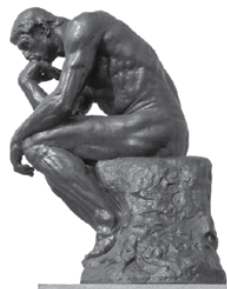


Година 9, број 33, март  
**Скопје 2011**

---

Year 9, No 33, March  
**Skopje 2011**



---

# ПОЛИТИЧКА МИСЛА

---

**Предизвиците на образовната политика**

---

# political thought

---

**The Challenges of Education Policy**

---





# Содржина / Contents

## ВОВЕД / INTRODUCTION

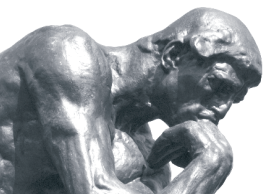
- 5 Предизвиците на образовната политика  
Емилија Туцаровска Ѓорѓиевска
- 8 The challenges of education policy  
Emilija Tudžarovska Gjorgjievska

## АКТУЕЛНО / CURRENT

- 11 The revisions of the Law on Higher Education in Macedonia:  
A cha(lle)nge in the educational policy?  
Vladimir M. Petruševski / Mirjana Najčevska  
Измените во Законот за високо образование во Македонија: промена  
или предизвик во образовната политика?  
Владимир М. Петрушевски / Мирјана Најчевска
- 19 Integrated education: Emerging concepts in Macedonia  
Harald Schenker  
Интегрирано образование: новите концепти во Македонија  
Харалд Шенкер
- 25 Образованието на возрасни и доживотното учење: алатки за градење  
човечки капитал и општества базирани на знаење во Југоисточна  
Европа  
Билјана Мојсовска  
Adult education and lifelong learning: Tools for building human capital and  
knowledge-based societies in SEE  
Biljana Mojsovska
- 31 Мултикултуралното транзиционо општество како предизвик за  
образовната политика и развој на човечки капитал во Република  
Македонија  
Јорданка Галева  
Multicultural transitional society as a challenge for the educational policy  
and development of the human capital in the Republic of Macedonia  
Jordanka Galeva

- 41 Bosnia and Herzegovina between the Ethno-nationalist paradigm and the Bologna Process: Human capital in crisis!  
Bedrudin Brļjavac  
Босна и Херцеговина меѓу етно-националистичката парадигма и Болоњскиот процес: човечките ресурси во криза!  
Бедрудин Брļавац
- 51 Triple Helix innovation model: Linking the academia, the business sector and the government - the case study of Macedonia  
Mirjana Todorovska / Bratislav Stanković / Julijana Temelkova  
Модел на Тројниот хеликс на иновации: поврзувањето на академската средина, деловниот сектор и владата – студија за примерот на Македонија  
Мирјана Тодоровска / Братислав Станковиќ / Јулијана Темелкова
- 65 Investigating private and social returns to education in Macedonia with reference to policy implications  
Nikica Mojsoska-Blaževski  
Приватните и општествените приноси во образованието во Македонија во однос на импликациите врз образовната политика  
Никица Мојсоска-Блажевски
- 79 Состојбата на човечкиот капитал во Република Македонија и предизвици за идното унапредување  
Дрита Мамути  
The situation concerning the human capital in the Republic of Macedonia and the challenges of future progress  
Drita Mamuti
- 85 Болоњскиот образовен концепт и земјите во транзиција  
Дејан Донеv  
The concept of the Bologna Process and countries in transition  
Dejan Donev
- 91 The Southeast European University – a university of the future  
Kujtim Ramadani / Jonuz Abdullai  
Југоисточен Европски Универзитет – универзитет на иднината  
Кујтим Рамадани / Јонуз Абдулаи

## 101 ЗА АВТОРИТЕ / ABOUT THE AUTHORS



# ПРЕДИЗВИЦИТЕ НА ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА

автор: **Емилија Туцаровска Ѓорѓиевска**

Секое модерно и демократско општество кое се стреми да одговори на сегашните и идни предизвици, не смее да ја занемари пошироката општествена, политичка и економска улога на образованието. Со оглед на континуираната актуелност на оваа тема, овој број на „Политичка мисла“ е посветен на предизвиците на образовната политика, која низ годините зазема сопствена динамика во процесот на имплементација на националните агенди за квалитетно и европско образование.

Целта на европската образовна политика е да придонесе кон квалитетно општо и стручно образование, да го унапреди пристапот до образованието и да постигне највисоко можно ниво на знаење по пат на постојано усовршување.<sup>1</sup> Спроведувањето на образовната политика, како суштинска вредност на ЕУ, е заштитена со принципот на супсидијарност. Во таа смисла, секоја земја мора да умее да понесе одговорност за националната стратегија во обликувањето и спроведувањето на образовните системи за општо и стручно образование, нивната културна и јазична разновидност, како и одговорност за содржината на наставниот материјал.<sup>2</sup>

Спроведувањето на образовно-политички активности опфаќа употреба на инструменти за поддршка на националните политики на земјите-членки, односно земјите-потписнички на Болоњската декларација, каква што е и Република Македонија. Овие инструменти на образовната политика на ЕУ се усвојуваат во согласност со постапката на соодлучување на Европскиот парламент и Советот на ЕУ, по консултации со Европскиот економско-социјален комитет и на Комитетот на региони.<sup>3</sup> Особено значаен инструмент на образовната политика на

<sup>1</sup> Ingo Linsenmann, „Европа од А до Ш“, Образовна политика, стр. 94.

<sup>2</sup> Договор од Лисабон, образование, стручно образование, млади и спорт, стр. 160.

<sup>3</sup> Ingo Linsenmann, „Европа од А до Ш“, Образовна политика, стр. 95.

ЕУ е акционата програма за дополнување на националните политики, составена од: „Акционата програма за доживотно учење“; „Темпус“ програмата за заедничка европска соработка во делот на високото образование наменета за земјите од Западен Балкан, Источна Европа, Централна Европа и државите од Медитеранот; „Ерасмус Мундус“ како програма за поврзување на високото образование меѓу Европа и третите земји; „Леонардо да Винчи“ за усовршување во стручното образование; програмата „Жан Моне“ за подучување и истражување во областа на европската интеграција итн.<sup>4</sup>

Паралелно со акционите програми, ЕУ континуирано нуди насоки за признавање на дипломите за стручно и високо образование, со цел да се поттикнат транспарентноста, ефикасноста и конкуретноста на националните квалификациони образовни рамки. Во намерата да се охрабрат земјите-членки во подобрувањето на квалитетот на образование, ЕУ воедно го применува и *Отворениот метод на координација*. Спроведувањето на овој метод имаше за цел до 2010 година да создаде компатибилен европски образовен систем меѓу сите земји-членки, со усогласени, правно признати докази за квалификација, знаење и вештини, познат како EHEA<sup>5</sup>, со усвоено начело за доживотно учење и цврсто изграден систем и моќ на знаење. На овој начин не само што би се привлечеле студенти и научници од останатите континенти во светот туку и би прераснал во сериозен конкурентен пазар на труд во однос на глобалните светски сили: Кина, САД и сл. Во таа смисла, европската образовна политика сè повеќе се соочува со предизвикот и потребата од зајакнување на економската и социјално-политичката агенда, со цел зајакнување на конкуретноста на глобалниот пазар.

Соочувајќи се со потребата од нова агилна и иновативна економија, земјите од стариот европски континент се соочија со повеќе предизвици: како да се продлабочи соработката меѓу државите членки на европскиот простор за високо образование (EHEA); како да се одбере најдобриот начин за стимулирање на европската димензија на високото образование; како да се поттикне мобилноста на европско и меѓународно ниво; како да се усогласат и признаат правните и различните национални квалификациони рамки и сл. На тој начин, образовната политика се соочува со глобалниот предизвик да прерасне во мотор на европската економска моќ и во главна алатка за зајакнување на конкуретноста на светскиот пазар.

Предизвиците со кои се соочува Република Македонија, како земја потписничка на Болоњската декларација<sup>6</sup> од 2003, се усогласувањето со архитектурата на Европскиот систем за високото образование – EHEA и спроведувањето на препорачаните насоки и цели на европската образовна политика во

<sup>4</sup> Поимник на терминологијата на ЕУ, стр. 200.

<sup>5</sup> EHEA – European High Education Area.

<sup>6</sup> Болоњската декларација е примарен документ кој се користи од страна на земјите потписнички за воспоставување општа рамка за модернизација и реформа на високото образование во Европа. Првпат е усвоена во 1999 година од страна на министрите одговорни за високото образование.

согласност со своите особености и специфики на образовниот систем. Во таа смисла, модернизирањето и стратешкото планирање на образовната политика во Република Македонија се клучна алатка во соочувањето со глобалните предизвици на европската пазарна економија и политичките текови. Рационализирањето на финансиите/инвестициите наменети за модернизирање на образовниот систем во согласност со потребите на домашниот и меѓународниот пазар на труд, и паралелното подигнување на квалитетот на образовни кадри се уште еден клучен предизвик со кој се соочува Република Македонија.

Креирањето на национална образовна политика подразбира креирање наставни програми кои би биле изработени во согласност со потребите и целите на локално, регионално и национално ниво. Одговорноста е обострана. Од една страна, јавниот образовен кадар треба да поседува одговорност и способност да регулира и управува со националните интереси и цели на образовната политика. Од друга страна, децентрализацијата треба да се води од образовни, а не политички интереси, придружена со адекватна финансиска автономија.

Во рамки на воспоставување и почитување на демократските вредности и принципи, интензивирањето на соработката меѓу државните и јавните институции, невладините институции, локалните власти и сл. кои се дел од образовниот систем во земјата е од особена важност. Со усогласувањето и усвојувањето на заедничка стратегија за националната образовна политика не само што би се зголемил степенот на транспарентност при спроведувањето на саканите цели туку и би се овозможиле поголема ефикасност и ефективност во постигнатите резултати.

Со оглед на понудената варијабилност од аспекти и анализи на дадената тема, Уредувачкиот одбор на „Политичка мисла“ верува дека и овој пат ќе ѝ понуди корисни информации на нашата редовна читателска публика.

# THE CHALLENGES OF EDUCATION POLICY

author: **Emilija Tudžarovska Gjorgjievska**

No modern and democratic society which strives to respond to the present and future challenges should not neglect the wider social, political and economic role of education. In regard to the persisting relevance of this subject matter, this issue of *Political Thought* is dedicated to the challenges of education policy which has had its own dynamics in the process of the implementation of national agendas for a high-quality and European-oriented education.

The objective of the European education policy is to contribute to a high-quality general and vocational education, to upgrade the possibilities for access to education and to achieve the highest possible level of knowledge on the path to permanent improvement.<sup>1</sup> The implementation of education policy as an essential value of the EU is protected with the principle of subsidiarity. In this sense, each country must be able to bear the responsibility for a national strategy in the shaping and implementation of the education systems for general and vocational education, their cultural and linguistic diversity, as well as the responsibility for the content of the curricula.<sup>2</sup>

The implementation of the education and political activities includes the use of instruments for the support of the national policies of member countries, i.e., the signatory countries of the Bologna Declaration, which also includes the Republic of Macedonia. These instruments of EU's education policy are adopted in compliance with the procedures of co-decision in the European Parliament and the Council of Europe, after consultations with the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.<sup>3</sup> A particularly important instrument of EU's education policy is the action programme for the improvement of national policies which consists of the Lifelong Learning Action Programme; the Tempus Programme for common European collaboration in the area of higher education intended for

<sup>1</sup> Ingo Linsenmann, „Европа од А до Ш“, Образовна политика, стр. 94.

<sup>2</sup> Договор од Лисабон, образование, стручно образование, млади и спорт, стр. 160.

<sup>3</sup> Ingo Linsenmann, „Европа од А до Ш“, Образовна политика, стр. 95.



the countries of the Western Balkans, Eastern Europe, Central Europe and the Mediterranean countries; Erasmus Mundus as a programme establishing higher education links between Europe and third countries; Leonardo Da Vinci Programme for the improvement of vocational education; Jean Monnet Programme for instruction and research in the field of European integration, etc.<sup>4</sup>

Simultaneously with its action programmes, the EU continually offers directions for diploma recognition in the area of vocational and higher education, the objective being the encouragement of transparency, efficacy and competitiveness of the national educational qualification frameworks. In order to encourage member countries to improve the quality of education, the EU also applies the Open Method of Coordination. The purpose of the implementation of this method was to create by 2010 a compatible European education system among all member countries with harmonized and legally recognized evidence of qualifications, knowledge and skills known as EHEA<sup>5</sup> with the adoption of the principle of lifelong learning and a firmly constructed system and power of knowledge. This would not only attract students and scholars from other continents, but would also grow into a serious and competitive labour market in comparison to the global world powers such as China, USA, etc. In this sense, the European education policy is increasingly faced with the challenge and need to strengthen the economic and socio-political agenda in order to strengthen the competitiveness on the global market.

Facing the need for a new, agile and innovative economy, the countries from the old European continent faced a number of challenges: how to deepen the collaboration between member countries of the European Higher Education Area (EHEA); how to select the best form for the stimulation of the European dimension in higher education; how to encourage mobility on the European and international levels; how to harmonize and recognize the legislative and various national qualification frameworks, etc. Thus, the education policy is faced with the global challenge to become the dynamo of the European economic power and the main tool in the strengthening of the competitiveness on the global market.

The challenge faced by the Republic of Macedonia as a signatory of the Bologna Declaration since 2003<sup>6</sup> lies in the harmonization with the architecture of the European system of higher education (EHEA) and the implementation of the recommended directions and objectives of the European education policy in compliance with the characteristics and specific features of its own education system. In this sense, the modernization and strategic planning of the education policy in the Republic of Macedonia is an essential tool in facing the global challenges of the European market economy and the political trends. The rationalization of the finances/investments intended for the modernization of the

<sup>4</sup> Поимник на терминологијата на ЕУ, стр. 200.

<sup>5</sup> EHEA – European Higher Education Area.

<sup>6</sup> The Bologna Declaration is a primary document used by the signatory countries in the establishment of a general framework for the modernization and reform of higher education. It was first adopted in 1999 by the ministers in charge of higher education.

education system in harmony with the needs of the domestic and international labour market and the simultaneous advancement of the quality of the teaching staff is yet another key challenge faced by the Republic of Macedonia.

The creation of a national education policy implies creation of curricula that would be designed in line with the needs and objectives on the local, regional and national levels. The responsibility is on both sides. On the one hand, the teaching staff in public education institutions should bear the responsibility and possess the capability to regulate and manage the national interests and objectives of education policy. On the other, decentralization should be carried out on the basis of education rather than political interests, accompanied by adequate financial autonomy.

As part of the establishing of and respect for democratic values and principles, the intensifying of the cooperation between state and public institutions, non-governmental institutions, local authorities, etc., which are part of the education system in the country are of particular importance. The harmonization and adoption of a common strategy for national education policy would not only increase the degree of transparency in the implementation of the desired goals, but it would also make possible a higher degree of efficiency and effectiveness of the desired results.

Bearing in mind the variety of aspects and analyses of this issue's theme, the Editorial Board of *Political Thought* believes that this time, too, it will offer useful information to our regular readership.



## ► THE REVISIONS OF THE LAW ON HIGHER EDUCATION IN MACEDONIA: A CHA(LLE)NGE IN THE EDUCATIONAL POLICY?

—  
authors: Vladimir M. Petruševski / Mirjana Najčevska

### INTRODUCTION

University autonomy is the cornerstone of the constitutional acts (statutes) of contemporary universities. Although it is somewhat ill-defined (and for many reasons, it is not possible to offer a definition in the Aristotelian sense of the word – meaning short enough, unambiguous, not ending in a *circulus vitiosus* and not a definition *idem per idem*), it is widely used throughout the world.<sup>1</sup>

What is the definition of university autonomy in the Republic of Macedonia? Firstly, there is a reference to it in the Constitution<sup>2</sup>, where the state guarantees autonomy to all universities. Further, regarding the Law on Higher Education<sup>3</sup>, in Article 2, one reads the following:

*University autonomy covers academic freedom, independent decision making and management and inviolability of the university area.*

Regarding other universities, this definition is well within the range of similar definitions. Since it is so, it is logical that whatever

<sup>1</sup> Terrence Karran, "Academic Freedom in Europe: Time for a *Magna Charta*?", *Higher Education Policy* 22 (2009), 163 (see also references therein).

<sup>2</sup> Constitution of the Republic of Macedonia, Article 46: The autonomy of universities is guaranteed. The conditions of establishment, performance and termination of the activities of a university are regulated by law.

<sup>3</sup> The most recent Law on Higher Education was adopted in March 2008 (Official Gazette of the Republic of Macedonia, No. 35/2008).

changes are planned to be implemented within the Law, their effect should in no way affect (in the sense of deteriorating it) university autonomy/academic freedom. The latter is actually not only logical, but a must – a necessary precondition for a democratic society whose government and individuals respect the Constitution and adopt a coherent set of laws.

That is how things should be. Let us now face reality...

## **A THREAT TO UNIVERSITY AUTONOMY: THE LEGAL PERSPECTIVE VIEWPOINT**

From the legal point of view, with the latest amendments to the Law on Higher Education (2011 amendments) the autonomy of the university is endangered on two grounds: on the ground of rules and procedures, and on the ground of the content of the proposed and adopted changes.

What is the justification for such a claim?

The starting point is the meaning associated with the notion of the autonomy of the university in the Republic of Macedonia. As mentioned in the Introduction, the autonomy of the university is referred to in the Constitution of the Republic of Macedonia<sup>2</sup> for a purpose. Namely, the problem with the autonomy was one of the core problems in the previous Socialist system when the university was under the strict control of the Government. This had an impact on the freedom of thought, freedom of expression and development of critical thinking as an approach in education. The lack of university autonomy was part of a wider system of restrictions which served the autocratic government and which enabled its existence. That is why, from the very beginning of the development of the new system, it was important to promote and protect this autonomy as much as possible, even by including its definition in the Constitution. It should be noted that none of the amendments to the Constitution during the past 11 years have affected the constitutional protection of the autonomy of the university.

Contrary to this, there have been numerous explanatory definitions of autonomy settled in the laws on higher education developed during the last 18 years. The last general changes of the Law on Higher Education were made in 2008 (during the rule of the VMRO-DPMNE/DUI coalition).

In the 2000 Law on Higher Education, the autonomy is described as “academic freedom, academic management and inviolability of the autonomy”. In the text of the new Law (2008), the description was changed to: “academic freedom, independent decision making and management, and inviolability of the university area”. The definition from 2008 is even more precise and descriptive than the previous one. All three parts of the definition are further explained in separate articles.<sup>4</sup> In Article 13, the autonomy in managing is defined as planning and development, responsibility for the internal organisation, adoption of university

<sup>4</sup> Ibid, Article 12, 13 and 14.

bylaws, selection and appointment of university bodies, management of the money and property, decisions on association and cooperation, and decisions on other issues defined with the Statute of the university.

The new Law (2008) was developed within the frames of the standards and values defined in the National Strategy on Education (2005–2015)<sup>5</sup> prepared in consultation with a broad range of academics and experts. In the strategy itself, it is clearly declared that the Ministry of Education will work in cooperation with the universities for the successful accomplishment of the mission and vision of higher education and with respect for the autonomy of the university.<sup>6</sup> Even more, in the strategy document it is very specifically explained that the internal control of the quality in the higher education will be the responsibility of the universities.<sup>7</sup> Bearing this in mind, it is entirely inexplicable that the Ministry of Education should change the Law without the involvement or even against the will of the academic community.

The legal negation of the autonomy of the university was done through two processes.

First, there are the sixth changes proposed and adopted by Parliament in a period of less than two years from the adoption of the new Law on Higher Education.<sup>8</sup> In a situation when there are no research studies or data on the practical implementation of the Law and there have been no requests for any changes from the universities or the academic community the reason for all these changes remain unclear.

Second, the use of the shortened parliamentary procedure for this law was proposed by the Minister of Education. In accordance with this procedure, the Parliament adopted the changes of the law without wider discussion. From a legal point view, such a procedure is used in the cases of small or insignificant changes without substantial impact on the regulated subject.<sup>9</sup> The proposed changes, however, were neither small, nor insignificant:

<sup>5</sup> National Program for the Development of Education in the Republic of Macedonia (2005–2015) [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf)

<sup>6</sup> National Program for the Development of Education in the Republic of Macedonia (2005–2015), p. 59.

<sup>7</sup> National Program for the Development of Education in the Republic of Macedonia (2005–2015), p. 46.

<sup>8</sup> Three changes in 2009 and one in 2010.

<sup>9</sup> Art. 170–171, Rules of Procedure of the Assembly of the Republic of Macedonia: Shortened Procedure for Adoption of a Law <http://www.sobranie.mk/en/default-en.asp?ItemID=B1E2A59E1D94354F9C6B17D64F7079C>  
Article 170

The initiator of a law proposal may suggest to the Assembly to examine the law proposal in shortened procedure in cases of:

- not sufficiently complex or extensive laws,
- termination of the validity of a certain law or particular provisions of a law, or
- not sufficiently complex or extensive harmonisation of a law with the European Union legislation.

Article 171

If the Assembly decides to examine the law proposal in a shortened procedure, the President of the Assembly shall immediately assign the relevant working body and the Legislative Committee to examine the law proposal.

When a law proposal is examined in a shortened procedure, there shall be no general debate.

The second and the third reading shall be held in a single session. In such a case, the second reading shall start with a debate on the law proposal in accordance with the provisions of these Rules of Procedure for the second reading. Amendments may be submitted at the session, until the beginning of the third reading on the law proposal.

- They cannot be perceived as small as they affect  $\frac{1}{4}$  of the articles in the law. The Law on Changes to the Law on Higher Education has 34 articles which change/affect a total of 170 articles of the 2008 Law.<sup>10</sup>
- Also, they cannot be considered as insignificant, as they affect the subjects of highest levels of management of the university; assessing the quality of the university; rules and procedures related to postgraduate and doctoral studies; content and structure of studies; quality of the academic staff; procedures for diploma equalization and recognition of qualifications acquired at institutions outside Macedonia. With the proposed changes, a completely new body for accreditation and evaluation is established and completely new criteria for doctoral studies are introduced.

Even more importantly, the proposed changes were not developed on the basis of data on the implementation of the 2008 Law and in cooperation with universities. In the proposal for changing the 2008 Law, it is indicated that the practice of implementing the 2008 Law highlighted certain shortcomings and vagueness of the law. However, there are no assessment studies or researches which can validate these statements (there are no such data mentioned in the proposal for changes of the law and there are no transparent or available data on the issue as far as the authors of this text are aware).

On the other hand, although the academic community expressed its willingness to explore the present situation and to be actively involved in the possible changes, the Ministry of Education rejected the idea and avoided any communication in the process of the preparation of the proposed changes.

The result was that contrary to Articles 11, 12 and 13 from the 2008 Law on Higher Education, the key issues related to intellectual freedom and the “creative nature of the educational and research process” as well as the freedom of creation and freedom of self-organisation were actually transferred from the competence of the university to the authority of the Ministry of Education.

### **THE ESSENTIAL PROBLEM: ENDANGERED ACADEMIC FREEDOM**

Among the good ideas that were at first proposed in the draft version of the Law (and one that, alas, did not survive) was the reintroduction of the institution President of the University Senate. There is no explanation why this institution was abolished in 2008, and what was the motivation for its reintroduction in 2011. After all, these are the actions of practically the same Government! Of course, we have no doubts that having a President of the Senate has a positive overall impact. Namely, some necessary control-balance over the university, that is now largely governed by the rector, could be re-established, but for the two opposing moves (first to cancel it, then to reintroduce it) there must be (at least an attempt for) a sound explanation. Unfortunately, not only was such an explanation lacking, but

<sup>10</sup> <http://www.sobranie.mk/ext/materialdetails.aspx?Id=6c04efda-2eeb-4e4c-a87d-23cd2d784a99>

very soon after it was announced, the Government (the Minister) changed their mind and this desirable change – disappeared.

A less desirable change (in that it threatens university autonomy) that did survive in the Law is to replace the existing Accreditation Board and Commission for Evaluation with a new Accreditation & Evaluation Board. While it is arguable whether this is necessary or not, the way this new body is appointed warrants serious attention: 7 out of 19 members are appointed by the Government; 8 are chosen as delegates of ALL universities (both public and private); of the remaining 4, 2 are chosen among the members of the Macedonian Academy of Sciences and Arts, 1 is a student and 1 comes from the business sector. Bearing in mind the influence Government has over certain subjects, one could safely conclude that the Government has a guaranteed majority on this Board. Isn't this a threat for the university autonomy, first of all from the viewpoint of the self-managing? It definitely is.

Many other changes survived, although some of these are in sharp discrepancy with the Constitution. For the sake of illustration, several of them will be mentioned here.

Consider, for example, Article 7 of the revision of the Law. It covers a number of aspects regarding the supervisor of a Ph. D. candidate (such as the number of published papers in international journals – it also attempts to give a definition, as to what is an international journal!), the way the doctoral committee is elected, the number of candidates per supervisor, and even the number of Ph. D. programs per field! This is, of course, in marked discrepancy with the content of Article 12 of the Law.

Another “improvement” has been offered in Article 13, where the Government decides to restrict the number of courses (taught by an individual per semester and *per university*) to four! However, as individuals are not restricted to teaching at more than one university, it follows that an individual could teach even 16 courses (at four different universities) per semester, which is truly impossible!

One more example will be mentioned, regarding the criteria for the election and promotion of staff. The Law states that all staff, from all universities within the Republic of Macedonia, should conform to a single set of criteria! How could anybody imagine that all universities are equal, knowing that no two persons are?

The latter three examples are clearly in disagreement with the Constitution, but even more than that (or, worst of all!), they make the existing Law controversial: what has been guaranteed by Article 12 is clearly denied by Articles 7, 13 and 14 of the revisions (2011 Law)! How can it be possible that a rightist Government (whose motto is “Law and order!”) is not aware of this controversy? Or, perhaps it is?

Most members of the Senate of the Ss Cyril and Methodius University in Skopje have thoroughly reviewed the proposed text of the Law. Their opinion has varied between disbelief and anger on one hand, to mainly apathy on the other (“If they have decided to vote for it in Parliament, that's how they will vote!”). On several

occasions invitations were sent to Mr. Todorov, the Minister of Education and Science, to participate in the work of the Senate or in some alternative round-table discussion organized by him or by the Senate – such an event never took place, so it was not possible to point to the articles violating the Constitution (at least not in a formal way) – and finally, the Law was voted in a “shortened” procedure, followed by a disproportionately short debate in Parliament.

While most members of the Senate reviewed the proposed text of the Law, it should be noted that all professors (i.e. the university staff) were aware of the serious faults in the Law, but on the other hand none of the students were! The students, actually, gave full support to the Minister, declaring that “...they approve of each article in the Law, because it is for the benefit of the entire community”. Very soon, it appeared that they have but a vague idea what certain articles really say<sup>11</sup>, so a question crops up naturally: where, when and why did the students lose trust in their professors, substituting it with unconditional trust in the Minister and the Government? Or, perhaps it is merely the Presidency of the Student Union and not the entire student population? In any case, the students and the professors are now partly confronted – a rather sad consequence of a non-critical support for a law that, at least in the eyes of the students’ leaders, offers a number of opportunities (see below).

As for public opinion, there are some “mixed feelings” although the majority of the population gives strong support to the Law (according to an opinion poll in February 2011, as much as  $\approx 80$  % of the sample). Such a high percentage points, in our opinion, to two main reasons:

- The majority of the citizens in the Republic of Macedonia are not familiar with the subtleties of the Law on Higher Education (neither with those subtleties of the existing 2008 Law, nor with those of its 7<sup>th</sup> revision adopted in 2011). On the other hand, university professors in Macedonia are less than 0.5 % of the total population and it is they that are fully qualified to discuss the issues of higher education and the subtleties of the Law. Their opinion, however, was not solicited.
- The continuous and intense campaign of the Government in promoting the Law (including several meetings of the Minister with students’ representatives and continuous advertisement on the Law in the media, implying its definitive implementation, despite that at the moment it was not adopted) has a very strong influence on the public opinion. In principle, no person is immune to such an intense brainwashing that paints the world (in this case the Law) in the vivid colours of universal benefit. Macedonian citizens are no exception to this general rule, especially when ‘bombarded’ with assertions about “bettering the Law”, “improving higher education”, “enforcing the law”, “re-implementing order in the universities”, “forcing professors to deliver lectures again” etc., etc.

<sup>11</sup> “Od naš agol”, Macedonian Broadcast Service, January 26, 2011 (a TV debate).



Apart from the rector and many individuals from the Ss Cyril and Methodius University (the oldest university in the Republic of Macedonia) who stated repeatedly and very clearly that there are serious problems with the draft of the Law, the representatives of most of the other universities (established quite recently and highly dependent on the decisions of the Government regarding their further existence) were at first critically oriented. However, the critics ceased with time, to end up in full support for the Government and the Law, without offering any explanation for such a sharp change of their attitude! Again, it is sad to see this abandoning of their dignity. One can only imagine what kind of pressure they feel for their position/existence to eventually withdraw from the discussions/polemics. Many of these are newly formed universities and, as such, they are much more vulnerable in every respect.

Now that the Law has passed through Parliament, the only hope for defending university autonomy is the Constitutional Court of the Republic of Macedonia. An initiative by the Senate is being prepared and it is expected that it will be submitted in early March. Needless to say, we expect the autonomy to be defended.

## CONCLUSIONS

Endangering the autonomy of the university should be seen as a part of the wider threat to the democracy in general. From the legal perspective, this is the question of respect for the Constitution and basic rights and freedoms protected with it, as well as a matter of rule of law and complying with democratic procedures. The lack of public discussion, the insensibility of the Government for the opinion of the academic community and the promotion of absolute control over the decision-making process (with the adjustment of the process to its own wishes) send out a very dangerous message. The meaning is that the will of Government can be conducted even if it means disrespect for the Constitution and the law.

*Acknowledgements:* We are indebted to Mr. Saško Todorovski and Ms. Ilina Todorovska for the suggestions they made and for a critical reading of the manuscript.

*Key words:* educational policy, university autonomy, academic freedom, suspension of, Law on Higher Education, control over the universities

**РЕЗИМЕ**

Шестата измена на постојниот Закон за високо образование во Република Македонија е усвоена од Парламентот. Во неа има неколку добри идеи што заслужуваат внимание. За жал, има и повеќе од неколку „решенија“ што сериозно ја загрозуваат автономијата на универзитетот (односно академската слобода). Многу се опасни, на пример, тенденциите на Владата да ги контролира универзитетите преку новите стандарди за составот на Одборот за акредитација и евалуација, како и решенијата со кои со Законот се пропишуваат критериуми за избор на универзитетски професори! По усвојувањето од Парламентот, со право се поставува прашањето: дали Законот претставува своевиден предизвик или е, едноставно, нагла промена на образовната политика која во период од дваесетина години се потпираше врз претпоставката за постоење на универзитетска автономија?



## ► INTEGRATED EDUCATION: EMERGING CONCEPTS IN MACEDONIA

—  
author: Harald Schenker

Implementing models onto a real society always bears risks. The translation of the Ohrid Framework Agreement into the Macedonian Constitution and the following legislation of the first decade of this century constitute such a case in many ways, installing the supremacy of community over the individual, inserting elements of consensual democracy and decentralizing a hitherto highly centralized state. Although it would have been naïve to think that all this could have passed without frictions, the problems that Macedonia encountered in the aftermath were rather serious and continue to affect the functioning of the state.

In the following I shall endeavour to address one small segment of this puzzle of problems: the creation of education policies. When I was approached to write this article, I thought I would write about the Macedonian government's strategy for integrated education, which I helped create. And I shall. But I also have to go beyond it and put it into a broader context.

One of the unfortunate results of the conflict in 2001 was the trend to separate schools, which were attended by Macedonian and Albanian children together. During the conflict it was easy to invoke security reasons in a context in which violence was ubiquitous, and in which incidents actually happened. And even after the actual conflict, in December 2002, a grenade posted in a waste container in front of the *Goce Delčev* High School in Kumanovo went off, killed a man incidentally passing by and injured five others. The school bell was late or broken, otherwise the bomb, which was set to go off during a break, would have created mayhem among the Macedonian

children and teachers. At that time, ethnic Albanian students and teachers were already using a different building.

In the following years, the smallest incidents were taken as a pretext to split schools along ethnic lines. And as time passed, there was no need for incidents anymore. Management issues were invoked. This continues to be the case. Up to this day, nobody has managed to explain to me why managing a mono-ethnic school should be easier than to cope with a mixed one. Or why in mixed schools it would be easier to manage ethnic shifts rather than mixed ones. Let me explain: due to failed planning in the past, which has ignored population growth rates, in quite a few schools in Macedonia it is necessary to have tuition in shifts, due to the exorbitantly high number of students. This almost exclusively are (or were) mixed schools, i.e. schools with more than one language curriculum – Macedonia guarantees full primary and secondary school curricula in Macedonian, Albanian, Turkish and Serbian languages. In the last decade, a worrying tendency has prevailed to undo the mixed situation and create mono-ethnic schools or at least shifts.

What are the reasons for this trend? Very often it is just sheer incompetence of the school management, combined with some blurry politicised views. And often the separation is done informally and tacitly. In a nutshell, it suits everybody's interests. This implies that there must be a political interest, or rather a multitude or competing and sometimes complementary interests at work. And there are a multitude of indicators pointing exactly at that. It is a very rare occurrence that parents actually oppose the split, defying the politicisation of their children's everyday life. But it still does happen.

The effects of this trend in the short and in the long term present a good reason to worry. Ethnic segregation produces resentments, prejudices, fears and the entire spiral of violence triggered by them. Children who do not know the "others" will be much more susceptible to manipulation and misuse. On the macro level, segregation has a negative effect on the cohesion of the entire society and potentially of the state, since it undoubtedly produces centrifugal effects, including persons who do not interact, do not want to live together, or even alongside each other. It is that simple. And if school teaches children not to interact, the rest is a self-fulfilling prophecy.

It is for this reason and due to his mandate of conflict prevention that the OSCE High Commissioner on National Minorities entered a dialogue with all Macedonian governments for most of this period. The dialogue culminated in a decision to assist the government in creating policies to stop and reverse this unfruitful trend. The fruits of this collaboration are now on the table: after a lengthy process of negotiation, the government adopted a "strategy for integrated education"<sup>1</sup> in October 2010. All it needs now is to be implemented. But before that can happen on a substantial basis, the contents of the strategy must be communicated to a wider,

<sup>1</sup> "Steps towards Integrated Education in the Education System of the Republic of Macedonia" (in seven local languages): <http://mon.gov.mk/novosti/649-integriranoobrazovanie>

hitherto uninformed public. In this respect, a double-tracked approach has started working: civil society organisations will do their part in informing local stakeholders and the government institutions will get in touch with the local administrations and school managements. Both sides will interact in order to ensure the broadest possible dissemination of information. A series of other measures, including the use of mass and social media, will back this effort. In the end, the hope is that fear of change will be replaced by understanding the necessity of these changes.

The strategy in itself is a policy framework. It addresses a variety of issues, which all can contribute to better inter-ethnic communication and to bridging ethnic, cultural, social and linguistic gaps. The aim is to enable the relevant institutions to create policies addressing these issues. Some of the issues are easier to tackle, such as, for example, joint curricular and extra-curricular activities, in which opportunities for communication are created for children within one school, but also between schools from different parts of the country. The strategy also addresses the question of language acquisition. On the one hand, it is of utmost importance that children from ethnic communities acquire a solid knowledge of the Macedonian language as soon as ever possible in their school career. On the other, it is most useful and recommended that Macedonian children have access and actively learn at least one of the languages of the other communities of the country, preferably, but not exclusively of those living in the immediate neighbourhood. Schools should also serve their communities and open up more, e.g. by offering language courses for interested adults.

In order to achieve all this, the country needs teachers who are trained in the appropriate methodologies and who have an appropriate level of skills pertaining to inter-cultural communication. The training has to happen pre-service, i.e. in pedagogic faculties and any other institution of higher education which produces potential teachers, but also in-service, as part of a compulsory system of professional training and career development.

Some more difficult issues that the strategy also deals with are textbook and curriculum development. Textbooks still reflect a very ethnocentric and often plainly nationalist view especially on history, but also on all other fields of study in school. Only by defocusing from the idea of ethnic dominance will it be possible to create contents that are conducive to tolerance, understanding and integration. Furthermore, the system of selection and monitoring needs to be improved to avoid that content which is not up to standard enters textbooks.

As for curricula, they have to reflect the multi-ethnic reality of the country and provide through a multitude of measures for the acquisition of inter-cultural communication skills. Furthermore, school curricula have to be an active tool in the effort of overcoming stereotypes.

The same goes for the management of schools. It has to be inclusive, service-oriented and has to take into account positions of all stakeholders, while allowing for their active participation in decision-making. This applies to the various sets of

regulations, statutes, etc., but also to the professional competencies of the persons involved in school management and administration. In other words, headmasters, psychologists, pedagogues and other technical staff also have to undergo capacity building trainings with the aim of equipping them with the appropriate knowledge and skills to manage multi-ethnic and multi-lingual environments.

Last but not least, the capacity of municipalities to cope with their responsibilities in the education sector needs to be considerably enhanced. Mayors, municipal councils and the municipal administration have to acquire the same kind of skills needed in order to be able to manage multi-ethnic and multi-lingual situations. It also turned out that a new approach is needed in clarifying competencies and easing communication between the central level of the Ministry of Education and Science and its affiliated institutions and the municipal level.

As for the strategy, it is a complex approach, in which nobody expects miracles overnight. There is, however, the need to start the implementation in a coordinated way, in order to ensure that a large part of the activities are actually implemented in a phased approach. Ultimately, the goal is that results emerging from the implementation of the strategy are taken into consideration when the next national education strategy 2015-2025 is created. What needs to happen are far-reaching changes in the institutional approach to these complex themes. The strategy is as much about changing the situation on the ground as it is about changing the way policies are created, implemented and monitored. In order to assist with this, a number of bilateral donors and international organisations have engaged into a coordinated dialogue with the government and will continue to assist the efforts of implementing the strategy with both financial means and expertise.

Reality shows that there is still a lot of work to do and that too much still depends on the political will of leaders. The challenges to create the strategy were already considerable, due to lack of interest and capacity within the administration and due to the high degree of political conflict potential that some areas covered in the strategy include. Just think of the language issue, which created considerable frictions across the country and the political spectrum. This was compensated to a certain level by a keen political interest on the side of the government to create and adopt this strategy. The gap between political interest and administrative capacity is not always easy to bridge. But the main challenges are still to come in the implementation.

It is clear that changes in society do not happen overnight. But two decades of stagnation in entrenched positions are a long time. And these trenches have just started to open up in some places. Mistrust and fear are still present in the relations between the two major communities in Macedonia – Macedonians and Albanians. Wounds from the past have still not healed – partially because they are kept open by politically interested actors or groups.

But the problems run much deeper. The Macedonian society sees itself confronted with a lack of orientation. Traditional values have been relativised by a society

in transformation and a new set of positive values accepted by a vast majority is not really being debated. The economic situation and a culture of patronage and clientelism continue to hamper the development of an open society in which individuals are the focus rather than groups. The failure of the civil society in addressing these issues continues to contribute to the disorientation. The European Union concentrates on institutional reform and tends to neglect the society that has to create and carry these institutions. And on top of all this, a highly politicised and polarised society paralyzes itself and, respectively, its own capacity to debate openly, without categorising people as loyal or as traitors.

But apart from these general problems, many of the challenges are to be found in personal attitudes. I will leave it at one example. In most extra-curricular activities created in schools, learning about the folklore, traditional clothes and food of the other groups are in the centre. Activities are as inventive as visits to churches and mosques, invites to private homes, where the housewife cooks traditional food for the entire group, etc. Knowledge of the joint heritage is important, no doubt. It is, however, a far-reaching misunderstanding that culture is the same as traditional culture. Today's children are in their majority urban children. Their reality is anything but traditional. It is these aspects of urban life, of urban coexistence that need to be explored much more. And, of course, in order to do that, teachers need to be up to speed with what is happening outside their classes, up to speed with contemporary forms and codes of communication, with contemporary technology and its challenges. They need to know and they need to want to know. If anyone has the keys in their hands to stop the *turbo-folkisation* of the Macedonian society, it is teachers.

Creating education policies in this context is a permanent challenge. The rewards are few; the results of reform can only be seen years if not decades later. But what can be seen and felt immediately is failure. In the area of integrated education it had better be avoided. For the sake of everybody, of the society in general and the country as a whole.

In creating this strategy, Macedonia stepped on a new path of addressing sensitive issues in the society through an education-oriented approach. It is a new, an emerging approach and the success in implementing it will decide whether in the future we will be able to talk about a *Macedonian model*, which radiates into the region and inspires neighbouring countries to adapt it to their own, specific needs.

*Keywords: integrated education, education policies, ethnic separation, social cohesion*

**РЕЗИМЕ**

Одлуката на македонската Влада да усвои стратегија за интегрирано образование во соработка со Високиот комесар за национални малцинства на ОБСЕ е храбар потег што води кон пренасочување на тенденцијата за подвојување на образовниот систем по јазична или, поточно кажано, етничка основа. Оваа тенденција има свои корени во длабоката недоверба што постои меѓу двете најбројни етнички заедници во земјата, а којашто, пак, не може да се смени преку ноќ. Сепак, ова е неопходно за да се спречат негативните ефекти што би можеле ваквите тенденции да ги имаат во долгорочна смисла врз внатрешната кохезија во општеството.

Стратегијата вклучува голем број области: заеднички активности на учениците од различни средини, учење на јазиците, прилагодување на учебниците и наставните планови на потребите на мултиетничкото општество, обука на наставниците и управата на училиштата во контекстот на децентрализацијата. Станува збор подеднакво и за промените во училиштата и во креирањето политики, нивната примена и понатамошно мониторирање.

Но, оваа стратегија не може да постои во вакуум. Неопходно е таа да биде пренесена и да ѝ се вдахне живот. За ова навистина да се случи, македонското општество мора да се впушти во темелна дебата за вредностите на таквата стратегија, дебата за начините на кои она што во изминатата декада е станато правна реалност да се пренесе во општествената реалност.

Клучни зборови: *интегрирано образование, образовни политики, етничко подвојување, општествена кохезија*





## ► ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВОЗРАСНИ И ДОЖИВОТНОТО УЧЕЊЕ: АЛАТКИ ЗА ГРАДЕЊЕ ЧОВЕЧКИ КАПИТАЛ И ОПШТЕСТВА БАЗИРАНИ НА ЗНАЕЊЕ ВО ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА

—  
автор: Билјана Мојсовска

Улогата на доживотното учење е критична и клучна за справување со глобалните образовни проблеми и предизвици. Доживотното учење од „колевка до гроб“ е филозофија, содржинска работна рамка и организирано начело на сите форми на образование, базирано врз севклучувачки, еманципирачки, хуманистички и демократски вредности; тоа е сеопфатно и интегрирано во визијата за општество базирано на знаење. Доживотното учење, според препораките на Меѓународната комисија за образованието за 21-от век<sup>1</sup>, ги содржи четирите столба: учење за да се знае, учење како да се прави, учење за да се биде и учење за соживот<sup>2</sup>.

Од 2000-тата па наваму, образовната политика на ЕУ станува сè поконкретна. Таа предвидува учење кое ги опфаќа сите форми на човековото осознавање и со тоа ги обединува сите димензии

<sup>1</sup> UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century, претседавач: Жак Делор.

<sup>2</sup> Delors, Jacques. "Learning: the treasure within", UNESCO, 1996.

во еден кохерентен општ концепт. Европската комисија под доживотно учење подразбира: целокупното учење во текот на целиот живот, кое е во полза на подобрување на знаењата, квалификациите и компетенциите и настанува во рамките на лично, граѓанско-општествено, социјално опкружување<sup>3</sup>.

Доживотното учење како процес го претставува континуумот кој се протега од формалното, преку неформалното па сè до информалното образование. Во тој контекст, образованието на возрасните е негова неизоставна компонента.

Мисијата на учењето и образованието на возрасни е да ги исполни потребите на младите луѓе, возрасните и постарите лица. Учењето и образованието на возрасни ги опремуваат луѓето со неопходното знаење, способности, вештини, компетенции и вредности. Тие покриваат широк опсег на содржини – општи проблеми, професионални прашања, описменување и семејно образование и уште многу други области – со приоритети коишто зависат од специфичните потреби на секое општество.

Образованието на возрасни им овозможува на поединците да се справат со повеќекратните социјални, економски и политички кризи. Затоа треба да се потенцира клучната улога на образованието на возрасните за достигнувањето на Милениумските развојни цели (MDG)<sup>4</sup>, Образование за сите (EFA)<sup>5</sup> и агендата на ОН за постојан човечки, социјален, економски, културолошки и еколошки развој.

Во тој контекст, дефиницијата за образование на возрасни, за прв пат е поставена во Препораките за развој на образованието на возрасните, усвоени во Најроби во 1976 година и дополнета и надградена во Хамбуршката декларација од 1997-ма. Според таа дефиниција, „образованието на возрасни го означува целокупното тело на тековни процеси на учење, формални или не, при што луѓето коишто општеството на кое му припаѓаат ги смета за возрасни, понатаму ги развиваат своите способности, го збогатуваат своето знаење, ги усовршуваат своите технички и професионални квалификации или истите ги пренасочуваат во друг правец, со цел да ги подмират своите потреби и потребите на општеството во коешто живеат“.<sup>6</sup>

Од досега кажаното, а земајќи ги доживотното учење и образованието на возрасни како неопходност за развој на општество базирано на знаење, се поставува прашањето како со овие предизвици се носат земјите од регионот на

<sup>3</sup> Green paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility, European Commission, 2001, 9.

<sup>4</sup> Millennium Development Goals; Тоа се осумте развојни цели за кои 192-те земји-членки на Обединетите нации и 25 меѓународни организации постигнаа согласност дека треба да се остварат на глобално ниво до 2015 година.

<sup>5</sup> Education for All – меѓународна иницијатива покрената во Јомтиен, Тајланд во 1990. Целта на оваа иницијатива е да му се овозможат придобивките од образованието на секој граѓанин во секое општество. За да се реализира оваа цел, широка коалиција од национални Власти, граѓански организации како и развојни агенции, како што се UNESCO и World bank дефинираа и се обврзаа за остварување на 6 конкретни цели.

<sup>6</sup> Recommendation on the Development of Adult Education, Nairobi, 1976 и Hamburg Declaration on Adult Learning, 1997: документи произлезени како резултат на CONFINTEA – светските конференции на UNESCO за образование на возрасни.

Југоисточна Европа? Какви се состојбата, развојот и потребите во сферата на образованието на возрастните во овие општества?

Процесот на ЕУ-интеграција е главен импулс и поттикнувач на реформи за повеќето од земјите во регионот, особено за Македонија и Хрватска, кои се официјални земји-кандидати. Но, ударот од транзицијата во Југоисточна Европа е многу посилен движечка сила за развој на образованието на возрастните. Тој транзиционен процес, низ кој минуваат сите земји од регионот, е во исто време и препрека а и двигател на напредокот и развојот. Ударот од транзицијата беше главен поттикнувач на реформите и развојот на образовни политики. Од 2000-тата па наваму, бројни реформи во образовните системи на земјите се ставени во дискусија и имплементација, по пат на различни процедури, особено преку донесување закони кои покриваат цел еден образовен систем или негови сегменти; во секој случај, без сеопфатна перспектива за доживотно учење.

Овие процеси на реформи во земјите на Југоисточна Европа се поддржувани од бројни донатори, преку различни програми и врз основа на билатерална соработка со земји од ЕУ и САД, поддршка која игра значајна улога.

Иако има многу показатели дека реформите се во фаза на напредок, дека се развиваат иницијативи и се работи на различни стратешки документи и закони, општото и стручното образование на возрастни не спаѓаат во највисоките приоритети. Сè уште не постои јасна визија кај креаторите на образовната политика и кај работодавачите дека *градењето и развојот на човечкиот капитал е клучен предуслов за иднината*.

Во земјите од регионот, процесот на транзиција ја наметна потребата за прилагодување кон конкурентски и отворен пазар на труд, кој ги вклучува и вработените и невработените. Таа потреба се однесува на нови или понапредни професионални и технички вештини како и клучни компетенции и на неопходно унапредување на релевантните вештини за вработување. Транзициониот период во сите сфери од живеењето значи дека побарувачката за нови компетенции и вештини е широко распространета и не е ограничена исклучиво на одредени сектори или нивоа на стручност. Понудата на образование на возрастни мора да биде прилагодена на неусогласеноста на вештините, кусокот и дефицитот на сите нивоа. Со еден збор, таа треба да е колку што е можно повеќе пазарно ориентирана.

Неопходно е усвојување низа мерки и систематски пристап во стратешко планирање на човечките ресурси, кое е во директна врска со развојот на бизнисот. Во земјите од Југоисточна Европа, а особено на Западен Балкан, постои итна потреба од анализа и предвидување на потребите на пазарот на трудот на национално, регионално и секторско ниво, во тесна соработка со социјалните партнери, истовремено земајќи и имајќи ги предвид трендовите во ЕУ по прашањето на квалификацијата и стручното оспособување.

Одговорноста за развој на вештините ја делат претпријатијата, владите и поединците. Владите и работодавачите имаат заеднички интерес – економски раст, создавање добробит и социјален напредок. Поединците, пак, од друга

страна, ја носат одговорноста за унапредувањето на нивните вештини и за континуираната вработливост, и треба да бидат свесни дека пазарот на труд е потурбулентен отколку во други европски земји.

Кон што треба да се стремат земјите од регионот, на патот кон реформирањето и развојот на образованието на возрасните? Како тие да се справат со предизвиците?

Најважно од сè е да се *создаде средина за образование на возрасни* и да се овозможат предуслови за нејзин понатамошен развој. Таа средина подразбира:

- Унифициран и кохерентен владин пристап, кој ги вклучува сите министерства и други релевантни тела за развој на интегрирана политика, стратегии и акциони планови за образование на возрасни, креирање работна рамка која ги охрабрува сите заинтересирани страни и ѝ овозможува на владата да соработува со нив;
- Јакнење на улогата на социјалните партнери во процесот на развојот на човечкиот капитал, особено во поглед на финансирање на усовршувањето на вработените, востановување на култура на континуиран тренинг на работното место, подигање на учеството во мерки за усовршување и обука, воведување на мотивирање и награди за учење и придонес кон инфраструктурен развој (потреби од вештини за одредени сектори, национални рамки за квалификации);
- Градење партнерства и мрежи во целиот спектар: влада – вработување – учење – граѓанско општество, промоција на културата на учење на сите нивоа, подигање на свеста за вредноста и придобивките од учењето, зголемување на учеството во образовни мерки во сите сегменти од популацијата и развој на пазарот на обуки и инфраструктура за доживотно учење;
- Зголемување на јавното финансирање и ко-финансирање на образованието на возрасните и поставување стабилна финансиска база за образованието на возрасни;
- Разбирање на проблемите преку собирање податоци и спроведување систематски истражувања во областа на образованието на возрасните со цел подобро да се уочат и анализираат пазарот на трудот и потребните вештини во различни сектори и да се одговори на идните потреби од човечки ресурси;
- Промоција на учењето во најопшта смисла на зборот и паралелен развој на пазарот на обуки и унапредување на квалитетот.
- Понатаму, имајќи ги на ум реформите на ниво на политики, а земајќи го предвид недостигот од ресурси за образование и обуки на возрасни во сите земји од Југоисточна Европа, треба да им се *даде приоритет на неколку образовно-политички полиња на делување*:

- Модернизација на стручните курикулуми во согласност со трендовите на пазарот на труд;
- Развивање стандарди за стручно образование и национални рамки на квалификации;
- Осигурување на квалитетот, интегрирано во секое ниво, инпут, процес и аутпут; лицензирање, акредитација на институции и курсеви и мониторинг на процесите на учење и наставните цели;
- Систематски мониторинг и евалуација на стратегиите, акционите планови, програмите за курсеви;
- Иницијален и континуиран професионален развој на наставници и обучувачи за возрасни, менаџери и други професионалци, какви што се истражувачите и советниците за професионална ориентација;
- Сензибилитет кон потребите на претпријатијата и индивидуите заради развивање и приспособување на вештини;
- Развој на пазар на обуки: проширување и збогатување на формалните и нон-формалните можности за обука и развивање на флексибилни модуси за учење (електронско и далечинско учење).

Имајќи ги предвид сите фактори кои влијаат и ги детерминираат развојот и напредокот на образованието на возрасни во земјите од регионот на Југоисточна Европа, може да се заклучи дека нивна заедничка цел е подобрување на позиционирањето на образованието во образовниот релјеф на регионот и негово ново конструктивно позиционирање во процесот на евроинтеграција како и во меѓународната размена во глобални рамки.

При дизајнирањето и креирањето политики за образование на возрасни, земјите од регионот треба секогаш да поаѓаат од клучната премиса дека инвестирањето во човечки капитал е единствената алтернатива за создавање општество базирано на знаење и моќно оружје за борба против невработеноста и побрзо надминување на процесот на транзиција. Соочувајќи се со глобални кризи во свет кој се менува, образованието на возрасни е и цел и алатка, која е од исклучително значење за идни предизвици.

*Клучни зборови: доживотно учење, образование на возрасни, развој на човечки капитал, општество базирано на знаење*

**Библиографија:**

Delors, Jacques: *Learning: the Treasure Within*, UNESCO, 1996

Деспотовиќ, Миомир; Кулиќ Радивоје: *Вовед во андрагогија*; dvv international, Скопје, 2008

*Green paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*, European Commission, 2001

*Hamburg Declaration on Adult Learning*, CONFINTEA V – UNESCO Conference on Adult Education, Hamburg, 1996

**ABSTRACT**

Adult education is one of the solutions of the policy of a state to achieve a sustainable human capital development and an important tool to create a knowledge-based society. Lifelong learning and education of adults have been an integral part of the EU education policy. These issues are also a big challenge which the states in the region of South East Europe are facing on their way to the EU membership. The text gives a short overview of the current issues related to the SEE transition societies' efforts to improve and reform their adult education systems, to develop a culture of learning and a society based on knowledge.



## ► МУЛТИКУЛТУРАЛНОТО ТРАНЗИЦИОНО ОПШТЕСТВО КАКО ПРЕДИЗВИК ЗА ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА И РАЗВОЈ НА ЧОВЕЧКИ КАПИТАЛ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

—  
автор: Јорданка Галева

### ТРАНЗИЦИОНИ ОПШТЕСТВА И ПРЕДИЗВИЦИТЕ НА ТРАНЗИЦИОНИОТ ПРОЦЕС

Кога се зборува за транзиција и транзиционо општество на балканските простори во денешно време, најчесто се мисли на политичката и економската транзиција на поранешните социјалистички општества, кои од почетокот на 90-тите години на XX век усвоија демократски ситем на управување и влегоа во еден транзиционен процес кој донесе многу предизвици не само на политички и економски план туку и во многу сфери од јавниот живот општо и во животот на секој поединец.

Со завршувањето на епохата на биполаризам<sup>1</sup> многу земји од таканаречениот источен блок самоволно пристапија кон усвојување на плурипартизмот, демократијата и слободната економија. Деведесеттите години од XX век, всушност

<sup>1</sup> Се мисли на периодот на втората половина на XX век кога глобалната спротивставеност помеѓу американскиот и советскиот политичко-економски модел на владеење доведе до светски биполаризам кој влијаеше и врз политичкиот живот на другите држави.

беа обележани со масовен процес на демократизација и осамостојување на поранешните социјалистички држави и со отпочнување нов бран на меѓународна соработка и давање финансиска и техничка поддршка на овие земји од страна на Европската унија и меѓународните организации. Најчестата тенденција на европските држави вклучени во политичко-економскиот транзиционен процес од 90-тите години беше да обезбедат стабилна политика и економија и преку тоа да постигнат повисок општествен развој. Еден од неминовните фактори за развој и стабилно демократско општество во овој бран на транзиција, покрај издвоените демократски, економски и правни критериуми, беше и начелото за човекови права, вметнато во меѓународните спогодби и конвенции како неопходен услов за одвивање на овој процес. Имено, со распаѓањето на социјалистичките федерации се формираа нови демократски држави составени од мозаик на различни народи, кои според меѓународните акти и конвенции требаат да уживаат еднакви права без разлика дали се мнозинство или малцинство во својата држава. Оваа новоформирана политичко-географска состојба на европскиот континент, придонесе за дебатирање на нови теми, како на пример – колку либералните принципи можат да опстојат во мултикултуралните општества, дали малцинствата<sup>2</sup> имаат потреба од колективни права за заштита и развој на својот идентитет и колку мултикултурализмот е пречка или придонес за развојот на едно општество.

Општо познато е дека суштинскиот елемент и двигател за дејствување, креирање и развој од каков било вид е човекот. Колку човекот е способен да креира, создава или придонесува за развој зависи од неговиот талент, надареност, технички, стручни и образовни способности и знаења. Човековата подготвеност зависи од тоа колку самиот ќе инвестира во себе и колку општеството во кое твори му го овозможува истото. Од друга страна, развојот на општеството може да зависи и од тоа колку општеството, во овој случај сфатено како систем на политика, овозможува креирање човечки капитал и колку инвестира во оваа сфера. Прашањето кое си го поставувам во овој контекст е: Дали политиките на креирање човечки капитал во мултикултуралните демократски општества<sup>3</sup> се еднакви за сите и дали сите граѓани во таквите општества уживаат еднакви права за инвестирање во својата продуктивност? Општопознато е дека главниот елемент и инструмент за креирање човечки капитал е образованието. Колку системот на образованието е достапен за сите и колку овој фактор влијае за развојот на човечки капитал во едно транзиционо мултикултурално општество е тема на овој труд и ќе биде подетално разгледана во понатамошното излагање.

<sup>2</sup> Со терминот „малцинства“ се мисли на онаа група граѓани која во рамките на една држава етнички или јазично се разликува од мнозинството на населението.

<sup>3</sup> Терминот мултикултурални општества во овој контекст се однесува на оние општества во кои постои коегзистенција на различни етнички заедници, уставно признаени и со посебни права за промоција, развој и одржување на сопствениот идентитет, култура и јазик.



## ОДНОСОТ ПОМЕЃУ ЧОВЕЧКИОТ КАПИТАЛ И ОБРАЗОВАНИЕТО И ВЛИЈАНИЕТО НА ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА ВО КРЕИРАЊЕ ЧОВЕЧКИ КАПИТАЛ

Еден од клучните фактори за развојот во кој било домен од општествениот живот, како во јавната така и во приватната сфера, е човечкиот капитал. За разлика од физичкиот капитал (капитални добра, средства за производство итн.), кој се смета за еден од главните ресурси на економијата, човечкиот капитал е составен од збир на знаења, способности и вештини кои ги поседуваат и развиваат индивидуите, и претставува комплекс на квалификувани човечки ресурси со кои располагаат претпријатијата<sup>4</sup>. Главните компоненти со кои се формира човечки капитал се знаењето, образованието, информираноста и техничките вештини, кои на човекот му даваат способност да развива активности на креирање и создавање. Во ова излагање ќе се задржиме на анализата на образованието како процес преку кој се акумулира човечки капитал.

Образовниот процес нема економска туку лична и културолошка цел, затоа што придонесува за глобален развој на човекот, т.е. за човековото оспособување во поглед на проценување на она што е, а што не, битно за неговиот сопствен живот. Во текот на образовниот процес, всушност, човекот се стекнува со знаења и технички способности кои придонесуваат за подобрување на професионалните вештини и за подобрување на сопствената и на општата продуктивност. Оттука, образованието може да биде сфатено како важен и примарен инструмент за инвестирање во сопствената продуктивност, од која инвестиција би се стекнале повисок личен приход и социјален статус во општеството, т.е. повисок степен на индивидуален развој.

Во текот на 80-тите години од минатиот век, токму човечкиот развој станува една од главните теми на светските дебати, поврзани со развојот во државата, кој не треба да се мери само преку економските индикатори како, на пример, економскиот развој, економскиот раст, капиталот итн., туку преку низа индикатори поврзани со нивото на писменост на популацијата, пристапот кон чиста вода, пристапот до санитарни како и до училишни установи. Еден од најистакнатите теоретичари поддржувач на оваа идеја е индискиот нобеловец за економија, Амартиа Сен<sup>5</sup>, кој тврди дека „... слободите на човекот се еден од есенцијалните фактори во процесот на неговиот развој затоа што придонесуваат за промоција на општите способности на индивидуата“<sup>6</sup>. Постручно, Сен објаснува дека развојот зависи од: *функционалноста* т.е. сè она што една личност може да посака, да направи или да биде, и од

<sup>4</sup> Praussello F., Marengo M., *Economia dell'istruzione e del capitale umano*, Laterza, Roma-Bari, 1996, стр. 6.

<sup>5</sup> Амартиа Сен е индиски економист и нобеловец. Во неговото дело „Развојот е слобода, затоа што нема раст без демократија“ тврди дека нема развој без демократизација и дека едни од најважните демократски вредности кои придонесуваат до развој се слободите.

<sup>6</sup> Ова тврдење Сен го објаснува преку две причини: валутативна, според која за да се оцени дали има или нема прогрес во нешто, пред сè, треба да се види дали постои гаранција на слободите на човекот, и ефективна причина со која се објаснува дека достигнувањето на развојот зависи од слободно дејствување на човечките суштества, Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà, perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000, стр. 10, 24.

способностите сфатени како збир на алтернативи за остварување на истото, т.е. суштински слободи за реализирање на повеќе комбинации на алтернативи на функционирање<sup>7</sup>. Ова видување на Амартиа Сен може да биде ставено во контекст на анализата на односот помеѓу човечкиот капитал и образованието, како и влијанието на образовната политика врз креирање човечки капитал.

Ако тргнеме од видувањето дека *функција* на еден човек е неговата желба да стекне образование на мајчин јазик и да најде соодветно работно место врз основа на неговото образование, *способност* во контекст за реализирање на оваа функција, е реалната можност да го оствари тоа, т.е. постоењето на алтернативи или суштински слободи за реализирање како, на пример, постоење на слобода да се образува на својот јазик или реална можност за наоѓање работно место со стекнатото образование. Во конкретен случај овие функции и способности можат да бидат сфатени преку тоа колку човекот е слободен да избира што е добро за неговиот развој, кои права може да ги остварува и колку политиката и законот овозможуваат нивно реално остварување во едно општество.

За подетално да се разбере суштината на овој однос, како конкретен случај на анализа ќе биде земен примерот на македонското транзиционо општество, нејзиниот мултикултурален карактер, образовната политика и креирањето човечки капитал.

Споменавме дека секое транзиционо општество се стреми кон економски, политички и, со еден збор, општествен развој. Еден од есенцијалните елементи за развојот на општеството е човечкиот развој, важен не само за развојот на индивидуата туку и за развојот на човечки капитал општо. Ако главната компонента за развој на човечки капитал е образованието, прашањата кои си ги поставувам во овој контекст се следните: колку образованието е подеднакво за сите во едно мултикултурално општество?; и дали мултикултуралноста е предизвик за образовната политика како еден од главните фактори за креирање капитал? Во овој контекст е битно да се наведе фактот дека македонското општество е мултикултурално општество во кое мнозинството од населението се Македонци, додека скоро 30% од населението е составено од други националности или етнички заедници, меѓу кои Албанци, Турци, Срби, Роми, Власи, Бошњаци и други помали етнички заедници.

За да дојдеме до одговор на овие прашања, во долунаведеното излагање акцентот ќе биде ставен на уставната и законска регулатива која гарантира право на образование во Македонија, резултатите од истражувањето поврзано со користење на правото и предизвикот што произлегува од добиените резултати. Излагањето ќе биде поделено на два временски периоди кои се однесуваат на првата и втората деценија од независноста на Македонија, во кои ќе бидат разгледани образовната политика и застапеноста на граѓаните по етничка основа во образованието, со посебен осврт на ситуацијата пред и после имплементирањето на владините образовни политики.

<sup>7</sup> Идем, стр. 40, 79-80.

## ПРАВОТО НА ОБРАЗОВАНИЕ, ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА И СТЕПЕНОТ НА ЗАСТАПЕНОСТ ПО НАЦИОНАЛНА ПРИПАДНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОДОТ ПОМЕЃУ 1991 И 2001 ГОДИНА

Правото на образование во Република Македонија е загарантирано со Устав и регулирано со закон. Уставот од 1991 гарантира еднакви услови на право на образование за сите граѓани на Република Македонија и право на националностите за образование на својот мајчин јазик во основните и средни училишта, како што тоа законот го уредува<sup>8</sup>. Меѓу другото, со Уставот се одредува дека наставата на универзитетите може да се изведува само на македонски јазик.

Според овие начела и законски регулативи, во првата деценија од независноста на Македонија, наставата во образованието беше спроведена на четири јазици во основните училишта (македонски, албански, турски и српски) и на три јазици во средните училишта (македонски, албански, турски)<sup>9</sup>. Статистичките податоци од Државниот завод за статистика на РМ покажуваат дека од учениците припадници на националностите кои имаат уставно право на образование на свој мајчин јазик, повеќето од учениците од албанската и турската националност ова право го остваруваат во основните училишта, а помалку во средните училишта. Учениците од влашка националност кои учат на македонски јазик се застапени рамномерно во двата циклуси на образование, додека бројот на ученици од ромска националност е скоро занемарлив на почеток на деценијата, а бележи скроман раст на крајот на истата<sup>10</sup>.

Ситуацијата на универзитетите е уште поразлична од првите два циклуси на образование. Универзитетското образование се спроведува на македонски јазик и е достапно за сите граѓани на Република Македонија. Запишувањето се одвива според законските одредби, т.е. според покажаниот успех од средното образование и освојените бодови на приемните испити. Резултатите добиени од статистичките истражувања покажуваат незадоволителен број студенти припадници на националностите, запишани на универзитетите на почеток на деценијата и прогресивен раст на тој број во текот на истата<sup>11</sup>. Може да се претпостави дека оваа забележана промена во растот на бројот на запишани студенти е резултат на усвоената владина политика на *позитивна*

<sup>8</sup> Член 44 и Член 48 од Уставот на Република Македонија од 1991.

<sup>9</sup> Припадниците на влашката и ромската националност, основното образование го следеа на македонски јазик со можност за факултативно дополнително образование на влашки јазик и факултативни часови на ромски јазик.

<sup>10</sup> Податоците покажуваат дека во текот на деценијата се зголемува застапеноста на учениците припадници на сите националности во основните училишта, како на пример од 27% на 30,7% кај учениците од албанска националност, од 2,07% на 4,3% кај учениците од турска националност, од 554 ученици на 3,1% кај учениците од ромската националност и константна бројка од 0,2% кај учениците од влашка националност. Слична ситуација се бележи и во средните училишта каде во текот на деценијата се зголемува застапеноста на учениците од албанска националност од 4% на 16% и на учениците од турска националност од 0,3% на 1,7%. Бројот на учениците од ромска националност изнесува 0,5%, а варира од 0,3% до 0,2% кај учениците од влашката националност. За подетални податоци види во Годишните статистички извештаите на Државниот завод за статистика на РМ.

<sup>11</sup> Статистичките податоци покажуваат раст на застапеноста на студентите во текот на деценијата од 2,4% на 7,7% кај учениците од албанска националност, од 0,7% на 1,2% кај учениците од турската националност, од 24% на 81% кај учениците од влашка националност и од 5% на 9% кај учениците од ромска националност. Aba/CEELI, Извештај за учеството на малцинствата во правната професија во Македонија, септември 2004, стр. 5.

дискриминација спроведена веќе од учебната 1993/1994 година. Според оваа политика, 10% од државната квота за запишување на факултетите е резервирана за студенти припадници на националностите кои на приемниот испит треба да освојат најмалку 60 поени од вкупните 100. Во 1997 година оваа квота беше поделена на пропорционален начин, според застапеноста на националностите во населението<sup>12</sup>. Друг новитет воведен во образовната политика во Република Македонија беше донесувањето на Законот за јазиците на кои се изведува наставата на Педагошкиот факултет во Скопје<sup>13</sup>, со кој се дозволуваше настава на јазиците на националностите за наставните предмети содржани во наставните планови и програми<sup>14</sup>. Меѓу другото, на Филозофскиот факултет беа отворени катедри по литература на албански и турски јазик, а на Факултетот за драмски уметности одредени предмети се изучуваа и на овие јазици.

Оваа политика, иако навидум успешна, може да се каже дека не ги задоволи крајните очекувања, дека секој ученик ќе го продолжи своето образование до третиот циклус, т.е. универзитетско образование и, пред сè, не ги задоволи очекувањата на албанската малцинска заедница која скоро од самиот почеток во Парламентот се залагаше за воведување универзитетско образование на албански јазик. Ова барање на албанската заедница беше законски изрегулирано со донесувањето на Законот за високото образование<sup>15</sup> во 2000-тата година, според кој наставата на приватните високообразовни установи може да се изведува и на јазиците на припадниците на националностите или на светските јазици<sup>16</sup>. Како резултат од усвојувањето на овој закон и за стимулирање на јавно прифаќање на оваа одредба, при крајот на 2000-тата година беше отворен Универзитетот на Југоисточна Европа (ЈИЕ) со седиште во Тетово, каде студентите имаат право да избираат да учат на македонски, албански или англиски јазик.

## **ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА И СТЕПЕНОТ НА ЗАСТАПЕНОСТ ПО НАЦИОНАЛНА ПРИПАДНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОДОТ НА ИМПЛЕМЕНТИРАЊЕ НА ОДРЕДБИТЕ НА ОХРИДСКИОТ ДОГОВОР**

Горенаведените статистички податоци кои се однесуваат на застапеноста во образованието на граѓаните припадници на заедниците кои не се мнозинство во Македонија, како и ниската застапеност на немнозинските заедници во

<sup>12</sup> Ибид.

<sup>13</sup> Службен весник на Р. Македонија, бр. 5/97 од 06.02.1997 година.

<sup>14</sup> Член 2 од Законот за јазиците на кои се изведува наставата на Педагошкиот факултет во Скопје.

<sup>15</sup> Службен весник на РМ, Закон за високо образование, бр. 64/2000.

<sup>16</sup> Според Член 95 од Законот за високо образование од 2000 година.

јавната сфера<sup>17</sup>, ја наметнаа потребата од изнаоѓање и спроведување соодветна политика која ќе го одрази мултикултуралниот карактер на општеството и ќе обезбеди права и по потребите на немнозинските заедници. Во овој контекст, еден од поважните инструменти за изнаоѓање и спроведување соодветни решенија произлегоа од одредбите на Рамковниот охридски договор, потпишан на 13 август 2001 година<sup>18</sup>. Најважните промени врз основа на овие одредби беа направени со измена и дополнување на членот 95 од Законот за високото образование<sup>19</sup>, со кој се обезбедува соодветен и правичен пристап при уписот во прва година на студии за граѓаните кои припаѓаат на припадниците на заедниците кои не се мнозинство во Република Македонија и се утврдува дека финансирање од страна на државата ќе се обезбеди за високото образование и на јазикот на којшто зборуваат најмалку 20% од населението во Република Македонија<sup>20</sup>.

Во долунаведеното излагање ќе биде разгледано колку овие измени придонесоа за зголемување на човечкиот капитал од редовите на немнозинското население во Македонија, ставајќи го акцентот на статистичките податоци поврзани со застапеноста на студентите по национална основа во образованието. Целта на излагањето е да се види дали новата политика поврзана со овозможување настава на јазици на заедниците кои не се мнозинство во Република Македонија доведе до зголемување на бројот на запишани студенти на универзитетите, припадници на овие заедници.

Од статистичките податоци регистрирани во втората деценија од осамостојувањето на Македонија, кои се однесуваат на образованието, се бележи виден раст како на бројот на универзитети и образовни институции така и на бројот на запишани студенти од немнозинските заедници. Податоците земени од извештаите на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, издадени во текот на втората деценија од осамостојувањето на Македонија, споредени со оние од првата деценија, покажуваат раст на бројката на студенти од сите

<sup>17</sup> Според статистичките податоци, во 1991 во државниот сектор било регистрирано дека 85% од вработените се Македонци, 7% се припадници на албанската националност, 1,7% од вработените се припадници на турската националност, 1,4% се од ромската националност, 2,4% се од српската националност и 0,4 се припадници на влашката националност. Славко Милосавлевски, Мирче Томовски, „Албанците во Република Македонија 1945-1995“, Легислатива, Политичка документација, НИП Студентски збор, декември 1997, стр. 318. Ваквата ситуација беше резултат не само на спроведената владина политика на скриена дискриминација, туку и на немање соодветен квалификуван кадар од редовите на немнозинските заедници.

<sup>18</sup> Охридскиот рамковен договор беше потпишан со цел да стави крај на воениот конфликт од 2001 во Македонија и да обезбеди одржување на унитарноста на државата, на мирот и да промовира развој на демократијата.

<sup>19</sup> Во согласност со точка 6 од Рамковниот договор и со усвојување на амандманите од 2001 е комплетиран Законот за високото образование.

<sup>20</sup> За подетални информации види Член 23 од Законот за изменување и дополнување на Законот за високо образование, Службен весник на Р. Македонија бр. 49 од 25.07.2003.

заедници во Македонија<sup>21</sup>. Општиот раст на бројот на студенти запишани во текот на втората деценија, меѓу другото, е резултат и на отворањето приватни образовни установи каде наставата на некои од нив се изведува на македонски, албански и англиски јазик. Значително е зголемен и бројот на студенти од немнозинските заедници, пред сè на припадниците на албанската заедница. Имено, според податоците од Министерството за образование и наука на РМ, најголем број студенти од немнозинските заедници запишани на приватните универзитети и високообразовни институции во учебната 2008/2009 година, се регистрирани на Универзитетот на Југоисточна Европа (ЈИЕ). Имено, во првата година на отворањето на овој универзитет биле запишани 876 студенти. Во следната година се бележи бројка од 1.394 студенти, која во 2003 достига до 1.781 регистрирани студенти и која постепено опаѓа во следните години, достигнувајќи во 2007 година до 1.307 студенти, запишани во првиот циклус и бројка од 199 студенти запишани во вториот циклус<sup>22</sup>. Според етничката композиција на запишаните студенти на овој универзитет последните добиени податоци покажуваат дека во првиот циклус на студии се регистрирани 7.911 студенти, од кои 5.955 од албанската заедница или 75,27%, 1.658 Македонци или 20,96%, 221 или 2,79% припадници на турската заедница, 28 или 0,35% од бошњачката заедница, 26 или 0,33 од ромската заедница и 23 или 0,39% припадници на други националности<sup>23</sup>. Додека студентите од албанската заедница наставата ја следат на албански јазик, останатите студенти од околу 24,73% наставата ја следат на македонски јазик.

Значителен раст на бројот на студенти од албанска припадност е забележан и на другите приватни универзитети и колеџи како, на пример, Универзитетот ФОН, Еуро-колеџот во Струга и Американ колеџ во Скопје<sup>24</sup> и, пред сè, на Државниот универзитет во Тетово каде наставата се спроведува на македонски и албански јазик. Според податоците регистрирани во 2008/2009 година на

<sup>21</sup> Растот е забележан кај студентите Македонци, од 29.413 на 31.826, кај припадниците на албанската заедница од 2.100 на 2518, кај припадниците на турската заедница од 416 на 496. Најголем раст на студентите од српската и влашката заедница е регистриран во учебната 2005/2006 година, со 350 припадници на српската, 682 припадници на влашката заедница и 149 припадници на ромската заедница. Забележана е константна бројка од 150 студенти од бошњачката заедница. Споредени со бројот на студенти регистрирани во првата деценија се бележи раст од 3% во 1993 на 6% во 2000 и на 6,7% во 2006 година кај студентите од албанската заедница. Раст е забележан од 1,2% на студенти од турската заедница регистриран во 2000-тата година, и дополнителен раст од 4% во 2006 година. Забележан е раст и кај студентите од другите немнозински заедници, од 2% до 4% кај студентите од српската заедница, од 1% до 2% кај студентите од ромската заедница и за околу 1% кај студентите од влашката заедница.

<sup>22</sup> Статистичките податоци кои се однесуваат на бројот на запишани студенти и на етничката припадност на студентите на Универзитетот на Југоисточна Европа во Тетово се земи од следниот веб сајт: [http://www.seeu.edu.mk/mk/files/BrochSpecialEdition\\_forWEB-anglist.pdf](http://www.seeu.edu.mk/mk/files/BrochSpecialEdition_forWEB-anglist.pdf)

<sup>23</sup> Во учебната 2007/2008 година биле регистрирани 1325 студенти од кои 990 се определиле да следат настава на албански, 276 на македонски и 59 на англиски јазик. Во учебната 2009/2010 година во Тетово се запишале 981 студент од кои 782 во албанските паралелки, 164 во македонските и 35 во англиските паралелки, додека во Скопје од вкупниот број од 286 студенти, наставата на албански јазик следеле 125 студенти, на македонски 116, а на англиски јазик 45 студенти.

<sup>24</sup> Резултатите регистрирани во учебната 2008/2009 година покажуваат дека на ЈИЕ универзитетот, од вкупно 1265 запишани студенти, 819 се студенти од албанската заедница, од вкупниот број 944 студенти на ФОН универзитетот, 214 студенти се од албанската заедница, На Американ колеџот од вкупно 412 студенти, 30 се од албанската заедница а на Еуроколеџот во Струга од вкупно 210 студенти, 116 се од албанската заедница, додека останатиот број го сочинуваат странски студенти.

овој државен универзитет се регистрирани вкупно 2.608 студенти, од кои 2.337 припадници на албанската заедница, 239 Македонци, 19 припадници на турската заедница, 11 припадници на ромската заедница, 1 припадник на бошњачката заедница и еден студент од друга националност. Податоците кои се однесуваат на учебната 2009/2010 година, пак, покажуваат бројка од вкупно 4.890 регистрирани студенти.

## ЗАКЛУЧОК

Податоците од истражувањата спроведени во првите години од осамостојувањето на Македонија покажаа незадоволувачки број на запишани студенти на универзитетите, заради што Владата спроведе таканаречена политика на позитивна дискриминација. Оваа политика иако доведе до прогресивен раст на бројот на студентите од немнозинските заедници, не ги задоволи барањата на албанската заедница за основање Универзитет на албански јазик. Барањето за студирање на сопствен јазик беше поткрепено со објаснувањето дека тоа ќе придонесе за одржување и развој на сопствената култура и јазик. Ова барање, заедно со барањето за правична застапеност на Албанците во јавната администрација, каде заради немање квалификуван кадар, немнозинските заедници, пред сè албанската, беа нерамномерно застапени, ја наметна потребата од спроведување политика која ќе ги задоволи овие барања и, пред сè, ќе го одрази и промовира мултикултуралниот карактер на македонското општество. Спроведувањето на оваа политика се водеше врз основа на одредбите на Охридскиот рамковен договор и ја опфати образовната сфера. Спроведувањето на владината политика на позитивна дискриминација при уписот на универзитетите, спроведувањето на начелото за употребата на јазиците на заедниците кои не се мнозинство во Македонија и начелото за основање на Државниот универзитет во Тетово, како и законската регулатива со која се овозможува основање приватни високообразовни институции на кои студирањето може да се спроведува на јазик различен од македонскиот, се главните компоненти во образовната политика кои ја задоволија потребата од зајакнување на мултикултуралната карактеристика на општеството.

Овие податоци докажаа дека политиката на позитивна дискриминација и правото на студирање на својот мајчин јазик, во нашиот случај на албанскиот, го зголеми бројот на студенти кои инвестираат во својата продуктивност, т.е. индивидуален развој, со кој директно се влијае и на зголемување на човечки капитал од редовите на немнозинските заедници, факт кој вооедно придонесува и за стабилноста, интегрираноста на населението и консолидација на демократијата во македонското општество.

## ABSTRACT

The paper focuses on the multicultural features of the Macedonian society and the right to education in order to establish whether the legislative framework in Macedonia offers equal opportunities for the realization of the right to education of all citizens, including non-majority communities, and aims to determine in which manner multiculturalism affect the educational policy and creation of human capital.

The first part of the paper presents the data related to the legal regulation of the access to education in the Republic of Macedonia in the first decade of its independence and the degree of representation of students by ethnicity in the educational sector.

The second part of this paper, however, places an emphasis on the new legislative amendments adopted and implemented on basis of the Ohrid Framework Agreement (OFA), understood as an essential instrument for promoting and maintaining the multicultural character of the Macedonian society. The analysis of the data registered during the implementation of the OFA directly related to the degree of representation of students from non-majority communities in education, and resulted with the conclusion that the education policy after the OFA regulatory amendments had a direct impact on the educational sector, and hence on the creation of human capital among minority communities.

*Keywords: multiculturalism, educational policy, human capital*





## ► **BOSNIA AND HERZEGOVINA BETWEEN THE ETHNO- NATIONALIST PARADIGM AND THE BOLOGNA PROCESS: HUMAN CAPITAL IN CRISIS!**

—  
author: **Bedrudin Brljavac**

“New knowledge always begins with the individual.”  
(Ikujiro Nonaka)

In today's globalized world based on the open market economy, countries and regions are in fierce competition with each other and thereby are making massive investments in their educational systems in order to raise their global competitiveness level. While at the very outset of the industrialization process in the 19<sup>th</sup> century across Europe physical and material capital were of prime importance, today basically it is the human or intellectual capital that is playing the central role in terms of economic performance. Education and skills became the important factors in a new stage of development (Davydov, 2006). Thus, as a response to the global economic challenges, the European countries have developed the Bologna Process which is primarily based on the rationale to initiate the research and development community with the capacity to strengthen the international competitiveness of the European economy. Additionally, the Bologna Process may especially become a historic opportunity to transition countries such as Bosnia and

Herzegovina (hereinafter, Bosnia or BiH) to modernize its higher education, thus investing in the development of its human capital. However, Bosnia is lagging far behind in terms of the implementation of the Bologna Process within the higher education institutions since ethno-nationalist elites are slowing down the necessary educational transformations.

Bosnia signed the Bologna Declaration in 2003, joining 28 other countries aspiring to integrate their educational policies into one common educational model. Reached in 1999, the main objective of the Bologna Process has been to establish a European Higher Education Area (EHEA) based on uniform degree programmes and educational standards. That is, the Joint Declaration adopted in Bologna stressed six fundamental objectives envisaged to be of prime significance for the establishment of the EHEA and the promotion of European universities worldwide:

- Establishment of a system of easily readable and comparable degrees in conjunction with the establishment of a two-cycle degree system (Bachelor's and Master's),
- Introduction of a credit system (based on the ECTS model),
- Promotion of mobility by overcoming obstacles to free movement,
- Promotion of European cooperation in quality assurance,
- Promotion of a European dimensions in higher education.

The Bologna Process represents the most widespread educational reform process in the area of higher education among the European countries. The whole process is a culmination of years of educational reform within the European Union (EU), and more generally Europe, aimed at harmonizing educational standards to promote student mobility and more recently degree recognition (Roper, 2007: 52). The Bologna-related reforms are aimed at harmonization of the educational space within European countries that would gradually generate a globally competitive, skilled and productive labour force. Its historic mission is to place Europe at the pinnacle of the knowledge-based society. In other words, the Bologna Process has aimed at building of knowledge-economy or knowledge-society that will become competitive and strong in the market economy. The Bologna Process is a joint strategic framework established not only to share knowledge and educational policy models, but a way to become more globally competitive and attractive economically (Munar, 2007: 80).

At the same time, the potential for individuals and countries to benefit from the knowledge economy depends largely on their education, skills, talents and abilities, that is, their human capital (OECD, 2007: 1). As a result, governments massively invest in education and training programmes in order to increase their human capital level. In this respect, through a systematic implementation of the Bologna Process reforms, the education policy in Bosnia would raise human capital levels in the country in the form of a rise in the stock of competences, knowledge and abilities necessary in today's global market economy to produce greater economic performance. Bosnian authorities and the universities began implementing

the required Bologna reforms in 2004. Although the country was supposed to implement the educational reforms in the higher education by 2010, it is still lagging far behind the other countries in terms of educational standards.

At the level of the Bologna Process intergovernmental meetings there is a tendency to set clear and tangible standards in terms of educational goals and strategies. Thus, the Bologna Process sets up high standardization in the area of higher education with a potential to restructure fragmented, disorganized and dogmatized education systems in Europe. However, as the Bologna Process developed towards national and local implementation, diversity increased and the local policies transformed standardisation into convergence (Munar, 2007: 69). That is, national governments have a tendency to pass domestic legislation more in line with the local political clashes and previous educational environment rather than proposed benchmarks within the framework of the Bologna Process. As Saarinen claims, "Putting together local implementations, national policies and transnational goals may lead to conflicts" (2005: 200-201). For instance, in the post-war Bosnia ethno-nationalist political elites have endorsed the current status quo in the area of education which is in many aspects ethnically-structured rather than implementing the necessary Bologna standards and norms. Ethno-nationalist leaders have had a tendency to block the Bologna Process in order to preserve their ethnic dominion over higher education structures in the country. Better said, the local ethnic leaders have not demonstrated the necessary interest in implementing Bologna reforms in the Bosnian higher education.

The Dayton Agreement signed in 1995 established the Constitution of BiH and supposes the division of the country into two entities: the Bosniak/Croat Federation of BiH (controlled by the Bosniaks and Croats), and the Republika Srpska (governed by the Serbs). Thus, Bosnia has a complex political and administrative structures consisting of three levels of government: state, entity, and canton. Such an administrative complexity has reflected itself within the area of the education system. Better said, the Dayton Agreement has created an institutionally complex framework that has made the task of educational reform challenging. The post-Dayton fragmentation of the education system makes the state-level coordination of the education sector virtually impossible. It has also resulted in inefficient spending and duplication of provision, which in turn have a negative impact on educational quality (Magill, 2010: 13). That is, educational policies have been left to the mainly ethnically based entities of BiH, that is to the Republika Srpska and the Federation of BiH (Mujkic, 2009: 1).

In fact, the country has 14 ministries of education. There is one ministry in each of the country's two entities, one in each of the 10 cantons, and one in the District of Brcko. Additionally, the Ministry of Civil Affairs of BiH is responsible for higher education at the state level. Thus, there is no single ministry at the state level dealing only with education. As Peter Rado summarizes: "Each of these administrative units has full responsibility for all levels of education that, as a rule, results in over-centralization and, at the same time, over-fragmentation of

this sector. Keeping in mind that each administration is responsible for passing its own legislation, budget and policy, it is not surprising that there are numerous – however, for the most part, minor – variations in education practice throughout BiH" (2004: 22). Therefore, it is hard to expect a fast and quality implementation of the Bologna Process under such fragmented and divided educational units.

Although Article 2 of Annex IV of the Constitution of BiH guarantees the right to education to all its citizens, there have been a variety of laws regulating education policy. In other words, before 2007 there were 11 laws on higher education at cantonal and entity levels. Then on 15 August 2007 the Framework Law on Higher Education of BiH was passed by the national government. According to Russo, the lack of a unified system of educational legislation "clearly creates problems for reformers" (Russo, 2000: 123). In fact, after many years of unsuccessful negotiations between nationalist elites, the Law on Higher Education was passed under huge pressure from the international community. Therefore, the way how the Framework Law was passed clearly demonstrates that higher education is of vital importance to ethno-nationalist elites, to the detriment of the quality of higher education (Mujkic, 2009: 1). In other words, the adopted Framework Law has not brought about radical transformations in the years-long post-war ethno-nationalist hegemony within the sphere of education.

In addition, the adopted legislation does not address educational problems such as inadequate education funding, low level of student and scholar mobility, and cross-border non-recognition of academic degrees. According to the Framework Law, the ministries at canton and entity levels still have a key responsibility in regulating financial and administrative policies of the higher education. Thus, universities will stay under tremendous pressure from the local ethnic politicians rather than working on the implementation of the Bologna reforms. Indeed, as the EUA points out in its report, till May 2009 the majority of cantonal Ministries of Education have neither harmonized the existing laws with the Framework Law nor enacted the accompanying legal regulations (2009: 5). In a similar fashion, the Freedom House concludes that the State Framework Law on Higher Education remained largely unimplemented during the year (2009: 137).

Additionally, the post-war constitutional structure based on predominantly ethnic segregation has resulted in mono-ethnic higher education institutions in which there is neither much academic nor social interaction among students from different ethnic groups. In fact, after the war, the education system was manipulated to perpetuate ethnic divisions among the country citizens (Pašalic-Kreso, 2008: 353). While education should have the role of an integrative platform where an ideal of multi-culturalism, coexistence, and peace is being taught, the universities in Bosnia have even further increased the ethnic polarization. Separate education is viewed as an obstacle to achieving a tolerant and multi-ethnic society because it "can only reinforce existing prejudices, intolerance and social divisions" (UN Human Rights Council, 2008: 17). As an illustration, the educational system in the Federation of BiH is built on the model of "two schools under one roof" where children from two

ethnic groups, Croats and Bosniaks, have been physically separated from each other and taught separate curricula.

As a result, Mujkic argues that a large majority of students socialized within such a highly ethnicized learning context usually choose to study at the university of their own ethnic group (2009: 2). Indeed, the majority of the Bosniak students usually enroll at the universities in Sarajevo, Zenica, Tuzla, and Bihac, while Bosnian Croats study predominantly at the University of West Mostar, all situated in the Federation of BiH. In contrast, a large majority of Bosnian Serb students decide to continue the education at the universities in Republika Srpska, namely the University of Banja Luka and the University of East Sarajevo. As a result, students in BiH do not have a democratic opportunity to interact, communicate, share opinions, work on joint projects, and socialize with the students with different ethnic backgrounds living in the same country. Thus, Bassuener and Lyon claim that the education system in BiH massively "inculcates nationalism" (2009: 10). Installing such an 'educational apartheid' the country is far away from the integration in the European Higher Education Area where students are supposed to become productive members of both the European and international community.

Since the students at Bosnian universities belonging to different ethnic groups have been physically separated from each other, their everyday mixing has practically been reduced to a minimum level. That is, any physical or territorial separation of the university students has resulted in very low student mobility inside Bosnia. In order to understand the importance of the student mobility, the European ministers in charge of higher education proposed a concrete benchmark: "In 2020, at least 20% of those graduating in the European Higher Education Area should have had a study or a training period abroad" (Leuven Communiqué, 2009: 4). Taking into account the fact that student mobility is one of the most important components of the Bologna Process it is catastrophic that Bosnian students coming from different ethnic groups are practically not provided an opportunity to share their experiences, opinions and ideas. What is more, according to the research that King Baudouin Foundation carried out, only 26 out of 2,137 students questioned and presently studying at the western Balkans universities, have studied abroad and returned to their home country (2009: 2). As far as Bosnian students are concerned only 1,9 % of them studied abroad.

Given such a low level of student mobility among the Bosnian students both inside and outside the country, it is hard to expect to produce a labor force with relevant knowledge, skills, and qualifications that can successfully deal with global economic challenges. For the sake of illustration, mobile students within the European Union member states contribute to the human capital of the Union and to its competitive advantage (de Villé et al, 1996, 209–212). Since the students at Bosnian universities have a low record on student mobility, it is naïve to think that their academic development will provide them with a high level of human capital that is compatible with today's market economy. In fact, what a current academic apartheid in the country is producing is actually nationalized human capital which

does not have the necessary knowledge and skills to successfully integrate into the global market economy. As we today live in a highly globalized world where national economies are interdependent on each other, human capital must be comprehended through the prism of global rather than through local needs and challenges.

Furthermore, the area of education is playing a considerable role in the socialization process of individuals and thus it can have an important influence in the construction of national identity. That is, education systems are at the heart of the formation of national identity and the constructing of an "imagined community" especially in the instance of active nation-building (Anderson: 1983). In this regard, ethno-nationalist political elites in the post-war Bosnia have tremendously utilized all levels of education, from primary to higher, in order to legitimize and approve the rightness and 'divinity' of their nationalist projects. As the war produced an ethno-nationalist paradigm that today determines a social and political dynamics, the ethno-nationalist hegemons put tremendous pressure on the university academia to create the scientific legitimization of the post-war ethno-nationalization process. That is why, almost ten years since the war ended, every initiative to produce a common curriculum and textbooks has ended in failure (Lindvall, 2003: 68).

What is more, a significant number of university and high school scholars have behaved ideologically rather than scientifically and in this way even further contributed to the ethnic polarization among the Bosnian peoples. For instance, in the textbooks, a number of historical facts necessary for an understanding of the logical consequences leading to one mutual state were just left out, while instances of past conflicts were presented in detail (Todorova: 2004). Furthermore, each ethnic group - Bosniaks, Croats, and Serbs - have tended to keep their autonomy over the educational affairs as a means to safeguard their respective identities, in effect giving schools a strong ethno-confessional character (Bozic, 2006: 323). Thus, the education system has become highly politicized and thus has lost its free and independent space for scientific enterprises as the *raison d'être* of any academia. Therefore, Mujkic states that a key question then is "since Bosnian higher education has always been an ideological project, how would it be possible to de-ideologize the Bosnian university?" (2009: 2).

As the post-war hegemonic politics of the ethno-nationalist political parties has not produced effective and appropriate policy mechanisms to resolve the huge problem of increasing unemployment of the young population they tended to put a pressure on the universities to play a role of the social caretaker to reduce the problem of unemployment. In other words, Mujkic points out that "the lack of effective social and employment policy, as well as the political structures especially in cantons, unofficially pressure certain faculties to raise student quotas in order to 'get them out of the street' for a while. This 'massive' style education endangers the basic teaching process" (2009: 6). As a result, it happens very often that university classes are too small to receive such an increasing number of students enrolled. Additionally, since the aim is to admit as many students as possible, in many

academic departments there is a surplus of graduates that even further increases the unemployment in the country.

While the countries which signed the Bologna Declaration tend to reduce their classes in order to increase the quality of the education provided, most universities in Bosnia teach overcrowded classes. In fact, European countries have universities which are clearly oriented towards the labor market and they generally organize studies in smaller classes to increase the quality of education. To be more precise, in small size classes interactive discussions are often used to contribute to optimal learning environments and critical thinking (Shavelson & Huang, 2003). All being said, uncontrolled and nonstrategic enrollment of students within Bosnian universities probably increases the quantity but not the quality of education as one of the central components of the Bologna Process. How much this is actually close to the truth is demonstrated by the fact that there are no Bosnian universities among the best 1,000 in the world. Furthermore, the OECD report measuring the human capital development for the year 2010 shows that Bosnia and Herzegovina has the lowest record on the human capital development among the Balkans countries (IMF, 2010: 12).

To sum up, as a response to the challenges that the global market economy poses, the European countries have established the Bologna Process as a means to raise their international competitiveness and economic strength. Most importantly, the Bologna Process is a historic opportunity for the transition societies such as Bosnia and Herzegovina to generate a globally competitive, skilled and productive labour force, that is, a strong human capital. However, the post-war political hegemony of the ethno-nationalist elites has to a large extent slowed down the implementation of the Bologna Process. Even though the Bologna Process is primarily encompassing technical criteria that aim at a better education quality and more competent labour force, it has been highly politicized by the local ethno-nationalist rulers. Thus, instead of standardized educational programmes they have produced nationalized educational policies that reflect their ideological interests. More specifically, the ethno-nationalist elites have maintained their hegemony over the higher education institutions manipulating the academia for short-sighted political purposes. As a result, "the educational apartheid" they have created has resulted in a nationalized human capital rather than an internationally recognized and competitive work force. Yet, if Bosnia is to be successfully integrated in the global world economy it has to build a strong human capital. The only ideology market economy recognizes is competence and skills!

*Key words: Bologna Process, human capital, ethno-nationalist elites, higher education, standardization, ethno-politicization*

**Literature:**

- Davydov, I. S. (2006), "The Bologna Process and the new reforms of Russian education", *Russian Education and Society*, 48, (7), 17-32.
- Roper, D. Steven, (2007). "European Education Reform and Its Impact on Curriculum and Admissions: Implications of the Bologna Process on US Education." *Journal of Political Science Education* 3: 1 (January 2007): 51-60.
- Munar, Ana Maria, (2007). Is the Bologna Process Globalizing Tourism Education? Author: Ana Maria Munar Journal: *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education* Year: 2007 Vol: 6 Issue: 2 Pages/record No.: 68-82.
- OECD, The Organisation for Economic Co-operation and Development, (2007). "12<sup>th</sup> OECD-Japan Seminar: "Globalization and Linguistic Competencies: Responding to Diversity in Language Environments", July 2007.
- Saarinén Taina, (2005), 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques, *European Journal of Education*, ISSN: 01418211 Year: 2004 Volume: 40 Issue: 2 Pages: 189-204 Provider: Blackwell Publisher.
- Magill, Clare, (2010). "Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina", Published by the International Institute for Educational Planning, UNESCO 2010.
- Mujkic, Asim, (2009). Bosnia's higher education in the shadow of Bologna: between ideological heritage and ethnopolitics", *Journal of International Relations and Development*, vol. 12, 2009, p. 418-426.
- Rado, Peter, (). "Decentralization and the Governance of Education: The State of Education Systems in Bosnia and Herzegovina, Poland, and Romania", LGI Fellowship Series, Local Government and Public Service Reform Initiative, OSI/LGI, 2004.
- Russo, C.J. (2000). "Religion and Education in Bosnia: Integration Not Segregation." Brigham Young University Law Review, Vol. 200, No. 3, 945-966. Reprinted, *European Journal for Education Law and Policy*, Vol. 4, No. 2, 121-129 (2000).
- European University Association (EUA), (2009), "University of Mostar, Bosnia and Herzegovina, Evaluation Report", July 2009, Institutional Evaluation Programme/University of Mostar/July 2009.
- Freedom House, (2009), "Nations in Transit 2009: Bosnia and Herzegovina", Prepared by Jasna Jelusic.
- Pasalic-Kreso, A. (2008), "The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina", in *International Review of Education*, 54 (3-4), 353-374.
- UN Human Rights Council, (2008), "Report on the Special Rapporteur, Vernor Munoz: Addendum: Mission to Bosnia and Herzegovina (24 September – 2 October 2007), 27 May 2008, Available at [www.unhcr.org/refworld/docid/484d1c142.html](http://www.unhcr.org/refworld/docid/484d1c142.html).
- Bassuener, Kurt, and Lyon, James, (2009), "Unfinished Business in Bosnia and Herzegovina: What Is To Be Done?", United States Institute of Peace, Washington, [www.usip.org](http://www.usip.org).
- Anderson, B. (2001). *Imagined Communities*. London: Verso. (Original work published in 1983).
- Lindvall, Daniel 2003 "The Resurrection of Bosnia on the Dayton-Respirator", In Kuhnle S and Sokologiv D (eds) *The Balkans: Searching for Solutions*. Rokkansenteret: Report No 3.



Maria Todorova, *Balkan Identities: Nation and Memory*, NYU Press, 2004.

Bozic, Gordana, (2006), "Reeducating the Hearts of Bosnian Students: An Essay on Some Aspects of Education in Bosnia and Herzegovina", *East European Politics and Societies*, Vol. 20, No. 2, 319–342. American Council of Learned Societies.

Leuven Communiqué (2009), "The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009.

King Baudouin Foundation, (2009), "Studying in the EU from the Western Balkan perspective (Albania, Bosnia & Herzegovina, Montenegro and Serbia) (2008)", Milos Besic, A publication of the King Baudouin Foundation Rue Brederode 21, B 1000 Brussels, January 2009.

De Villé, P., Martou, F., Vandenberghe, V., (1996) „Cost-Benefit Analysis and Regulatory Issues of Student Mobility in the EU“. *European Journal of Education*, Vol. 31, pp. 205–222.

Shavelson, R. J., and Huang, L. (2003), "Responding Responsibility to the Frenzy to Assess Learning in High Education", *Change*, January/February.

IMF, (2010), "Bosnia and Herzegovina: Selected Issues", November 2010, IMF Country Report No. 10/347. Washington, D.C. <http://www.imf.org>.

## РЕЗИМЕ

Како одговор на предизвиците на глобалната пазарна економија, европските земји го иницираа Болоњскиот процес како механизам за зголемување на меѓународната конкурентност на континентот. Ова е историска можност за земјите во транзиција како што е Босна и Херцеговина за да создаде глобално конкурентна, обучена и продуктивна работна сила, односно силен капитал на човечки ресурси. Меѓутоа, повоената хегемонија на етно-националистичките елити во огромен степен ја забавија примената на Болоњскиот процес. На пример, премногу фрагментираниот пост-Дејтонскиот образовен систем имаше негативно влијание на квалитетот на образованието. Исто така, отсуството на унифицирана образовна легислатива го забави процесот на реформите во образованието коишто би довеле до подобар квалитет. Преодот кон демократијата во Босна и Херцеговина го карактеризира институционализирана сегрегација во областа на образованието. Како резултат, физичкото одделување на студентите на универзитетите практично ја намали студентската меѓународна мобилност којашто претставува значајна компонента на Болоњскиот процес. Освен тоа, етно-националистичките елити ги употребуваат академските кругови за да го зацврстат создавањето на своите национални идентитети. Конечно, во отсуство на ефективни концепти во однос на вработувањето, етно-националистичките елити гледаат на универзитетите како на обични „социјални установи“, а не како на институции коишто обезбедуваат квалитетно образование. Накусо, повоените етно-националистички недоразбирања сериозно го попречија успешното создавање на човечките ресурси кои можат да се создадат преку реформите на Болоњскиот процес.

Клучни зборови: Болоњскиот процес, човечки ресурси, етно-националистички елити, високо образование, стандардизација, етно-политизација





## ► **TRIPLE HELIX INNOVATION MODEL: LINKING THE ACADEMIA, THE BUSINESS SECTOR AND THE GOVERNMENT - THE CASE STUDY OF MACEDONIA**

—

authors: Mirjana Todorovska / Bratislav Stanković / Julijana Temelkova

### **1. INTRODUCTION**

Innovation has become a key to sustainable growth and economic development not only at a single company level, but also at the region and country level, having an impact on the country competitiveness in the regional and global economy.<sup>1</sup>

Innovation climates in small, landlocked developing countries are, by nature, problematic, characterized by poor business and governance conditions, low educational levels and meritocratic infrastructure.<sup>2</sup> This raises particular challenges for introducing structured innovative models in small developing countries such as Macedonia.

Even though there is a considerable experience accumulated in the field of innovation policy and management in developed (OECD) countries, much of this is not directly applicable to developing countries because of the nature of the challenges the latter are facing.<sup>3</sup> Actually, developing countries face real obstacles to

---

<sup>1</sup> Fagerberg, "Innovation, technology and the global knowledge economy: Challenges for future growth". Paper presented at the "Green roads to growth" Conference, Environmental Assessment Institute, Copenhagen (March 1-2, 2006): 90-119.

<sup>2</sup> Aubert, "Promoting innovation in developing countries: A conceptual framework", World Bank Institute (July 2004).

<sup>3</sup> Ibid.

innovation and this is why they continue not to be developed. These obstacles derive from inappropriate business and governance surroundings and insufficient education.<sup>4</sup>

The Macedonian public and private sector entities are operating in an increasingly complex and uncertain environment associated with the transition from a centralized and state governed to a market economy. Moreover, the European Union and the worldwide situation, in general, has forced on the country the need to adopt policy initiatives in order to restructure all sectors of the economy and make them more competitive. It has brought the need for reassessing all administrative, political and managerial rules and procedures in order to create the appropriate ambience for societal growth and sustainable development. Accordingly, the country's policy agenda has been focused on addressing issues considered to be the crux of the development problem. These include factors such as weak economic structure, low level of production, low performance of the educational system, high level of debts, high level of unemployment, low recognition of the private sector and SMEs' contribution to innovation and lack of motivation, commitment and trust.<sup>5</sup>

The main research assumption of this paper is that the implementation of a triple helix innovation model is oftentimes associated with not only constant learning and innovation, but also with knowledge sharing and networking with individuals and organizations in order to achieve mutual advantage. The triple helix model, perceived as a positive synergy between the three actors, university, industry and government is increasingly used as a policy framework in both developed and developing countries for the purpose of strengthening their national and regional economies through learning and innovation. The model is characterized by the strong interactions between the university as the centre of activity or influence with its academic-based research and development activities, the industry as the provider of the customer demand based on its commercial activities as well as research and development, and the government as a policy maker. The integration of these three actors ideally will increase knowledge spillovers in Macedonia and in the region on a bigger scale; and hence increase the competitive advantage of economic development, regional or national.

The focal research objective of this paper is to give an overview of the main attributes of the current Macedonian innovation system and to initiate the much needed debate on sustainable public policy solutions aimed at creating sustainable triple helix innovation ventures (industry – academia – government).

The extent, to which the institutional spheres of government, academia and industry are indeed overlapping, and new hybrid organizational forms are emerging in Macedonia to shape the development of a national policy framework for innovation,

<sup>4</sup> Id.

<sup>5</sup> OECD, *"Science, Technology and Innovation Indicators in a Changing World: Responding to Policy Needs"*, (2007). OECD, *"Science, Technology and Industry Scoreboard"* (2009).

is a question that requires extensive empirical and analytical investigation. This paper modestly contributes to that end, by featuring the results of an online survey conducted over 50 Macedonian technology firms. The empirical data complement the theoretical observations of the authors of this paper.

One might ask what the main indicators are of the emergence of new 'hybrid' organizational forms across Macedonian universities. Is there evidence of ongoing 'institutional innovations to promote closer relations between faculties and firms'?<sup>6</sup>

In the context of a complex, small developing country like Macedonia, it can be expected that the transition to new economic and social forms will be partial, uneven and incomplete. Past social and organizational forms remain active, co-existing with new forms, and there are different possible pathways to common goals. Having said this, the focus of this paper is to shed light on the possible patterns of old and new organizational forms of university–industry partnership in order to entice a sustainable innovation model in Macedonia.

At the beginning this paper will give a brief overview of the triple helix model. It will also give an overview and a critical analysis of the Macedonian reality in terms of innovation. Specifically, the paper will analyze data on R&D in the private and public sector and the number of innovative activities measured by patents field granted in Macedonia. It will also examine the relations between the academia and the business sector, and the role of the public sector and the government in initiating the whole process of innovation. One should not forget that in order to understand the triple helix model from the viewpoint of a small developing country, it is necessary to analyze and grasp its implementation risks and pitfalls in the developed countries. Developing countries, such as Macedonia, should take these lessons as public policy benchmarks in order to improve the existing triple helix innovation system embryos.

## 2. THE TRIPLE HELIX MODEL OF INNOVATION

Innovation is defined as a complex process involving many different functions, actors and variables in order to create new products and processes in the market. Rickards explains innovation in terms of two subsystems. The first is related to the firm and its capacity to deal with innovation. The second encompasses the technological, economic, social and institutional factors from the external environment. The basic characteristic of the triple helix innovation model is to bring together different perspectives and actors and to benefit from their interactions in order to provide understanding of the innovative process and its key determinants.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Etzkowitz and Leydesdorff, *The Triple Helix as a Model for Innovation Studies: The Triple Helix as a Model for Innovation Studies* (1996).

<sup>7</sup> Rickards, *Stimulating Innovation: A Systems Approach* (St. Martin's Press, New York, 1985).

The triple helix model is seen as a holistic approach to innovation based on the networking of diverse organizations and disciplines. As a networking system, it seeks to promote rapid learning through closeness and collaboration between the main actors. Each actor in the system would study the innovation process according to its own interests.<sup>8</sup>

There is handful of theoretic predecessors to the triple helix innovation system, which eventually led to its formation as one of the most successful innovation models. Even though research and development (R&D) policies during the Cold War period were mainly focused on the linear model of innovation and favored specific disciplinary research agenda ["Mode 1" of knowledge production, which is investigator-initiated and discipline based. The Mode 1 problems are raised and solved within the academic research community contexts, they are sharply disciplinary, homogenous and the practical considerations or uses are absent<sup>9</sup>], few factors provided the necessary impetus for a shift in the way private and public organizations regarded their research efforts. The end of the transatlantic tension led to the rise of a new techno-economic model and to the need to speed up business transactions and force institutional adaptation. Under these circumstances, knowledge creation modes turned to more open approaches responding to socioeconomic and institutional needs. Another innovation model which was developed as a response to the above mentioned conditions is the so-called "Mode 2". The latter is defined and shaped by the dynamic links between academia and industry, according to "solution-focused" and design-oriented" models characterized by a "constant" flow back and forth between fundamental and applied, between the theoretical and practical.<sup>10</sup> In this new "mode", the main change regarding the universities is that "knowledge production and dissemination (teaching and research) are no longer self-contained activities, carried out in relative isolation. They now involve interaction with variety of other knowledge producers."<sup>11</sup>

This directly leads to the Triple Helix model of innovation proposed by Etzkowitz and Leydesdorff where university, industry and government relations are analyzed "in terms of three interlocking dynamics: institutional transformations, evolutionary mechanisms and the new position of the university."<sup>12</sup> This underlying model of innovation is analytically different from the national system of innovation (NIS) approach, which perceives the firm as having the leading role in the innovation process. The Triple Helix considers the three spheres having equal importance in the country's innovation network.<sup>13</sup>

<sup>8</sup> Burns and Stalker, *The Management of Innovation* (2nd edition London Tavistock Publications, 1966).

<sup>9</sup> Michael Gibbons et al., *The New Production of Knowledge* (SAGE, London, 1994).

<sup>10</sup> Ibid, p. 19.

<sup>11</sup> Gibbons, "Higher Education Relevance in the 21st Century" (1998).

<sup>12</sup> Etzkowitz and Leydesdorff, "The Triple Helix as a Model for Innovation Studies: The Triple Helix as a Model for Innovation Studies" (1996).

<sup>13</sup> Lundvall, B. Å., "National Business Systems and National Systems of Innovation", Special Issue on Business Systems, International Studies of Management and Organization (Summer 1999).

Etzkowitz and Leydersdorff propose three variants of university - government - industry collaboration which can shape the evolution of innovation systems. The first (triple helix I) is a static model in which the government directs the university and industry, and the relation between them.<sup>14</sup> This can be seen in Macedonia before the independence 1991, where the state directed the research relations between the university and industry, typically state owned; the static model was also seen and deployed in the former Soviet Union, as well in some of the European countries, such as the countries from the Eastern Block and Latin American countries. The second (triple helix II) is a laissez faire model in which there are separate institutional borders and highly subscribed relations between government, industry and universities.<sup>15</sup> Last, but not least, the third (triple helix III) is the interaction model that generates a new knowledge infrastructure through overlapping institutional spheres, and hybrid organizations (such as public private partnerships) appearing at the interfaces.<sup>16</sup> Such interrelations generate an overlay of new organizational forms. These newly created organizations take on the functions and features of the other. Etzkowitz and Leydersdorff claim that "most countries and regions are trying to attain some form of Triple Helix III, as a normative model or ideal for development."<sup>17</sup> The very idea of this research paper is to argue that Macedonia should implement as a matter of public policy the Triple Helix III model developed by Etzkowitz and Leydersdorff.

The triple helix model argues that competitiveness is derived from the ability to continuously learn and innovate in order to reproduce distinctive organizational competences over time. It emphasizes the changing nature of institutional and organizational contexts of innovation and the strategic role of management in determining as to how appropriately individual actors adapt, integrate and reconfigure internal and external organizational skills, resources and functional competences in response to these changes.<sup>18</sup>

The triple helix develops according to four dimensions.<sup>19</sup> One of the objectives of this paper is to develop and pinpoint the main public policy strategies which will entice the transposition of these dimensions into the Macedonian context. The first dimension is the internal transformations in each of the helices. Universities should not only be teaching and doing research, but also trying to capitalize the knowledge they produce, which implies a new mode of knowledge production<sup>20</sup>; lateral ties among firms based on the strategic alliances should be developing within

<sup>14</sup> Etzkowitz and Leydesdorff, *"The Triple Helix as a Model for Innovation Studies"* (1996).

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Id.

<sup>17</sup> Id.

<sup>18</sup> Michael E. Porter, "What is Strategy?" *Harvard Business Review* (November-December 1996).

<sup>19</sup> Etzkowitz, "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalisation*, Volume 1, Number 1 (2004).

<sup>20</sup> Michael Gibbons et al., *The New Production of Knowledge* (SAGE, London, 1994).

industry. The government should be taking the role of a venture capitalist as well. The second dimension concerns the influence of one helix upon another. A very successful example in this regard would be the famous US Bayh-Dole Act 1980 that instituted industrial policy through which the federal government encouraged academia to assist industrial innovation. This was done through granting the academia the rights to the inventions created by federal grants.<sup>21</sup> The third dimension is the generation of a new overlay of institutional structures stemming from the interaction among the three helices; small and large firms, universities and other research organizations, local, regional and national governments get together to brainstorm new ideas and attempt to fill in gaps in the innovation systems.<sup>22</sup> One of the most representative examples of this third dimension of the Triple Helix is the Research Triangle Park (RTP) in North Carolina. RTP was founded by the government, university and business leaders as a model for research, innovation and economic development. It was established as a place where educators, researchers and business will collaborate as partners with the objective to change the economic conditions of the region and the state. It was named according to the geographic location of the region's three most regarded educational and research universities – the University of North Carolina at Chapel Hill, Duke University and North Carolina State University. In addition to the research capacity, the region possesses a network of organizations, institutions and companies that work together reflecting the spirit of cooperation and learning. The companies represented in the RTP include IBM, Cisco Systems, Ericsson, and BASF, to name just a few. Due to the positive impact to society, RTP is a model for innovation, education and economic development that has been applied around the world.<sup>23</sup> The fourth dimension consists of a recursive effect of the trilateral networks on the spirals from which they emerge and on the wider society; interaction of universities with industry and government is transformed when the capitalization of academic knowledge displaces distance and inherent public nature of knowledge. This, in turn, is seen as the result of the practices of industrial science, internal entrepreneurial dynamics within academia, and from government policies.<sup>24</sup>

The main credo of this research paper would be that we should try to follow the above illustrated dimensions of the Triple Helix innovation model. However, in doing so, we should not blindly strive to excel them, but try to incorporate them into the Macedonian society with certain greater or lesser aberrations.

<sup>21</sup> Etzkowitz, "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalisation*, Volume 1, Number 1 (2004).

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Weddle, Rooks, and Valdecana, "Research Triangle Park: evolution and renaissance", prepared for and presented at the International Association of Science Parks World Conference, Helsinki, Finland (June 6-9, 2006).

<sup>24</sup> Etzkowitz, "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalisation*, Volume 1, Number 1 (2004).



### 3. THE MACEDONIAN INNOVATION SYSTEM: THE CURRENT SITUATION AND THE WAY AHEAD

In terms of development economics, acquiring and transferring technology as a core component of the triple helix innovation system can be difficult for a small developing country such as the Republic of Macedonia. As a general rule, unsuccessful technology transfer policies in developing countries might come as a result of: (i) Lack of supply of and demand for qualified human resources (social and human capital); (ii) Problems associated with the knowledge base (research capacity); (iii) Problems associated with the ability to innovate (technology and innovation performance); and (iv) Problems associated with the capacity of markets to absorb and diffuse innovations (absorptive capacity).<sup>25</sup>

Macedonia is experiencing constraints in relation to science, technology and innovation policies, similar to those of other South Eastern European countries since gaining independence. The country needs a holistic approach to research and development (R&D) issues and human capital creation, in order to align its scientific and research target policies with the ones stipulated in the EU's Lisbon strategy 2020 (augmenting the R&D part in the nation's GDP up to 3%).

A study conducted by the Ss. Cyril and Methodius University Business Start-up Centre, Skopje, Macedonia shows that the R&D share in the Macedonian GDP in 2003 was 0.22 %, compared to Serbia's 0.32 %, Bulgaria's 0.5 % and Croatia's 1.10 %.<sup>26</sup> Although in the above mentioned countries this percentage has been constantly increasing, Macedonia has experienced a downward trend. This can be attested if one looks no further than Graph 1 below. As shown in Table 1 and Graph 2, the Macedonian R&D expenditures in 2003 primarily came from either the higher education (37%) or the governmental sector (67%), with only pitiful 1% coming from the business sector compared to the EU practice where the business sector participates with ca. 65.3%. In order to further strengthen the argument, we take the Macedonian biotech sector, a high tech segment of the innovation system, as an example. In 2007 there were only 17 biotechnology research projects (12 in the applied research sector and 5 in the basic research sector) out of the total of 185 in the Republic of Macedonia. All of them were funded by state ministries and agencies (15 by the Ministry of Education and Science and 2 by other state agencies).<sup>27</sup>

<sup>25</sup> John H. Barton, "New Trends in Technology Transfer", International Centre for Trade and Sustainable Development Intellectual Property and Sustainable Development Series, Issue Paper, No. 18 (2007).

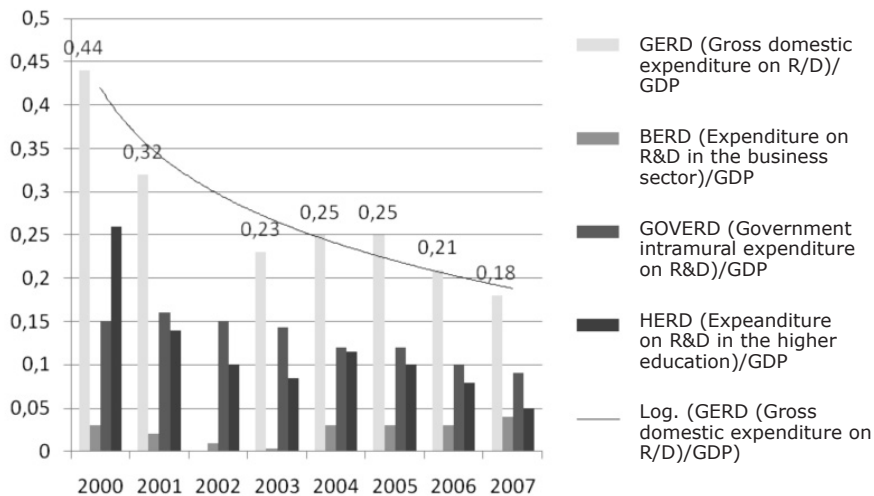
<sup>26</sup> Pinto and Polenakovic, "The National Innovation System and its Relation to Small Enterprises – the Case of the Macedonia", World Review Science, Technology and Sustainable Development, Vol. x, No. x, (xxxx).

<sup>27</sup> State Statistical Office of the Republic of Macedonia, "Statistical Review: Population and Social Statistics, Research and Development Activity" (2007). Note: In interpreting the statistical results one has to keep in mind that the Statistical Office of the Republic of Macedonia uses interchangeably the terms biotechnology and agriculture. Thus, the statistical report encompasses projects carried out in agricultural biotechnology only. Also, the statistical data refers to 2007 only. More data is needed in order to carry out an in-depth analysis for the biotechnology R&D trends in Macedonia. For the purposes of a simple analysis the year 2007 is held as a statistical representative sample. Nonetheless, this assumption might be refuted by further research in this field.

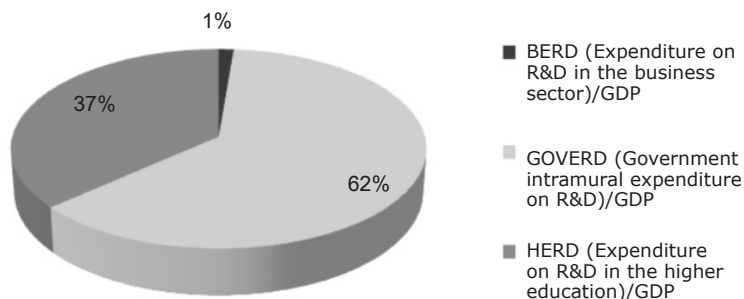
**Table 1. R&D expenditures by type. Source: ERAWATCH Research Report for the FYROM, European Commission, 2010.**

Type of R&D expenditure	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
GERD (Gross domestic expenditure on R/D)/GDP	0.44	0.32	0.26	0.23	0.25	0.25	0.21	0.18
BERD (Expenditure on R&D in the business sector)/GDP	0.03	0.02	0.01	0.003	0.03	0.03	0.03	0.04
GOVERD (Government intramural expenditure on R&D)/GDP	0.15	0.16	0.15	0.143	0.12	0.12	0.10	0.09
HERD (Expenditure on R&D in the higher education)/GDP	0.26	0.14	0.10	0.084	0.115	0.10	0.08	0.05

**Graph 1. R&D expenditures by type. Source: ERAWATCH Research Report for the FYROM, European Commission, 2010.**



**Graph 2. R&D expenditures by type, year 2003. Source: ERAWATCH Research Report for the FYROM, European Commission, 2010.**

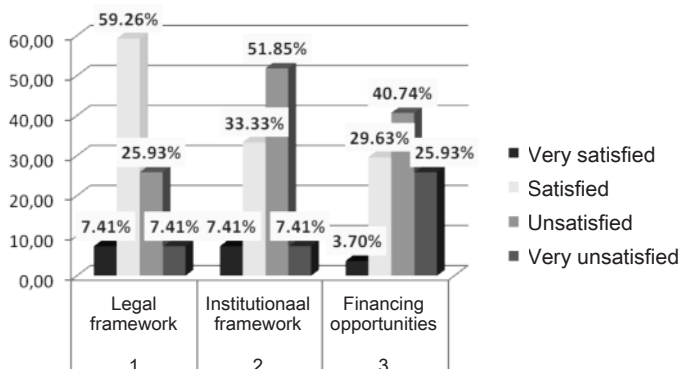


These observations are supported furthermore by our survey results. The survey “Technology Transfer in the Republic of Macedonia” was conducted online, via a software platform Qualtrix. It covered 50 high tech, domestic and foreign owned firms in Macedonia. It researched the perception of the firms’ managers of the technology transfer climate in Macedonia.

Interestingly, the survey results show that 31% of the surveyed managers answered that their firm has never been involved in technology transfer. What is more, almost 52% of the survey respondents who claimed that their firm participated in technology transfer answered that the technology was transferred by another entity. Out of those, 100% answered that the transferring entity was a foreign firm. Thus, there is no mention of universities, governmental institutes or other domestic firms. This situation is indicative of the low research culture within the Macedonian business community. It seems that the Macedonian firm managers perceive the option of technology transfer from a foreign firm as the sole option available. Hence, it will be very difficult for the public policy stakeholders in the research and scientific area to put the triple helix innovation model on the agenda and entice the private sector to stimulate its own R&D involvements.

Another interesting issue to analyze is the fact that the survey respondents give relatively high credibility to the legal framework pertaining to technology transfer (59.26%) when compared to the institutional framework (33.33%) and the financing opportunities (29.36%). The public policy stakeholders should bear this in mind when crafting adequate mechanisms for the triple helix innovation model implementation in Macedonia.

**Graph 3. Question: Please evaluate your experience in technology transfer in Macedonia according to the following indicators. Source: Survey “Technology Transfer in the Republic of Macedonia”**

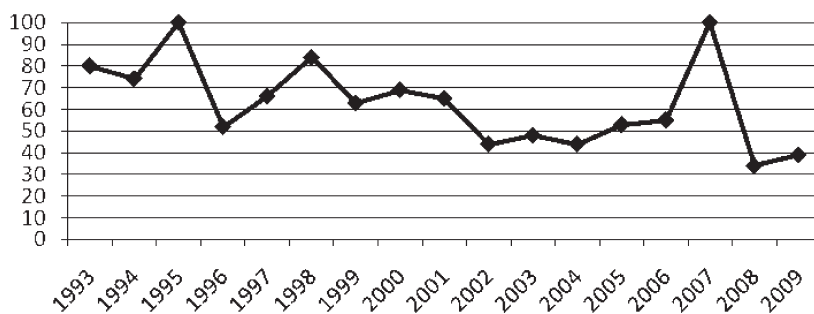


A high number of survey respondents (92.59%) thinks that the state should make bigger budgetary allotments to the R&D endeavors undertaken by the business sector. Moreover, the number of respondents (81.48%) who claim that the state does not support public private partnerships is also high. Thus, the business sector representatives clearly observe and acknowledge the nonexistence of the link between the state and the business sector in the innovation model of Macedonia. This is also the case when asked about their perception of the role of the Macedonian academia in generating and sustaining the innovation process wheel. Most of the respondents agreed that there is a need for establishing the so-called technology transfer offices under the auspices of the Macedonian universities which will serve as an initial block of the Macedonian triple helix innovation platform. Yet, much remains to be done in the area of raising the general awareness, and more specifically the awareness of certain groups of stakeholders in order to reach the stage of triple helix innovation model III, as described by Etkowitz and Leydersdorff. According to the World Economic Forum Global Competitiveness Report 2010-2011, Macedonia is considered to be in the efficiency driven stage of its economic development. Hence Macedonia has not reached yet the innovation driven stage of the economic development, imminent for the highly developed, knowledge-based societies. According to this Report, innovation is considered to be one of the main pillars of the economic development. One way of measuring innovation would be through measuring the nation's ability to innovate. The best method of doing this is through measuring the nation's patent activity. Of special importance is the number

of filed patent applications by domestic and foreign entities in Macedonia, because this is an indicator of the vitality of the country's innovation system. Even of greater analytical importance is the number of successful patent applications by domestic entities submitted in front of the EPO (European Patent Office), the USPTO (United States Patent and Trademark Office) and the WIPO (PCT applications). As figures show, again, Macedonia does poorly in the area of domestic patenting. There is a declining trend in domestically filed patent applications which is taken as one of the main indicators of the decayed innovation system in Macedonia. Even more disappointing is the fact that over a twenty-year time span only two successful patent applications have been submitted by domestic entities in front of the USPTO. This serves as yet another evidence of the current state of the Macedonian innovation system.

**Graph 4. Domestic (national) patent applications in the Republic of Macedonia filed by domestic and foreign entities. Source: The authors' own calculations based on figures obtained from the Macedonian Industrial Property Bureau.**

Domestic (national) patent applications in the Republic of Macedonia filed by domestic and foreign entities



Thus the main question resonates: how to proceed from a point that, as many believe, is the point of no return? How to establish an effective mechanism of collaboration between the academia, the business sector and the government? How to entice the formation of new innovative institutional hybrid forms that will represent a quantum leap in the innovation matrix of Macedonia?

The aim of this paper is not to give definite answers, but to touch upon certain anomalies of the Macedonian innovation system and, at the same time, to entice the much needed debate on the triple helix innovation system formation in Macedonia.

We do believe that Macedonia has a lot to learn with respect to building a sustainable triple helix innovation system from the developed countries. However,

imitating other countries' "triumphant" systems in this respect would be a short-sighted solution from a public policy perspective. Hence we have to devise a system of our own. In doing so we should rely upon the successful models developed by others, but not blindly. The Macedonian innovation system has specificities of its own and these should be taken into account when crafting the triple helix innovation platform.

### Bibliography:

- Aubert, *"Promoting innovation in developing countries: A conceptual framework"*, World Bank Institute (July 2004).
- B. Å., *"National Business Systems and National Systems of Innovation"*, Special Issue on Business Systems, International Studies of Management and Organization (Summer 1999).
- Burns and Stalker, *The Management of Innovation* (2nd edition London: Tavistock Publications, 1966).
- Etzkowitz and Leydesdorff, *"The Triple Helix as a Model for Innovation Studies"* (1996).
- Etzkowitz, "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalisation*, Volume 1, Number 1 (2004).
- Fagerberg, "Innovation, technology and the global knowledge economy: Challenges for future growth". Paper presented at the "Green roads to growth" Conference, Environmental Assessment Institute, Copenhagen (March 1-2, 2006): 90-119.
- Gibbons, *"Higher Education Relevance in the 21st Century"* (1998).
- John H. Barton, *"New Trends in Technology Transfer"*, International Centre for Trade and Sustainable Development Intellectual Property and Sustainable Development Series, Issue Paper, No. 18 (2007).
- Michael E. Porter, "What is Strategy?", *Harvard Business Review* (November-December 1996).
- Michael Gibbons et al., *The New Production of Knowledge* (SAGE, London, 1994).
- OECD, *"Science, Technology and Industry Scoreboard"* (2009).
- OECD, *"Science, Technology and Innovation Indicators in a Changing World: Responding to Policy Needs"* (2007).
- Pinto and Polenakovic, "The National Innovation System and its Relation to Small Enterprises – the Case of the Macedonia", *World Review Science, Technology and Sustainable Development*, Vol. x, No. x, (xxxx).
- Rickards, *Stimulating innovation: A systems approach*, New York: St. Martin's Press, 1985.
- State Statistical Office of the Republic of Macedonia, *"Statistical Review: Population and Social Statistics, Research and Development Activity"* (2007).
- Weddle, Rooks, and Valdecanas, "Research Triangle Park: evolution and renaissance", prepared for and presented at the International Association of Science Parks World Conference, Helsinki, Finland (June 6-9, 2006).
- World Economic Forum, *Global Competitiveness Report 2010-2011*.

## РЕЗИМЕ

Македонија се соочува со проблеми во секторот на истражување, развој и наука, слични на проблемите со кои се соочуваат останатите држави од Југозападна Европа. Несомнено, на Македонија ѝ е потребен сеопфатен, системски пристап при креирањето јавни политики за истражување и развој и генерирање човеков капитал. Сето ова е потребно за да Македонија ги приближи целите на својата истражувачка и развојна политика со оние на ЕУ (според ЕУ Лисабонската стратегија 2020, делот на истражување и развој во ЕУ треба да достигне 3% од вкупниот бруто домашен производ).

Овој истражувачки труд се бави со аналитичен приказ на основните карактеристики на македонскиот систем на иновации (анализа на податоци за истражување и развој во јавниот и приватниот сектор во Македонија; анализа на податоци од спроведена анкета „Трансфер на технологии во РМ“; анализа на податоци за патентна активност во РМ). Негова основна цел е да покрене јавна дискусија во научните кругови за создавање одржливи јавни политики во сферата на тројниот хеликс на иновации (индустрија – академија – државни институции).







## ► INVESTIGATING PRIVATE AND SOCIAL RETURNS TO EDUCATION IN MACEDONIA WITH REFERENCE TO POLICY IMPLICATIONS

—  
author: Nikica Mojsoska-Blaževski

### 1. INTRODUCTION

Knowledge and ideas and, in particular, the extent to which they are widespread, are fundamental components of the New Economy and determine the growth of living standard and job creation. Consequently, government policies can boost long-run economic growth through investment in knowledge and, hence, increase and deepen the knowledge base of the economy, which includes research, education, skills and technological innovations.

Education is a key catalyst for growth in the New Economy (Sianesi and Van Reenen 2003, 189-197; Kara 2009, 27) affecting the long-run economic growth (Temple 2001, 59-63; Lee 2010, 165). Moreover, Van der Sluis and Van Praag (2004, 219-220) argue that education is a key input in stimulating entrepreneurship and starting business, an important pathway to reducing unemployment.

Economic reforms during the 1990s helped most CEECs achieve positive growth rates, but achieving rapid long-run economic growth remains a great challenge for policymakers. While transition effects have mainly determined recent economic performance, the long-run performance will largely depend on the accumulation of human and physical capital and resulting increases in total factor productivity (World Bank 2003, 7-9). Hence the importance of enhancing the educational attainment of the population as a means of increasing economic growth. Moreover, labour markets are a means of allocating labour to its most productive use, and “where incentives

are set for the creation of human capital, which is one of the inputs of aggregate production functions." (Jurajda 2003, 8).

The investigation of these particular issues is of high importance in Macedonia as a low-growth developing country with unemployment rate of above 30% since the beginning of transition in the early 1990s. Apart from other strategies to boost economic growth and reduce unemployment, the government has been stimulating greater supply of state-owned higher education, along with large subsidies to costs borne by students.

The structure of this paper is as follows. We first briefly introduce the human capital theory and the Mincer earnings function as a commonly used method to directly 'test' that theory along with its main weaknesses. In section 3 we then conduct an empirical analysis of the private returns to education in Macedonia. In sections 4 and 5 we investigate the policy relevance and policy implications of the findings on the private returns to education and social returns to education, respectively.

## 2. HUMAN CAPITAL THEORY

Human capital theory provides an explanation for the observed correlation between higher levels of education and higher wages (Weiss 1995, 133-135). It presumes a causal relationship between education and skills, and skills and marginal productivity. Finally, productivity is rewarded in the labour market by higher employment prospects and higher lifetime earning power.

The emergence of the modern theory of human capital is attributed to Gary Becker (1964). He proclaimed that investment in education is tantamount to an investment in a machine and can be analysed in a similar way. The discounted stream of future benefits from investment in education should exceed the discounted stream of outlay of time and money engaged in its purchase.

The empirical approximation of the human capital theoretical framework is the Mincerian earnings function:

$$\log w_i = \alpha + rs_i + \gamma x_i + \delta x_i^2 + X_i\beta + u_i \quad (1)$$

where  $w_i$  is an earnings measure for individual  $i$ ,  $s_i$  is a measure of the years of schooling,  $x_i$  represents a measure of the experience,  $X_i$  is a set of other variables assumed to affect wage, and the disturbance term,  $u_i$  is assumed to be independent of  $X_i$  and  $s_i$ , i.e. well-behaved. Under certain assumptions discussed below,  $r$  can be considered as private return to schooling for additional schooling year. If  $r$  that represents an internal rate of return is greater than the market rate of interest, more education is a worthwhile investment for the individual, assuming s/he can borrow against that rate.

To distinguish between different levels of education, (1) can be extended to substitute a series of dummy variables for schooling, corresponding to discrete educational levels (Psacharopoulos and Patrinos 2004, 8)

$$\log w_i = \alpha + r_s D_s + r_u D_u + \gamma x_i + \delta x_i^2 + X_i \beta + u_i \quad (2)$$

where  $D$  is a dummy variable for the subscribed level of education (in this case,  $s$ -secondary and  $u$ -university, the primary school being the reference category) and the corresponding  $r$  is the rate of return to analogous educational levels compared to the reference category. To avoid matrix singularity, I omitted one of the mutually exclusive categories of education that is primary level.

The earnings function approach has certain limitations coming both from empirical applications and methodological issues. The former are concerned with the model not taking into account different ability, omitted variables, endogeneity of schooling, neglect of school quality, selection bias, neglect of social costs of education and taxes, etc (Card 2001, 7-10; Heckman et al. 2003, 1-2; Psacharopoulos and Patrinos 2004, 9-13; Bagheri and Kara 2008, 24-25). On the other hand, methodological issues include misinterpretation of wage effect as returns to education, as well as throwing many additional variables in the regression (Psacharopoulos and Patrinos 2004, 12).

Still, Psacharopoulos and Patrinos (2004, 9) argue that the concept of returns to education is indisputable. That, coupled with the significant positive private rate of returns found in practically every country (Psacharopoulos and Patrinos 2002, 1), suggests that education is an important and worthwhile investment. However, these positive returns do not preclude 'poor' and inefficient schooling investments at society level, particularly in the case of uncertain opportunity costs of education or if there are government subsidies (Kara 2009, 36-37).

Turning to the case of Central and Eastern European countries (CEECs), studies using Mincer earnings function suffer specific methodological problems to the general ones. For instance, apparently high private returns to post-compulsory schooling in transition economies (see Table 1.1 in Annex 1) and high unemployment rates in some of them may guide policymakers to expand compulsory education and promote further post-compulsory education. However, the marginal social rates of return may be much lower than the average private returns to education because of several factors (Adnett and Hoti 2004, 12). For example, in a static labour market, the higher educated individuals may merely displace the less educated during transition. Furthermore, in static and slack labour markets the over-education phenomenon is likely to exist where individuals fill jobs with skill requirements lower than those that they possess. Higher education attainment is then a signal of the potential worker's productivity leading to an overinvestment in education from a society's point of view.

### 3. PRIVATE RETURNS TO EDUCATION IN MACEDONIA

The estimation of the returns to education in Macedonia carried out in this section, provides an insight into the labour market rewards to different levels and types of education. So far, there are only two studies on the returns to education in Macedonia. The first one is carried out by Azam and Rutkowski

(1998), also reported in Rutkowski (2001). However, the study may be blamed for incompleteness, lack of important details and without specific policy relevance. The other one is the Bevc's (1993) study where Macedonia is analysed as part of ex-Yugoslavia. However, Bevc uses a different approach to estimating returns to education than the Mincer earnings function; that is, the full method is based on a cost-benefit analysis which potentially makes her findings incomparable with our estimates.

The data used in this analysis are from the Labour Force Surveys (LFSs) conducted by the State Statistical Office of Macedonia. We have data for three years, 1998, 2000 and 2002 for employed individuals. The sample is rather large, above 5,000 employed individuals<sup>1</sup> compared to other studies, giving us confidence in presenting and interpreting the findings. Individuals in the Macedonian LFS report the highest level of education completed so that we estimate returns to an educational level not years, that is, specification (2). We estimate the returns to an educational level as compared to a reference educational level as well as the marginal returns to a year of education within each level.

### 3.1 METHODOLOGY

We apply the OLS estimation approach. Based on the experience from other studies and their deficiencies, we estimate the following general specification:

$$\ln wage_i = \beta_1 + \beta_2 age_i + \beta_3 agesquared_i + \beta_4 threesec_i + \beta_5 secondary_i + \beta_6 non\text{-}tertiary_i + \beta_7 university_i + \beta_8 hours_i + \beta_9 gender_i + \beta_{10} nationality_i + u_i, \quad (3)$$

where  $i$  stands for individual and variables are defined as follows:

- age is the age of the respondent used as a proxy for experience and agesquared should capture concavity of age-earnings profile;
- the reference category for education is 'primary' that equals 1 if an individual completed primary education or less, otherwise 0;
- threesec equals 1 if an individual has completed 3-year secondary education (exclusively vocational), otherwise 0;
- secondary equals 1 if an individual completed 4-year secondary education, otherwise 0;
- non-tertiary equals 1 if an individual completed post-compulsory non-university education (ISCED 4), otherwise 0;
- university equals 1 if an individual obtained degree in university level education, otherwise 0;

<sup>1</sup> Some observations were lost because of incomplete data - mainly no wage data. Wage arrears are relatively common in the country at a level of 18% at the time of data compilation.

- hours are the weekly hours worked;
- gender equals 1 for males, otherwise 0;
- nationality equals 1 if an individual speaks Macedonian language otherwise 0.

We proceed by estimating (3) by OLS, separately for each year for which we have data (1998, 2000 and 2002).

### 3.2 RESULTS BY YEAR

Results are presented in Table A1.2 in Annex 1. In the panel A of the table we present estimated coefficients along with the t-statistics whereas the returns to experience, education and other personal characteristics on wage are shown in panel B. Coefficients in the model are jointly and independently significant at 1% significance level and have the expected signs. We carried out interval estimation and found that the coefficients did not significantly change over the five years captured by the samples. The exception is the rate of return to a 3-year (vocational) secondary education which significantly declined, probably due to reduced labour market relevance of the vocational education during transition and economic restructuring.

We examine the results for 2002 as latest year and because findings between years are quite similar. An additional year of experience (proxied by age) yields 2.4% increase in an individual's earnings, other things being equal. The negative coefficient on squared experience suggests that, as in almost all economies, age-earnings profiles in Macedonia are concave, i.e. earning start to decline after certain age. The peak of the profile in 2002 is at the age of 44. However, this (aggregate) age-earnings profile masks large differences between the profile of young and that of older workers (calculations available upon request). Azam and Rutkowski (1998) find insignificant coefficients on experience (proxied by tenure) in non-private sector and a concave age-earning profile for the private sector with an implausibly early peak at the age of 16.

Other things being equal, those with completed 3-year secondary education have 16% higher wages in Macedonia than those with primary education. Completion of 4-year secondary education raises wages by 37% relative to individuals with primary education with the same other characteristics, whereas completed non-tertiary education is rewarded by a 53% higher wage than primary education, other things being equal. Women on average earn 80% of wages of men with the same observable characteristics, a slightly higher relative pay than that found in Rutkowski (2001, 22). Individuals of Macedonian ethnicity have 12% lower wages than the rest of the population (ethnic minorities), other things being equal.

Overall results show that acquiring university education in Macedonia is an effective investment strategy that yields twice the earnings of individuals with primary education attainment with the same other characteristics. Table A1.3 in Annex 1 shows that investing in a particular educational level in Macedonia has on average

the same payoffs to similar investment in other transition economies. However, if we take into account the relatively high unemployment and wage risk in Macedonia, overall returns to investment in education to Macedonian individuals would be greater for the same financial rate of return.

#### 4. POLICY RELEVANCE OF THE ESTIMATED RETURNS TO EDUCATION

The observed large private returns to schooling in section 3 do not appear to justify large scale governmental funding of post-compulsory education because they imply strong individual incentives for investment in schooling without the intervention of government (De la Fuente and Jimeno 2005, 44-45). However, in addition to the private benefits to education, an "optimal" education finance would consider nonmarket private benefits, as well as social benefits (McMahon 2006, 264). The former include: better individual and family health, cognitive development of children, consumption efficiency, higher return on financial assets, reduced obsolescence of human capital via leisure-time learning, non-pecuniary job satisfaction. Since the nonmarket benefits are estimated to be large at about 80% of the financial private returns (McMahon 2004, 249), an individual underinvestment in education will occur if s/he fails to take into consideration these returns when making an education investment decision.

Social returns are net positive (social) externalities associated with the individual's education, such as the society's ability for innovation, greater democracy, lower drug abuse, lower infant mortality, etc. The size of the social benefits is the most relevant guide in how much of education costs should be financed by the society/Government, though those are difficult to quantify (McMahon 2006, 264; Kara 2009, 27). The existence of externalities along with the other potential market failures, such as information asymmetry and constrained borrowing are the main (efficiency) rationale for government investment in education (Hanushek 1998, 11; McMahon 2006, 265) set aside the equity arguments.

The above arguments do not lead to a strong case for or against (larger) public subsidies to education. However, Psacharopoulos and Patrinos (2004, 22) argue that increasing social returns to average stock of human capital are likely to persist after some threshold measured by population's literacy rate or by universal primary education. If this holds, achieving the threshold stock of human capital requires relatively high or full state funding of primary education, whereas, taking into account rising private marginal returns with educational level, public subsidies should decline with educational level. The latter may be justified by the likely decreasing externalities of a more educated population for which we can assume part of the social benefits of education, such as widespread democracy or lower infant mortality to be fully exploited up till some (mean) educational attainment. Nevertheless, we would expect the society's ability for innovation to perpetually increase with a nation's educational attainment (McMahon 2004, 242).

The relative size of government and private education expenditures would also depend on the effect of education on the likelihood of emigration which may affect private returns. Sianesi and Van Reenen (2003) find that human capital often flows to countries with a high relative stock of such capital, suggesting a negative relation between the human capital and its scarcity. This brain drain represents international or geographical externalities (McMahon, 2004) which will have dire consequences for human capital accumulation in transition economies.

## 5. CONCLUSION AND POLICY IMPLICATIONS

The relatively high returns to education in Macedonia found in section 3 suggest that acquiring more education is a worthwhile strategy for the Macedonian population. Higher education helps individuals to more easily find employment and to enjoy higher wages compared to workers with similar other characteristics. These relatively high private returns to a university education should provide sufficient incentives for individuals to invest in it, which, from a policy perspective implies that government subsidies to university education should be reduced or switched towards equity objectives. An additional private incentive for investment in education comes from the likelihood of Macedonian citizens to emigrate in Western European countries (the brain drain), which will increase even more with the accession process. Nevertheless, recently the Government in Macedonia responded with expanding the capacity of state universities and faculties and introducing dispersed studies in many cities and small inhabited places around the otherwise small country. Moreover, state subsidies to private spending on higher education (at state universities) increased substantially.

Our findings, in general, do not support such policy of large subsidies in higher education. Nevertheless, our discussion above suggests two possible arguments in support of state subsidies to higher education that rest on i) possible non-market private returns which might be neglected by individuals and hence underinvestment from individual point of view might occur; ii) higher social than private returns to education, which are yet likely to prevail until certain level of development (for instance, up to universal primary education).

**Bibliography:**

- Adnett, Nick J. and Hoti, Avdullah. 2004. "Schooling in a High Unemployment Transition Economy: The Case of Kosova", paper presented at CERGE-EI Conference on Education in Transition, Prague, Czech Republic and Conference 'Economic Development and Reconstruction Policies in South-East Europe: The Influence of Economic Integration', Dubrovnik, Croatia.
- Andren Daniela, Earle, John S. and Sapatoru, Dana. 2004. "The Wage Effects of Schooling under Socialism and in Transition: Evidence from Romania." *Upjohn Institute Staff Working Paper*, No. 108, accessed January 10, <http://ssrn.com/abstract=634083>.
- Azam, Jean-Paul and Rutkowski, Jan J. 1998. *Wages and Unemployment in the Former Yugoslav Republic of Macedonia (1992-1997)*. Warsaw: World Bank.
- Bagheri, Fathollah M. and Kara, West. 2008. "Selection Bias in the Estimated Rate of Return to Education." *Review of Business Research*, 8(5): 24-35, accessed February 1, 2011, <http://web.ebscohost.com/ehost>.
- Card, David. 2001. "Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems." *NBER Working Paper Series*, No. 7769, accessed February 11, 2011, <http://www.nber.org/papers/w7769.pdf>.
- De la Fuente, Angel and Jimeno, Juan F. 2005. "The Private and Fiscal Returns to Schooling and the Effect of Public Policies on Private Incentives to Invest in Education: A General Framework and Some Results." *CESifo Working Paper*, No. 1392, accessed January 10, <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1188878.PDF>.
- Dimova, Ralitzia and Gang, Ira N. 2004. "Self-Selection and Earnings during Volatile Transition." *IZA Discussion Paper*, No. 1158, accessed February 14, 2011, <http://ftp.iza.org/dp1158.pdf>.
- Flabbi, Luca, Paternostro, Stefano and Tiongson, Erwin R. 2007. "Returns to Education in the Economic Transition: A Systematic Assessment Using Comparable Data." World Bank Policy Research Working Paper, No. 4225, accessed February 12, 2011, <http://www-wds.worldbank.org>.
- Hanushek, Erik A. 1998. "Controversies and Conclusions about the Effectiveness of School Resources." *FRBNY Economic Policy Review*, March 1998, accessed February 10, 2011, <http://www.newyorkfed.org/research/epr/98v04n1/9803hanu.pdf>.
- Heckman, James J. and Lochner, Lance J. and Todd, Petra E. 2003. "Fifty Years of Mincer Earnings Regressions." *NBER Working Paper Series*, No. 9732, accessed January 12, 2011, <http://www.nber.org/papers/w9732.pdf>.
- Jurajda, Stepan. 2003. *Three Stages of Czech Labour Market Transition: Reallocation, Incentives and EU Standards*. Prague: CERGE-EI, accessed January 3, 2011, <http://digitool.is.cuni.cz:1801/webclient/DeliveryManager?application=DIGITOOL-3&user=viewer:viewer&owner=REP00&pid=66599>.
- Kara, Orhan. 2009. "The Economic Return to Investment in Human Capital and Economic Development." *International Journal of Business and Economics*, 9(1): 27-38, accessed February 11, 2011, <http://web.ebscohost.com/ehost>.
- Lee Chew Ging. 2010. "Education and Economic Growth: Further Empirical Evidence." *European Journal of Economics, Finance & Administrative Sciences*, Aug2010, Issue 23, p161-169, accessed January 5, 2011, [http://www.eurojournals.com/ejefas\\_23\\_14.pdf](http://www.eurojournals.com/ejefas_23_14.pdf).



- McMahon, Walter W. 2004. "The Social and External Benefits of Education". *International Handbook on the Economics of Education*, Chapter 6, edited by in Geraint Johnes and Jill Johnes, 211-259. Cheltenham: Edward Elgar, Cheltenham, 2004, accessed February 10, 2011, <https://netfiles.uiuc.edu/wcmahon/www/Education%20Externalities%20JOHNES%20proof.pdf>.
- McMahon, Walter W. 2006. "Education Finance Policy: Financing the Nonmarket and Social Benefits." *Journal of Educational Finance*, 32(2): 264-284, accessed February 5, 2011, [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=947834](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=947834).
- Munich, Daniel, Svejnar, Jan and Terrell, Katherine. 2004. "Do Markets Favour Women's Human Capital More than Planners?" *IZA Discussion Paper*, No. 1393, accessed February 11, <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/20690/1/dp1393.pdf>.
- Orazem, Peter F. and Vodopivec, Milan. 1997. "Unemployment in Eastern Europe, Value of Human Capital in Transition to Market: Evidence from Slovenia." *European Economic Review*, No. 41, pp. 893-903, accessed February 1, 2011, <http://www2.econ.iastate.edu/classes/econ370/shuffman/documents/orazem.pdf>.
- Psacharopoulos, George and Patrinos, Harry A. 2002. "Returns to Investment in Education: A Further Update." *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 2881, accessed February 12, 2011, <http://www-wds.worldbank.org>.
- Psacharopoulos, George and Patrinos, Harry A. 2004. "Human Capital and Rates of Return." In *International Handbook on the Economics of Education*, Chapter 1, edited by G. Johnes and J. Johnes, 1-57. (Cheltenham: Edward Elgar), accessed February 11, 2011, <http://staff.bath.ac.uk/ecsjs/Research/Signalling/JOHNES%20txt%20p.1-818.pdf>.
- Rutkowski, Jan J. 2001. "Earnings Inequality in Transition Economies of Central Europe: Trends and Patterns during the 1990s." *World Bank Social Protection Discussion Paper*, No. 0117.
- Sianesi, Barbara and Van Reenen, John Michael. 2003. "Returns to Education: Macroeconomics." *Journal of Economic Surveys*, 17(2): 157-200, accessed February 9, 2011, <http://ssrn.com/abstract=416649>.
- Temple, Jonathan. 2001. "Growth effects of education and social capital in the OECD countries." *OECD Economic Studies*, No. 33, 2001/II: 59-63, accessed January 1, 2011, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/46/1825293.pdf>.
- Van der Sluis, Justin and Van Praag, Mirjam C. 2004. "Economic Returns to Education for Entrepreneurs: The Development of the Neglected Child in the Family of the Economics of Education." *Swedish Economic Policy Review*, No.11: 183-225, accessed February 10, 2011, doi:10.1086/599247.
- Vujcic, Boris and Sosic, Vedran. 2007. "Does it Pay to Invest in Education in Croatia?." *Faculty of Economics and Business Working Paper Series*, No. 07-07, accessed February 11, 2011, <http://web.efzg.hr/repec/pdf/Clanak%2007-08.pdf>.
- Weiss, Andrew. 1995. "Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages." *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), pp. 133-154, accessed January 5, 2011, <http://links.jstor.org/sici?sici=0895-3309%28199523%299%3A4%3C133%3AHCVSEO%3E2.0.CO%3B2-Q>.

**Annex 1****Table A1.1 Estimated returns to a year of education**

Dependent variable is ln(wage)					
Country	Author	Year	M	F	All
Bulgaria					
	Rutkowski (2001, 22)	1997	6.9	6.1	6.5
	Flabbi et al. (2007, 27)	2002			7.2
Croatia					
	Vujcic and Sasic (2007, 18-19)	1996	4.9	5.1	
		2004	6.2	7.8	
Czech Republic					
	Munich et al. (2004, 9)	1989	2.7		
		1996	5.8		
		2002	5.4		
	Munich et al. (2004, 21)	1989		3.7	
	Flabbi et al. (2007, 27)	2002		7.1	
Hungary					
	Flabbi et al. (2007, 27)	2002			11.1
Macedonia					
	Rutkowski (2001, 22)	1996	6.0	7.4	7.0
Poland					
	Rutkowski (2001, 22)	1996	7.8	6.7	7.3
		1998			11.2
Romania					
	Andren et al. (2004, 35)	1950-1990			3-4
		2000			8.5
Slovenia					
	Flabbi et al. (2007, 28)	1996			11.7
	Flabbi et al. (2007, 28)	2002			8.2
Memorandum items:					
High income countries (\$9.266 or more per capita income) <sup>1</sup>					6.4
Low income countries (\$755 or less per capita income) <sup>1</sup>					10.9

1) From Psacharopoulos and Patrinos (2004, 169).

**Table A1.2 OLS estimates for Mincer earnings function in Macedonia**

Variables	1998	2000	2002
<i>A. Estimated coefficients for dependent variable <math>\ln(\text{net monthly wage})</math></i>			
constant	7.394 (90.826) <sup>1</sup>	8.26 (96.839)	7.772 (92.262)
age	0.031 (8.506)	0.013 (3.583)	0.024 (6.498)
agesquared	-0.00034 (-7.919)	-0.00017 (-3.960)	-0.00027 (-6.276)
3-year secondary <sup>2</sup>	0.234 (11.234)	0.171 (8.194)	0.146 (6.938)
4-year secondary	0.367 (22.036)	0.324 (19.825)	0.317 (19.357)
non-tertiary	0.501 (18.473)	0.509 (20.022)	0.427 (15.562)
university	0.808 (35.472)	0.769 (34.076)	0.725 (34.280)
hours	0.013 (17.080)	0.006 (6.969)	0.010 (14.246)
gender	0.151 (11.032)	0.148 (10.965)	0.179 (13.489)
nationality	-0.176 (-9.557)	-0.220 (-12.304)	-0.126 (-6.623)
<i>B. Returns to experience, education and other personal characteristics<sup>3</sup></i>			
age	3.1%	1.3%	2.4%
agesquared	-0.03%	-0.02%	-0.03%
3-year secondary <sup>2</sup>	26.4%	18.6%	15.8%
4-year secondary	44.3%	38.3%	37.3%
non-tertiary	65.0%	66.4%	53.2%
university	124.3%	115.8%	106.4%
hours	1.3%	0.6%	1.1%
gender	16.3%	16.0%	19.6%
nationality	-16.1%	-19.7%	-11.9%

<i>C. Returns to a year of education within each education level<sup>4</sup></i>			
3-year secondary <sup>2</sup>	0.092	0.064	0.054
4-year secondary	0.117	0.100	0.098
non-tertiary	0.196	0.220	0.152
university	0.247	0.235	0.207
Number of obs.	6619	6763	5669

1) T-statistics are reported in parenthesis. All coefficients are significant at 1% significance level.

2) Reference category is primary education.

3) Calculated as  $\exp(\beta)-1$ .

4) Calculated as  $\exp(\beta) \frac{1}{n} - 1$ , where  $n$  is a number of years of education for a particular education level. The return to a year of university education is above that of 4-year secondary and hence is calculated as a difference between the above expression (with  $n=4$ ) and calculated return to a year of the 4-year secondary education. The calculation is the same for the college education but is found as an average return to a 2 and 3 year post-compulsory non-university courses.

**Table A1.3 Estimated coefficients on levels of education in transition economies and Macedonia**

Dependent variable is $\ln(\text{wage})$									
Country	Author	Year	Gender <sup>1</sup>	No education <sup>2</sup>	Primary	Secondary, Vocational	Secondary, General	College	University
Bulgaria									
	Dimova and Gang (2004, 22) <sup>3</sup>	2001				30.7	23.9		64.0
	Rutkowski (2001, 22)	1997				23.5	31.3		93.4
Czech Republic									
	Munich et al. (2004, 20)	2002	Women			35.6	38.6		63.0
Kosova									
	Adnett and Hoti (2004)	2002		0.07 <sup>1</sup>		11.8		19.0	28.2

Latvia									
	Rutkowski (2001, 22)	1998	Men			11.6			71.6
		1998	Women			16.2			58.4
Macedonia <sup>4</sup>									
	Author's estimate	2002			20.0	30.9	48.0	58.6	88.6
Poland									
	Rutkowski (2001, 22)	1996				9.3	34.0		77.4
Slovenia									
	Orazem and Vodopivec (1997, 900)	1991	Men		10.7	20.1	40.6	67.7	94.3
		1991	Women		11.2	18.3	46.5	68.5	94.0

i) Insignificant at the 5% level of significance.

1) All if not stated.

2) When a figure for this education level is given, primary education is reference category and when a figure for primary education is displayed, the reference category is no education. Otherwise, the reference category consists of both primary and no education.

3) Only for public sector.

4) Vocational education includes only 3-year vocational courses and general secondary education comprises of all 4-year programmes including vocational and technical. Hence, figures presented here for these two educational types in Macedonia are not directly comparable to figures for other countries.

Note: Reported coefficients are not rates of return. The latter should be calculated as  $\exp(\beta)-1$ .

**РЕЗИМЕ**

Знаењето и идеите се основни компоненти на Новата економија кои го определуваат растот на животниот стандард и создавањето на нови работни места. Оттука, владините политики можат да поттикнат долгорочен економски раст преку инвестиции во знаење, кои би ја зголемиле и продлабочиле способноста на економијата за истражувања, образование, вештини и технолошки иновации.

Пазарот на труд е механизам преку кој човечкиот капитал се алоцира кон најпродуктивната цел и каде, преку повисоките плати за образованите работници, се создава мотивација за индивидуални инвестиции во човечки капитал (Jurajda 2003). Целта на оваа студија е емпириски да ја оцени индивидуалната стапка на принос на инвестирање во образованието и да ги испита потенцијалните позитивни екстерналии од повисоко образованата популација, имајќи предвид дека општествените користи од образованието се порелевантни од приватните во утврдување на „оптималното“ ниво на јавни инвестиции во образованието (McMahon 2004; Kara 2009). За емпириската анализа користиме голем статистички примерок за периодот 1998-2002. Економетрискиот модел се базира на функцијата на плата на Mincer поткрепена со Теоријата на човечки капитал.

Емпириските резултати потврдуваат дека пазарот на труд во Македонија создава висока мотивација за индивидуално инвестирање во образование. Овој наод не ја поддржува новата владина политика во Македонија за зголемување на капацитетите на државните универзитети и повисоко субвенционирање на приватните трошоци за високо образование. Сепак, прегледот на литературата за општествени користи нуди два можни аргументи во насока на државни субвенции во високото образование, и тоа: а) можните непазарни индивидуални користи кои може индивидуата да не ги земе предвид; б) повисоки општествени од приватни приноси од образование, кои сепак е веројатно дека постојат до одредено ниво на развој (на пример, сè до постигнување на универзално основно образование).

Клучни зборови: *приноси од образование, теорија на човечки капитал, субвенции за образование*

JEL класификација: I21, J08, J24



## ► СОСТОЈБАТА НА ЧОВЕЧКИОТ КАПИТАЛ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И ПРЕДИЗВИЦИ ЗА ИДНОТО УНАПРЕДУВАЊЕ

—  
автор: Дрита Мамути

Главната теза на трудот ќе биде насочена кон анализирањето на реформи во високото образование во РМ (особен акцент ќе биде ставен кон анализа на последните измени на Законот за високото образование во делот на унапредувањето на реализација на наставата и наставниот кадар) од аспект на можноста на реалното применување од страна на човечкиот капитал.

Човечкиот капитал и високото образование без сомнение претставуваат базични елементи во развојот на транзицијата. Од степенот на развојот на високото образование и вложување во човечкиот капитал, зависи развојот на процесот на транзиција, односно процесот на развојот на демократско општество.

Важноста на високото образование во креирањето на човечкиот капитал е недвоумлива, но од клучен интерес е проучувањето на насоката на движење на високото образование во РМ и проучувањето на РМ од аспект на општествената транзиција. Република Македонија е земја која цели кон ЕУ и, согласно тоа, таа е обврзана на хармонизација на легислативата со таа на ЕУ, но, без оглед на тоа, од круцијално значење за унапредување на човечкиот капитал е хармонизација на реалните услови за примена на законите и капацитетот на човечкиот капитал кој треба да ги применува тие законски регулативи.

Политичката и економската глобализација ја имплицира потребата од образовната глобализација, како есенција на

нивната одржливост, со посебен фокус на високото образование како основен столб на кој се темели нивната идна манифестација.<sup>1</sup>

Процесот на транзиција во Република Македонија во последните 10 години беше преполн со економско-општествени и политички процеси кои секако влијаеле врз развивањето на квалитетот на високото образование. На 19 септември 2003 година Република Македонија стана рамноправна членка на европското семејство на земји кои се обврзуваат да ги следат и реализираат препораките од Болоњскиот процес и заедничката определба за креирање единствен европски простор на високо образование. Секако, тука треба да се напомене дека Република Македонија по потпишувањето на Болоњската карта и преземањето на обврските произлезени од неа, на 1 април 2004 година стана обврзничка на одредбите произлезени од Спогодбата за стабилизација и асоцијација, факт што јасно зборува за залагањето на РМ за европски високообразовен систем каде, според член 91 од ССА, се истакнува дека потписничките страни ќе соработуваат со цел да ги подигнат нивото на општото образование и професионалните квалификации во Република Македонија, земајќи ги предвид приоритетите на РМ.<sup>2</sup> Значи, од тука можеме да увидиме дека приоритет на РМ е унапредување на Болоњскиот кредит трансфер систем во високото образование, а согласно со тоа и продолжување на соработката со ЕУ во полето на високото образование.

Инаку, Michael Abelson во својата студија истакнува дека образованието не е, и не продолжува да биде, една од надлежностите на Европската унија поради политиката на супсидијарност, туку поради тоа што таа ја остава својата образовна политика на владите на националните држави-членки. Но, понатаму тој истакнува дека образованието претставува главен пример на „притаена надлежност“ на Европската унија, што значи дека евроинтеграциските процеси, каков што е Болоњскиот процес, развојот на заеднички политики и цели се резултат на доброволното предавање на надлежностите на Европската унија.<sup>3</sup>

Високото образование е многу чувствителна сфера и токму поради тоа треба со внимание да се воведуваат реформи за унапредување на квалитетот на високото образование, базирани на европското искуство, бидејќи може реално да се случи сите тие позитивни европски реформи да бидат прерани за една земја која е сопатувач на процесот на транзиција. Со оглед на чувствителноста на оваа сфера, реформите треба да се воведуваат постепено и внимателно, за да можат реално да се апсорбираат и аплицираат, со што би се добил посакуваниот резултат или, со други зборови, при воведувањето реформи во високо образование не треба да се изуми фактот дека транзицијата е многу чувствителен процес и секоја предвремена реформа во високото образование може да му нанесе голема штета на човечкиот капитал. Европските стандарди

<sup>1</sup> [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf), стр. 262.

<sup>2</sup> Види повеќе чл. 91 од Спогодбата за стабилизација и асоцијација склучена помеѓу ЕУ и РМ.

<sup>3</sup> Michael Abelson, University of Wisconsin-Madison, A Europe of Knowledge and the Civic Mission of Universities. <http://www.home.no/chemicalbliss/pdf/AbelsonSB2.pdf>



и критериуми се добредојдени во високообразовниот систем на РМ, но секако откако ќе се обезбедат и европски услови за нивна примена.

РМ во моментот ги промовира најновите измени на Законот за високото образование, кои исклучиво се базираат на европските стандарди на организирање на високото образование. Измените на Законот за високото образование, усвоени на 7 февруари 2011 година, предвидуваат дополнување и измена на одредбите кои го опфаќаат целосно високото образование, но поради особеноста на измените јас ќе се насочам кон анализа на одредбите кои се предвидени за професионалната подготвеност на професионалниот кадар и организирањето на наставата.

Во образложението на Прелог-законот за изменување и дополнување на Законот за високото образование е истакнат фактот дека е намален квалитетот на наставата на високообразовните институции поради повеќе причини:

- Заради ангажирањето на дел од професорите на две и повеќе високообразовни установи и кои предаваат повеќе од четири наставни предмети во текот на еден семестар – решавањето на оваа прашање се најде со дополнување на членот 121, став 5, каде се додаваат два нови ставови со кои се пропишува дека лицето избрано во наставно-научно и наставно звање во текот на еден семестар од студиската година може да држи предавање по најмногу четири наставни предмети од прв циклус на студии на еден универзитет и дека наставните предмети задолжително треба да бидат од соодветно научно поле;
- Несоодветен избор на наставно-научни, односно соработнички звања – со измените на Законот за високото образование се надополнува членот 134 од Законот, со што се врши допрецизирање на одредбите за стекнување наставно-научни или соработнички звања. Членот 125 се менува и гласи: „Наставниците во наставно-научни звања се избираат во наставно-научни области утврдени со статутот на универзитетот, односно со статутот на самостојната висока стручна школа...“<sup>4</sup>;
- Незадоволството на голем број студенти на високообразовните установи во Република Македонија од оценувањето на нивното знаење и за таа цел се предвидува модел на оценување во кое се вклучуваат и надворешни независни оценувачи, чие оценување ќе има удел во формирањето на конечната оцена на студентот. Освен тоа, ќе придонесе кон поголема контрола на системот на оценување и како резултат на тоа зголемување на неговата ефикасност и квалитет, како и давање реална слика за секоја високообразовна установа за квалитетот на студиските програми и нивното реализирање;
- Членот 96 од Законот за високото образование се надополнува и гласи: „На високообразовните установи кои изведуваат студиски програми од трет

<sup>4</sup> Види повеќе, чл. 125 од Дополнет предлог-закон за изменување и дополнување на Законот за високото образование, Скопје, февруари 2011 година.

циклас на универзитетски-докторски студии, менторот на докторскиот труд треба да има најмалку шест објавени рецензирани научно-истражувачки трудови во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации од кои најмалку два во меѓународни списанија со импакт фактор, во дадено поле, во последните пет години.“.<sup>5</sup>

Со последните измени на Законот за високото образование, исто така, се направени големи унапредувања во делот на допрецизирање на условите на организација на студиите од I и II циклус, како и допрецизирање на обврските на релација професор – студент, евалуација на нивната работа, итн.

Можеме да увидиме дека последните измени на Законот се крајно позитивни за унапредување на високообразовниот систем во РМ, но секако треба да се навратиме на фактот дека, сепак, овие измени треба целосно да се имплементираат за да предизвикаат прогрес во зајакнувањето и унапредувањето на човечкиот капитал на едно транзиционо општество. Условите кои треба да ги исполнат професорите за да бидат избрани во научни звања доцент, редовен или вонреден универзитетски професор се прецизирани во Измените на Законот, но, од друга страна, парадоксални се тие критериуми ако до моментот ниту еден универзитет во РМ не ги исполнува условите за акредитација на докторските студии, што претставува еден од најсилните темели на човечкиот капитал. Овој пример јасно прикажува дека светските критериуми и услови се крајно позитивни, но многу ригорозни за општеството кое е во транзиција. Воведувањето на тие реформи може да доведе до стагнација на докторските студии или до посегнување на дел од професорите кон формално исполнување на тие критериуми. До суштинско аплицирање на овие реформи ќе треба да помине еден временски период до кога барем поголемиот број професори ќе ги исполнат условите за да можат тие да бидат подлога за продуцирање нови доктори на науки. Тука се остава простор за поголемо зајакнување на моќта на група професори и дефицит на новиот кадар или одлив на новиот потенцијал за доусовршување во странските земји каде постојат и реални услови за истото.

Показател за ова се податоците на Државниот завод за статистика, каде се истакнува дека во текот на 2009 година со звањето доктор на науки се стекнале 119 лица, што претставува зголемување за 36,5% во споредба со 2008 година,<sup>6</sup> додека, од друга страна, крајниот рок за запишување студенти во III циклус беше 15 септември 2009 година, што значи дека од тој временски период ниту една високообразовна институција на РМ не ги исполнува условите за реализација на докторските студии, бидејќи поголемиот дел од научниот кадар не ги исполнува предвидените услови за да бидат ангажирани во III циклус. Показател дека државите во транзиција треба да направат поблага реформа е и што на членот 174 се додава нов став што гласи: „Лицата што се

<sup>5</sup> Подетални информации за условите за организација на студиите од трет циклус можете да ги видете во чл. 95 од Законот за високото образование.

<sup>6</sup> <http://www.stat.gov.mk/statistiki.asp?ss=06.01&rbs=7>

стекнале со научно звање магистар согласно одредбите од Законот за високото образование („Службен весник на Република Македонија“ бр. 64/00 и 49/03) можат да поднесат пријава за здобивање со научен степен доктор на науки согласно одредбите на Законот за високото образование („Службен весник на Република Македонија“ бр. 64/00 и 49/03) најдоцна до 31 декември 2011 година<sup>7</sup> (што истата можност беше укината од 15 септември 2009 година), факт што го релативизира членот 96 од Законот што ги предвидува условите за докторските студии.

Со други зборови, процесот на транзиција е виза за развојот на едно здраво демократско општество и треба многу постепено и внимателно да се вметнуваат движењето на високото образование и хармонизацијата на условите на производството на здрав човечки капитал.

<sup>7</sup> Повеќе во Измени на Законот за високото образование, февруари 2011.

## ABSTRACT

The main thesis of this paper is aimed at analyzing the reforms in higher education in the Republic of Macedonia, while special emphasis is given to the analysis of recent amendments to the Law on Higher Education in the area of upgrading the teaching process and improvement of the capacities of the teaching staff in regard to the possibility for its implementation in reality and the human resources.

That countries in transition should carry out reforms at a slower pace is also evident from the fact that a new stipulation is added to Article 174 which foresees the following:

“Persons who have acquired the academic title of MA/MS in compliance with the provisions of the Law on Higher Education (Official Gazette of the Republic of Macedonia no.64/00 and 49/03) can submit their proposal for obtaining a doctoral degree in compliance with the provisions of the Law on Higher Education (Official Gazette of the Republic of Macedonia 49/03 and 64/00) no later than December 31, 2011” (the very same possibility that was suspended as of September 15, 2009), thus relativizing Article 96 of the Law which stipulates the conditions to be met for doctoral studies.

In other words, the transition process is a visa for the development of a healthy democratic society and the trends in higher education should be implemented gradually and cautiously; in addition, they should include the harmonization of the conditions for the production of sound human resources.





## ► БОЛОЊСКИОТ ОБРАЗОВЕН КОНЦЕПТ И ЗЕМЈИТЕ ВО ТРАНЗИЦИЈА

—  
автор: Дејан Донеv

Од некогашниот концепт заснован на природните ограничувања, на почетокот на овој век нужно се премина на концептот на одржлив развој кој за теориска основа го има преоѓањето кон развојната теорија заснована на новото разбирање на растот и ресурсите, со одредметено знаење и со комплексниот научно-технолошки развој кој е во центарот на движечкиот механизам на современиот развој. Па така, концепцијата за каков било понатамошен развој, особено одржлив развој, во најголема мерка е условена, пред сè, од расположливото знаење, но и од тоа како истото се применува во практика, т.е. најмногу е условена од начинот на распределување на знаењето и во име на што се воведуваат унифицирани модели на прибирање и располагање со информациите кои треба од знаење да се преточат до свест за креативно-одржливо разрешување на проблемите кои понатаму ќе следат согласно развојот. Со тоа, денес, прашањето за развојот на економијата и општеството во многу нешта еволуираше и ги надмина рамките на теориските разгледувања кои беа важечки до крајот на минатиот век. Оттука, наместо природните ресурси, плодната земја, минералните извори и расположливиот капитал, како доминантен развоен ресурс се земаат применетото знаење, образованието и науката.

Сходно, она што во моментот станува доминантно во развојот на секое општество, односно во одредувањето на неговите правци за понатамошен развој, е развивањето на добри и оправдани концепции за истиот тој развој. Доколку подетално се разгледаат тие концепции евидентно е дека истите насекаде се темелат на сознанието за нужност од општество чиј развој ќе биде втемелен

на практична реализација на стекнатото знаење како средство за подигање на квалитетот на живеењето и кој во средиштето на случувањата ги става личноста и нејзиното знаење. Тоа значи дека на патот кон таквото општество кон кое се стреми современата цивилизација, системот на образование претставува еден од основните развојни темели кој треба да создаде услови истото да биде способно перманентно да учи и се оспособува за разрешување на проблемите кои ги наметнува континуираниот развој.

Со тоа изградбата на општество засновано на знаење стана глобален императив - развојот на општеството на знаење денес е предуслов за одржливиот развој на општеството утре! - а некои аспекти од патот кон општество засновано на знаење станаа идентични речиси за сите земји.<sup>1</sup> Но, едновременно токму тоа е и она околу што, барем во Европа во моментот, најмалку се кршат копјата<sup>2</sup>, а што ќе има или, уште повеќе, веќе има големи последици во однос на понатамошниот т.н. „одржлив развој“ на општеството на образование, затоа што Болоњската декларација е донесена за да се создадат заеднички стандарди на квалитетно високо образование со цел не само да се создаде (преку образованието) новиот Европски идентитет, туку и за да се исполнат декларираните цели на Европската унија и како политичка и како економска организација. Водени од ваквата идеја, во делот на образованието, во 1999 година, со чинот на потпишување на Болоњската декларација<sup>3</sup>, универзитетите ширум Европа се во состојба на реорганизација заради создавање Европски простор за високото образование (EHEA) втемелен на принципите на меѓународна соработка и академска размена која е атрактивна за европските студенти и наставниот кадар, како и за студентите и кадрите од останатите делови на светот...

Макар и декларативно, ова звучи премногу добро за да биде вистинито и искрено, зошто и понатаму останува двосмислен и дубиозен фактот за етичките критериуми и вистинската реална и исправна имплементација на Болоњската декларација, особено кај земјите во транзиција и развој.<sup>4</sup> Доколку истата се разгледува во рамките на самата Унија и образовните системи на секоја од нејзините членки, секако дека таа има своја функција и оправдување, особено ако се има предвид дека, во рамките на истата, нејзината примена варира од земја до земја. Варијациите кои се појавуваат од земја до земја се веројатно поради спецификите и потребите на земјите во кои постојат тие варијации. Но, проблематизацијата на Болоњската декларација, особено кај земјите во транзиција и оние кои настојуваат да влезат во Е.У., доаѓа оттаму што истата некритички применувана, поточно наметнувана, според досегашните резултати укажува на фактот дека негативните последици од нејзиното такво

<sup>1</sup> Се мисли, пред сè, на европските земји.

<sup>2</sup> Или не му се дава и остава доволно простор и време за целосно запознавање.

<sup>3</sup> Како проект кој, пред сè, за земјите во транзиција и развој е од исклучителна важност во процесот на европската интеграција.

<sup>4</sup> Потребата на Европската заедница, која поаѓајќи од декларираните принципи, сопствената пазарна ориентација и потребите за задоволување на истите, се обидува во целост да ја наметне насоката!

применување (наметнување) не само што во својата суштина го загрозуваат т.н. одржлив траен развој, туку, пред и над сè, ја негираат и самата филозофија на образованието како подлога за создавање филозофија на животот во која единката стекнувајќи се со образование од себе ќе изгради личност која, креативно придонесувајќи кон разрешувањето на проблемите на развојот, воедно ќе ги создава и условите за еден нов идентитет втемелен на принципите на Универзалната етика како основа за продолжување на видот и негов развој до степен на свест дека токму размислувајќи за разликите и занимавајќи се со фундаменталните истражувања може да се одбегне опасноста од создавање општества на строга поделба на функции, знаења и задачи.

Така, врз база на сето искуство во однос на она што се случуваше и случува, и кај земјите од Европската унија и кај оние во транзиција и развој, се добива впечаток дека токму она поради што беше создадена или донесена Болоњската декларација, т.е. потребата да се исполнат декларираните етички цели на основните демократски принципи врз кои се базира Унијата, станаа всушност показ и доказ на токму спротивен процес во образованието.<sup>5</sup> Имено, доколку констатираме дека она што го гледате во практика е спротивно со она што е декларирано како цел, т.е. што се декларира како основа на здружување, а сте декларирале дека тоа здружување е врз база на еднаквости и рамноправност, тогаш го констатираме и фактот дека е доведена во прашање етиката и на оние кои декларираат и на оние го прифаќаат декларираното како сопствено поаѓалиште. Констатирајќи дека и двете „етики“ се дискутабилни, станува јасно дека треба да се прашаме и зошто едните се придржуваат до едната, а другите до другата?

Етичкиот проблем се раѓа во моментот кога ќе се увиди дека и оние што декларираното го нудат како услов и оние кои истиот тој услов некритички го прифаќаат, инсистираат на доследноста во примената на декларираното. Ова оттаму што нема етика доколку едната или другата страна вовлечени во одреден однос не водат сметка за потребите на оној Другиот и не се обидуваат, преземајќи еден од друг позитивни искуства, да најдат заедничко решение.

Доследно на тезата, претходното само ја дава можноста да сирнеме, макар и на кратко, и од другата страна на овој процес, кој кај земјите во транзиција и развој, безрезервно преземајќи ја „Болоња“ како нова филозофија на образованието заради обидот да се допаднеме некому таму некаде, по принципот *sour-paste* - пред сè, се олицетвори во непочитување на културолошките специфики на просторот на кој истата се применува, а уште повеќе и на хуманистичките цели на образованието. Имено, потребите на земјите кои сакаат да влезат во Унијата, сопствените законодавства и образовни процеси да ги приспособат или воедначат со стандардите на Европската унија, сами по себе не се дискутабилни, затоа што за да се влезе во една заедница треба да се исполни условот: делумно да се изедначите во нешто! Но, Пандорината кутија се отвора оној момент кога во тој процес на

<sup>5</sup> Особено во т.н. земји во транзиција.

изедначување се заборава од што се поаѓа, кон што се оди, зошто се прави тоа и што притоа од оваа или онаа причина се изостава. Неспорен е фактот дека и во овие земји постои сознанието дека до одреден степен на развој се доаѓа преку континуирано реформирање кое би требало да доведе до она што го именував на почетокот на текстот како „општество на знаење“. Но, поаѓајќи од тезата дека речиси сите тендираме кон т.н. општество на знаење, тогаш како се доведовме во ситуација на парадокс согласно на она што го покажува практиката, да денес во општество на знаење сè помалку имаме познавање, а сè повеќе фундаментално незнаење (во смисла на систематско и системско незнаење)!

Претходното тврдење и запрашаност се повикуваат на искуствата од досегашната практика на (не)прифаќање на овој концепт во светот и кај нас, со што стана реална можноста за отворено, пошироко и критичко разгледување и анализирање на „Болоња“ како еден антиобразовен и противпросветителски проект (како го нарекува Конрад Лисман) кој се заканува да стане второто име за новото варварство бидејќи ги има и моќта и средствата да одбие да размислува за себе, да ја оневозможи критиката против себе и да ја сврти против оној кој ѝ ја упатува, а при истото дозволува отворено да се говори за неа како за чисто, естетски префинето спакувано отелотворување на колонијалистичката корпоративна и конзумеристичка политика на агресивното ширење на теоријата на незнаењето која преку легитимизација на комерцијализацијата на знаењето овозможува економска стилизација на универзитетите. Истото се легитимира низ прашањето, особено карактеристично во последно време во земјите на транзиција и патот кон Европската унија: Дали „општеството на знаење“ сè повеќе се претвора во идол спакуван преку идеологијата на неолиберализмот и протокот на знаењето како капитал, т.е. дали преку прокламирањето на општество на знаење како крајна цел на образованието, поточно оние кои преку него доаѓаат до можност за остварување на себеси, не се претворија во стока на пазарот?

Финално, на „Болоња“ нужно, согласно реалните прилики во кои живееме, започна да се гледа како на контрареволуција која ја менува традиционалната слика на универзитетите како генератори на критичката мисла и знаење инсистирајќи на унификација на образовниот процес, т.е. дресирање со кое умот се супституира со разумот во намерата да се остварат идеолошките цели на либералниот тоталитаризам кој сака да завладее со човековиот ум, да ги ликвидира самосвесноста и човековиот субјективитет, извештувајќи нè во претприемничката компетенција и во одбегнувањето на мислење и одговорност преку еден табеларен терор и идеологијата на ранг листите, т.е. да создаде нова неписменост - разорување на самата идеја на образованието, со што образованието, во име на создавање општество на знаење, да го поприми ликот-цртите на необразованост.

Оттука, крајноста во запрашаноста која ја поставува текстот не е во тоа дали Болоњскиот процес на овој начин го довршува цензурирачкиот процес



на дисциплинирање, надгледување, контролирање, стандардизација, тривијализирање... на идејата за знаењето, туку дали и колку сме свесни за катастрофалните последици од злоупотреба на самата идеја за знаење, а која моментално (врамена во идеологијата на New Management) е изместена од традиционалното практикување на критичкото мислење и етиката на глобалната одговорност. Значи, дали и колку нам ни е потребно изнаоѓање нови можни алтернативи, т.е. нужноста од постоење на врската на Вистината, Етиката и Доблеста - бидејќи практиката на „Болоња“ и нејзинот ЕКТ систем покажува дека слободата на изучување, креативност и имажинација - ќе или се првите жртви на нејзиното дисциплинирање и втерување во теркот.

Со тоа се проблематизира и прашањето за етиката на образованието сега и овде. Доследно, доколку се погледнат состојбите во истото кај нас, тогаш каков тоа образовен производ добиваме? Дали создаваме кадри-луѓе или само применувачи на одредени знаења донесени од некаде? Овие две прашања наведуваат на заклучокот дека доколку продолжиме во оваа насока на некритичко применување на Болоњската декларација, всушност го загрозуваме и сопствениот понатамошен развој и се доведуваме во опасност да се претвориме во општество на применување на вештини!

Затоа, за воопшто и да се согласиме дека Болоњската декларација ни треба,<sup>6</sup> а потоа и дека успешно ја спроведуваме, особено затоа што сме во транзиција - она што е од суштинско значење е да најпрво се решиме во што сакаме да се претвориме: во соучесници во создавањето на иднината или практиканти и овозможувачи на нечија замислена иднина според сопствена мерка. Сè додека ова не се расчисти, сè додека образовните процеси од основно до високо образование не бидат сфатени како еден единствен процес чијшто суштина, правец и начин на однесување се темелат врз реална философија на образованието, ние, кои треба да ја создаваме таа философија на образованието, ќе бидеме протерани од храмот на слободното мислење, универзитетот, т.е. доколку не се откажеме од автономијата на истиот!

<sup>6</sup> Можност која одамна, заради некритичкото прифаќање на сè и сешто од страна, дозволивме да ни се провлече без некакви значајни јавни и академски дебати. Но нејсе, не е сè загубено!

### Користена литература:

- Appiah, Kwame Anthony. *The Ethics of Identity*. Princeton University Press, New Jersey, 2005.  
 Bok, D. *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva*. Clio, Beograd, 2005.  
 Burdije, Pjer. *Signalna svetla: prilozi za otpor neoliberalnoj invaziji*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1999.  
 Delić, Edin & Enes Osmančević. *Interno osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju*. Univerzitet u Tuzli, Tuzla, 2007.

Delić, Zlatan. „Društvo znanja - Nova paradigma ili nova ideologija“, во зборникот: *Finansije u društvu znanja i savremenoj poslovnoj praksi*, Tuzla, 2007.

Галбрајт, Џон. *Анатомија на моќта*. Култура, Скопје, 1995.

Golubović, Zagorka. *Pouke i dileme minulog veka*. Filip Višnjić, Beograd, 2006.

Лаш, Кристофер. *Побуна елите и издаја демократије*. Светови, Нови Сад, 1996.

Liessmann, K. P. *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Jesenski i Turk, Zagreb, 2008.

Lyotard, Jean-Francois. *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju*. Ibis grafika, Zagreb, 2005.

Mihajlov, N. Andjelka. *OdRaz za budućnost: etika odgovornosti*. HESPERIAedu, Beograd, 2007.

Mills, C. Wright. *Znanje i moć*. Vuk Karadžić, Beograd, 1966.

Сеген, Филип. *Есеј за кризата*. Култура, Скопје, 1997.

## ABSTRACT

Since 1999, with the signing of the Bologna Declaration as a project which is very important for the countries in transition and their development in their process of European integration, the universities are in a state of reorganization for the purpose of creating a European area for higher education (EHEA) based on the principles of international cooperation and academic exchange which are attractive for European students and academic staff, as well as for students and teaching staff from other parts of the world.

As declarative as this may seem, it sounds too good to be true, truthful and, hence, real. This article aims to present a “sober” effort in examining the other side of this process which the developing countries in transition uncritically implement as a new philosophy in education; they do so in order to be praised by someone out there, following the “copy-paste” principle. However, the Bologna Process has been transformed into an embodiment of the disrespect for the specific cultural features of the space where it is being implemented and even more disrespect for the humanist objectives of education.

Finally, the text addresses the question as to whether and how much we need a new effort to find possible alternatives; in other words, it examines the necessity for the existence of the connection between Truth, Ethics and Virtue. This is so because the Bologna Process in practice and its ECTS, at present, demonstrate that the freedom of study, creativity and imagination *will be or are* the first victims of the attempts to discipline them and impose on them a certain pattern.



## ► THE SOUTHEAST EUROPEAN UNIVERSITY – A UNIVERSITY OF THE FUTURE

—

authors: Kujtim Ramadani / Jonuz Abdullai

SEEU is a contemporary new educational institution with a proven track record. It was established in 2001, as the first “private-public not-for-profit” university in the country, as a follow-up to the continuous demands of the Albanian population in Macedonia for the right to higher education in their mother tongue, and has ever since grown to become a “model higher education institution in the region”,<sup>1</sup> providing several accredited high quality 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle study programs that conform to the National Strategy for the Development of Education,<sup>2</sup> international trends, the Bologna Declaration, and foremost local and international job market requirements, as confirmed by the very high employment rates of our graduates. The university promotes equality, fair treatment to and inclusivity for all students, so that they are able to achieve their potential and succeed.<sup>3</sup> We value the ethnic, cultural and linguistic diversity of our students (coming from different parts of the region such as Albania, Kosovo, Serbia, Turkey, Montenegro and the diaspora) and work to use this diversity to enhance the experience of everyone. Recent years have seen a number of exiting new developments at SEEU, such as the dispersion of some of the study programs to the capital city, Skopje, the start of study programs entirely in English, and the expansion of our IT infrastructure with several new features (e-Service, Angel, e-Grading and Wireless

<sup>1</sup> [http://www.seeu.edu.mk/files/BrochSpecialEdition\\_forWEB-anglisht.pdf](http://www.seeu.edu.mk/files/BrochSpecialEdition_forWEB-anglisht.pdf)

<sup>2</sup> [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf)

<sup>3</sup> ISPPi 45th Annual report 2009, nr. 1, Skopje 2010, p. 43

Internet Network) to support learning and teaching at SEEU. The university has become an undisputable champion in the region in the use of electronic network systems, which allow students to access information relevant to their studies on-line at any given time from either one of the more than 1,000 computer workstations available on-campus or through the internet at home. SEEU has one of the highest rates of international staff involved in the teaching process. Together with local distinguished academic staff, they are constantly supported through an ambitious staff development program and a healthy approach to quality assurance. SEEU as a new higher education institution has a short but rather impressive history. It has surpassed the many challenges laid before it, and it has now grown into a strong and respectable institution, creating value and taking on new challenges continually in pursuit of academic excellence. SEEU could not have achieved this level so quickly without the contribution of its stakeholders.

SEEU is now in its tenth year of operation with more than 7,000 students and 3,500 graduates as well as 1,100 post-graduate students. Since the opening of its campus in Tetovo in October 2001, it has succeeded in establishing itself as a quality-led, financially sustainable university. It is now regarded as a model for multi-ethnic, multi-lingual higher education in South East Europe.

Moreover, it has succeeded in combining the best of European and US experience, continuing to benefit from academic collaborations sponsored by the EU Commission and USAID, among other donors. It benefits from scholarship support provided by The Netherlands and The Open Society Institute. Its history is a fascinating account of how SEEU has reached this position of strength against a background of political and economic uncertainties in the region. Now SEEU reaches out to other institutions in promoting research collaboration, exchange of students and staff and to its community.

Wanting all graduates to benefit fully from their solid academic backgrounds, the University provides support and practical advice concerning their careers. To support this, the university has signed cooperation agreements with private and public enterprises that can incorporate students in continuous practical work where they can maximally use the knowledge and skills acquired at SEEU.

It is the intention of SEEU to comply with best European practice in quality assessment, evaluation and accountability. The University is developing its curricula, programs, and quality assurance mechanisms to ensure maximum compatibility with the aims of the European Higher Education Area and the Bologna Guidelines. SEEU has participated in a European University Association Quality Culture III project and keeps up to date with developments within the European Network for Quality Assurance,<sup>4</sup> and other bodies. It has successfully introduced and implemented a Teaching Observation Procedure and Student Evaluation Survey and uses these actively to make improvements. It also combines an annual Staff Evaluation with an integrated training program. A coherent, long-term plan for

<sup>4</sup> <http://www.enqa.eu/index.lasso>

quality assurance is being developed and SEEU has updated its structure to meet this challenge. An external 'Quality Champion' reports regularly on quality issues and a Quality Assurance and Management Commission monitors quality initiatives.<sup>5</sup> There are also Faculty Commissions including stakeholder representatives and Administrative Quality Teams.<sup>6</sup> As an instrument for objective definition of the strength and weaknesses, opportunities and threats at the University, the European University Association (EUA) Review Team produced an evaluation report<sup>7</sup> for SEEU with recommendations that are helping the University to move towards externally recognized standards.

SEEU has developed modern curricula following European models in cooperation with international staff and partner universities in Europe and the USA. Interactive teaching has been a main goal of the institution from its establishment. This broadening of traditional teaching methodology facilitates the process of learning for students and prepares them for the open communication skills required by modern work environments. In the evaluation report conducted by the European University Association, this kind of teaching is characterized as 'an SEEU model', from which other universities in the country and region can learn and benefit. Interactive and small group teaching (20 students or less), which the existing University infrastructure facilitates, contributes to logical thinking and communication as well as the ability to analyze problems and work in teams. These approaches mean that SEEU graduates are a valuable commodity in the labor market and pursue careers in the public and private sectors. Part-time studies, and in particular the way of teaching and curricula development, also present an innovation in the region. The reduced (50%) contact hours combined with distance learning education presents an original initiative for lifelong learning that corresponds with employees' needs in the country and region.

Language policy is a relevant issue at SEEU, since it is closely connected to its establishment and operation. SEEU has, in accordance with its mission<sup>8</sup>, implemented a so-called "flexible use of languages" policy, which promotes the use of 3 languages, Albanian, Macedonian and English, which are the official languages at SEEU; therefore, students are thus required to have a solid knowledge of Albanian or Macedonian and English, as are university academic and administrative personnel.

One thing impacting the academic experience of most students is what distinguishes SEEU the most from other regional Universities - the academic staff. The academic and professional experience of our faculty conforms to the challenges of the local and international business environment. A distinguishing feature of SEEU is that our faculty includes, in addition to highly respected regional faculty scholars, a

<sup>5</sup> <http://www.seeu.edu.mk/en/123-quality-champion>

<sup>6</sup> <http://www.seeu.edu.mk/files/BroshuraShq08web.pdf>

<sup>7</sup> [http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb\\_securelink/pushFile.php?cuid=2771&file=fileadmin/user\\_upload/files/Institutional\\_Evaluation\\_Programme/SEEU\\_Final\\_Report.pdf](http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2771&file=fileadmin/user_upload/files/Institutional_Evaluation_Programme/SEEU_Final_Report.pdf)

<sup>8</sup> <http://www.seeu.edu.mk/files/SEEUHandb2007WEB.pdf>

wide range of international faculty scholars, coming from many different parts of the world, bringing with them not only their academic experiences to SEEU, but also their culture and alternative ways of reasoning. This feature contributes and enhances the already existing global and multicultural perspectives of our programs, making them much more appropriate for the global working environment.

SEEU's International Relations Office (IRO)<sup>9</sup> handles the entire international dimension of the University. The IRO executes goals set out by the University Board, the University Council, and the University Rectorate to facilitate the international dimension of SEEU's mission and vision for achieving excellence in higher education.

SEEU has both bilateral and multilateral cooperation and collaboration agreements with national, regional, and international universities. Some examples of previous and current cooperation include the following local, regional and international universities: State University of Tetova, Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, St. Kliment Ohridski – Bitola, University of Tirana (Albania), St. Kliment Ohridski University of Sofia (Bulgaria), University of Zagreb (Croatia), University of Prishtina (Kosovo), Trakya University (Turkey) *University of Nice-Sophia Antipolis* (France), University Paris 12 (France) Otto-Friedrich Universität Bamberg (Germany), CITY College Affiliated Institution of the University of Sheffield (Greece), Maastricht School of Management, (The Netherlands), University of Ljubljana (Slovenia), Växjö University (Sweden), University of St. Gallen, (Switzerland), Oxford Brookes University (United Kingdom), Central Michigan University/Disney International Programs (United States), Indiana University (United States).

Moreover, SEEU closely cooperates with other organizations such as USAID, DAAD, the World Bank, UNDP, Civil Servants Agency, ZELS (Association of the Units of Self-Government in Macedonia), etc.

Mobility is an important element in the Bologna Process and as such, the IRO facilitates the mobility of the SEEU student body and staff by keeping them informed of new possibilities of student/staff exchanges and international conferences and seminar participation.

Currently, the IRO is executing the European exchange program called the Erasmus Mundus External Cooperation Window or EMECW.<sup>10</sup> This activity is financed by the European Commission and the project is named BASILEUS<sup>11</sup> (Balkans Academic Scheme for the Internationalization of Learning in cooperation with EU universities). This mobility project is aimed at fostering exchange (both student and staff) between the consortia members of the European and Balkan universities.

SEEU has also been engaged in numerous TEMPUS<sup>12</sup> projects. The full list can be viewed at the following link:

<sup>9</sup> <http://www.seeu.edu.mk/en/the-university/international-relation>

<sup>10</sup> <http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/index.htm>

<sup>11</sup> <http://www.basileus.ugent.be/index.asp>

<sup>12</sup> [http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70_en.htm)

<http://www.seeu.edu.mk/en/research/international-projects/tempus>

SEEU is involved in many networks which aim at enhancing the internationalization aspect of universities. From increasing the awareness of quality assurance to fostering lasting institutional relationships, the IRO facilitates the dynamics of these networks to further ensure the continuous progress of SEEU on the international scene. Some examples of SEEU's incorporation into networks include:

- European University Association (EUA)<sup>13</sup>
- International Association of Universities (IAU)<sup>14</sup>
- The Global Development Learning Network (GDLN) of the World Bank<sup>15</sup>
- Francophone Association of Universities<sup>16</sup>
- The Network of Universities in South East Europe
- Central European Initiative Network<sup>17</sup>
- Inter-University Conference

SEEU has a special relationship with the International Organizations and Diplomatic Missions in Macedonia. The IRO keeps in contact with such organizations and embassies/consulates in order to advance SEEU's international prospects.

In concrete terms of development, SEEU is further deepening its institutional ties with Indiana University (IU) by creating the SEEU Endowment, in which a new bilateral cooperation was established in October, 2007. This agreement between the South East European University Foundation (SEEUF) and the Indiana University Foundation (IUF) allows for the IUF to manage capital investments of SEEUF in order to foster closer cooperation between SEEU and IU. A certain number of our staff was sent to earn their Master and PhD degrees at the University of Indiana and they are now practicing their new experiences and knowledge at our university.

SEEU maintains a leading position in the region when it comes to the integration of IT in the instruction and learning process. The University enjoys a highly sophisticated and secure computer network and has fully integrated IT into the academic experience of students and staff. The university has recently become a completely "wireless" campus, providing maximum mobility and accessibility to students and staff through the latest wireless technology.

Starting in the academic year 2005/06, a software application known as "Angel" today "Libri", has been fully integrated and become the central platform for teaching and learning across all academic programs at SEEU. *Libri* is a Learning Management System (LMS)<sup>18</sup> for developing asynchronous and synchronous courses. Students

<sup>13</sup><http://www.eua.be/Home.aspx>

<sup>14</sup><http://www.iau-aiu.net/>

<sup>15</sup><http://www.gdln.org/>

<sup>16</sup>[http://en.wikipedia.org/wiki/Agence\\_universitaire\\_de\\_la\\_Francophonie](http://en.wikipedia.org/wiki/Agence_universitaire_de_la_Francophonie)

<sup>17</sup><http://www.ceinet.org/>

<sup>18</sup><https://libri.seeu.edu.mk/>

can thus access course materials, submit projects and homework, and communicate with the instructor online at any given from anywhere.

Finally, the university has developed and implemented a new software package that integrates several university processes. This package is used to help the university to administer students from the moment they enter the university and until graduation. The primary objective of this project is to make several of the student services also available on the Internet. Some of the management and administrative applications at SEEU include:

- *UMS (University Management System)* - integrated modular application for managing the study lifecycle from the process of application to the graduation.
- *E-Service*<sup>19</sup> - administrative and status web services for students and faculty. Transcripts, Schedules, Fees Balance are but some of the options provided with this software application.
- *E-Grading*<sup>20</sup> - optimization of the process of grade processing with a web submission tool. (Including extensive security and logging mechanism for intruder detection.)
- *Account Integration Service (UMS > Active Directory > Gmail)*

Each year more than 200 scholarships are offered to our students divided into two categories – the first category of scholarships is for students with poor economic conditions, whereas the second one includes merit-based scholarships and students have to take a test at the beginning in order to prove they are knowledgeable enough to be offered the scholarship. There is also another supportive program called *Work & Study* through which students with poorer living conditions are engaged in the work within different departments at the university and as such their tuition fee is covered at the most of its amount.

Contemporary societies are facing with permanent technological, socio-political and economic changes and challenges and therefore there is a need of continuous scientific and research work.

Having in mind that the basic element of the development is human resources, the changes and adaptation towards them are closely related to the educational system of a society.

In this respect, in the new millennium in many countries the question of how the classical-formal educational system meets the accelerated needs and demands is posed.

In the contemporary societies there are institutions and organizations which offer various different educational activities which can be perceived as supplementation, replacement, competition, opposition or reduplication of the formal education process.

<sup>19</sup><https://my.seeu.edu.mk/>

<sup>20</sup><https://grading.seeu.edu.mk/login.aspx?ReturnUrl=%2fdefault.aspx>



This kind of educational activities is known as non-formal education<sup>21</sup> and represents an integral part of the concept of life-long learning. It helps people acquire certain skills, abilities and experience so that they can adapt to the ever-changing environment.

It is more than obvious that non-formal education is not only becoming a very important instrument and mechanism for the fulfillment of educational needs and interests of the population, but also an opportunity to overcome or at least alleviate socio-economic problems such as unemployment.

In this respect, the Southeast European University has also been a model. Namely, it established an undergraduate certificate program called "Leadership and Community Youth Work" whose objective was to prepare and train students to work in all educational institutions as well as in non-institutional settings such as pre-school education centers, children and students' homes and youth clubs and work centers.

By the end of November 2010,<sup>22</sup> another new undergraduate study program was accredited at the Faculty of Public Administration and Political Sciences called "Leadership and Youth Work in the Community" as a follow-up to the successful certificate program mentioned above.

According to Peter F. Drucker, *humans are our greatest duty*,<sup>23</sup> and this also applies to the Southeast European University in terms of creating a qualitative and professional human capital, which is its main aim and obligation.

On the other hand, the Southeast European University has also undergone the scheme mentioned in *Mastering Change* by Ichak Adizes where he points out that *changes bring problems* which then require *solutions*. This is exactly what SEEU has been doing because it was the first institution in the region to introduce a new and fresh approach towards the higher education which brought with itself the disclosure of many problems and issues which, in turn, needed immediate treatment and solution. SEEU proved to be very successful in this and it has set the stage for future development and progress since its establishment and this makes it a real model and leader in the higher education area in Macedonia and abroad.<sup>24</sup>

<sup>21</sup>Триаголник – Центар за неформално образование, Неформалното образование како можност – Механизам и средство за намалување на невработеноста во РМ, October, 2008

<sup>22</sup>The decision was made by the Accreditation Board on its 32nd meeting held on 25.11.2010 based on Article 71, paragraph 2, lines 4 and 104, and paragraph 2 of the Law on Higher Education in Macedonia ("Official Gazette of the Republic of Macedonia", nr. 35/08, 103/8, 26/9, 83/09 and 99/2010)

<sup>23</sup>Peter F. Drucker, *Managing in the Next Society*, 2002 (Serbian translation: Upravljanje u novom društvu, p. 19)

<sup>24</sup><http://www.seeu.edu.mk/files/StrategicPlan0812web.pdf>

## References:

Триаголник – Центар за неформално образование, *Неформалното образование како можност – механизам и средство за намалување на невработеноста во РМ*, October, 2008.

Peter F. Drucker, *Managing in the Next Society*, 2002 (Serbian translation: *Upravljanje u novom društvu*, p. 19.)

Isak Adizes, *Овладување со промените*, p. 5.

ISPPI 45<sup>th</sup> Annual Report 2009, nr. 1, Skopje 2010, p.43.

[http://www.seeu.edu.mk/files/BrochSpecialEdition\\_forWEB-anglisht.pdf](http://www.seeu.edu.mk/files/BrochSpecialEdition_forWEB-anglisht.pdf)

[http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf)

<http://www.enqa.eu/index.lasso>

<http://www.seeu.edu.mk/en/123-quality-champion>

<http://www.seeu.edu.mk/files/BroshuraShq08web.pdf>

[http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb\\_securelink/pushFile.php?cuid=2771&file=fileadmin/user\\_upload/files/Institutional\\_Evaluation\\_Programme/SEEU\\_Final\\_Report.pdf](http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2771&file=fileadmin/user_upload/files/Institutional_Evaluation_Programme/SEEU_Final_Report.pdf)

<http://www.seeu.edu.mk/files/SEEUHandb2007WEB.pdf>

<http://www.seeu.edu.mk/en/the-university/international-relation>

<http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/index.htm>

<http://www.basileus.ugent.be/index.asp>

[http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70_en.htm)

<http://www.eua.be/Home.aspx>

<http://www.iau-aiu.net/>

<http://www.gdln.org/>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Agence\\_universitaire\\_de\\_la\\_Francophonie](http://en.wikipedia.org/wiki/Agence_universitaire_de_la_Francophonie)

<http://www.ceinet.org/>

<https://libri.seeu.edu.mk/>

<https://my.seeu.edu.mk/>

<https://grading.seeu.edu.mk/login.aspx?ReturnUrl=%2fdefault.aspx>

<http://www.seeu.edu.mk/files/StrategicPlan0812web.pdf>

## РЕЗИМЕ

ЈИЕУ во Тетово беше основан во 2001 како резултат на перманентните обиди на албанската заедница да го освои правото на високо образование на мајчин јазик, и од тогаш станал уникатен пример на една млада и мошне успешна високообразовна институција. Покрива огромна површина и претставува еден од најсофистицираните универзитети во земјата и надвор. ЈИЕУ ги собира на едно место најдобрите искуства и практики од САД и Европа и нуди еднакви можности за сите што се заинтересирани да се здобијат со гореспоменатите искуства и практики. Има блиска соработка со голем број универзитети и асоцијации од целиот свет и е дел од многу проекти и мисии кои гарантираат квалитет и доживотно учење за нашата заедница.

ЈИЕУ поседува искусен персонал на локално и меѓународно ниво, кои се спремни да дадат сè од себе за да им помогнат на студентите и заедницата да го постигнат максимумот. Значаен дел од нашиот академски персонал има здобиено магистерски и докторски звања во најпрестижните европски и американски универзитети и ова, заедно со другите одлики на нашиот универзитет, придонесува кон неговата интернационализација.

ЈИЕУ беше првиот универзитет во регионот кој почна со имплементацијата на Болоњскиот процес и Европскиот систем на трансфер на кредити.

Во ЈИЕУ се употребуваат три официјални јазици и тоа: албанскиот, македонскиот и англискиот јазик и нашиот универзитет е познат по флексибилната употреба на јазиците. Сите наши студенти се должни да ги научат најмалку основните елементи на уште еден од другите два официјални јазици и токму за оваа цел во склоп на ЈИЕУ функционира Центарот на јазици како посебна единица во универзитетот.

Често ЈИЕУ го нарекуваат „Малата Европска унија“ во срцето на Балканот и мислам дека нема потреба од дополнително објаснување и елаборација. Самото тоа вреди илјада зборови.



Проф. д-р **Јонуз Абдулаи** е продекан и професор на Факултетот за јавна администрација и политички науки при ЈИЕ Универзитет, Тетово. Во 1991 ја одбрал магистерската тема „Економски развој во неразвиените подрачја и невработеноста“ на Правниот факултет, Загреб. Во 2003 ја одбрал докторската дисертација на тема „Социо-економските аспекти на менаџментот и невработеноста“ при Институтот за социо-политиколошки и правни истражувања, при Универзитетот „Свети Кирил и Методиј“ во Скопје. Има објавено неколку книги и трудови во локални и меѓународни научни списанија како и презентација на трудови во различни национални и меѓународни конференции.

**Бедрудин Брљавац** ги заврши студиите по политички науки и јавна администрација на Техничкиот универзитет на Блискиот Исток во Анкара во Турција. Магистрираше во областа на Европските студии како стипендист на Шведскиот институт на Универзитетот во Лунд во Шведска. Од ноември 2010 раководи со Канцеларијата за квалитет на Меѓународниот Burch универзитет во Сараево. Во меѓувреме работел на национални и меѓународни проекти и редовно пишува текстови во национални и меѓународни списанија и дневни весници. Освен тоа, преведува од англиски и турски на бошњачки јазик. Областите што ги истражува ги вклучуваат транснационалните односи, меѓународните норми, „мекиот пристап во политиката“, европеизацијата, политиката на ЕУ за проширување, човечките ресурси, образовната и развојна политика, теоријата на демократизацијата и политиката на Западниот Балкан.

**Јорданка Галева** е родена на 07.07.1977 во Скопје. Своите дипломски студии ги завршува на Факултетот по политички науки во Форли, при Универзитетот на Болоња, на меѓународниот – политички смер, со одбранета теза од областа на историја на меѓународни односи. Магистрира на Економскиот факултет, на Универзитетот на Болоња, здобивајќи се со титула магистер по Економија на кооперација. Докторира по завршувањето на докторските мултидисциплинирани студии на истиот универзитет, во областа на меѓународната соработка и политики за одржлив развој, на тема: „Влијанието на европските политики и програми врз развојот на мултикултуралното општество и социјалниот статус на малцинските заедници во Република Македонија“. Во текот на својот студиски престој во Италија, претежно работи како преведувач и мултикултурален медијатор за социокултуролошката кооператива Сезамо од Форли и за потребите на државните локални органи на Република Италија. Своето академско наставничко искуство го стекнува како Returning Scholar во склоп на АФП програмата, при Политичките студии на Правниот факултет во Скопје на Универзитетот „Кирил и Методиј“.

**Дејан Донеv**, роден 1976 година. Магистрира во јули 2005 година со темата „Етичките механизми на дејствување на невладините организации“, а докторира 2008 година на Филозофскиот факултет во Скопје со тема под наслов „Етичките вредности во менаџерството“. Моментално работи како доц. д-р на Институтот за новинарство, медиуми и комуникации при Правниот факултет „Јустинијан Први“ во Скопје, по предметот „Етика во новинарството 1“ и на Институтот по философија на Филозофскиот факултет во Скопје, по предметот „Философија на менаџерството“. Досега има објавено голем број текстови со научна содржина во списанијата „Философија“, „Разгледи“, „Културен живот“, „Граѓански свет“, „Филозофска истражувања“, „Philosophy Synthesis“, „ARCHE“, „Хабитус“, а учествувал и на бројни научни интернационални и домашни симпозиуми.

**Дрита Мамути** е родена на 22 јули 1984 година во Суботица. Своите додипломски студии ги завршува на Политичките студии на Правниот факултет во Скопје. Магистрира на катедрата Меѓународно право и меѓународна политика на Правниот факултет во Скопје. Моментално е ангажирана како асистент на Државниот тетовски универзитет во Тетово.

**Билјана Мојсовска** е родена и живее во Скопје. Има завршено германски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет во Скопје. Во рамките на своите постдипломски студии по образовен менаџмент, работи на магистерскиот труд во областа на образовниот менаџмент, на тема „Светски трендови во образованието на возрасните“. Од 2001 година работи на проекти во сферата на образованието на возрасни и доживотното учење. Таа е поранешен стипендијант на Фондацијата „Конрад Аденауер“ и на Германскиот Бундестаг.

Д-р **Никица Мојсоска-Блажевски** е вонреден професор и декан на Факултетот за бизнис на University American College во Скопје. Нејзините истражувања главно се однесуваат на пазарите на трудот, образованието и општествените системи и политиката.

**Мирјана Најчевска** е научен советник и професор по човекови права и правна држава при Институтот за социолошки и политичко-правни истражувања (Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје). Таа е член на неколку европски мрежи на правници за човекови права и е ООН експерт во Работната група на експерти за луѓето од африканско потекло. Член е на Централниот одбор на Либерално-демократската партија, каде ја води Комисијата за човекови права и владеење на правото.

**Владимир М. Петрушевски** е професор по физичка и по наставна хемија при Институтот за хемија на Природно-математичкиот факултет (Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје). Тој е еден од сенаторите на Универзитетот. Член е на Извршниот одбор на Либерално-демократската партија, каде ја води Комисијата за образование и наука.

**Кујтим Рамадани** работи како виш лектор во Центарот за странски јазици при ЈИЕУ. Предава општ англиски јазик (ЕГП) како и англиски за посебни цели (ЕСП). Дипломирал на Државниот универзитет во Тетово на Факултетот за англиски јазик и книжевност и магистрирал во ЈИЕУ на Факултетот за јавна администрација и политички науки. Кујтим има исто така завршено десетнеделна *он-лајн* сертификат програма за Најдобрите практики во ЕСП на Универзитетот на Орегон, САД. Работи и како преведувач. Учествовал и презентирал на неколку национални и меѓународни конференции во полето на ЕСП и јавната администрација и политичките науки.

Д-р **Братислав Станковиќ** има дваесетгодишно искуство како научник од областа на молекуларната биологија и патентната заштита во САД. Тој е советник за наука и истражување на Претседателот на РМ. На Универзитетот „Американ колеџ“ д-р Станковиќ предава Право на интелектуална сопственост, Деловно право и Авторско право.

М-р **Мирјана Тодоровска** е истражувач на Duke Public Policy Institute, Center for International Development. За своето истражување на овој престижен институт таа ја доби стипендијата на Светска банка, Robert McNamara. Тодоровска предава Меѓународно приватно право и Меѓународен бизнис на Универзитетот „Американ колеџ“, Скопје.

**Харалд Шенкер** а политички аналитичар кој работи во Македонија и се занимава со ситуацијата во земјата повеќе од една деценија. Историчар и антрополог по вокација, Харалд Шенкер се фокусира врз односите меѓу етничките групи и начинот на којшто тие влијаат врз одредено општество. Назначен е од Високиот комесар за национални малцинства на ОБСЕ за советник на Владата на Република Македонија во формирањето и спроведувањето на стратегијата за интегрирано образование.

Prof. Dr. **Jonuz Abdullai** is currently holding the position of Vice Dean for Undergraduate Studies at the Faculty of Public Administration and Political Sciences at the Southeast European University in Tetovo. In 1991 he defend his MA thesis "Economic development in underdeveloped regions and the Unemployment" at the Law Faculty in Zagreb. In 2003 he defended his PhD thesis entitled "The socio-economic aspects of management and unemployment" at the Institute for Sociological, Political and Juridical Research at the Ss. Cyril and Methodius University in Skopje. He has authored several books and published articles in domestic and international scholarly journals, and has participated and presented his papers at many domestic and international conferences.

**Bedrudin Brljavac** received his B.A. degree in Political Science and Public Administration from the Middle East Technical University in Ankara, Turkey. He pursued the Master Programme in European Affairs at Lund University in Sweden as the scholarship holder of the Swedish Institute. Since November 2010 he is Head of the Quality Office at International Burch University in Sarajevo. Meanwhile he has worked in national and international projects and has regularly written columns for national and international magazines and daily newspapers. In addition, he has translated from English and Turkish into Bosnian. His research interests are transnational relations, international norms, soft power, europeization, EU enlargement policy, human capital, education and development policy, democratization theory, and western Balkans politics.

**Dejan Donev** (1976) obtained his MA degree in 2005 with his final thesis "Ethical mechanisms in the functioning of non-governmental organizations" and his PhD degree in 2008 from the Faculty of Philosophy with his doctoral thesis entitled "Ethical values in management". He is currently Assistant Professor at the Institute of Journalism, Media and Communications at the Iustinianus Primus Faculty of Law, where he teaches Philosophy of Management. He has published numerous scholarly articles in professional journals such as *Filosofija*, *Razgledi*, *Kulturen život*, *Gragjanski svet*, *Filozofska istraživanja*, *Philosophy Synthesis*, *ARCHE* and *Habitus*, and has participated in many international and domestic scholarly gatherings.

**Jordanka Galeva** was born on 7 July 1977 in Skopje. She obtained her BA degree from the Faculty of Political Sciences in Forlì, University of Bologna, Department for Political and International Studies, with the final thesis on the history of international relations. She obtained her MA degree in the Economics of Cooperation from the Faculty of Economics at the University of Bologna and completed her multidisciplinary PhD studies at the same University in the field of international cooperation and sustainable development policies with the thesis entitled "The impact of European policies and programs on the development of the multicultural society and the social status of minority communities in Macedonia." During her studies in Italy she worked as a correspondent and multicultural mediator for



the Sesamo socio-cultural association from Forlì. She was also involved in other activities upon request from the local authorities of Italy. Her academic experience includes teaching as a Returning Scholar of the AFP program at the Faculty of Political Sciences at the Iustinianus Primus Faculty of Law, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje.

**Drita Mamuti** was born on 22 July 1984 in Subotica. She received her BA degree in Political Sciences from the Faculty of Law in Skopje, where she also obtained her MA degree in International Law and International Politics. She is currently employed as a teaching assistant at the State University of Tetovo in Tetovo.

**Nikica Mojsoska-Blaževski** (PhD) is Associate Professor and Dean of the Business School at the University American College-Skopje. Her research activity is mainly in the area of labour markets, education and social systems and policy.

**Biljana Mojsovska** was born and lives in Skopje. She graduated from the Department of German Language and Literature at the Faculty of Philology in Skopje and is currently finishing her postgraduate studies in Education Management with the MA thesis "World trends in adult education". She has been professionally active in the field of adult education and lifelong learning since 2001 and is a former scholar of the Konrad Adenauer Foundation and of the German Parliament.

**Mirjana Najčevska** is Senior Researcher and Professor of Human Rights and State of Law at the Institute for Sociological, Political and Juridical Research (Ss. Cyril and Methodius University, Skopje). She is member of several EU networks of human rights experts and UN expert in the WGPAD. She is also member of the Central Board of the Liberal Democratic Party and chairperson of its Human Rights and Rule of Law Committee.

**Vladimir M. Petruševski** is Professor of Physical Chemistry and Educational Chemistry at the Institute of Chemistry, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje. He is also member of the University Senate, member of the Executive Board of the Liberal Democratic Party and chairperson of its Education and Research Committee.

**Kujtim Ramadani** works as a senior lector at the SEEU Language Center. He has been teaching English for more than nine years now, including EGP and ESP. He has a BA in English Language and Literature and an MA in Comparative Public Administration in the EU and has also accomplished an on-line certificate program in ESP – Best Practices with the American English Institute at the University of Oregon. He also works as a translator and an interpreter. He has participated and

presented his papers at several national and international conferences in the field of ESP, as well as in the fields of public administration and political sciences.

**Harald Schenker**, political analyst, has been working in and on Macedonia for more than a decade. A historian and anthropologist by vocation, he concentrates on the relations between ethnic groups and how these affect societies. He was tasked by the OSCE HCNM to advise the Macedonian government in creating and implementing a strategy on integrated education.

**Dr. Bratislav Stanković** has twenty years of experience as a scholar in the fields of molecular biology and patent protection in the USA. He is also science and research advisor to the President of the Republic of Macedonia. He teaches Intellectual Property Rights, Business Law and Copyright Law at the American College University in Skopje.

**Mirjana Todorovska** (MA) is the researcher of the Duke Public Policy Institute, Center for International Development. She is the recipient of the scholarship of the World Bank Robert S. McNamara Fellowship Program for the research done at this prestigious institute. She teaches International Private Law and International Business at the American College University in Skopje.

# ПОЛИТИЧКА МИСЛА

Списание за политичко-општествени теми

2003

бр. 1, март  
Големиот предизвик  
ЕВРОПА

бр. 2, јуни  
Новата (не) безбедност

бр. 3, септември  
Образование

бр. 4, декември  
Глобализација

2004

бр. 5, март  
Сиромаштија

бр. 6, јуни  
Избори, кампања,  
лидерство

бр. 7, септември  
Европа 2004

бр. 8, декември  
Религија, етика,  
толеранција

2005

бр. 9, март  
Локална самоуправа

бр. 10, јуни  
Предизвици на новата  
меѓународна политика

бр. 11, септември  
Европски профил на  
политичар

бр. 12, декември  
Регионална безбедност

2006

бр. 13, март  
Владеене на правото

бр. 14, јуни  
Избори 2006

бр. 15, септември  
Политички вредности  
и процеси

бр. 16, декември  
Идентитети и интеграции

2007

бр. 17, март  
Европска заедница и  
50 години од Римскиот  
договор

бр. 18, јуни  
НАТО

бр. 19, септември  
Новиот изглед на  
Балканот

бр. 20, декември  
Економија и  
слободна трговија

2008

бр. 21, март  
Религиозни слободи и  
дијалог

бр. 22, јуни  
НАТО по самитот во  
Букурешт

бр. 23, септември  
Човекови права и  
малцинства

бр. 24, декември  
Вредности на политичкиот  
плурализам

2009

бр. 25, март  
Избори и владеене  
демократски институции  
и имплементација

бр. 26, јуни  
Медиуми и политика

бр. 27, септември  
20 Гдини по падот на  
Берлинскиот ѕид  
соочување со минатото

бр. 28, декември  
Пазарни економии во  
криза кон закрепнување?

2010

бр. 29, март  
Енергетска политика  
во време на климатски  
промени

бр. 30, јуни  
Политичката мисла во  
цивилното општество

бр. 31, септември  
Регионална соработка  
на Западен Балкан на  
пат кон ЕУ и НАТО

бр. 32, декември  
Предизвици при  
имплементирањето на  
владеенето на правото  
во Македонија и регионот

2011

бр. 33, март  
Предизвици на  
образовната политика

бр. 34, јуни  
Етничка, полова и  
социјална еднаквост

бр. 35, септември  
20 Гдини од  
Уставот на РМ

бр. 36, декември  
Стратеги за регионална  
енергетска безбедност



Konrad  
Adenauer  
Stiftung

Списанието можете да го купите  
директно во просториите на  
издавачите:

Фондација „Конрад Аденауер“  
„Максим Горки“ 16, кат 3  
МК-1000 Скопје  
Тел.: 02 3231 122; Факс: 02 3135 290  
E-mail: Skopje@kas.de  
Internet: www.kas.de

Институт за демократија „Societas Civilis“ Скопје  
„Крагуевачка“ 2, МК-1000 Скопје  
Тел./факс: 02 30 94 760  
E-mail: contact@idscs.org.mk  
Internet: www.idscs.org.mk

или да го добивате на Вашата адреса, доколку уплатите:  
за еден број 100,00 МКД, за четири броја - годишна претплата  
од 350,00 МКД на КАС Политичка мисла  
ПроКредит Банка, бр. на сметка: 380-1-001922-021-13 МКД

Старите издајанија можете да ги најдете на нашата веб страна: <http://www.kas.de/macedonia>

**Издавач:** Анри Боне **Основачи:** д-р Ѓорѓе Иванов, м-р Андреас Клајн **Уредници:** м-р Владимир Мисев, м-р Сандра Кољачкова, Емилија Туџаровска Ѓорѓиевска, д-р Ненад Марковиќ, м-р Иван Дамјановски, Ѓоце Дртковски **Адреса:** ФОНДАЦИЈА „КОНРАД АДЕНАУЕР“, „Максим Горки“ 16, кат 3, МК-1000 Скопје, Тел.: 02 3231 122; Факс: 02 3135 290 E-mail: Skopje@kas.de, Интернет: www.kas.de ИНСТИТУТ ЗА ДЕМОКРАТИЈА "SOCIETAS CIVILIS" СКОПЈЕ, „Крпачевачка“ 2, МК-1000 Скопје Тел./факс: 02 30 94 760, E-mail: contact@idscs.org.mk, Интернет: www.idscs.org.mk МАКЕДОНСКА АСОЦИЈАЦИЈА НА ПОЛИТИКОЛОЗИ E-mail: map@yahoogroups.com **Печат:** Винсент графика **Дизајн:** Дејан Кузмановски **Организација:** Даниела Трајковиќ **Техничка подготовка:** Пепи Дамјановски **Превод и јазична редакција на англиски:** Рајна Кошка

Ставовите изнесени во списанието не се ставови на Фондацијата „Конрад Аденауер“ и Институтот за демократија „Societas Civilis“, туку се лични гледања на авторите. Издавачите не одговараат за грешки направени при преводот. Списанието се издава 4 пати годишно и им се доставува на политичките субјекти, државните институции, универзитетите, странските претставништва во Република Македонија.

Година 9, бр. 33, март  
Скопје 2011  
ISSN 1409-9853

**Publisher:** Henri Bohnet **Founders:** Dr. Gjorge Ivanov, Andreas Klein M.A. **Editors:** Vladimir Misev M.A., Sandra Koljačkova M.A., Emilija Tudžarovska Gjorgjievska B.A., Dr. Nenad Marković, Ivan Damjanovski M.A., Goce Drtkovski B.A. **Address:** KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG ul. Maksim Gorki 16/3, MK - 1000 Skopje Phone: 02 3231 122; Fax: 02 3135 290; E-mail: Skopje@kas.de; Internet: www.kas.de INSTITUTE FOR DEMOCRACY "SOCIETAS CIVILIS" SKOPJE, ul. Kraguevacka 2, MK - 1000 Skopje; Phone/ Fax: 02 30 94 760; E-mail: contact@idscs.org.mk; MACEDONIAN POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION; E-mail: map@yahoogroups.com **Printing:** Vinsent Grafika **Design:** Dejan Kuzmanovski **Organization:** Daniela Trajković **Technical preparation:** Pepi Damjanovski **Translation and English Language Editor:** Rajna Koška

The views expressed in the magazine are not the views of Konrad-Adenauer-Stiftung and the Institute for Democracy "Societas Civilis" Skopje. They are personal views of the authors. The publisher is not liable for any translation errors. The magazine is published 4 times a year and it is distributed to political subjects, state institutions, universities and foreign representatives in the Republic of Macedonia.

Year 9, N° 33, March  
Skopje 2011  
ISSN 1409-9853