture (N=50) and Faculty of Philology (N=56). The testing was carried out in the academic 2014/15.

## **Instrument**

A student-intended questionnaire “Scale for teacher-centered or student-centered teaching” was composed for the aims of this research. The questionnaire contains 38 statements, divided into two subtests, where 18 statements refer to measuring the teacher-centered teaching (lectures and exercises) and 20 statements refer to measuring the student-centered teaching (lectures and exercises). Some of the teacher-centered teaching statements are: In class, the teacher (teaching assistant) is center of knowledge, and the focus is almost exclusively on the content being taught; Students are seen as “empty” receptacles, and teaching is seen as a knowledge-transferring process; As a result, there is no (or there is a small) effort to take into consideration the prior and/or implicit knowledge of the students (though “incompletely” or “wrongly”) on the topic; The teaching is aimed at the “average” student and everyone is forced to advance with the same pace. Examples of the student-centered teaching statements include: The teacher (teaching assistant) thinks that students come to class with their own experience and knowledge; The focus in class is not only on what was taught, but also on how to learn that effectively; The main preoccupation of the teacher (teaching assistant) is whether the students will understand the content, and not his/her performance as a teacher that only transmits facts; The teacher (teaching assistant) considers the students to have different styles of learning, so individual answers are encouraged, which helps boost their creativity; In class teaching is presented as an active dynamic process in which connections occur between various facts, ideas and processes; These connections occur through dialog between the teacher and the students, as well as among students.

The assessment was made based on Likert scale from 1 (disagree) to 4 (strongly agree). The subscales consist of statements intended for: general assessment of teaching, regarding the expected results from teaching, regarding the teaching strategies and the learning environment. The minimum score on the teacher-centered teaching subscale is 36 (together with the lectures and exercises assessments), with the maximum being 144. Thus, the minimum score separately for the lectures and for the exercises on the teacher-centered teaching subscale is 18, while the maximum is 64. For the student-centered teaching subscale the minimum score is 40, and the maximum is 160 (together with the lectures and exercises assessments), while the minimum score separately for the lectures and exercises for the student-centered teaching assessment subtest is 20, and the maximum is 80. Cronbach’s alpha for the teacher-centered teaching assessment subscale is 0.70, while the reliability of the student-centered teaching assessment subscale is 0.95. The Cronbach’s alpha coefficient for the inner consistency of statements of the entire instrument is 0.87, indicating that the instruments may be used in research purposes.

## **RESULTS**

In order to answer the question whether the students from the Faculty of Philosophy, the Faculty of Architecture and the Faculty of Philology in Skopje regard teaching (lectures and exercises) as more teacher-centered or student-centered, the data received from the questioners given to students were statistically processed. Table 1 presents the results of the Faculty of Philosophy students’ assessment of teacher-centered teaching and student-centered teaching. They indicate that the arithmetic mean of students’ assessment of the teacher-centered teaching is higher than the arithmetic mean of the student-centered teaching assessment. Their difference,

though statistically insignificant, can still signal that students regard teaching (lectures and exercises) as more teacher-centered, and less student-centered.

**Table 1. Difference in arithmetic means of the two variables for the Faculty of Philosophy students (N=97)**

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>significance</b>
<b>Teacher-centered teaching</b>	104.89	17.68	-.558	.57
<b>Student-centered teaching</b>	106.64	23,36		

The results suggest that the students almost equally assess the teaching with regard to the focus being on the student or on the teacher.

Table 2. results present the two variables analyzed for the Faculty of Architecture students.

**Table 2. Difference in arithmetic means of the two variables for the Faculty of Architecture students (N =50)**

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>significance</b>
<b>Teacher-centered teaching</b>	94.0377	14.32	-5.743	.000
<b>Student-centered teaching</b>	112.80	17.70		

The above shows that the Faculty of Architecture students perceive the teaching as student-centered.

Table 3. results present the two variables analyzed for the Faculty of Philology students.

**Table 3. Difference in arithmetic means of the two variables for the Faculty of Philology students (N =56)**

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>significance</b>
<b>Teacher-centered teaching</b>	97.46	14.87	-5.870	.000
<b>Student-centered teaching</b>	115.60	18.70		

The results presented in Table 3. indicate that the students from the Faculty of Philology also assess teaching as more student-centered than teacher-centered.

## CONCLUSION

The new way of life requires schools and faculties in which teaching is focused on the person learning, rather than on the teacher. New approaches in guiding and teaching insist on adjusting the teaching to the needs of all pupils and students, having in mind their individual

differences of intellectual or personality nature. Also, much research has been done in the area of teaching in order to improve our understanding of teaching, and how the educational system can change in terms of providing support to learning. Nevertheless, the transformation of the educational system is a difficult task.

Our research covered students from three faculties within the Ss. Cyril and Methodius University: Faculty of Philosophy, Faculty of Architecture and Faculty of Philology. The students assessed the teaching (lectures and exercises) at the faculties as being teacher-centered or student-centered. The results have shown that the students from the Faculty of Architecture and the Faculty of Philology experience teaching as more student-centered, compared to the students from Faculty of Philosophy who assess the teaching as more teacher-centered. If defining the term teacher-centered teaching implies traditional teaching where the emphasis is on the person doing the teaching (Weimer, 2002), it follows that such a manner of teaching results in passive students who do not take responsibility for learning, compared to the student-centered teaching in which the student as the basis of knowledge with his/her prior knowledge and experience, is able to think in order to control his/her thoughts and behavior, personal involvement, inner motivation, personal dedication, confidence in the ability to succeed. The perception to control the learning leads to more learning and higher achievements in the faculties, helping individuals to grow through development phases which are both inherent and under influence of the environment. Still, it is encouraging to know the students from certain faculties experience teaching as more student-centered than teacher-centered, especially in the faculties (Faculty of Architecture and Faculty of Philology) where certain skills are developed, such as foreign languages learning and architecture, in which the students' practical work and participation is necessary for acquiring the foreign languages speaking skills, or the models construction and plan drawing for different architectural solutions, thus making these results expected. It is understandable that the teachers in faculties such as the Faculty of Philosophy, who develop a different set of skills, such as critical opinion, client work techniques, primarily being based, of course, on theoretical knowledge in the relevant area, more easily give in to the teacher-centered teaching than to the student-centered one. However, this must not be a justification for the teaching approach used with the Faculty of Philosophy students, i.e. the student-centered teaching also needs to be applied at the faculties developing critical opinion skills and teaching certain professional skills.

## References

1. Alexander , P. ,A., Murphy, P.,K. (1993) The research base for APA's learner –centered psychological principals. In B.L. McCombs (Chair) Taking research on learning seriously: Implications for teacher education .Invited symposia at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans. American Psychological Association's Board of Educational Affairs,enter for Psychology in Schools and Education.
2. Barnett, R. (1997) Higher Education: A Critical Business. SRHE and Open University Press.
3. Biggs, J., P., Moore, A. (1993) The Process of Learning. New York: Prentice Hall.
4. Bligh, D. (2002) What's the Use of Lectures?. Exeter: Intellect.
5. Bologna Declaration (1999) at: <http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna>.
6. Bullard, L., G., Felder., R.,M., (2007) "A Student-Centered Approach to Teaching Material and Energy Balances. Part 2. Course Delivery and Assessment." *Chem. Engr. Education*, 41(3), 167-176 . Description of an implementation of the stoichiometry course that made extensive use of active and cooperative methods.
7. Felder, R., M., Brent, R., (2003) "Learning by Doing." *Chem. Engr. Education*, 37(4), 282-28. A column on the philosophy and strategies of active learning.
8. Felder, R., M., (1994) "Any Questions?" *Chem. Engr. Education*, 28(3), 174-175. Different types of questions that can be effectively asked in class.
9. Lambert,N. M., Mc Combs, B. (Eds.). (1998) How students learn: Reforming schools through learner - centered education. Washing to n, DC: American Psychological Association
10. Weimer, M., (2002) Learned Centered Teaching, Five Key Changes to Practice. San Francisco: A Willey Company.

## ИСТОРИСКИ ОСВРТ НА ПОСЕБНИОТ ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ ВО Р. МАКЕДОНИЈА И Р. ТУРЦИЈА

### **Нергис Рамо Акџун**

Здружение на владини болници, Чанаккале, Република Турција  
nergis\_ramo@yahoo.com

### **Ристо Петров**

УКИМ, Филозофски факултет – Скопје, Институт за Дефектологија, Република Македонија  
risto.petrov@yahoo.com

### **Александра Каровска Ристовска**

УКИМ, Филозофски факултет – Скопје, Институт за Дефектологија, Република Македонија  
aleksandrak@fzf.ukim.edu.mk

### **Горан Ајдински**

УКИМ, Филозофски факултет – Скопје, Институт за Дефектологија, Република Македонија  
goran@fzf.ukim.edu.mk

УДК:

### **Апстракт**

Организираната општествена грижа за лицата со посебни образовни потреби во Р. Македонија, изразена преку заштита, образование и рехабилитација, започнува по Втората светска војна. Пред тоа, на територијата на денешна Р. Македонија не постоело организирано образование и рехабилитација за децата со посебни образовни потреби. Во Р.Турција во Отоманскиот период се придавало големо значење на лекувањето и третманот на лицата со попреченост. Во овој труд, ги анализираме историските податоци за посебните основно образовни системи за пет категории на попреченост; интелектуална попреченост, оштетување на видот, оштетување на слухот, телесна инвалидност и аутизам во Македонија и Турција. Целта на нашето истражување беше да направиме историски преглед на посебниот систем на образование за сите категории на попреченост, во двете земји. Оттука, главното истражувачко прашање гласи: Во која од двете земји посебните училишта имаат подолга традиција? Со цел да добиеме одговор на ова прашање, поставивме пет подпрашања поврзани со категоријата на попреченост и државата. Резултатите покажаа дека Р.Турција има подолга традиција за едукација на деца со посебни образовни потреби од три категории на попреченост: оштетен вид, оштетен слух и аутизам, додека за децата со интелектуална и телесна попреченост, во Р.Македонија третманот е порано организиран. Ова квалитативно истражување има теоретски, компаративен и дескриптивен карактер. Го употребивме методот на дескриптивна и компаративна анализа. Како техника во квалитативно истражување, избравме анализа на документација на податоци добиени од релевантни институции. Сите податоци ги анализираме според истражувачките прашања, поставувајќи соодветни заклучоци и сугестии.

**Клучни зборови:** историски осврт, посебен образовен систем, Република Македонија, Република Турција.

## Вовед

Посебното образование се смета за релативно нова појава. Историски гледано, лицата со попреченост биле често сместувани во болници, установи или други институции кои нуделе елементарно образование или пак воопшто не се применувал никаков тип на едукација. Еден од првите посебни училишта во светот е националниот институт des Jeunes Aveugles во Париз, основан во 1784 год. Тоа било првото училиште во светот за образование на слепи ученици (Turnbull, 2002). Првото училиште во Велика Британија, за глуви е основано 1760 година во Единбург од страна на Thomas Braidwood (Turnbull et al. 2007).

## Методи на истражување

Предметот на нашето истражување е историскиот осврт за образованието на учениците со посебни образовни потреби во посебните училишта во Македонија и Турција. Проблемот на истражување е **контекстуален**. Основната цел беше да направиме историски преглед на посебниот систем на образование за сите категории на попреченост во двете земји. Според карактерот, истражувањето е **квалитативно** и: **теоретско** - бидејќи до сознанијата дојдовме по пат на анализа; **компаративно** - бидејќи ги анализиравме историските податоци преку проучување на разликите и сличностите во две држави, **дескриптивно** – бидејќи настојувавме квалитативно да го опишеме минатото и првите почетоци на посебниот основно-образовен систем во двете земји.

Нашето главно истражувачко прашање е: Во која од двете земји посебните училишта имаат подолга традиција? За да обезбедиме одговор на ова прашање, поставивме пет потпрашања поврзани со категоријата на попреченост и државата:

1. Кога започнало образованието на децата со интелектуална попреченост во Македонија и Турција?
2. Кога се отворени првите училишта за децата со оштетен вид од Македонија и Турција?
3. Кои се почетоците на образование за децата со оштетен слух во Македонија и Турција?
4. Кога започнала едукацијата на децата со телесна инвалидност од Македонија и Турција?
5. Од кога датираат почетоците за образование на децата со аутизам во Македонија и Турција?

Истражувачките методи кои ги употребивме за потребите на нашето истражување беа: метод на дескриптивна анализа и метод на компаративна анализа.

Како техника, применивме анализа на документација на податоците добиени од релевантни институции. За потребите на ова истражување беше употребен следниот примерок од документи за содржинска анализа: Официјална документација, Училишна документација и Податоци добиени од стручна литература и интернет ресурси.

## Резултати

Организираната општествена грижа за лицата со **интелектуална попреченост** во **Република Македонија** започнува по Втората светска војна. Пред тоа, на територијата на денешна Република Македонија не постоело организирано образование и рехабилитација за овие деца. Постоеле само две одделенија за „деца со пречки во психичкиот развој“ во Скопје, и едно одделение во Куманово.

Според Ајдински Љ. и Андреевски В. (2001), првиот организиран воспитно-образовен тренинг на децата со интелектуална попреченост кај нас датира од почетокот на учебната 1950/1951 год. Во „Заводот за дефектни деца“, кој изникнал од поранешниот „Дом за глувонеми деца“, лоциран во село Петровец крај Скопје, каде се наоѓале и одделни случаи на деца со интелектуална попреченост. Тие биле со различен степен, од лесна до умерена попреченост.

Вториот чекор во диференцирањето на едукативниот процес започнува со формирање на специјални паралелки за деца со интелектуална попреченост при редовните основни училишта. Така, во учебната 1953/54 год. била формирана првата специјална паралелка при редовното основно училиште „Коле Канински“ - Битола.

Третата фаза започнува со почетните напори за создавање на целосен систем на заштита и рехабилитација на децата со интелектуална попреченост, врз основа на студиски проучувања кај нас и во светот, направени од страна на Љупчо Ајдински. Во оваа фаза, што започнува во шеесеттите години, биле направени првите практични зафати за целосно следење, поврзување и унапредување на процесот на заштита и рехабилитација на децата со интелектуална попреченост, со основањето на првите „Специјални училишта за лесно ментално ретардирани деца“ и „Заводот за рехабилитација на умерено ментално ретардирани деца“. Во овој временски период било формирано и првото специјално основно училиште во Македонија, „Марко Цепенко“, Прилеп, во учебната 1966/67; потоа специјалното основно училиште „Макаренко“, Битола, во учебната 1967/68; во Скопје СОУ „Иднина“ во учебната 1971/72 и СОУ „Д-р. Златан Сремец“ во учебната 1972/73; и во Велес СОУ „Маца Овчарова“ во учебната 1972/73 година.

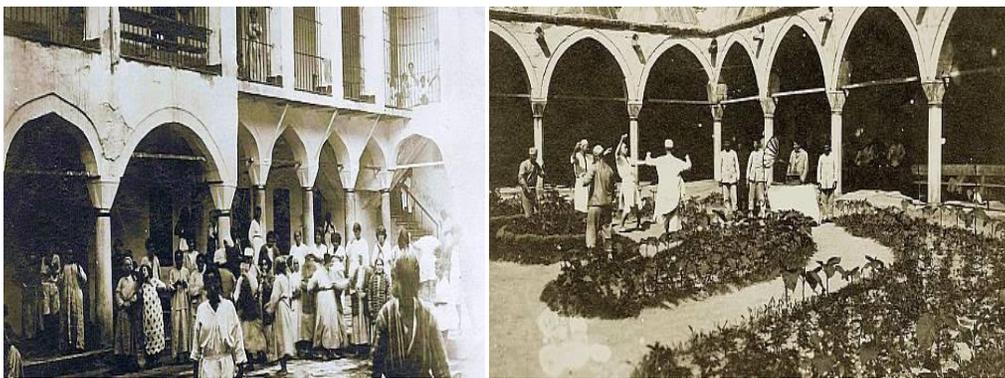
Во 1962 година, Извршниот совет на РМ донесува решение со кое се отстапува дел од Заводот за „тешко психички заостанати деца“ - Демир Капија, при што како клон на тој завод започнала да работи установата за „тешко дебилни и лесно имбецилни деца, односно умерено ретардирани деца“ – Драчево (слика 1). Така, во 1963 година се започнало со адаптација на просториите во заводот во с. Драчево за да се наменат за рехабилитација на децата со умерена интелектуална попреченост.



Слика 1. Старата зграда каде што Заводот почнал со работа

Во декември 1965 година, била подготвена „Идејна и инвестициска програма со идеен проект за Заводот за рехабилитација на деца и младинци - Скопје“, подготвена од проф. д-р Љупчо Ајдински. Овој завод функционира и денес под називот - Завод за рехабилитација на деца и младинци - Скопје, во кој се згрижуваат, едуцираат и работно оспособуваат деца и младинци со умерена и тешка интелектуална попреченост.

За **Република Турција**, според податоците од S. Balci (2013), неколку документи потврдуваат дека во Отоманскиот период се придавало големо значење на лекувањето и третманот на интелектуалната попреченост. Во истиот период, кога во Европа за интелектуалната попреченост се сметало дека „во детето има ѓавол“, во Отоманската Империја душевните заболувања и интелектуалната попреченост биле третирани со музика и вода. Во Отоманската ера имало и посебни институции за „згрижување и третирање“ на лицата со душевни заболувања и интелектуална попреченост, наречени „Бимархане“ (Bimarhane). Значењето на зборот „Бимархане“ се менува со текот на времето во „Тимархане“ (Timarhane), што во буквален превод би значело „лудница“, за подоцна да станат „душевни болници“, што може да се прифати како единствениот период кога згрижените лица биле подложени на терапија (слика 2).



Слика 2. Topkapı Bimarhane (1873 - 1927)

Во отоманските списи можат да се најдат имињата на најпознатите „Бимархане“ од тој период:

- Изградена во најславниот период на империјата, од страна на познатиот архитект Мимар Синан во Истанбул, која и ден-денес е во добра состојба, болницата Хасеки (Haseki Hastanesi), 1538 - 1550 год.
- Познати болници на Отоманската Империја, каде што биле третирани сите видови на „ментално болни лица“, се Медицинското училиште и болница во Сулејмановиот комплекс (Süleymaniye Külyesi'ndeki Şifahane ile tıp medresi), 1550-1557 год., како и болницата „Атик Валиде“ (Atik Valide), 1583 - 1587 год.
- Болницата на Бајазит Втори во Едрене (II. Bayezid Darüşşifası), каде што првпат со помалку персонал се обезбедува поголема ефикасност. Оваа болница била една од централните, и за тоа време многу напредна болница. Се смета дека уште во XVII - XIX век, по својата структура била една од најдобрите болници.

Што се однесува до организирана заштита и едукација на децата со интелектуална попреченост, првиот податок датира од 1957 год., кога е донесен законот бр.6972 или „Закон за заштита на децата кои имаат потреба“. Во 1960 година, првпат Министерството за образование на Република Турција отвора посебни паралелки при редовните основни училишта, за „деца кои можат да се едуцираат“. Една година подоцна, 1961, образованието за децата со посебни потреби законски се регулира преку Законот за основно образование бр. 222 член 12. Следниот податок (Ş. Karahisar, 2013) од 1985 година, покажува дека имало 517 посебни паралелки со вкупно 685 деца, кои биле вклучени во воспитно-образовниот процес „сè додека не го постигнат својот капацитет“.

Сè до 1960 год., коефициентот на интелигенција под 50, се сметал за попреченост која треба да биде третирана како медицински проблем; токму затоа програмите за обука биле исклучени. Во Република Турција првото Здружение за заштита на „децата кои можат да се едуцираат“ било основано од страна на Makbule Olçen, а се однесувало на сите деца со коефициент на интелигенција под 50. Во меѓувреме, со откривањето на важноста на раната едукација, во 1978 година, е предвидено децата да имаат право на организирани образовни услуги уште на возраст од 3 години. Во 1985 година, Министерството за образование на Република Турција донело одлука сите „деца кои можат да се едуцираат“ да бидат вклучени во програмата за обука (M. Olçen, 2005).

Ако го земеме предвид само организираниот воспитно-образовен процес за децата со интелектуална попреченост, можеме да забележиме дека Република Македонија има 7 години подолга традиција на едукација на овие деца. Првите посебни паралелки во Република Македонија се појавуваат уште во учебната 1953/1954 год, додека во Р. Турција истите паралелки првпат се отвораат дури во учебната 1960/1961 год. Денес во оваа земја има вкупно 178 државни и приватни училишта за деца со интелектуална попреченост.

Организираниот третман на децата со **оштетен вид во Република Македонија**, (Ајдински; Андреевски, 2001) практично започнува во 1950 година кога биле собрани десетина слепи деца во „Заводот за дефектни деца“ - Скопје, кој во 1951 година се преселил во Битола. Во учебната 1951/1952 година, во Заводот била формирана паралелка за слепи ученици која работела сè до 1954 година. Извршниот совет на НРМ на 6.10.1954 год. го основал Училиштето за слепи деца - Скопје. Во 1959 год. бил отворен Заводот за работно и професионално оспособување на слепите младинци во с. Драчево - Скопско. Функционирањето на двете установи за слепи, одвоени една од друга, се покажало како неекономично па во 1962 година, двете установи, Училиштето за слепи -Скопје и Заводот за професионално, односно работно оспособување - Драчево, се интегрирале во една установа - Завод за слепи деца и младинци - Скопје.

Со решение на Извршниот совет, во 1967 година, името се сменило во „Завод за деца и младинци со оштетен вид“, со што се проширила дејноста на Заводот со едукативна и професионална рехабилитација и на слабовидните деца и младинци. Денес оваа институција е позната како државно училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ – Скопје.

За **Република Турција** се претпоставува дека првото училиште за слепи лица било отворено уште во 1899 година (S. Balci, 2013) кога со цел да се обезбеди основно образование за децата „чији очи не гледаат“, бил отворен еден оддел во Истанбулската школа за трговија. Еден отсек од оваа школа за трговија, учествувал во обуката на слепи ученици. Во 1910 година, Албер Карамона, Евреин од Измир, отворил специјално училиште за глуви и неми деца. Подоцна, во 1927 година, Министерството за здравство го презема училиштето и во истото отвора оддел за образование на слепи деца, а во 1951 година, со училиштето се поврзува Министерството за образование, кога училиштето за глуви останува во Измир, а училиштето за слепи се одвојува во Газиантеп.

Првиот чекор кон образованието на лицата со оштетен вид бил по наредба на Мустафа Кемал Ататурк, кога во 1925 година во Измир, ги вградил темелите на Организацијата на глуви, неми и слепи лица. Овие Организации по квалитетот се смета дека никогаш не претставувале вистински специјални училишта (M. Özyürek, A. Koçak, 1995).

Со цел организација на образованието за лицата со посебни потреби во Турција, од Министерството за образование го поставиле на задача Митхат Енч (Mithat Enç), кој бил испратен на едукација во САД. По завршениот Факултет за психологија и образование на лицата со попреченост, тој се вратил во Турција и вовел голем број измени; наместо да ја затвори Институцијата за глуви, неми и слепи лица во Измир, тој оваа институција ја преименувал во Училиште за глуви деца во Измир, додека училиште за слепи деца отворил во Анкара. Така, во 1951 година, започнало со настава Училиштето за слепи деца во Анкара (кое постои и денес, под називот Основно училиште за деца со оштетен вид „Митхат Енч“), кое е отворено за организирано образование на лицата со оштетен вид во Турција, и се смета за првото специјално училиште, во вистинска смисла на зборот (D. Çağlar, 1979). Денес во Република Турција има околу 15 основни училишта за деца со оштетен вид. Покрај тоа, има многу ученици со оштетување на видот кои се вклучени во редовното образование со процесот на инклузија.

Првата установа за работа со лица со **оштетен слух** во **Република Македонија** е основана на 20. 2. 1949 година под назив „Дом за дефектни деца“, со седиште во село Петровец – Скопско (слика 3). Овој Завод претставува прва социјална установа во Македонија, како никулец на македонската дефектологија. Бидејќи, тоа претставува не само почеток на школување на глувите, туку и почеток на дефектолошката теорија и практика во земјата (Љ.Ајдински, 2014).



Зградата на училиштето за глуви ученици во с. Петровец-Скопско

Слика 3. Зградата на училиштето за глуви ученици

Почнувајќи како дом со социјално-заштитен карактер, условите за живот во Заводот биле тешки. Поради оддалеченоста од градот биле формирани два дела: училиште и интернат. Наставата во ова училиште започнала на 16 октомври 1950 година. Во истата година било формирано и посебно прифатилиште за слепи деца. Со одлуката на Министерството за социјални грижи, тие се спојуваат во една установа под назив „Завод за дефектни деца“, назив под кој работеле сè до декември 1955 година, кога Извршниот совет го менува името во „Завод за рехабилитација и корекција на говорот“ т.е. само установа за глуви и наглуви деца. Поради оддалеченоста на интернатот од училиштето и лошите услови за работа, Министерството за социјални грижи во јуни 1951 година донесува одлука за преселување на Заводот во Битола, во зградата на некогашниот француски колеџ. Истовремено се отворале и нови институции за лица со оштетен слух во цела Македонија, како на пример: Стручното занаетчиско училиште за глуви младинци и Фонијатриско-аудиолошкиот центар во Скопје (Љ.Ајдински, В.Андреевски, 2001). Заводот продолжува со работа под името „Завод за рехабилитација на деца со оштетен слух - Кочо Рацин - Битола“. Учебната 2013/2014 год. Заводот ја проширува својата дејност и се преименува во Завод за рехабилитација на деца со оштетен слух, говор, глас и други проблеми во развојот „Кочо Рацин“- Битола, назив под кој работи и денес.

За **Република Турција** постојат документи кои потврдуваат дека уште во XV век, во османлиските сараи, систематски се користел знаковниот јазик. Истражувањата на М. Miles (2000), покажуваат дека глумите лица работеле како служители во сарајот, бидејќи не можеле да слушнат кога се зборувало за доверливи државни работи. Подоцна и султаните го користеле знаковниот јазик, со што гестот автоматски станал јазик за лицата кои се на високи позиции. Немите лица, пак, во таа средина, успеале да станат експерти за гест. Во описите за отоманската династија (J. Freely, 2000) за време на владеењето на Селим IV, се спомнува дека во сарајот имало глуви лица насекаде. Тие имале право да влегуваат во собите без најава или дозвола. Дури и сопругите на султанот и другите жени, соработувале со глуви - неми жени или девојки со цел да го научат знаковниот јазик.

Образованието на глумите лица во Република Турција започнува со Трговското училиште (Ticaret Mektebi) во Истанбул, уште во 1889 година. Во 1912 година, учениците биле префрлени во посебна установа (Darülaceze). Второто училиште било отворено 1923 година во Измир. Во 1944 година, од страна на едно здружение, било отворено третото училиште, како Специјално училиште за глуви и неми - Истанбул. Во 1990 година, во цела

Турција имало 28 училишта за глуви деца и 2 училишта за деца со тешка загуба на слухот, денес оваа бројка достигнува до 49 основни училишта за деца со оштетен слух.

Во Република Македонија долго време не постоела установа за рехабилитација на деца со телесна инвалидност на помала возраст, па затоа тие биле сместувани во разни медицински установи. Респектирајќи ги ваквите потреби, во Македонија биле направени првите обиди за образование во Костозглобната болница - Охрид, во ортопедската клиника при медицинскиот факултет во Скопје и во Заводот за медицинска рехабилитација - Скопје, уште од 1963 година. Додека биле на лекување во болницата во Охрид или во Заводот во Скопје се организирано изведување на основно образование за децата од I до VIII одделение. За оние деца и младинци со потешка телесна инвалидност, кои го завршиле лекувањето, а не биле во состојба да го продолжат образованието во редовните училишта, во 1970 година бил основан Заводот за заштита и рехабилитација на тешко телесно инвалидни деца и младинци во Бања Банско –Струмица од страна на основачот на фондацијата „Сју Рајдер“, г-ѓа Рајдер.

Заводот за заштита и рехабилитација „Бања Банско“ - Струмица бил основан на 23. 6. 1971 год. под назив „Дом за тешко физичко-инвалидни лица“. Подоцна Заводот го менува називот во „Завод за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ - Струмица, назив под кој постои и денес (Љ.Ајдински, В.Андреевски, 2001).

Првиот податок во кој се спомнува едукацијата на лицата со телесна инвалидност во Република Турција потекнува од 1961 година, кога во Законот за основно образование, член 12, се истакнува дека „образованието е задолжително и за оние деца кои се во состојба на ментален, физички, духовен социјален недостаток, за кои се предвидува специјално образование и обука“.

Првото училиште за деца со телесна инвалидност било отворено во 1974 год. во Анкара - Aydınlık evler, каде што започнале со образование на 38 деца. Во јуни 1977 година, во ова училиште имало 138 деца. Со нив работеле вкупно 10 наставници. Овие 138 деца биле само 2% од вкупниот број ученици кои имале потреба од посебно образование за деца со телесна инвалидност од цела Турција. Ова е конкретен пример колку во тоа време било занемарено образованието на овие деца. (D.Çağlar, 2004).



Слика 4. Училиштето „Доѓан Чалар“ во минатото, Анкара, Р. Турција

Денес во Република Турција има само три основни училишта за едукација на деца со телесна инвалидност: Turhal во Токат - Црно Море, Doğan Çağlar - Анкара и Yeşil Düzce- Болу.

За жал, не можевме да најдеме официјални податоци за третманот на лицата со аутизам во Република Македонија, во минатото. Децата со аутизам се образуваат заедно со децата со интелектуална попреченост во посебните основни училишта и паралелки. Последните неколку години во ПОУ „Д-р Златан Сремац“ се организирани две посебни паралелки за деца со аутизам. Меѓутоа, почетоците од организирано образование на деца со аутизам во Република Македонија датираат неколку години порано. Во учебната 2006/2007 година во Струмица, во рамките на редовното основно училиште „Сандо Масев“, започнува со работа Секторот за образование на ученици со аутизам. Покрај Струмица, паралелки за деца со аутизам во изминативе години се отворени и во Штип и Битола. Во 2013 беше отворен првиот Центар за аутизам, од страна на Министерството за труд и социјална политика. Центарот функционира како организациски дел на Центарот за социјална работа на Град Скопје. Една година подоцна е отворен уште еден Центар за аутизам во Штип.

Единствените историски податоци кои успеавме да ги најдеме од Doç.Dr Binyamin Birkan за Република Турција покажуваат дека децата со аутизам во оваа земја, се до 1999 година се едуцирале во посебните училишта за децата со интелектуална попреченост. Во 1999-2000 стапил во сила проектот „Образовна практика за децата со аутизам“. Целта на овој проект била сите деца на возраст од 3 до 15 години да добијат соодветна обука во согласност со нивните потреби. Веќе следната година започнува функционирањето на зависни центри за едукација на децата со аутизам, што значи дека овие Центри во тој период немале право на донесување сопствени одлуки за образовниот процес, но по некоја година, сите Центри станале независни.

## Дискусија

Со анализа на податоците во табелата, можеме да забележиме дека Република Македонија предничи во однос на времето на креирање организиран воспитно-образовен систем за децата со интелектуална попреченост и за децата со телесна инвалидност, но за останатите категории Република Турција е во поголема предност.

Историски осврт за деца со	Македонија	Турција
интеле. Попр.	1950/1951	1960/1961
оштетен вид	1951/1952	1899/1900
оштетен слух	1949/1950	1889/1890
телесна инвалидност	1963/1964 (1971/1972)	1974/1975
Аутизам	2006/2007	1999/2000

Податоците од Република Турција покажуваат дека отворениот оддел во Истанбулската школа за трговија учествувал во обуката на слепи ученици. Исто така, и за училиштата за деца со оштетен слух, податокот од 1899 година е проследен со објаснувањето „Образование на глувите лица во Трговското училиште“. За овие две категории на попреченост разликата помеѓу Македонија и Турција е 52, односно 60 години, што претставува навистина голема разлика и долг период потребен за организирање едукација на децата со оштетен вид и оштетен слух во Република Македонија.

За децата со телесна инвалидност првите обиди за образование се направени во 1963 година на неколку клиници во Охрид и Скопје во кои на подолг период на лекување престојуваат деца. Заводот за заштита и рехабилитација во „Бања Банско“ започнува со работа во учебната 1971/1972 година.

За децата со аутизам, разликата во времето на започнување организиран едукативен процес, помеѓу овие две земји е 6-7 години, доколку времето на отворање на првата посебна паралелка за деца со аутизам го сметаме како организирање на процес на едукација за оваа категорија.

Така, за ова истражувачко прашање можеме да заклучиме дека ***Република Турција покажува подолга традиција за едукација на децата од три категории на попреченост: оштетен вид, оштетен слух и аутизам, додека за децата со интелектуална и телесна попреченост, во Република Македонија третманот е порано организиран.***

### Заклучок

Од историскиот преглед на посебните училишта, забележавме дека Република Турција има подолга историја на организиран едукативен систем за децата со пречки во развојот. Интересно е што во минатото не се сметало дека децата со интелектуална попреченост поседуваат какви било можности за образование, и процесот на образование за „децата кои можат да се едуцираат“ (под што најверојатно се подразбира „лесна интелектуална попреченост“) започнува дури во 1960/1961 година. Тоа е за 60 години подоцна од времето на организирање образовни системи за другите категории на попреченост во оваа земја, и 7 години подоцна од првиот организиран систем за овие деца во Република Македонија. За категориите „деца со оштетен вид“ и „деца со оштетен слух“, разликата помеѓу Турција и Македонија е 52, односно 60 години, во корист на Турција, како и за децата со аутизам додека за периодот на организирање посебен образовен процес за децата со телесна инвалидност, разликата е во корист на Република Македонија. Преку анализата на историскиот развој од целосна занемареност преку хоспитализација, па сè до посебни училишта и установи, забележуваме дека ***образованието за децата со посебни образовни потреби има подолга традиција во Република Турција за три категории на попреченост, освен за децата со интелектуална и телесна попреченост за кои Република Македонија започнала со имплементација на посебниот воспитно-образовен систем пред Турција.***

**Литература**

1. Ајдински, Љ., Андреевски, В. (2001). *50 години Заштита, Рехабилитација, Воспитание и Образование на Лицата со пречки во развојот во Република Македонија*. Сојуз на дефектолозите на Република Македонија и Филозофски факултет - Институт за дефектологија, Скопје.
2. Ајдински, Љ. (н.д). Преземено 2014. *Кон развојот на институционалната заштита, рехабилитација и образование на хендикепираните лица во Македонија*. Дефектолошка теорија и практика: [http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf%202000%20ДТР%203-4/1\\_182Ajinski%20Ljupco.pdf](http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf%202000%20ДТР%203-4/1_182Ajinski%20Ljupco.pdf)
3. Balcı, S. (2013) *Osmanlı Devletinde Engelliler ve Engelli Eğitimi: Sağır Dilsiz ve Körler Mektebi*. Libra Kitap, İstanbul.
4. Karahisar, Ş. (2013). Retrieved 2014. *Zihinsel Özürlü ve Sınıflandırılması*. From Rehberlik ve Araştırma Merkezi. Milli Eğitim Bakanlığı: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/28/10/965284/icerikler/zihinsel-engelliler\\_473837.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/28/10/965284/icerikler/zihinsel-engelliler_473837.html)
5. Miles, M. (2000). Singing in the Seraglio: Mutes, dwarfs and gestures in the Ottoman Court 1500-1700, *Disability and Society*, Vol. 15, No.1.
6. Ölçen, M. (2005). *Özürlüler yokuşu*. Ajans Türk, İstanbul.
7. Özyürek, M., Koçak, A. (1995). *Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Olan İlkokul Eğitimleri İçin*. Öğretmen Rehberi, Ankara.
8. Turnbull, Ron (2002). "Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools (3rd ed.) Merrill Prentice Hall. New Jersey.
9. Tohum Türkiye otizm vakfı. (2012). Retrieved 2013. *Otizm Spektrum Bozukluğu nedir?* From: <http://www.tohumotizm.org.tr/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir>
10. Turnbull, H. R., Beegle, R. & Stowe, M.J. (2007). Public policy and developmental disabilities: A 35-year retrospective and a 5-year prospective on the core concepts in disability. In: S. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell, & J. Blacher, *Handbook on Developmental Disabilities*, London: Guilford Press.
11. Freely, J. (2000). *Osmanlı Sarayı/ Bir Hanedanlığın Öyküsü*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
12. Çağlar, D. (1979). *Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
13. Çağlar, D. (2004). *Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.

## **HISTORICAL REVIEW OF THE SPECIAL EDUCATION SYSTEM IN R.MACEDONIA AND R.TURKEY**

### **Nergis Ramo Akgün**

Government Hospitals Association, Çanakkale, Republic of Turkey  
nergis\_ramo@yahoo.com

### **Risto Petrov**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia  
risto.petrov@yahoo.com

### **Aleksandra Karovska Ristovska**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia  
aleksandrak@fzf.ukim.edu.mk

### **Goran Ajdinski**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia  
goran@fzf.ukim.edu.mk

UDK:

### **Abstract**

Organized social care for people with special educational needs in R. Macedonia, expressed through care, education and rehabilitation, begins after World War II. Before that, on the territory of present Republic of Macedonia there wasn't organized education and rehabilitation for children with special educational needs. In Republic of Turkey, the Ottoman period attributed great importance to the treatment of people with disabilities. In this paper, we analysed historical data of special primary education systems for five categories of disabilities; intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, physical disabilities and autism in Macedonia and Turkey. The aim of our research was to make a historical overview of the special education system for all categories of disability in both countries. Therefore, the main research question is: In which of the two countries special schools are having longer tradition? In order to answer this question, we made five sub-questions linked with the category of disability and the state. The results showed that Republic of Turkey has a longer tradition of educating children with special educational needs for three categories of disabilities: visual impairments, hearing impairments and autism, while for the children with intellectual and physical disabilities, the treatment in Macedonia is organized earlier. This qualitative research has theoretical, comparative and descriptive character. We used the method of descriptive and comparative analysis. As a technique in qualitative research, we chose analysis of documentation of data received from relevant institutions. All data was analysed according to the research questions, setting the appropriate conclusions and suggestions.

**Keywords:** *historical review, special education system, Republic of Macedonia, Republic of Turkey.*

## Introduction

Special education is considered a relatively new appearance. Historically, people with disabilities were often placed in hospitals, facilities or other institutions offering elementary education, or did not apply any type of education. One of the first special schools in the world is the National Institute des Jeunes Aveugles in Paris, founded in 1784. It was the first school in the world for education of blind students (Turnbull, 2002). The first school in UK, for deaf students is founded 1760 in Edinburgh by Thomas Braidwood (Turnbull et al. 2007).

## Research methods

The subject of our research is the historical review of the education of students with special educational needs in special schools in Macedonia and Turkey. The research problem is **contextual**. The main goal was to make a historical overview of the special education system for all categories of disability in these two countries. By its character, research is **Qualitative** and: **Theoretical** - as to the knowledge we came using analysis; **Comparative** - because we analyzed historical data by examining the differences and similarities in the two countries, **Descriptive** - because we sought to qualitatively describe the past and the first beginnings of the special primary-school system in both countries.

Our main research question is: In which of the two countries special schools have a longer tradition? To provide an answer to this question, we set five sub-questions associated with the category of disability and the state:

1. When the education of children with intellectual disabilities started in Macedonia and Turkey?
2. When the first schools for visually impaired children from Macedonia and Turkey were formed?
3. What are the beginnings of education for children with hearing loss in Macedonia and Turkey?
4. When the education of children with physical disabilities from Macedonia and Turkey, started?
5. When are the beginnings of education for children with autism in Macedonia and Turkey?

Research methods we used for the purposes of our research were: the method of descriptive analysis and the method of comparative analysis.

As a technique, we applied analysis of documentation on data obtained from relevant institutions. For the purpose of this research we used the next sample of documents analysis of content: Official documentation, School documentation and Data from scientific literature and online resources.

## Results

Organized social care for people with **intellectual disability** in **Republic of Macedonia** started after the Second World War. Before that, at the territory of Republic of Macedonia there was no organized education and rehabilitation of these children. There were only two classrooms

for "children with disabilities in psychological development" in Skopje, and one classroom in Kumanovo. According to Ajdinski Lj. and Andreevski V. (2001), the first organized educational training of children with intellectual disabilities in our country dates at the beginning of 1950/1951 school year. At the "Institute for defected children", which has grown out of the former "Dormitory for deaf children", located in the village Petrovec near Skopje, there were some cases of children with intellectual disabilities. They were in varying levels, from mild to moderate disability. The second step in the differentiation of the educational process starts with the creation of special classes for children with intellectual disabilities in regular primary schools. So, in 1953/54 school year, first special class at regular elementary school "Kole Kaninski" – Bitola, was formed. The third phase begins with the initial efforts to create a complete system of protection and rehabilitation of children with intellectual disabilities, based on a study examinations in Macedonia and abroad, made by Ljupco Ajdinski. In this phase, which begins in the sixties, the first practical works for complete monitoring, connectivity and improving the process of care and rehabilitation of children with intellectual disabilities had been made, with the establishment of the first "Special schools for mild mentally retarded children" and "Institution for rehabilitation of moderate mentally retarded children". During this period, the first special primary school in Macedonia, "Marko Cepenkov" was formed in the academic year 1966/67 in Prilep. After that, many special primary schools were opened as: "Makarenko" in Bitola in 1967/68; "Idnina" in the academic year 1971/72 and "Dr. Zlatan Sremec" in 1972/73 both in Skopje; and the special primary school "Maca Ovcharova" in the academic year 1972/73 in Veles.

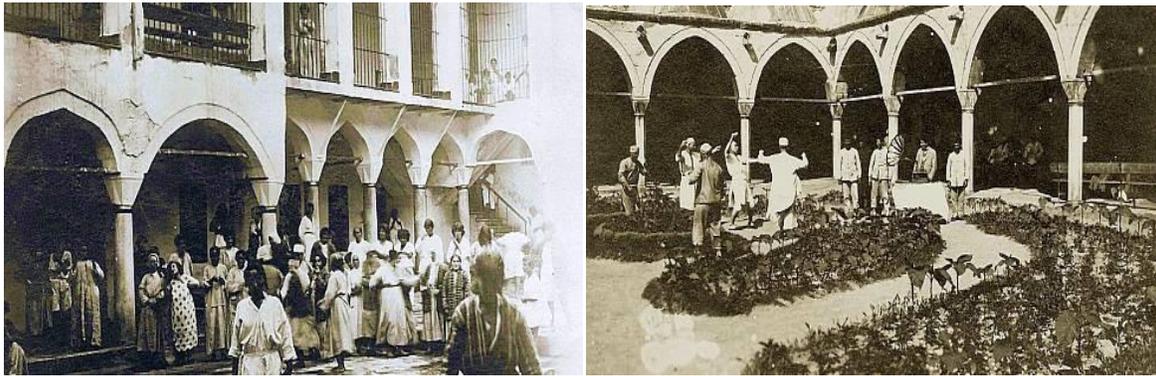
In 1962, the Executive Council of Republic of Macedonia made a decision which deviates part of the "Institution for hard psychologically disabled children"- Demir Kapija, where as a part of the Institution, the facility for "severe retarded and mild imbecile children or moderate retarded children"- in Drachevo (Picture 1). Thus in 1963, the adaptation of premises in the Institution has begun in the Drachevo village, in order to be used for rehabilitation of children with mild intellectual disability.



Picture 1. The old building where the Institution began with work

In December 1965, the "Conceptual and investment program with a planned project for the Institute for Rehabilitation of Children and Youth - Skopje" was prepared by PhD Ljupco Ajdinski. This Institution operates today under the name - Institute for Rehabilitation of Children and Youth - Skopje, for accommodation, education and vocational training of children and youth with moderate and severe intellectual disability.

For **Republic of Turkey**, according to S. Balcı (2013), several documents confirm that in the Ottoman period great importance was shown to the treatment and curing of intellectual disability. In the same period, while in Europe intellectual disabilities were considered as "a devil entered in the child", in the Ottoman Empire mental illness and intellectual disability were treated with music and water. In the Ottoman era there were special institutions for "care and treatment" of persons with mental illness and intellectual disability called "Bimarhane". The meaning of the word "Bimarhane" changes over time to "Timarhane", which literally would mean "madhouse", later to become "mental hospitals", which can be accepted as the only period when these people underwent therapy (Picture 2).



Picture 2. Toptaşı Bimahane (1873-1927)

Ottoman writings can find the names of the most popular "Bimarhane" from that period:

- Built in the most glorious period of the empire, by the famous architect Mimar Sinan in Istanbul, which even today is in good condition, the hospital Haseki (Haseki Hastanesi), 1538-1550 years.
- Known hospitals of the Ottoman Empire, where all kinds of "mentally ill persons" were treated, are the Medical school and hospital in Suleymans complex (Süleymaniye Külyesi'ndeki Şifahane ile tıp medresi), 1550-1557, and the hospital "Attik Valide" 1583-1587 years.
- Hospital Bayezid II in Edirne (II. Bayezid Darüüşşifası), where for the first time less staff was providing greater efficiency. The hospital was one of the central, and for that time very advanced hospital. It thought back in XVII - XIX century, with its structure it was one of the best hospitals.

As for the organized protection and education of children with intellectual disabilities, the first data is from 1957, when the law no.6972 was enacted as "Law to protect children in need." In 1960, for the first time the Ministry of Education of the Republic of Turkey opened special classes in government primary schools, for "children that can be educated." A year later, in 1961, the education for children with disabilities is legally regulated by the Primary Education Act no. 222 Article 12. The following data (Ş. Karahisar, 2013) from 1985, shows that there were 517 special classes with a total of 685 children accepted in the educational process "until they reach their capacity." Until 1960, IQ under 50 is considered as disability that needs to be treated as a medical problem; therefore training programs were excluded. In Turkey the first association for protection of "children that can be educated", was founded by Makbule Olçen, and it referred to

all children with an IQ less than 50. Meanwhile, the discovery of the importance of early education, in 1978, provided rights for organized educational services to children from the age of 3 years old. In 1985, the Ministry of Education of Republic of Turkey has decided all "children that can be educated" to be included in training program (M. Olçen, 2005).

If we consider only organized educational process for children with intellectual disabilities, we can notice that R.Macedonia has 7 years longer tradition of educating these children. The first special classes in Macedonia appear in academic year 1953/1954, while in Turkey the same classes were first opened in the academic year 1960/1961. Today this country has a total of 178 public and private schools for children with intellectual disabilities.

Organised treatment of **visually impaired** children in **R.Macedonia**, (Ajdinski; Andreevski, 2001) practically began in 1950 when ten blind children were collected at the "Institute for defective children" - Skopje, which in 1951 moved to Bitola. In the academic year 1951/1952, the Institution formed a class for blind students, which worked until 1954. The Executive Council of Republic of Macedonia on 10.06.1954 founded a school for blind children in Skopje. In 1959 the Institution for work and professional training of blind youth was opened in the village Dracevo in Skopje. The functioning of both institutions for blind, separated from one another, proved to be uneconomical, and in 1962, the two institutions, the School for the Blind in Skopje and the Institute for professional or vocational training in Dracevo, were integrated into one institution - Institute for blind children and youth in Skopje. By decision of the Executive Council, in 1967, the name changed to "Institute for children and youth with vision impairment", which expanded the activities of the Institute with educational and vocational rehabilitation for children and youth with low vision, too. Today, this Institute is known as State school for rehabilitation of visually impaired children and youth "Dimitar Vlahov" in Skopje.

For **Republic of Turkey** it is assumed that the first school for blind persons was opened back in 1899 (S. Balçı, 2013) when in order to provide a basic education for children "whose eyes do not see", a department in Istanbul School for Trade was opened. One section in this School for Trade, participated in the training of blind students. In 1910, Alber Karamona, a Jew from Izmir, opened a special school for deaf children and children with mutism. Later, in 1927, the Ministry of Health took over the school, and opens a department of education of blind children in it. In 1951 the school links with the Ministry of Education, when the school for deaf remains in Izmir, and the school for blind separate in Gaziantep.

The first step towards education of visually impaired was on the orders of Mustafa Kemal Atatürk, when in 1925, the foundation of the Organization of Deaf, Muted and Blind was incorporated in Izmir. For these organizations, it is considered that they never represented the real special schools according to their quality (M. Özyürek, A. Koçak, 1995). In order to organize the education for people with special needs in Turkey, the Ministry of Education set a task to Mithat Enç, who was sent for education in the United States of America. After completing the Faculty of Psychology and Education of Persons with Disabilities, he returned to Turkey and implemented many changes; instead of closing the institution for deaf, muted and blind in Izmir, he renamed this institution into School for deaf children in Izmir, while he opened school for blind children in Ankara. So, in 1951, the school for blind children in Ankara began teaching (it still exists today under the name Primary School for Children with Visual Impairments "Mithat Enç"), which is open for organized education of visually impaired persons in Turkey and is considered as first special school, in the true sense of the word (D. Çağlar, 1979). Today in Turkey there are about 15 primary schools for visually impaired children. In

addition, there are many students with visual impairment included in regular education with the process of inclusion.

The first institution for working with **hearing-impaired** people in **R. Macedonia** was founded on 20. 2. 1949 under the name "Dormitory for defected children", based in the village Petrovec in Skopje (Picture 3). This Institution is the first social institution in Macedonia, as beginner of the Macedonian Special Education and Rehabilitation process. Since, it is not only the beginning of education of deaf persons, but also the beginning of special education theory and practice in the country (LJ.Ajdinski 2014).



*Зградата на училиштето за глуви ученици во с. Петровец-Скопско*

Picture 3. The building of the school for deaf students

Starting as a dormitory with socially-protective character, the living conditions in the Institution were difficult. Because of the distance from the city, two parts were formed: school and dormitory. The teaching in this school started on October 16, 1950. In the same year a special shelter for blind children was established. With decision of the Ministry of Social Welfare, they merge into one institution under the name "Institution for defected children," which worked under this name until December 1955, when the Executive Council changed its name to "Institute for Rehabilitation and Correction of Speech" i.e. institution only for deaf and hearing impaired children. Because of the distance between the dormitory and the school and also the poor working conditions, the Ministry of Social Welfare adopted a decision to relocate the Institution in Bitola in June 1951, at the building of the former French college. At the same time, new institutions for people with hearing impairment were opened all over Macedonia, such as: Professional craft school for deaf youth and Phoniatics audiology center in Skopje (LJ.Ajdinski, V.Andreevski, 2001). The Institution continues its work under the name "Institute for rehabilitation of children with hearing impairment- Koco Racin - Bitola." In the 2013/2014 academic year the Institution expanded its activity and was renamed into Institution for rehabilitation of children with hearing, speech, voice and other development problems "Koco Racin" - Bitola, it operates today, under the same name.

For **Republic of Turkey** some documents confirm that even in XV century in Ottoman palaces the sign language was systematically used. Studies of M. Miles (2000) show that deaf people worked as servants in the palaces, because they couldn't hear when others were talking about confidential matters of the state. Later, sultans used the sign language too, and with that the gesture automatically became a language for people who are in high positions. People with mutism, however, managed to become experts on gesture, in that environment. In descriptions of the Ottoman dynasty (J. Freely, 2000) during the reign of Selim IV, it is mentioned that in Palace

there were deaf people everywhere. They had a right to enter in rooms without announcing or permission. Even the wives of the sultan and other women were cooperating with deaf- muted women or girls to learn the sign language.

The education of deaf people in Turkey begins with the Trade school (Ticaret Mektebi) in Istanbul since 1889. In 1912, the students were transferred to a special facility (Darülaceze). The second school was opened in 1923 in Izmir. In 1944, by an association, the third school was opened as Special School for the Deaf and muted in Istanbul. In 1990, all over Turkey there were 28 schools for deaf children and 2 schools for children with severe hearing loss, today the figure reaches 49 primary schools for children with hearing impairments.

In **Republic of Macedonia**, for a long time there was no institution for rehabilitation of children with **physical disabilities** at a younger age, so they were placed in various medical institutions. In regards to such needs, the first attempts of Education in Macedonia were taken in Orthopedics Hospital in Ohrid, the orthopedic clinic at the Medical Faculty in Skopje and the Institute for Medical Rehabilitation in Skopje since 1963. While children were on treatment in the hospital in Ohrid or in the Institutions in Skopje, there was organized primary school education for children from I to VIII grade. For those children and young people with severe physical disabilities, who have completed their treatment and were unable to continue their education in mainstream schools, in 1970 the Institution for Protection and Rehabilitation of hard physically disabled children and youth was founded in Bansko, Strumica by Ms. Ryder, the founder of the foundation "Sue Ryder".

The Institution for Protection and Rehabilitation "Banja Bansko" in Strumica was founded on 23. 6. 1971 under the name "Dormitory for persons with hard physical disabilities." Later, this Institution changed the name to "Institution for protection and rehabilitation of physically disabled persons "Banja Bansko "- Strumica, and it exists today under the same name (LJ.Ajdinski, V.Andreevski, 2001).

First information mentioning the education of persons with physical disabilities in **Republic of Turkey** comes from 1961, when the Law on Primary Education, Article 12, states that "education is compulsory for those children who are in a state of mental, physical, spiritual social disadvantage, for which the special education and training is predicted." The first school for children with physical disabilities was opened in 1974 in Ankara - Aydınlık evler, which started with education of 38 children. In June 1977, this school had 138 children. A total of 10 teachers worked with them. These 138 children were only 2% of the total number of students with physical disabilities, in need of special education, from all over Turkey. This is a concrete example of how the education of these children was neglected at that time. (D.Çağlar, 2004).

Today in Turkey there are only three primary schools for education of children with physical disability: Turhal in Tokat - Black Sea, Doğan Çağlar - Ankara and Yeşil Düzce- Bolu.

Unfortunately, we could not find official data for the treatment of people with **autism** in **Republic of Macedonia** in the past. Autistic children were educated together with children with intellectual disabilities in special schools and classes. Last few years in the Special Primary School "Dr. Zlatan Sremac" two special classes were organized for children with autism. But the beginnings of organized education of children with autism in Republic of Macedonia date back to several years earlier. In the 2006/2007 academic year in Strumica, in regular elementary school "Sando Masev" the Department of Education for students with autism started with work. Despite in Strumica, classes for children with autism were also opened in Stip and Bitola in recent years. In 2013 the first Centre for Autism, was opened by the Ministry of Labour and

Social Policy. The center is functioning as organizational unit of the Social Work Center of the City of Skopje. A year later another Centre for Autism was opened in Stip.



Picture 4. The school "Doğan Çağlar" in the past, Ankara, R. Turkey

The only historical data that we have managed to find from PhD Binyamin Birkan for **Republic of Turkey** show that children with autism in this country were educated in special schools for children with intellectual disabilities until 1999. In 1999-2000 the project "Educational practice for children with autism" came into force. The aim of this project was all children aged 3 to 15 years to receive appropriate training in accordance with their needs. Next year the functioning of dependent centers for education of children with autism started, which means that these centers at that time didn't have the right to rule their own decisions about the educational process, but after a few years, all centers have become independent.

### Discussion

Analyzing the data in the table, we can observe that Republic of Macedonia in comparison with the time of creating an organized educational system for children with intellectual disabilities and for children with physical disabilities is front, but for other categories, Republic of Turkey has a greater advantage.

Historical overview for children with:	Macedonia	Turkey
<b>Intellectual disability</b>	1950/1951	1960/1961
<b>Visual impairment</b>	1951/1952	1899/1900
<b>Hearing impairment</b>	1949/1950	1889/1890
<b>Physical disability</b>	1963/1964 (1971/1972)	1974/1975
<b>Autism</b>	2006/2007	1999/2000

Data from Turkey indicates that the open section at the Istanbul School for Trade participated in training of blind students. Also, for the schools for children with hearing impairment, data from 1899 is followed by the explanation "Education of deaf people in the Trade school." For these two categories of disability, difference between Macedonia and Turkey is 52 or 60 years, which is quite a big difference and long period required to organize education of children with visual and hearing impairments in Republic of Macedonia.

First attempts for education of children with physical disabilities were made in 1963 in several clinics in Ohrid and Skopje, for children staying in hospital during long period of treatment. Institute for Protection and Rehabilitation "Banja Bansko" starts working in the academic year 1971/1972.

For children with autism, the difference in time of beginning with organized educational process between these two countries is 6-7 years, if we consider the time of opening the first special class for children with autism as organization of the education process for this category. So, for this research question we can conclude that *Turkey shows a longer tradition of education of children from three categories of disabilities: visual impairments, hearing impairments and autism, while for the children with intellectual and physical disabilities the treatment in Macedonia is organized earlier.*

## Conclusion

From the historical review of special schools, we noted that Republic of Turkey has longer history of organized educational system for children with disabilities. It is interesting that in the past it was believed that children with intellectual disabilities don't possess any educational opportunities and the process of education for "children that can be educated" (which most likely means "mild intellectual disability") starts in 1960 / 1961. That is 60 years later than the time of organizing education systems to other categories of disability in this country, and 7 years later than the first organized system for these children in Republic of Macedonia. For the categories "visually impaired children" and "hearing impaired children", the difference between Turkey and Macedonia is 52 or 60 years, in favor of Turkey, as well as for children with autism, while for the period of organizing special education process for children with physical disability, the difference is in favor of Macedonia.

By analyzing the historical development of complete disrepair through hospitalization until special schools and institutions, *we see that education for children with special educational needs has a longer tradition in Turkey for three categories of disabilities, except for children with intellectual and physical disabilities where Macedonia started the implementation of special educational system before Turkey.*

**References**

1. Ајдински, Љ., Андреевски, В. (2001). *50 години Заштита, Рехабилитација, Воспитание и Образование на Лицата со пречки во развојот во Република Македонија*. Сојуз на дефектолозите на Република Македонија и Филозофски факултет - Институт за дефектологија, Скопје.
2. Ајдински, Љ. (н.д). Преземено 2014. *Кон развојот на институционалната заштита, рехабилитација и образование на хендикепираните лица во Македонија*. Дефектолошка теорија и практика: [http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf%202000%20ДТР%203-4/1\\_182Ajdinski%20Ljupco.pdf](http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf%202000%20ДТР%203-4/1_182Ajdinski%20Ljupco.pdf)
3. Balcı, S. (2013) *Osmanlı Devletinde Engelliler ve Engelli Eğitimi: Sağır Dilsiz ve Körler Mektebi*. Libra Kitap, İstanbul.
4. Karahisar, Ş. (2013). Retrieved 2014. *Zihinsel Özürlü ve Sınıflandırılması*. From Rehberlik ve Araştırma Merkezi. Milli Eğitim Bakanlığı: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/28/10/965284/icerikler/zihinsel-engelliler\\_473837.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/28/10/965284/icerikler/zihinsel-engelliler_473837.html)
5. Miles, M. (2000). Singing in the Seraglio: Mutes, dwarfs and gestures in the Ottoman Court 1500-1700, *Disability and Society*, Vol. 15, No.1.
6. Ölçen, M. (2005). *Özürlüler yokuşu*. Ajans Türk, İstanbul.
7. Özyürek, M., Koçak, A. (1995). *Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Olan İlkokul Eğitimleri İçin*. Öğretmen Rehberi, Ankara.
8. Turnbull, Ron (2002). "Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools (3rd ed.) Merrill Prentice Hall. New Jersey.
9. Tohum Türkiye otizm vakfı. (2012). Retrieved 2013. *Otizm Spektrum Bozukluğu nedir?* From: <http://www.tohumotizm.org.tr/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir>
10. Turnbull, H. R., Beegle, R. & Stowe, M.J. (2007). Public policy and developmental disabilities: A 35-year retrospective and a 5-year prospective on the core concepts in disability. In: S. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell, & J. Blacher, *Handbook on Developmental Disabilities*, London: Guilford Press.
11. Freely, J. (2000). *Osmanlı Sarayı/ Bir Hanedanlığın Öyküsü*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
12. Çağlar, D. (1979). *Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
13. Çağlar, D. (2004). *Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.

## НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО Р. МАКЕДОНИЈА И Р. ТУРЦИЈА

### **Нергис Рамо Акџун**

Здружение на владини болници, Чанаккале, Република Турција  
nergis\_ramo@yahoo.com

### **Ристо Петров**

УКИМ, Филозофски факултет – Скопје, Институт за Дефектологија, Република Македонија  
risto.petrov@yahoo.com

### **Оливера Рашиќ Цаневска**

УКИМ, Филозофски факултет – Скопје, Институт за Дефектологија, Република Македонија  
oliverarasic@zsf.ukim.edu.mk

### **Наташа Станојковска Трајковска**

УКИМ, Филозофски факултет – Скопје, Институт за Дефектологија, Република Македонија  
natasa.stanojkovska@zsf.ukim.edu.mk

УДК:

### **Апстракт**

Посебниот образовен систем е дизајниран со цел да им овозможи образование на учениците со посебни образовни потреби. Наставните планови и програми за децата со посебни потреби се комплексна потреба во секој образовен систем. Во овој труд, ги анализиравме наставните планови и програми од основно образование за пет категории на попреченост; интелектуална попреченост, оштетување на видот, оштетување на слухот, телесна инвалидност и аутизам; помеѓу две земји; Република Македонија и Република Турција. Нашата цел беше да ги претставиме наставните планови и програми за образование во посебните образовни системи и да ги согледаме разликите помеѓу овие две земји. Нашето главно истражувачко прашање е: Кои се разликите во наставните планови и програми за децата со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција. За да обезбедиме одговор на ова прашање, моравме да поставиме пет пот-прашања поврзани со категоријата на попреченост и државата. Резултатите покажаа дека во Р.Македонија има 7 задолжителни предмети кои можеме да ги сретнеме во сите посебни училишта, додека другите се или адаптирани според категорија на попреченост или достапни под друг назив. Во Р. Турција, 16 предмети се исти во сите специјални училишта. Ова квалитативно истражување има теоретски, современ, компаративен и дескриптивен карактер. Го употребивме методот на дескриптивна и компаративна анализа, додека нашата техника беше анализа на документација на податоци добиени од релевантни институции. Собраните податоци беа анализирани според истражувачките прашања, овозможувајќи ни соодветни заклучоци и сугестии.

**Клучни зборови:** *наставни планови, програми, ученици со посебни образовни потреби, Република Македонија, Република Турција.*

## Вовед

Посебното образование е регулирано со федерален закон во повеќе образовни јурисдикции. Според Просветниот акт за индивидуи со попреченост (*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA, 2004*) во САД, специјалната едукација се дефинира како: „Специјално дизајнирана настава, без трошоци за родителите, со цел да се задоволат уникатните потреби на децата со попреченост“.

Основното воспитание и образование на децата со посебни образовни потреби е компонента од едукативниот дел од рехабилитацијата и место каде што детето поминува голем период од својот развој. Основното образование во голема мера зависи од навременото започнување и успешноста на клиничкиот дел од рехабилитацијата и предучилишното воспитание на децата со посебни образовни потреби. Врз основа на добиениот наод и мислење од соодветна стручна установа, детето го започнува процесот на воспитание и образование во основното училиште и тоа по различни модели (*Савиќ Љ. и Ивановиќ П., 1994*).

Децата со посебни образовни потреби имаат потреба од дополнителна поддршка при извршувањето на секојдневните активности. Поддршката што им е потребна на овие деца е различна во зависност од природата на самата задача, нивото на попреченост на детето и нивната животна средина. Додека на едни деца не им е потребна помош при извршувањето на одредена задача, други можеби би имале потреба од мала помош, додека трети постојано имаат потреба од поддршка за одредени активности (*Rosenberg M.S., Westling D.L., Leskey J Mc, 2013*).

Наставните планови и програми во Република Македонија се универзални за сите редовни основни училишта, додека во посебните основни училишта се застапени повеќето исти предмети, но со модифицирана програма која се реализира според можностите и способностите на учениците, како и со посебни адаптации во зависност од видот на попреченост. Наставниот план за деветгодишно основно образование и воспитание за децата со посебни образовни потреби, во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта, е донесен со решение врз основа на член 55 став 1 од Законот за организација и работа на органите на државната управа (Сл. весник на Република Македонија бр. 58/2000 и 44/2002) член 24, 26 и 28 од Законот за основно образование.

Во Република Турција, наставната програма е утврдена на национално ниво од страна на Турскиот одбор за образование (Talim ve Terbiye Kurulu - МЕВ). Во основните училишта предметите можат да се категоризираат во две групи: задолжителни и изборни предмети.

## Методи

Предметот на нашето истражување се наставните планови и програми предвидени за учениците со посебни образовни потреби во посебните училишта во Македонија и Турција. Проблемот на истражување е **контекстуален**, бидејќи собиравме информации за опис на постојните наставни планови и програми во посебниот основно-образовен едукативен систем во двете земји. Основната цел беше да ги претставиме сите наставни планови и програми кои се реализираат при образованието во посебните основни училишта и да ги согледаме разликите помеѓу овие две земји. Според карактерот, истражувањето е **квалитативно** и: **теоретско** - бидејќи до сознанијата дојдовме по пат на анализа; **современо** - бидејќи ги анализиравме актуелните наставни планови и програми во посебните училишта; **компаративно** - бидејќи ги анализиравме наставните планови и програми преку проучување на разликите и сличностите во две држави, **дескриптивно** – бидејќи настојувавме квалитативно да ја опишеме моменталната состојба на реализацијата на наставните планови и програми во посебниот основно-образовен систем во двете земји.

Нашето главно истражувачко прашање е: Кои се разликите во наставните планови и програми за децата со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција.

За да обезбедиме одговор на ова прашање, моравме да поставиме пет пот-прашања поврзани со категоријата на попреченост и државата:

1. Кои наставни планови и програми се реализираат за децата со интелектуална попреченост во Македонија и Турција?
2. Кои наставни планови и програми се применуваат за децата со оштетен вид од Македонија и Турција?
3. Кои наставни планови и програми се организираат за децата со оштетен слух во Македонија и Турција?
4. Кои наставни планови и програми се реализираат за децата со телесна инвалидност од Македонија и Турција?
5. Кои наставни планови и програми се организирани за децата со аутизам во Македонија и Турција?

Истражувачките **методи** кои ги употребивме за потребите на нашето истражување беа: метод на дескриптивна анализа и метод на компаративна анализа.

Како **техника**, применивме анализа на документација на податоците добиени од релевантни институции. За потребите на ова истражување беше употребен следниот примерок од документи за содржинска анализа: Официјална документација, Училишна документација и Податоци добиени од стручна литература и интернет ресурси.

## Резултати

Во наставниот план од I до IX одделение за учениците со „пречки во психичкиот развој“ (**интелектуална попреченост**) во посебните основни училишта во **Р.Македонија**, се опфатени следните задолжителни предмети: Македонски јазик за учениците од другите заедници, нивниот мајчин јазик - албански, турски или српски; Македонски јазик за учениците од другите заедници; Математика; Англиски јазик; Ликовно Образование; Музичко образование; Запознавање на околината; Техничко образование; Основи на општествените науки; Основи на природните науки; Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во наставниот план се опфатени и две задолжителни програми: Животни вештини и Работа со компјутер. Овој наставен план се применува и во посебните паралелки на основните училишта, а наставниот час трае 40 минути. Сите задолжителни наставни предмети и програми се поделени по одделенија, според бројот на предвидени часови.

Исто така, во наставниот план се опфатени и две изборни програми, во зависност од интересот на учениците: Училиштен хор - од 2 до 5 часа неделно (во зависност од развиеноста на хорот), односно, од 72 до 180 часа годишно и Училиштен оркестар - од 2 до 4 часа неделно (во зависност од развиеноста на оркестарот), односно од 72 до 144 часа годишно.

Во **Р.Турција** пак, во наставните планови и програми предвидени за реализација на наставата за ученици со интелектуална попреченост, опфатени се следните задолжителни предмети: Турски јазик; Математика; Природни науки; Запознавање со науките; Општествени науки; Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк; Странски јазик; Религија и етика; Ликовно образование; Музичко образование; Игри и физички активности; Вештини за социјална адаптација; Физичко образование и спорт; Технологија и дизајн; Безбедност во сообраќајот; Информатичка технологија и софтвер; Насочување и планирање на кариера; Човекови права, државјанство и демократија.

Покрај задолжителните предмети, во неделната програма за работа со деца со лесна интелектуална попреченост се застапени и неколку изборни предмети, кои во зависност на одделението кое го посетува детето, но и според личните интереси и изборот на родителите, ги посетува 2 до 6 пати неделно. Изборните предмети од I до IV одделение не се задолжителни, но од

V до VIII одделение, ученикот мора да избере предмети кои ќе ги посетува 6 часа во неделата. На листата на изборни предмети опфатени се следните:

Табела 1

Изборни предмети		одделение							
Предмет		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Религиски и морални вредности	Читање на Коранот					2	2	2	2
	Животот на пратеникот Мухамед					2	2	2	2
	Основни религиски познавања					2	2	2	2
Јазик и изразување	Вештини за читање		2*	2*	2*	2	2		
	Писменост и вештини за писмено изразување					2	2	2	2
	Живи јазици и дијалекти					2	2	2	2
	Комуникациски и презентационски вештини		2*	2*	2*			2	2
Странски јазик	Јазички прифатени со одлуката на Советот на министри					2	2	2	2
Науки и Математика	Примена на науката					2	2	2	2
	Примена на математиката					2	2	2	2
	Науката во животната средина							2	2
	Информатичка технологија и софтвер							2	2
Уметност и Спорт	Ликовна уметност (Сликање, традиционална уметност, уметност со пластика итн.)		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Музика		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Спорт и физички активности		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Драма					2	2		
	Игри за развој на интелигенција					2	2	2	2
Општествени науки	Културата на народот						2	2	
	Медиумска писменост							2	2
	Право и правдина						2	2	
	Едукација за расудување							2	2
Вештини за социјална адаптација			2*	2*	2*	2	2	2	2
Вкупно часови за изборни предмети						6	6	6	6
Слободни активности		4	2	2					
Вкупен број на часови (заедно со задолжителни предмети)		30	30	30	30	35	35	35	35

Вкупниот број часови е 26 до 30 неделно, во зависност од тоа во кое одделение е ученикот. Часовите траат 40 минути.

Во наставниот план од I до IX одделение за учениците со **оштетен вид** од **Република Македонија** се опфатени следните задолжителни предмети: Македонски јазик; Математика; Англиски јазик; Втор странски јазик; Ликовно образование; Музичко образование; Запознавање на околината Техничко образование; Информатика; Општество; Географија; Историја; Граѓанско образование; Природа; Природни науки; Природни науки и техника; Биологија; Физика; Хемија; Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во наставниот план е опфатена и една задолжителна програма за ориентација и мобилност. Од изборните предмети, според наставниот план, децата со оштетен вид можат да изберат помеѓу: Творештво, Запознавање на религиите, Етика и Други изборни предмети.

Наставниот час трае 40 минути. Сите задолжителни наставни предмети и програми се поделени по одделенија, според бројот на предвидени часови. Од изборните програми, предметите Запознавање на религиите или Етика, ученикот може да ги избере во VI или

VII одделение, односно може да ги изучува во двете одделенија. Во Р.Македонија се прават се повеќе напори да се индивидуализира наставата за децата со оштетен вид, преку изработка на среднорочни индивидуални образовни планови, за секој ученик.

Наставниот план за сите деца со **оштетен вид** од **Република Турција**, вклучува две групи на предмети: задолжителни и изборни. Распоредено според предвидениот број на часови неделно за одреден предмет, листата на задолжителни предмети изгледа вака: Турски јазик; Математика; Природни науки; Запознавање со науките; Општествени науки; Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк; Странски јазик; Религија и етика; Ликовно образование; Музичко образование; Игри, физички активности и вештини за самостојно движење; Вештини за социјална адаптација; Физичко образование, спорт и вештини за самостојни движења; Технологија и дизајн; Безбедност во сообраќајот; Информатичка технологија и софтвер; Насочување и планирање на кариера; Човекови права, државјанство и демократија.

Вкупниот број на часови е 26 до 30 неделно, во зависност од тоа во кое одделението е детето. Часовите траат 40 минути.

Во неделната програма за работа со деца со оштетување на видот, покрај задолжителните предмети се застапени и неколку изборни предмети, кои во зависност од тоа во кое одделение учи детето, но и според личните интереси и изборот на родителите, тие се одржуваат 2 до 6 пати неделно. Изборните предмет од I до IV одд. не се задолжителни, но од V до VIII одд, ученикот мора да избере предмети кои ќе ги посетува 6 часа во неделата: Религиски и морални вредности, Јазик и изразување, Странски јазик, Науки и математика, Уметност и спорт, Општествени науки, Вештини за социјална адаптација.

Според Бирото за развој на образованието на **Република Македонија**, во наставниот план за учениците со **оштетен слух** во посебните основни училишта, се предвидени следните задолжителни предмети: Македонски јазик; Математика; Англиски јазик; Ликовно образование; Музички стимулации и ритмички вежби; Запознавање на околината; Техничко образование; Информатика; Општество; Географија; Историја; Граѓанско образование; Природа; Природни науки; Природни науки и техника; Биологија; Физика; Хемија; Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во наставниот план се опфатени и две задолжителни програми: Комуникација и Работа со компјутер, додека од изборни предмети децата со оштетен слух можат да изберат помеѓу: Творештво, Запознавање на религиите, Етика и Други изборни предмети.

Наставниот час трае 40 минути. Сите задолжителни наставни предмети и програми се поделени по одделенија, според бројот на предвидени часови. Од изборните програми, предметите Запознавање на религиите или етика, ученикот може да ги избере во VI или VII одделение, односно може да ги изучува во двете одделенија.

Од задолжителните предмети во Наставниот план за децата со **оштетен слух** од **Република Турција**, опфатени се: Турски јазик; Математика; Природни науки; Запознавање со науките; Општествени науки; Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк; Странски јазик; Религија и етика; Ликовно образование; Музичко образование; Вештини за социјална адаптација; Физичко образование и спорт; Технологија и дизајн; Безбедност во сообраќајот; Информатичка технологија и софтвер; Насочување и планирање на кариера; Човекови права, државјанство и демократија.

Неделниот број на часови е 26 до 30, зависно од одделението во кое учи детето. Часовите траат 40 минути.

Изборните предмети од I до IV одделение не се задолжителни, но од V до VIII одделение, ученикот мора да избере предмети кои ќе ги следи 6 часа во неделата. Изборни предмети од наставниот план не се разликуваат од другите посебни училишта: Религиски и морални вредности, Јазик и изразување, Странски јазик, Науки и математика, Уметност и спорт, Општествени науки.

Бидејќи Бирото за развој на образование на **Република Македонија** нема истакнато посебен наставен план за ученици со **телесна инвалидност** во посебните установи, останува да претпоставиме дека за овие ученици важи истиот наставен план како и за редовните училишта, каде што се предвидени следните задолжителни предмети: Македонски јазик; Математика; Англиски јазик; Втор странски јазик; Ликовно образование; Музичко образование; Природни науки; Техничко образование; Информатика; Општество; Географија; Историја; Етика; Граѓанско образование; Природа; Природни науки; Природни науки и техника; Биологија; Физика; Хемија; Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во програмата се предвидени и следните изборни предмети: Јазик и култура на Власите, Јазик и култура на Ромите, Јазик и култура на Бошњациите, Творештво, Работа со компјутер, Етика на религии, Запознавање на религиите, Класична култура во европската цивилизација и Други изборни предмети. Наставниот план за сите деца со „**ортопедски нарушувања**“ од **Република Турција**, вклучува две групи на предмети: задолжителни и изборни.

Вкупниот број часови е 26 до 30 неделно, во зависност од одделението, односно од возраста на детето. Часовите траат 40 минути. Задолжителни предмети се: Турски јазик; Математика; Природни науки; Запознавање со науките; Општествени науки; Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк; Странски јазик; Религија и етика; Ликовно образование; Музичко образование; Игри и физичка активност; Вештини за социјална адаптација; Физичко образование и спорт; Технологија и дизајн; Безбедност во сообраќајот; Информатичка технологија и софтвер; Насочување и планирање на кариера; Човекови права, државјанство и демократија.

Што се однесува до изборните предмети, застапени се 2 до 6 пати неделно и повторно од I до IV одделение не се задолжителни, а од V до VIII одд. ученикот избира предмети кои ќе ги следи 6 часа во неделата. Изборните предмети од Програмата наменета за децата со телесна инвалидност се: Религиски и морални вредности, Јазик и изразување, Странски јазик, Науки и математика, Уметност и спорт, Општествени науки.

Интересно е што Бирото за образование на **Република Македонија** има подготвено наставен план за децата со **аутизам** и покрај тоа што нема доволно центри за аутизам во оваа земја. Според наставниот план од I до IX одделение за ученици со аутизам во посебните основни училишта, задолжителни наставни предмети се: Македонски јазик за учениците од другите заедници, нивниот мајчин јазик - албански, турски или српски; Македонски јазик за учениците од другите заедници; Математика; Англиски јазик; Ликовно Образование; Музичко образование; Запознавање на околината; Техничко образование; Основи на општествените науки; Основи на природните науки; Физичко и здравствено образование

За задолжителни предмети вкупниот број неделни часови е од 19 до 24, во зависност од одделението во кое учи детето со аутизам. Исто така, има предвидено две

задолжителни програми: Животни вештини и Работа со компјутер. Овој наставен план се применува и во посебните паралелки на основните училишта, а наставниот час трае 40 минути.

Центрите за аутизам во Република Турција имаат на располагање два вида едукација, едниот вид е скратена програма со одделенија од I до VIII, и втор тип поделен во две фази (kademe). Кој вид на образование ќе се избере за детето одлучува Центарот за насочување и следење во договор со родителите и според процената на можностите и способностите на детето.

*Првиот тип:* Според неделната наставна програма за децата со тешка и умерена интелектуална попреченост како и за децата со аутизам, задолжителни предмети се: Вештини за социјална адаптација; Природни науки; Јазик и развој на говор; Читање и пишување; Математика; Физичко образование; Ликовно образование; Музичко образование; Образование за исхрана; Религија и Етика; Сообраќај и едукација за прва помош; Водење/ Општествени дејности.

За децата со аутизам предвидени се вкупно 26 до 30 часа неделно.

Во истата наставна програма се наведени и сите изборни предмети предвидени за децата со аутизам, каде што можеме да забележиме дека за децата од I до IV одделение нема изборни предмети, додека за учениците кои посетуваат настава од V до VIII одделение се предвидени 3 часа од некој изборен предмет неделно, при што за секој избор ученикот одлучува дали сите три часа ќе бидат од еден предмет или ќе посетува настава за 2 или 3 различни предмети неделно. Предвидени изборни предмети се: Уметност и спорт (ликовна уметност, музика, спорт и физички активности, драма, изведувачки уметности, народни игри, фотографирање), Занаети (рачно ткаење, техники за рачно плетење, рачни изработки, везење, едноставна изработка на накит, изработка на дезени, керамика), Земјоделство и сточарство (одгледување градинарски растенија, украсни растенија, одгледување домашни миленици), Технологија и дизајн.

*Вториот тип* на едукација е наменет за оние деца кои имаат потешок облик на аутизам. Во овој дел наставниот процес не се одвива по одделенија туку е поделен во две фази, а секое дете може да премине во следната фаза само по завршувањето на првата. Наставните програми опфатени во овој тип на едукација на ученици со аутизам ги содржи следните подрачја: Стекнување вештини за социјална интеграција, Настава за животни науки, Развој на јазик и говор, Настава по читање и пишување, Математика, Физичко образование, Ликовно образование, Музичко образование, Настава по едукација за храна, Религија и етика, Сообраќај и прва помош.

## Дискусија

Во Република Македонија има седум задолжителни предмети кои можат да се сретнат во сите посебни училишта: Македонски јазик, Математика, Англиски јазик, Ликовно образование, Запознавање на околината, Техничко образование и Физичко и здравствено образование. Другите се или адаптирани според категорија на попреченост и достапни под друг назив, или, пак, не можат да се сретнат во програмата за работа со деца со интелектуална попреченост и аутизам и токму затоа не спаѓаат во групата „предмети застапени за сите категории“. Програмата за децата со оштетен вид, оштетен слух и телесна инвалидност е претежно иста.

Во Република Турција 16 предмети се исти за сите посебни училишта: Турски јазик, Математика, Природни науки, Запознавање со науките, Општествени науки, Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк, Странски јазик, Религија и етика, Ликовно образование, Музичко образование, Вештини за социјална адаптација, Технологија и дизајн, Безбедност во сообраќајот, Информатичка технологија и Софтвер, Насочување и планирање на кариера, Човекови права, државјанство и демократија. И другите предмети за физичко образование на децата со посебни образовни потреби се исти во сите училишта освен во училиштата за децата со оштетен вид каде што покрај основниот назив на предметот додадено е стекнувањето на вештини за изведување на самостојни движења, како активност соодветна за специфичноста на потребите на децата со оштетен вид. За изборните предмети забележавме голема разлика помеѓу двете земји. Во Македонија често пати може да се забележат по неколку изборни предмети во секоја програма, но најчесто се сретнуваат училиштен хор и училиштен оркестар, потоа: Нашата татковина, Воспитание за околината, Истражување на родниот крај, Танци и народни ора, Проекти од музиката или ликовната уметност, Техничко образование, Проекти од информатика, Изборен спорт, Унапредување на здравјето, Класична култура во европската цивилизација, Вештини за живеење и Работа со компјутер.

Во Република Турција, пак, изборните предмети опфаќаат поголем број активности од различни подрачја кои не се разликуваат многу во програмите на училиштата поделени според категорија на попреченост. Така најчесто се сретнуваат предметите: Религиски и морални вредности (читање на Коранот, животот на пратеникот Мухамед, основни религиски познавања), Јазик и изразување (вештини за читање, писменост и вештини за писмено изразување, живи јазици и дијалекти, комуникациски и презентационски вештини), Странски јазик, Науки и математика (примена на науката, примена на математиката, науката на животната средина, информатичка технологија и софтвер), Уметност и спорт (ликовна уметност, музичка уметност, спорт и физички активности, драма, игри за развој на интелигенција), Општествени науки (културата на народот, медиумска писменост, право и правдина, едукација за расудување), Вештини за социјална адаптација.

Покрај тоа што во Република Турција има поголем избор на предмети според желбите и способностите на учениците, за разлика од Република Македонија, *можеме да забележиме дека и бројот на часови предвидени за изборни предмети неделно е помал во Република Македонија (2 до 5 часа неделно) за разлика од Република Турција (6 часа неделно).*

## Заклучок

Анализирајќи ги наставните програми во двете земји, дојдовме до заклучок дека *има предмети кои може да се сретнат во двете програми*, како на пример, мајчин јазик, математика, странски јазик, ликовно образование, музичко образование, физичко образование, општествени науки, историја, информатика, природни науки... но, има и предмети кои не можат да се сретнат во двете програми како на пример религија и етика, вештини за социјална адаптација, технологија и дизајн, насочување и планирање на кариера итн.

Во Република Македонија има седум задолжителни предмети кои можат да се сретнат во сите посебни училишта, другите се или адаптирани според категорија на

попреченост и достапни под друг назив, така што можат да се забележат дури до 13 различни предмети од едно посебно училиште до друго. Во Република Турција, пак, 16 предмети се исти во сите училишта, а останатите 2-3 предмети се разликуваат само по називот и адаптацијата на активностите.

**Разлики забележавме при анализа на планираните изборни предмети**, каде што сите предмети не се разликуваат само по содржина туку и по број, односно во Република Турција има поголем број можности за следење на настава по предмети кои се од личен интерес за детето. За наставните програми во центрите за аутизам е потребна посебна анализа, бидејќи двете видови на програми за образование во согласност со можностите на децата со аутизам, покажуваат дека за оваа категорија на попреченост е потребен сосема поинаков систем на образование и третман кој несомнено не може да се реализира во посебните училишта со програма која вклучува реализација на наставата преку наставни предмети, особено не за децата со потежок облик на аутизам.

### **Предлог мерки**

Преку анализата на наставните планови и програми, сметаме дека за системот на образование во Република Македонија е потребна поголема слобода за учениците со посебни образовни потреби. Преку поголем број изборни предмети ќе им се овозможи на учениците со посебни образовни потреби, следење на наставниот процес со поголем број предмети кои се од личен интерес за нив, со што максимално ќе дојдат до израз нивните креативни способности

## Литература

1. Биро за развој на образованието. (2005). *Основи на програмата за воспитно-образовна работа во подготвителната година, за деца со пречки во психичкиот развој*. Министерство за образование и наука.
2. Биро за развој на образование. (2008). Преземено 2014. *Наставен план за деветгодишно основно образование и воспитание на децата со посебни образовни потреби во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта*. Од Министерство за Образование и наука:  
<http://bro.gov.mk/docs/nastavniplanovi/NASTAVEN%20PLAN%20ZA%20OSNOVNO%20OBRAZOVANIE%20ZA%20UCENICI%20SO%20POSEBNI%20POTREBI.pdf>
3. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2011. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование* Од: <http://www.bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>
4. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2012. *Наставен план за деветгодишно образование за 2010/2011 година*. Од: [http://www.bro.gov.mk/docs/nastavenplan\\_devetgodishno\\_2010-2011.pdf](http://www.bro.gov.mk/docs/nastavenplan_devetgodishno_2010-2011.pdf)
5. Биро за развој на Образование. (н.д.). Преземено 2011. *Образование на деца со посебни потреби*. Од: <http://www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>
6. IDEA. (2004). Retrieved 2013. *Individuals with Disabilities Education Act* From: <http://idea.ed.gov/explore/home>
7. Рамо Акџун, Н. Петров, Р. (2015). Основното образование за учениците со посебни образовни потреби во Р.Македонија и Р.Турција. докторска Дисертација. Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
8. Rosenberg, M.S., Westling, D.L., McLeskey, J. (2013). Retrieved 2014. *Primary Characteristics of Students with Intellectual Disabilities*: <http://www.education.com/reference/article/characteristics-intellectual-disabilities/>
9. Savic, L. M., Ivanovic, P. M. (1994). *Surdopedagogija*. Defektoloski Fakultet, Beograd
10. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. *Haftalık Ders Çizgeleri*. From Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.: <http://orgm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/416>
11. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Retrieved 2011. *İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi*. From: <http://www.meb.gov.tr/index.asp>
12. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Retrieved 2014. *I ve II Kademe Eğitim Programı (otistik çocuklar için)*. From Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/otistikcocuklar.pdf>
13. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Retrieved 2013. *Özel eğitime muhtaç çocukların özellikleri*. From: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/38/03/965286/dosyalar/2012\\_11/28085502\\_ozurlu\\_cocuklarin\\_ozellikleri.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/38/03/965286/dosyalar/2012_11/28085502_ozurlu_cocuklarin_ozellikleri.pdf)

## **CURRICULA FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN R. MACEDONIA AND R. TURKEY**

### **Nergis Ramo Akgün**

Government Hospitals Association, Çanakkale, Republic of Turkey  
nergis\_ramo@yahoo.com

### **Risto Petrov**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia  
risto.petrov@yahoo.com

### **Olivera Rashikj Canevska**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia  
oliverarasic@zfv.ukim.edu.mk

### **Natasha Stanojkovska Trajkovska**

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy – Skopje,  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia  
natasa.stanojkovska@zfv.ukim.edu.mk

UDK:

### **Abstract**

Special education system is designed to enable education of students with special educational needs. The curricula for children with disabilities are complex need in every education system. In this paper, we analysed the primary curricula for five categories of disabilities; intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, physical disability and autism; between two countries; Republic of Turkey and Republic of Macedonia. Our aim was to represent the curricula in the special education systems and understand the differences between these two countries. Our main research question is: What are the differences in curricula for children with special educational needs in R. Macedonia and R. Turkey. In order to be able to provide answer to this question, we had to set five associate questions linked with the type of disability and country. The results showed that R. Macedonia has 7 compulsory subjects that we can find in all special schools, while others are either adapted according to category of disability or available with another title. In Turkey, 16 subjects are the same for all special schools. This qualitative research has theoretical, modern, comparative and descriptive character. We used the method of descriptive and comparative analysis and our technique was Analysis of documentation on data received from relevant institutions. The collected data was analyzed according to the research questions, giving the appropriate conclusions and suggestions.

**Key words:** *Curricula, Programs, Students with special educational needs, Republic of Macedonia, Republic of Turkey.*

## Introduction

Special education is governed by federal law in many educational jurisdictions. According to the Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (2004) in the US, special education is defined as *"specially designed education, at no cost to parents in order to meet the unique needs of children with disabilities."*

The primary education of children with special educational needs is component of the educational part of rehabilitation and a place where the child spends a large period of its development. Primary education mostly depends on starting on time and the success on the clinical part of rehabilitation and pre-school education of children with special educational needs. Based on the findings and opinion of an appropriate professional institution, the child begins the process of education in primary school and in various models (Savic Lj. and Ivanovic P., 1994). Children with special educational needs require extra support with daily activities. The support needed by these children is different depending on the nature of the task, the child's level of disability and their environment. While some children don't need any help while performing a particular task, others might need little help, and still others constantly need support for certain activities (Rosenberg M.S., Westling D.L., Leskey J Mc, 2013).

Curricula in R. Macedonia are universal in all regular primary schools, while in special primary schools most of the same items are presented, but with modified program implemented according to the student's abilities, and special adaptations depending on the type of disability. Education plan for nine years primary education for children with special educational needs in special primary schools and special classes in primary schools, was adopted by a decision based on Article 55 paragraph 1 of the Law on Organization and Operation of the State Administration (Official newspaper of Republic of Macedonia nb.58/2000 and 44/2002) Article 24, 26 and 28 of the Law on primary education.

In **Republic of Turkey**, the curricula is determined at national level by the Turkish Board of Education (Talim ve Terbiye Kurulu - MEB). In primary schools the subjects can be categorized into two groups: compulsory and elective subjects.

## Methods

The subject of our research is the curricula provided for students with special educational needs in special schools in Macedonia and Turkey. The research problem is contextual, because we gathered information for description of existing curricula in special primary education system in both countries. The main goal was to present all curricula being implemented in special primary schools and to see the differences between these two countries. By its character, the research is **qualitative** and: **theoretical** - as to the knowledge we came by way of analysis; **modern** - because we analyzed the current curricula and programs in special schools; **comparative** - because we analyzed the curricula by examining the differences and similarities in the two countries, **descriptive** - because we sought to qualitatively describe the current state of implementation of the curricula and programs in the special primary-education system in both countries.

Our main research question was: What are the differences in curricula for children with special educational needs in Republic of Macedonia and Republic of Turkey. To provide an

answer to this question, we had to ask five sub-questions linked with the category of disability and the state:

1. Which curricula are implemented for children with intellectual disabilities in Macedonia and Turkey?
2. What curricula are applied for visually impaired children from Macedonia and Turkey?
3. What curricula are organized for hearing impaired children in Macedonia and Turkey?
4. What curricula are implemented for children with physical disabilities from Macedonia and Turkey?
5. What curricula are organized for children with autism in Macedonia and Turkey?

Research **methods** we used for the purposes of our research were the method of descriptive analysis and the method of comparative analysis.

As a **technique**, we applied analysis of documentation of data obtained from relevant institutions. For the purpose of this research we used the next sample of documents for content analysis: Official documentation, School documentation and Data obtained from scientific literature and online resources.

## Results

The education plan from 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> grade for students with "mental disabilities" (**intellectual disability**) in special primary schools in **Macedonia**, are including the following required subjects: Macedonian language, For students with different nationalities, their native languages- albanian, turkish or serbian; Mathematics; English language; Art education; Music education; Introduction to the environment; Technical education; Basis of social sciences; Basis of natural sciences; Physical and Health education.

Besides the obligatory subjects, the curricula include two mandatory programs: Life Skills and working with computer. This curriculum applies in special classes of primary schools; the classes are lasting 40 minutes. All compulsory subjects and programs are grouped by classes according to the number of planned hours.

Also, the curriculum includes two optional programs, depending on the students interests: a school choir - from 2 to 5 classes per week (depending on the choirs development), respectively, from 72 to 180 classes per year and school orchestra - 2 to 4 classes per week (depending on the orchestra development), from 72 to 144 classes per year.

In the **Republic of Turkey**, again in the curricula provided for realization of education for students with **intellectual disabilities**, includes the following required subjects: Turkish language; Mathematics; Natural Sciences; Introduction to the Sciences; Social Sciences; History of Turkish Revolution and the history of Kemal Ataturk; Foreign Language; Religion and Ethics; Art Education; Music Education; Games and physical activity; Skills for Social Adaptation; Physical education and sport; Technology and Design; Traffic Safety; Information technology and software; Directing and career planning; Human rights, citizenship and democracy.

Besides the required subjects, in the weekly program for working with children with mild intellectual disabilities several elective subjects are available, which is depending on the grade the children are visiting and according to their personal interests and parents choices, attending 2 to 6 times a week. Optional subjects from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade are not mandatory, but from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, the student must choose items that will attend 6 classes a week. The list of elective subjects includes:

Table 1

Subjects		Elective subjects							
		grade							
		1st	2st	3st	4st	5th	6th	7th	8th
Religious and moral values	Reading the Koran					2	2	2	2
	The life of Prophet Muhammad					2	2	2	2
	Basic religious knowledge					2	2	2	2
Language nad expression	Reading skills		2*	2*	2*	2	2		
	Literacy skills and writing expressions					2	2	2	2
	Living languages and dialects					2	2	2	2
	Communication and prezentation skills		2*	2*	2*			2	2
Foreign language	Languaes accepted by the decision of the Council of Ministers					2	2	2	2
Science and Mathematics	Application of Science					2	2	2	2
	Application of Mathematics					2	2	2	2
	Science in Environment							2	2
	Information technology and software							2	2
Art and sport	Fine art (painting, traditional art,art with plastic etc.)		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Music		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Sport and physical activities		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Drama					2	2		
	Games for intelegence development					2	2	2	2
Social sciences	Culture of people						2	2	
	Media literacy							2	2
	Law and justice						2	2	
	Education about judgement							2	2
Skills for social adaptation			2*	2*	2*	2	2	2	2
Total hours for elective subjects						6	6	6	6
Слободни активности		4	2	2					
Total number of hours (including compulsory subjects)		30	30	30	30	35	35	35	35

The total number of classes is 26 to 30 per week, depending on which grade is the student. Classes are lasting 40 minutes.

The curriculum from 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> grade for **visually impaired** students from **Macedonia** is including the following required subjects: Macedonian language; Mathematics; English language; Second Foreign Language; Art education; Music education; Introduction to the environment; Technical education; Informatics; Society; Geography; History; Civil education; Nature; Natural Science; Natural sciences and technology; Biology; Physics; Chemistry; Physical and Health Education

Besides the obligatory educational subjects, the curriculum also includes mandatory program for orientation and mobility. From elective subjects, according to the curriculum, children with visual impairments can choose between: Creativity, Introduction to Religions, Ethics and Other elective subjects.

Lessons are lasting 40 minutes. All compulsory subject and programs are grouped by classes according to the number of provided hours. The subjects from the elective programs, Introduction to Religion or Ethics, the student can choose in 6<sup>th</sup> or 7<sup>th</sup> grade, or can study in both grades. In Macedonia they make more efforts to individualize the education for visually impaired children, through development of medium-lasting individual education plans for each student.

The curriculum for all children with **visual impairments** in **Turkey**, includes two groups of subjects: compulsory and elective. Distributed according to the estimated number of

classes per week for a particular subject, the list of compulsory subjects is as follows: Turkish language; Mathematics; Natural Sciences; Introduction to the Sciences; Social Sciences; History of Turkish Revolution and the history of Kemal Ataturk; Foreign Language; Religion and Ethics; Art Education; Music Education; Games and physical activity; Skills for Social Adaptation; Physical education and sport; Technology and Design; Traffic Safety; Information technology and software; Directing and career planning; Human rights, citizenship and democracy.

The total number of classes is 26 to 30 per week, depending on which grade is the child. Classes are lasting 40 minutes. In a weekly program for working with children with visual impairments, beside the compulsory subjects, there are few elective subjects that depend on which grade child learns, but also according to their personal interests and the choice of the parents, and they are held 2 to 6 times week. The optional subject from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade are not mandatory, but from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, the student must choose subjects that will attend 6 classes per week: Religious and moral values, language and expression, foreign language, science and mathematics, art and sports, Social Sciences, Social adaptation skills.

According to the Bureau for Development of Education of the **Republic of Macedonia** in the curriculum for students with **hearing impairments** in special primary schools, the following required subjects are provided: Macedonian language; Mathematics; English language; Art education; Musical stimulations and rhythmic exercises; Introduction to the environment; Technical education; Informatics; Society; Geography; History; Civil education; Nature; Natural Science; Natural sciences and technology; Biology; Physics; Chemistry; Physical and Health Education.

Besides the obligatory subjects, the curriculum includes two mandatory programs: Communication and Working with computer, while from the elective subjects, the hearing impaired children can choose between: Creativity, Introduction to Religions, Ethics and Other elective subjects. Classes are lasting 40 minutes. All compulsory subjects and programs are grouped by grades according to the number of provided classes. From the election programs, subjects Introduction to religion or ethics, the student can choose in 6<sup>th</sup> or 7<sup>th</sup> grade, or can study in both grades.

The compulsory subjects in the curriculum for **hearing impaired** children in **Turkey**, covers: Turkish language; Mathematics; Natural Sciences; Introduction to the Sciences; Social Sciences; History of Turkish Revolution and the history of Kemal Ataturk; Foreign Language; Religion and Ethics; Art Education; Music Education; Games and physical activity; Skills for Social Adaptation; Physical education and sport; Technology and Design; Traffic Safety; Information technology and software; Directing and career planning; Human rights, citizenship and democracy.

The weekly number of classes is 26 to 30 depending on the class in which the child learns. Classes are lasting 40 minutes.

Optional subjects from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade are not mandatory, but from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, the student must choose subjects that will follow 6 classes a week. Elective subject from the curriculum does not differ from other special schools: Religious and moral values, Language and Expression, Foreign Language, Mathematics and Science, Arts and Sports, Social Sciences.

Since the Bureau for Education Development of **Republic of Macedonia** hasn't announced special curriculum for students with **physical disabilities** in special institutions, it remains to assume that for these students they apply the same curriculum as government schools, which includes the following compulsory subjects: Macedonian language; Mathematics; English language; Second Foreign Language; Art education; Music education; Technical education;

Informatics; Society; Geography; History; Civil education; Nature; Natural Science; Natural sciences and technology; Biology; Physics; Chemistry; Physical and Health Education.

Besides the compulsory education subjects, the program provides the following elective subjects: Language and Culture of Vlachs, language and culture of Romans, Language and Culture of Bosnians, Creativity, Computing, Religions ethics, Introduction to religions, Classic Culture in European civilization and Other elective subjects.

The curriculum for all children with "**orthopedic disorders**" in **Turkey** includes two groups of subjects: compulsory and elective.

The total number of classes is 26 to 30 per week, depending on the grade or the child's age. Classes are lasting 40 minutes. Compulsory subjects include: Turkish language; Mathematics;

Natural Sciences; Introduction to the Sciences; Social Sciences; History of Turkish Revolution and the history of Kemal Ataturk; Foreign Language; Religion and Ethics; Art Education; Music Education; Games and physical activity; Skills for Social Adaptation; Physical education and sport; Technology and Design; Traffic Safety; Information technology and software; Directing and career planning; Human rights, citizenship and democracy.

The elective subjects are 2 to 6 times a week and again from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade they are not mandatory, and from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, students are selecting subjects to follow 6 classes a week. Elective subjects of the program designed for children with physical disability are: Religious and moral values, Language and Expression, Foreign Language, Mathematics and Science, Arts and Sports, Social Sciences.

Interestingly, the Bureau of Education of the **Republic of Macedonia** has prepared a curriculum for children with **autism**, although there are not enough centers for autism in this country. According to the curriculum, the compulsory subjects for students with autism from 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> grade in special schools are: Macedonian language, For students with different nationalities, their native languages- albanian, turkish or serbian; Mathematics; English language; Art education; Music education; Introduction to the environment; Technical education; Basis of social sciences; Basis of natural sciences; Physical and Health education.

Total number for compulsory subjects is 19 to 24 classes per week, depending on the class where the children with autism are included. It also has provided two compulsory programs: Life Skills and Computing. This curriculum applies in special classes of primary schools and the lessons are lasting 40 minutes.

Centers for **Autism** in **Turkey** are having two available types of education; one type is an abbreviated program with classes 1<sup>st</sup> to 8<sup>th</sup> grade, and a second type divided into two phases (kademe). Centers for guiding and monitoring in coordination with the parents and according to the assessment of the possibilities and capabilities of the child are deciding what type of education is appropriate for the child.

*The first type:* According to the weekly curriculum for children with severe and moderate intellectual disabilities and for children with autism, the compulsory subjects are: Skills for Social Adaptation; Natural Sciences; Language and speech development; Reading and writing; Mathematics; Physical education; Art Education; Music education; Education on nutrition; Religion and Ethics; Traffic and first aid education; Leading / Social Activities.

A total of 26 to 30 classes per week is planned for children with autism. In the same curriculum lists all elective subjects provided for autistic children, we can notice that children from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade there isn't any elective subject, while for students who attend classes from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, there is 3 elective classes a week, and for each choice student decides whether all three classes will be from one subject or the student will attend 2 or 3 different subjects a week. The planned

elective subjects are: Arts and Sports (art, music, sports and physical activities, drama, performing arts, folk dances, photographing) Crafts (hand weaving techniques for hand knitting, handicrafts, embroidery, simple made jewelry, making patterns, ceramics), Agriculture and livestock (growing garden plants, ornamental plants, breeding pets), Technology and design.

*The second type* of education is intended for children who have a severe form of autism. This part of the teaching process is not conducted by grades, it's divided in two phases, each child can go to the next stage only after finishing the first stage. Curriculum covered in this type of education of students with autism includes the following areas: Achieving skills for Social Integration, Teaching life sciences, Language and speech development, Teaching Reading and Writing, Mathematics, Physical Education, Art Education, Music Education , Teaching education about food, Religion and ethics, Traffic and first aid.

## Discussion

In Macedonia there are seven compulsory subjects that can be found in all special schools: Macedonian Language, Mathematics, English, Art Education, Introduction to the Environment, Technical Education and Physical and Health Education. Others are either adapted according to category of disability and available under another name, or cannot be found in the program for working with children with intellectual disabilities and autism, and therefore do not match in the "subjects included in all categories." The program for visually impaired, hearing impaired and physical impaired children is mostly the same.

In Republic of Turkey 16 subjects are the same for all special schools: Turkish Language, Mathematics, Natural Sciences, Introduction to the Sciences, Social Sciences, History of Turkish Revolution and the history of Kemal Ataturk, Foreign Language, Religion and Ethics, Art Education, Music Education, Social adaptation skills, Technology and design, Traffic Safety, Information technology and Software, Guidance and career planning, Human rights, citizenship and democracy. The other subjects of physical education for children with special educational needs are the same in all schools except in schools for visually impaired children where in addition to the basic name of the subject, the acquisition of skills for performing independent movements is added, as an activity appropriate for the specific needs of visually impaired children. For the elective subjects we noticed a big difference between these two countries. In Macedonia can often be seen several elective subjects in each curriculum, but most frequently used is the school choir and school orchestra, then: Our homeland, Environmental Education, Researching our homeland, Dances and folk dances, Projects of music or art, Technical education, Informatics Projects, Optional sports, Health promotion, Classical culture in European civilization, Living skills and Computing.

In Turkey, however, elective subjects include a number of activities from different areas that are not much different in the programs of schools divided by category of disability. So most common subjects are: Religious and moral values (reading of the Koran, the life of Prophet Muhammad, Basic religious knowledge) Language and expression (reading skills, literacy and skills for written expression, living languages and dialects, communication and presentation skills) , Foreign language, Science and mathematics (application of science, the application of mathematics, the environment science, information technology and software), Arts and sports (art, music, sports and physical activities, drama, games for intelligence development), Social Sciences (culture of the people, media literacy, law and justice, education for reasoning) Skills for social adaptation.

Despite the fact that Turkey has a larger selection of subjects according to the wishes and abilities of students, compared to Republic of Macedonia, *we can also notice that the number of classes provided for elective subjects per week is less in Macedonia (2 to 5 classes per week), compared to Turkey (6 classes per week).*

## **Conclusion**

Analyzing the curricula in both countries, we came to conclusion that there are *subjects that can be found in both programs*, such as language, mathematics, foreign language, art, music education, physical education, social sciences, history, informatics and natural science ... but there are also items that cannot be found in both programs such as religion and ethics, skills for social adaptation, technology and design, guidance and career planning, etc.

In Macedonia there are seven compulsory subjects that can be found in all special schools, the others are either adapted to the type of disability or available under another name, so we can notice up to 13 different subjects from one special school to another. In Turkey, however, 16 subjects are the same in all schools, and 2-3 subjects differ only in name and activities adaptation.

*Differences were noted in the analysis of planned elective subjects*, where all subjects differ not only in content but also in number, in Turkey there are more opportunities for monitoring the teaching on subjects of personal interest for the child. The curriculums in centers for autism require special analysis, because the two types of programs for education in accordance with the capabilities of children with autism show that this category of disability requires a completely different system of education and treatment which undoubtedly cannot be realized in special schools with a program that includes realization of education through educational subjects, especially not for children with more severe autism.

## **Proposed measures**

By analyzing curricula, we believe that the educational system in Republic of Macedonia needs more freedom for students with special educational needs. Through a growing number of elective subjects will allow students with special educational needs, monitoring of the teaching process with a greater number of subjects that are of personal interest to them, which will fully express their creative abilities.

## References

1. Биро за развој на образованието. (2005). *Основи на програмата за воспитно-образовна работа во подготвителната година, за деца со пречки во психичкиот развој*. Министерство за образование и наука.
2. Биро за развој на образование. (2008). Преземено 2014. *Наставен план за деветгодишно основно образование и воспитание на децата со посебни образовни потреби во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта*. Од Министерство за Образование и наука:  
<http://bro.gov.mk/docs/nastavniplanovi/NASTAVEN%20PLAN%20ZA%20OSNOVNO%20OBRAZOVANIE%20ZA%20UCENICI%20SO%20POSEBNI%20POTREBI.pdf>
3. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2011. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование* Од: <http://www.bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>
4. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2012. *Наставен план за деветгодишно образование за 2010/2011 година*. Од: [http://www.bro.gov.mk/docs/nastavenplan\\_devetgodishno\\_2010-2011.pdf](http://www.bro.gov.mk/docs/nastavenplan_devetgodishno_2010-2011.pdf)
5. Биро за развој на Образование. (н.д.). Преземено 2011. *Образование на деца со посебни потреби*. Од: <http://www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>
6. IDEA. (2004). Retrieved 2013. *Individuals with Disabilities Education Act* From: <http://idea.ed.gov/explore/home>
7. Рамо Акгун, Н. Петров, Р. (2015). Основното образование за учениците со посебни образовни потреби во Р.Македонија и Р.Турција. докторска Дисертација. Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
8. Rosenberg, M.S., Westling, D.L., McLeskey, J. (2013). Retrieved 2014. *Primary Characteristics of Students with Intellectual Disabilities*: <http://www.education.com/reference/article/characteristics-intellectual-disabilities/>
9. Savic, L. M., Ivanovic, P. M. (1994). *Surdopedagogija*. Defektoloski Fakultet, Beograd
10. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. *Haftalık Ders Çizgeleri*. From Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.: <http://orgm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/416>
11. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Retrieved 2011. *İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi*. From: <http://www.meb.gov.tr/index.asp>
12. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Retrieved 2014. *I ve II Kademe Eğitim Programı (otistik çocuklar için)*. From Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/otistikcocuklar.pdf>
13. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Retrieved 2013. *Özel eğitime muhtaç çocukların özellikleri*. From: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/38/03/965286/dosyalar/2012\\_11/28085502\\_ozurlu\\_cocuklarin\\_ozellikleri.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/38/03/965286/dosyalar/2012_11/28085502_ozurlu_cocuklarin_ozellikleri.pdf)

## НАСТАВНИЦИТЕ ЗА НАСТАВНИЦИТЕ - ЗА НЕКОИ ИСКУСТВА ВО ПЕДАГОШКИТЕ ПРИОДИ КОН ЕВАЛУАЦИЈАТА, САМОЕВАЛУАЦИЈАТА И ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО И НАСТАВАТА

Снежана Мирасчиева

Универзитет „Гоце Делчев“,

Факултет за образовни науки – Штип, Република Македонија

snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

УДК:

### Апстракт

Следејќи ја тенденцијата на глобализација, а во намерата да се доближи до нивото на развој на високоразвиените земји, Република Македонија презема крупни чекори во сферата на образованието. Еден од тие чекори е продукција на ефективни наставници кои ќе реализираат ефикасна настава, а нејзините продукти, креативни, иницијативни, способни млади луѓе активно ќе се вклучат во заедницата и смело ќе чекорат кон промените. Ефикасноста на чекорите меѓу другото, е условена и од самите наставници. Имено, наставниците како реализатори на наставниот процес и еден од директните учесници се клучен фактор во успехот и одржливоста на стратегиите и целите на националната образовна политика. Од тие причини наша цел беше да ги испитаме ставовите и мислењата на наставниците за вреднувањето на нивната работа. Резултатите од истражувањето покажаа дека наставниците во основните училишта имаат позитивен став по прашањето за потребата и значењето на континуираното следење и вреднување на нивната работа заради обезбедување повратна информација за нивната работа и натамошно унапредување.

Истражувањето покажа дека наставниците имаат и конкретни предлози како да се унапреди системот на вреднување на нивната работа а еден од нив се однесува на поврзување на вреднувањето со унапредувањето во работата, односно кариерниот развој на наставниците.

**Клучни зборови:** научен развој, отворени училишта, квалитетни наставници, вреднување.

### Вовед

Крупните чекори во сферата на образованието во Република Македонија имаат тенденција на зголемување на квалитетот во образованието. Еден од тие чекори е продукција на ефективни наставници кои ќе реализираат ефикасна настава, а нејзините продукти, креативни, иницијативни, способни млади луѓе активно ќе се вклучат во заедницата и смело ќе чекорат кон промените. Прашањето за продукција на ефективни наставници покренала низа прашања како: улогите на наставникот во современото училиште, компетенциите на современиот наставник, креирање на стимулативна средина за учење, прашањето за вреднување во образованието. Последното особено се актуелизира во последните години, а бројните теориско-емпириски анализи и сеопфатни експертизи упатуваат на повеќе сознанија: проблемот на вреднување во воспитно-образовната дејност е сложен и комплексен; кои се најадекватните техники и начини на вреднување; кој има улога на вреднувач; потребата од вреднување на вреднувачот; прашањата за надворешна и внатрешна (интерна) евалуација, функционалноста на вреднувањето и др. Сите овие

сознанија директно или индиректно се поврзани со наставникот како реализатор на наставниот процес и еден од директните учесници во него. Наставниците се всушност клучен фактор во успехот и одржливоста на стратегиите и целите на националната образовна политика. Од тие причини, во трудот нашето внимание го посветуваме на наставниците и нивните ставови и мислења за потребата и значењето на вреднувањето на нивната работа како и ефектите од тој процес во насока на нивниот кариерен развој.

### **За значењето на наставникот. Вреднување на работата на наставниците во македонските училишта**

Заради потребите на истражувањето во трудот, на почетокот чувствуваме потреба да ја истакнеме нашата определба на поимот вреднување. Во литературата постојат многубројни обиди за дефинирање. Ние ја прифативме определбата според која вреднувањето е процес на следење, мерење и оценување на работата што подразбира систем на постапки и инструменти за следење, мерење и оценување кои во себе ги опфаќаат двете клучни компоненти: критериуми за вреднување и стандарди за оценување. Исто така, се водевме од сознанијата дека евидентираните недостатоци на квантитативните методи на вреднување го свртеа вниманието кон адаптација на повеќе квалитативни постапки во вреднувањето, што се наметнува како предмет на интерес во нашето истражување. Од друга страна, бројни се истражувањата кои говорат за важноста на наставникот во воспитно-образовната работа. Врз основа на емпириски истражувања се тврдењата дека наставникот е главна сила во образовната средина, и дека неговата активност има пресудно влијание на сите останати средински фактори за учење, истакнуваат Волберг и Питерсон (Walberg. H., Peterson. D., 1980). Со други зборови, работата на наставникот и неговата зголемена активност и ефикасност, неговиот квалитет и успешен труд, може да влијае на дизајнирањето и усовршување на целокупната средина за учење, а со тоа и на добивање солидни крајни резултати во процесот на учење, и подобри резултати во воспитно-образовниот процес. Затоа со потполно право говориме дека предмет на вреднување може и треба да бидат сите аспекти во процесот и сите фактори кои влијаат на него (наставник, ученик, наставни содржини, наставни средства), а не само резултатите од работата на ученикот и неговиот напредок. За да се постигне квалитетот во училиштето мора да се следат, мерат и вреднуваат сите вклучени субјекти во образовниот процес па и самите наставници како најважна алка во воспитно-образовниот процес се со цел за унапредување на наставата.

### **Методолошка рамка на истражувањето**

Наставникот има посебно значење во воспитно-образовниот процес, бидејќи тој претставува реализатор на работата, од чии активности и стручна оспособеност во голема мера зависат резултатите кои ќе се постигнат. За да може да се унапредува наставникот, потребно е да се следи и вреднува неговата работа, да се воочат добрите страни, но и проблемите и тешкотиите. Промената и унапредувањето на процесот на вреднување првенствено е определена од самите наставници. Затоа цениме дека неговите размислувања по прашањето за потребата од вреднување на неговата работа, начините и техниките на следење и кариерниот развој имаат пресудно влијание врз зголемувањето на

квалитетот во образованието. Од тука целта на нашето истражување беше да се испитаат ставовите на наставниците во однос на вреднувањето на нивната работа. Предметот го определивме во насока на испитување на ставовите и мислењата на наставниците во однос на потребата од вреднување на нивната работа, функционалност на вреднувањето во однос на кариерниот развој со цел да се издвојат критичните ставови кои се пречка за спроведување на процесот на вреднување на работата на наставникот и можноста истите да бидат појдовна основа при планирањето на професионалниот развој на наставниците.

Во истражувањето ги поставивме следниве задачи: да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците за потребата од вреднување на нивната работа; да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците за функционалноста на процесот на вреднување во контекст на квалитет во образованието и нивниот професионален и кариерен развој; да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците за определување на основите на процесот на вреднување на нивната работа во контекст на самовреднувањето, екстерното проверување на постигањата на учениците и постигнатиот успех на учениците.

Ја поставивме општата претпоставка дека наставниците имаат изедначени ставови и мислења по одделни прашања за вреднување на нивната работа. Во истражувањето се водевме од следниве помошни претпоставки: наставниците имаат изедначени ставови и мислења по прашањето за потребата од вреднувањето на нивната работа; наставниците имаат изедначени ставови и мислења по прашањето за функционалноста на процесот на вреднување на работата на наставникот во контекст на зголемување на квалитет во образованието и нивниот професионален и кариерен развој; наставниците имаат изедначени ставови и мислења по прашањето за основите на процесот на вреднување на нивната работа во контекст на самовреднувањето, екстерното проверување на постигањата на учениците и постигнатиот успех на учениците.

Во истражувањето е користено анкетирањето како истражувачка техника, со инструмент - прашалник кој содржи прашања од отворен и затворен тип. Примерокот во истражувањето се однесува на 102 наставника од 4 основни училишта од подрачјето на општина Штип, од кои 53 одделенски и 49 предметни наставници. За обработка и анализа на податоците се применети соодветни статистички постапки на табелирање, групирање и фреквенција.

### **Анализа и интерпретација на резултатите**

На наставниците им го поставивме прашањето за потребата од вреднување на нивната работа имајќи ги во предвид следните сознанија: наставата како процес на интеракција на двајца директни учесници, наставник и ученик, не е целосна доколку се вреднува работата на едниот субјект односно другиот (во случајот, наставникот) не е предмет на вреднување; квалитетот на наставата и ефективноста на учењето не се определени само од ученикот, туку во голема мера зависат од наставникот како креатор на средината за учење; со вреднувањето на работата на наставниците ќе се добие повратна информација за успешноста и квалитетот во работата. Добиените податоци се претставени табеларно во продолжение.

**Табела бр. 1 Мислење на наставниците за потребата од вреднување на нивната работа**

понудени одговори	наставници	
	f	%
а) потполно се согласувам	47	46.08
б) делумно се согласувам	43	42.16
в) не се согласувам	12	11.76
Вкупно	102	100

Врз основа на добиените резултати, можеме да заклучиме дека 46,08% од наставниците сметаат дека е потребно да се вреднува работата на наставникот, 42,16% делумно се согласуваат а 11,76% не се согласуваат дека е потребно да се вреднува нивната работа, што не е мал процент. Наставниците во најголем процент се на мислење дека навистина е потребно да се вреднува нивната работа, со што нашата претпоставка се потврди. Анализата на податоците не покажа статистички значајни разлики во мислењата на одделенските и предметни наставници. Во истражувањето ја поставивме хипотезата: наставниците имаат изедначени ставови и мислења по прашањето за функционалноста на процесот на вреднување на работата на наставникот во контекст на зголемување на квалитет во образованието и нивниот професионален и кариерен развој. Во тој контекст го изнесовме тврдењето дека вреднувањето на работата на наставниците е во функција на мотивација на наставниците за постигнување поголем квалитет во наставата, односно унапредување на воспитно-образовниот процес. Нивните ставови и мислења се претставени во табела број 2.

**Табела бр. 2 Ставови и мислења на наставниците за тоа колку се согласни со исказот дека вреднувањето на нивната работа е во функцијата на зголемување на квалитетот во работата**

понудени одговори	наставници	
	f	%
а) да	41	40.2
б) делумно	43	42.15
в) не	17	16.67
г) не знам	1	0.98
Вкупно	102	100

Со тврдењето дека вреднувањето на наставниците е во функцијата на зголемување на квалитетот во нивната работа, се согласни целосно односно делумно вкупно 82,35% од наставниците опфатени во истражувањето. Но не треба да се занемари процентот на наставници (17,65%) кои не се согласуваат со ова тврдење односно не знаат дали е навистина така што го покренува прашањето за функционалноста на постојниот систем на вреднување на работата на наставникот во основните училишта, иако најголем процент од наставниците имаат изедначени мислења во однос на тоа дека вреднувањето на работата на наставникот води кон зголемување на квалитетот на работата, што оди во прилог на нашата претпоставка. Имајќи ја во предвид состојбата во нашите училишта како и постојниот систем на вреднување на работата на наставникот, за целите на нашето истражување се од суштинско значење ставовите и мислењата на наставниците за неколку чекори: самовреднување, екстерно проверување на учениците и постигнатиот успех на учениците како платформа за следење и оценување на работата на наставникот.

Добиените резултати се претставени во табелите што следат.

Табела бр. 3 Ставови и мислења на наставниците за ефектите од самовреднувањето на сопствената работа

самовреднувањето е соодветна постапка со која се обезбедува кариерен развој на наставниците			самовреднувањето на сопствените активности и постигнувања иницира промени во вашата работа во смисла на ваш иден професионален развој		
понудени одговори	наставници		понудени одговори	наставници	
	f	%		f	%
а) да	14	13.72	а) да	14	13.72
б) делумно	83	81.37	б) делумно	64	62.74
в) воопшто не сум запознат	5	4.90	в) не, не знам	24	23.52
<b>вкупно</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>вкупно</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Табела бр. 4 Ставови и мислења на наставниците за вреднувањето на постигањата на учениците и екстерното проверување како платформа за вреднување на нивната работа

екстерното проверување на учениците е начин на проверка на ангажманот и постигнувањата на наставникот			според постигнатиот успех на учениците по соодветниот предмет, наставникот треба да се санкционира односно наградува		
понудени одговори	наставници		понудени одговори	наставници	
	f	%		f	%
а) да	4	3.92	а) да	7	6.86
б) делумно	30	29.41	б) делумно	31	30.39
в) воопшто не го прифаќам	64	62.74	в) воопшто не го прифаќам	61	59.80
г) не знам	4	3.92	г) не знам	3	2.94
<b>вкупно</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>вкупно</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Како што може да се види од табелите 3 и 4 наставниците не ги прифаќаат основите за вреднување на нивната работа што е во функција на кариерниот развој а кои се однесуваат на самовреднувањето, екстерното проверување на постигањата на учениците и постигнатиот успех. Имено, најголем процент од наставниците (81,37%) делумно се согласни со тврдењето дека самовреднувањето е соодветна постапка со која се обезбедува кариерен развој на наставниците, од кои 62,74% делумно се согласни со тврдењето дека самовреднувањето иницира промени во сопствената практика. Ова упатува на заклучокот дека наставниците на процесот на самовреднувањето гледаат како на дополнителна оптовареност и обврска можеби поради незнаење или пак погрешно сфаќање на суштината и значењето на процесот на самовреднување, што ја оправдува нашата констатација дека за рефлексивен практичар не треба ниту да говориме. За овие наши размислувања не добивме релевантни податоци во истражувањето и истите се базираат на наша претпоставка која ќе биде предмет на интерес во следно наше истражување. Мал е процентот на наставници (13,72%) кои ја разбрале суштината на процесот на самовреднување и неговата функција во насока на унапредување на сопствената практика а со тоа и развој во кариерата. 28,42% од наставниците опфатени во истражувањето не само што не се запознати и не знаат дека самовреднувањето е една од постапките со која се обезбедува кариерен развој на наставниците туку и категорично го негираат фактот дека самовреднувањето на сопствените активности и постигнувања иницира промени во сопствената работа, што е навистина загрижувачки ако се има во предвид интенцијата кон зголемен квалитет во образованието. Што се однесува до екстерното проверување на постигањата на учениците како платформа за вреднување на нивната работа, односно начин на проверка на ангажманот и постигнувањата на наставникот, 62,74% од наставниците воопшто не го прифаќаат. Наспроти нив, 3,92% го прифаќаат како начин на проверка на ангажманот и постигнувањата на наставникот што е многу малку и како платформа неприфатлива за наставниците, можеби заради недостатоците кои целиот систем ги идентификува или пак постојните мерки на санкционирање кои се регулиран со закон., сепак овој процент е загрижувачки. Од друга

страна, 29,41% делумно го прифаќаат како платформа за вреднување на нивната работа, но не единствена туку како дополнување на основите за вреднување на работата на наставникот. Интересно е да се спомене дека, 59,80% од наставниците воопшто не го прифаќаат ставот дека според постигнатиот успех на учениците по соодветниот предмет, наставникот треба да се санкционира односно наградува, што е основа за вреднување на неговата работа. Цениме дека поголем број на наставници во суштина не го прифаќаат постојниот систем на вреднување на нивната работа, поради сфаќањето за целокупниот процес. На крајот го поставивме прашањето за тоа колку се согласни со исказот дека вреднувањето на нивната работа претставува строга контрола и барање грешки во работата. И како што очекувавме, во најголем процент наставниците опфатени во истражувањето, во целост (27,45%) односно (57,84%) делумно се согласни со тврдењето дека вреднувањето на работата на наставникот претставува строга контрола и барање грешки во нивната работа. Само 14,70% од наставниците не се согласуваат со тврдењето дека вреднувањето на работата на наставникот претставува строга контрола и барање грешки во нивната работа, што е многу мал процент и индикатор дека наставниците тешко ги прифаќаат промените можеби како резултат на нивните предрасуди и стереотипи за што цениме дека треба да биде една од приоритетните цели во нашето следно истражување (според табела 5).

**Табела бр.5 Ставови и мислења на наставниците за тоа дека вреднувањето на работата на наставниците претставува строга контрола и барање грешки во нивната работа**

понудени одговори	наставници	
	f	%
а) да, потполно се согласувам	28	27.45
б) делумно се согласувам	59	57.84
в) воопшто не се согласувам	15	14.70
Вкупно	102	100

Од тука нашата претпоставка дека наставниците имаат изедначени ставови и мислења по прашањето за основите на процесот на вреднување на нивната работа во контекст на самовреднувањето, екстерното проверување на постигањата на учениците и постигнатиот успех на учениците не се потврди.

### Заклучни согледувања

Наставниците се на мислење дека е потребно да се вреднува нивната работа, но како основа за вреднување не треба да претставуваат одделни аспекти и тоа самовреднувањето, екстерното проверување на учениците и постигнатиот успех на учениците како платформа за следење и оценување на работата на наставникот. Наставниците не се запознати дека самовреднувањето и вреднувањето на нивната работа обезбедува развој во кариерата но и насоки за професионално усовршување што води кон зголемен квалитет во наставата. Особено не го прифаќаат екстерното проверување на постигањата на учениците и постигнатиот успех на учениците како една од основните платформи за вреднување на нивната работа. Со тоа нашата претпоставка дека наставниците имаат изедначени ставови и мислења по одделни прашања за вреднување на нивната работа се потврди. Во истражувањето, наставниците дадоа свои предлози за тоа како да се унапреди системот на вреднување на нивната работа, истакнувајќи при тоа дека вреднувањето на работата на наставникот може да биде успешно само доколку тој има

активно учество во тој процес, низ континуирано следење на целокупната активност на наставникот, со јасно дефинирани критериуми и определување на соодветноста на оценката со конкретната активност. Само тогаш вреднувањето ќе води кон промени во практиката, унапредување на работата на наставникот и зголемен квалитет во образованието. Овие прелози иницираат неколку круцијални прашања во делот на вреднување на работата на наставникот како: истакнување на разликата помеѓу „продукт“ и „процес“ во процесот на вреднувањето што се рефлектира како разлика во предметот, со симбиозни елементи, комбинација на квантитативните и квалитативни методи низ различни комбинирани модели согласно аспектот кој го проучуваме и видот на податоци кои се потребни. Овие предлози треба да бидат насока за следните реформски чекори во образовната политика кај нас.

## Литература

1. Burnham-West, J. (2008). *Managing Quality in Schools*. Edingburgh: Pearson Education Limited.
2. Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Triton.
3. Musial, D., Nieminen, G., Thomas, J., Burke, K. (2009). *Foundations of Meaningful Educational Assessment*. New York: McGraw-Hill.
4. Министерство за образование и наука, Државен Просветен Инспекторат на Република Македонија. (2009). *Индикатори за квалитет на работата на училиштата*. Скопје, МОН.
5. Република Македонија (2016). *Сеопфатна стратегија за образованието за 2016-2020 година и Акциски план (прва работна верзија)*. Скопје: МОН.
6. Република Македонија, МОН, ДПИ. (2009). *Прирачник за интегрална евалуација на училиштата*. Скопје: МОН.
7. Република Македонија, МОН, ДПИ. (2009). *Упатство за вреднување на исполнувањето на работните обврски на наставниците и стручните соработници во основното и средно образование*. Скопје: МОН.
8. Sabin, H. (2010). *Common sense Didactics for common school teachers*. Chicago, New York, London: Rand, McNally & Company.
9. Stevanovic, M. (2001). *Kvalitetna skola i stvaralastvo*. Varazdinske Toplice: Tonimir.
10. Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Beograd: Centar za savršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
11. Vilotijević, M. (1993) *Organizacija i rukovodjenje školom*. Beograd: Naučna knjiga.

## TEACHERS FOR TEACHERS, ABOUT SOME EXPERIENCES IN THE PEDAGOGICAL VIEWS ON EVALUATION, SELF-EVALUATION AND PROVIDING QUALITY IN THE EDUCATION AND TEACHING

**Snezana Mirascieva**

University "Goce Delcev",  
Faculty of Educational Sciences – Stip, Republic of Macedonia  
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

UDK:

### Abstract

Following the tendency of globalization, and having the intention of approaching the developmental level of the highly developed countries, Macedonia takes great strides in education. One of these steps is the production of effective teachers able to implement effective teaching, and its products - creative, initiative, and able young people will be actively involved in the community taking courageous steps towards change. The effectiveness of these steps, among other things, is determined by the teachers themselves. Namely, teachers as facilitators of the teaching process and one of the direct participants are a key factor for the success and sustainability of the strategy and objectives of the national education policy. For these reasons, our objective was to investigate the attitudes and opinions of teachers regarding the evaluation of their work. The research results showed that teachers have a positive attitude towards the need and importance of continuous monitoring and evaluation of their work in order to provide feedback on it and further improvement. Research has shown that teachers have concrete proposals for improving the system of evaluation of their work, and one of them refers to linking evaluation to teachers' career advancement or career development.

**Keywords:** *scientific development, open schools, teacher quality, evaluation.*

### Introduction

The major steps in the sphere of education in the Republic of Macedonia have the tendency to increase the quality of education. One of those steps is the production of effective teachers who will realize efficient teaching, and their products which are the productive, creative, initiative and capable young people will actively engage in the community and will confidently move toward the changes. The question for the production of effective teachers has created a number of questions such as the following: the roles of the teacher in the contemporary school, the competences of the contemporary teacher, the creation of stimulating environment for studying and also the valuation of education. The last question has been much more present in the recent years, while the numerous theoretical and empirical analysis as well as the all embracing expertise point to various findings: the valuation problem in the educational work which is very complex; which are the most adequate techniques and ways for evaluation; who has the role of evaluator; the need to evaluate the evaluator; the questions concerning the external and the internal evaluation, the functionality All of these findings are directly or indirectly related to the teacher as a conductor of the teaching process and one of the direct participants in that process. The teachers are actually the key factor for the success and the

maintenance of the strategies and the aims of the national educational politics. These are the reasons that put the attention in our paper on the teachers and their views and thoughts about the importance of evaluating their work, as well as evaluating the effects from that process in the direction of their career development.

### **The importance of the teacher. The evaluation of the teachers' work in Macedonian schools**

In the beginning we felt the need to point out our definition of the term of evaluation, because of the research needs in the paper. In literature there are many attempts to define this term. We have accepted the definition which says that evaluation is a process of following, measuring and evaluating the work, which means that it is a system of steps and instruments for following, measuring and evaluating that embrace the two key components: evaluation criteria and evaluation standards. Also, we were led by the findings that the noted disadvantages of the quantitative evaluation methods have shifted the attention toward the adaptation of many qualitative steps in the evaluation process, which is also a subject of interest in our research. On the other hand, there are also many researches that show the importance of the teacher in the educational work. The statements that the teacher is the main source of power in the educational environment and that its activity is the most influential among the other factors for learning is based on empiric researches, which is pointed out by Walberg and Peterson (Walberg. H., Peterson. D., 1980). In other words the work of the teacher and its increased activity and efficiency, also its quality and successful effort may influence the design and the advancement of the whole learning environment, which will also lead to acquiring good results in the learning process and in the educational process as well. Because of this, we are fully right when we say that the subject of evaluation should be all aspects in the process and all the factors that influence it (teacher, students, teaching materials and resources), and not only the results from the work of the student and the student's advancement. In order to gain quality in the school and improve the process of teaching, we need to follow measure and evaluate all of the subjects which are part of the educational process, and the teachers who are the most important link in the educational process.

### **The methodological framework of the research**

The teacher has a special place in the educational process, because he is the conductor of the work and whose activities and specialized ability have a great influence on the future results. In order to improve the teacher, his or her work needs to be followed and evaluated and in that way the advantages and the problems and the disadvantages can be noted down. The change and the improvement of the evaluation process is chiefly determined by teachers themselves. This is the reason why we value that teacher's thoughts and views on the need of evaluating his/her work, the ways and the techniques for following and the career development have the fatal influence on the quality increase in the education. Herein, the aim of our research is to examine the views of the teachers concerning the evaluation of their work. We determined the subject in the direction of examining the views and opinions of teachers concerning the need to evaluate their work, the functionality of the evaluation related to the career development with the aim of

dividing the critical opinions which represent a barrier for the realization of the teacher's work evaluation process and for the possibility that they are the basis for planning the professional development of the teachers. In the research we set the following tasks: to examine the views and opinions of the teachers concerning the functionality of the evaluation process in context of the quality of the education and their professional and career development; to examine teacher's views and opinions for determining the basis of the evaluation process of their work in context of the self-evaluation, the external valuation of students' achievements and their final grades.

We set the general hypothesis that the teachers have equal views and opinions for different questions concerning the evaluation of their work. In the research we were led by the following sub-hypothesis: the teachers have equal views and opinions about the need to evaluate their work; the teachers have equal views and opinions about the functionality of the evaluation process of the teacher's work in context of increasing the quality of education and their professional and career development; equal views and opinions about the question of the basis for the evaluation process in context of self-evaluation; the eternal valuation of students' achievements and final grades.

In the research was used a poll as a research technique, and the instrument was a questionnaire with open and close types of questions. The sample of the research concerns 102 teachers from 4 Elementary schools in municipality of Stip, from which 53 are class teachers and 49 subject teachers. In the elaboration and the analysis of the data we used suitable statistical procedures of making tables, grouping and frequency.

### Analysis and interpretation of the results

We asked the teachers about the need to evaluate their work having in mind the following findings: the teaching as a process of interaction between two direct participants, a teacher and a student, is not complete if the work of one of the subjects is not evaluated (in this case it is the teacher's work); the quality of the teaching and the effectiveness from learning are not being determined solely by the student, but also greatly depend on the teacher as the creator of the learning environment; by evaluating the teachers' work we can get a feedback for the success and the quality of work. The results that got are represented in the table below.

*Table No. 1 The opinion of the teachers for the need to evaluate their work*

Offered answers	Teachers	
	f	%
a) fully agree	47	46.08
b) partly agree	43	42.16
c) don't agree	12	11.76
Total	102	100

The conclusions based on the results are that 46, 08% of the teachers believe that the evaluation of the teachers' work is needed, 42, 16% partly agree, while 11, 76% do not agree that their work should be evaluated, which is not a small percentage. The teachers with the highest percentage believe that the evaluation is truly needed which confirmed our hypothesis. The data analysis didn't show important statistical differences in the views of the class teachers and the subject teachers. In the research we set the following hypothesis: teachers have equal views and opinions concerning the functionality of the process of evaluating teachers' work and context of increasing the quality of education and their professional and career development. In

this context, we put forward the statement that the evaluation of the teachers' work is in function of motivating the teachers toward greater quality in teaching, or i.e. developing the educational process. Their views and opinions are represented in table no.2.

**Table No. 2 Views and opinions of the teachers about how much do they agree with the statement that the evaluation of their work is in the function for the increasing the quality of work**

Offered answers	teachers	
	f	%
a) yes	41	40.2
b) partly	43	42.15
c) no	17	16.67
d) don't know	1	0.98
<b>total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

The belief that the evaluation of the teachers is in function of increasing the quality of their work is shared by 82, 35% of the teachers in this research. However the 17, 65% of teachers that do not agree with this or i.e. who do not know why this is the case, points to the question of the functionality of the current evaluation system for the Elementary school teachers, regardless of the fact that most of the teachers have similar opinions that the work evaluation process leads toward better quality of that work which also supports our supposition. Having in mind the conditions in our schools and the current evaluation system for the teacher's work, for the aims of our research are essential the views and the opinions of the teachers in several steps: self-evaluation, external evaluation of the students and their final grades as a platform for following and evaluating the teacher's work. The received results are represented in the table below.

**Table No. 3 Views and opinions of the teachers about the effects from the self-evaluation of their work**

The self-evaluation is an appropriate procedure which ensures teachers' career development			The self-evaluation of personal activities and achievements initiated changes in your work concerning your future professional development		
Offered answers	teachers		Offered answers	teachers	
	f	%		f	%
a) yes	14	13.72	a) yes	14	13.72
b) partly	83	81.37	b) partly	64	62.74
c) not familiar with it at all	5	4.90	c) No, I don't know	24	23.52
<b>total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

**Table No. 4 Views and opinions of the teachers about the evaluation of students' achievements and the external valuation as a platform for evaluating their work**

The external testing of students is a way of evaluating the teachers' achievements and the labor			According to the achieved grades of students for a certain subject, the teacher should award or sanction them		
Offered answers	teachers		Offered answers	teachers	
	f	%		f	%
a) yes	4	3.92	a) yes	7	6.86
b) partly	30	29.41	b) partly	31	30.39
c) don't accept at all	64	62.74	c) don't accept at all	61	59.80
d) don't know	4	3.92	d) don't know	3	2.94
<b>total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

As can be seen from tables 3 and 4, teachers do not accept the bases for evaluating their work that is in function of the career development, and those bases relate to self-evaluation, external evaluation of students; achievements and final grades. The largest percent of teachers (81, 37%) partly agree that the self-evaluation is an appropriate procedure that ensures teachers' career development, and 62, 74% of them partly agree that self-evaluation initiates changes in its own practice. This leads us toward the conclusion that the teachers view the self-evaluation

process as an additional work and obligation, because of not knowing or understanding it wrongly the essence and the importance of this process, which endorses our notion that we shouldn't even talk about a reflexive practitioner. For these thoughts we didn't get relevant data in the research and they are based on our presupposition that will be a subject in a future research. The percentage of teachers (13, 72%) that understood the essence of the self-evaluation process and its function in the direction of developing your own practice and with that the career development is really low. Also 28, 42% of the teachers embraced in the research are not aware that the self-evaluation is one of the steps for obtaining a career development of the teachers, but they categorically deny the fact that the self-evaluation of their own activities and achievements initiates changes in their own work, which is alarming if we have in mind the strive toward an increased quality in education. In relation to the external evaluation of the students as a platform for evaluating the work of the teacher is not accepted at all by 62,74% of the teachers. On the other hand 3, 92% of them accept it as a way of checking the labor and the achievements of the teacher, which is very little and as a platform it is unacceptable for the teachers, maybe because of the defects that the whole system identifies or the current sanctioning measures regulated by law; however, this percentage is worrying. Then we have the 29, 41% that partly accept it as an evaluation platform for their work, but not as a unique one but as an addition to the evaluation bases of the teacher's work. It is interesting to mention that 59,80% of the teachers completely overthrow the belief that the teacher should be sanctioned or awarded according to the students' achievement, and that it is the base for evaluating their work. We appreciate the fact that most of the teachers do not accept the current evaluation system for their work, because of the understanding of the process as a whole. In the end we asked the question about how much they agree that the evaluation of their work represents a strict control and search for errors in the work. As we expected, the largest percentage of teachers fully (27, 45%) or partly (57, 84%) agree with the statement that the evaluation of the teacher's work represents a strict control and a search for errors in their work. Only 14, 70% of the teachers do not agree with the statement that the evaluation of the teacher's work represents a strict control and a search for errors in their work, which is a very small percentage and an indicator that the teachers accept changes with difficulty and it is maybe as a result of their prejudices and stereotypes, and that is why we believe that it should be one of the priority aims in one of our future researches (according to table 5).

**Table No.5 Views and opinions of the teachers that the valuation of the teachers' work represents a strict control and searching for errors in their work**

offered answers	teachers	
	f	%
a) yes, I fully agree	28	27.45
b)partly agree	59	57.84
B) I don't agree at all	15	14.70
Total	102	100

Our supposition is that the teachers have equal views and opinions about the basis of the evaluation process of their work in the context of self-evaluation and the external evaluation.

## **Conclusion**

The teachers believe that their work needs to be evaluated, but the basis for the evaluation shouldn't be separate aspects which are the self-evaluation, the external evaluation of the students' achievements as a platform for following and evaluating teacher's work. The teachers are not aware that the self-evaluation and the valuation of their work provides a career development and directions for professional development which leads toward an increased quality in teaching. The teachers especially do not accept the external evaluation of the students' achievements as one of the basic evaluation platforms of their work. That confirmed our presupposition that the teachers have equal views and opinions on certain questions concerning the evaluation of their work. In the research the teachers gave their suggestions for ways of improving the evaluation system for their work, and pointed out that the evaluation of the teacher can be successful only if it is an active participant in that process through continuously following the teachers' activity, by clearly defined criteria and determining if the grade is suitable to the concrete activity. These are the only circumstances in which the evaluation will create changes in practice, advancement of the teacher's work and an increases quality in education. These suggestions initiate a few crucial questions in the part concerning the evaluation of the teacher's work as: pointing the difference between "a product" and "a process" in the evaluation process that is reflected as a difference in the subject with elements of symbiosis, a combination of the quantity and quality methods through various combination models in accordance to the aspect that is being studied and the type of data that are needed. These suggestions should be a direction for the future reforms in the educational policy of our country.

**References**

1. Burnham-West, J. (2008). *Managing Quality in Schools*. Edingburgh: Pearson Education Limited.
2. Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Triton.
3. Musial, D., Nieminen, G., Thomas, J., Burke, K. (2009). *Foundations of Meaningful Educational Assessment*. New York: McGraw-Hill.
4. Министерство за образование и наука, Државен Просветен Инспекторат на Република Македонија. (2009). *Индикатори за квалитет на работата на училиштата*. Скопје, МОН.
5. Република Македонија (2016). *Сеопфатна стратегија за образованието за 2016-2020 година и Акциски план (прва работна верзија)*. Скопје: МОН.
6. Република Македонија, МОН, ДПИ. (2009). *Прирачник за интегрална евалуација на училиштата*. Скопје: МОН.
7. Република Македонија, МОН, ДПИ. (2009). *Упатство за вреднување на исполнувањето на работните обврски на наставниците и стручните соработници во основното и средно образование*. Скопје: МОН.
8. Sabin, H. (2010). *Common sense Didactics for common school teachers*. Chicago, New York, London: Rand, McNally & Company.
9. Stevanovic, M. (2001). *Kvalitetna skola i stvaralastvo*. Varazdinske Toplice: Tonimir.
10. Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Beograd: Centar za savršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
11. Vilotijević, M. (1993) *Organizacija i rukovodjenje školom*. Beograd: Naučna knjiga.

## ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА ВОСПИТУВАЧИТЕ – БИТЕН УСЛОВ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА СО ДЕЦАТА КОИ ИМААТ ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ

**Соња Величковиќ**

Висока струковна школа за воспитувачи – Алексинац,  
Република Србија  
svelickovic.sv@gmail.com

УДК:

### Апстракт

Воспитно-образовниот систем во глобални рамки е една од најзначајните сегменти во секое успешно и развиено општество во светот. Во услови на реформа на воспитно-образовниот систем, се менува улогата, позицијата и функцијата на воспитувачите во предучилишните организации. За да можат да одговорат на новите барањата кои пред нив ги поставува предучилишната организација и општеството во условите на глобализацијата, потребно е да се континуирано професионално усовршуваат. Во овој труд ќе му посветиме внимание токму на професионалниот развој на воспитувачите во доменот на унапредувањето на инклузивноста на предучилишните организации. Авторот укажува на потребата за планска и системска поддршка на воспитувачите за ефикасна реализација на инклузивните програми во системот на предучилишното воспитание и образование преку концепцијата на акредитираните програми во програмскиот каталог за Стручно усовршување на вработените во образованието во Р.Србија. Станува збор и за некои пропусти во системот на стручното усовршување на воспитувачите во светата на инклузивното образование, а понудени се и смерници и препораки за надминување на истите.

*Клучни зборови: професионален развој, инклузивни програми, воспитувач, предшколско воспитание и образование*

### Вовед

Во текот на деведесетите години од минатиот век, образовната политика на ЕУ го истакнува концептот на доживотно учење и континуирано усовршување како еден од клучните инструменти за успешно соочување со општествените промени. Континуираното стручно усовршување претставува составен и задолжителен дел на професионалниот развој на воспитувачот кој подразбира стекнување на нови и усовршување на постоечките компетенции, а во поново време и за работа во инклузивно опкружување.

Образовните системи во голем број земји реформирани се последните години во склад со инклузивните принципи. Интензивирани се расправи за потребите на секое дете, без дискриминација и сегрегација, овозможувајќи му квалитетно образование од најраната возраст. Промовирање на вредноста на инклузивното образование ја наметнува потребата за јакнење на капацитетите на воспитно-образовните институции и компетенциите на стручните кадри кои во нив делуваат.

Да се биде инклузивен практичар не значи (само) висок резултат на финалниот испит или знаење на точниот одговор кога се поставува прашањето на инклузивното

образование. Процесот на инклузијата во детската градинка во голема мера зависи од воспитувачкиот кадар кој треба да биде едуциран да го препознае развојниот потенцијал кај децата на предучилишна возраст, а од друга страна и да биде оспособен да теоретските познавања ги спроведе во практиката.

Јазот меѓу теоријата и практиката, како и меѓу едукацијата на воспитувачите и реалноста во предучилишните организации постојано се идентификува во дискусиите што се водат за професионалниот развој на воспитувачите. Не е доволно само да се предава за филозофијата на инклузивното образование или да се зборува за важноста на инклузивното образование. Трансферот на знаењето е успешен само ако во секојдневната практика на воспитувачите се вградат нови компетенции, вештини и знаења, нови сфаќања и гледишта. Сè што ќе научат воспитувачите треба да се поврзе на начини што на крајот го поддржуваат процесот на инклузија. Она што ја прави разликата во реалниот живот во детската градинка не е тоа што го знаат воспитувачите или во што веруваат, туку што тие прават или се способни да прават во својот реален работен контекст.

Работата со деца кои имаат пречки во развојот бара активирање на специфични групи сфаќања, ставови, вештини и знаења и компетенции, како и примена на соодветни методи и процеси и не се базира само на изолирани способности. Рамката за инклузивни практики ги зема компетенциите идентификувани во профилот на инклузивни наставници (Европска агенција, 2012) и ги проширува во практики.

За да може воспитувачот да ја развива инклузивната практика треба да му се обезбедат најоптимални услови за работа. Но, вреди да се запрашаме: Каква е реалната ситуација во практиката кога станува збор за имплементација на инклузијата во предучилишните организации?

Спремноста на развиените земји за прифаќање и инклузивно образование на децата со потешкотии во развојот во предучилишниот систем започнува уште во текот на формалното образование на идните воспитувачи и дополнително образование на кадрите кои веќе работат во такви услови, со однапред конкретизирани материјално-технички услови (Vandenbroeck, Urban, 2011), за разлика од Србија каде што знаењето за децата кои имаат пречки во развојот е на информативен степен кај многу дипломирани воспитувачи, а да не зборуваме кај оние воспитувачи кои го завршиле своето образование пред 30-тина години. Во многу земји, што не случај и со Србија, за вакво занимање се настојува да се привлечат лица со поголеми способности и мотивација (Vizek-Vidović, 2009), затоа што тоа априори претставува и квалитетно вложување во воспитанието и образованието и тоа од предучилишното до повисоките степени на образованието.

### **Инклузивната практика во Р. Србија**

Инклузивното образование (ИО) е најголемиот предизвик со која се соочија просветните работници од 2000. година, кога започнаа опсежни реформи во образовниот систем во Србија.

Инклузивниот модел на предучилишното воспитание и образование претставува составен дел на реформата на воспитно-образовниот систем во Р. Србија и актуелен проблем кај скоро сите воспитувачи кои во процесот на неговата имплементација се затекоа неспремни, со никакви или минимални стручни компетенции и минимална

стручна помош од нецелосните стручни служби во детските градинки, а доста често и семејствата на децата со пречки во развојот.

Практиката во нашиот воспитно-образовен систем покажа дека ја превзедовме инклузијата како светски тренд без претходна анализа на можностите и потребите и во таа насока планирање на човековите, материјалните и финансиските ресурси неопходни за обезбедување поддршка на децата со посебни образовни потреби, како и без адекватна стручна поддршка (дефектолог, психолог, педагог) и дидактичко-методички пристап на наставниците/воспитувачите.

Повеќето истражувања (Вилотиќ, 2014; Гутвајн, 2015; Ивановиќ, 2015; Томиќ, 2015) укажуваат дека воспитувачите не се доволно подготвени да овозможат или поттикнат активно учество на децата со пречки во развојот. Денешните воспитувачи се среќаваат со мнозинство на тешкотии во реализацијата на инклузивната настава кои имплицитно влијаат на нивните ставови. Тие тешкотии првенствено се однесуваат на нивната недоволна информираност и компетентност за идентификација, опсервација и едукација на децата со пречки во развојот, архитектонска неприлагоденост на предучилишните организации, голем број на деца во групата, непостоење на континуирана поддршка односно тим кој ќе се бави со следење на потребите на детето и пружање на неопходна поддршка (асистентен програм), недостаток на стални едукации на воспитувачите и стручните соработници.

### **Инклузивни програми во Каталогот на програми за стручно усовршување на вработените во воспитно-образовните институции**

Добро организиран систем за професионален развој на воспитувачите подразбира квалитетно следење и вреднување на програмите за стручно усовршување.

Посета на акредитираните програми за стручно усовршување е една од компонентите за професионалниот развој на воспитувачите (*Правилник за стручно усовршување и стекнување на знаења на наставниците, воспитувачите и стручните соработници*, 2015).

За поефикасна реализација на програмата за стручно усовршување на вработените во воспитно-образовните институции Министерството за просвета, наука и технолошки развој, во соработка со Заводот за унапредување на воспитанието и образованието, секоја година, почнувајќи од учебната 2006/2007<sup>54</sup>. година, издава *Каталог на програми за стручно усовршување на вработените во образованието*, класифицирани во неколку области (Величковиќ, 2014), како званичен документ, од каде вработените во образованието избираат програми за своето усовршување, и истиот треба да претставува операционализација на образовната политика во доменот на унапредување на квалитетот на работата на просветниот кадар во воспитно-образовните институции. Со одлука на Владата на Р. Србија 14.08.2003. година формирани се *Регионални центри за професионален развој на вработените во образованието*, кои имаат функција на следење на понудата и побарувачката на семинарите во регионот и следење на ефектите од примената на програмите во практиката.

<sup>54</sup> Од учебната 2012/2013. год. *Каталогот на програмата за стално стручно усовршување на наставниците, воспитувачите, стручните соработници и директори се одобрува на две години*

Една од областите во програмските каталог поред останатите е и образованието на децата/ученици со посебни потреби. Анализата на акредитираните програми за област ИО во *Каталогот на програми за стручно усовршување на вработените во образованието* почнувајќи од учебната 2006/2007 вклучително и најновиот Каталог на програма за учебната 2016-2018.година, што ја направи авторот за потребите на овој труд (Табела бр.1) укажува дека континуирано се зголемува нивниот број.

**Табела бр.1 Акредитирани програми за област Инклузивно образование**

Учебна година	Вкупен број на акредитирани програми	Број на акредитирани програми за област Инклузивно образование
2006/2007	173	12
2007/2008	360	15
2008/2009	571	24
2009/2010	840	46
2010/2011	826	53
2011/2012	921	58
<b>2012/2014</b>	1002	65
2014/2016	1277	77
2016/2018	919	56

За жал и покрај големата понуда на програми од областа на ИО, во моментот не постои систем на следење и евалуација на ефектите на стручното усовршување на воспитувачите, односно не постојат механизми во образовниот систем за проверка што од наученото се применува во воспитно-образовната практика (Павловиќ&Вујачиќ, навод Величковиќ, 2014), а со самото тоа не постои и следење на ефектите на Инклузивните програми. Пред се, постоечкиот систем на следење и вреднување на акредитираните програми подразбира само тоа да после реализацијата на програмата, воспитувачите пополнуваат евалуациони ливчиња, а авторите и реализаторите на програмите пишуваат извештаји. Ова ни говори дека во нашиот систем не постои ефикасен професионален развој на воспитувачите во функција на унапредување на инклузивната практика во предучилишните организации. Без следење и поддршка на воспитувачите за примена на наученото од страна на организаторите и реализаторите на обуката, како ни без заедничко дејствување на сите фактори вклучени во процесот на професионалниот развој на воспитувачите во областа на работа со деца кои имаат пречки во развојот, промените нема да заживеат и постанат дел на секојдневната работа на воспитувачот. Ако имаме добар систем на следење на примената и евалуација на Инклузивните програми, секако дека нивната реализација ќе биде поквалитетна, а со самото тоа и децата со развојни потешкотии ќе добијат подобра системска поддршка и прифаќање во сите сфери на општествениот живот.

## Заклучок

Професионално компетентниот и современ воспитувач, кој перманентно стручно се усовршува, има моќ и способност, да ги имплементира своите знаења во практичната работа со предучилишните деца, создавајќи предуслови за создавање детски градинки кои ги исполнуваат сите атрибути – современи воспитно-образовни институции, како прво скала во воспитно-образовниот процес.

Креирање на услови за инклузивен воспитно-образовен процес во детската градинка бара менување на улогата и дидактичко-методичкиот пристап на воспитувачите, што од друга страна изискува на промени во високото образование во поглед на развојот на општите и специфичните компетенции на идните воспитувачи. Во Р. Србија има многу педагошки факултети и струковни школи за образование на воспитувачи кои дури и немаат модули за инклузивно образование, како важен предуслов за подобра подготовка на идните воспитувачи за имплементација на инклузивната политика во детската градинка. Промовирање на вредностите на инклузивното образование ја наметнува потребата за јакнење на капацитетите на воспитно-образовните установи и компетенциите на стручниот персонал кои во нив делуваат:

Пред се неопходно е:

- Адекватна и добро испланирана обука и поддршка на воспитувачите во текот на нивната работа со децата кои имаат развојни потешкотии;
- Осмислување на мотивациони мерки за поддршка на воспитувачите кои своите позитивни искуства од практиката можат да ги насочат во нивните програми за стручното усовршување во областа на инклузивното образование;
- Воспоставување на институционална форма/рамка на напредување, наградување или друг облик на вреднување на трудот и работата на воспитувачите, како би се одржал ентузијазмот, квалитетот и висока мотивираност за работа со деца кои имаат развојни потешкотии;
- Да се унапредува соработката помеѓу предучилишните организации и посебните институции во кои работат стручњаци кои ќе им помогнат на воспитувачите и стручните соработници во работата со децата кои имаат пречки во развојот;
- Континуирана едукација на постоечкиот кадар али и припрема на студентите на педагошките факултети и високите струковни школи за примена и реализација на дидактичко-методички инклузивни пристап во секојдневната педагошка пракса;
- Покренување иницијатива према образовните институции за осмислување на заеднички активности за јакнување на идните воспитувачи да посpremно и посигурно ја развиваат инклузивната практика во детската градинка (вклучување на практичари во наставната работа со студентите, презентации на практичарите, учество на студенти во истражувањата на инклузивната практика);
- Ускладена законска регулатива, администрација и документација;
- Развивање профил на инклузивни воспитувачи по примерот на високо развиените европски држави.

Предучилишните организации мораат што поскоро да ја менуваат својата практика, а на тој пат прва инстанца е менување на воспитувачите, а потоа и појасни дефинирани работни задачи и работни задолженија на поедини стручни соработници, со иницијална теза, дека на децата кои имаат пречки во развојот повеќе им треба конкретно стручно-терапевтска помош, а не само прифаќање, кое е често пати само формално и декларативно. Јасно е дека се потребни поголеми напори за да може сите воспитувачи да бидат подготвени за инклузивна практика.

**Литература**

1. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). (Едукација на наставниците за инклузија. Профил на инклузивни наставници) Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
2. Гутвајн, Н. (2015). Проблеми у реализацији инклузивног образовања из перспективе наставника основне школе, *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, Институт за педагошка истраживања, Београда; Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица и Филозофски факултет Универзитета у Љубљани.
3. Ивановиќ, М. и Ивановиќ, У. (2015). Латентна структура ставова васпитача према предшколској установи, *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, Институт за педагошка истраживања, Београда; Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица и Филозофски факултет Универзитета у Љубљани.
4. *Каталози програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника*. Завод за унапређивања образовања и васпитања, Република Србија.
5. *Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника*, ("Сл. гласник РС", бр. 86/2015).
6. Томиќ, М. (2015). Инклузивно васпитање из перспективе васпитача, *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица и Филозофски факултет Универзитета у Љубљани.
7. Vandebroek, M., Urban, M. (2011). "Poteba za kompetentnim sustavima: otkrića i preporuke evropskog istraživačkog projekta: Djeca u Evropi". Zajednička publikacija mreže evropskih časopisa, III, br6, str7-9. Zagreb: Korak po korak.
8. Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Величковиќ, С. (2014). Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма, *Педагошка стварност*, бр. 1, стр.103-112.
10. Вилотиќ, С. (2014). Улоге и компетенције наставника у инклузивном процесу, *Нова школа* бр. IX (1), стр. 76-89.
11. *Закон о основама система образовања и васпитања* ("Службени гласник РС", бр. 72/2009).

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS-IMPORTANT CONDITION FOR IMPROVING EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN WHO HAVE DISABILITIES

**Sonja Velićkovik**

Faculty for Teachers – Aleksinac,  
Republic of Serbia  
svelickovic.sv@gmail.com

UDK:

### Abstract

Education system, globally, is one of the most important part in any successfully developed society in the world. In terms of reform of the educational system, role, position and function of educators in preschool organizations is changing. In order to respond to new requirements posed by preschool organization and society in terms of globalization, it is necessary to continuously improve professionally. In this paper we will pay attention precisely on the professional development of educators in the field of promotion the inclusiveness of preschool organizations. The author emphasizes the need for planning and system support of educators on effective implementation of the inclusive programs in the system of preschool education and education through the concept of accredited programs in the program catalog for professional development of employees in education in Serbia.

There are some flaws in the system of professional development of educators in the area of inclusive education, and guidance and recommendations to overcome them are offered in this paper.

**Keywords:** *professional development, inclusive programs, educator, pre-school upbringing and education.*

### Introduction

During the nineties of the last century, the educational policy of the EU highlights the concept of lifelong learning and continuous improvement as one of the key tools for successfully coping with social change. Continuous professional development constitutes an integral and obligatory part of the professional development of the educator that involves the acquisition of new and improvement of existing competences, more recently, to work in an inclusive environment.

Education systems in many countries reformed last year in line with the inclusive principles. Intensified discussions on the topic of the need of every child, without discrimination and segregation, providing quality education from an early age. Promoting the value of inclusive education imposes the need for strengthening the capacity of educational institutions and professional competence of personnel who operate them.

Being inclusive practitioner does not only take to have highest score on the final exam or knowledge of the correct answer when the question is about inclusive education. The process of inclusion in kindergarten largely depends on teachers' staff training to recognize the development potential of children of preschool age, and on the other side to be able to implement the theoretical knowledge in practice.

The gap between theory and practice, and between education and reality of educators in preschool organizations is consistently identified in the discussions leading to the professional development of educators. It is not enough to teach the philosophy of inclusive education or to talk about the importance of inclusive education. The transfer of knowledge is successful only if educators in daily practice incorporate new competences, skills and knowledge, new ideas and viewpoints. Everything educators learn, they need to implement in ways that ultimately support the process of inclusion. What makes the difference in real life in kindergarten is not what educators know or believe, but what they do or are able to make in its real work context.

Working with children who have disabilities requires activation of specific sets of beliefs, attitudes, knowledge, skills and application of appropriate methods and processes thus it is not based only on isolated skills. The framework for inclusive practices takes competencies identified in the profile of inclusive teachers (European Agency, 2012) and extends in practice. In order for the teacher to develop inclusive practice is to provide the most optimal conditions. But it is worth mentioning: What is the real situation in practice when it comes to the implementation of inclusion in preschool organizations?

The willingness of developed countries to accept and inclusive education of children with developmental difficulties in pre-school system begins during formal education of future teachers and in further education of personnel already working in such conditions, with pre-specified material and technical conditions (Vandenbroeck, Urban, 2011), unlike in Serbia where knowledge for children who have disabilities is on informative level with many graduate teachers, not mentioning those teachers who have completed their education 30 years ago. In many countries, which is not the case with Serbia, for this occupation seeks to attract people with higher skills and motivation (Vizek-Vidović, 2009), because it a priori represents and quality investment in education and education, from preschool to higher levels of education.

### **Inclusive practice in R. Serbia**

Inclusive education (EB) is the biggest challenge we faced teachers from 2000s, when extensive reforms began in the educational system in Serbia.

The inclusive model of pre-school education is an integral part of the reform of the educational system in the Republic Serbia and current problem in almost all educators who in the process of its implementation are unprepared, with no or minimal professional competencies and minimum professional help from incomplete professional services in kindergartens, and quite often the families of children with disabilities.

The practice in our educational system showed it had undertaken certain inclusion as a world trend without analyzing the opportunities and needs in this regard planning of human, material and financial resources necessary to provide support to children with special educational needs, and without adequate expert support (special educator, psychologist, educator) and didactic-methodical approach of teachers / educators.

Most studies (Vilotić 2014; Gutvajn, 2015, Ivanović 2015; Tomic, 2015) suggest that educators are not sufficiently prepared to allow or encourage the active participation of children with disabilities. Today's educators face a majority of difficulties of the realization of inclusive teaching implicitly influence their attitudes. These difficulties primarily related to their lack of awareness and competency identification, observation and education of children with disabilities, architectural incoherence of pre-schools, a number of children in the group, lack of continuous

support that team that deals with monitoring of the child's needs and providing necessary support (assistant program), lack of permanent education of educators and school support staff.

### **Inclusive programs in the Catalogue of programs for professional development of employees in educational and educational institutions**

Well organized system for professional development of educators means quality monitoring and evaluation of vocational training.

Visit to the accredited programs for professional development is one of the components of the professional development of educators (*Rulebook for professional development and acquisition of knowledge of teachers, educators and professional associates*, 2015).

For more effective implementation of the program for professional development of employees of educational institutions Ministry of Education, Science and Technological Development, in cooperation with the Institute for improvement of education, each year, starting in 2006/2007<sup>55</sup>. year issued *Catalogue of programs for professional development of employees in education, classified in several areas* (Velickovic 2014), as an official document, where employees of education choose programs for their development, and it should represents operationalization of educational policy in the field of promotion quality of work of educational staff in educational institutions. By decision of the Government of the Republic Serbia 08.14.2003. year established *Regional centers for professional development of employees in education*, which have the function of monitoring the supply and demand of seminars in the region and monitoring the effects of the implementation of programs in practice.

One of the areas in the program catalog consecutive rest is education of children / pupils with special needs. The analysis of accredited programs for area EB in the Catalogue of programs for professional development of employees in education starting from the academic year 2006/2007 including the latest Product 2016-2018. year program for the school, which made the author for the purposes of this paper (Table .1) indicates that continuously increasing their number.

**Table 1 Accredited programs for county Inclusive Education**

School year	Total number of accredited programs	Number of accredited programs for county Inclusive Education
2006/2007	173	12
2007/2008	360	15
2008/2009	571	24
2009/2010	840	46
2010/2011	826	53
2011/2012	921	58
<b>2012/2014</b>	1002	65
2014/2016	1277	77
2016/2018	919	56

Unfortunately, despite big supply of programs in the field of EB, no system of monitoring and evaluation of the effects of professional development of educators, that there are no mechanisms in the education system for checking what they learned is applied in educational practice (Pavlovic & Vujacic, an indication Velickovic, 2014), and thus there is no monitoring of

<sup>55</sup> Since the school year 2012/2013. years. The catalog program for regular professional development of teachers, professional associates and directors approved two years.

the effects of inclusion programs. First of all, the existing system of monitoring and evaluation of accredited programs is only understood after implementation of the program, educators completed evaluation papers, the authors and implementers of program's written report.

This tells us that in our system there is no effective professional development of educators aimed at promoting inclusive practice in pre-school organizations. Without monitoring and support, educators have to apply the lessons learned from the organizers and implementers of training, as well as without the joint action of all the factors involved in the professional development of educators in the field of working with children who have disabilities, the changes will not revive and become part of the daily work of teacher. If we have a good monitoring system the implementation and evaluation of inclusive programs, though their implementation will be higher quality, and therefore children with developmental difficulties will get better system support and acceptance in all spheres of social life.

## **Conclusion**

Professionally competent and contemporary educator, who permanently professionally mastered, has the power and ability to implementable their knowledge in practical work with preschool children, creating preconditions for establishing kindergartens that meet all the attributes - modern educational institutions, as the first rock in the educational system. Creating conditions for inclusive education process in kindergarten requires changing role and didactic-methodical approach of educators, which in return requires changes in higher education in terms of the development of general and specific competencies of future educators. In R. Serbia many pedagogical faculties and colleges for education of educators who do not even have modules for inclusive education as an important prerequisite for a better preparation of future teachers for the implementation of inclusive policy in kindergarten. Promoting the values of inclusive education imposes the need for strengthening the capacity of educational institutions and professional competence of staff flattening them act:

Above all it is:

- Adequate and well-planned training and support educators in their work with children with developmental difficulties;
- Rethinking the motivational measures to support educators in their positive experience from practice can streamline their programs for professional development in the field of inclusive education;
- Establishment of institutional form / frame advancement, reward or other form of evaluation of labor and work of educators, as would be enthusiasm, quality and high motivation to work with children with developmental difficulties;
- To promote cooperation between pre-schools and special institutions working experts who will assist educators and school support staff in working with children who have disabilities;
- Continuous training of existing staff and preparation of students from teacher training colleges and high schools vocational application and realization of inclusive didactical-methodical approach in daily pedagogical practice;
- To launch an initiative towards educational institutions in designing joint actions to strengthen the of future educators to readily and more reliably develop inclusive practice

in kindergarten (including practitioners in educational work with students, practitioners, participation of students in research on inclusive practice;

- Match legislation, administration and documentation;
- Develop a profile of inclusive teachers following the example of the highly developed European countries.

Preschool organizations must as soon as possible change their practice, and the way the first instance is changing caregivers, and then clear defined tasks and job duties of individual associates with the initial thesis, that of children who have disabilities more it needs specific professional and therapeutic help, not only acceptance, which is often only formally and declaratively. It is clear that more efforts are needed to enable all educators to be prepared for inclusive practice.

## References

1. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). (Едукација на наставниците за инклузија. Профил на инклузивни наставници) Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
2. Гутвајн, Н. (2015). Проблеми у реализацији инклузивног образовања из перспективе наставника основне школе, *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, Институт за педагошка истраживања, Београда; Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица и Филозофски факултет Универзитета у Љубљани.
3. Ивановиќ, М. и Ивановиќ, У. (2015). Латентна структура ставова васпитача према предшколској установи, *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, Институт за педагошка истраживања, Београда; Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица и Филозофски факултет Универзитета у Љубљани.
4. *Каталози програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника*. Завод за унапређивања образовања и васпитања, Република Србија.
5. *Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника*, ("Сл. гласник РС", бр. 86/2015).
6. Томиќ, М. (2015). Инклузивно васпитање из перспективе васпитача, *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица и Филозофски факултет Универзитета у Љубљани.
7. Vandebroek, M., Urban, M. (2011). "Poteba za kompetentnim sustavima: otkrića i preporuke evropskog istraživačkog projekta: Djeca u Evropi". Zajednička publikacija mreže evropskih časopisa, III, br6, str7-9. Zagreb: Korak po korak.
8. Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Величковиќ, С. (2014). Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма, *Педагошка стварност*, бр. 1, стр.103-112.
10. Вилотиќ, С. (2014). Улоге и компетенције наставника у инклузивном процесу, *Нова школа* бр. IX (1), стр. 76-89.
11. *Закон о основама система образовања и васпитања* ("Службени гласник РС", бр. 72/2009).

## **70 ГОДИНИ СТУДИИ ПО ПЕДАГОГИЈА ВО МАКЕДОНИЈА -образовен темел што се надградува-**

**Сузана Миовска-Спасева**

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

УДК:

### **Апстракт**

Трудот претставува анализа на развојниот пат на студиите по педагогија во Македонија од нивното конституирање во рамките на Филозофскиот факултет во Скопје непосредно по завршувањето на Втората светска војна па се до денес. Структуриран е во три тематски целини кои ги елаборираат корените, развојот и перспективите на студиите по педагогија. Најнапред се идентификуваат карактеристиките на одделните етапи од 70-годишниот развој, а потоа се прави осврт на развојните промени во однос на повеќе аспекти: името на Институтот за педагогија, организацијата на студиите, програмите, студентите и наставно-научниот кадар. На крајот од трудот се изнесуваат размислувања и дилеми кои се сметаат суштински за идниот развој на студиите по педагогија во Македонија, но и во глобални рамки.

**Клучни зборови:** *студии по педагогија, високо образование, образование во Македонија, историја на педагогија.*

### **Увод**

Одбележувањето на 70-годишнината од постоењето на Институт за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје е убав повод за еден историчар на педагогијата да се наврати на неговиот развоен пат и растеж, на неговите постигнувања и да ги расветли неговите историски и современи предизвици. Седумдесет години не се долг век за образовна институција гледано во светски рамки, но за наши услови, тоа е речиси времетраењето на слободна Македонија, тоа е историјата на македонскиот национален воспитно-образовен систем, на македонското високо образование. Тие седумдесет години сведочат за интензивен просветно-културен развој во кој педагошката наука и оспособувањето педагошки кадар имаат исклучително важна улога во градењето на општествениот живот и научната мисла во Македонија. Всушност, низ развојниот пат на студиите по педагогија се отсликуваат општествено-политичките и образовните движења и превирања на овие простори, како и големите усилби на македонската интелигенција за образовен, научен и општествен напредок.

### **Корени**

Студиите по педагогија се вградени во темелите на високото образование во Македонија и ги одразуваат неговите развојни етапи и предизвици. Тие се развиваат во

три различни држави со различни политички и образовни системи. Нивната традиција е, всушност, подолга од седумдесет години, бидејќи почетоците датираат уште во 20-тите години на минатиот век кога во Скопје се основа Филозофскиот факултет, како огранок на истоимениот факултет во Белград (Уредба о Филозофском факултету у Скопљу..., 1920) и кога заедно со студиите по јазик, книжевност, филозофија и историја, тогашната катедра за педагогија ја понесува одговорноста за подготовка на наставнички кадри за училиштата во јужниот дел на тогашното Кралство на Србите, Хрватите и Словенците. Иако со работата на оваа прва високошколска установа на територијата на Македонија се остварува туѓинска национална и образовна политика, бидејќи се очекува средношколските наставници кои излегуваат од Катедрата по педагогија да ја „развијат националната свест“ на „српскиот народ“ во „Јужна Србија“ (Картов, 1973, стр.103), сепак, нејзиното дведецениско постоење во периодот меѓу двете светски војни (1920-1941) претставува основа врз која ќе се развива високото образование и педагошката научна мисла во слободна Македонија.

1946 година го обележува новиот почеток на студиите по педагогија во рамките на новооснованиот Филозофски факултет во Скопје како прва македонска високообразовна установа и темел на првиот универзитет во Македонија што ќе се основа три години подоцна (Закон за универзитетот во Скопје, 1949). Почетоците на педагошките студии, како впрочем и на целото високо образование во социјалистичка Македонија, се скромни, кадровската екипираност е недоволна, условите за работа се несоодветни, но ентузијазмот е голем, а важноста на студиите и потребата за педагошки кадар е општествено призната. Во текот на четириполдеценискиот развој на Социјалистичка Република Македонија кој се остварува во рамките на југословенската федерација, студиите по педагогија, како и другите студии што се развиваат во рамките на Филозофскиот факултет во Скопје, се изградуваат врз идејните основи на марксизмот, сфатен како научна теорија, класно ослободувачка идеологија и револуционерна практика на работничката класа (Дамјановски, 1985, стр. 28). Во текот на овој период, на Институтот за педагогија е присутен општиот тренд на постојано зголемување на бројот на студентите, но, истовремено и паралелно со него, студиите по педагогија ги рефлектираат многубројните противречности и диспропорции во развојот на високото образование во Македонија, како во однос на неговата комплементарна поврзаност со средното образование, така и во однос на поврзаноста со науката и трудот, во онаа мерка во која тоа го барал развојот на општествено-економските односи. (Камберски, 1994, стр. 162-178). Во социјалистичкиот период, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје е единствената високообразовна институција во Македонија која во континуитет обезбедува четиригодишно факултетско образование за подготовка на профил педагог, стручњак за воспитување и образование. Со својата програмска и организациска поставеност, тој изгради репутација на расадник на квалитетен педагошки високостручен и научен кадар кој се вгради во сите аспекти на социјалистичкиот воспитно-образовен систем и општествен живот.

Наставната и научно-истражувачката традиција Институтот за педагогија ја продолжува и во самостојна Македонија. Тоа е период од дваесет и пет години во кој, веројатно, се направи најмногу на планот на отворање на македонската педагошка наука кон европските и светските искуства и придобивки во областа на воспитно-образовната теорија и практика, преку учества и организирање на меѓународни конференции, учества во меѓународни научно-истражувачки и апликативни проекти, студиски престои во

странство на наши професори и студенти, гостувања на странски професори, соработка со колеги педагози од универзитети од регионот, Европа и пошироко. Од почетокот на новиот милениум залагањата се насочени кон создавање услови за непречена имплементација на принципите и препораките кои произлегуваат од Болоњската реформа во високото образование, со цел да се унапреди квалитетот на воспитно-образовниот процес, да се зголеми ефикасноста на студиите и да се овозможи нивна компетитивност и кампатибилност со европскиот и глобалниот образовен пазар (Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015, 2006, стр. 241-243). Овие приоритети доведоа до значителни промени во концепциската поставеност на студиите по педагогија, но и до актуализирање на бројни прашања и дилеми во однос на идниот развој и на студиите и на високото образование во Република Македонија.

## Развој

Развојот на студиите по педагогија во текот на изминатите седумдесет години може да се квалификува како динамичен и интензивен, исполнет со реформски промени и настојувања да се осовременуваат студиите и да се прилагодуваат како на општествените потреби, така и на развојот на педагогијата и другите науки сродни на неа. Тоа се согледува во повеќе аспекти:

### Име

Студиите започнуваат во рамките на заедничката *Катедра за филозофија и педагогија* (1946-49), во 1949/50 прераснуваат во самостојна *Катедра за педагогија* која во 1977/78 се преименува во *Наставно-научна студиска група за педагогија*, а десет години подоцна во *Институт за педагогија*, име кое се задржува до денес (Камберски, Корубин, 1996, стр.41).

### Организација на студиите

Почетоците се на додипломско ниво, четиригодишни студии со еднопредметен карактер; двопредметен систем на студии се воведува краток период (1959/60-1961/62), а паралелно со еднопредметниот постои во текот на една деценија (1967/68-1976/77). Од учебната 1978/79 година студиите по педагогија имаат исклучиво еднопредметен карактер (Преглед на предавањата за учебната 1959–60, 1962–1963, 1967–1968, 1977–1978).

Со цел да се овозможи организирано и систематско оспособување на научни кадри во областа на педагошките науки, од 1980/81 се воведуваат двегодишни постдипломски студии по педагошки науки, а од 2004/5 нови постдипломски студии по менаџмент во образованието. Во 2009 год. постдипломските студии и во двете области се трансформираат во едногодишни студии на втор циклус.

Во 1992/93 година на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет се воведуваат и постдипломски специјалистички студии во траење од една година кои водат до стручно звање *специјалист-педагог* во определено воспитно-образовно подрачје.

Во 1958 година е промовиран првиот доктор по педагошки науки на Филозофскиот факултет во Скопје, а од 2013/14, со примената на Европскиот кредит трансфер систем (ЕКТС) се воведуваат тригодишни докторски студии.

### Програми

Во текот на изминатите седумдесет години студиските и предметните програми на Институтот за педагогија се често менувани во согласност со општествено-економските и политичките промени и реформските процеси на воспитно-образовниот систем. Првата програма ја сочинуваат 16 предмети, односно научни дисциплини, од кои 6 се од педагошка област, а останатите се од психолошка, филозофска и општообразовна (Камберски, Корубин, 1996, стр. 41). Последната програма ја сочинуваат 40 предмети од кои 7 можат, но и не мораат да бидат од други области, зашто се бираат од факултетска и универзитетска листа на предмети (Прирачник за студенти..., 2013). Меѓу првата и последната програма бројни се и квантитативните и квалитативните измени во програмите:

- Се воведуваат нови наставни дисциплини: методологија на педагогија и андрагогија во 1962/63 (Преглед на предавањата за учебната 1962/63), методика на воспитна работа и компаративна педагогија во 1977/78 (Преглед на предавањата за учебната 1977/78), семејна педагогија и училишна педагогија во 1991/92 (Наставен план и режим на студии на Институтот за педагогија, 1991), специјална педагогија и социјална педагогија во 1997/98 (Прирачник за студентите на Филозофскиот факултет, 1997, стр.19).
- Се воведуваат изборни групи наставно-научни дисциплини со педагошки карактер и изборни предмети (1977/78) (Преглед на предавањата за учебната 1977/78, 1982/83). Оваа концепциска поставеност на студиите се усовршува и дополнува во наредните децении, со воведување на изборни програмски подрачја (Прирачник за студентите на Филозофскиот факултет, 1997, стр. 19-23), а од 2009 со група изборни предмети (предучилишна, училишна, андрагошка, социјално-педагошка) (Прирачник за студенти 2009/2010).
- Институтот за педагогија изнедрува две нови четиригодишни додипломски студии (дефектолошки студии од 1993/94, андрагошки студии кои се фаза на акредитација).
- Со Болоњската реформа во високото образование и воведувањето на ЕКТС во учебната 2004/05 год. се заменува традиционалниот дисциплинарен пристап со модуларен, при што големите двосеместрални и трисеместрални предмети се заменети или поделени на едносеместрални, со што значително се зголемува бројот на предметите во студиската програма.
- Се менува јазикот на педагогијата и образованието: теоријата на социјалистичкото воспитување чија марксистичка идеолошка матрица беше вградена во системот на педагошки дисциплини, во последните децении им отстапува место на процесите на глобализација и маркетингизација на образованието.

### Студенти

Сите овие промени се рефлектираат во процесот на оспособувањето на генерациите студенти кои имаат поминато низ Институтот за педагогија, а чиј број од година во година постојано се зголемува. Всушност, според бројот на запишани и дипломирани студенти во изминатите седумдесет години Институтот за педагогија може да се пофали дека е меѓу водечките на Филозофскиот факултет во Скопје. Динамиката може да се следи низ следнава статистика: во учебната 1946/47 година се запишани 47 студенти, во 1956/57 -

220, во 1962/63-514, а бројот на запишани достигнува кулминација по воведувањето на слободниот упис на Универзитетот во 1971/72- 968 (Камберски, Корубин, 1996, стр. 45). Оваа тенденција се одржува се до крајот на 70-тите кога бројот на запишани студенти постепено се намалува. Од 1980 год. во наредните децении тој изнесува 200-250, а во последните години тој број е стабилизан на 160-180 студенти за сите четири години.

И бројката на дипломирани студенти, магистрирани и докторирани на Институтот за педагогија е, исто така, импозантна: заклучно со учебната 2015/16 год. педагошките студии ги завршиле вкупно 3179 студенти; до јули 2016 се оспособиле 168 магистри по педагошки науки и 124 по менаџмент во образованието, 78 доктори по педагошки науки и 10 по менаџмент во образованието<sup>56</sup>.

Студентите на Институтот за педагогија се уште помногубројни, зашто професорите и соработниците на Институтот држат настава не само на матичните, туку и на студентите од другите институти од Филозофскиот факултет, од други факултети на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје и од други универзитети во државата. Освен тоа, скоро 40 години, уште од учебната 1977/78 година, Институтот остварува и педагошка и методска доквалификација за дипломирани на т.н. ненаставнички факултети во Македонија во сите области (Преглед на предавањата за учебната 1977/78). Се до последните неколку години таа се остварува преку полагање на неколку испити и одреден фонд на наставна пракса. Почнувајќи од учебната 2014/15 год. Институтот за педагогија, заедно со трите педагошки факултети од државата, воведува едносеместрални студии (30 ЕКТС) за стручно професионално усовршување за стекнување на наставнички компетенции (Правилник за начинот и условите за студирање на студиската програма за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка..., 2014). Програмата се состои од три задолжителни предмети (педагогија, психологија и методика), два изборни предмети и 45-дневна педагошка пракса во основни или средни училишта (Студиска програма за стручно професионално усовршување ...).

Покрај педагошката и методската доквалификација, Институтот за педагогија во својата историја бележи уште една активност на планот на стручното усовршување на дипломираните кадри. Имено, почнувајќи од академската 2005/06 година, во период од неколку години, организира и обука за директори на основните и средните училишта во државата.

### *Наставно-научен кадар*

Сите овие активности се плод на работата на наставниците на Институтот за педагогија, оние кои го градат угледот на Институтот и ја носат одговорноста за квалитетот на педагошките студии и за развојот на педагошката наука во Македонија. Студиите започнуваат само со еден наставник по историја на педагогијата, д-р Киро Камилов, дипломец на Филозофскиот факултет во Прага, докторанд на Универзитетот во Нанси, Франција (Темков, 2006, стр.50). Недостатокот од наставници во оваа почетна фаза од развојот на студиите по педагогија се покрива со ангажирање на професори од другите универзитетски центри од тогашна Југославија, особено од Филозофскиот факултет во Загреб и Белград. Во текот на 60-тите и 70-тите години бројот на матични наставници постепено се зголемува и се формира првата генерација на наставно-научен кадар која, всушност, ги поставува темелите на педагошката наука и образование во Македонија: професорите Ристо Кантарџиев, Анатоли Дамјановски, Љупчо Копровски, Бранко

<sup>56</sup> Наведените податоци се преземени од интерната статистика на Филозофскиот факултет во Скопје.

Петровски, Ѓорѓи Делчев, предавачот Никола Поповски, асистентот Климе Џамбазовски, како и професорите од другите југословенски републики кои со еднодеченискиот ангажман на Институтот се речиси одомаќинети во македонската академска средина (Бранко Велковиќ (1951-60), Владимир Спасиќ (1958-67) и Боривоје Самоловчев (1975-85)). Три генерации наследници го продолжуваат педагошкото дело: асистентите на првата генерација, Никола Петров, Натка Мицковиќ, Марија Костова, Благородна Лакинска, Киро Камберски, Снежана Адамческа, Марија Тофовиќ-Камилова, станаа професори на третата генерација која, пак, во последните години го создава својот подмладок. Денешниот состав на Институтот за педагогија е спој на искуството и младоста и го сочинуваат професорите Марија Тофовиќ-Камиловска, Зоран Велковски, Анета Баракоска, Вера Стојановска, Јасмина Делчева-Диздаревиќ, Лена Дамовска, Наташа Ангелоска-Галевска, Сузана Миовска-Спасева, Трајан Гоцевски и Борче Костов и доцентите Елизабета Томевска-Илиевска, Алма Тасевска и Елена Ризова.

Сите овие наставници, 24 кои произлегле од Институтот и десетина други, истовремено се и научни работници кои создаваат голем опус на педагошка литература што ја збогатува научно-истражувачката традиција во областа на воспитувањето и образованието и ја афирмира педагошката наука кај нас и пошироко. Тоа се неколку илјади научни и стручни трудови, голем дел од нив презентирани на меѓународни и домашни конференции и симпозиуми, стотина книги и учебници од областа на педагогијата. Истовремено, овие наставници како експерти во своите потесни области учествуваат во иновирањето на воспитно-образовната практика како раководители на меѓународни проекти кои по осамостојувањето на Македонија ја определија дидактичко-методичката физиономија на образованието во Македонија, но и во градењето на образовната политика во земјата преку учество во изработката на стратешки документи за развој на образованието во Македонија. Во тој контекст е и фактот дека токму од наставно-научниот кадар на Институтот за педагогија произлегле двајца министри за образование, двајца проректори на УКИМ, еден директор на Бирото за развој на образованието, еден директор на Државниот просветен инспекторат, еден директор на Државниот завод за статистика, тројца декани и седум продекани на Филозофскиот факултет во Скопје.

## Перспективи

Бројките се, секако, показател за успешност и развој, за постигнувања со кои можеме да се споредуваме со останатите институти, факултети во земјата, во државите во регионот, во Европа и во светот. Но, како педагози, оние кои настојуваат да ја овладеат уметноста и/или да ја разберат уметноста на воспитувањето, не смееме да забораваме, особено не денес во услови на морален пад и изгубени вредности, дека педагогијата не е само поучување и учење, проверка на знаења и очекувани резултати. Педагогијата изворно и суштински носи длабока човечка порака: воспитувањето е, пред се, помош и поддршка на развојот, на стремењето на човекот кон човечноста. Затоа, во трасирањето на патеката на развојот на педагошката наука во Македонија и пошироко, ние, педагозите, мора да го имаме на ум, но и на срце, квалитетот на односите што ги градиме со оние со кои го остваруваме воспитно-образовниот потфат. Фокусирајќи се на постигнувањата на учениците, студентите и наставниците, како индикатор за ефективност на воспитно-

образовниот процес и за обезбедување на компетитивноста и компатибилноста со европскиот и светскиот образовен пазар, да не дозволиме да ја изгубиме смислата на воспитно-образовната работа: создавањето здрава, сигурна, грижлива и стимулативна воспитна заедница која интринзички ќе ги мотивира децата, младите и возрасните да ги развиваат своите потенцијали низ комуникација и соработка.

Студиите по педагогија го следат, рефлектираат и го овозможуваат развојот на нашето образование, наука и држава веќе седумдесет години. Навраќањето на постигнатото во изминатиот период покажува дека педагошкиот придонес е значаен, делото е трајно и вткаено во целината на општественото живеење. Оттука, и одговорноста на 13-мината кои го сочинуваме актуелниот состав на Институтот за педагогија е голема: да продолжиме онаму каде што застанале нивните претходници и со знаење, посветеност и заедништво да го надградуваме темелот на македонското образование, создавајќи нови генерации педагози и вредни и трајни педагошки дела.

## Литература

1. Дамјановски, А. (1985). Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија. Во: Н. Андовска (уред.) *Воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983)*. Скопје: Просветно дело, стр. 23-43.
2. Камберски, К. (1994). *Од буквар до универзитет*. Скопје: Просветно дело.
3. Камберски, К., Корубин, Ј. (уред.) (1996). *Филозофски факултет: 1946-1996*. Скопје: Филозофски факултет.
4. Картов, В. (1973). *Културно-просветната политика на владееачките режими на Југославија во периодот меѓу двете светски војни* (докторска дисертација). Скопје: Филозофски факултет.
5. Наставен план и режим на студии на Институтот за педагогија (1991). Скопје: Филозофски факултет.
6. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015* (2006). Скопје: МОН.
7. Правилник за начинот и условите за студирање на студиската програма за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет-Скопје (2014). Скопје: Филозофски факултет.
8. Преглед на предавањата за учебната 1959/60, 1962/63, 1967/68, 1977/78, 1978/79, 1982/83. Скопје: Филозофски факултет.
9. Прирачник за студенти (прв циклус студии) Институт за педагогија (2013). Скопје: УКИМ, Филозофски факултет.
10. Прирачник за студенти 2009/2010 Институт за педагогија (2009). Скопје: УКИМ, Филозофски факултет.
11. Прирачник за студентите на Филозофскиот факултет (1997). Скопје: Филозофски факултет.
12. Студиска програма за стручно професионално усовршување за стекнување на наставнички компетенции (n.d.). Филозофски факултет-Институт за педагогија [http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska\\_programa.pdf](http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska_programa.pdf) (Accessed on 2.02.2016).
13. Темков, К. (2006). Филозофскиот факултет во Скопје како прва високошколска институција во слободна република Македонија. Во: К. Темков, Д. Петреска, Ј. Корубин (уред.) *Монографија Филозофски факултет во Скопје*. Скопје: Филозофски факултет, стр. 33-60.
14. Уредба о Филозофском факултету у Скопљу и правном факултету у Суботици (1920). Службене новине, 27.
15. Закон за универзитетот во Скопје (1949). *Службен весник на НРМ*, 4.

## **70 YEARS OF STUDY OF PEDAGOGY IN MACEDONIA: Educational Foundation In Continuous Development**

**Suzana Miovska-Spaseva**

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

UDK :

### **Abstract**

The paper presents an analysis of the developmental path of the study of pedagogy in Macedonia since its establishment within the Faculty of Philosophy in Skopje immediately after the end of World War II. It is structured in three thematic sections that elaborate roots, development and prospects of the study of pedagogy. At the beginning the characteristics of the different stages of the 70-year development are identified, which is followed by an overview of the developmental changes regarding several aspects: name of the Institute of Pedagogy, organization of the study, programs, students and teaching and scientific staff. At the end, the author highlights ideas and dilemmas that are considered essential for the future development of the study of pedagogy in Macedonia, but also in a global context.

**Key words:** *Study of pedagogy, Higher education, Education in Macedonia, History of pedagogy.*

### **Introduction**

Celebration of the 70<sup>th</sup> anniversary of the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Skopje is a great opportunity for a historian of pedagogy to make a retrospective overview of the Institute's developmental path and achievements, as well as of its historical and contemporary challenges. 70 years is not a long life for an educational institution worldwide, but for the specific Macedonian context, it is almost duration of free Macedonia, it is the history of the national educational system, of the Macedonian higher education. These 70 years testify the intense educational and cultural development in which pedagogy and training of pedagogical staff have had extremely important roles in developing the Macedonian society and scientific thought. In fact, the developmental path of the study of pedagogy reflects the socio-political and educational movements and turmoil in the region, as well as the major efforts of the Macedonian intelligence for educational, scientific and social progress.

### **Roots**

The studies of pedagogy represent the foundation of the higher education in Macedonia and reflect its developmental stages and challenges. They have been developed within three different states with different political and educational systems. Their tradition is actually longer than 70 years, because the very beginnings go back to the 20s of the last century, when the Faculty of Philosophy was founded in Skopje, as a branch of the homonymous faculty in Belgrade (Уредба о Филозофском факултету у Скопљу...,1920), and when the Chair of pedagogy, together with the chairs of language, literature, philosophy and history, took the responsibility for preparation of the teaching staff for schools in the southern part of the then

Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. This first higher educational institution in the territory of Macedonia implemented foreign national and educational policy, since it was expected that the secondary school teachers that gained their education at the Chair of pedagogy would “develop the national consciousness” of “the Serbian people” in “South Serbia” (Картов, 1973, стр.103). Nevertheless, its two-decade long existence in the period between the two world wars (1920-1941) was the basis on which to develop higher education and pedagogical scientific thought in free Macedonia.

1946 marked the beginning of a new study of pedagogy within the newly established Faculty of Philosophy in Skopje as the first Macedonian higher education institution and the foundation of the first university in Macedonia that was set up three years later (Закон за универзитетот во Скопје, 1949). These beginnings, as well as those of the higher education in the socialist Macedonia in general, were modest, staff was insufficient, working conditions were inadequate, but enthusiasm was great, and the importance of the studies and the need for pedagogical training was socially recognized. During the 45 years of development of the Socialist Republic of Macedonia within the unified system of Federal Yugoslavia (1945-1991), the studies of pedagogy, as well as other studies that were developed within the Faculty of Philosophy, were built on the ideological foundations of the Marxism, which was understood as a scientific theory, a class liberating ideology and revolutionary praxis of the working class (Дамјановски, 1985, стр. 28). During this period, the Institute of pedagogy witnessed the general trend in the Macedonian higher education of continuous increase in the number of students, but also many challenges and disproportions of its development regarding the compatibility of studies with secondary education, as well as with aligning its academic offerings with the needs of the science and the labour market and its social and cultural environment (Камберски, 1994, стр. 162-178). In the socialist period of development the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy was the only higher education institution in Macedonia that continually provided four-year education to prepare the profile of a pedagogue, an expert in upbringing and education. The Institute in this period, through its study programme and organization, built a reputation of a cradle of highly qualified professional and scientific staff that was incorporated in all aspects of the socialist educational system and social life.

The teaching and research tradition of pedagogical studies continued to be built in independent Macedonia as well. It is a period of 25 years in which major achievements were made in terms of opening of Macedonian pedagogical science toward the European and world experiences in the field of educational theory and practice. That was done through participation and organization of international conferences in the country, participation of Macedonian scholars in international scientific projects, study visits abroad of Macedonian professors and students, visiting lectures of foreign professors, and collaboration with colleagues from universities in the region, Europe and beyond. Since the beginning of the new millennium the national educational policy was focused on creating conditions for unimpeded implementation of the principles and recommendations emanating from the Bologna Process in order to improve the quality of educational process and increase efficiency of studies, as well as to ensure competitiveness and compatibility within the European and global academic market (Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015, 2006, стр. 241-243). These priorities caused significant changes in the studies of pedagogy and raised numerous issues and dilemmas regarding the future development of the studies and of the higher education in the country in general .

## Development

The development of studies of pedagogy over the past 70 years could be qualified as dynamic and intense, characterized by constant reform changes and efforts to modernize studies and adapt them to the needs of the changing society as well as to the development of pedagogy and the sciences that are related to it. This process is evident in several aspects of the studies:

### *Name*

The studies begun to develop together with the studies of philosophy within the single *Chair of Philosophy and Pedagogy* (1946-49). In the 1949-1950 academic year, the study of pedagogy was separated into a *Chair of Pedagogy*, which in the late 70s was renamed the *Teaching and Research Study Group of Pedagogy*. Ten years later became the *Institute of Pedagogy*, the name that has remained through today (Камберски, Корубин, 1996, стр.41).

### *Organisation of the study*

The beginnings were at the undergraduate level, as one-major studies of four years. Double major system existed only during a short period of time (1959/60-1961/62), and a parallel one-major and double major system was introduced in 1967/68 and lasted until 1976/77. Since 1978/79 the studies of pedagogy have exclusively one-major character (Преглед на предавањата за учебната 1959–60, 1962–1963, 1967–1968, 1977–1978).

In order to provide an organized and systematic training of researchers in the field of pedagogy, in 1980/81 two-year postgraduate studies in Pedagogical sciences were introduced and in 2004/5 the same length studies in Management in education. In 2009 postgraduate studies in both areas were transformed into one-year studies of second cycle.

In 1992/93 the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy initiated one-year postgraduate specialist studies leading to professional title of a specialist-educator in a certain educational area.

In 1958 the first doctor of pedagogical sciences was awarded at the Faculty of Philosophy, and since 2013/14, as a result of the implementation of the Bologna reform and the European Credit Transfer System (ECTS) , three-year doctoral studies were introduced.

### *Study programmes*

During the 70 years of development the study and the course programs of the Institute of Pedagogy have been often changed in accordance with the socio-economic and political changes in the country and the reform processes in the educational system. The first program consisted of 16 academic disciplines out of which 6 were from the pedagogical area, while others were in the field of psychology, philosophy and general education (Камберски, Корубин, 1996, стр. 41). The latest program consists of 40 courses, out of which only seven could be, but not necessarily, from other areas, since they are chosen by students from the Faculty and University lists of elective courses (Прирачник за студенти..., 2013). Between the first and last programme there have been numerous quantitative and qualitative programme changes:

- Introduction of new academic disciplines: *Methodology of pedagogy* and *Andragogy* in 1962/63 (Преглед на предавањата за учебната 1962/63), *Methodology of educational work* and *Comparative pedagogy* in 1977/78 (Преглед на предавањата за учебната 1977/78), *Family pedagogy* and *School pedagogy* in 1991/92 (Наставен план и режим

на студии на Институтот за педагогија, 1991), *Special pedagogy and Social pedagogy* in 1997/98 (Прирачник за студентите на Филозофскиот факултет, 1997, стр.19).

- Introduction of elective groups of pedagogical disciplines and elective courses (1977/78) (Преглед на предавањата за учебната 1977/78, 1982/83). This concept of the curriculum was refined and expanded in the following decades, with introduction of optional programme areas (Прирачник за студентите на Филозофскиот факултет, 1997, стр.19-23), and since 2009 with several groups of electives (preschool, school, andragogical and socio-pedagogical) (Прирачник за студенти 2009/2010).
- Establishment of two new 4-year undergraduate studies: *Defectology*, today renamed in *Studies of special education and rehabilitation*, in 1993/94, and studies of *Adragogy* (currently in the process of accreditation).
- Implementation of the Bologna reform and the European Credit Transfer System in the higher education in Macedonia replaced the traditional disciplinary approach with a modular one, which resulted in breaking up the extensive two or three-semester subjects in one-semester courses. This significantly increased the total number of subjects in the study programme.
- Changes in the language of pedagogy and education. The theory of socialist education whose Marxist ideological matrix was built into the system of pedagogical disciplines, in recent decades has been giving place to the processes of globalization and marketisation of education.

### Students

All these changes in the study programmes were reflected in the training of generations of students who have passed through the Institute of Pedagogy, and which number from year to year was constantly increasing. In fact, regarding the number of enrolled and graduate students in the past seventy years, the Institute of Pedagogy is among the leading departments of the Faculty of Philosophy in Skopje. The dynamics can be observed through the following statistics: in the school year 1946/47 there were 47 enrolled students, in 1956/57-220, in 1962/63-514, and the number of students reached its height-968 students- with the introduction of free admission to the University in 1971/72 (Камберски, Корубин, 1996, стр. 45). This tendency was maintained until the end of the 70s of the last century when the number of enrolled students was gradually decreasing. Since 1980, the number of enrolled students is between 200 and 250, and in recent years this number has stabilized at 160-180 students for all four years.

The number of graduates, masters and doctors of sciences awarded at the Institute of pedagogy is also impressive: as of the academic year 2015/16 there were 3179 students who successfully finished the study of pedagogy; by July 2016 there were 168 masters of pedagogical sciences and 124 of management in education awarded, as well as 78 doctors of pedagogical sciences and 10 of management in education<sup>57</sup>.

The students of the Institute of Pedagogy are even more numerous, because the professors and associates of the Institute teach also students from other institutes of the Faculty of Philosophy, from other faculties of the university of St. Cyril and Methodius in Skopje, as well as from other universities in the country. Moreover, in a period of almost 40 years, since 1977/78, the Institute has been providing pedagogical and methodological training for the graduates from the so called non-teaching faculties in Macedonia in all scientific areas (Преглед на предавањата за учебната 1977/78). Until recent years it consisted of few exams and a

<sup>57</sup> Data are given according the internal statistics of the Faculty of Philosophy in Skopje.

prescribed hours of teaching practice. Starting from the academic year 2014/15 the Institute of Pedagogy, along with three pedagogical faculties in the country, introduced one semester studies (30 ECTS) for specialized professional training for acquiring teaching competence (Правилник за начинот и условите за студирање на студиската програма за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка..., 2014). The program consists of three compulsory subjects (pedagogy, psychology and teaching methodology), two electives and 45-day pedagogical practice in primary or secondary schools (Студиска програма за стручно професионално усовршување ...).

Beside the pedagogical and methodological training, the Institute of Pedagogy in its history had another activity in the area of professional development of the University graduates. Starting from the academic year 2005/2006, over several years, it was actively involved in organizing training courses for principals of elementary and secondary schools in the country.

### *Teaching and research staff*

All these activities are fruits of the work of teachers of the Institute of Pedagogy, those who have built the reputation of the Institute and took the responsibility for the quality of pedagogical studies and the development of pedagogical science in Macedonia. Studies began with only one teacher of history of pedagogy, Dr Kiro Kamilov, a graduate from the Faculty of Philosophy in Prague, holder of PhD degree from the the University of Nancy, France (Темков, 2006, стр.50). The shortage of teachers in this initial stage of the development of the study of pedagogy is covered by hiring professors from other university centers of former Yugoslavia, especially professors from the Faculties of Philosophy in Zagreb and Belgrade. During the 60s and 70s of the last century the number of home teachers was gradually increasing to form the first generation of teaching and research staff of the Institute who actually laid the foundations of pedagogical science and education in Macedonia: professors Risto Kantardziev, Anatoli Damjanovski, Ljupco Koprovski, Branko Petrovski and Gjorgji Delchev, lecturer Nikola Popovski, assistant Klime Dzambazovski as well as professors from other Yugoslav republics who had a decade-long engagement in our academic environment (Branko Veljkovic (1951-60), Vladimir Spasic (1958-67) and Borivoje Samolovchev (1975-85)). Three generations of descendants continued and extended their pedagogical work: teaching assistants of the first generation, Nikola Petrov, Natka Mickovik, Kiro Kamberski, Blagorodna Lakinska, Marija Kostova, Snezana Adamceska, Marija Tofovik-Kamilova, became professors of the third generation of pedagogues who in recent years are engaged in forming the team of their successors. Today's Institute of Pedagogy is a blend of the experience of ten professors: Marija Tofovik-Kamilova, Zoran Velkovski, Aneta Barakoska, Vera Stojanovska, Jasmina Delceva-Dizdarevik, Natasa Angeloska-Galevska, Lena Damovska, Suzana Miovska-Spaseva, Trajan Gocevski and Borce Kostov, and of youth of three assistant professors: Elizabeta Tomevska-Ilievska, Alma Tasevska and Elena Rizova.

All these teachers, 24 arising from the Institute and a dozen of others, are researchers in different pedagogical areas, who have created a large body of literature that has enriched the scientific tradition in the field of education and has affirmed the pedagogical science in our country and beyond. It consists of several thousand scientific papers, many of them presented at international and national conferences and symposia, hundreds of books and textbooks in the field of pedagogy. At the same time, these teachers as experts in their scientific fields have participated in the innovation of educational practice in Macedonian schools as national coordinators of international projects that shaped the didactic and methodological components of

education in Macedonia after gaining independence. They were also actively engaged in creating the educational policy in the country by participating in the preparation of strategic documents for the development of education in Macedonia. In this context it is worth mentioning that the teaching and scientific staff of the Institute of Pedagogy has given two ministers of education, two vice-rectors of the University Cyril and Methodius in Skopje, one director of the Bureau for Development of Education, one director of the State School Inspectorate, one director of the State Statistical Office, three deans and seven vice-deans of the Faculty of Philosophy in Skopje.

### **Prospects**

Numbers are certainly an indicator of success and development, of achievements that allow us to compare with other faculties in the country, countries in the region, in Europe and in the world. However, as pedagogues, those who seek to master the skill and/or understand the art of education, we must not forget, especially nowadays in times of moral decline and lost values, that pedagogy is not only teaching and learning, student examination and expected outcomes. Pedagogy originally and essentially brings deep human message: education is assistance in development, support in striving toward humanity. Hence, in tracing the future path of development of pedagogical science in Macedonia, as well in wider context, we, the pedagogues, must bear in mind the quality of the relationships that we build with those with whom we accomplish the educational venture. Focusing on the achievements of students and teachers, as an indicator of effectiveness of the educational process and of ensuring competitiveness and compatibility with the European and world educational market, we must not allow to lose the essence of the educational work: creating a healthy, safe, caring and stimulating community that will intrinsically motivate children, young people and adults to learn and develop their individual potentials and strengths through communication and cooperation.

For a period of seventy years the studies of pedagogy have been following, reflecting and enabling the development of Macedonian education, science and state. Recalling the achievements of the past shows that the pedagogical contribution is significant and permanently woven into the whole of society. Hence, the responsibility of the 13 of us who represent the current team of the Institute of Pedagogy is enormous: to continue where our predecessors stopped and to continue to build on the foundation of our education with knowledge, commitment and unity, thus creating new generations of pedagogues and valuable and lasting pedagogical deeds.

## References

1. Дамјановски, А. (1985). Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија. Во: Н. Андовска (уред.) *Воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983)*. Скопје: Просветно дело, стр. 23-43.
2. Камберски, К. (1994). *Од буквар до универзитет*. Скопје: Просветно дело.
3. Камберски, К., Корубин, Ј. (уред.) (1996). *Филозофски факултет: 1946-1996*. Скопје: Филозофски факултет.
4. Картов, В. (1973). *Културно-просветната политика на владееачките режими на Југославија во периодот меѓу двете светски војни* (докторска дисертација). Скопје: Филозофски факултет.
5. Наставен план и режим на студии на Институтот за педагогија (1991). Скопје: Филозофски факултет.
6. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015* (2006). Скопје: МОН.
7. Правилник за начинот и условите за студирање на студиската програма за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет-Скопје (2014). Скопје: Филозофски факултет.
8. Преглед на предавањата за учебната 1959/60, 1962/63, 1967/68, 1977/78, 1978/79, 1982/83. Скопје: Филозофски факултет.
9. Прирачник за студенти (прв циклус студии) Институт за педагогија (2013). Скопје: УКИМ, Филозофски факултет.
10. Прирачник за студенти 2009/2010 Институт за педагогија (2009). Скопје: УКИМ, Филозофски факултет.
11. Прирачник за студентите на Филозофскиот факултет (1997). Скопје: Филозофски факултет.
12. Студиска програма за стручно професионално усовршување за стекнување на наставнички компетенции (n.d.). Филозофски факултет-Институт за педагогија [http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska\\_programa.pdf](http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska_programa.pdf) (Accessed on 2.02.2016).
13. Темков, К. (2006). Филозофскиот факултет во Скопје како прва високошколска институција во слободна република Македонија. Во: К. Темков, Д. Петреска, Ј. Корубин (уред.) *Монографија Филозофски факултет во Скопје*. Скопје: Филозофски факултет, стр. 33-60.
14. Уредба о Филозофском факултету у Скопљу и правном факултету у Суботици (1920). Службене новине, 27.
15. Закон за универзитетот во Скопје (1949). *Службен весник на НРМ*, 4.