

Лена ДАМОВСКА

КОМПАТИБИЛНОСТА НА ПРЕДУЧИЛИШНОТО СО ОСНОВНОТО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Предучилишното и основното воспитание и образование, како базични потсистеми, при реализирањето на воспитно-образовната работа во голема мера се дополнуваат и покрај тоа што се наменети за различна популација на деца. Меѓу другото, тие се разликуваат според својата примарна функција, организационата поставеност и според начинот на којшто го организираат и реализираат воспитно-образовниот процес со децата. „Во најголем број земји, овие два потсистема имале различни корени и се развивале независно еден од друг. Во основното образование, како прв степен на задолжителното образование, се потенцираше релативно формалното учење и на основните академски вештини - читање, пишување и сметање. Наспроти него, предучилишното воспитание не беше задолжително и не мораше да ги оствари прецизно дефинираните и разработени образовни задачи, туку во прв план ги постави широките цели во поглед на развојот на социјалните и другите квалитети на личноста на воспитаникот. Тоа предизвика предучилишната установа да му понуди на детето релативно поголема слобода и можност да ги задоволи своите интереси и желби, низ помалку структурирана воспитно-образовна работа, отколку во основното училиште (Каменов, 1982, стр. 56).

Ваквата поставеност на овие два потсистема предизвика низа проблеми во остварувањето на нивната компатибилност. Првите чекори за надминување на ваквата состојба беа преземени уште во седумдесеттите и осумдесеттите години од овој век.

Во овој преглед на позначајните експериментални проекти и реформски зафати, во прилог на остварувањето на компатибилноста на предучилишното и основното воспитание и образование, ќе се задржиме на примерите од Холандија и Франција и на нивното влијание на подоцнежните интервенции во некои европски земји.

Холандскиот национален проект и неговите импликации

Примерот со Холандија заслужува посебно внимание. Во оваа земја уште во 1974 година започнаа да се реализираат „11 експериментални проекти“, а веќе во учебната 1978/79, 13 нови „традиционални прогресивни училишта“ (Montessori, Steiner и Dalton plan school), се приклучиле кон оваа иницијатива (Primary Education plan, 1984, стр. 9), во обид да се „испитаат можностите за комбинирање на функциите на предучилишната установа и на основното училиште, во рамките на една целосно интегрирана образовна институција, за децата од 4 до 12 години. За да се постигне што поуспешна интеграција, се посветило особено внимание на можностите за надминување на тешкотиите како што се поделеност на наставниот кадар на предучилишен и училишен сектор, непознавање на специфичностите на воспитно-образовната работа со помлади и со повозрасни деца, како и проблемите на статусот и конкретната одговорност за остварување на поединечните задачи во двата сектора. За таа цел, применувани се различни организациони и методски решенија, за да се постигне континуитет, особено некои облици на „отвореното училиште“ (open school), вертикалното групирање на децата и интензивна тимска работа со воспитно-образовниот кадар“ (Катенов, 1982, стр. 54).

Главните активности биле насочени кон фузија на двата вида институции, со меѓусебно испреплетување на игровните активности и учењето, и комбинирање на еден нов дидактичко-методски модел за работа со децата од предучилишна и училишна возраст.

Притоа, шесте основни принципи, од кои се раководеле непосредните реализатори и учесници во овој национален проект, биле:

- *програмотските цели, содржини и методи, како и целокупната внатрешна организација на училиштето, треба да го овозможат континуираниот развој на личноста на ученикот и да водат сметка за неговите социјален развој;*

- *воспитно-образовната работа во училиштето треба да биде организирана во согласност со индивидуалните потреби на секое дете;*

- *мора да се земе предвид потребата да се чува сојственост и идентитетот на секое дете од предучилишна и училишна возраст;*

- *ѝреба да се развиваат креативноста, интелектуалноста, социјалноста и говорноста развој кај децата;*

- *ѝреба да се унапредат дијагностичките и терапевтските аспекти на воспитно-образовниот процес во инстиуциите;*

- *ѝреба да се земаат предвид и проблемите во учењето и однесувањето, со кои се соочуваат децата од јонските оштетени слоеви; (Primary Education plan, 1984, стр. 9).*

На официјалното прифаќање и спороведување на новиот иновациски план, или новиот модел на основно училиште (new style primary school), за децата од 4 до 12 години, кој влезе во сила во 1985 година, му претходеа десетина години напорна истражувачка работа, околу 153 развојни проекти и повеќе од 800 експериментални основни училишта, кои се обидоа да дадат свој придонес во остварувањето на компатибилноста на предучилишното со основното воспитание и образование.

Во седумдесеттите години, во Франција, во градот Еланкур (Elancourt), беше реализиран проектот со примена на системот на отворен план (open plan system), за да се олесни преминот на децата од предучилишното во основното воспитание и образование. Во рамките на овој проект беа вклучени „четири предучилишни групи и десет паралелки од одделенската настава, кои беа сместени во приземјето на една голема зграда, каде што сè беше организирано според системот на отворениот план. Децата беа поделени во одделенија (групи) на традиционален начин, но им беше овозможено да се мешаат, „хоризонтално“ (деца на иста возраст, но од различни одделенија) и „вертикално“ (помали и повозрасни деца). Петгодишните деца од предучилишните одделенија (групи) понекогаш престојуваша со шестгодишните деца во исто одделение (на пример, за заедничко пеење, цртање или сликање, притоа пред нив биле поставувани различни барања), а понекогаш им се придружувале и четиригодишни деца од предучилишните одделенија (групи). Биле разменувани и воспитувачите и наставниците кои работеле со деца од различна возраст, стремејќи се кон разновидност, а не кон специјализација. Понекогаш биле формирани и помали групи заради вежбање на интелектуалните способности кај децата од одредена возраст.....“ (Kamenov, 1982, стр.

55). Позитивните искуства од овој проект имале свое влијание и врз официјалниот воспитно-образовен систем.

Во рамките на францускиот воспитно-образовен систем егзистираат т.н. подготвителни одделенија, во кои децата доаѓаат со наполнети 6 години. Воспитно-образовната работа во нив е адаптирана на развојните и психо-физичките карактеристики на децата со максимално користење на играта како доминантна активност на оваа возраст.

Во седумдесеттите, поточно во 1974 година, во Норвешка, под директно влијание на експерименталните проекти во Холандија, започна да работи „интегративното училиште“ наменето за деца од 4 до 12 годишна возраст, „остварувајќи го т.н. егзистенцијален континуитет - развивајќи програма која како почетна точка го зема детското животно искуство, како член на семејството, заедницата и општеството, согледувајќи го неговиот психолошки развој во контекстот во којшто се развива“ (Woodhead vo Pavlović, 1994, стр. 13-14). Притоа треба да се напомене дека интегративното училиште во Норвешка работело според истите принципи според кои работеле и сите експериментални училишта во Холандија, во истиот период.

Десетина години подоцна од примената на првите експериментални проекти во Холандија, во најголемиот број земји од Западна Европа се пристапи кон ревизија на постојната концепција на почетното образование. Без разлика на тоа дали беа спроведени одредени системски интервенции во рамките на воспитно-образовните системи, како што беше направено во Холандија во 1985 година, во голем број земји (Германија, Шведска, Швајцарија, Франција...) му се посвети големо внимание на остварувањето на дидактичко-методската компатибилност меѓу базичните потсистеми, особено во годината пред и по поаѓањето на училиште. Во овие земји, исто така, како олеснителна околност, покрај официјалната програма, функционираат и голем број разновидни модели на воспитно-образовна работа, Montessori, Waldor, Regio Emilia..., со сопствена филозофска заднина и определени принципи за работа со децата од предучилишна и училишна возраст. Исто така, во оние земји каде што образованието е децентрализирано, постојат многу други (приватни) програми, кои ставаат акцент на

развојот на одредени способности кај децата, на пример, или се наменети за одредена популација итн. Притоа можноста за избор на „вистинската програма“ е навистина голема.

Во рамките на европските воспитно-образовни системи, посебно место зазема англискиот воспитно-образовен систем, кој според многу нешта е специфичен и единствен. Овој воспитно-образовен систем извршил големо влијание врз развојот на воспитно-образовните системи во голем број земји од Европа и од светот. Концепцијата на почетното образование во Англија со помали измени, егзистира од 1944 година. Со навршени пет години, децата влегуваат во т.н. „infant school“, кои би можеле „да се преведат како училиште-забавиште“ (Potkonjak, 1989, стр. 89) каде што остануваат 2 години. Воспитно-образовната работа во нив, опременоста на просторот, дидактичко-методските модели на работа со децата, примената на интегрираните курикулуми и сите оние работи што децата ги стекнуваат како искуства и знаења, се сосема усогласени со сè она со што во понатамошното школување тие ќе се соочат.

Искуствата на англиските „infant school“ извршиле големо влијание на германскиот воспитно-образовен систем. Во осумдесеттите, во голем број „проекти се практицирал „интегрираниот ден“ заради внесување на играта во наставата, а некои практичари дале и свои практични решенија во уредувањето на училниците...“ (Bognar, 1984, стр. 170).

Многубројните европски студии, проекти, експерименти кои беа посветени на овој проблем, покрај другото, јасно укажаа и на тоа дека за да се постигне континуитет помеѓу предучилишното и основното воспитание и образование „не е dostatно само да се стави предучилишниот потсистем во рамките на официјалниот систем на воспитание и образование, односно да му се пренесат конвенционалните обележја на другите потсистеми. Континуитетот треба, пред сè, да се заснова на разбирање и земање предвид на карактеристиките на детскиот развој и учењето во раниот период. За да се постигне тоа не е dostatно да се усогласи предучилишното и основното воспитание и образование во поглед на целите, методите и организацијата, иако сето тоа е неспорно важен услов за континуитет. Главна особина на воспитанието и образованието, засновано на идејата на континуитетот,

е сите негови потсистеми да се усогласат со развојот на детето, обезбедувајќи му услови за учење и развој, кои се одликуваат со доследност, постепено напредување и, што е најважно, адаптирајќи се. Континуитетот не значи секогаш сè да биде исто, односно не се прифаќа статичко сфаќање на детството. Воспитувачот во работата мора да го земе предвид тоа што ќе следи, како што наставникот треба да биде свесен за сè она што претходело на неговата работа, а и обајцата мораат да ги познаваат развојните карактеристики на децата што ги воспитуваат и образуваат, како почетна точка за долгорочното планирање и за секојдневната работа.

Дисконтинуитетот помеѓу овие два потсистема најмногу се огледа при преминот на децата од предучилишната установа во основното училиште. Во идеалните случаи, тој премин треба да тече незабележително, со постепено воведување на новите барања, содржини и организациски облици на работа. Меѓутоа, практиката покажува дека има примери кога преминот предизвикува анксиозност и стрес кај децата или збунетост и здодевност“ (Woodhead, според Каменов, 1982, стр. 55-56).

За разлика од најголемиот број земји во светот, во Соединетите Американски Држави, поради одредени системски решенија, постои единство помеѓу предучилишното и основното воспитание и образование. Предучилишните групи се сместени во рамките на основните училишта каде што функционираат. Воспитно-образовниот систем во оваа земја е децентрализиран и постојат големи разлики меѓу одделните држави, па и региони, во начинот на којшто е регулирано, на пример, задолжителното образование. Оттука, во САД школувањето на децата може да започне на пет, на шест, или на седумгодишна возраст.

Предучилишното воспитание и образование во САД се развивало под влијание на Фребеловата концепција (Frobel). Системската компатибилност на базичните потсистеми во САД, во голема мера ја условило и дидактичко-методската компатибилност меѓу предучилишното и основното воспитание и образование. Во оваа земја постои единствен пристап во воспитанието и образованието на предучилишните и училишните деца во одделенската настава. Исто така, постојат единствени методски за предучилишното и за почетното воспитание

и образование на децата. Покрај државните, во Америка функционираат многу приватни модели на воспитно-образовна работа.

Во САД, во воспитно-образовната работа со децата од предучилишна и училишна возраст, играта зазема посебно место.

Примери за остварување на компатибилноста на базичните системи од деведесеттите

Во деведесеттите години од дваесеттиот век, главно, земјите од централна и источна Европа, но и некои други европски земји, сè уште се соочуваат со проблемот на остварувањето на компатибилноста на предучилишното со основното воспитание и образование. Големите општествено-економски промени од почетокот на деведесеттите години предизвикаа и потреба од промени во воспитно-образовните системи на овие земји.

Во оваа прилика ќе се задржиме на примерот со Финска и Словенија, но и на искуствата на некои други земји членки на Европската унија.

Во 1996 година, во Финска, во градот Оулу (Oulu), официјално започна реализацијата на експерименталниот проект „Mantyla School Project“. На почетокот, во 1995 година, тој функционираше како пилот проект на Универзитетот од Оулу. Меѓутоа по добиената дозвола од Министерството за образование во Финска, од наредната, 1996 година, функционира како експериментален проект.

Состојбите во предучилишното воспитание и образование и крутоста на базичните потсистеми ја наметнаа потребата од еден ваков проект. Предучилишното воспитание и образование во Финска не е задолжително, а опфатот на децата во споредба со другите европски земји, не задоволува. Децата со напеленти 6-7 години влегуваат во официјалниот образовен систем.

Во овој проект се вклучени неколку предучилишни групи и паралелки од прво и второ одделение. За воспитно-образовната работа со децата подготвен е интегриран курикулум. Тој е наменет за децата од 5 до 8 годишна возраст. Групите во кои се работи се богато опремени со дидактички материјали, играчки и средства, како и задол-

жително присуство на компјутер и софтвери од сите воспитно-образовни подрачја. Во групите престојуваат околу 20-25 деца, а со нив работат 3 лица - 2 воспитувачки и 1 наставничка од одделенска настава. Наставничката која работи во воспитната група со децата, следната година станува нивна наставничка во прво одделение. Секој ден децата од предучилишните групи изведуваат одредени активности и учат заедно со учениците од прво или второ одделение од одделенската настава. Во проектот функционира принципот на хоризонтална и вертикална поврзаност. Исто така, соработката со родителите е на високо ниво.

Основни цели на Manyla School project се:

- „- *природна соработка меѓу децата од 5 до 8 годишна возраст;*
- *континуирана евалуација и развој на заедничкиот курикулум (за децата од 1 до 8 годишна возраст);*
- *трансферот или преминот на децата од предучилишно во основно воспитание и образование да биде сигурен и природен, со чувство на заедништво;*
- *координирано учење (работа според теми и проекти) и иоттикнување на соработка помеѓу учениците, наставниците и администрацијата;*
- *користење на комјутерот, како образовен метод во воспитно-образовната работа со предучилишните и со училишните групи;*
- *здобивање на децата и на воспитно-образовниот кадар со драгоцените искуства;*
- *евалуација и правење на портфолио за секое дете;*
- *спроведување на одредени истражувања“ (Manyla School project, 1996, стр. 2).*

Последниве години и во Словенија се пристапи кон одредени реформски зафати во областа на образованието. Следејќи ги современите трендови од другите европски земји, направени се напори и во оваа земја да се применат одредени системски иновации во прилог на остварувањето на компатибилноста на базичните потсистеми, предучилишното и основното воспитание и образование.

Задолжителното воспитание и образование, наместо сегашните 8 ќе се продолжи и ќе трае 9 години, со тоа што годината пред поаѓање на училиште ќе биде задолжителна за сите деца.

„Основното воспитание и образование ќе биде поделено на три циклуси: првиот циклус ги вклучува првото, второто и третото одделение, вториот, четвртото, петото и шестото одделение и третиот седмото, осмото и деветтото одделение. Индивидуалните циклуси (по три години) се релативно интегрирани целини, и покрај нивните специфични особини (развојни карактеристики, принципи на поучување и учење, образовни методи, ...) тие обезбедуваат континуитет во знаењето“ (Bela kniga, 1995, стр. 118).

Ваквите измени овозможуваат децата на шестгодишна возраст да влезат во официјалниот образовен систем, односно во првиот циклус. Вклучувањето на шестгодишните деца во прво одделение претпоставува создавање на сите неопходни претпоставки за тоа, пред сè:

- професионално подготвен курикулум за прво одделение и за првиот циклус и

- организациони подготвки за одвивање на воспитно-образовниот процес (мебелот и дизајнот во училиштите да биде наменет за шестгодишни деца);

Во паралелките во прво одделение ќе работи една наставничка, која ќе ги води децата во текот на првиот циклус, а нејзе ќе ѝ помага и друга наставничка, која може да биде и воспитувачка од предучилишно. Притоа и за двете ќе биде организирана специјална обука.

Се очекува, по повеќегодишни подготовки, овие промени да стапат на сила во 1999 година.

Искусвајќа од некои земји членки на Европската унија

Преминот од предучилишното во основното воспитание и образование сè уште е актуелна тема на многу симпозиуми и на земји членки на Европската унија. Во изминатот период поголемиот број земји од Унијата пронајдоа адекватни системски или програмски

решенија во рамките на сопствените воспитно-образовни системи. Тука, пред сè, би ги споменале Холандија и Данска, каде што беше извршена интеграција на предучилишното со основното воспитание и образование или, пак, Франција каде што последната година од предучилишната установа е заеднички дел од првиот развоен циклус, во кој е вклучено и првото одделение.

Некои други земји користеа поинаква стратегија во поглед на успешното остварување на компатибилноста на потсистемите. Во Германија, на пример, се пристапи кон одредени програмски промени со тоа што се обезбеди програмски континуитет, заснован, главно, на методот на игра како доминантен воспитно-образовен метод во годината пред и по поаѓањето на училиште. Ваквиот пристап може да се забележи во Белгија и во некои други земји. Во Шпанија и Луксембург, пак, остварена е голема соработка со родителите. „Ваквата соработка е особено истакната во Луксембург, каде што родителите имаат право да проценат дали и кога нивното дете е подготвено за влез во основното образование. Тие имаат право да го одложат запишувањето на нивното дете во прво одделение“. (National data on the issues of transition from pre-school to primary, EURYDICE, 1994).

Со проблемот на преодноста на базичните потсистеми се соочува и Португалија, каде што во учебната 1991/92 година започна со реализација еден експериментален проект кој базира на принципот на присуство на заеднички образовен план и активности, кои се однесуваат на преодниот период.

Компатибилноста на базичните подсистеми во Македонија

Во разгледувањето на облиците на поврзување помеѓу предучилишното и основното воспитание и образование, кај нас, во функција на остварување на нивната компатибилност, генерално, според (Pavlović, 1994, стр.12-13), можеме да се задржиме на два пристапа и тоа:

- *предучилишното воспитание и образование како подготовка на децата за поаѓање на училиште и*

- прѹдучилишното воспитание и образование како сосиавен дел на единствениот воспитно-образовен систем.

Претходејќи му на основното воспитание и образование, прѹдучилишното се развивало во однос на него како подготовка на децата за поаѓање на училиште. Оваа тенденција беше особено изразена во нашиот воспитно образовен систем.

Неоспорно е дека една од задачите на прѹдучилишното воспитание и образование е и подготовката на децата за успешен старт во основното училиште. Меѓутоа, тоа е само една од задачите кои се реализираат со децата во прѹдучилишните установи. Таквото сведување на целокупниот воспитно-образовен процес во прѹдучилишните установи, само на подготовка на децата за поаѓање во училиште ги маргинализира сите останати достигнуања што децата ги постигнуваат на овој степен на воспитание и образование.

Оваа тенденција најмногу се почувствува во воспитно-образовната работа со децата во забавишните групи при основните училишта, кои всушност ја имаат функцијата на линк помеѓу двата базични потсистема.

Последиците од оваа силно изразена тенденција сè уште се чувствуваат во нашиот воспитно-образовен систем, главно преку неадекватните дидактичко-методските модели на работа со децата во годината пред, но и по поаѓање на училиште, во првите години од одделенската настава. Наспроти флексибилната организација и можноста од примена на заеднички развоен курикулум, се вршат одредени интервенции, секогаш на штета на децата од прѹдучилишна возраст.

Во рамките, пак, на втората тенденција, според Pavlović се нудат две решенија и тоа парцијалното усогласување на целите, методите и организацијата на воспитно-образовниот процес и концепциското поврзување на прѹдучилишното со основното воспитание и образование.

Во нашиот воспитно-образовен систем најчесто се применуваа парцијални усогласувања меѓу двата потсистема и тоа во однос на:

- *целиите*, кога глобалната цел на воспитанието и образованието беше операционализирана во одделните потсистеми на воспитание и

образование, предучилишно, основно..., меѓутоа, само декларативно, без никаква концепциска заднина;

- *йрограмскиите содржини*, во програмите за предучилишното и основното воспитание и образование, кои, пак, во одредени воспитно-образовни подрачја т.е. предмети беа речиси идентични, меѓутоа дидактичко методскиот модел кој се применуваше во реализацијата на тие содржини, значително се разликуваше во двата потсистема;

- *методиите* кои се применуваа во воспитно-образовната работа со децата, обично не соодветствуваа на конкретната возраст на децата и на нивните развојни можности;

- *орѓанизациската постојавеност*, примерот со забавишните групи, којшто организациски и просторно припаѓаат во основното училиште, меѓутоа тоа е само формално, без позначајни ефекти во однос на остварувањето на компатибилноста на двата потсистема.

За разлика од парцијалното усогласување на одредени елементи, помеѓу предучилишното и основното воспитание и образование, концепциското поврзување на базичните потсистеми подразбира „суштинско усогласување на концепцијата на воспитанието и образованието, кое е во основа во програмата - во поглед на филозофски, психолошки и педагошки поставки за тоа што е воспитанието; функцијата и природата на образованието; природата на детскиот развој и учењето. Таквиот пристап подразбира промени бидејќи бара да се земат предвид и да се преиспитаат општествените функции, местото и улогата што ги има воспитно-образовниот систем, не доведувајќи ја во прашање вокацијата која овие два потсистема ја имаат со оглед на разликите во функциите и популацијата за која се наменети“ (Pavlović, 1994, стр.13).

Woodhead во таа смисла зборува за „поврзување на предучилишното со основното воспитание и образование, како за остварување на континуитет помеѓу предучилишното и основното воспитание и образование којшто не може да се оствари исклучиво посветувајќи му внимание на основното училиште, неговите цели, програма, методи и организација, изолирано од детето, семејството и заедницата во која што училиштето делува... туку како хармонично влијание врз детскиот развој со образовна средина која ја карактеризираат конзистентност, прогрес и флексибилност“ (Woodhead, според Pavlović, 1994, стр.13).

Како што може да се забележи, концепциското поврзување на предучилишното со основното воспитание и образование поставува многу повисоки стандарди и барања во однос на остварувањето на нивната компатибилност и тоа од двата потсистема подеднакво.

Во изминатиот период во Македонија се забележани само одредени парцијални усогласувања во однос на остварувањето на компатибилноста на потсистемите.

Клучни зборови: компатибилност, континуитет, вертикална и хоризонтална поврзаност, концепциска поврзаност, базични потсистеми, предучилишно воспитание, основно воспитание и образование.

Литература

1. Bela kniga o vzgoju in izobrazevanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in sport (str.111-147)
2. Bratanić, M. (1993) Mikropedagogija - interakciskokomunikaciski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga
3. Going to school in the Netherlands. (1992). Hague: Ministry of Education and Science
4. Early Schooling, The National debate. (1987). Ed. By S. Hagan & E. F. Zigler. New Haven & London. Yale university press. (p.151-165)
5. Kamenov E. (1982). Eksperimentalni programi za rano obrazovanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
6. Meijvogel, R. & Petrie, P. (1996). School-age child care in the European Union. European Network for School age child care
7. Pavlović-Breneselović, D. (1993). Položaj deteta u dečjem vrtiču i prvom razredu osnovne škole. Institut za pedagogiju i andragogiju. Beograd: Filozofski fakultet
8. Primary Education Act. (1984). Hague. Holland
9. Pelander, J. (1997). My transition from Conventional to more Developmentally Appropriate Practices in the primary grades. Young Children. November
10. Pre-school and Primary Education in the European Union. (1994). EURYDICE. European Commission for Education, Training and Youth
11. A Joint Venture by the preschool and primary education. (1996). Mantyla School Project. Oulu. Finland

SUMMARY

Lena DAMOVSKA

COMPATIBILITY OF PRE-SCHOOL WITH PRIMARY EDUCACION

The successful operation of an educational system requires co-ordination of its overall components. That means adequately established and regulated subsystems and their maximum interaction. In absence of this, the operation of the system as a whole is endeangered. The systematic co-origination of the individual educational subsystems is a problem to which here is dedicated great consideration.

In this work, attention is paid to the problem of realisation of compatibility of the basic subsystems, i.e. pre-school training and primary education by reviewing the most significant experimental projects and reforms in Europe and world-wide and their impact od the subsequent interventions in some European countries.