

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

**Кирил Барбареев**

*Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“,*

*Штип, Република Македонија*

*kiril.barbareev@ugd.edu.mk*

*УДК: 37.014.24(497.7:4)*

## **Апстракт**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Преку создавањето на заедничкиот дискурс (*учител – дете*), учителот директно влијае и на културолошкиот развој на детето (човекот). Учителот е репрезент на културата во која детето се формира во личност. *„Културата го обликува умот, ги осигурува вредностите со кои ги конструираме не само нашите светови, туку и развиваме само-концепција и ги спознаваме сопствените способности“* (Bruner, според: Colic, 2005).

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

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

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

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

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

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

### Идентификација на поимот *реформа*

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

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

компоненти на промените: „Тоа е општествен и педагошки процес на темелно менување на: политиките во образованието; општествените функции и позиции на образованието; положбата на ученикот, студентот, наставникот; јавноста; насоченоста кон целите и задачите; организацијата на системот на образование и неговите делови; планирањето; организацијата на училиштето; содржината на програмата; формите, средствата и методите на работа; градењето на училиштата и опремата; образованието на наставниците; финансирањето и управувањето и тоа најмногу во функција на демократизација, приспособување на потребите за работа, рационализација, модернизација, подигање на ефикасноста и подобрување на квалитетот на работа“ (**Pedagoška enciklopedija 2**, 1989. стр.303).

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

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

### Типологија на реформите

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

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

- „Реформи кои имаат тенденција да ги променат целите и функциите на училиштето во широк општествен и економски контекст;
- Реформи кои се однесуваат на организацијата и администрацијата на образовниот систем;
- Реформи кои се однесуваат на дефинирање на улогите и односите меѓу улогите;
- Реформи кои ги опфаќаат наставните програми“ (**Sack**, 1982, стр. 56).

**Ненад Сузиќ** (Сузиќ, 2009) зборува и промовира за една сеопфатна типологија според која би можеле да се карактеризираат одредени реформи:

- Идеолошки реформи со национална, религиска и класна основа;
- Реформи насочени на реконструкција и контрола на системот, рационализација на организацијата и трошењето на парите;
- Реформи насочени на хумани потреби на воспитаникот, на исходите на воспитанието и образованието.

Секој од овие три типа на реформи може да се анализира по неколку критериуми:

- а) насоченост кон минатото или кон иднината,
- б) начин на спроведување: корен – трева или спротивно,
- в) ориентација на хуманите потреби на поединецот или на потребите на општеството.

### **Заклучок**

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

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

## Користена литература

1. Avramović, Z. (2003). *Država i obrazovanje: Kritička evaluacija koncepcija obrazovanja u Srbiji*, Beograd; Institut za pedagoška istraživanja.
2. Colin J, M. (1992). *Kurikulum, temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
3. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja (Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft)*. Zsolnay, Wien, 2006.
4. Previšić, V. (2012). *Razmađa hrvatske pedagogije 2012. Retro(per)spektive*. Drugi Kongres pedagoga Hrvatske, Opatija, 24.26. rujna 2012. Hrvatsko pedagojsko društvo, Zagreb, 2012. (str.3 – 17).
5. Раткович, М. (1997) *Образовање и промене*, Учитељски факултет: Београд.
6. Ђорђевић, Ј. (2000). *Реформни педагошки покрети у 20 вјеку*. Београд. Учитељски факултет. Научна књига.
7. Сузић, Н. (2009). *Научна утемељеност реформских промена у систему васпитања и образовања*. Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, Том 1 (70 – 90).
8. ЕНЦИКЛОПЕДИСКИ РЕЧНИК ПЕДАГОГИЈЕ (1963) Загреб: Матица Хрватска.
9. ПЕДАГОШКИ РЕЧНИК, (1976). Београд: Завод за издавање учбеника.
10. PEDAGOSKI LEKSIKON, (1996). Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva.
11. Zgaga, P., Persak, M., Repac, I. (2003). "Teachers' Education and the Bologna Process. A Survey on trends in Learning structures at institutions of Teachers' Education".  
– In Buchberger, F., Berghammer S. (Eds). *Education Policy Analysis in a Comparative Perspective II*. Linz: Publication Series.
12. OECD (2001) *Investing in competencies for All*, OECD, Paris.
13. Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum*, Routledge, London.
14. Кнежевић, В. (1991), *Делатно истраживање у васпитању и образовању*, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд.
15. Деспотовић, М. (2010): *Развој курукулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*. Београд, Филозофски факултет.