

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ-Скопје

Институт за педагогија
Последипломски студии за педагогија

**Планирање и програмирање
на воспитно-образовниот процес во реформираното
гимназиско образование**

Магистерски труд

Ментор:

Проф.д-р **Снажана Адамческа**

Кандидат:

Драскачева Ѓорѓина

Скопје, 2007

СОДРЖИНА :

ВОВЕД.....	7
I. ДЕЛ	
ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ	
1. НОВИ ПРЕДИЗВИЦИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО.....	9
1.1 Новите сиситемски предизвици во образованието и неговата демократизација.....	9
1.2 Европски димензии на образованието.....	11
2. СОВРЕМЕНИ ТРЕНДОВИ И ПРЕДИЗВИЦИ ВО РАЗВОЈОТ НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	17
2.1 Современи трендови во средното образование.....	17
3. ЗНАЧЕЊЕ, ФУНКЦИЈА И ОСНОВНИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	20
3.1 Цели и задачи на средното образование.....	25
3.2 Мрежа на средни училишта и институции за поддршка на образованието.....	26
3.3 Нивоа и видови на средно образование.....	30
3.4 Гимназиско образование.....	33
4. ТРАНСФОРМАЦИИТЕ ВО СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РАЗВИЕНИТЕ ЗЕМЈИ ВО СВЕТОТ.....	35
5. ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ НА ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ КАЈ НАС.....	39
5.1 Обиди за подигнување на образованието на повисок степен.....	39
5.2 Почеток на гимназиското образование.....	40
5.3 Класните училишта во 70-те години на 19-от век.....	42
5.4 Класното училиште по 1878.....	43
5.5 Времето меѓу 1912 и 1918.....	44
5.6 Гимназиското образование од 1918 до 1941 година	45
5.7 Гимназиското образование по ослободувањето.....	45
6. ПРЕГЛЕД НА ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РАЗВИЕНИТЕ ЗЕМЈИ ВО СВЕТОТ	47
7. КАРАКТЕРИСТИКИ НА СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ.....	52

7.1 Тенденции во современиот концепт на настава.....	54
7.2 Теоретски основи на современиот пристап на планирање и програмирање.....	56
8. КАРАКТЕРИСТИКИ НА РЕФОРМИРАНОТО ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ	58
9. ПЛАН И ПРОГРАМА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА.....	62
9.1 Наставен план.....	62
9.2 Развој на идејата за изборна настава.....	65
9.3 Изборната настава во некои држави во светот.....	66
9.4 Приоди во програмирањето на изборната настава.....	67
9.5 Организација и изведување на изборната настава.....	68
9.6 Определување на учениците за изборна настава.....	69
9.7 Статусот на изборната настава.....	69
9.8 Наставна програма.....	70
9.9 За поимот курикулум.....	73
10. ПРОГРАМИРАЊЕ НА НАСТАВАТА.....	77
10.1 Етапи на изработка на програмите.....	78
10.1.1 Подготвителна етапа за планирање и програмирање.....	79
10.1.2 Етапа на концептирање и прелиминарно рационално вреднување на програмите.....	80
10.1.3 Изработка на нацрт-план и програма.....	80
10.1.4 Прелиминарно рационално вреднување.....	81
10.1.5 Пилотска етапа - прелиминарно емпириско вреднување на програмата.....	82
10.1.6 Етапа на проширено емпириско вреднување на програмата.....	83
10.1.7 Етапа на редовна примена и следење на квалитетот на реализација на програмата.....	84
11. ТЕНДЕНЦИИ ВО ПЛАНИРАЊЕТО И ПРОГРАМИРАЊЕТО НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ.....	85
12. СТРАТЕГИИ НА ПРОГРАМИРАЊЕ НА НАСТАВАТА.....	87
12.1 Поим за стратегија на програмирање.....	87
12.2 Наставно-содржинска стратегија на програмирање.....	88

12.3 Наставно-целна стратегија на програмирање.....	91
12.4 Процесно-развојна стратегија на програмирање.....	96
12.5 Која стратегија да се избере.....	99
13. ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ЦЕЛИ-ОСНОВА ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ НА НАСТАВАТА.....	103
13.1 Цели-поим и карактеристики.....	103
13.2 Цели и / или задачи на воспитанието и образованието.....	105
13.3 Видови воспитно-образовни цели.....	107
13.4 Видови воспитно-образовни цели според тоа чии потреби задоволуваат.....	107
13.5 Видови воспитно-образовни цели според степенот на нивната конкретизираност.....	109
13.6 Видови воспитно-образовни цели според нивната содржина.....	110
13.7 Единство на образовните, функционалните и воспитните цели.....	113
13.8 Видови воспитно-образовни цели според времето потребно за нивно постигнување.....	114
14. ИЗБОР НА НАСТАВНИ СОДРЖИНИ.....	118
14.1 Програмските содржини во процесот на образование.....	118
14.2 Причини кои бараат промени.....	123
15. НАСТАВНИ МЕТОДИ.....	125
16. НАСТАВНИ ФОРМИ.....	138
16.1 Социјални форми на самостојни активности на ученикот.....	140
16.2 Меѓусебен однос на социјалните форми на работа со учениците.....	147
17. НАСТАВНИ СРЕДСТВА.....	148
17.1 Класификација на медиите во образованието и воспитанието.....	149
17.2 Мултимедијалност во воспитанието и образованието.....	153
17.3 Условување на изборот на наставните медиуми.....	154
18. УЧЕБНИКОТ И НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ.....	155
19. ПРОВЕРУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ.....	159
19.1 Тенденции на промени во системот на проверување и оценување.....	164
19.2 Што е проверувањето?.....	167
19.3 Што да се следи, проверува и оценува.....	167
19.4 Видови проверување.....	170

19.5 Поим за оценување.....	171
19.6 За односот помеѓу проверувањето и оценувањето	171
19.7 Скали за оценување и други карактеристики на системот за оценување.....	172
20. ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ.....	176
20.1 Некои тенденции во врска со утврдувањето на стандардот на содржините на образование.....	178
20.2 Стандарди во средното образование.....	179
20.3 Функција на стандардите.....	179
20.4 Опфат на стандардите.....	180
21. НАСТАВЕН КАДАР ЗА СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ.....	182
22. ИНСТИТУЦИОНАЛНА ПОДДРШКА НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	183
23. СОЗДАВАЊЕ УСЛОВИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА НАСТАВНИТЕ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ И ЗА СЛЕДЕЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА.....	184
24. УПРАВУВАЊЕ И ФИНАНСИРАЊЕ.....	185
 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ.....	186
РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА.....	191

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето	195
2. Цел и карактер на истражувањето	195
3. Задачи на истражувањето	196
4. Хипотези.....	197
5. Варијабли	199
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	200
7. Популација и примерок	200
8. Организација и тек на истражувањето	201

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа и интерпретација на резултатите од содржинска анализа на наставните планови.....	202
2. Анализа и интерпретација на резултатите од содржинска анализа на наставните програми.....	214
3. Анализа на резултатите од анкетирањето на професорите.....	217
4. Анализа на резултатите од анкетирањето на учениците.....	229
5. Дискусија на резултатите добиени по пат на слободно интервју со спручни лица(наставници и психолози).....	240

IV ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....	244
---------------------------	-----

V ДЕЛ

ПРИЛОЗИ	247
ЛИТЕРАТУРА.....	257

Вовед

Човекот се разликува од другите живи суштества по тоа што пред да пристапи кон одредена активност, предходно, во својата свест ја има испланирано и осмислено. Тоа е една од битните карактеристики на човековата дејност, воопшто на сите подрачја, па и во воспитно-образовната дејност. Наставата е важно и одговорно подрачје на општествената дејност и мора однапред да се планира и програмира т.е. однапред теоретски да се осмисли и разработи. Плановите и програмите на воспитно-образовната дејност секогаш биле поврзани со општествените случувања.

Научно-технолошките промени и сознанијата за нив, како и промените што се случија во општествено-економските односи, наложија промени во образовниот систем во целина, посебно во средното образование. Промените во средното образование се условени и од новиот Закон за средно образование од 1995 година.

Средното образование како дел од вкупниот воспитно-образовен систем во нашата земја, е иманентна функција на општеството и претставува организирана воспитно-образовна дејност како перманентен процес низ кој младите се образуваат, воспитуваат и оспособуваат за понатамошно продолжување на образованието, за вклучување во процесот на работа, за вклучување во општествениот и културниот живот, како и за самообразование и учење во текот на целиот живот. Тоа е основно право на секој поединец и предуслов за развој на општеството.

Според Законот за средно образование од 1995 година, член 43: „Средното образование се остварува преку планови и програми за:

- гимназиско образование;
- стручно образование;
- средно уметничко образование;
- средно образование за ученици со посебни образовни потреби...

Со посебен акцент на гимназиското образование и големото значење што го имаат наставните планови и програми, кои претставуваат теоретска основа за практичното реализирање на воспитно-образовната дејност и во кој се вградени општествените вредности, интереси и потреби, во трудов ќе биде направен обид за согледување на карактеристиките на наставните планови и програми, односно нивната структура, што од своја страна значи согледување на напредокот што е направен во процесот на изготвување на истите и приближувањето кон современите тенденции во светот во оваа област.

Денес, кога во нашето општество се одвиваат значајни општествено-економски промени, се афирмира граѓанското општество, плурализмот и приватната сопственост, проблемот на наставните планови и програми има и големо општествено значење. проблемот е прилично значаен и актуелен и за научната мисла, посебно за педагошката наука. Изработката на современи наставни планови и програми кои ќе соодветствуваат на потребите на општеството, но и на потребите и интересите на индивидуите, секогаш било предизвик на педагошката наука.

„Со наставните планови и програми општеството го одразува и одредува својот идентитет. Тие се секогаш, повеќе или помалку успешна слика на она што општеството било некогаш, е денес и сака да биде во иднина. Основните определби за целите (зошто), содржините (што) и методите (како) на воспитание и образование, претставуваат своевидна педагошка визија на иднината на општеството.“¹

¹ Knezevic, V. (1987), *Savremeno obrazovanje i nastavni planovi i programi*, Zbornik 20, Beograd, Institut za pedagogska istrazivanja, , str:15

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1. НОВИ ПРЕДИЗВИЦИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

1.1 Новите системски предизвици во образованието и неговата демократизација

„Проблемот на конципирањето, структурирањето и реформирањето на воспитно-образовниот систем е проблем кој во сегашните услови на живеење и дејствување подеднакво ги интересира, окупира и ангажира: граѓаните, теоретичарите, практичарите, акционите истражувачи и сите оние кои работат со учениците и за нив. Од тие причини воспитно-образовниот систем денес се третира како значаен, футуролошки феномен што е предмет на засилена стручно-научна активност на научната педагошка футурологија.

Прашањето на преструктурирањето, реформирањето, на воспитно-образовниот систем е прашање што резултира од : општествено-политичките, економските, демократските, стручно-научните сознанија, а посебно од педагошко-футуролошките истражувања и постулати во образованието.

Наведените сознанија укажуваат дека секоја реформа има своја визија, просперитет и практична примена. Од анализирањата и научните сознанија и практичната поставеност ни една реформа не ги постигнала совршенствата и немала крајна завршница. Напротив, секоја реформа бара ангажирање, следење, вреднување и подеднакво вклучување на сите субјекти како рамноправни партнери во најблагородната дејност - воспитанието на младите генерации. Секоја реформа на воспитно-образовниот систем бара перманентност, постојаност, демократичност и интердисциплинарност, како и почитување на општествевите, демократските и научните законитости и активности, како кај нас, така и во Европа и во светот.

При поставувањето и конципирањето на нов демократски воспитно-образовен систем треба да се имаат предвид досегашните постигања, како и целосното ангажирање на сите субјекти што се носители на општествената,

економската, демократската, научно-технолошката и педагошката реформа, од причини што наведените фактори и промени даваат насока и патоказ за среќна иднина и вклучување во современите образовни текови.

Анализите на нашиот воспитно-образовниот систем пред спроведените реформи, како и споредбата со воспитно-образовните системи од развиените земји укажале на неопходната потребата од реформирање на сите сегменти на воспитно-образовниот систем кој ќе им обезбедува права на сите индивидуи и субјекти на: автономност, ангажираност, интеракциско дејствување, креативност и практична продуктивна ефикасност.

Конкретно разгледувајќи го средното образование, како продолжен степен на на основното задолжително образование, тоа претставува продолжување и збогатување на општото образование, од една страна, и образование и оспособување за разни струки и занимања, од друга страна.

Имено светските трендови укажуваат на фактот и потребата од реafirмирање на гимназиите како општообразовни средни училишта кои ќе условуваат стекнување на современо општо образование и постепено ќе ги насочува учениците за натамошно образование на високо образовните институции. Искуствата на европските општообразовни училишта покажале дека гимназијата треба да постои и понатаму како можност за насочување на учениците во општествено-хуманистичко, јазично-уметничко и приридно-математичко подрачје, а не ако во предходниот концепт, однапред да се одредуваат профилите на гимназиите.

Новата платформа за промени на воспитно-образовниот систем треба да одговара на предизвикот на демократските тенденции и промени кај нас, имајќи ги притоа предвид и светските современи тенденции на воспитанието и образованието.

Сето ова може да се оствари со **интеракциско однесување и дејствување на сите субјекти во воспитно-образовниот процес** кое овозможува да дојде до израз индивидуата со нејзините способности, знаења, умеења, потреби, како услов за продуктивно творечки резултати и креативен пристап во контекст на слободите на личноста.,²

² Петров, Н.. 1992, стр.50-53

„Современото конципирање на системот на образованието и воспитанието не е можно без менување на содржините, формите, начините, постапките и техниките на воспитно-образовната работа т.е без внатрешно реформирање. Современото концепирање во таа смисла не е можно без современо конституирање на методиката, која надминувајќи ги традиционалните рамки, денес добива нова функција на фактор кој влијае на натамошниот развој на воспитанието и образованието, што , пак од своја страна исто така битно влијае врз менувањето на нејзините содржини, структура и карактер. Токму поради тоа слободно може да се каже дека современото конституирање на методиката претставува услов, но и резултат од потребата за едно поинакво конципирање на системот на воспитание и образование...“³

1.2 Европски димензии на образованието

„Реформата на образованието последниве децении е се понагласена потреба речиси во сите земји во светот. Затоа, во рамките на УНЕСКО, последниве децении се организирани неколку меѓународни конференции на кои е расправано токму за кризата во воспитанието и образованието и потребата од негово реформирање. На нив е оценето дека класичното училиште е неефикасно, дека се учат застарени содржини, се даваат застарени знаења, се применуваат надминати методи во наставата. Или општо кажано, констатирано е дека традиционалниот систем на образование и настава не одговара на современите барања на производството, развојот на науката и технологијата. Во сржта на кризата, покрај другото е и недостатокот на материјални средства и покрај тоа што со нив не можат да бидат решени сите проблеми.

Истакнато е дека во реформата на образованието мора да се тргне од неговата клучна функција која тоа ја има во сегашното и идното време кое доаѓа, во кое знаењето, се повеќе станува клучен развоен фактор. Училиштето од институција која ги следела промените, сега мора да стане предводник на општествено-економските и посебно технолошките промени. Така, земјите на Европската унија, кои во 1993 година го потпишале договорот во Мастрихт

³ Тофовиќ, М., 1992, стр.55-56

(Холандија), сериозно ја зеле предвид продуктивната улога на образованието. Како резултат од тоа се воведуваат се понови мерки во насока на унапредувањето на образованието во глобални рамки, бидејќи се повеќе е нагласена потребата од интеграција на земјите од Европа, па и од светот во сите сфери на живот (економската, научната, културната, образовната, политичката, спортската и др). Се повеќе се актуелизира и идејата за изградување на *глобални унифицирани стандарди на образование* кои би ги почитувале и вградувале во образованието сите земји членки на Европската унија, како и државите што се потенционални членки.

Затоа Европската унија се залага за развој на т.н. европски димензии на образованието кои главно би се темелеле врз четири носечки столба: Учење за стекнување на знаење; учење за работа; учење за заеднички живот; учење за опстојување⁴. Според тоа :

- Целта на учењето за стекнување на знаење не е само усвојување на неопходни научни информации, туку пред се, завладување со средствата за создавање што постанува смисла на човечкиот живот. Поединецот треба да завладее со средствата за создавање, за да ја сфати реалноста што го опкружува, за понатаму да ја развие својата стручност и успешно да комуницира со други поединци. Целта е тој да се ослободи за создавање, разбирање и откривање.
- Наставникот ќе ја исполни задачата не само ако му помогне на ученикот да стекне знаење, туку ако го научи и *сам да ги стекнува и применува*. Покрај тоа образованието треба да биде и добра основа за усвојување на знаења неопходни за идни сеуште непознати и моментално непредвидливи занимања и за креирање и примена на иновации во работата. Стручноста се постигнува ако способностите кои се стекнати, се спојат со знаењето. Тоа е суштината на учењето за работа.
- **Учењето за заеднички живот** има мошне важна улога во современото образование. Луѓето живеат во заедници и меѓусебно мораат да имаат разбирање едни за други. Споровите и

⁴ Vilotijevik, Gazivoda, 1998, str.10, spored Stojanovska, V

конфликтите, кои се составен дел на животот, најуспешно се решаваат ако, покрај своите (поединечни, групни, класни, национални, верски, расни) потреби и вредности се согледуваат и потребите на другите. Во училиштето учениците треба да се запознаваат со расните, верските, културните и други разлики во човековата заедница. Образованието треба да подготвува за рамноправни односи, толеранција, соработка и прилагодување.

- **Учењето за опстојување** подразбира активност заради самоостварување на личноста која ќе дејствува самостојно, критички и одговорно. Училиштето треба да ги развива вкупните ученикови потенцијали - памтење, мисловните способности, фантазијата, смислата за естетското, телесните способности, комуникативноста.⁵

Ова се главно четирите столба врз кои треба да се темели образовниот систем во земјите на Европската унија и земјите аспиранти кон неа. Значи сите држави кои се стремат кон интеграција во европското семејство треба да ги почитуваат овие европски барања и стандарди на образованието, но притоа имајќи ги во вид и специфичностите на својата земја, своето потекло, традиција, како и националниот и културниот идентитет.

Во Европските земји посебно се потенцира учењето на странски јазици, подобрувањето на стручното образование, *постоянно иновирање на наставните планови и програми* и залагањето за универзалност на образованието. Додека, реформата во образованието во земјите од источна и централна Европа главно се темели на принципите на децентрализација, демократизација, либерализација, плурализам и слобода на избор.

Во расправите за реформите кои се водени во многу земји, била нагласувана потребата од дефинирање на општи цели на образованието, а биле истакнувани многу цели за кои се ценело дека треба да бидат најприоритетни во образовниот процес во глобални рамки. Но, сепак како најважни биле издвоени следниве:

-Воспитување на учениците како креативни личности со широки погледи и поттикнување во нивниот умствен, етички и телесен развој;

⁵ Vilotijevik, Gazivoda, 1998, str:239

-Да се воспитуваат учениците да станат слободни и автономни луѓе кои самостојно ќе расудуваат, а на обврските одговорно ќе им приоѓаат;

-Да се воспитуваат младите на принципите на универзализам, задржување на својот културен идентитет и почитување на особеностите на другите култури.⁶

Според тоа образованието во целина, треба да е истовремено и универзално и специфично. Тоа треба да ги обединува некои од заедничките фактори на целото општество, но треба истовремено да се носи и со специфичните предизвици на многу различни светови.

„За земјите во транзиција, како карактеристични цели на воспитанието се посочуваат: ставање на ученикот и неговиот целосен развој во прв план; деетатизација на училиштето и управувањето; деидеологизација; развивање на граѓанска свест и толеранција сфатена во широка смисла; развивање на еколошка свест; соработка со други.

Во промените кои се преземаат во овие земји, очигледно е настојувањето да се оди во чекор со Европа и светот, и да се промовираат оние вредности кои се силно присутни во речиси сите образовно-воспитни системи во Европа.,⁷

Според вака поставените основи, цели, барања на новото време, училиштето трпи и ќе трпи промени, во насока на тоа, да стане училиште отворено кон новите потреби за промени, примената на дидактичките и технолошките иновации, кое ќе биде професионално-компетентно и одговорно, училиште на демократски односи во кое ќе биде хуманизирана атмосферата во односите наставник-ученик, кое на секој ученик ќе му овозможи ефикасен развој и секој ученик ќе го доведе до успех.

Едно од поприоритетните прашања на современото демократско училиште е да се *поопширни развојот на личноста* на секое дете и да се создадат *еднакви услови* за стекнување на знаење. Затоа, најважно е училиштето да го поттикнува развојот и остварувањето на сите индивидуални потенцијали на секој ученик, како услов за активно учество во животот на општествената заедница.

⁶ Вилотијевиќ, Газивода, 1998, стр.11

⁷ Ѓорѓевиќ, Ј., 1997, стр: 33

Овие тенденции во воспитанието и образованието се значајни и за нашиот систем на образование кој мора да биде во голема мерка компатибилен со образовните системи од Европските земји. Особено поради тоа, што по осамостојувањето на Република Македонија, постои консензус за определбата нашата република да стане членка на Европската унија и на други меѓународни асоцијации. Важноста од европската интеграција се потенцира и во „*Нацијата сѐпрашвајќија за развој на образованието на Република Македонија*„ (2000), во која се утврдени основните одредници врз кои треба да почива образовниот систем на Р, Македонија и која нуди верзија на неопходните промени во образованието во оние делови на образовниот систем кои не соодветствуваат на актуелните предизвици и барања на новото време. Имено, стратегијата како основен документ се залага за суштински реформски зафат во образовната политика на нашата земја и се вклопува во глобалната политичка определба, македонското општество во идниот период да се вклопи во европските и светските интеграции. Во неа меѓу другото, во еден дел, се вели дека: Интеграцијата во поширокото, а посебно во европското опкружување и нужната глобализација на граѓанската припадност врз основа на општите, заеднички цивилизациски достигнувања, претставува посебен општествен предизвик за Македонија, особено со оглед на значителната идеолошка изолираност од големиот дел на развиениот свет во педесетгодишниот период. При тоа се истакнува, дека определбата за Европска интеграција во образованието би значела:

- Подготовка на кадри што успешно ќе се вклучат во европскиот и светскиот пазар на трудот;
- Воспоставување на образовни стандарди, компатибилни со европските и нивна екстерна проверка;
- Давање на европски димензии на образованието преку усогласување на образовните цели, содржини (на пример зајакнато изучување на модерни странски јазици, учење за другите култури) и образовниот процес;
- Размена на информации и соработка со образовни институции од Европа и светот;

- Обезбедување поголема мобилност на учениците, студентите и наставниот кадар во Европа и пошироко.⁸

За таа цел последниве години во Р. Македонија се преземаат низа промени речиси во сите сфери на образованието, во насока на приближување кон европските стандарди и барања и усогласување со ново настанатите потреби на денешното и идно време.

На реформата во образованието претходеа голем број на трудови напишани од страна на еминентни стручни лица, во кои се проучувани и разработувани повеќе проблеми кои се оценети како важни за подобрување на квалитетот на наставата и другата воспитно-образовна работа. Такво значење имале трудовите: *Ученикот во наставата* (1989) од Дамјановски; *Тандемската работа на учениците* (1991) од Адамческа; *Самостојната работа на ученикот во наставата* (1992) од Камчева-Лакинска; *Индивидуализација на наставата* (1993) од Дамјановски; *Уметничката литература и педагошките чувства* (1994) од Тофовиќ-Ќамилова; *Од буквар до универзитет* (1994) од Камберски; *Општовареноста на учениците* (1995) од Костова; *Проекција за развојот, иновирањето и трансформирањето на системот на воспитание и образование во Република Македонија* (1994) од група автори; *Вреднувањето на воспитно-образовниот процес* (1998) од Мицковиќ и други.

Се одржале и голем број стручно-научни собири, симпозиуми, разправи на различни теми, во функција на унапредување на воспитно-образовната работа. Од нив посебно значајни се: тематската расправа „Општествено-демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието,, (1991) одржана во Скопје; симпозиумот „современи тенденции во воспитанието и образованието,, (1991) одржан во Струга; симпозиумот „Современото училиште и неговите предизвици,, (1993) одржан во Кичево; научниот собир во организација на Институтот за педагогија и Институтот за социологија при Филозофскиот факултет во Скопје, на тема: Општествената транзиција и образованието (1997) и многу други. Сите овие стручно-научни

⁸ *Националната стратегија за развој на образованието на Република Македонија. (2000). Скопје: Министерство за образование, стр.16 според Стојановска, В. 2004. стр.80*

собири биле организирани со цел , да се изложат ставовите, мислењата и оценките на научните работници и други компетентни личности од образованието за актуелните проблеми, состојбите и реформските процеси на системот за образование и воспитание во Република Македонија и врз основа на нив да се дефинираат одредени решенија и насоки во врска со неговите промени и развој.

Публикуваните трудови и изнесените научни сознанија и искуства на стручно-научните собири се користени во градењето на концепцијата за реформата на нашиот воспитно-образовен систем воопшто, и истите се почитувани и вградени во одделни сегменти на стратегијата за развој на образованието на Р.Македонија, како и во практичната реализација на веќе извршените промени.

Како резултат на овие активности се воспоставени општите принципи за развојот на образованието: децентрализација и либерализација; квалитет; граѓанска одговорност; поврзаност со пазарот на трудот; економичност во образованието; праведност; транспарентност; интегративност и доживотно учење. Истите веќе се прифатени како главни репери на сите промени кои ќе се преземаат во образованието во Република Македонија..⁹

2. СОВРЕМЕНИ ТРЕНДОВИ ВО РАЗВОЈОТ НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

2. 1. Современи трендови во средното образование

„Кон крајот на 80-тите и во почетокот на 90-тите години на 20-тиот век, во светот започна новата реформа на училиштата, чијашто цел беше изградување поефикасни и поконкурентни образовни системи. Промените во потсистемот на средното и на постсредното образование се иницирани од актуелните процеси на општествено-политички, економски и технолошко-технички план: интеграцијата и глобализацијата, експанзијата на комуникациско-информатичката техника и технологија, ориентацијата кон

⁹ Стојановска, В. 2004. стр:76-82

пазарна економија, потребите и трендовите во сферата на вработувањето, конкурентноста и компетитивноста.

Со оглед на тоа што средното образование е најсложениот и најдиверзифицираниот дел од образовниот систем, тешко е да се издвојат карактеристични промени кои се заеднички за сите земји. Сепак, присутни се некои *основни трендови* кои можат да послужат како насоки во креирањето на современ средношколски образовен систем. Тие се однесуваат главно на двата клучни сегменти на овој образовен потсистем: на структурата и на организацијата на наставата.

Најчесто застапената **структура** во земјите од Западна Европа опфаќа 6-годишно основно образование, 3-годишно нижо средно и 3-годишно вишо средно образование. Најголемиот број земји имаат 9-годишно задолжително образование, но постои тенденција кон поместување на границата нагоре. Во земјите во транзиција, се уште е доминантна структурата 8+4. Вишото средно образование трае од 3 до 5 години, а според типот, училиштата можат да се поделат на:

- гимназии* (3 – 4 години) во чии рамки се изучуваат задолжителни, изборни и факултативни предмети, а завршуваат со матурски испит кој овозможува проодност во високото образование.

- технички училишта* (3 – 4 години) кои имаат излез кон факултетите или овозможуваат вработување во струката.

- стручни (занаетчиски) училишта* (2 – 3 години) со кои се добива понизок степен на стручна квалификација (занает).

- уметнички училишта* (4 години) со три насоки (ликовна, музичка и балет)

Општа тенденција на сите средни училишта е програмско приближување преку депрофесионализација на стручното и професионализација на општото образование. Во таа смисла за забележување е трендот за отворање на стручни и уметнички гимназии, со што се зголемува проодноста кон високообразовните институции.

Влијанието на државата во утврдувањето на наставните планови и програми е присутно во сите земји, но постојат разлики во степенот на тоа

влијание. Се воведува базичен национален курикулум кој предвидува автономија на училиштата во неговата реализација, но и дефинирање на високи образовни стандарди.

Современата **организација на наставата** во овој потсистем опфаќа неколку клучни точки:

1. Диференцијација и индивидуализација на наставата, со што се овозможува насочување на учениците во согласност со нивните способности и интереси, како и индивидуално темпо на напредување. Тоа се постигнува преку: изборност на наставата, флексибилни наставни програми, наставни техники кои се прилагодени на различните стилови на мислење на учениците, како и можност за забрзано напредување на талентираниите и на вредните ученици.
2. Мултикултурно и мултилингвистичко образование, со што се зајакнува соработката помеѓу европските држави.
3. Поголемо учество на учениците, родителите и другите заинтересирани субјекти во управувањето со училиштето.
4. Ширење на соработката и зајакнување на врските помеѓу училиштата и пазарот на трудот, како и градење на духот на претприемачките работи.
5. Создавање предуслови за достапност до средното образование и обука на загрозените (маргинализираните) групи.
6. Изготвување системи за евалуација и самоевалуација на учениците, со што се овозможува вреднување на поголем број активности, како и развивање на одговорност кај учениците за сопственото учење.
7. Изготвување стандарди за евалуација на наставниците и градење адекватна методологија за утврдување на рејтингот на училиштата. Во тесна врска со ова е и подобрувањето на образованието и обуката на наставниците.

Придобивките од ваквите структурни и програмски промени се:

- подобрување на квалитетот и на ефективоста на средното образование, во согласност со новите барања на општеството и сменетите шеми за настава и учење;
- овозможување достапност до сите видови средно и постсредно образование и обука, во согласност со принципите за доживотно учење, еднакви можности за сите социјални групи и поттикнување на вработувањето и градењето кариера;
- отворање на системот на средно образование и обука за поширокиот свет, во согласност со предизвиците коишто се јавуваат како резултат на глобализацијата. „¹⁰

3. ЗНАЧЕЊЕ, ФУНКЦИЈА И ОСНОВНИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Средното образование и формално и суштински се наоѓа во средината на глобалниот образовен систем. На ова ниво на образовниот систем започнува системската диференцијација на патиштата за натамошно напредување како во образованието така и во професионалниот развој. Тука се прекршуваат, усогласуваат и оптимизираат влијанијата на клучните чинители на образованието како клучна општествена функција. Индивидуалното тежнеење за што повисоко образование, а со тоа и за што повисок општествен статус и старт, во светот на трудот се судира со индивидуалните и другите ограничувања, општествените можности, општествената поделба на трудот и барањата на развојот на науката и на технологијата. За разлика од овој дел од системот на образованието, основното образование, како општо и задолжително за сите, се среќава со многу помалку дилеми, а слично е и со високото образование кое во целост е професионално и останува да се решава само прашањето на траењето и на

¹⁰ *Национална стратегија за развој на образованието на Република Македонија. (2000). Скопје: Министерство за образование*

ширината на професионалната насоченост. Од тие причини, средното образование и просторно во сите земји, и временски во сите развојни периоди на општеството, било и е предмет на најчести промени, реформи и реорганизирања. Оттука, произлегува и неговото значење за целината на глобалниот образовен систем, но и неговата функција во задоволувањето на индивидуалните и општествените потреби.

Клучното **значење** на средното образование, произлегува од фактот што со неговата физиономија, содржина и функционирање се создаваат услови за остварување на едно од основните човекови права - *правото на работа*. Имено, правото на работа е поврзано со исполнување на еден битен услов - *компетиентност за извршување на определен вид и сложеност на работа*. А токму таа компетентност, во нејзиниот најголем дел ја дава средното образование како завршна функција (средно стручно образование) или ја овозможува како подготвителна функција за сложени професионални и општествени функции (гимназиско образование како подготовка за високото образование). Исто така, средното образование е значајно поради фактот што во него треба да се реши на соодветен начин една од големите општествени противречности: еднаквите права на достапност на образованието и работата на сите граѓани, од една страна, и различните предиспозиции, можности и капацитети, но и различниот период на созревање на одделни поединци, од друга страна. Конечно, средното образование е значајно и поради фактот што во тој период на индивидуалниот развој се случува индивидуалното созревање (адолесценција) со сите општи карактеристики на воспоставување на релациите на индивдута и на средината, но и индивидуалните специфичности на тој развој со далекусежни последици на иднината на секој поединец.

Ваквото значење на средното образование и од него изведените системски, содржински, организациски и процесни решенија го прават овој дел од глобалниот образовен систем најкомплексен, а со тоа и предмет на постојано преиспитување и доградување. Оттука и произлегува неговата сложена и мошне диференцирана системска и општествена функција.

Општествена функција на средното образование ги содржи следните компоненти:

-социјализирање на целокупната генерација преку пренесување на

општите и националните културни вредности;

-подготвување за вршење на граѓански должности во демократското општество;

-подготвување на компетентни кадри за средносложени барања на пазарот на трудот;

-што поцелосен опфат на генерацијата што завршува основно образование

Системската функција на средното образование се согледува во обезбедувањето на вертикална поврзаност и хоризонтална сеопфатност на сите видови на средно образование, односно:

-Надградување на сите видови на курикулуми во средното образование на стандардот на задолжителното деветгодишно образование;

-подготвување за успешно студирање со завршување на гимназиското образование и под определени услови на другите видови средно стручно образование;

-задоволување на индивидуалните образовни потреби на сите категории младинци и возрасни преку: програми за определени образовни профили со различно траење на школувањето; средно уметничко образование; образование на ученици со посебни образовни потреби; образование на возрасните; образование на мајчин јазик на припадниците на етничките заедници;

-задоволување на образовните потреби на определени посебни субјекти на пазарот на трудот и на образованието: организација на занаетчиско образование, организација на настава на странски јазик и сл.

Наведеното значење и функција на средното и на постсредното образование претпоставува воспоставување (конципирање) на разгранет, диференциран, адаптивен, флексибилен и транспарентен систем кој ќе ги задоволува растечките образовни потреби и ќе придонесува за формирање на силни креативни и интелектуално-етички вредности на личноста способни за слободно, автономно расудување, преземање одговорност за својот развој и создавање на подобар свет и иднина. Тоа значи дека на нашата држава % е потребен модерен образовен систем на средно и на постсредно образование кој ќе одговара на времето во коешто живееме и на времето коешто доаѓа.

Таквиот систем треба да ја уважува разгранетоста на образовните потреби кои поради научно-технолошките промени и понатаму ќе се развиваат. Сегашниот систем на средно образование, претежно формален и многу ригиден, станува се повеќе "тесно грло" и не може да ги задоволува различните образовни потреби, што може да има негативни импликации и на општествено-економскиот и на технолошкиот развој на земјата.

Состојби:

- не постои неформален систем на образование;
- одвоеност на образованието од животот, од трудот и од потребите на поединецот;
- образовните институции се поврзани за ивршење на граѓанските должности;
- просечност, мерило на се е просечниот ученик во демократското општество;
- недемократичност (недостапност под исти услови за среднословени барања на ви на сите нивоа и видови на образование);
- образованието на возрасните не е вклучено во образовниот систем;
- образовниот систем не е разгранет по видови и по, не е флексибилен;
- образовниот систем е ригиден - се остварува само врз основа на пропишани програми кои бавно се менуваат и се усогласуваат со вистинските потреби;
- влијанието на локалната средина на системот на средно образование е скромно;
- системот на финансирање не поттикнува развојни промени;
- не постои разработена концепција за дидктичко и техничко управување на образовните институции.

Новиот систем на средно и на полусредно образование треба да овозможи:

- поврзување со неформалниот систем на образование, отворање на образовните институции за неформални облици на образование и можност други институции од областа на културата, спортот, науката и трудот да организираат и нудат образовни програми;
- развој на систем за акредитирање на наставници и лиценцирање на образовни институции, програми и сл.;

- вклучување на сите интересни групи во планирањето и во усвојувањето на политиката на образованието;
- развивање на механизми за смалување и за спречување на осипувањето на учениците;
- диверзификација на образовни програми, услуги и институции;
- остварување на соработка помеѓу образовните институции, подвижност на наставниците и на учениците, постоење на заеднички програми и комбинирање на програми на различни образовни институции;
- подигнување на квалитетот на образованието преку обезбедување услови за работа, стручно усовршување на наставниците и на другите вработени, осовременување на процесот на образованието, како и вистинска достапност на образованието на сите без оглед на етничката припадност, пол, социјален статус, место на живеење, посебни потреби и сл.;
- често менување на образовните програми, нивно постојано иновирање, исклучување на застарените и воведување нови знаења;
- следење на функционирањето на сите делови на системот;
- ефикасна организација и управување и сл.

Така конципираниот систем на средно и на постсредно образование треба да се заснова на концепција на општество во кое доживотно се учи затоа што тоа е услов за опстанок бидејќи знаењата и технологијата брзо застаруваат, а прилагодувањето на тие промени е условено со доживотно учење.

Од изнесеното произлегува дека **основни карактеристики** на системот на средното и на постсредното образование се:

- демократичност;
- континуираност;
- флексибилност, еластичност, отвореност;
- проодност во потсистемот и помеѓу другите потсистеми;
- диференцираност на содржината на образованието на сите нивоа (базични, задолжителни, изборни, факултативни предмети и сл.);
- индивидуализација (максимално уважување на способностите, можностите и потребите на секој поединец);

- интеграција на животот, трудот, науката, културата и образованието
- отвореност на образовните институции;
- ефикасност на образованието;
- насоченост кон излезите на образованието (резултатите, ефектите на образованието);
- квалитет на образованието;
- вреднување на процесот и на резултатите на образованието и на ефектите кои се постигнуваат во процесот на трудот по вработувањето.

3.1 Цели и задачи на средното и на постсредното образование

Основен пристап во развојот и во модернизацијата на средното и на постсредното образование е неговата социјално-економска и индивидуална релевантност. Во согласност со тоа, образовните програми кои се реализираат во средното и во постсредното образование треба да бидат насочени кон образовните излези кои подразбираат **сет на компетенции** (јасно дефинирани знаења, умеења и способности) и потенцијали што ги бара пазарот на трудот, високообразовните институции и индивидуалниот развој на ученикот.

Општата цел на средното и на постсредното образование е оспособување на учениците (учесниците):

- активно и одговорно да учествуваат во економскиот, во општествениот и во културниот живот и да даваат придонес во демократскиот, во економскиот и во културниот развој на општеството, успешно да ги задоволуваат сопствените потреби и интереси, да ја развиваат сопствената личност и потенцијали почитувајќи ги другите, нивниот идентитет, потреба и интереси, односно да обезбедат можност за стекнување компетенции за вработување, натамошно образование и учење. Задачи на средното и на постсредното образование се:
- создавање можност на секој поединец за образование за професионална кариера, односно стекнување компетенции неопходни за работа во определено подрачје на трудот;
- отворање широки патишта за влез во високото образование;
- создавање можности за развој на способностите, потенцијалите, талентот и личниот развој;

- обезбедување основа за доживотно образование.

3.2 Мрежа на средни училишта и институции за поддршка на образованието

Состојба:

- Денес, во Република Македонија има 91 државни и 5 приватни образовни установи за средно образование, чија распределеност по статистички региони е дадена на сл. 1.
- Во Република Македонија, гимназиското образование се организира во 42 државни установи за средно образование од кои во 34 наставата се реализира на македонски наставен јазик, а во 8 на албански наставен јазик. Во две училишта има гимназиски паралелки на турски наставен јазик.
- Од 42-те средни училишта, како гимназии се организирани само 16 училишта (11 на македонски наставен јазик и 5 на албански наставен јазик), а останатите се средни стручни училишта во кои се формирани гимназиски паралелки.
- Освен постојните државни гимназии во Р. Македонија, гимназиско образование се остварува и во 3 приватни гимназии на: македонски, албански, турски и англиски наставен јазик.



Сл. 1: Број на државни и средни училишта по статистички региони

Според Конкурсот за запишување ученици во државните средни училишта во учебната 2005/2006 година Република Македонија имаме:

Образование		број на училишта
гимназиско		41
с т р у ч н о		
струка	машинска	22
	електротехничка	15
	сообраќајна	5
	текстилно-кожарска	10
	економско-правна	15
	земјоделско-ветеринарна	11
струка	здравствена	10
	шумарско-дрвопреработувачка	6
	геолошко-рударска и металургиска	5
	хемиско-технолошка	6
	графичка	4
	градежно-геодетска	4
	угостителско-туристичка	6
	лични услуги	4
струка	спорт и спортски активности	1
	ликовна уметност	1
	музичка уметност	4
	балет	1

Во последната деценија од 20-тиот век доаѓа до стагнација на економијата. Промената на сопственоста на фирмите не беше изразена со нови планови за кадровски реструктурирања. Многу големи претпријатија се реструктурираа во мали и во средни претпријатија. Се намалија производствените капацитети, а растеа фирми за лични услуги или за логистика.

Еден од условите за економскиот развој на Република Македонија е постоењето на образовни установи за средно и за постсредно образование, кои ќе даваат кадар со различно ниво на образование и способност за работа. Тоа е можно доколку мрежата на овие образовни установи е усогласена со структурата на стопанството на ниво на општина и на меѓуопштинско ниво.

Индикатор за ефикасноста на постојната мрежа на установите за средно и постсредно образование е побарувачката и евидентираната состојба за невработеноста. Невработеноста се зголемува и е најголема кај лица со завршено четиригодишно средно образование на возраст од 15 до 24 години. Установите за средно и за постсредно образование наместо извор на кадар за стопанство на една општина, стана извор на невработени.

Причината за оваа појава треба да се бара во затвореноста на установите за средно и за постсредно образование кон пазарот на трудот и кон неговите актуелни и развојни потреби. Тоа е резултат на постоење на силно централизирано планирање на мрежата, како и незаинтересираноста за ваквото планирање. Последица од невработеноста е губење на знаењето и на способноста за работа. Поправањето на ваквата состојба бара додатни финансиски средства кои треба да се вложуваат во различни видови на прилагодување кон потребите на пазарот на трудот.

Состојба:

- Во текот на реформите на средното стручно образование се реализирани следните проектни активности:
- формирање клучна група во БРО, МТСП, Стопанска комора, како и соработка со Синдикатот и со одредени универзитетски професори;
- изработени нови курикулуми за четиригодишно образование во осум струки;
- воспоставување партнерство со ВЕТ училиштата од ЕУ;
- обука на координатори, наставници и директори;
- изработени документи за законска легислатива во СОО и др.

Во гимназиското образование, реформите се започнати од 2001 година. Притоа, се реализирани следните активности:

- подготвен е нов наставен план и нови наставни програми за предметите застапени во наставниот план;
- обука на наставниците за реализација на новите наставни програми;
- обука на наставниците и стручните соработници за користење на современи техники на работа и др.

Мрежата на институциите за средното и за постсредното образование, пред се, на јавните средни училишта се развива како процес на оптимизирање на интересите на работодавачите (за стручното образование) за квалитет и за рационалност на образованието и интересите на учениците, родителите и локалната заедница, за економичност на школувањето преку поголема достапност до местото на живеење на учениците. При преовладување на првиот критериум се формираат добро опремени технолошки центри за средно образование и гимназии со оптимална големина, а во услови на неразвиеност и на слаба економска моќ на родителите и на локалните заедници се формираат хетерогени центри за различни струки вклучувајќи ги и гимназиските паралелки.

Имајќи го предвид долгорочниот интерес за квалитет и новите надлежности на општините, треба да се:

- . направи анализа на потребите на пазарот на ниво на општина и на меѓуопштинско ниво;
- . афирмираат процесите на соработка на повеќе општини за развивање на добро опремени технолошко-хомогени образовни центри;
- . концентрира гимназиското образование во поголемите урбани центри (општи гимназии);

- реализира достапноста на гимназиското образование за помалите средини преку стручните гимназии во рамките на стручните училишта.

- отворат струки и образовни програми во установите за средно и за постсредно образование според потребите на пазарот на трудот на ниво на општина и на меѓуопштинско ниво;

- . анализираат постојните наставни планови и наставни програми и да се направат нивни промени според потребите на пазарот на трудот;
- . усовршуваат континуирано директорите, наставниците и стручните

соработници според потребите;

— иновира опремата и наставниот материјал во установите за средно и за постсредно образование според потребите.

3.3 Нивоа и видови на средното образование

Со средното и со постсредното образование се задоволува најголемиот дел од потребите на кадри на пазарот на трудот. Поради разновидната сложеност на трудот, на ова ниво на системот на образованието се јавува најголема диференцираност на траењето на образованието сразмерно со барањата на трудот и со потребите на учениците за соодветна компетентност, но истовремено и за отворени шанси за натамошно продолжување на образованието. Според досегашното искуство кај нас и во земјите на Европската Унија, средното и постсредното образование треба да се структурира во следниве нивоа:

- 1. Стручно оспособување за работа** кое треба да ги задоволува кадровските потреби на наједноставните занимања кои можат да се обезбедат со образование од најмногу две години.
- 2. Средно стручно образование** со кое се задоволуваат кадровските потреби за најголемиот број занимања од непосредното производство, услугите и занаетчиството во кои доминираат компетенции на психомоторни умеења, се разбира со соодветни придружни теоретски основи. Овие компетенции во долг временски период претходно и во актуелните образовни системи се обезбедуваат со тригодишното стручно образование.
- 3. Средно техничко образование** кое е развиено и сè повеќе се шири за подготовка на стручни кадри во областа на сложените технички системи, проектирањето, организирањето и одржувањето на техничките системи како и сложените услуги. Ова образование бара сложени интелектуални компетенции, но и извршни психомоторни и комуникациски вештини. Таквите барања условуваат ова ниво на образование да трае четири учебни години.
- 4. Гимназиско образование** кое како стандардно образовно ниво во сите образовни системи треба да обезбеди доволна подготвеност за стекнување на највисоките квалификации за најсложените професионални и управувачки занимања за кои е потребно високо образование. Стекнувањето на широка

општообразовна основа и посебни компетенции за самостојно учење го сочинуваат јадрото на овој вид четиригодишно средно образование кое во современите системи се проширува и со други општообразовни и стручни содржини по избор на учениците.

5. Постсредно образование кое се развива како одговор на предизвикот за поседување високо специјализирани компетенции и одговорно одлучување во сложени технолошки, социотехнички и социјални ситуации, а кои компетенции можат да се стекнат само врз поседување искуство за поедноставни компетенции и дополнително теоретско и практично образование. Досегашните искуства упатуваат дека овој вид образование може да обезбеди квалитетна оспособеност со едногодишна програма по средното техничко образование и соодветно работно искуство.

Покрај овие пет нивоа на средното образование, за задоволување на посебните потреби на одредени категории на кандидати за средно образование, во средното образование се програмираат и се организираат следниве посебни **видови** средно образование:

а) Уметничко образование кое по својата сложеност е исто со средно техничкото и гимназиското образование, но во содржински, организациски и процесен поглед ги задоволува посебните барања за развој на определена категорија креативни компетенции (ликовни, музички и балетски). Карактерот на развојот и примената на креативните способности бара во програмирањето на овој вид образование да се обезбеди рамнотежа меѓу финалната подготвеност за определени изведби и подготвеноста за продолжување на школувањето на повисоките нивоа (високо образование).

б) Средно образование на ученици со посебни образовни потреби кое се физиономира според следниве посебни барања:

- . видот на попреченост определува кои образовни профили ќе бидат понудени на оваа категорија ученици;
- . степенот на попреченост определува кои нивоа на средното стручно образование ќе бидат понудени на оваа категорија ученици и колку ќе биде траењето на образовниот процес со оглед на тешкотиите во совладувањето на определени компетенции.

По правило, овој вид образование се организира во посебни образовни институции, но не е исклучена можноста со посебно создадени организациски и кадровски претпоставки некои од образовните профили за овој вид образование да се реализираат и во другите училишта за средно образование.

в) Средно образование на надарени и на талентирани ученици кое организациски се остварува во редовните училишта со посебен пристап во идентификувањето на овие ученици и создавање можности преку факултативните програми и други индивидуални облици на менторска работа со овие ученици да се создадат административни претпоставки за забрзано напредување и да се овозможи посеопфатен и позабрзан развој и напредок на овие ученици според нивните идентификувани и манифестирани предиспозиции.

г) Средно образование на возрасните кое како посебен образовен вид треба да оствари задоволување на две категории образовни потреби на кандидатите: овозможување на проширување и продлабочување на компетенции за поуспешно вршење на тековната работа поради настанатите промени во работењето;

- овозможување на напредување на повисоки нивоа на средното, на постсредното и на високото образование тогаш кога кандидатите ќе се одлучат за тоа.

Со задоволувањето на овие индивидуални потреби индиректно се задоволуваат потребите на работодавачите за обезбедување покомпетентни извршители на работните процеси, а со тоа и обезбедување на поголема конкурентност на пазарот.

Специфичност на овој вид образование е изградбата на организациска инфраструктура за поддршка на образовните активности и самообразованието на овие кандидати и приспособување на курикулумот според конкретно утврдените образовни потреби на кандидатите и на работодавачите...¹¹

¹¹ Спасовски, Л. и др. (2005): Национална програма за развој на образованието во Р.Македонија. Скопје

Со оглед на акцентот за проучување на средното гимназиско образование, ќе се задржиме на позначајните карактеристики на гимназиското образование.

Во 1995 година е донесен нов Закон за средното образование, како основа која ги дава насоките за неговото ново уредување. Извршени се измени и дополнувања на овој Закон од кои последните во 2005 година, со главна интенција да се овозможат услови за непречено да се реализираат барањата на модерното, современо училиште и доближување кон европските стандарди.

3.4 Гимназиско образование

„Современото гимназиско образование доминантно ќе ја задржи својата функција на подготвување за успешно студирање на високото образование, но истовремено ќе ја проширува својата функција за подготовка за определен вид работа. Имајќи ги предвид овие две функции, а истовремено и барањето да се задоволи принципот на флексибилност на вкупниот образовен систем, се предлага гимназиското образование да се остварува во два типа на гимназии: општи и стручни гимназии.

Состојба

- Во Република Македонија гимназиското образование се организира во 42 јавни средни училишта од кои во 34 наставата се реализира на македонски наставен јазик, а во 8 -училишта на албански наставен јазик и на македонски наставен јазик. Во две училишта има гимназиски паралелки на турски наставен јазик.
- Од 42-те средни училишта, како гимназии се организирани само 16 училишта (11 на македонски наставен јазик и 5 на албански наставен јазик), а останатите се средни стручни училишта во кои се формирани гимназиски паралелки.
- Освен постојните јавни гимназии, во Република Македонија гимназиско образование се остварува и во 3 приватни гимназии на: македонски, албански, турски и англиски наставен јазик.

Стручните гимназии се предлагаат само како една можност за зголемување на флексибилноста на образовниот систем, но нивното воведување бара утврдување на цврсти критериуми за нивното вклучување во

мрежата на училиштата за средно образование со цел да се обезбедат придобивките од овој тип гимназии, а да се неутрализираат негативните импликации врз другите типови и видови средно образование. Стручните гимназии се предвидуваат како компензациско решение за физиономирање на некои од постојните струки (физичка култура, уметничко образование) или како задоволување на потребите на одредени мали средини за поголема проодност на некои од постојните струки (економско-правна и трговска, технички струки и др.)

Општите гимназии треба да подготвуваат за најширока проодност на матурантите кон сите видови на високото образование, но истовремено да обезбедат постапно насочување на учениците кон определени области на науката.

-Со Концепцијата на гимназиското образование ќе биде прецизиран односот на задолжителните и изборните предмети во овие два типа гимназиско образование, како и соодветните студиски програми на високото образование кон коишто завршените ученици ќе имаат приоритет при запишувањето.

Општите гимназии, по правило, ќе завршуваат со државна матура, но некои ученици ќе можат со избраните изборни и факултативни предмети или со дополнителна програма да полагаат и завршен испит кој ќе им обезбеди излез на пазарот на трудот или проодност кон постредното образование.

Состојба

- Завршувањето во гимназиското образование се обезбедува со полагање завршен испит кој опфаќа полагање на мајчин јазик, еден предмет по избор на ученикот и индивидуална матурска работа од задолжителните или од изборните предмети, или од пошироките образовни области.
- Од учебната 2001/2002 до учебната 2003/2004 година подготвени се нови наставни програми по сите предмети коишто ги содржи Наставниот план на гимназиското образование.
- Паралелно со иновирањето на гимназиското образование и подготовката на нови наставни програми, подготвени се и нови

4. ТРАНСФОРМАЦИИТЕ ВО СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РАЗВИЕНИТЕ ЗЕМЈИ ВО СВЕТОТ

„Денеска во целиот свет за првпат сложно се констатира дека развојот на образованието е услов за економскиот, општествениот и културниот напредок на едно општество. Истовремено остро се критикуваат образовните цели, содржини и методи истакнувајќи дека пред денешново училиште, без оглед на неговото ниво и вид, се наоѓаат нови мошне конкретни задачи.

Кога станува збор за промените во областа на образованието, најнапред треба да се каже дека образованието е област која во последниов век претрпела најмалку внатрешни структурални промени, а исто така и најмалку промени во сферата на општествените односи. Оттаму доаѓаат сите оние недостатоци, застарени методи и неефикасна работа, анахрони облици на учење и сл. Со старите методи на работа не можеа да се развиват креативните облици на учење, ниту пак да се следат сложените општествено-економски промени.

Според тоа денеска во цел свет интензивно се размислува за патиштата на модернизација и осовременување на образовните системи со цел позитивно да се одговори на нараснатите кадровски потреби во услови што ги наметнува перманентната револуција во областа на техниката, науката, технологијата, организацијата на работа итн.

Големото значење што го има реформата за подобрување и осовременување на образованието го потврдуваат потребните закони, реформи, извештаи за образованието објавени во последните години во многу земји, истовремено вклучувајќи ги и развиените земји како што се САД, Велика Британија, Јапонија, Франција, Канада, Германија и др.

Во овие земји како мошне значајна тенденција се јавувала демократизацијата на образованието која со себе ја носи борбата против социјалните и класни разлики, против сето она што е назадно и конзервативно

¹² Spasovski, L., i dr. (2005): Nacionalna programa za razvoj na obrazovaniето vo R.Makedonija, Skopje

во смисла на потиснување на научните, политичките, моралните, естетските потреби на личноста.

Во раките на средното образование во развиените земји можат да се забележат значајни промени кои одат во прилог на демократизацијата. Централна идеја која води кон вистинска демократизација е укинувањето на дуализмот и социјалните разлики меѓу младите и создавање единствено средно училиште.

Размислувањата по ова прашање во повеќето развиени земји се движи во правец, средното училиште во целост да се трансформира во единствен тип на општо образовно средно училиште со евентуални благи насочувања.

Епохата на културната револуција карактеристична за нашето време ни дава слика за една бурна експлозија во образованието, вклучувајќи го и средното образование. Од квантитативните податоци за брзиот развој на средното образование се гледа само еден аспект на демократизацијата на средното образование во развиените земји. Мошне значајни податоци за демократизацијата на образованието можеме да добиеме ако ги разгледаме современите структурни промени во средното образование.

Во периодот по Втората светска војна голем број развиени земји се соочиле со низа проблеми на нивото на средното образование. Најчесто тие проблеми, под дејство на разновидни фактори предизвикани од научно-технолошката револуција, се изразуваат како судир меѓу традицијата, она што е наследено и она современо, што се создава како нов систем на средно образование.

Решението за ваквата состојба голем број развиени земји го барале во радикално трансформирање на класичниот систем на средното образование и наследените средни училишта. Значителни промени и рефирмски зафати се забележуваат по седумдесетите години кога почнало интензивно да се подигнува целокупното образовно ниво на младата генерација, се укинуваат разликите меѓу разновидните типови на училишта, традиционалната структура се укинува и се создаваат можности за поширок пристап кон средното и високото образование.

Разгледувајќи ја структуралната поставеност на средното образование во развиените земји може да се забележи дека повеќето од нив преземаат

значајни реформски зафати во правец на напуштање на строго селективните воспитно-образовни системи. Кај повеќето од нив се забележуваат и низа демократски тенденции преку кои се настојува училиштето да се приспособи на новите потреби на животот и работата.

Во Англија обидите за приспособување на средното образование на демократскиот и технолошкиот период се остваруваат преку воведувањето на општо образование на ниво на вториот степен на средното образование, а исто така и со некои елементи на приспособување на граматичките и техничките училишта и одложување на селекцијата во вид на курсеви кои се општи или пак стручно насочени.

Американското општо образовно средно училиште е засновано врз идејата дека целата младина треба да ужива подеднакво добри услуги во јавното средно училиште, а воедно да му се обезбеди и широк избор на опциони курсеви. Оној младинец кој треба да се вработи треба да добие подеднакво добро образование како и оној кој смета дека треба да го продолжи образованието.

Мошне карактеристичен пример во правец на напуштање на селективниот воспитно-образовен систем дава примерот на Шведска. Системот на селекција се надминува со воведување на компрехенсивни училишта кои ги опфаќаат младите до шеснаесетта година од животот. Внатре во овие училишта по пат на избор на разновидни курсеви се врши самодиференцијација. Реформата спроведена преку единствените компрехенсивни училишта има за цел да го елиминира влијанието на општествената средина од која ученикот потекнува при избор на понатамошното школување. На учениците им се дава можност, врз основа на својата волја и интерес, да ја одберат насоката, со тоа што секоја од 22-те насоки, создава услови за пристап на високите школи.

Германскиот проект, на пример, ја презема идејата за нижа средна единствена школа со производна обука како битна компонента, додека пак вишото или на другото ниво на средното образование се нудат разновидни курсеви од општо и професионално образование.

Разгледувајќи го воспитно-образовниот систем на Франција, преку „циклусот на ориентација,, се остварува чекор напред кој води кон демократизација на средното образование, а со тоа и на високото образование.

Како заедничка карактеристика во осовременувањето на средното воспитание и образование на повеќе развиени земји е тоа што се продолжува задолжителното образование кое трае од 9 до 12 години, а со тоа се опфаќа и средното образование. Најголем дел од задолжителното школување е исполнет со содржини од *општо образование* што претставува и императив на современиот стопански и општествен развој, наметнат, пред се, од научно-технолошката револуција и промените во карактерот на човековиот живот и работа. Со продолжување на задолжителното образование и зголемување на нивото на општото образование во повеќе земји се конституира единствено средно училиште (Comprehensive).

Практичните проблеми во реформата на школските системи на индустриски развиените земји на нивото на средното образование најмногу биле присутни во решавањето на односот меѓу општото и стручното образование. Всушност решавањето на проблемот на општото и стручно образование е едно од клучните прашања за преобразба на системот на воспитанието и образованието. Современите тенденции во однос на решавањето на односот меѓу општото и стручното образование одат во правец стручните школи да се збогатат со некои заеднички содржини од општообразовен карактер, а општообразовните училишта да добијат благи или пак нешто поостри насочувања.

Развиените земји во однос на овој проблем во новите воспитно-образовни системи современо ги конципираат содржините на општото и содржините на стручното образование.

Не постои повеќе судир меѓу општествено-хуманистичките подрачја и природно-математичките науки, задолжителни се дури и содржини од современата нова технологија и техника, економијата, практичното образование и сл. Сите видови на стручно образование прилично се широко конципирани, нема подготовка за тесни профили, струки и занимања. Во остварувањето на вака конципираните содржини се инсистира на поврзување на училиштето и другите вон училишни фактори. Во развиените земји мошне

значајни промени се случуваат и во правец на осовременувањето на наставниот процес. Имено се менуваат содржините, методите и средствата за работа. Во најново време се внесуваат иновации и од областа на кибернетизацијата и технологизацијата. Најголем успех на ова поле има постигнато јапонскиот воспитно-образовен систем.

Наведените податоци ни покажуваат дека во рамките на средното образование се постигнати значајни резултати во правец на демократизација и хуманизација, што всушност претставува солидна основа за спроведување на демократските тенденции и на нивото на високото образование.”¹³

5. ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ НА ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ КАЈ НАС

Со оглед на акцентот за проучување на средното гимназиско образование, најпрвин ќе направиме мал осврт на почетоците на гимназиското образование кај нас, а потоа ќе се осврнеме на неговиот развој и позначајните карактеристики на современото гимназиско образование.

5.1 Обиди за подигнување на училишното образование на повисок степен

„Училиштатата во Велес во првата половина на 19-от век не ги задоволувале потребите на нараснатата трговија и занаетчиство. По се изгледа, дека развојот на училиштата бил побавен од развојот на трговијата и занаетчиството, а исто така побавен одошто бил општиот културен развој. Имено трговијата и занаетчиството во четириесетите и педесетите години на 19 век имале брз развој. Се водела жива трговија со многу градови од средна Европа. Од околу 1844 година започнала брзо да се развива трговијата со жито. Оваа трговија се водела со Солун. Трговијата од овој вид со својот обем правела силен впечаток на современите. Навистина, тогаш Велес станал еден голем центар на житната трговија за еден значаен дел од Македонија. Значајно е да се напомене дека оваа трговија покрај другата, што исто така се развивала, помогнала да се развијата и некои занаети и воопшто

¹³ Баракоска, А. 1992. стр.223-226.

помогнала да се развие стоковно-паричното стопанство. Сето тоа имало двостран одраз врз развитокот на школството во градот. Од една страна нараснале потребите за поголемо световно образование. Од друга страна, црковно-училишните општини започнале да имаат поголеми приходи и со тоа да бидат во состојба да даваат поголеми средства за подобри учители.

Се разбира и порано се чувствувала потребата од повисоко образование. Меѓутоа, на целиот словенски југ што тогаш бил под турска власт, немало поразвиени словенски училишта, па морало децата да се испраќаат на школување во странство, што чинело многу. Новото време, развиената трговија и стопанство барале не само пошироко световно образование, туку и опфаќање со такво образование на поголем број ученици. Затоа било подобро наместо да се испраќаат децата на наука надвор од градот, да доведат учители во Велес.

На почетокот на 40-те години и Велешката црковно-училишна општина го добила своето конечно оформување и го земала учебното дело во свои раце. Во ова време тие биле во состојба да плаќаат и повисоки плати за посposобни учители. Новото време барало нов начин и повисоко ниво на наставата, затоа почнувајќи од 1840 година, општинските управи, или групи луѓе, започнале поупорно да бараат за учители учени луѓе што би го подигнале учењето на повисоко рамниште.

Може да се каже дека во 40-те и 50-те години на 19 век, во Велес има два вида на училишта: заемно, (основно) и главно или полугимназијално. Доколку може да се заклучи дека постои училиште што е на повисок ранг од заемното, сепак може да се каже дека тоа училиште нема постојан карактер и е во зависност од тоа, дали ќе се најде некој способен учител. Ситуацијата во овој поглед се изменила од 1857 година.

5.2 Почеток на гимназиското образование

Од 1857, врз основа на сигурни податоци, може да се проследи непрекинатото постоење на училиште кое кое по ранг е повисоко од основното (заемното) училиште. Ова повисоко училиште се вика *класно* или *главно* и во тоа време давало највисоко образование кај нас, и тоа не само во

Македонија, туку и во целиот словенски југ под турска власт. Полната организација на овие училишта е поврзана со доаѓањето на двајца учители: Јован Нешковиќ и Ѓорѓи Икономов.

Нешковиќ во Велес ораганизираше едно училиште што го нарекол трговско училиште. Важна е околноста дека училиштето на Нешковиќ по својата организација и по степенот на школувањето одговара на тогашните класни-главни училишта. Ова училиште било одржувано само од него и од двајца помошници. Се смета дека требало 2 години. Појавата, класните училишта од еден, два или три класа, да бидат раководени од еден способен учител со неколку помошници е одраз на времето, кога потребите за повисоко образование се големи, а спремни учители се малку.

Оттаму произлегува и една друга појава: овие училишта *немаат еднаква програма*. Дури и во едно место ако има две класни училишта со два учители, можело да се случи програмата во некои предмети да биде различна. Тоа зависело од способностите на учителите.

Училиштето на Нешковиќ кое се нарекувало трговско училиште (се изучувале и предмети карактеристични за трговско училиште), во суштина ги носи сите белези на тогашните класни-главни училишта, од тука со сигурност може да се каже дека од тоа време започнува гимназиското образование во Велес.

Ѓ. Икономов дошол во Велес при крајот на 1857 година. Тој бил познат како добар учител, а се пројавил и како писател на книги. За него е познато дека уредил класно училиште (со три класа) во западната страна и дека „ги наредил западните училишта во новосградените училишни згради за главно и заемно училиште, распоредувајќи ги учениците на одделенија и класови. Во неговото училиште се изучувале следните предмети: аритметика, бугарски, граматика, општа историја, бугарска историја, краток катехезис и др.,¹⁴

Икономов останал во Велес до 1861 година, а на негово место дошол отец Алексеј од Галичник, кој своето образование го здобил во Зографскиот манастир. Тој останал во Велес до 1868 година, а учителствувал на западната страна на градот. Според Чочков (стр. 28), „Отец Алексиј ги предавал истите предмети што ги вовел Икономов.,

¹⁴ според Шоптрајанов, цитирано Чочков, статија, стр.568

Овие училишта го означуваат почетокот на гимназиското образование во Велес, било да се смета училиштето на Нешковиќ, или училиштето на Икономов кое го продолжил отец Алексеј, *гимназиското образование започнало во 1857/58*, а во западната страна најдоцна во почетокот на 1858/59 учебна година.

5.3 Класните училишта во 70-те години на 19 век

Класните училишта во Велес започнале да трпат извесна критика од околу почетокот на 1868 година. Можеби таа критика била како последица на општиот стремеж меѓу јужните Словени во тогашна Турција некако да се реформираат класните училишта. Тогаш се јавуваат критики по однос на преопширноста на програмата, по однос на предметите што учениците биле во состојба да ги совладуваат, по однос на механичкото учење и задавање на големи уроци итн.

„Во ова време во Велес за главен учител дошол Васил Попович, кој останал околу три години во градот и тоа од 1870 до 1873 година. Неговото учителствување во Велес го подигнало класното училиште на повисоко рамниште. Тогаш и класното училиште ја добило полната своја организација.,¹⁵ Општо земено, во времето од околку 1870 до 1876 година развитокот на учебното дело во Велес е мошне бурен. Тогаш се правеле обиди трикласното училиште да прерасне во полна гимназија или во некое средно стручно училиште. Веројатно во правец на тој стремеж за издигнување на тогашното главно (класно) училиште, било и отварањето на 4 клас со најблиска цел истото да се претвори во петтокласно.... Зошто ова четирикласно училиште не прераснало во полна гимназија, не е многу познато. Можеби анализата на економската состојба во Велес од ова време

а доаѓале од секаде и учители да го видат редот и програмите на велешките училишта за да постапат и тие така во своите места.-„Тоа било невидено и нечуено нешто дотогаш...,,

Во времето на В. Попович се соединиле двете велешки општини во една, па дури и самото соединување некои му го ставале во заслуга нему. Ова соединување на општините ја овозможило и реорганизацијата на училиштата, што веројатно настапила некаде во тоа време.

Самата реорганизација се состои во следното: Се соединиле двете училишни настрóјателства во едно. Во негови раце се концентрирале сите приходи на градот, со што се овозможило да се трошат порационално. Така, наместо да има две главни класни училишта од двете страни на градот, се образувало едно и се сместило во горниот кат на новосоградената училишна зграда на источната страна. Тоа е училиштето „Св.Ѓорѓи“, чија зграда била подигната во 1869/70 година. „Класното училиште имало четири класа и четири учители . Ова е онаа полна организација што ја добило класното училиште. Сега предметите биле порационално распределени на поголем број учители, така што на секој учител поодделно му паѓале помалку предмети. Оттогаш покрај термините учител, главен учител, влегол во употреба и терминот класен учител за оној учител кој предавал во класовите, кој земал и поголема плата.

Меѓутоа ова не траело долго. Наскоро започнале востанијата во Херцеговина и Босна, во Бугарија и во Македонија, а потоа Српско-турската и Руско-турската војна, Кресненското востание. Сите овие настани се одразиле лошо врз учебното дело во овој период.

„Како се движела бројната состојба на учениците во Велес во ова време од 1868 до 1878 година, тешко може да се каже. Единствено што може да се каже е тоа, дека целокупниот број на учениците во некоја учебна година од времето на В. Попович изнесувал 620 ученици и ученички „,¹⁶

5.4 Класното училиште по 1878

Настаните од 1876 до 1878 се одразиле лошо врз економската состојба на населението. Поради тешката економска состојба дошло во прашање

¹⁶ според Шоптрајанов, Чочков., стр.22-30

постоењето на класното училиште. Некои граѓани предлагале да се затворат класовите, но „мнозина востанаа против тоа и класовите не се затворија, но затоа платите на учителите се намалија до минимум,“¹⁷

Меѓутоа, постоењето на класовите дошло во прашање не само поради големото опаѓање на општинските приходи, туку и поради тоа што родителите, западнати во економска криза, не можеле да си допуштат да ги учат своите деца повеќе од просто описменување. Веднаш потоа децата се давани на учење занает или на каква и да било друга работа.

„Од 1882/83 учебна година положбата е појасна и постоењето на класното училиште е општо признат факт. Меѓутоа кризата не се пребродила така лесно. Биле затворани и отворани трети и четврти клас, се намалувал и зголемувал бројот на учениците во зависност од економската положба. За да се запазат училиштата во градот и пред се класното училиште, дури и на ова стапало, голема заслуга му се припишува на поп Ѓорѓи Трајков, бивш долгогодишен учител, и на директорот Никола Мискинов.“¹⁸

5.5 Времето меѓу 1912 и 1918 година

Првата Балканска војна, војните што потоа следувале, политичките промени, економскиот упадок што се јавил како последица од сето тоа, биле причини да се прекине оној развиток на школството воопшто, па според тоа и развитокот на гимназиското образование во Велес. Првата балканска војна го разнишала учебното дело во Велес, така да учебната 1912/13 година останала празна-тогаш училиштата не работеле.

Без оглед на бројот на учениците во гимназијата во Велес во времето 1912-15 и од 1915-18 година, самите политички промени што се случиле не дозволиле да се развие една систематска просветна дејност. Поради тоа, може да се смета дека природниот развиток на учебното дело во ова време е прекинат.

¹⁷ според Шоптрајанов, Чочков., стр.30-31

¹⁸ Шоптрајанов, Д. Т. (1961). „Сто години гимназијално образование во нашиот град“, Ѓорѓов, В. и др. *Сто години велеска гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ стр.113-147.

5.6 Гимназиско образование од 1918 до 1941

По 1918 година гимназијата во Велес започнала со работа како неполна, но со тенденција истата да стане полна гимназија. Учебната 1919/20 треба да се смета како прва редовна учебна година. Тогаш гимназијата станала шесткласна. Од учебната 1921/22 година гимназијата е полна (осумкласна). Полна државна гимназија останала до 1929 година, кога со кралски указ била сведена на четири класна прогимназија. Тогаш во Македонија останале полни гимназии само во Скопје, Битола и Тетово. Сите други гимназии биле сведени на четири класни прогимназии. Со оваа мерка тогашната влада на кралот Александар покажала дека нејзината дотогашна денационализаторска политика претрпела неуспех, па следствено на тоа започнала да води друга политика: да се ограничи бројот на македонската интелигенција, македонскиот народ да остане културно заостанат, па по тој начин ако не може да се денационализира, барем полесно да се владее над него. Меѓутоа, овој акт не само што си ја исполни задачата, туку постигна обратни резултати: Во знак на протест, граѓаните си ги повлекоа децата и од прогимназијата и таа остана со минимален број ученици. Незадоволната младина стана политички многу поактивна токму во триесетите години, што даоѓа до израз и во гимназијата во време кога одново започнале да се отвараат вишите класови од Самоуправната гимназија. Самоуправната гимназија започна со работа во 1932/33 учебна година. Тогаш е отворен само петти клас. Идните години се отворени sukcesивно и другите виши класови. Оваа гимназија успеала да даде пет генерации матуранти.

Времето на бугарската окупација е без многу веродостојни материјали, па не е можно да се даде полна слика за гимназијата во ова време.

5.7 Гимназиското образование во времето по ослободувањето

Гимназијата по ослободувањето не можела да ја започне својата работа во најдобар ред. Прво, затоа што поради настаните од 1944 година наставата во првата учебна година започнала подоцна. Второ, ослободувањето ја затекло Македонија скоро без учителски кадар. Така од податоците кои се на

располагање од тоа време, се добива впечаток дека во поглед на наставничкиот персонал во основите училишта и гимназијата, по ослободувањето се почнало сосем од почетокот. Тоа е токму тогаш кога бројот на учениците и мрежата на училиштата брзо се зголемувале. Во времето по ослободувањето се забележувал многу брз растеж на бројот на учениците во гимназијата.

Во идните години ситуацијата се изменила со измена на карактерот на образованието кај нас. Постепено гимназијата се претвора во *виша гимназија* со вишите четири класа, додека нижите класови на гимназијата се претвораат во виши одделенија на осумгодишните основни училишта. Треба да се напомене дека во ова време се отвараат и хемиски и економски техникуми, кои ги посетуваат извесен број ученици кои завршиле осумгодишно училиште. Се разбира дека врз бројната состојба на учениците во вишите класови од гимназијата врши влијание и фактот дека широко е отворена вратата и на другите стручни училишта.

Од сето досега кажано се гледа дека основањето и одржувањето на гимназијата во Велес била одраз на нараснатите потреби за повисоко образование, но и дека многу помогнала за културното издигање на градот. Но, од изнесеното се гледа дека низ целото свое постоење гимназијата претрпела разни судбини, а гимназиското образование требало да совладува пречки од различен карактер. Поради тоа и ова образование не можело да ги даде оние резултати, кои во услови на нормален развиток би можеле да се очекуваат.

Одвај по Народната револуција гимназиското образование го добило својот полн замав. Се добива впечаток дека во понатамошниот период се одело на тоа да се постигне сето она што било пропушено во минатите години. Но, тоа било одраз на материјалната обезбеденост на родителите, на јасната перспектива на учењето и на воведувањето на народниот јазик во наставата, продобивки кои биле остварени со Револуцијата.,¹⁹

¹⁹ Шоптрајанов, Д. Т. (1961). „Сто години гимназијално образование во нашиот град.. Ѓорѓов, В. И др., *Сто години велешка гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ стр.113-160.

6. ПРЕГЛЕД НА ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РАЗВИЕНИТЕ ЗЕМЈИ ВО СВЕТОТ

Во оваа смисла корисно е да се запознаат карактеристиките на гимназиското образование во другите земји, како и карактеристиките на наставните планови и програми.

„Во *Германија*, средното образование се дели на две нивоа: нижо средно образование за ученици на возраст од 10-16 години и више средно образование за ученици од 16-19 годишна возраст.

Вишото средно образование се организира во општи гимназии и стручни училишта. Средните стручни училишта може да опфаќаат четиригодишни стручни програми, како и програми за оспособување за работа.

Во вишите класови на гимназиите учениците изучуваат заеднички општообразовни предмети и задолжителни изборни предмети во три подрачја: литература и уметност; општествени науки; математика, природни науки и технологија. Во германските училишта спортот и религиозното образование имаат задолжителен карактер. Од 1995 година има законска обврска за задолжително изучување на странски јазик и математика.

Предметите во вишите класови на гимназиите се изучуваат на две нивоа основно со 3 часа и понапредно од 3-6 часа неделно. Две третини од предметите учениците ги изучуваат на основното ниво, меѓутоа секој ученик има обврска најмалку 2 предмети да изучува на напредно ниво и тоа од следните предмети: германски јазик, странски јазик, математика и природни науки.

Вишото гимназиско образование завршува со матурски испит. Испитот опфаќа 4 предмети. Два од нив се изучуваат на понапредното ниво, како и за уште еден (третиот) предмет, се полага писмено и усно, додека четвртиот предмет се полага само усно. На пример, ако ученикот се определил за опцијата јазици, литература и уметност, во матурскиот испит задолжително има германски или странски јазик. Учениците со положен матурски испит се стекнуваат со диплома која дава право за влез на универзитетите.

Во *Франција* учениците на 12 годишна возраст се запишуваат во општообразовни училишта-колеџи (нижо средно образование). Во коледите

постојат национални програми кои се однесуваат за сите ученици. (Во Франција класовите се означуваат обратно, така да завршниот клас е прв)

Вишото средно (лицеј) има три насоки: општа, технолошка и професионална, односно се остварува во општообразовен, технолошки, стручен лицеј.

На крај на 3 клас во колежите од нижото средно, каде учениците учат од 12-15 години (6, 5, 4, 3 клас) избираат во која насока ќе се школуваат во вишо средно образование. Зависно од нивната определба имаат можност да се здобијат со општо образование кое завршува со матура; технолошко образование со матура; или образование за техничар.

Наставата во вториот клас на лиците каде учениците учат од 15-18 години (3, 2, 1 клас) опфаќа општообразовни предмети, изборни предмети и практичен дел. За општообразовните предмети има исти програми со ист број часови за сите ученици. Покрај заедничките општообразовни предмети секој ученик задолжително избира 1 или 2 предмета од две изборни подрчја (опции) како ориентација за натамошното школување се до матурата. Исти предмети се: Француски јазик, математика, странски јазик, историја, географија, уметност, граѓанско образование, физичко образование. Меѓу изборните се странски јазици и технологија.

Така, на вишото средно на учениците им се нудат можности за избор на предмети со кои ги обликуваат своите програми за образованието, особено во двете завршни години на лиците.

Учениците следат и факултативна настава во рамките на таканаречените практични работилници што ги има во училиштето. Фондот на часови се движи од 29.5 до 32.5 часа неделно, зависно од изборот што ќе го направат учениците според нивните интереси и потреби.

Вишото општо и технолошко средно образование се заокружува со матура. Со општата матура се добива диплома која овозможува продолжување на образованието на факултетите и на подготвителните класови на високите школи.

Во *Русија* вишото средно образование се обезбедува најчесто преку гимназиите. Во фаза на изготвување се државните образовни стандарди и

основните курикулуми. Завршните испити се изведуваат на крајот на деветто одделение и на крајот на единаесеттиот клас како усни и писмени испити.

Оценувањето на крајот на 11 клас во средното образование, опфаќа 5 предмети, од кои 2 се задолжителни (алгебра и основи на анализа), а другите 3 се изборни. Писмениот испит се изведува по алгебра и основи на анализа. Тестовите се подготвуваат на државно ниво. Усниот испит за другите 3 предмети се изведува по избор на ученикот (од предметите во десеттиот и единаесеттиот клас, освен физичко образование). На учениците кои ќе ги положат испитите им се издава сертификат за завршено средно образование.

Како изборни предмети се воведуваат: веронаука, светски религии, хуманистички вредности на европската цивилизација и модерниот свет, странски јазици, економија.

Задолжителни се: руски јазик и литература, природни науки, општествени науки (ослободени од идеологијата), математика, национална историја, физичко воспитание, основи на индустриско производство, уметност.

Како приоритети на реформите се истакнуваат поголемите можности за избор на програми, учебници, курсеви; пренесување на поголеми овластувања на региони и општини; постоење на заедничка образовна основа која ќе овозможи лесно префрлување и продолжување на образованието во различни образовни институции.

Реформите се однесуваат на содржините, курикулумот, финансиите, управувањето.

Со Законот од 1992 година биле започнати крупни измени на образовниот систем. Се намалил монополот на државата, се дале можности да се основаат образовни институции од страна на локалните одбори, домашни и странски претпријатија, приватни и јавни фондации, цркви.

Во *Англија* големо внимание се посветува на реформите во образованието, чии цели се системот на образование и образовните содржини да се прилагодат кон сегашните и идни потреби на општеството.

Со реформата од 1988 година се воведува Национален курикулум за сите ученици од 5-16 години во државните училишта.

Средното образование започнува од 11 години, а може и по Middle school (12, 13), Junior high school (14),

Постојат Modern, Grammar, Comprehensive school со статус на средни училишта. Постои Генерален сертификат за средно училиште за ученици од 16 години.

Во Англија 3 предмети се задолжителни: англиски јазик, математика и наука. Постојат и 7 темелни предмети: технологија, историја, географија, музика, уметност, физичко образование, модерни светски јазици. После 16 годишна возраст учениците имаат можност за работна обука (Work-related learning programmes) или доколку сакаат да продолжат одат во колеџ за понатамошно образование.

Целта на Upper secondary education (16-18) години (шести класови или колеџ за понатамошно образование) е учениците да добиваат стручна обука и подготовка за повисоко образование.

Во *Соединетите Американски Држави* врз основа на извештаите за недоволниот квалитет на образованието од 1983 година се создала потреба за реформа која ќе оди во правец на: зајакнување на барањата за матурирање и дипломирање; построги мерливи стандарди; повеќе време во училиште; унапредување на училиштето.

Има повеќе модели за организација на основното и средно образование до K-12 (до 12 клас, до каде е задолжително образованието) и тоа: (8+4); (6+6); (4+4+4); (6+3+3).

Средното образование започнува во 7 или 9, а завршува со Grade 12 (17, 18 години). До крајот на 10 клас, повеќето студенти одлучуваат каде ќе го продолжат своето образование. (College level, Vocational training programme) кое може да води кон ниво колеџ, вработување (Post-secondary training).

Сите средношколски програми водат кон High school диплома. Постои и post-secondary level кое овозможува образование на колеџи и универзитети (од 2 до 4 годишни студии).

Генерално образовните планови во различни држави ги опфаќаат следните предмети: Англиски јазик, математика, природни науки, историја, географија, уметност, музика, странски јазици, проектни активности, физичко образование.

Јапонија како една од индустриски најразвиените држави има доста специфично во својот систем на образование. Принципите на образованието се

истакнати со Уставот од 1946 и Законот за образование од 1947 година. Треба да се почитуваат четирите основни принципи на образование: еднакви можности за образование на сите; деветгодишно задолжително образование; коедукација на мажи и жени; забрана за политичко образование. Тековни образовни приоритети се: нагласување на индивидуалноста, афирмација на доживотното учење, ширење на модерната инфомедиа. Со првиот приоритет се истакнува почитувањето на индивидуалноста, слободата, самодисциплината, личната одговорност. Со тоа се надминуваат негативните карактеристики на образованието во Јапонија (униформност, ригидност, затвореност). Вториот приоритет се однесува на создавање нов образовен систем во кој ќе се учи цел живот, како и зајакнување на врската меѓу образованието, семејството и заедницата. Третиот приоритет значи дека образованието треба да е флексибилно за промените. Реформите се во тек на спроведување. Ги спроведува Министерството за образование, наука, спорт и култура, врз основа на препораките од Централниот образовен совет.

Средното образование е поделено на нижо средно од 12-15 години и вишо средно од 15-18 години. Во нижото средно (општо средно образование) се базира на основното образование. Предмети во нижо средно се: јапонски јазик, општествени науки, математика, уметност, здравствено и физичко воспитување, морално образование, изборни предмети, специјални активности, домаќинство, индустриски дизајн. Околу 96.7 % од учениците со завршено нижо средно продолжуваат во вишо средно и технолошки колеџи. Постојат многу изборни предмети во овие училишта. Запишувањето во вишо средно е преку приемен испит, организиран од надлежен совет. Приватните виши средни училишта сами го организираат приемниот испит. Во вишото средно секое училиште има свој курикулум кој треба да е усогласен со целите на курсевите во училиштето. Курсевите може да бидат општи (академски) и стручни (специјализирани). Секој јануари се организира оценување на ниво на академските постигнувања во вишото средно од страна на Националниот центар за приемни испити за универзитет. Резултатите заедно со извештајот од резултатите од интервју, есеј, тест на постигнувања и тест за практични

вештини ги разгледуваат националните јавни или приватни универзитети при запишување на студентите...²⁰

Во 1995 година е донесен нов Закон за средното образование, како основа која ги дава насоките за неговото ново уредување. Извршени се измени и дополнувања на овој Закон од кои последните во 2005 година, со главна интенција да се овозможат услови за непречено да се реализираат барањата на модерното, современо училиште и доближување кон европските стандарди.

7. КАРАКТЕРИСТИКИ НА СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ

“Современото училиште се оспособува да создава, собира и пренесува знаења. Тоа го менува своето однесување и однесувањето и размислувањето на своите корисници. Ова училиште мора да биде најзаинтересирано да ги открива однесувачките можности и приоди до учењето на своите членови, со што и самото се менува.

Карактеристики на современото училиште се :

- *Собирањето нови знаења* не е индивидуална активност, туку континуиран процес на сите соработници во тимот.
- *Во училиштето се градат и се развиваат механизми* за пренос на индивидуални знаења за групно учење.
- Новите знаења стекнати во училиштето во основа ја менуваат неговата развојна стратегија - *сите учат*.
- *Се гради системност за поддршка на учењето*, индивидуално и во групи , на сите нивоа.
- Учењето овозможува *ново и заемно согледување* за водење на училиштето кон иднината.
- Училиштето е *отворено за сите*.

Ова се карактеристиките на училиштето од современ тип, а тоа значи дека истото се приспособило кон новите барања. Во него функционира *отвореност* со следните специфичности:

²⁰ UNESCO-World data of education, International Bureau of education, Geneva, Switzerland, Fourth edition, 2001

1. Се создава системност во *методскиите обликувања*. Проблемот се согледува и, врз основа на стручен приод, истиот добива нова форма. Во наставната организираност не се дозволуваат случајности.
2. *Испражувачкиите активности* се одвиваат по утврдени програмски поставувања. Истите се усовршуваат и го поттикнуваат квалитетот на знаењето. Во науката не е доволно да се знае нешто, истовремено треба да се знае зошто и како.
3. *Учење со помош на искуството* од претходните генерации. Тимот ги резимира претходните недостатоци и дава можности со ново согледување. Грешките од претходната година не треба да се повторуваат и во наредната.
4. *Учење од другиите* е избор и трагање по нови идеи и нови знаења. Современоста е отворен пристап до другите, со што се потврдува реалната потреба дека заедно можеме повеќе.
5. *Пренос на стекнатите знаења*. Тоа е главен клуч и трансмисија која мора да се проширува и докажува. Соработниците најпрво и најбрзо треба да ја осознаат новата вредност на знаењата. Знаењата се сопственост на сите, но кој колку ќе партиципира зависи од неговата упорност да ја отвори и користи банката на информации. Интерната обука има функција на медијатор, кој ја воспоставува врската меѓу упатување до банка на знаења, моделите, трансферот и практиката.
6. *Информирањето, учењето, обуката* немаат само цел да ги запознаваат своите колеги со случувањата во дејноста, туку да ги развијат навиките за менување и доближување до современото практикување на наставата. Со промената на однесувањето се менуваат наставните резултати. Современата наставна организираност предвидува постојани модификации заради успешноста и слободата на сите во училишницата. Соработниците мора да ја сакаат и посакуваат наставната модификација за секој ден и секој час. Важен клуч за иднината на училиштето е сопствената подготвеност за учење и иновирање на наставата во сите сегменти.

Знаењата се сопственост на сите, а обликувањата го олеснуваат приодот до информациите. Современото училиште обрнува целосно внимание на својата актуелност во опкружувањето, ја вградува иднината во секоја индивидуа која е нејзин член. Современата наставна организираност нема да биде само избор, туку таа е реална потреба со нејзино постојано приспособување...²¹

Изработени се нови наставни планови и програми за реформираното гимназиско образование, во согласност со потребите и барањата на: современото средно образование; демократското општество и пазарната економија; и се разбира учениците, сето ова со единствена цел да се надминат слабостите кои постоеле во претходната концепција на гимназиското образование и секако да се воведат помодерна наставна практика.

7.1 Тенденции во современата концепција на наставата

„Современите дидактички тенденции настанале на позитивното наследство на историскиот развој на дидактиката. Она што било добро во претходните дидактички концепции (Коменски, Хербарт, Дјуи и други) се прифаќа како основа на која се развива современата дидактика. Во современата дидактика суштински се следниве карактеристики:

- а) Современата дидактика се повеќе се заснова на *гносеолозијата* (теории на сознанието) и на *материјалистичката филозофија*. Поаѓајќи од тоа, наставата се сфаќа како сознаен процес кој се движи на линија: сетилна перцепција - поимање и усвојување на знаења - практична верификација на усвоените знаења и вештини. Сетилното прифаќање на стварноста, мисловната разработка на сетилните податоци и практичната примена се пат на создавањето. Но, современата дидактика го уважува и дедуктивниот пат - од генерализација кон поединечни примери. Современите дидактичари потполно ги уважуваат

²¹ Јовиќ, Б. 2005. стр.76-78

достигнувањата за сознајниот процес и на нив ги засноваат своите дидактички концепции.

- b) Се отфрлува исклучителноста на претходните дидактички концепции. *Не се прифаќаат универзалните рецепти* како што се пренесување на готови знаења, самостојно решавање на проблеми или учење по пат на откривање. Секој од нив има предности и слаби страни. Наставникот треба да се определи зависно од природата на содржината и составот на одделението.
- c) Улогата на наставникот не се сведува на извор на знаења, туку *наставникот да управува* со наставниот процес во кој учениците што повеќе ќе бидат активни и самостојни. Наставниот процес се рационализира: се бараат максимални ефекти со што помалку трошење на време, енергија и средства. Наставникот и учениците треба да се *соработници*, само во таква соработничка и демократска клима може да се остварат целите на наставата. А целите на наставата не се состојат само во стекнување на знаење, туку и способност истото да се користи, креативно да се размислува и понатаму самостојно да се учи. Учениците треба да се вовлекуваат во планирањето на наставата и обликувањето на часот, треба да се почитуваат нивните потреби и интереси.
- d) *Активноото учење* се насочува на стекнување на знаења и вештини, на соединување на два елемента, односно на користење на знаењето и на доживотно учење.
- e) Дошло до промени во сфаќањето за избор на содржини за наставните програми. Не се прифаќаат исклучивостите на хербартовците кои се залагале за цврсто фиксирани наставни програми, ниту на прогресивистите кои барале да се програмира исклучиво *според потребите и интересите* на учениците. Денес, во најголем број земји се применуваат диференцирани наставни планови и програми. Во нив, еден дел е заеднички и задолжителен за сите, а друг дел е изборен и

за него учениците се определуваат самостојно според своите интереси.

- г) Голем број на дидактичари се залага во наставната работа да се применува *теоријата на информации*, затоа што и самата настава е систем на пренесување на информации, па затоа и подлежи на правилата на информатиката. Со примена на тој систем се обезбедуваат постојани повратни информации, а со тоа и контрола на наставниот процес, што во традиционалната настава е реткост..²²

7.2 Теоретски основи на современиот пристап на планирање и програмирање

Теоретските основи од кои поаѓа современиот пристап при планирањето и програмирањето се когнитивните и хуманистичките теории за учењето и мотивацијата (Пијаже, Виготски, Брунер, Гање, Маслоу, Родерс и др) односно врз дидактичките поставки за развојната или проблемско-развојната настава. Според овие теории, учењето се сфаќа како процес на решавање проблеми, творечки, конструктивистички процес или процес на реконструирање на постојните идеи. Учењето се третира и како партиципативен процес кој води кон холистичко образование.

„Втемелувачите на хуманистичкиот пристап, Абрахам Маслоу и Карл Родерс поаѓале од личноста како суштинска одлика на човековото битие, од човековото достоинство и потребата за целовит развој на секој поединец. Хуманистичката ориентација бара слободен развој кој се огледа во самоисполнување на личноста. Застапниците на овие теории бараат настава во која учениците свесно и слободно ќе бираат и изучуваат содржини во склад со своите интереси. Улогата на наставникот е да ги поттикнува учениците и да им помага на нивниот пат кон самоостварување (самоактуелизација) на личноста.

²² Vilotijevik, M., 2000. str. 137-139

Особено е карактеристично тоа што, застапниците на хуманистичкиот пристап, секој ученик го гледаат како сингуларна (единствена) појава и тоа што секој наставник треба да биде автономен во својата работа.,²³

„Во когнитивните теории се истакнува дека во процесот на учење најважна е менталната структура на ученикот, неговиот мисловен концепт кој ги опфаќа не само неговите предходни знаења туку и стратегиите за совладување на нови поими.

Когницијата (сознавањето) е процес низ кој поединецот станува свесен за надворешната и внатршната стварност, односно низ кој стекнува знаења. Овој процес опфаќа перцепција, помнење, учење, мечта, откривање, мислење, заклучување. Иако когницијата е рационален пат до вистината, не е можно остро да се одвои од емоциите и волјата. Под когнитивна структура се подразбира мисловна организација на вкупната стварност во целиот систем.

Задача на наставникот е да ги научи учениците како се учи, како се организира материјалот и применуваат најдобри стратегии на учење. Стратегијата е апстрактен, генерализиран пристап кон учењето.

Според Пијаже учењето е активен процес во кој поединецот го конструира своето знаење низ интеракција со окружувањето.

Концепцијата на Виготски се темели на тезата дека учењето не мора да го следи развојот (биолошката зрелост) ниту мора да оди паралелно со него, туку може да оди напред, може да го поттикнува и забрзува развојот...²⁴ „Денес современиот пристап на планирање и програмирање, ученикот го поставува во функција на субјект во наставата. Се преферира неговата активност која води кон самостојност и самоиницијативност. Наставникот е претежно организатор на работата и по потреба поттикнува, упатува, информира. Се менува внатрешниот амбиент во училиштето: се градат работилници, лаборатории, кабинети, библиотеки, а надвор од училиштето се поставуваат мали економии, терени за игра итн.

²³ Вилотијевиќ, М., Дидактика: дидактичке теории и теории учења, Научна књига, Београд, 1999, стр: 301-302

²⁴ Вилотијевиќ, М., Дидактика: дидактичке теории и теории учења, Научна књига, Београд, 1999, стр: 204-206

За современиот пристап на планирање и програмирање особено се битни идеите за диференцијација и индивидуализација.

Изборноста во наставата е демократски и хуман вид на наставната диференцијација. (Диференцијацијата ги насочува учениците според нивните специфични разлики во повремени или постојани хетерогени или хомогени групи. Тоа го бараат демократизацијата и хуманизацијата на односите, како и барањата за креативност на учениците.) Изборната настава му дава можност на ученикот од повеќе понудени предмети, да го избере оној за кој има најмногу афинитети и интереси. Тој предмет добива статус на задолжителен и се оценува.

Современата настава подразбира демократски односи меѓу ученикот и наставникот, соработка, дијалог меѓу учесниците во комуникацијата, а тоа претпоставува уважување на личноста на другиот како и сопствената личност...²⁵

8. КАРАКТЕРИСТИКИ НА РЕФОРМИРАНОТО ГИМНАЗИСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Овде посебно ќе се задржиме на реформираното гимназиско образование кај нас, како еден од битните столбови на образовниот систем.

„Гимназиското образование во Република Македонија има своја традиција и многу значајна улога во образовниот систем. Но, во периодот по 80-те години постепено станала доминантна определбата за преобразба на овој вид образование, според концептот за реформа на средното-насочено образование²⁶ кое траеше се до 90-тите години, кога врз основа на измените и дополнувањата на Законот за насочено образование²⁷ во Република Македонија отпочнуваат подготовки за враќање на гимназиското образование, чија примена започнува со учебната 1991/1992 година. Според овој закон учениците од културолошко-просветната и природно-математичката струка, стекнале право средното образование да го завршат како гимназиско.

²⁵ Ратковиќ, М., Образование и промене, Учитељски факултет, Београд, 1997, стр: 273-340

²⁶ Закон за насочено образование, „Службен весник на СРМ“, бр.16, Скопје, 1985

²⁷ Закон за изменување и дополнување на Законот за насочено образование „Службен весник на СРМ“, бр. 29/1990

Примената на гимназиските програми започнале во учебната 1991/92 година, а во учебната 1994/95 година во гимназиските програми биле вклучени околу 30 % од учениците во средното образование. Во наредните години се зголемувал бројот на учениците во гимназиското образование. Во учебната 1999/2000 година со гимназиско образование биле опфатени 34.1 % од вкупниот број на ученици во средните училишта.

Концептот за гимназиско образование, што се применува по 90-тите години има наставни планови и програми за општа, јазична и природно-математичка насока...²⁸

„По воведувањето на гимназиското образование во 90-тите години, се забележале позитивни, но и негативни искуства кои повеќе или помалку влијаеле на квалитетот на овој вид образование. Слабостите се однесувале, пред сè, на: големата унифицираност на наставните планови и програми; непостоењето на критериуми за запишување на учениците во гимназиските програми; традиционалната внатрешна организација на животот и работата на учениците во училиштата; непостоењето на стандарди за следење и оценување на успехот на учениците и сл.

Позитивни искуства во гимназиското образование се: со општо-образовниот карактер се овозможува хоризонтална и вертикална проодност во образовниот систем; нагласен научен пристап во наставата; одложување на одлуката за избор на професија; лесно воведување на гимназиските програми во повеќе училишта; рационално ангажирање на постојниот наставен кадар по општо-образовните предмети; поедноставно обезбедување на учебници и друга литература.

Овие позитивни карактеристики во најголем дел биле задржани и во изменетиот наставен план од 2001/2002 година...²⁹

„Реформираното гимназиско образование се темели врз следниве принципи:

²⁸ Гимназиско образование: изборни предмети и матура, (работен тим Гучева, С., ... и др.), Скопје, Биро за развој на образованието, 2001, стр.12.

²⁹ Гимназиско образование: изборни предмети и матура, (работен тим Гучева, С., ... и др.), Скопје, Биро за развој на образованието, 2001, стр: 13-14

1. Демократичност. Демократичноста се однесува на еднакви права за запишување во гимназиското образование на оние ученици кои имаат желба да се здобијат со овој вид образование. Демократичноста се запазува во изучувањето на задолжителни предмети со кои се обезбедува хоризонтална и вертикална проодност во средното и на високото образование. Сепак за запишување во гимназиското образование може да има одредени ограничувања, со цел да се подобрува квалитетот на овој вид образование.

2. Изборност и самоодговорност. Според новиот Наставен план учениците имаат право да изберат наставни предмети од изборното подрачје што е застапено во училиштето. Но, истовремено превземаат и одговорност за својот избор на наставни предмети и изборот на матурските предмети. На тој начин тие учествуваат во обликувањето на своето гимназиско образование. Училиштето ги одредува содржинските подрачја и наставните предмети кои ќе им бидат понудени за избор на учениците во зависност од условите и се грижи за реализацијата на наставата по изборните предмети.

3. Стручност и автономност. Новите наставни планови и програми ги реализираат стручно оспособени наставници кои се самостојни (автономни) при изборот на методите и постапките за работа со учениците, почитувајќи ги дидактичко-методските принципи и стандарди во остварувањето на целите на програмите.

4. Индивидуализација и диференцијација. Наставните планови и програми за гимназиско образование овозможуваат до одредено ниво да се индивидуализира образовниот процес за да се овозможи побрз индивидуален развој на способностите и креативноста на учениците. Тоа особено се обезбедува со диференцијација на предметите на заеднички, изборни, задолжително-изборни и проектни активности. Диференцијацијата на изборните предмети се зголемува постапно во текот на школувањето, а како принцип овозможува и побрзо напредување на надарените ученици во гимназиското образование.

5. Висок квалитет. Овој принцип подразбира воведување на стандарди и подобрување на ефектите во образовната и воспитната работа во гимназиското образование. Овде е содржана и потребата, наставните планови и програми, училишната средина, наставните средства, опремата, подготовката

на кадрите. да се усогласуваат со меѓународните стандарди за овој вид образование.

6. Интегративност и мултидисциплинарност. При обликувањето на новите наставни планови и програми за гимназиското образование се почитува поврзаноста на предметите во сродни подрачја, но исто така се ценат и специфичностите на одделни наставни предмети во развојот на знаењата и способностите, формирање на поглед на свет и систем на вредности кај учениците.

7. Проодност. Наставниот план и програмите за гимназиско образование овозможуваат проодност на учениците од една кон друга гимназиска насока (опција на изборни предмети), но и во други училишта и на високото образование.

Со доследна примена на овие принципи, се создаваат претпоставки гимназиското образование во Република Македонија да се развива како и во развиените земји во кои има уставна демократија, општествена кохезија, економско натпреварување и систем на општествени вредности...³⁰

„Гимназиското образование има општообразовен карактер и е интегрален дел на системот на средно образование. Се организира и развива самостојно како перманентен процес, во кој се вклучуваат млади со завршено основно образование, а од него произлегуваат возрасни со завршен матурски испит. Основна функција на овој вид образование е темелна подготовка на учениците за понатамошно образование, за успешно вклучување и завршување на студиите на високото образование, како и систематско развивање на индивидуалните и интелектуални способности (способност за апстрактно мислење, анализа, синтеза, истражување). Истовремено овој вид образование им овозможува на учениците стекување на хуманистички, морални, естетски и граѓански вредности, оспособување за самообразование, поттикнување на творештво и нивна подготвеност за соработка, толеранција, разбирање и соживот со останатите припадници на заедницата.

Во современото гимназиско образование треба да преовладува интелектуалната и креативната работа моделирана согласно посебните образовни интереси и способности на учениците. За потребите и интересите на

³⁰ Се за новата гимназија, (работен тим Гучева, С., ... и др.), Скопје, Биро за развој на образованието, 2002, стр: 7-8

учениците гимназиското образование треба да обезбеди соодветни стратегии и методи на учење...³¹

Со оглед на големото значење на наставните планови и програми, како носители на реалниот процес на воспитание и образование, ќе се задржиме на нивно разгледување.

9. ПЛАН И ПРОГРАМА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА

“Кога се зборува за план и програма за воспитно-образовната работа, во наши услови обично се мисли на службен (државен) документ, кој, по правило, има два дела: план и програма. Овие два дела не се независни еден од друг, напротив тие чинат една единствена целина, како што единствено може да се сфати и воспитно-образованата дејност.

9.1 Наставен план

Планот на воспитно-образовната работа на училиштата, поради доминантното место што во него го има наставата, обично се нарекува наставен план, иако најчесто содржи и други видови на воспитно-образовна работа, освен наставата. Затоа и дефинициите на планот на воспитно-образовната работа најчесто се сретнуваат под овој термин.

М.Баковљев ³² пишува дека “наставниот план е документ (обично во форма на табела) со кој се пропишува кои предмети ќе се изучуваат во одредено училиште, во кои одделенија (години) и со колку часови неделно, односно годишно. Значи, негови битни елементи се попис на наставните предмети со кои треба да се занимаваат учениците и наставниците во училиштето на кое е наменет планот, потоа редоследот на изучување на предметите по одделенија (години), па неделниот и годишниот фонд на часови за секој наставен предмет по одделенија (години) и најпосле, вкупниот фонд на наставни часови за секое одделение (година) “

³¹ Спасовски, Л., ... и др. (2003). Гимназиско образование во Р. Македонија: состојба, проблеми, промени, Скопје: Биро за развој на образованието, стр: 7

³² М. Баковљев (1984), стр:22

Филиповиќ³³ вели: “Наставниот план е потраен документ со кој се определуваат наставните преџмети, редоследот на нивната обработка (изучување) по одделенија, по години, бројот на неделните часови за секој предмет, како и вкупното временско оптоварување на учениците.”

Во својот труд „Основи на дидактиката,, Јелавиќ³⁴ напишал: “Наставниот план го сфаќаме како една таблица во која стои: - што (кои предмети) се учат; - редоследот на учење на секој од предметите (кога се јавува, колку трае, кога престанува); -времето (неделно, полугодишно, годишно во образовниот период) предвидено за секој предмет“

Од цитираните дефиниции, произлегува дека наставниот план се изработува во вид на табела (преглед), во која се дадени наставните предмети, подрачјата и други видови на воспитно-образовни активности, кои се застапени во одреден вид и степен на образование (училиште), и тоа по одделенија/класови и со неделниот и годишниот фонд на часови. Планот секогаш треба да биде проследен со извесни објаснувања. Но, пред се битно е за кој вид образование (училиште, степен на образование) ќе се однесува. Дури откако тоа ќе се знае се пристапува кон негово изработување и струтурурање. По, правило во планот се дефинираат:

- *општините воспитно-образовни цели на некој од општествините*, на пример, за предучилишното, основното, некој вид на средно образование, образование на возрасните или образование на децата и младите со пречки во развојот или целите на воспитно-образовната работа во ученичките домови;
- *основните принципи (начела)* од кои се поаѓа во планирањето, програмирањето, организирањето и реализирањето на воспитно-образовната работа за соодветниот вид и степен на образование;
- *структурата на воспитно-образовната дејност* на одреден вид или степен на образование (училиште), односно кои се видови на воспитно-образовни активности се застапени во училиштето (настава по предмети или воспитно-образовни подрачја, вежби, професионална практика, воннаставни активности и слично). Со тоа, всушност, глобално се

³³ N. Filipovic, 1988, стр.101

³⁴ F. Jelavic, 1995, стр.24

определува структурата на содржината на воспитно-образовната работа во одреден вид училиште. Во некои планови предметите се групирани по разни основи (како: јазична група на предмети, општествена група на предмети, природно-математичка и слично, или: општообразовни предмети, општо стучни, тесно стручни итн.), а посебно се дадени останатите воспитно-образовни активности и подрачја;

- *сѣаѣусоѣ* на одделни видови воспитно-образовни работа од аспект на учениците. Имено, со планот се утврдува кои активности се исти и задолжителни за сите ученици, кои се различни - оставени на избор на учениците и тоа како задолжитено изборни и факултативно изборни, а се даваат и насоки и услови или критериуми според кои се врши изборот;
- *обемоѣ* на застапеност на одделните видови воспитно-образовна работа, искажан преку временски показатели - семестри, учебни години во кои се изучуваат и неделниот или годишниот фонд на часови;
- *редоследоѣ* на изучување на застапените видови на воспитно-образовни активности (кој може да биде сукцесивен, симултан и комбиниран);
- *временскаѣа ангажираностѣ* на учениците, односно вкупниот број на часови во текот на денот и неделата и на работните денови во текот на годината.

Се друго детално се разработува со програмите. Во поединечните програми, дури, се содржани и сите елементи на планот, што се однесуваат на секој одделен предмет или подрачје. Затоа овде повеќе ќе стане збор за програмите, и тоа за наставните програми.

Планот на воспитно-образовната работа, односно наставниот план се изработува за секој вид и степен на образование. Така, постои план за воспитно-образовната работа со децата од предучилишна возраст, (наставен) план за основното образование (училиште), (наставни) планови за одделните насоки на гимназиското образование и (наставни) планови за образовните профили во средното стручно образование. Плановите за воспитно-образовната работа (наставата) се неодвоими од програмите за соодветниот степен и вид на образование. Заедно тие претставуваат една неразделна

целина- систем од сите компоненти на воспитно-образовната работа во едно училиште, од чии меѓусебни односи зависи и квалитетот на истата. „³⁵

9.2 Развој на идејата за изборна настава

„Зголемувањето на обемот на знаењата, како резултат на научно-технолошката револуција има значајно влијание врз содржината на образованието. Продукцијата на нови знаења во науката предизвикува постојано зголемување на обемот на содржината на образованието.. Значајно влијание во таа смисла имаат и зголемените општествени и работни потреби на современиот човек. Оттука произлегува една сериозна противречност на современото образование - тенденцијата за постојано иновирање и проширување на содерината на образованието, од една страна, и ограниченоста на капацитетот на учениците од одредена возраст , од друга страна. Надминувањето на оваа противречност предизвикала голем интерес кај многу теоретичари и практичари, а како резултат на тоа се јавуваат различни педагошки правци кои се развиваат во дидактички теории и практични решенија што се насочени кон раскинување на нефлексибилните и традиционални рамки на старата школа. Тие педагошки правци од почетокот на овој век се познати како движење за „нова школа,,.

Заедничка карактеристика на наведените правци е признавањето дека учениците од иста возраст постојат многубројни разлики, од кои некои се од исклучително големо значење за успешноста на наставата (индивидуалната способност, мотивите, интересите, здравствената состојба и др.).Врз основа на овие сознанија организацијата на наставата се повеќе се ориентира кон индивидуалните можности на учениците, односно на различни форми на диференцијација. Исто така, се сметало дека со диференциран приод во организацијата на наставата и нејзиното приспособување на интересите и способностите на учениците ќе се надмине и противречноста меѓу обемот и длабочината на содржината на наставата и ограниченоста на можностите на учениците.

³⁵ Попоски, К. 2000. стр. 8-11

Една од формите на диференцијација, што се појавила во почетокот на овој век, главно, во земјите во кои научно-технолошката револуција била со поинтензивен развој, е поделбата на содржините на наставата на два дела: задолжителни предмети (програми), што се обврзни за сите ученици, и изборни предмети (програми), од кои ученикот избира еден или неколку, зависно од неговите интереси и способности.

Појдовните основи за воведувањето на оваа форма на диференцијација, позната како изборна настава, биле сознанијата за: потербата од диференцирањето на образованието на младите, што произлегува од сознанието за индивидуалните разлики меѓу учениците од иста возраст; зголемувањето на обемот и длабочината на знаењата, што произлегува од интензивниот развој на науката и техниката; потербата за посојана диференцијација во производството и нејзиното влијание врз работата на луѓето; и останатите практични и општествени потреби што произлегуваат од човековата дејност воопшто.

Во своите почетоци изборната настава се појавува под различни имиња, како на пример: „наставно јадро и наставни курсеви“, „задолжителна настава и настава по изборни предмети“, и сл. Во педагошката практика се појавуваат различни практични решенија. Во почетниот период со изборната настава најчесто се опфаќани содржини кои не можеле да најдат место во задолжителниот дел (технички активности, практични курсеви и сл.), а подоцна таа добива и други форми и содржини. Секако дека во својот понатамошен развој таа претрпела многубројни трансформации, со различни практични решенија, во зависност од сфаќањето на диференцијацијата, искуствата од некои други форми на приспособување на наставата кон индивидуалните интереси и способности на учениците, специфичноста на условите на работа и сл.

9.3 Изборната настава во некои држави во светот

Во идеите што се разработуваат кај нас, изборната настава се сфаќа како соодветна форма на диференцијација во содржината на образованието, врз основа на интересите на учениците. Диференцијацијата треба да се оствари на тој начин што ќе се одреди основен фонд на наставни содржини, што ќе

бидат заеднички за сите ученици , а потоа варијабилен дел (изборни програми), диференциран во неколку делови, за кои учениците ќе се определуваат слободно, според интересите и способностите. На тој начин се цени дека содржината на образованието повеќе ќе се доближи до интересите и способностите на учениците; ќе се придонесе за растоварување на заедничките програми; ќе се овозможи повисок успех во совладувањето на изборните програми, а со тоа и на вкупниот успех на учениците; ќе се придонесе за посоодветна професионална ориентација на учениците; ќе се создадат услови за примена на покреативни наставни форми и методи.

Меѓутоа, треба да се има предвид дека воведувањето на изборната настава не е единствена форма на диференцијација, односно паралелно со неа треба да се негуваат и други, особено внатрешни форми на диференцијација. Покрај тоа, многу проблеми поврзани со воведувањето на изборната настава треба дополнително да се проучуваат, со цел да се најдат најоптимални решенија.

Воведувањето на изборната настава претставува решавање на повеќе дидактички проблеми, од што, во крајна линија , зависи со каков успех таа ќе се организира и реализира.

9.4 Приоди во програмирањето на изборната настава

Во дидактичка теорија и практика е прифатен приодот во степенување во програмирањето на изборната настава. Во таа смисла се диференцирале следниве степени: за еден или неколку наставни предмети од наставниот план да се изготват две нивоа на наставни програми, според обемот и длабочината на знаењата што треба да ги стекнат учениците; исти наставни предмети како и во заедничката настава, само посебни предметни подрачја кои за себе претставуваат целина, на пример, како изборна настава по математика во основното училиште може да се воведат тригонометрија; предмети кои се слични на предметите од задолжителната настава , на пример, втор странски јазик, нацртна геометрија и сл.; осем нови предмети, независни од оние што се застапени во редовната настава, на пример, информатика, општообразовни предмети во стручните училишта и сл.

Овој критериум треба да обезбеди изборната настава да не се сведува на поинтензивно проучување на содржините од задолжителните предмети, туку на одредување содржини кои не се застапени во заедничките програми. Решението за тоа кои програми ќе бидат прифатени треба да го донесе училиштето, во зависност од конкретните услови (развиеност, простор и опрема, кадровска екипираност).

9.5 Организација и изведување на изборната настава

Во врска со организацијата и изведувањето на изборната настава проблемите произлегуваат од бројот на наставните предмети. Колку тој број е поголем, толку е посложена организацијата на изборната настава, особено во малите училишта и училиштата кои не располагаат со доволно простор.

Во организацијата на изборната настава основно дидактичко правило е формирање на паралелки или групи ученици според определбите за изборна настава, односно изборните предмети. Најповолна варијанта е да постои усогласеност меѓу интересите на учениците и бројот на изборните предмети, со бројност која ги задоволува пропишаните норми. Меѓутоа, во практичнаа реализација тоа ќе биде тешко изводливо.

Во практичното решавање на овој проблем можни се повеќе варијанти. Овде ќе ги споменеме оние кои може да се применат кај нас: Во почетокот на учебната година, врз основа на изборот на предметите од страна на учениците, да се формираат паралелки кои нема да се менуваат во текот на годината. Претпоставка за вакво решение е училиштето да има онолку паралелеки колку што има изборни предмети или учениците да се определат за онолку изборни предмети колку што има паралелки и тоа во приближно еднаков број за секој изборен предмет; покрај матичните паралелки за задолжителна настава, да се формираат паралелки или групи за одделните изборни предмети, така што во една паралелка или група ќе бидат опфатени ученици од различни паралелки од задолжителната настава. Бројноста на паралелките, односно групите во изборната настава, најчесто ќе биде различен; наставата од одделни изборни предмети да се организира и изведува наизменично, во одредени временски периоди (седмично, на две седмици, месечно), во зависност од

просториите и кадровските можности на училиштето; наставата од одделните изборни предмети да се организира и изведува како курсеви со одредено време на траење, но да се исполни предвидениот фонд на часови со наставниот план.

Со овие решенија, веројатно, не се исцрпени сите можности, а практиката може да исфрли и некои други, полесно применливи.

9.6 Определувањето на учениците за одделни изборни предмети

Се претпоставува дека учениците ќе се определуваат за одредени изборни предмети според интересите. Но, висинските мотиви за определување за еден или друг изборен предмет во практиката често се од сомнителна педагошка вредност. Најчести мотиви од таков вид се изборот на полесен изборен предмет, да се избегне некој „строг„ наставник, желба да се биде во иста паралелка или група со најдобриот пријател, да се почитува амбицијата на родителите и сл.

Во решавањето на овој проблем посебен придонес треба да даде педагошко-психолошката служба во училиштата, особено во основните каде што почесто доаѓаат до израз овие неосновани мотиви.

При организацијата на изборната настава ќе се јават одредени ограничувачки фактори кои не ќе можат да се надминат, особено во малите училишта и училиштата без соодветни услови за реализација на одделни изборни програми (простор, опрема, наставен кадар и сл.).

9.7 Статусот на изборната настава

Во одредувањето на статусот на изборната настава се присутни повеќе дилеми. Притоа често се губи од вид фактот дека, откако учениците ќе се определат за неа, таа има статус на редовна настава, со сите правни, економски, административни и дидактичко-методски импликации. Факт е, исто така, дека изборната настава е во поголема мерка психологизирана и индивидуализирана од задолжителната, бидејќи се заснова врз *интересиите* на учениците, често се изведува со помал број ученици, поради што е реално да се очекува таквата настава да даде и повисок квалитет. Тргувајќи од тоа,

изборната настава често се преценува, особено со пренагласување на некои нејзини задачи во поглед на оспособувањето на учениците за самостојна и истражувачка работа. Во таа смисла се истакнува дека изборната настава треба да се организира под посебни услови, со модернизација на дидактичко-методските постапки во организацијата и изведувањето, со поголем интерес на наставниците кон изборната настава, во однос на редовната.

Наспроти ваквите сфаќања на изборната настава, присутни се и мислења дека таа треба да се толкува како слободна активност, како факултативна или како додатна настава, како активност на учениците која нема статус на редовна настава, затоа не треба да и се посветува поголемо внимание.

И едната и другата појава подеднакво можат негативно да влијаат врз одредувањето на статусот на изборната настава. Оттаму се наметнува потребата за дефинирање на статусот на изборната настава, со сите нејзини аспекти: правен, економски, дидактичко-методски и административен. Да се истакне дека таа, по определувањето на учениците, има карактер на редовна настава и таков статус треба да има во училиштата.,³⁶

9.8 Наставна програма

“Поимот наставна програма има традиционални и современи дефинирања. Од групата на позастарени дефинирања ги наведуваме следниве:

“Наставната програма е документ од потрајна вредност, со кој се одредува, се конкретизира содржинската рамка на наставните предмети застапени во наставниот план и се даваат основни дидактичко-методски упатства за нивна обработка“³⁷

“Наставната програма е училишен документ со кој се пропишува обемот, длабочината и редоследот на наставните содржини во одделен наставен предмет. Затоа наставната програма е конкретизација на наставниот план...“³⁸

³⁶ Ачовски., Д. Изборната настава како современа тенденција и форма во структурирањето и диференцирањето во наставата. стр. 155-160

³⁷ Filipovic, S. N., 1988, стр.109

³⁸ Potkonjak, N. I Simlesa, P. 1989, стр 101

Споменатите дефиниции се пример за типично традиционално определување на овој поим. Тоа сфаќање долго време било доминантно и во нашата образовна теорија и практика. Дека програмата е службен документ не е спорно. Спорна е содржината (структурата) на тој документ, неговата трајност, кој го изработува, донесува и друго.

Заедничко на сите цитирани дефиниции на наставната програма е тоа што:

-прво, во нив за програмите се говори само како за готов, усвоен службен документ од потрајна вредност, а не нешто што е повеќе отколку макар и службен документ и што е во постојан развој;

-второ, во нив се говори само за еден елемент на програмата - за содржината на наставата односно за нејзиниот обем, длабочина, редослед на изучување. Тоа значи дека со програмите се определува само што ќе се изучува - кои знаења, навики и умеења, треба да ги усвојат учениците.

Малку поинаку програмите се дефинираат со *Закониџе за основно и средно образование* во нашата земја од 1995 година.

Во Законот за основно образование се вели: Со наставните програми се утврдуваат целите, задачите и содржините на наставните предмети, како и профилот на кадарот што ја реализира програмата. “

Во Законот за средно образование стои: “Со плановите и програмите за воспитно-образовната дејност се утврдуваат целите и задачите, содржините, видот и траењето на образованието во јавните и приватните училишта, како и профилот на кадарот кој ја реализира програмата. “

Во посовремените определувања на овој поим се следните:

„Наставна програма: Наставниот план се конкретизира со наставни програми, со кои се пропишува што ќе се изучува по предметите предвидени со планот, т. е. кои знаења, умеења и навики треба да ги стекнат учениците во секое одделение, клас. Квалитетната наставна програма започнува со набројување и образложување на образовните и воспитните задачи на соодветниот наставен предмет, а завршува со излагање на основните методски упатства за работа на реализирање на програмираните наставни содржини...³⁹

³⁹ Bakovljević, M., Didaktika, Naučna knjiga, Beograd, 1984, str:23-24, според Попоски, К.,

- „Наставна програма: Програмата се разработува по предмети и одделенија/класови. Таа кажува што се учи: подрачја, целини, теми, единици на содржината. Програмата (од грчки -programma-цел, замисла, намера, накана, нацрт, распоред по кој ќе се работи) не може да се сведе на гола содржина. На ниво на изведба, програмата значи многу повеќе: социјални интеракции, форми на работа, стратегија, постапки, извори на знаење, организација, технички уреди, ... *сепкујноста на сите случувања* насочени на поставените *цели* на наставата...“⁴⁰

Од овие дефиниции на поимот наставна програма, се забележува дека наставната програма опфаќа *повеќе елементи*, за разлика од традиционалните определувања, со кои се вели дека „наставната програма ги пропишува обемот, длабочината и редоследот на наставните содржини...“⁴¹, односно *цели, задачи, содржини, дидактичко-методски упатства* за организација на наставата или наставна технологија.

Ова определување на поимот наставна програма е блиско до сфаќањата на западните теоретичари за поимот курикулум. “Курикулумот се базира на дидактичкиот циклус, кој ги интегрира: јасноста (на дефинирање) на целите; разработениот процес (содржина+техника/уреди, средства, извори+...систем од активности на поучување и учење, насочување и регулирање на процесот); вреднувањето (евалуацијата) на постигањата.“⁴²

Според Законот за средно образование⁴³ се вели: “Со наставните планови и програми, се уредуваат целите, наставните подрачја, теми и содржини, образовните стандарди и профилот на наставникот што ја реализира наставата.“

Образовните стандарди на предлог на Државниот испитен центар ги донесува министерот.

Програмите се *изработуваат* од страна на стручни, компетентни лица во *Бирото за развој на образование*, според модел на програми кој го донесува *министерот* на предлог на Бирото за развој на образованието. Во моделот се утврдува и флексибилноста во реализација на наставните подрачја и теми.

⁴⁰ Jelavic, F., Didakticke osnove nastave, Naklada Slap, Zagreb, 1995, str:25 според Попоски, К.,

⁴¹ Poljak, V., Didaktika za pedagogoske akademije, Zagreb, 1970, str:28, според Попоски, К.,

⁴² Jelavic, F., Didakticke osnove nastave, Naklada Slap, Zagreb, 1995, str:11 според Попоски, К.,

⁴³ Закон за изменување и дополнување на Законот за средно образование од 1995 година. (2004), член 21.

Според овие одредби покрај содржините и целите како елементи на структурата на програмите, се опфатени и *образовните стандарди*. Овие определби се чекор напред кон современите сфаќања за програмирањето, од кои поаѓаме и ние во истражувањето.

9.9 За поимот курикулум

“Синтагмата наставен план и програма во нашата образовна јавност е добро позната, барем во нејзиното традиционално значење. Но, во последно време и во наши услови со слично или исто значење се почесто е присутен терминот курикулум (curriculum). Тоа е последица, пред се, на напливот во нашето образование на многу идеи, литература и дидактички иновации од западните земји. Со оглед на тоа што тој е еден од клучните поими во теоријата и практиката на наставата, дадени се некои објаснувања и дефиниции на овој поим, колку за споредба со поимот наставен план и програма.

Самиот збор курикулум (curriculum) е од латинско потекло и има различни значења: тек, кружење, натпревар. Ј. Ширец ⁴⁴ вели дека терминот курикулум во германската педагогија, со значење тек, кружење бил познат уште во 17 век и значел опис на наставно-програмските содржини, односно поедноставно речено, наставна програма. Меѓутоа, денес овој термин во педагошката литература се употребува со повеќе значења и „бидејќи е повеќебезначен, го употребуваме недоследно и неединствено - вели истиот автор. Ова може да се потврди и од следниве факти. Во својот труд „Што е курикулум?“, Ширец цитира дури 16 дефиниции за овој поим од различни автори, меѓу кои и следниве:

“Курикулумот е систематски приказ на предвидената настава во определен временски период како конзистентен систем со повеќе можности, со намена за оптимална подготовка, реализација и вреднување на наставата“ (Frey)

“Курикулумот денес значи научно изработена наставна програма“ (Isenegger)

⁴⁴ J. Sirec, 1983, стр. 318 според Попоски, К., 2000

“Курикулумот го опфаќа целото наставно-процесно подрачје; од одлуките за наставната ситуација, преку наставаната реализација до оценката на наставно-процесните резултати“ (Rot)

“Курикулумот опфаќа анализа и планирање на наставата: интенции, тематика, методика и медиуми, почитувајќи ги како антрополошките, така и социо-културните околности за учење“ (Heimann, Otto, Schulz).

Прикажуваме уште некои дефиниции на овој поим.

“Курикулумот е план за составување и одвивање на наставните единици. Таквиот план мора да содржи искази за целите на учењето, организацијата и контролата на учење и им служи на наставниците и учениците за оптимално остварување на учењето“⁴⁵

„Курикулумот, како што е познато, се базира на “дидактичкиот циклус“, кој ги интегрира: јасноста (на дефинирање) на целите; разработениот процес (содржина+ техника/уреди, средства, извори...+/+ систем од активности на поучување и учење, насочување и регулирање на процесот; вреднувањето (евалуацијата) на постигањата“⁴⁶

„Концептот на курикулумот е исклучително опсежен поим и може да покрива се што се поучува во училиштето, било намерно или ненамерно“⁴⁷

Како што се гледа од цитираните дефинирања на поимот курикулум, постојат различни сфаќања за тоа што треба да се подразбира под овој поим. Меѓутоа, се чини дека преовладуваат сфаќањата што се блиски или идентични на по *широкојто* дефинирање на поимот наставен план и програма, со таа разлика што некои автори под тоа го подразбираат и *реалниот процес* на изведување на наставата, односно реализирање на курикулумот, а други не.

Англискиот збор curriculum потекнува од латинскиот и воопшто значи “од“ поточно “тек“, но низ наставата (обуката), а не “низ животот“. Во тој свој “од низ наставата-обуката“ наидува и на она што е наметнато со програмата. Затоа не би било добро да се преведува исклучиво како “план на наставата-обуката“, како тоа што го прават некои европски јазици. Освен тоа, тој не значи само настава-обука, односно “учење“ и “студирање“ или “план и програма за учење“ и “план и програма на студирање“ туку “образование“

⁴⁵ Moller, C. 1994, стр.79 според Попоски, К.,2000

⁴⁶ Jelavic, F. 1995, стр.11 според Попоски, К.,2000

⁴⁷ Powell, J. i Sollity, J.1993, стр.38 според Попоски, К.,2000

(односно “план и програма за образование”), па тогаш, и се она што е поврзано со тоа. Според тоа, значењето на англискиот збор *curriculum* е сложено, па не би било добро да се преведе со збор кој нема да го опфати тоа сложено значење. Впрочем, англоамериканските педагози, за значењето кое им требало, не можеле да најдат соодветен збор во англискиот јазик, па посегнале по латинскиот збор.⁴⁸

“Еден од клучните проблеми е дефинирањето на поимот *курикулум*. Под *курикулум* одреден број автори подразбира главно *наставни предмети* кои се изучуваат, а други автори ги вклучуваат *сите воспитно-образовни активности*. Исто така, *курикулумот* може да се сфати како *наставен план и програма*, или како *збир на сите искуства* кои учениците ги стекнуваат во училиштето, вклучувајќи ги и *исходите* на учењето.

Според тоа, *курикулумите* може да се разгледуваат како документи кои содржат **опис на сите наставни предмети** кои треба да им се предаваат на учениците, или кои ги пропишуваат **содржините и методите** на работа со учениците, или како документи кои само ги дефинираат **целите** и даваат **општ план**. Има спротивставени гледишта за дефинирањето на воспитно-образовните цели, засновани на бихевиористичките и когнитивни теории. Дали целите треба да бидат јасно и прецизно дефинирани, и на кое ниво или само воопштено и долгорочно означени? Приврзаниците на *флексибилниот пристап* при формулирањето на целите го образложуваат своето гледиште со фактот дека целите се подложни на *промени* во текот на воспитно-образовниот процес во текот на процесот на доживувања и размена на искуства помеѓу наставникот и ученикот. Во зависност од **пристапот**, *курикулумот* може да има ориентационен или нормативен карактер. Иако би било тешко да се пронајдат званично формулирани воспитно-образовни цели кои нагласуваат некои од димензиите на афективниот или социјалниот развој, наспроти когнитивниот, формулациите како што се „усвојување знаење, или „усвојување на практични вештини, водат кон одреден тип на *курикулум*. Квантитетот на усвоеното знаење како критериум на успехот, карактеристичен е за традиционалната концепција на училиштето. Кај нас

⁴⁸ Попоски, К. 2000, стр. 22-26

вообичаено сфаќање на курикулумот е како **список на наставни предмети** кои вклучуваат **содржини** кои во нивни рамки се изучуваат. Наспроти ова, некои автори се залагаат за едно пошироко сфаќање, според кое концептот на курикулумот треба да вклучува: дефиниција на воспитно-образовните **цели**, програмски **содржини**, **методи** на учење и настава и постапки на **евалуација**.⁴⁹

„Денес, **курикулумите, наставните планови и програми**, така се планираат да во себе ги содржат и факторите како што се проблемите и потребите на **учениците, природата на процесот на учење**, значењата на **демократското општество** и улогите кои секој поединец ги има во тоа општество...“⁵⁰

„Технолошкиот развој допринел да се пронајде **нов пристап** во планирањето на курикулумот како императив. Овде не е во прашање напуштањето на традиционалните вредности, туку ситуација со која мора да се соочи училиштето, ако мисли да ги изврши своите обврски во една ера на големи промени.

Во постоечките услови, улогата на творец на курикулумот не смее да биде доверена само на еден поединец, затоа што потребата за многубројни и различни предмети, бара задолжителна соработка на целокупниот училишен персонал и општеството. На тој начин, со взаемно усогласување на политиките на училиштето и општеството, курикулумот станува заеднички напор заснован на взаемен интерес и разбирање.

Курикулумот мора да се крон така да излезе во пресрет на секој ученик и да се задоволат неговите потреби во поглед на неговите проблеми на учење.

Курикулумот го претставува целокупниот школски живот. Треба да ги почитува подинечните разлики помеѓу учениците; нивните потреби и да предвидува и реализира флексибилна организација на наставата.

Курикулумот треба да содржи такви искуства кои ќе овозможат **сестран развој** на човекот. Тоа се овозможува со **обединувања** на наставните методи,

⁴⁹ Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. 2000, стр.176-177

⁵⁰ Mortensen, D., Schmuller, A. (1973) Pedagogsko vodenje u suvremenim skolama. Sarajevo: Svjetlost. str. 215

форми, медиуми (и интегрирање на материјалот за учење - наставните содржини). Сето ова е битен дел на новиот курикулум...⁵¹

10. ПРОГРАМИРАЊЕ НА НАСТАВАТА

„За изработувањето на наставните планови и програми во образованието малку се зборува како за *процес*, иако токму тоа програмирање има пресудно значење и влијае на самиот воспитно-образовен процес.

Во образованието кога се говори за програмирање, најчесто, се мисли на умствена активност чиј продукт е некаков документ (план или програма). Според тоа, програмирањето на наставата би значело изработување на наставна програма, како документ со кој се утврдува (пропишува) обемот, длабочината и редоследот на содржините на наставата. Така сфатено програмирањето го подразбира само изработувањето на програмските (планските) документи. Тоа е потесно значење на поимот програмирање.

Програмирањето се сфаќа како процес, а не еднократен чин. Тоа е пошироко значење на поимот програмирање во образованието, со кое се опфаќа не само изработувањето на програмата како документ, туку и процесот што претходи, а тоа е испитување на образовните потреби, као и процесите што следат - реализацијата на програмата и нејзиното следење и вреднување. Во таа смисла во поново време наместо за програмирање, се зборува за *развивање на програмите* (курикулумот) во образованието. „Целокупниот процес, што ги опфаќа сите фази, односно делови од процесот, и активностите што се однесуваат на изработката, проверувањето и практиката на воведување на курикулумот обично се именува како развој на курикулумот. Притоа се работи за комплетен систем на операции и меѓучовечки процес во кој се одлучува за : местото на институцијата за планирање на курикулумот, за управувањето и координацијата на изведувањето, за изборот на соработниците, за изборот на работните постапки во целокупниот процес на неговиот развој и особено за начинот на

⁵¹ Mortensen, D., Schmuller, A. (1973) Pedagogsko vođenje u suvremenim školama. Sarajevo: Svjetlost--str. 215-220

имплементација, вреднувањето и реализацијата.⁵² Според тоа, програмирањето на наставата (развивањето на наставните планови и програми) не е само умствена активност за изработување на програмата како документ (план за наставна работа), туку и процес на практично проверување во училиштата на целите, содржините, средствата и начините на нејзино реализирање и вреднување на ефектите од реализацијата. Тоа е процес кој се одвива во повеќе етапи. “⁵³

10.1 Етапи на изработување на програмите

„ Промените на наставните планови и програми во образованието претставуваат значајно дидактичко иновирање на воспитно-образовниот систем. Основните определби на тие промени, особено оние во врска со *целиите, содржините, образовната технологија и оценувањето на постигањата* на учениците, вградени во концепциските документи и конкретизирани со новите планови и програми, претставуваат своевидна педагошка визија за идниот развој на образованието во нашата земја. Токму затоа на новите наставни планови и програми не може да се гледа само како на документи, туку нужно мора да се има предвид и *процесот на нивната реализација и очекуваните ефекти*. Тоа е особено важно затоа што со концепциските документи (и стандардите), што се подготвуваат, се иницираат, додека со наставните планови се *конкретизираат* идеите за значително поинаква структура на општото или на стручното теориско образование и практично оспособување, во споредба со постојната; а со новите наставни програми веќе *се навештува* премин од досегашниот наставно-содржински пристап кон целната и процесно - развојната стратегија на програмирање на наставниот процес. Тоа се крупни, пред се, *квалитативни промени*, чии цели не се постигнуваат само со менување на наставните планови и програми, како официјални документи, туку со обезбедување на сите други неопходни претпоставки за реално менување на процесот на нивната практична реализација. Тоа пак, не може да се одвива неконтролирано без повратни информации за тоа дали се постигнуваат посакуваните резултати. Заради тоа,

⁵² Вау, 1985, стр. 1120, според В. Мужик, 1992

⁵³ Попоски, К. 2000, стр.29-31

паралелно со изработувањето на програмите се пристапува кон систематско следење и вреднување на истите уште во текот на изработката и низ процесот на нивната пробна примена во определен примерок на училишта. Тоа треба да обезбеди објективни сознанија за заснованоста и ефективноста на новите програмски документи. Ова значи дека *проблем* на изработувачите и на евалuatorите на програмите е како да се дојде до квалитетни програмски решенија за образованието во нашата земја, односно до нов квалитет на образовните услуги што ги нудат училиштата.

Говорејќи за планирањето и програмирањето на наставниот процес, односно за развојот на наставните програми, треба да се истакне дека тие активности минуваат низ неколку етапи. Овде накратко би ги истакнале најзастапените и најсовремените **етапи** во процесот на изработување на наставните планови и програми:

1. Подготвителна етапа за планирање и програмирање (*анализа на постојаната состојба, утврдување на потребиите*)
2. Етапа на концептирање и прелиминарно рационално вреднување на програмите (*изработка на нацрт план и програма; и прелиминарно рационално вреднување на истиот - јавна дискусија*)
3. Пилотска етапа (*прелиминарно емпириско вреднување*)
4. Етапа на проширено емпириско вреднување
5. Етапа на редовна примена и следење на квалитетот на реализаци

10.1.1 Подготвителна етапа за планирање и програмирање

Марш⁵⁴ вели дека анализата на постојаната состојба и проценката на потребите е „средство со кое формално се утврдуваат расчекорите меѓу моменталните резултати и потребите или пожелните резултати со кои тие расчекори се распоредуваат според редослед по важност и со кои се врши избор (се дава приоритет) кај кои најитно треба нешто да се преземе, обично со воведување на нов курикулум.. Впрочем, критичкиот осврт на постојната и претходната состојба е основа на секое планирање и програмирање. На оваа

⁵⁴ Marsh, C. 1994, стр. 102

етапа треба да и се посвети сериозно внимание. Од неа, како посебна етапа не би имало потреба само доколку благовремено е организирана и реализирана етапата на следење на реализацијата на програмата или доколку станува збор за помали корекции на постојните програми.

Во оваа етапа се вршат и одредени кадровски, организациски, финансиски и технички подготовки за задачата која следи - изработување на наставен план и програма.

10.1.2 Етапа на концептирање и прелиминарно рационално вреднување на програмите

Оваа етапа се состои од две подетапи: осмислување (концептирање) на планот и програмите и изработување на нивната прва верзија; и прелиминарно рационално вреднување на истите- јавна дискусија. Овие подетапи не се јасно и строго одвоени како посебни, туку се одвиваат, речиси, симултано: штом групата за изработување ќе го подготви нацртот на програмата или некој нејзин дел, групата за вреднување тоа веднаш го проценува и за своите наоди ги информира изработувачите. Тоа значи дека овие две групи уште од почеток тесно соработуваат. Тие имаат заедничка цел - да подготват (развијат) и на практиката да и понудат квалитетна програма.

10.1.3 Изработување на нацрт - план и програма

Врз основа на анализата на состојбите, се пристапува кон изработување на наставните програми. Анализата може да се однесува на состојбите во планот и програмите во некој од потсистемите (предучилишно, основно или средно образование) или само на некој негов дел, односно на некои конкретни програми. Во зависност од тоа, може да се започне со изработување на некоја програма, доклку е потребно, претходно се пристапува кон дефинирање (редефинирање, коригирање, дополнување, иновирање и сл.) на општите цели на потсистемот, а оттаму и на евентуални измени во планот на воспитно-образовната работа. Дури потоа започнува изработката на конкретните наставни програми. Според тоа, пред да започне изработката на една

конкретна наставна програма, мора да бидат познати (дефинирани): **општите цели** на потсистемот или на конкретното подрачје во кое спаѓа програмата; **местото (функцијата)** што и е доделено на програмата (предметот) во севкупната програмска структура на која таа припаѓа; **стратегијата** на програмирање; **објективните услови** во кои таа ќе се реализира; **возрасните карактеристики** на учениците на кои им е наменета и друго.

Од сето тоа, а особено *од избраната стратегија на програмирање ќе зависи како ќе тече не само изработувањето, туку и реализацијата и вреднувањето на програмите.*

Меѓу сите елементи на програмата што се изработува (цели, содржини, образовна технологија и вреднување) мора да постои конзистентност. Тие се меѓусебе поврзани и заемно условени и тоа мора да се почитува при вреднувањето уште на првата верзија (нацртот) на програмата.

10.1.4 Прелиминарно рационално вреднување

Ова вреднување се врши веднаш по изработувањето на програмите од страна на соодветните групи за развој на програмите, односно пред почетокот на нивната примена во практиката. Понекогаш тоа може и треба да се изведува уште во текот на самото изработување на програмите или на некои нивни делови. Во тој случај е неопходна тесна соработка меѓу групата изработувачи и групата за вреднување на програмите. Оваа етапа е особено неопходна кога не се предвидува прелиминарна емпириска етапа на вреднување, што досега секогаш се случувало кај нас.

Прелиминарното вреднување се однесува на претпоставките за успешна настава, а ги опфаќа квалитетите на самата наставна програма како документ и објективните и субјективните предуслови за нејзино успешно реализирање. Овие предуслови имаат повратно влијание и врз изработката на самите програми.

Цел на прелиминарното рационално вреднување на програмите е да се идентификуваат (откријат) евентуалните недостатоци на нацртите на програмите и да се дадат предлози за нивно отстранување уште во текот на изработката, односно пред да бидат дадени на пробна примена во училиштата.

Предмет на проценка во оваа етапа се карактеристиките (квалитетите) на наставната програма како документ. Поконкретно: се врши проценка на моделот (типот) на програмата - нејзината структура; се проценува поодделно секој нејзин структурен елемент (цели, содржина, образовна технологија и начин на оценување); меѓусебните односи на структурните елементи, како и односите на овие со останатите програми.

Како **проценувачи (евалуатори)** на нацртите на наставните програми би можело да бидат ангажирани различни категории на стручњаци. Пред се, тоа треба да бидат наставници кои веќе изведуваат настава по слична програма на онаа која се проценува; потоа стручњаци од соодветната научна област на универзитетите; стручњаци од соодветната област вработени во претпријатијата (за програмите од средното стручно образование); членови од групите што ја изработуваат соодветната програма; методичар (дидактичар) за соодветната област; училишни педагози, психолози, а понекогаш може да бидат вклучени и ученици кои веќе изучувале слични програми.

10.1.5 Пилотска етапа- прелиминарно емпириско вреднување на програмите

Тоа е пробна примена на нацртот на наставниот план и програма во определен број на училишта. Избраните училишта (паралелки), во извесна смисла, треба да бидат репрезенти на популацијата. Затоа е пожелно тие да бидат типични претставници на одредени стратуми од популацијата по разни основи (според местото каде се наоѓаат-село, град; според степенот на развиеност на средината во која работат, односно според составот на учениците по својот социо-економски статус; јазикот на кој се изведува наставата; составот на наставниот кадар во училиштето, степенот на опременост на училиштето и друго).

Примерокот на училиштата не мора да е голем. Во наши услови би можел да се движи од 5-10 во зависност од тоа за кој вид образование се работи, односно од хетерогеноста на популацијата.

Вреднувањето на програмите во пилотската етапа има формативна функција и, првенствено, е емпириско, а може да биде и рационално. Колку во оваа етапа ќе биде застапено рационалното вреднување и што ќе опфати тоа

ќе зависи од тоа колку било сеопфатно и колку добро изведено рационалното вреднување во првата - прелиминарна етапа. Сепак, акцентот во оваа етапа е на емпириското вреднување, кое се темели врз податоци што ќе се приберат во текот на практичната реализација на програмата.

Целта на вреднување на нацртот на програмите во оваа етапа е да се согледаат можните слабости на првата нивна верзија во процесот на реализацијата и да се дадат предлози за подобрување (или менување) на нацртот и/или подобрување и менување на условите и начинот на изведување на наставата.

Предмет на вреднување во оваа етапа се *претпоставките* за успешна реализација на програмата (дали се обезбедени и како се користат потребните наставни средства, учебници, просторни, материјални и кадровски претпоставки);, *процесот* на изведување на наставата (се утврдуваат евентуалните отстапувања од предложената образовна технологија) и *резултатите* што ги постигнуваат учениците (се проценува дали постигањата на учениците се соодветни на целите на програмата на когнитивен, емоционален и психомоторен план).

10.1.6 Етапа на проширено емпириско вреднување на програмите

Вреднувањето и во оваа етапа, покрај *емпириско*, по потреба може да биде и *рационално*, но секогаш е *сумативно*.

Тоа се остварува со примена на програмата врз *репрезентативен примерок* на училишта (паралелки). При утврдувањето на примерокот на училишта (паралелки) секогаш мора внимателно да се утврдат критериумите според кои ќе се врши нивниот избор.

Целта на вреднувањето во оваа етапа е да се утврди како функционира усовершената верзија на програмата во различни услови. Тоа треба да покаже под кои околности програмата може успешно да се реализира и да се постигнат очекуваните резултати, а под кои тоа е отежнато или воопшто не е можно и што треба да се направи во такви случаи за да се обезбеди соодветна реализација на програмата. Затоа мора да се води сметка дали училиштата ја изведуваат наставата онака како тоа го замислиле нејзините автори, или, пак

има отстапувања и во која насока. Сите случаи на отстапувања треба објективно да се прикажат и да се анализираат причините.

Вреднувањето во претходната етапа има повеќе белези на квалитативно, а во оваа повеќе на квантитативно истражување и на тоа треба да се приспособат сите методи, постапки и инструменти. Прибраните податоци статистички се обработуваат.

Потребно е да се истакне дека оваа етапа е неопходна особено кога се во прашање сосема нови или значително иновирани (изменети) програми. Кога, пак, постојаните програми само делумно се иновираат или осовременуваат, таа може да се спои со претходната етапа, со нешто поголем примерок.

10.1.7 Етапа на редовна примена и следење на квалитетот на реализација на програмите

По извршеното вреднување на нацртот на програмата или на нејзината усовершена верзија, доколку се оцени дека со програмата се постигнуваат посакуваните цели, се подготвува *предлог на програмата*. Таа верзија се усвојува како официјална програма и се дава на редовна употреба во сите училишта за кои е наменета. Тоа значи дека е исполнет основниот услов за воведување на програмата во редовна примена, односно се претпоставува дека се извршени и сите неопходни подготовки, не само од страна на училиштата, туку и од сите други надлежни субјекти (органи и установи).

Меѓутоа со тоа не престанува обврската на авторите на програмата и на нејзините оценувачи и натаму да се следи, проверува и подобрува, не само процесот на реализацијата, туку и самата програма. Оваа етапа не е ограничена со време. Трае онолку колку е потребно новата програма да се прифати и да стане вообичаена работа во практиката. Континуираното следење и вреднување на процесот на реализацијата на програмата и на резултатите што се постигнуваат повеќе има функција врз основа на сознанијата од следењето на реализацијата на програмите да дава предлози што треба да се направи за наставата по новата програма да се изведува квалитетно. Намерата на вреднувањето во оваа етапа е да се постигнат

планираните цели на програмата што, во основа, секогаш значи обезбедување на покралитетно образование за учениците, односно посоодветно задоволување на нивните развојни потреби.,⁵⁵

11. ТЕНДЕНЦИИ ВО ПЛАНИРАЊЕТО И ПРОГРАМИРАЊЕТО НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ

„Во последно време наставните планови и програми често трпат промени во повеќе земји, па и кај нас, што од своја страна е резултат на времето во кое живееме. Првото прашање секогаш било поврзано со содржината на образованието и неговите цели и гласело: што да се учи, каква треба да биде структурата на содржината на одделните степени (циклуси) и видови на образование? Бидејќи таа структура глобално се утврдува со наставните планови, и прашањето може да гласи „какви наставни планови се преферираат?

Во таа смисла во процесот на нивното менување се забележуваат следните тенденции: напуштање на затворените наставни планови во кои е строго определен списокот на предметите што задолжително се изучуваат, а се прифаќаат модели на таканаречени флексибилни, рамковни (отворени) наставни планови; во наставните планови се редуцира бројот на заедничките задолжителни наставни предмети (особено на повисоките степени на образование), а се зголемува просторот за изборно-задолжителни и факултативни наставни предмети и подрачја (содржини); слободните и другите воннаставни активности (проектните активности) на учениците во плановите добиваат поголем простор, поголема разновидност, но и обврсност со можности за избор.

Тоа значи дека конечната структура на наставниот план се крои во училиштето или на локално ниво, во зависност од потребите и интересите на средината и на учениците, што значи дека се дава поголема слобода и автономија на училиштата и локалните власти, што особено ќе дојде до израз во наредниот период со процесите на децентрализација.

⁵⁵ Попоски, К. 2000

Второто прашање во врска со содржините на образованието се однесува на начинот на програмирање на она што треба да се учи. Како се прави тоа во образовните системи на другите земји? Глобалниот одговор на ова прашање е содржан во следниве доминантни тенденции во пристапот на програмирање на содржините: Една од нив може да се искаже како значително поместување на тежиштето од програмирање на содржините на предметното, декларативното знаење(материјална цел на наставата), кон програмирање на развојот на способностите и процедуралните знаења или вештините (функционална цел на наставата). Се повеќе се истакнува дека е важно - да се научи како да се учи,отколку да се стекне само определен фонд на фактографски знаења. Оваа насока на промени во програмирањето на содржините води кон поголема смисловна поврзаност (системност) на знаењата, потоа кон позначителна застапеност на таканаречените процедурални знаења, односно знаења за методите, постапките и техниките на дејствување (повеќе умеења, отколку фактографски знаења), како и познавање на методологијата на доаѓање до нови знаења, градење на критички однос и согледување на релативноста на знаењето и оспособување за негова практична примена;. Друга тенденција на програмирање, а која се повеќе преовладува, е онаа чија суштина се состои во тоа што истовремено со пропишувањето на целите и содржините на образованието, се утврдуваат и потребните услови и начини на реализација на програмите, нормите и стандардите што треба да се постигнат, како и постапките и критериумите за вреднување на квалитетот и успешноста на програмите. Всушност, тоа значи напуштање на класичниот модел на наставна програма и прифаќање на комплетен курикулум (програма во поширока смисла на зборот); Особено голема тенденција во наредниот период ќе биде централизираното програмирање на основните содржини и слобода во нивна разработка и програмирањето на дел од содржините од страна на училиштата. Националниот курикулум, заедничкото програмско јадро, базичните содржини, образовните стандарди чија суштина е слична, се однесува на основните барања во смисла - цели, содржини, образовна технологија, услови.,⁵⁶

⁵⁶ Попоски, К., Програмирање на воспитно-образовниот процес, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 2000, стр:63-66

12. СТРАТЕГИИ НА ПРОГРАМИРАЊЕ НА НАСТАВАТА

12.1 Поим за стратегија на програмирање

„На почетокот, во куси црти, потсетуваме на значењето на терминот (поимот) стратегија и синтагмата стратегија на програмирање на наставата, а поимот програмирање беше објаснет во првото поглавје.

Најопшто речено, под стратегија се подразбира секоја работа која ветува дека, ако биде реализирана, ќе се постигне планираната цел. Стратегија се нарекува планот за текот на некој проце, за тоа како нешто да се постигне.

Тоа е некое правило или збир од правила за изнаоѓање на некое решение кое, во зависност од ситуацијата, влијае на изборот од можните алтернативи или низа од дејствија, кои водат до посакуваната нова состојба.

Стратегијата на програмирање на наставниот процес е план или систем од насоки за постапките, активностите и начините за нивно извршување што се применуваат при изработувањето на наставните програми, со намера да се подготват програми со чија реализација ќе се постигнат саканите цели на воспитанието и образованието. Програмирањето на наставата е процес во кој изработувачите на програмите треба да дадат одговор на четири групи прашања, што ги интересираат, пред се оние на кои тие програми им се наменети (наставниците и учениците), а тоа се:

Кои се целите на наставата на одреден предмет или подрачја, односно што се сака да се постигне, какви промени се очекува да настанат кај учениците во реализацијата на програмата?

Кои содржини или искуства се препорачуваат како неопходни или корисни за да се постигнат поставените цели?

Каква образовна технологија се препорачува, односно на кој начин да се организира наставниот процес за да се постигнат целите?

Како да се проверат и оценат постигнатите резултати од наставниот процес?

Меѓутоа, тоа не е доволно. И за програмерите и за реализаторите на програмите е битно дека елементите што ја сочинуваат структурата на програмата, секогаш се во меѓусебен интерактивен однос. Имено ако

прифатиме дека сите четири елементи (цели, содржина, метод и средства, евалуација) се битни за планирањето, истовремено треба да ја нагласиме меѓузависноста на овие елементи, бидејќи секој од нив гледано од теоретски и практичен аспект, ги менува останатите и самиот бидува менуван.

И навистина од целите зависи не само кои содржини ќе се учат, туку и со помош на кои методи и како ќе се оценуваат резултатите. Значи, не е сеедно какво место и значење му се придава на секој од структурните елементи на една наставна програма. Едни методи на поучување и учење ќе се користат ако резултатите се проверуваат со психометриски пристап, а сосема други ако тоа се прави со примена на алтернативниот, таканаречен едукативен пристап.

Во изминатиот период, кај нас и во многу други земји во светот, се применувани разни модели на програмирана наставата и се реализирани разновидни концепти на наставниот процес. Сепак може да се рече дека за програмирање најчесто се користени содржинската, целната и процесно-развијната стратегија.

12.2 Наставно - содржинска стратегија на програмирање

Наставно - содржинскиот пристап во програмирањето на наставата може да се смета за најстара стратегија. Отсекогаш тој бил доминантен начин на утврдување на концептот на наставата во светот и кај нас.

Основната негова карактеристика се состои во тоа што носечка компонента на програмата е содржината. Поточно, таа е упоришна точка од која оваа стратегија поаѓа при планирањето на наставните програми.

Понекогаш оваа стратегија на изработување на наставните програми е толку многу изразена што содржината е сама за себе цел, а останатите компоненти се подредени на неа. Тоа значи дека во центарот на вниманието е материјалната задача на наставата. Всушност при изработката на програмата се поаѓа од содржината на наставниот предмет или наставно подрачје. Со оглед на фактот што поголем дел од застапените општообразовни предмети во наставниот план за нашето основно или средно училиште се репрезенти на одделни научни дисциплини, јасно е дека тие од содржински аспект, повеќе или помалку се нивна дидактичка трансформација.

Од тоа произлегува дека, кога како содржина на програмите се сметаат знаењата, се мисли на знаења за објективната реалност- декларативни, а не на процедурални знаења. Најдобар доказ за ваквото сфаќање на знаењето и за тоа што значи содржински пристап во програмирањето се учебниците, пишувани според содржински насочените програми. Во нив овој пристап наоѓа целосна материјализација. Дури и обратно: има пример ии кога наставните програми се прават врз основа на содржината на некој добар учебник.

Оваа стратегија на програмирање на наставата и на другата воспитно образовна работа поаѓа од тоа дека постојат вечни и непроменливи вистини во науката, со кои образованието треба да ги запознае учениците, да им ги пренесе како готови вистини.

Но уште по суштествено е тоа што во позадината на оваа стратегија на програмирање на курикулумот е концепцијата за човекот како пасивно суштество, чија единствена задача е да ја прифати постојната научно-културна традиција. Всушност оваа стратегија на програмирање поаѓа од асоцијационизмот како психолошко филозофска теорија за учењето и спознавањето. Нејзините застапници сметаат дека сиот психички живот се развива и одвива според таканаречените асоцијативни закони на поврзување и здружување на поголем број елементарни доживувања. Учењето се сфаќа како процес на зајакнување и задржување во помнењето на соединети осети и перцепции (претстави). Оваа теорија, законитостите на учењето ги сведува на законитостите на помнењето. Најзначајно е тоа што асоцијационизмот ја зајакнува активноста на субјектот во процесот на учењето.

Моделот на наставата што е изградуван врз сознанијата на асоцијационистичката теорија за учењето се нарекува модел на настава како управување со процесот на акумулирање на сетилно искуство и негова преработка во знаење. Процесот на усвојување на знаењето во текот на наставата оваа теорија во најголема мера го третира како процес на запомнување и репродукција на наставните содржини. Општа шема на процесот на наставата, што произлегува од асоцијационизмот, била разработена од германскиот педагог Хербарт. Дидактичарите и методичарите, пак потрошиле многу сили и покажале многу умешност за да најдат најпогодни услови за запомнување на знаењето. Тоа го потврдуваат повеќе факти со кои

се сретнуваме во секојдневната традиционална наставна практика. Моделот на наставата, изграден врз основите на оваа теорија, во голема мера придонел училиштето постепено и се повеќе да се одвојува од реалниот живот. Така на пример, заради што подобро запомнување на она што се учи, било неопходно на учениците да им се покажат специјално изработени модели на наставни средства. Затоа и не е случајно што и нашите програми од овој модел беа проследени со пропишани нормативи за опрема и наставни средства. Преку тие наставни средства, во склад со барањата на асоцијационизмот, појавите и предметите се покажуваат поедноставено, шематизирано; тие се ослободени од оние нивни белези кои не се изучуваат и усвојуваат, а наспроти тоа својствата што се предмет на усвојување се истакнати, означени. На тој начин реалноста се прави училишна - вештачка. Предметите и појавите, преку моделите се претвораат во експонати, наставни помагала што придонесува за осиромашување на сложениот реален свет во кој живеат учениците, па оттаму и нивите реакции (во училиштето се учи едно, а во животот е друго).

Кусо речено, ваквиот модел на наставни програми по правило, води кон таканаречен *трансмисиjsки концепт на настава*. Тоа е и неговата најголема слабост. Ваквите програми се една од причините наставникот да има улога, пред се на пренесувач на знаењето, а учениците да бидат пасивни приматели. Овие барања резултираат со високо ниво на усвоеност на фотографско знаење, на негова примена во познати постапки и ситуации и кон релативно ниско ниво на развој на вишите интелектуални способности, поврзани со решавање на творечки задачи, интеграција на знаењето и негова примена во нови ситуации. Преобемните содржини не овозможуваат користење на активни методи во наставата, зошто тие бараат повеќе време. Од друга страна *преоптовареност на учениците* и неможноста сето тоа да се совлада води до губење на интересот и мотивацијата или кон премореност со повеќе негативни последици.

Долго време на овој пристап на програмирање на воспитанието и образованието му се упатуваат сериозни забелешки, па сепак тој опстојува, не само во нашата практика. Одамна се зборува дека не е важно што се учи, туку и зошто и како се учи. Според тоа основниот проблем при изработувањето и реализацијата на наставните програми не е содржината на воспитно-

образовната работа. Исто толку се важни: прашањето за целта на таа работа (резултатот што се сака да се постигне) и прашањето за начинот на кој се учи одредена содржина, односно процесот кој води кон целта.

Зошто овој начин на програмирање на наставата и на другата образовна работа на основното и средното училиште е толку проширен и упорно опстојува и покрај некои очигледни слабости? Се чини дека е сосема во право Р. Крофлич⁵⁷ кога вели дека, тоа е затоа што тој нуди „одредена комотност на позицијата, од која поаѓа наставно-содржинската стратегија на планирање на курикулумот...., Имено таа поаѓа од застарените дефиниции, според кои наставната програма се дефинира како „училишен документ, со кој се пропишува: обемот, длабочината и редоследот на наставните содржини.“⁵⁸ Или уште подецидно кажано, тоа е „сфаќањето на курикулумот како некоја фиксна количина на знаења што треба да му се пренесат на детето. Тоа знаење претставува (вистина), која е независна од единката која учи и од човековото искуство. Таквото знаење на некој начин е од Господ дадено, апсолутно и во суштина непроменливо.“⁵⁹

12.3 Наставно-целна стратегија на програмирање

Овој начин на програмирање на наставата се појави прво во САД во педесетите години од овој век. Меѓутоа корените на развојот на оваа стратегија свои почетоци имаат уште од дваесетите години, кога почнува и развојот на теоријата за курикулумот. Уште 1918 година В.Франклин⁶⁰ пишувал дека „науката бара прецизност и предлагал своите цели наставниците да ги запишат со јасен, нетехнички јазик, за да ги разберат учениците и нивните родители., Интересот на овој пристап се зголемил во триесетите години паралелно со ширењето на проверувањето на постигањата во образованието со помош на тестови од објективен тип. Тие овозможуваат споредување на дефинираното посакувано однесување на учениците во вид на цели на наставата, со она што го покажуваат при тестирањето. Сето тоа се

⁵⁷ R. Kroflic, 1992, стр.44 според Попоски, К., 2000

⁵⁸ V. Poljak, 1970, стр. 28

⁵⁹ M. Powell i J. Solity, 1994, стр. 38

⁶⁰ R. Kroflic, 1992, стр. 28 според Попоски, К., 2000

базирано главно на бихевиористичкото сфаќање на учењето и поучувањето. Целниот пристап на програмирање подолго време доминираше во САД, каде што и се појави бихевиоризмот. Долго време се сметало дека образовните цели на наставата треба да бидат дефинирани како очекувано однесување на учениците, кое треба да е мерливо. Затоа паралелно со пробивот на бихевиоризмот, се развивала и класичната психолошка теорија за тестирањето. Тоа се оправдувало најмногу со објективизирањето на постигањата на учениците. Подоцна целниот пристап во програмирањето се проширил и во Европа, а за тоа голем придонес има Блумовата „Таксономија на наставните цели“, од 1956 година. Појавата и примената на наставно-целната стратегија на програмирање, според повеќемина автори ⁶¹ е условена од следните причини:

- *Логичка*-според која образованието се дефинира како свесна, намерна активност, тогаш логично е да се знаат и да се дефинираат неговите намери-цели;
- *Научна*-(Крофлич ја нарекува и научно-технолошка) која поаѓа од тоа дека програмирањето на образованието мора да се стреми кон прецизност и технолошка ефикасност, ако сака да постигне статус на научна дисциплина. Во времето на појавувањето на овој пристап се сметало дека таква прецизност нуди бихевиористичката насопченост на целите на наставата;
- *Политичко-економска* - која поаѓа од идејата дека даночните обврзници, кој го финансираат образованието „ имаат право на увид во ефикасноста на образовниот модел.. Тоа пак може да се утврди само ако целите се јасно определени, така што да служат како критериуми;
- *Воспитува* - образовна чија суштина е во тврдењето дека не може да се обезбеди квалитетно образование ако не се врши негова евалуација. Таа пак е можна и успешна само ако целите на образованието претходно се јасно дефинирани. Во овој вид причини Ј. Ширец го вбројува и фактот дека целниот пристап во програмирањето во голема мера помага да се реши проблемот со преоптовареноста, што е последица на наставно-содржинскиот пристап на програмирањето;

⁶¹ R. Kroflic, 1992, стр 31 Според Попоски, К.,2000

- *Хуманистичка причина* се смета дека учениците и наставниците, како субјекти во наставата, имаат право однапред да знаат кои се целите на наставата (што се сака да се постигне со наставниот процес, бидејќи тие промени се однесуваат на нив.)

Основни карактеристики на наставно - целната стратегија на програмирање, кои претставуваат и предности над наставно - содржинскиот пристап, се следниве:

- при изработувањето на програмите главен акцент се става на *целиите* на наставата и на другата воспитно-образовна работа, а тоа значи на резултатите од неа. Приврзаниците на овој пристап тврдат дека однапред мора точно да се знае што сакаме да постигнеме во наставата, а тоа се определува со дефинирање на јасни и конкретни цели;
- големо внимание се посветува на *мерење на резултатите* од наставниот процес ; за да се покаже дека продуктот на наставата е објективно мерлив, тоа најчесто се прави во писмена форма - со тестови на знаење, и се почесто како екстерни тестирања, а на тој начин често се оценува и успешноста на самите наставници.

Предностите на целно насочениот пристап на програмирање, според ⁶² С. Moller., се:

- *транспарентноста*- што значи дека на сите директни учесници во наставата им се познати и јасни целите на наставата, како и зошто се избрани тие цели, а тоа овозможува дискусија за нив;
- *проверливоста*- наставникот однапред знае како ќе провери дали се постигнати целите на наставата,
- *активнаа вклученост* на учениците, наставниците и родителите во договарањето и одлучувањето за целите и организацијата на наставата,
- *деловорноста*- конкретно опишаните цели овозможуваат соодветна организација и контрола на учењето, а тоа води кон сигурен успех.

⁶² С. Moller, 1994, стр.81 според Попоски, К., 2000

Целната стратегија на програмирање значи дека воспитно-образовниот процес е насочен кон постигнување на јасно поставени *цели-резултати*. Процесот е доволно конкретизиран се до ниво на непосредно изведување. Овде содржината се третира повеќе како средство за постигнување на целта, а само некои нејзини делови се важни елементи на целта. Содржината е објект на дидактичка интеракција меѓу учениците и наставникот и учениците и содржината, а цел -сепак, и пред се, е резултатот кој е најчесто тесно поврзан и условен од содржината. *Моделот на наставата* што произлегува од оваа стратегија на програмирање, често, се нарекува *управувана алгоритмизирана или програмирана настава*. Тоа е „технолошки модел на настава“, како што го нарекува Кларин.

Појавувањето на целниот пристап во програмирањето во почетокот ветувал многу. Особено надежен бил оној правец кој се залагал за што попрецизно и хиерархиско определување на целите на наставата. Се сметало дека целите треба да бидат дефинирани, така што ќе помогнат:

- да може да се идентификуваат и именуваат *активностите* на однесување на учениците, утврдено со одделните цели,
- да може да се дефинираат *околносите* во кои тие активности ќе се одвиваат,
- да може да се утврдат *критериуми* за *проверка* на совладаноста (усвоеноста) на активността.

Меѓутоа, набргу се појавиле првите посериозни критики. Во практиката и теоријата се почесто и понагласено се укажувало на одделни слабости на оваа стратегија. Сепак, треба да се напомене дека критиките повеќе се упатуваат на детализираноста и претераната операционализација на целите, отколку на нејзината насоченост кон целите воопшто. Притоа се истакнуваат особено следниве забелешки:

- прецизно определените цели во програмите ја ограничуваат слободата на наставникот и водат кон инертност на наставникот и учениците,
- оперативните цели во програмите ја исклучуваат можноста за уважување на посебните-индивидуалните развојни потреби и интереси на учениците, како и на објективните услови во кои тие се реализираат;

- наставно-целната стратегија на програмирање поголем акцент става на резултатот од наставата, па затоа во неа најголемо внимание се посветува на мерливите знаења, на она што може да се провери со тестови на знаења, а тоа води кон учење напамет на недоволно поврзани и разбрани знаења;
- однапред детално определените цели се бихевиористички засновани. Тие претпоставуваат пасивност, односно видливо реактивно однесување на ученикот, а ја ставаат под знак на прашање неговата внатрешна активност;
- оперативните цели ја слабеат воспитната функција на наставата. Имено, бидејќи воспитните цели тешко можат да бидат дефинирани на изведбено-оперативно ниво, често се запоставени при примена на наставно-целната стратегија на програмирање.

Меѓутоа, во врска со дефинирањето на целите, постои и поинакво мислење. Се смета дека се потребни општи и посебни цели, но не и бихевиористички цели. Се тврди дека е тешко тие да се предвидат во променливи услови на воспитно-образовниот процес. Целите треба да се сфатат поеластично, подложни на модификации во процесот на заемните искуства на наставникот и учениците во заедничката работа. Целите треба да се *отворени* за постојана реинтерпретација. Но, застапниците на ваквите ставови велат дека послободното интерпретирање на целите претпоставува постоење на норми и принципи од кои ќе се раководат наставниците и учениците. Само на тој начин ќе се одбегнат крајностите и ќе се помират спротивставените сфаќања, како што се идејата за рационално дефинирање на оперативните цели (во затворените, крути програми), од една страна, со идејата за образованието како траен доживотен процес кому не можат однапред да му се пропишат крајните цели (во слободните, напдно отворените програми, кои водат кон стихијна воспитно-образовна работа.)

12.4 Процесно-развојна стратегија на програмирање

Овој пристап во програмирањето на воспитно-образовната работа е од поново време. Се појави во шеесетите години на овој век како последица на посовремените сфаќања за суштината на воспитанието и образованието, но и за личноста на ученикот.

Наспроти наставно-содржинскиот и наставно-целниот пристап, кои поаѓаат од концептот дека ученикот во наставниот процес е пасивен учесник, чија задача е само да ја прифати научно-културната традиција со која го запознаваат наставниците, во процесно-развојниот пристап се поаѓа од сфаќањето „на единката како *активна личност*“, која е способна да ја преземе контролата над сопствената судбина и, консеквентно со тоа, на воспитанието и образованието да гледа како на процес во кој контролата на единката над сопствената судбина може да постигне максимален степен,⁶³. Упорешна точка на оваа стратегија се *наставните методи* (постапките на поучување и учење). Тоа значи дека акцентот е на *образовната технологија* - на процесот на учење и поучување, што води кон *развој* на личноста. Затоа и се нарекува процесно-развојна стратегија. Оттаму и основна цел на овој модел е развојот на растечката способност на детето (ученикот) за автономно однесување. Меѓутоа за да се биде автономен неопходно е да се поседуваат одредени способности, како што се: за разбирање, за критички поглед кон светот, за личен однос кон разни аспекти од животот итн.

Застапниците на процесно-развојниот пристап на програмирање се спротиставуваат на специфирањето на наставните резултати на детето со наведување на целите на наставата. Тие мислат дека резултатите и неможат секогаш однапред да се предвидат како што бара наставно-целниот пристап. Освен тоа тие образовната програма (курикулумот) ја сфаќаат како развој на личноста, и од тој аспект упатуваат неколку предупредувања при примената на процесно-развојната стратегија на програмирање.

Прво, тоа што овој модел поаѓа од *пошребитието на дејетието* не значи дека со тоа автоматски е обезбеден и јасен критериум според кој би се изработувале програмите. Имено тие велат дека поимот „потреба“, е вредносно обоен и

⁶³ .Kroffic, 1992, стр.63 според Попоски, К., 2000

поради тоа, според Кели,...не може да се прави разлика меѓу она што ни треба и она што сакаме., односно уште понесигурно е кога при програмирањето, некој друг треба да каже што ни треба или што сакаме. Затоа тој сугерира да не се поаѓа од потребите воопшто, туку од посебните потреби на детето, а тоа се неговите *развојни потреби*. Тоа многу поопределено ги упатува реализаторите на програмите при определувањето на целите, содржините, методите-активностите и контролата на резултатите на воспитно-образовниот процес.

Второ, слично е и кога се вели дека при програмирањето на наставата треба да се имаат предвид и *интересите на учениците*. Познато е, на пример, дека учениците многу побрзо, полесно и потрајно и со поголемо задоволство го учат она што ги интересира. Затоа и се бара при програмирањето да се имаат предвид интересите на учениците. Овде се наидува на слични тешкотии како и кога се зборува за потребите, па затоа „мораме да ги заинтересираме за она што мислиме дека би требало да бидат заинтересирани, односно мораме да започнеме со нивните интереси и да ги водиме во насока да работат она што ние сакаме да работат,“-вели Кели.

Во врска со тоа, според Хркаловиќ⁶⁴ веднаш се поставуваат и многу други прашања: кои интереси на која возраст се јавуваат; кои интереси се заеднички меѓу учениците и ученичките и како да се задоволат во единствена наставна програма; во која мера интересирањата се индивидуални; како да се усогласат општествените потреби, кои се поставуваат како барања на наставните програми, со задоволувањето на барањата за интересни содржини; на кој начин да се развијат интересирањата кои се општествено пожелни и од корист за развој на ученикот; како да се осуетат непожелните интересирања; како да се задоволат различните интереси кои произлегуваат од социјалните, културните и образовните разлики во кои живеат учениците? Во таа смисла е потребна умешност во селектирањето и насочувањето на ученичките интереси. Сигурно е дека, на пример, не е добро да се избираат само активности во кои учениците уживаат, ниту само нашето верување дека самите ученици можат секогаш да ни кажат што навистина нив ги интересира, а сето тоа да ги задоволува нивните развојни потреби.

⁶⁴ Hrkalović, 1987, стр.23

Процесно-развојната стратегија на програмирање поаѓа од ставот дека секое дете учи на свој начин. Секој ученик е единствена личност и се развива на поинаков начин и со поинакво темпо од останатите. Затоа за секое дете треба да се овозможи индивидуализирано поучување, да се изберат и применат методи и постапки што ќе ги задоволат развојните потреби на единката. За да се обезбеди тоа, наставникот мора, пред се, постојано да го следи и проценува развојот на секој ученик и врз основа на тоа да го планира и организира неговото поучување и учење. Освен тоа, многу е битно тој да создава услови и да креира стимулативна средина за учење, во која ученикот сам ќе доаѓа до нови знаења. Значи, овој пристап на програмирање е насочен кон организирање на околината за учење. Таа мора да биде таква, што ќе го поттикнува и олеснува учењето на ученикот. При тоа се разбира не се мисли само на физичката, туку и на социјалната средина. Учењето мора да има смисла, да е намерно и активно. Тоа бара пофлексибилни форми на следење, проверување и вреднување на постигањата. Затоа, наставникот не само што го поттикнува, насочува и помага учењето на ученикот, туку и постојано го следи и проценува неговиот напредок и му дава повратни информации за постигањата. Тоа е настава, која во последно време се нарекува „настава по мерка на ученикот,.. Овој модел на настава ги има следните карактеристики:

- насочен е кон определена цел - *развој на индивидуалноста на секој ученик*;
- *процесно е целосен* - ги зафаќа сите битни етапи: планирање, подготовка, изведување и верификација на постигањата;
- *одмерен е* - приспособен е на карактеристиките на учениците;
- *организацисно е флексибилен*;
- овозможува *партисипација на учениците* во сите етапи и аспекти на наставната активност;
- насочен е кон *развој на дидактичка интеракција* меѓу непосредните изведувачи на наставата.

12.5 Која стратегија да се избере

Прикажаните три стратегии на програмирање на наставата : содржинска, целна и процесно-развојна, во светот се познати како основни пристапи во изработувањето, како на севкупната програма на одделен вид на училиште (образование), така и за одделните подрачја и наставни предмети. Затоа во продолжение ќе изнесеме уште некои аспекти во врска со примената на трите прикажани стратегии.

Најпрво, да се истакне дека *никојна не е направена намера да се преферира било која од нивните стратегии* како единствена и најдобра за сите случаи на програмирање на наставата и на другата воспитно-образовна работа. Како што се видовме, ниту една од стратегиите не нуди практични и задоволителни одговори за сите можни потреби на програмирање. Тоа, исто така, значи дека, дури и при програмирањето на наставата само за еден наставен предмет може да бидат применети различни пристапи, во зависност од одредени фактори, а тоа е доказ дека во практиката поретко ќе има чисти модели на програмирање, отколку нивни комбинации.

На пример, наставно-содржинската стратегија е посоодветна за програмирање на наставата по *историја, јазикот, музичкото образование*, што сепак, не значи дека тоа е единствениот пристап за овие предмети.

Наставно-целната стратегија е посоодветна за програмирање на *практичната настава во стручното образование* каде е нужно пооредено да се дефинираат сите вештини што треба да ги стекнат учениците за успешно вршење на занимањата за кои се подготвуваат. Притоа е можно и многу конкретно да се дефинираат условите во кои одделните вештини ќе се практикуваат, а тоа дава и можност за утврдување на критериуми за оценување на степенот на постигнатост на целите. Таа може да биде добра и за еден дел на целите и содржините на програмите по *математика, техничко образование, информатика* и во други предмети во кои се застапени јасно утврдени алгоритамски постапки на постигнување на одредени цели.

Процесно-развојната стратегија е добра кога се работи за *целно наставен план и програма за еден вид образование* (основно, гимназија,

стручно училиште). Во рамките на таа целина свое место може да најдат и целната и содржинската стратегија.

Второ, горниот став произлегува од фактот што *секоја од ширите стратегии има свои добри и слаби страни*. Тоа што секоја од нив поаѓа, главно, од *еден структурен елемент на програмата* (содржина, цел, процес), не значи дека во нив се обработува само тој елемент, туку дека при програмирањето на останатите елементи *се води сметка да се сочува духот на основниот пристап*. Не може, на пример, изработувачите на една програма да се залагаат за конкретно-оперативно дефинирање на целите на наставниот процес (тргнувајќи од наставно-целната стратегија), а од друга страна, содржините на таа иста програма да се многу обопштени и препуштени на слободен избор на наставникот. Или не може целите да се дефинираат процесно-развојно, а за вреднувањето на постигнувањата да се користи сумативно психометриско мерење.

Трето, од презентираните карактеристики на презентираните стратегии, може да се стекне впечаток, дека некои од нив си противречат една на друга. На пример, содржинскиот и целниот пристап како да поаѓаат од ставот дека *сите деца треба да можат да учат исто, дека меѓу нив нема значителни разлики и треба да покажат исти резултати* (значи насочени се кон резултатот), додека развојно-процесната стратегија поаѓа од гледиштето дека *секое дете учи на свој начин и дека е поважно како се учи (процесот на учење)*, отколку она што ќе се научи (резултатот од учењето). Од ова се добива впечаток дека нивните застапници имаат различни сфаќања за програмирањето на образованието.

Да го разгледаме ова подетално. Една од суштествените разлики меѓу традиционалниот содржински пристап на програмирање и наставно-целната стратегија (базирани, главно, на бихевиористички основи), од една страна, и процесно-развојната стратегија (заснована на когнитивните и хуманистичките теории за личноста), од друга страна, е во *различноста сфаќање на природата на човекош*, а оттаму и на суштината на воспитно-образовниот процес.

Содржинската и целната стратегија, воспитно-образовниот процес го сфаќаат како планиран и воден развој на личноста. Тој развој е однапред определен од страна на општеството како некој модел (на пример, сестрано

развиена личност, како што беше во нашето поранешно образование), а уште поважно е тоа што тој развој се сфаќал како процес кој има свој крај. На човекот се гледало како на совршено суштество, воспитанието и образованието како процес во кој учениците се водени кон таа конечна состојба.

Наспроти претходното, процесно-развојната стратегија на програмирање воспитанието и образованието ги сфаќа како „како процес со сопствена внатрешна вредност, процес кој сам за себе е врвна цел (сфаќање кое поаѓа од „развојната природа“, на индивидуата која учи и лично се усовршува цел живот. Тоа значи дека овде се поаѓа од концептот на несовршен човек кој се развива, (воспитува и образува) цел живот за да обезбеди критички осмислено постоење,⁶⁵

Според тоа, станува збор за различно сфаќање на, од една страна, на природата на човекот (личноста) и, од друга страна, на суштината на воспитно-образовниот процес. Значи, основната разлика меѓу трите основни модели на курикуларното планирање, по Кели (Kelly) е во претпоставената концепција на воспитанието и образованието.

Наставно-содржинскиот модел, образованието го гледа како иницијализација и пренесување на употребливо знаење.

Наставно-целниот модел се залага за вредносно неутрална позиција и нема посебен идеален концепт на образование.

Наставно-развојниот модел, пак поаѓа од концептот на воспитанието и образованието како процес на континуиран раст и развој на личноста,⁶⁶

Оттука, може да се каже дека може да се зборува за две, а не за три концепции на образованието-наставата. Првата ја застапуваат содржинскиот и целниот пристап, а втората- процесно-развојниот пристап на програмирање.

Изборот на моделот на стратегија за програмирање зависи од повеќе фактори. На пример, не е сеедно кој бара промени на програмите и зошто тоа го бара. Иницијативи за промени на програмите може да имаат наставниците, политичарите, стручните установи кои ја креираат образовната политика во земјата, корисниците-учениците и родителите и други. Меѓутоа, сепак, како

⁶⁵ Kroflic, 1992, стр. 68 според Попоски, К., 2000

⁶⁶ Kroflic, 1992, стр. 70 според Попоски, К., 2000

основни фактори од кои зависи изборот на стратегија на програмирање, се следните:

- Каква е нашата општа концепција за воспитанието и образованието за која се залагаме, односно од тоа како нив ги дефинираме и сфаќаме;
- Каков учинок (резултат) или какви промени кај учениците се очекуват по реализацијата на програмата;
- Какво е нашето сфаќање за некои основни поими, како што се: поучувањето, учењето, знаењето;
- Кој и на кое ниво врши програмирање на наставата (државно, регионално, училишно), односно дали се залагаме за отворена или затворена програма;
- Условите во кои се реализира програмата (просторни, материјални, кадровски, временски и др.);
- Возрасни карактеристики на учениците за кои е наменета програмата;
- Кое е местото на конкретната програма во системот на сите останати, особено на сродните програми за определен вид на училиште;
- Кое содржинско подрачје го покрива конкретната програма и др.

Пред да се изврши избор на стратегија за програмирање нужно е секогаш да се направи анализа на намерите кои ја чинат вистинската суштина на програмата и нејзините цели. Сепак, глобално гледано и имајќи ги предвид повеќето ситуации на програмирање на воспитно-образовната работа, не може, а да не се признае, дека најновата стратегија, процесно-развојната, има повеќе предности и претставува нов квалитет во споредба со останатите две.⁶⁷

Имајќи го во предвид предметот на истражувањето- **структурата** на наставните програми, ќе се задржиме поединечно на секој од структурните елементи на програмите.

⁶⁷ Попоски, К. 2000

13. ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ЦЕЛИ - ОСНОВА ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ НА НАСТАВАТА

Секое планирање и програмирање започнува со *цели*. Целите се основно поаѓалиште во процесот на планирање и програмирање на наставата. Затоа пред секое планирање и програмирање треба да се познати целите, кои треба да се остварат.

13.1 Цели - поим и карактеристики

Одделни автори за целите даваат свои дефиниции кои, во суштина и не се разликуваат. Пламен Радев ⁶⁸ цитира неколку дефиниции на целите од различни автори:

- Целта е модел на потребната иднина (Н. А. Бернштајн)
- Информација за субјективна вредност (корисност) што човекот има намера да ја постигне (Ј. Козелецкиј)
- Целта е модел на идните резултати (Н. К. Анохин)
- Целта е долгорочен посакуван резултат (Р. А. Акоф)
- Осознаен лик на очекуван резултат (О. К. Тихомиров)

Целта е посакувана состојба, ситуација или резултат што поединецот или групата настојува да ги постигне односно кон кои е насочена нивната планска активност. Целта е само некаква скица, нацрт на посакуваната состојба или на очекуваниот резултат.

Кога се зборува за целите воопшто, посебно за целите во воспитно-образовната работа треба да се имаат во предвид следниве нејзини карактеристики:

- Целите *не постојат независно од луѓето*, не се дадени сами од себе. Тие се некаква намера на индивидуите или на групи луѓе, нивна желба или стремеж кон нешто.
- Секоја цел претставува некаква *вредност*. Се она што се смета за пожелно, потребно или неопходно, за субјектите претставува некоја вредност. Така воспитно - образовниот процес е целенасочена

⁶⁸ Radev, P., 1997, str. 77 според Poposki, K. 2000

активност. Тој се планира и организира за да се постигнат определени цели. Основна цел е, низ организиран процес на воспитно-образовни активности, како резултат на поучувањето и учењето, да настанат позитивни, прогресивни, развојни *промени* од когнитивна (сознајна), социо-емотивна и психо-моторна природа, односно да настанат промени во личноста на учениците по завршувањето на тој процес. Според тоа, изборот на целите, одлучувањето за нив не е само стручно прашање, туку притоа доаѓа до израз системот на вредностите на оние кои одлучуваат за целите.

- Во основата на секоја цел се *мотивирани* на носителот на целта. “Мотивите се оние поттикнувачи кои човековото дејствување го насочуваат кон некоја определена цел, го одржуваат тоа дејствување и го засилуваат неговиот интензитет.”⁶⁹. До секоја цел *се стигнува со конкретни активности* исполнети со конкретни содржини. Секоја цел подразбира две составки: содржина и процес- активност за нејзино постигнување. Ова особено важи за операционализираните цели (задачи), во кои треба да се каже, не само што е тоа што се очекува како краен резултат, туку и со помош на кои содржини и со кои активности ќе се дојде до него како цел.
- Целта *не е истото што и реално постигнат резултат*, туку таа е само *планиран*, очекуван или посакуван резултат. Таа може да биде и идентична со постигнатиот резултат, но и не мора. Разликата меѓу целта, како посакуван, планиран резултат, и вистинските постигнувања може да биде во позитивна и негативна насока. Затоа *целта служи и како норма, критериум или стандард* за оценување на реално постигнатиот резултат. Колку што вистинскиот резултат е поблизок до или е поголем од планираниот, толку е поголема успешноста во постигнувањето на поставената цел.
- Воспитно-образовните цели *содржински и вредносно се оворени* - не смеаме да ги земаме премногу завршно (иако тие се дефинираат како планиран резултат). Ова е поради тоа што *процесот* на нивното

⁶⁹ B. Petz, 1992, стр. 253 според Попоски, К. 2000

постигнување е многу *променлив*, и никогаш не тече плаволиниски и во целост онака како е планирано. На него влијаат многу познати и непознати фактори. Затоа е нужно во текот на самиот процес на учење повторно да се вршат проценки и да се коригираат целите. Втора причина поради која воспитно-образовните цели не би требало да се дефинираат како точно определен резултат се *индивидуалните разлики* меѓу учениците. Не е можно да се дефинираат исти цели за сите ученици.

13.2 Цели и / или задачи во воспитанието и образованието

Овде би се задржале на објаснување односно на разграничување на поимите цели и задачи и на тоа како се гледало на нив во различни временски периоди.

„Во Педагошката енциклопедија⁷⁰ се вели дека „формулациите на целта на воспитанието обично се кратки, начелни и *општи*. Од нив не може лесно да се согледа вистинската смисла, значењето и содржината на целта на воспитанието...Затоа нужно мора да се врши одредена конкретизација на целта на воспитанието, односно мора да се утврдат -потесни, етапни или оперативни цели, кои суштински, содржински и логички произлегуваат од општата цел на воспитанието. Тие, *потесни* цели на воспитанието кај нас најчесто се нарекуваат *задачи* на воспитанието.. Ова објаснување не би можело да се прифати како сосема издржано , затоа што нема причини, целите колку и да се општи, да се искажуваат само во еднина и само поради тоа да се нарекува цел, а помалку општите цели да се нарекуваат со друго име - задачи. Ако ова се прифати, тоа би значело дека, тие се синоними, а се разликуваат само според степенот на општост или конкретизираност. Сосема е прифатливо објаснувањето дека од општата цел логички произлегуваат етапни цели, но тие сепак се цели и не е јасно зошто се нарекуваат задачи.

“Слични објанувања за овие поими дава и Марш⁷¹ кој, освен за *цели и задачи*, зборува уште и за *намери* на курикулумот. Според него намерите се општи тврдења кои укажуваат на вредностите за кои некоја група смета дека

⁷⁰ Педагошка енциклопедија, т. 1, 1989. стр. 74 според Попоски, К. 2000

⁷¹ Marsh, C. 1994, стр. 106-109

треба да ги содржи образовната програма. Намерите се долгорочни, се однесуваат на образовниот систем, отворени се и никогаш не се остваруваат во целост.

Целите се поопределени тврдења кои даваат поединости за намерите на курикулумот (наставната програма). Се однесуваат на одделни програми и се насочени на успехот на учениците. Можат да бидат среднорочни и краткорочни.

Задачите се поконкретни тврдења за тоа што учениците ќе мора да можат да направат откако ќе проследат одредена наставна единица. Тие се краткорочни, се искажуваат како начини на однесување на учениците и најчесто ги смислуваат наставниците. Задачите најчесто претставуваат конкретизирање на намерите во врска со предвидените промени кај учениците и ги искажуваат условите во кои ќе се случат промените.⁷² Богнар и Матијевиќ⁷³ велат: „Целта е обопштена и стегната формулација на дидактичката интенција, а задачите се конкретизација на целта.

Целта секогаш е очекувана состојба (*резултат*), а задачата е *активност* која води кон целта. Таа е средство за постигнување на целта. Веќе е речено дека целта претставува само очекуван, посакуван резултат. Целта е само претпоставена идна состојба. Значи, таа не е исто што и постигнатиот резултат. Но, таа не може да биде исто што и задачата.

Под поимот задача, воопшто, се подразбира нешто што е *зададено*, што се бара, нешто што треба *да се прави, работи, извршува*. Задачата е „свкупност од редоследни дејствија (операции) кои водат кон преобразување на објектот...“⁷⁴

Во процесот на дефинирањето се поаѓа од целите, а во процесот на реализација редоследот е обратен. Прво се реализираат задачите. Тие се чекори кон целта.

Во последно време забележителна е се почестата употреба на терминот цел, наместо задача или паралелно со него. Тоа, донекаде може да се објасни со тоа што се изменило и сфаќањето за суштината на образованието и воспитанието. Порано доминирало социоецентричното сфаќање, кое поаѓало

⁷² според Попоски, К. 2000

⁷³ Bognar-Matićević, 1993. str. 109 според Попоски, К. 2000

⁷⁴ Махмутов, М. И., 1981. стр. 52 според Попоски, К. 2000

од тоа дека образованието е обврска на младите, а општеството (државата) ги утврдува целта и задачите на тоа образование. Училиштето и наставниците како најдиректни претставници на државата имаат, задача да ги воспитуваат и образуваат младите да им го пренесат искуството на човештвото, а тие да го усвојат. Оттаму, веројатно и формулацијата „цел и задачи на наставата се...”. Терминот задача повеќе асоцира на *обврска*, што е дадена (поставена) *од друг*, а не сопствена желба, намера - цел. Сето тоа повеќе е во духот на класичната дидактика, заснована на бихевиоризмот и етицизмот.

Поновите сфаќања за воспитанието и образованието се *антропоцентрични и демократски* ориентирани и ги третираат, пред се, како потреба и право на личноста, значи како нивна цел, а дури потоа и обврска или задача.

13.3 Видови воспитно-образовни цели

(аспекти на воспитно-образовните цели)

Воспитно-образовните цели може да се разгледуваат од различни аспекти. Тоа најчесто се прави врз основа на :

- ❖ Изворот од каде потекнуваат - **чији потреби задоволуваат**, односно кои се нивни носители, која е нивната основна насоченост;
- ❖ Нивната содржина - **видот на промените кај личноста**, односно нивната воспитно-образовна вредност;
- ❖ Структурираноста или **степенот на нивната обопштеност**, односно конкретизираност;
- ❖ **Времето** кое е потребно за да се постигнат или процесниот аспект на целите.

Накратко ќе ги разгледаме споменатите видови цели.

13.4 Видови воспитно-образовни цели според тоа чији потреби се задоволуваат

Во зависност од тоа чији потреби задоволуваат , целите имаат свој индивидуален и општествен аспект, односно индивидуални и општествени цели.

*Индивидуалните цели се однесуваат на развојот на личноста во согласност со човековата природа. Тоа подразбира автентичен когнитивен, социо-емоционален и психо-моторен развој на ученикот во воспитно-образовниот процес. Притоа се поаѓа од сфаќањето дека ученикот е личност која ги поседува сите потенцијали за сопствен развој. Потребно е да се создадат услови во кои тој ќе учи и ќе се развива... Нему треба да му се помогне да ја развие својата индивидуалност. Основна цел е **целосна самоактуелизација на личноста** во согласност со своите можности, а тоа значи постигања кои се вистински израз на индивидуалноста. Според тоа индивидуалните цели не значат " формирање на личноста" туку нејзин автентичен развој. Тоа е антропоцентрички пристап во дефинирањето на целите, при што воспитанието и образованието се сметаат, првенствено како основно човеково право и потреба, а дури потоа како негова обврска и општествена потреба.*

*-Општествените цели на воспитанието и образованието се однесуваат, исто така на развојот на личноста (индивидуата), но според потребите и **интересите на општеството**. Општеството (државата) како организатор, истовремено е и носител на целите на воспитанието и образованието. Се поаѓа од ставот дека ученикот е личност која треба "да се формира" според нормите и потребите на општеството (педагогија на формирање). Младите мора да се воспитуваат и образуваат за да бидат корисни членови на општеството.*

Воспитно-образовните цели и на индивидуите и на општеството се општествено условени. Образовниот систем е сместен во општествен контекст на определен историски период, кој битно го определува (ограничува) степенот на задоволување на човековите индивидуални воспитни и образовни (развојни) потреби (мотиви и цели) и начините на нивното задоволување. "Најзначајни детерминанти на целта на воспитанието се: карактерот и структурата на општествено-политичкото уредување на заедницата, односите кои владеат во општеството, степенот и перспективите на општествениот развој, посебно положбата и односот меѓу единката и заедницата, потоа сфаќањето на човекот како човечка индивидуа и личност, педагошките сфаќања на концептот на воспитанието."⁷⁵ Еден од начините да се надмине

⁷⁵ N. Potkonjak, 1989, стр. 74 според Попоски, К. 2000

спротивставеноста на општествените и индивидуалните цели, е застапувањето на задолжителни, факултативни и изборни предмети во наставните планови. Во таа смисла може да се говори за нормативна поставеност (статус) на воспитно-образовните цели, со што се искажува односот на општеството и индивидуата кон одредени цели. Така, тие можат да бидат:

- Задолжителни (заеднички за сите), што значи дека за нив, првенствено, е заинтересирано општеството;
- Задолжително-изборни, за кои е заинтересирано општеството, а може да бидат од интерес на некои единки, особено ако листата на избор е побогата;
- Факултативно изборни, за кои општеството не е многу заинтересирано, а ги избираат само оние поединци кои навистина се заинтересирани за нив.

13.5 Видови воспитно-образовни цели според степенот на нивната конкретизираност

(структурен аспект на воспитно-образовните цели)

Официјалните воспитно-образовни цели се утврдуваат на ниво на држава со официјални документи (закони, нормативни акти, концепциски, развојни документи, стратегии и др) што ги подготвуваат и донесуваат надлежните органи и институции. Со нив се искажуваат намерите што ска да ги постигне државата преку системот на воспитание и образование, како израз на државната образован политика. Овие цели се искажуваат многу обопштено, грубо, па затоа тие натаму, врз разни основи, се разработуваат и структурираат на неколку нивоа.

Целите на воспитно-образовниот систем се глобални и често изгледаат апстрактни. Обично се нарекуваат општи воспитно-образовни цели или намери. Како такви не е можно непосредно да се реализираат, туку е потребна нивна понатамошна конкретизација. Тие се основа за дефинирање на официјалните цели на потсистемите (предучилишно, основно, средно и високо образование) Овие цели се долгорочни и претставуваат некој вид **воспитно-**

образовни стандарди, од кои треба да се раководат воспитно-образовните установи од соодветниот потсистем. Тие се должни да работат на постигнување на *официјалните цели*, а можат истите да ги дополнуваат со свои *специфични цели*, во зависност од потребите и интересите на средината во која работат.

Натамошната разработка и конкретизација на воспитно-образовните цели, се врши со *наставните програми* за одделните подрачја и наставните предмети во рамките на потсистемите. Овие цели ги одразуваат посебните видови промени (резултати) што се очекуваат по завршувањето на наставниот процес. Тие цели се нарекуваат *посебни цели*.

Насполе, целите се конкретизираат во рамките на помалите логички делови од наставните програми, какви што се темите, наставните целини или наставните единици. Овие цели се нарекуваат *поединечни* воспитно-образовни цели.

13.6 Видови воспитно-образовни цели според нивната содржина

(Содржинско-вредносен аспект на воспитно-образовните цели)

Друг критериум за поделба на воспитно-образовните цели е видот на нивната содржина, односно природата на промените што се очекуваат (планираат) да настанат кај учениците во текот на наставниот процес. Во нашата терминологија и практика општо позната е традиционалната поделба на :

- **Образовни** (*материјални, информативни*);
- **Функционални** (*развојни, формални*);
- **Воспитни** (*во поширока смисла на зборот*).

Образовните цели се однесуваат на стекнувањето знаења од страна на учениците за објективната реалност што се изучува по одделни наставни предмети или подрачја. Тоа значи дека учениците треба да усвојат одредена наставна материја (затоа материјална цел), односно преку наставата да им се обезбеди активно да усвојат селективно систематизирани информации од одделни научни дисциплини и области од животот (затоа информативна цел).

Функционални цели се однесуваат на стекнување на разновидни вештини и на развој на способностите. Тоа би требало да се сфати како цел која претпоставува оспособување на учениците за практична примена на усвоените знаења, но и за самостојно стекнување на нови знаења, навики и вештини. Овде треба да напоменеме дека *знаењата и вештините се учат*, односно се стекнуваат, додека *способностите се развиваат со учење*, затоа што тие имаат основа во наследните предиспозиции.

Воспитните цели ги опфаќаат промените на личноста, а пред се, емоционалната и волевата (конативната сфера на личноста), односно развојот и формирањето на општествено-етичките ставови, верувања, односот кон средината, кон работата и кон самиот себе.

Ваквата поделба на целите според видот на нивната содржина, поаѓа од *социолошко-педагошкиот аспект* на поимите воспитание и образование. Во тој пристап на преден план е *односот на општеството кон единката*, при што воспитанието и образованието се сфаќаат како средство а формирање на тип на човек (личност) каков што преферира општеството.

Во поново време се користи друг пристап во поделбата на воспитно-образовните цели според нивната содржина. Притоа се поаѓа *од човекот како личност*. Односно од **видот на (природата) на промените што настануваат** кај неа во процесот на учење и според нив, се именуваат како:

- **Когнитивни (сознајни) цели;**
- **Афективни (емоционални) цели;**
- **Психомоторни цели.**

Ваквата поделба е слична на познатата тријада на Песталоци: глава-срце-рака (мисли, чувствувај, дејствувај). За нејзиното распространување големо значење има американскиот психолог Блум, кој со своите соработници ја изработил познатата таксономија на образовните и воспитните цели.

Когнитивни (сознајни) цели. Нивното име доаѓа од зборот когниција (сознавање), што значи *приемање, организирање и користење на информации* (знаењата). Овие цели може да се поделат на две

подгрупи. “Во првата спаѓаат едноставните форми на однесување, како што се помнењето и сеќавањето на научните факти”⁷⁶. Тоа е првата категорија на когнитивни цели во таксономијата на Блум наречена **знаење**. Притоа, се мисли на стекнување на знаења, односно нивно запомнување, препознавање и репродуцирање. Таквото сфаќање на оваа подгрупа на когнитивни цели е **блиска до образовните цели**.

Втората подгрупа на когнитивни цели, според Блум “ја сочинуваат посложени форми на однесување, како што се способностите и вештините. “ Оваа подгрупа на когнитивни цели Блум ги класира во следниве пет категории: *разбирање, примена, анализа, синџеза и евалуација*. Значи станува збор за разни интелектуални вештини и мисловни способности за практична примена на стекнатото знаење, но и за негово самостојно усвојување од страна на учениците, како и снаоѓање во нови ситуации или решавање на проблеми. Овој аспект на когнитивните цели е **близок до функционалните, формативните, односно развојните цели** во класичната дидактика.

Всушност, когнитивните цели ја опфаќаат и образовната и развојната функција.

Емоционални (афективни) цели се оние кои се однесуваат на формирањето на личниот емоционален однос на учениците кон околината воопшто, кон другите луѓе, кон работата и кон самиот себе. Значи, станува збор за таканареченото социо-емоционално учење, за учење како да се реагира на одредени ситуации, за усвојување вредносни ориентации (убедувања, ставови, интереси) и на начинот на нивното манифестирање, кое секогаш е емоционално обоено. Овде спаѓа и себепознавањето и формирањето на слика за себе. Афективните цели се однесуваат на човекот како емоционално и социјално суштество. Затоа овие цели понекогаш се нарекуваат *социо-емоционални цели*. Во суштина тие се блиски на воспитните цели во класичната дидактика.

Психомоторни цели - во кои “спаѓаат целите кои се сврзани со формирање на одредени видови на моторна, манипулативна дејност и

⁷⁶ B. Bloom, 1970, стр. 27 според Поноски, К. 2000

нервно-мускулна координација.⁷⁷ Нив ги има во наставниот процес по сите предмети, зашто тука се вбројуваат пишувањето, говорењето, како и користењето на сите видови сетила при разни видови набљудувања, работа со прибор, практична работа и слично, но преовладуваат во наставата по физичко и техничко образование. Некои ги нарекуваат *сензо-мојџорни*.

13.7 Единство на образовните, функционалните и воспитните цели

Во реалниот воспитно-образовен процес, целите се **испреплетуваат** и речиси никогаш не може да се постигнат само еден вид цели, без да се постигнат и останатите дури и како спореден учинок. Ова и затоа што учењето, според поновите сфаќања на когнитивната психологија е *хोलистички* процес. Оној кој учи, во процесот на учење се вклучува целосно - со своето предзнаење, со своите верувања, убедувања, ги ангажира своите умствени, физички сили, но и своите емоции.

На знаењето (образовните, когнитивните цели) во нашите училишта се посветува поголемо внимание, отколку на ставовите, вештините и способностите. Ова, произлегува прво, од тоа што во сознајната сфера спаѓа поголем дел на целите на наставата, кои се пропишани во програмите. Друго, што усвојувањето на знаењата полесно се плнира и постигнува отколку усвојувањето на вештини, ставови или развојот на способности. Трето, поради фактот што полесно се проверуваат и оценуваат постигањата во когнитивната сфера, за разлика од постигањата во емотивната и конативната сфера.

Во таа смисла, денес постои општа согласност дека знаењата не се единствена причина поради која децата одат на училиште, туку и многу е битно како учениците напредуваат и на емоционален и социјален план. Во училиштата учениците учат и како да се однесуваат, како да комуницираат со другите луѓе, ги развиваат своите интереси и емоции и учат како да ги изразуваат чувствата. Затоа во воспитно-образовниот процес (наставата) треба да се води сметка за *единството* на образовните, воспитните и функционалните цели.⁷⁸

⁷⁷ Кларин, 1995, стр. 25 според Попоски, К., 2000

⁷⁸ Попоски, К. 2000

13.8 Видови воспитно - образовни цели според времето потребно за нивно постигнување

(Процесен аспект на воспитно - образовните цели)

Воспитанието и образованието се процеси кои, вака или онака, се одвиваат непрекинато. Луѓето постојано нешто учат и научуваат за покусо и подолго време - се менуваат и развиваат како личности. За секоја промена во развојот и напредокот на личноста е потребно определено време, односно реален процес во кој се создава таква новотворба. А тоа, исто така, значи постигнување на определена воспитно - образовна цел. Според тоа, целите се постигнуваат во реално конкретно организиран и реализиран воспитно - образовен процес кој континуирано трае. Во тој процес одредени цели се постигнуваат за покусо или подолго време. Од тој аспект гледано, може да се зборува за следниве видови цели:

- трајни
- долгорочни
- среднорочни (етапни)
- кусорочни
- изведбени (оперативни)

Трајни цели. Долго време важеше традиционалната поделба на три одделни периоди од животот: а) *младоси* - период на учење, школување - сфатено како подготовка за работа, за живот; б) *зрелоси* - работен период или период на професионална ангажираност; и в) *стипароси* - период на пензионерски живот. Денес тоа веќе не соодветствува на реалните состојби на современото живеење. Непрекинато и многу брзо се менуваат многу нешта: развојот на науките, технологијата, професиите, начинот на живеење итн. Не случајно формалното задолжително образование започнува на помала возраст и трае подолго време отколку порано. Се повеќе се шират разни форми и видови на неформално образование. Денес се зборува за „*описиесиво кое учи*“ односно за учење на единката во текот на целиот свој живот. Тоа е траен процес на непрекината самоактуелизација на секоја индивидуа, која се засновува на „мотивите на растење“, како што ги нарекува Маслоу. Воспитанието и

образованието (учењето) се трајна потреба на секого. Тоа го потврдува и народната поговорка „Човекој учи додека е жив“. Тој постојано акумулира, преработува и користи нови искуства (сознанија) во секој поглед (како знања, ставови, вештини, интереси итн.).

Долгорочни цели или цели на одделни воспитно - образовни периоди. Тоа се оние цели во воспитанието и образованието кои се планираат да се постигнат во подолг период од една (учебна) година. Ваквите цели обично се покажуваат како цели на одреден период на образование (одделенска или предметна настава) или степен на образование (основно, средно). Но, такви цели има во секоја програма која во наставниот план е застапена две или повеќе години. Воспитно - образовните цели обично се далечни - долгорочни цели.

Овие цели во образованието ги определува општеството (надлежните органи) со свои развојни планови или програмски документи. Но, и секоја индивидуа сама си поставува такви долгорочни воспитно - образовни цели - што сака да учи, со кој вид средно или високо образование да се стекне, како натаму ќе се усовршува итн.

Долгорочните цели обично се *општи, глобални*. Тие ги одредуваат образовните стандарди на соодветните образовни периоди (степени и видови на образование; на пример, што се очекува да знае и умее еден завршен осмоодделенец или дипломиран техничар во некоја струка итн.).

Етапни или среднорочни воспитно - образовни цели, по правило, се оние кои можат да се постигнат во *некој на една учебна година* или /и покус, ако изучувањето на некој предмет (програма) трае едно полугодие или семестер. Тие се изведени од поглобалните цели на образовните периоди или од долгорочните цели и претставуваат нивна разработка, расчленување, допрецизирање. Затоа уште се нарекуваат и посебни, етапни или меѓуцели. Овие цели претставуваат врска меѓу целите на еден образовен период (циклус) и целите на дел од тој период, односно меѓу долгорочните и кусорочните. Овој вид цели се искажани со наставните програми за секое одделение или клас во кои таа се изучува и претставуваат релативно засебни целини, етапи на долгорочните цели утврдени со повеќегодишните програми. Тоа многу

поуспешно се прави за образовните (когнитивните, сознајните), отколку за воспитните (емоционалните).

Кусорочни или ојерајивни воспитно - образовни цели се оние чие постигнување е можно (планирано) во текот на една наставна тема (помала целина од програмата) чија реализација трае подолго од една или неколку седници - сфатени како серија на наставни единици (часови). За колку време може да се постигне одредена кусорочна цел зависи од тоа до кој степен може да се операционализира, а да не се изгуби нејзината природна целост. Кусорочните цели произлегуваат од среднорочните.

Изведбени (рабојни) цели. За овие цели се употребуваат и термините: *поединечни, конкретни или ојерационализирани*. Добар дел од образовните цели можат да се планираат (операционализираат) и да се постигнат за релативно покусо време (на пример, на една наставна единица), но не и сите. Наспроти тоа, повеќето функционални и воспитни цели не е можно да се операционализираат и да се постигнат во текот на една наставна единица. Формирањето на став кон нешто, учењето на некоја интелектуална вештина, оспособувањето за кооперативно учење, за споредување, класирање и слично, бараат подолго време од една наставна единица.

Операционализацијата на воспитно - образовните цели значи многу конкретно определување на двете компоненти на целта: *содржината и дејствието* (активноста, процесот), што заедно ја чинат операцијата која ученикот треба да ја изведе. Таквото операционализирање на целите е познато во наставата заснована врз бихевиористичкото сфаќање на учењето. Еве што вели во таа смисла К. Милер⁷⁹ : „Бидејќи кај секоја цел можеме да разликуваме содржински дел и однесување, при што - според бихевиористичкиот пристап - содржинскиот аспект го претставува стимулот, а аспектот на однесувањето е реакцијата , тогаш прецизното определување на целта треба да се направи за двете подрачја.

Целта е **еднозначно опишана** ако се наведе:

- *што* треба да научи ученикот (еднозначен *опис на конечното однесување*);

⁷⁹ С. Møller, 1994, стр.83-84 според Попоски, К., 2000

- на што и во кои ситуациjsки услови тој треба да го направи (поблиско наведување на условиe, ситуациjsката рамка);
- според што треба да се идентификува правилното однесување или продуктот (наведување на критериуми за вреднување, граници за прифатливо однесување). “

Вака опишаната цел се нарекува прецизна или операционализирана цел на учењето. Слични мислења засталуваат и други автори. „Операционализираната цел е опишана со операции што ги изведува ученикот (не наставникот!) и кои можат директно да се набљудуваат и мерат., - велат Андриловиќ и Чудина⁸⁰. И според овие автори, операционализацијата на целите е можна во сознајното и моторното подрачје, и тоа под услов за тоа да се изберат соодветни глаголи.

Оперативното дефинирање на целите навистина може да биде корисно за квалитетно организирање и изведување на наставата (за индивидуализација на наставата, за изработување на критериумски тестови, за описното оценување итн.). Така операционализираните цели некои автори со право ги нарекуваат *операционализирани задачи*. Со нив не се искажува крајниот резултат туку дејствието што трба да го изведе ученикот и, се разбира, неговата содржина. Така утврдените дејствија и содржини - плус начинот (методот, постапката) како тие ќе ги изведат конкретните ученици и со помош на кои средства го чинат реалниот наставен процес. Со завршувањето на една наставна единица треба да се постигнат оперативните цели. Низа такви цели обезбедуваат постигнување на некоја кусорочна цел (цел на наставна тема), кои натаму се синтетизираат во среднорочни, а овие во долгорочни. Тоа укажува на хиерархиската поставеност на целите и на аналитичко-синтетичкиот пристап во нивното дефинирање и реализирање. “⁸¹

⁸⁰ Andrilovik; Cudina, 1985, str. 102 според Попоски, К., 2000

⁸¹ Poposki, K., 2000, str. 95-112

14. ИЗБОР НА НАСТАВНИ СОДРЖИНИ

14.1 Програмските содржини во процесот на образование

При конципирањето на наставната програма се јавува, пред се, суштинското прашање за избор на содржините. Истакнатиот автор во областа на теоријата на наставната програма Лотон (Lawton, 1980) смета дека програмата треба да претставува селекција од заедничката култура, меѓутоа ова го повлекува и прашањето, што е култура, а посебно што се подразбира под поимот „заедничка култура“, со оглед на етничките, регионални и други различности.

Токму поради комплексноста на самиот поим „култура“, постоеле и постојат различни толкувања на овој поим. Овде е битно да се напомене, ако се има во предвид изборот на содржините за наставната програма, дека своевременно големо влијание имал Дјуи кој остро и аргументирано го критикувал некогашното поимање дека некои предмети (посебно книжевноста и уметноста) припаѓаат само на мала елитна група во општеството која го наследува правото да ги усвојува тие содржини, бидејќи таа група поседува посебна интелигенција и талент.

После тоа следела помалку или повеќе и денес актуелната интерпретација, по која некои знаења и способности содржани во културата во толкава мера се значајни за квалитетот на животот, така што одредени содржини и развојот на одредени способности, би морале да бидат достапни на секое дете. Со други зборови, децата треба макар и само да се запознаат со битните аспекти на на културното наследство, дури и ако тоа не се асимилира во текот на училишното образование. Истовремено, се смета дека оваа култура треба да се поучува не само како знаење, туку и поради нејзиниот ефект, како за формирање на ставови така и на начин на мислење на оние кои учат. Ова гледиште може да се искаже и на следниот начин: „Воспитувањето и образованието треба да претставува воведување на луѓето во она што е *вредно* и тоа на начин кој подразбира одредена длабочина и ширина во разбирањето и знаењето...“⁸². При конципирањето на наставната програма се поставуваат

⁸² Sutherland, 1988, стр:127 според Шапановиќ, Божановиќ, Н., 1993

многубројни прашања и дилеми. Покрај решавањето на проблемот околу изборот на содржините, составувачите би требало да постигнат единственост на целите низ вкупните содржини, односно предмети, кохерентна активност и рамнотежа помеѓу она што му се нуди на ученикот и она што од него се очекува. Потоа, стои начелното прашање во која мера наставната програма треба да биде советодавна, или во потполност задолжителна, ако се има во предвид автономијата на наставникот и воопшто неговата улога во реализација на програмата. Посебно е прашањето во која мера програмата треба да биде ориентирана на поттикнување на самотивацијата на ученикот, а во врска со тоа и иницирање и на ученичкото сопствено интересирање. Ова понатаму наведува на прашањето, дали при составувањето на наставната програма е разјаснето што се подразбира под ученички интереси и во која мера програмата треба да ги следи спонтаните интереси, односно во која мера треба да се заснова на оние области на учењето кои ги сметаме погодни за ученичките интереси.

При разгледувањето на општиот проблем за *избор* на содржини и нивната ширина се надоврзува и потребата да се разјасни нивната рамнотежа во наставната програма. Како што постојат различни начини за конципирање на наставната програма така постојат и различни начини на конципирање на содржините, што зависи пред се, од согледување на поимот „знаење...”. Според некои автори⁸³ поимот „знаење...” може да се подели во четири алтернативни гледишта. Според првото гледиште, постојат различни форми на знаење кои можат јасно да се сознаат, во филозофска смисла, и тоа по пат на различни патишта на мислење и благодарение на различни видови докази при нивното утврдување. Тоа е рационалистичко гледање, а првенствено се заснива на *a priori* разликите, во прв ред логички.

Второто гледиште ја застапува тезата дека знаењето се стекнува по пат на интеракција со средината. Според ова гледиште, знаењето е примена на интелектот во искуството. Познато е дека ова гледиште го застапуваат емпиристите, како што е Дјуи.

⁸³ Pollard, 1978, str.17 според Шарановиќ-Божановиќ, Н., 1993

Третото гледиште, а може да се нарече социолошко, ја сугерира идејата дека знаењето може да го конструираат група луѓе низ взаемна интеракција. На тој начин учесниците во групата меѓусебно ги делат своите искуства⁸⁴.

Најпосле, „знаењето може да се согледа во контекст на макро-социјалните структури, како и историските сили, како нешто што е силно под влијание на моќните социјални групи, кои на одредени видови на знаење им доделуваат висок статус, па дури можат и да ја контролираат неговата достапност на оние кои учат.“⁸⁵

Сепак, може да се смета дека гледиштето на емпиристите, со помалку или повеќе отстапување, е многу присутно во училишната пракса поради тоа што имплицира активност и искуство, индивидуално откривање и можност за креативна работа.

Постоечката пракса во светот сугерира дека наставната програма може, условно, да се подели на *знаења*, *поими*, *вештини* и *сџавови* и дека тие може да се сметаат како елементи на учењето. Поимот се дефинира на различни начини, во зависност од гносеолошките, психолошките и педагошките позиции од кои се поаѓа. Така, заради илустрација, од една страна, поимот е воопштување кое му овозможува на ученикот да класифицира, организира и предвидува, да ја разбере структурата на односи и значења, и сл. (поимот се толкува како мисловно воопштување на личното искуство на детето). Од друга страна, се прифаќа логиката на теоретскиот поим во наставата (содржинско-развоен пристап) во чија основа се наоѓаат барањата за реконструкција на наставните програми, во смисла на создавање модел за развивање на мислењето.

Вештините исто така различно се дефинираат. Ако ја имаме во предвид литературата од англиското подрачје, на вештините (skills), им се придава подлабоко и пошироко значење, отколку што е случај во нашата дидактичка теорија и практика. Така вештините се означуваат како оспособеност да се изврши одредена задача и тоа *физичка* (практична), *интелектуална* (набљудување, идентификација, класифицирање, тестирање, проценување и сл) и *комуникативна* (говорна, бројчана, графичка и др.). И самите автори кои на сличен начин ги дефинираат вештините, сметаат дека овој поим е

⁸⁴ Pollard, 1978 str.19 според Шарановиќ-Божановиќ, Н., 1993

⁸⁵ Hamlyn, у: Peters, 1980 str. 45 според Шарановиќ-Божановиќ, Н., 1993

преоптеретен со повеќезначност. Во обид да се растерети оваа повеќезначност се прави дистинкција помеѓу „знам да....“ и „знам како.....“. Првото подразбира дека нешто се знае за одредена работа, додека другото подразбира дека се знае **како** нешто да се направи, па би можело да се рече дека првото одредување се однесува на знаењето, а другото на умењето. Во секој случај, јасното одредување на поимот „вештина“, би било неопходно, пред се заради дијагностицирање на тешкотиите и планирање на новото, потоа за адекватни дидактичко - методски постапки ако се има во предвид, првенствено, педагошкиот аспект на проблемот. Истата повеќезначност ја има и синтагмата „основни вештини“, па, така може да се толкуваат како „иницијални претпоставки“, кои се основа за стекнување на одредено знаење, што подразбира линеарен (и во секвенци) начин на учење. Од друга страна, основните вештини може да се тумачат како фундаментални елементи кои лежат во основата на учењето за цела низа контексти, па во таа смисла учењето може да се сфати во поголема мера холистички.

Ако се има во предвид споменатата повеќезначност на терминот вештини, тогаш доаѓа до преплетување на содржината на поимот „вештини“, и „ставови“, кои се дефинираат како “надворешно изразување на вредности и лични квалитети”⁸⁶, како што се љубопитност, упорност, иницијативност, почитување, доверба и сл. Преклопувањето на значењата евидентно е, на пример, кога треба јасно да се разликува социјалното однесување, подведено под поимите на вештина и ставови. Исто така проблематичен е односот помеѓу ставовите и таканаречените интелектуални вештини имајќи во предвид дека учениците спонтано вклучуваат чувства во врска со она што го учат, но и став кон тоа.

Наставната програма би морала да обезбеди напредување на ученикот, како во совладување на градивото така и во неговиот развој. При тоа ги имаме на ум, пропишаните *дидактичко - методски уџаџиња* содржани во програмата, а пред се, флексибилноста и структурата на нејзината содржина. Флексибилноста се постигнува со диференцирање на задачите (целите) како би се задоволиле индивидуалните потреби. Структурата на содржината е исто така клучен фактор и претпоставка за успешно напредување. Ова првенствено

⁸⁶ Pollard, 1978, str.18. според Шарановиќ-Божановиќ, Н., 1993

се однесува на вертикалниот континуитет на задачите кои со тек на времето се усложнуваат (проширување и продлабочување на задачите во тек на неколку дена, седмици, месеци, па и цели учебни години), како и на хоризонтална кохезија меѓу задачите (како што се, на пример, паралелни дневни задачи). При тоа е јасно дека континуитетот и кохезијата мораат да бидат урамнотежени.

Што се однесува на распоредот на содржините во секвенци, тој зависи од теоретските позиции од кои се поаѓа при задоволување на ова барање, т. е од сфаќањето на знаењето како гносеолошка категорија и сфаќањето на самиот процес на учење. Така, на пример, наставната програма видена како средство за пренесување на знаење, одбрано поради неговата вредност или релевантност веројатно ќе има содржина распоредена во секвенци во зависност од логичката структура на тоа знаење и во согласност со неговата појмовна основа. Меѓутоа, ако програмата се согледува како збир искуства на ученикот кои се, од една страна, во интеракција со средината, а од друга страна во интеракција меѓусебе, тогаш секвенците во распоредот на содржините ќе ја следат антиципираната психолошка структура на учењето.

Со оглед на повеќекратната функција на наставната програма во процесот на создавање, барањата при нејзиното составување се многубројни, а овде се напоменати некои од нив. Особено битно е прашањето за нивна импликација во наставната пракса.,⁸⁷

„За развојот на научните поими да се одвива на адекватен начин, неопходно е учениците, од самиот почеток да усвојуваат знаења со развивање на научни поими, што подразбира запознавање со дефинициите на поимите (т.е совладување на структурата на дефиницијата), меѓусебно поврзување на поимите по различни димензии, одредување на содржината на еден поим преку други поими и систематско градење на хиерархиска мрежа на поими. Ова може да се оствари низ активна настава која се заснова на соработка помеѓу наставникот и ученикот, како и учениците меѓусебно.,“⁸⁸

⁸⁷ Шарановиќ-Божановиќ, Н. 1993, стр.89-93

⁸⁸ Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. 2000. стр. 172

14.2 Причини кои бараат промени во содржините

„Големиот развој на науката и техниката непосредно влијаат на образованието, неговите содржини, примената, методите и техниките, како и на целокупната организација на наставата. Поради тоа, денес проблемот на *содржините на образованието* и нивното усогласување со барањата на научно-технолошкиот прогрес претставува *суштинска задача* на современото училиште.

Најважните фактори кои под влијание на научно-технолошкиот развој и напредок бараат промени во содржините на образованието во современото училиште се следните:

- огромниот развој на науката и техниката влијаат на пораст на обемот на информации. Во таква ситуација посебно значење добива *изборот на фундаментални знаења* (теории, закони, принципи, поими) кои се претпоставки за современото образование.
- во науката се повеќе доаѓа до израз процесот на *генерализација* на научни концепции, системи и методи. Се концепираат такви теории и системи кои овозможуваат да се утврди единствен природ и методи на создавање во различни домени на науката. Поради тоа, современото ниво на развој на науката бара, пред се, усвојување на нивните *теоретски основи, воопштени поими и категории*.
- посебно се зголемува улогата и значењето на *природно-научните дисциплини* кои ја сочинуваат теоретската основа на научно-технолошкиот напредок.
- средствата за масовна комуникација (печат, телевизија, интернет) доведуваат до значајни промени во областа на културата и уметноста, што ја зголемува улогата на создајните и творечките активности на поединецот. Поединецот е во ситуација самостојно да добива, проценува и применува податоци од *различни извори*.

Блум⁸⁹ смета дека „брзите промени - политички, економски во одредени земји, новите аспирации и интереси на поединците, поставуваат и нови барања на системот на образование. Овие барања поставуваат прашања на промени на

⁸⁹ B. S. Bloom, 1966

наставните програми во правец кој ќе понуди и обезбеди повеќе од вообичаени и едноставни содржини.

Промените во наставните програми (содржините) настануваат и како резултат на новите сознанија во психологијата, педагогијата и другите науки.

Брунер вели дека „наставата која воведува општи поими може да стане важен фактор во забрзувањето на психичките процеси.,,

Програмските содржини на современото образование мора да даваат поголеми можности, отколку што е случај сега. Пред се, тие треба да бидат *флексибилни*, често да се ревидираат и мораат учениците да ги припремаат за нивна примена.

Содржините на образованието мора да одразуваат *комплексни* проблеми, наместо независни и изолорани делови.

Знаењата, сфаќањата, процесите, ставовите треба да се проучуваат како интегрални единици, кои ги одразуваат *најактуелните проблеми* и аспекти на промени во современиот свет.

Содржините на образованието се повеќе ќе бараат внесување на *ново*, па фактите треба почесто и побрзо да се заменуваат како одговор на времето во кое се откриваат премногу нови информации.

Поради ова учењето денес мора да содржи повеќе од обично меморирање. Тоа мора да опфати *разбирање, поимање, генерализации*. Учениците треба да знаат *како* да го *употребаат* и *применат* она што го научиле.

Повеќе не е важен квантитетот на знаењето и неговиот енциклопедиски карактер, туку неговиот квалитет.

Донесувањето на наставните програми е сложен и долготраен процес, кој не завршува со примена на одредени критериуми за избор на содржините. Неопходно е да се одредат *односите* помеѓу целите, наставните содржини и наставните методи, затоа што во суштина, наставните програми содржат претходно планирање на наставниот процес.

Најсложен проблем е одредувањето на наставните цели и утврдувањето на меѓусебните односи и врски помеѓу целите и наставните содржини.

Вака составената програма претставува некој вид "нацрт" и хипотеза која во понатамошните постапки треба експериментално да се провери. Со проверката меѓу другото, може да се утврди оптималната ширина и длабочина на усвоените избрани теориски и практични знаења, дали наставните содржини треба да се подобрат или изменат. Вака направените програми се испитуваат на одредени примероци на ученици и наставници во гратски и селски училишта. Со експерименталната проверка може да се утврди одмерноста на наставните содржини кон општествените, научните и педагошко - психолошките барања. Проверката треба да покаже дали модифицираната и проверената програма ќе доведе до слични резултати и во другите училишта, со други ученици и наставници. Понатамошната етапа во следењето на развојот на наставните програми е контролата на квалитетот - обезбедувањето на што поефикасно остварување на поставените наставни задачи, вклучувајќи ги тука и примената на нови наставни методи, постапки и средства.

Работата на изборот на наставните содржини, планирањето и проверувањето на наставните програми бара големи напори, многу време и сложена *тешка работа*. Според некои автори овој процес трае пет, десет па и повеќе години...⁹⁰

15. НАСТАВНИ МЕТОДИ

„Под поимот метод се подразбираат начините и постапките кои се користат за остварување на некоја цел. Не е доволно да се знае само што се очекува во некоја активност (целта), туку треба да се знае и како тоа треба да се оствари (методите). Од изборот на методите зависи колку брзо и успешно ќе се оствари поставената цел. Изборот на методите во наставата зависи од логиката и структурата на наставните содржини.

Различни автори различно го дефинираат поимот на наставен метод. Милан Јањушевиќ наставните методи ги дефинира како начин со помош на кој учениците стекнуваат и усвојуваат знаења, навики и вештини и со тоа ја

⁹⁰ J. Gjorgjevic, „Savremena nastava-...“, Institut za pedagogska istrazivanja, Prosveta, Beograd, 1996, str.87-115

изградуваат својата личност. Руските автори Баранова и Слостенин ги дефинираат наставните методи како пат на создајните теоретски и практични активности на наставникот и ученикот кој што е насочен на извршување на образовните задачи. Американскиот психолог Гејџ смета дека наставниот метод е повратен модел на однесување на наставникот, кој што се применува од разни наставници во врска со поучувањето и учењето. Потполна дефиниција која почесто се прифаќа е дека наставната метода е научно верифициран начин на кој учениците под раководство на наставникот во наставниот процес стекнуваат знаење вештини и навики и ги развиваат своите психофизички способности.

Разликата помеѓу научните и наставните методи е во тоа што научните методи служат за откривање на нови знаења, а наставните методи служат за усвојување на знаењето до кое науката веќе дошла. Наставните методи се прилагодени на наставата и на психолошките одлики на учениците.

Некогаш во дидактиката преовладувало мислењето дека постои само една наставна метода составена од рецепти со помош на кои може да се оствари настава по секој предмет. Коменски истакнал дека за сите науки постои еден природен процес, Песталоци сметал дека очигледноста е универзална наставна метода, Херберт се потрудил да изгради универзални методи за сите наставни предмети (метод на формални степени). Првите три Хербертови степени (јасност, асоцијација и систем) се индуктивни, а последниот четврти степен (метод) е дедуктивен пат во правсењето на гравитата.

Барањата за една универзална метода во наставата е неуспешно, бидејќи различниот карактер на содржината бара и различни методи.

Полиметодизам (истакнување на повеќе наставните методи) е спротивна крајност од монометодизмот (насоченост кон еден наставен метод).

Постојат различни класификации на наставните методи. Наједноставната поделба е на методи на работа на наставниците (излагање, разговор, опис, објаснување) и методи за работа на учениците (вежбање, самостојни лабораториски и практични работи). Лернер и Скаткин вака ги класифицираат наставните методи: методи за објаснување и илустрација, репродуктивни методи, изложување на проблем, делумно истражувачки метод и истражувачки метод.

Американците Гејџ и Берлинер споменуваат дури 17 наставни методи кои се сместени во четири категории, во зависност од тоа дали се насочени кон

информациони процеси (индуктивни, дедуктивни, решавање на проблем), социјални интеракции (кооперативност, интерперсонални односи, демократски процеси), личност (индивидуални потреби, креативност) и модификација на однесувањето (печатени материјали и програмирани инструкции, интеракции помеѓу наставникот и ученикот).

Методите можат да се поделат на индуктивни и дедуктивни, но со таквата поделба не се нагласува нивниот педагошки карактер. Најчеста класификација е онаа која наставните методи ги дели во три групи усни, очигледни и практични. Во групирањето на наставните методи најчест критериум е суштината на наставниот процес по кои Милан Јањушевиќ наставните методи ги дели на две групи а) методи за стекнување на знаење, вештини и навики, односно методи за обработување на нови градива и б) методи за утврдување на градивата.

Во развојот на дидактичката теорија и пракса се издиференцирале следните наставни методи :метод на усмено излагање, разговор, демонстрација, практични и лабораториски работи, метод на илустрација, пишување и методи на читање и работа со текст.

Методот за усмено излагање (монологски) е таков начин на наставно работење со кое поставените задачи се остваруваат со усмено излагање (вербално) на наставникот, а понекогаш и на ученикот. Усмениот говор е основен облик на комуникација, а најприлагоден е кога треба да се изложат факти, да се извлече заклучок, да се опишат психички состојби. Во наставата со усмено излагање се служат и учениците при повторување на градивото, при усмено реферирање, давање на извештај за прочитана книга и изведени експерименти.

Постојат различни облици на методи за усмено излагање. *Академското предавање* е облик кој што е погоден за слушателите со високо ниво на мислени способности а најчесто се практикува на факултетите и научните собири. Излагањето е апстрактно, содржината строго логичка и тезата поткрепена. Стилот на излагањето е стручно-научно.

Проповедањето како облик на усменото излагање се користи кога на ученикот треба да му се створи претстава за некоја личност, дејство и појава. Овој облик е погоден кога треба да се поткренат емоциите кај ученикот и успешно се користи во пишувањето на приказни, бајки, басни, анегдоти, историски случувања... Има задача

да се зголеми желбата на ученикот. Доброто проповедање треба да биде природно, сликовито, изразно и јасно.

За развој на набљудувачките и перцептивните способности и негувањето на усменото и писменото истражување многу е погодно *описувањето* како облик на методот за усмено излагање. За да некој предмет или појава се опишат потребно е добро да се анализира, потоа со описувањето да се изврши синтеза. Кај ученикот треба да се развива смисла и за писмено и за усмено описување.

Објаснувањето, како облик на усмено излагање е погодно кога на учениците треба да им се објаснат непознати или помалку познати, зборови, поими, правила, дефиниции, закони, уметнички дела. Наставникот тогаш се труди да им ги објасни на учениците причинско-последичните врски и при тоа тргнува од она што тие веќе го знаат.

Образложувањето е таков облик на усмено излагање кај кое се одговара на прашањето зошто. Со набљудувањето учениците констатирале факти, а наставникот ги осветлува со образложување.

Методот на излагање се користи во комбинација со други методи. Тој е погоден за да се изложат наставните содржини рационално, систематично и економично, посебно оние кои не можат да се совладаат со непосредно набљудување, да се направи погодна емоционална клима во одделението, да се изложат многу информации за кратко време. Слабост на оваа метода е тоа што нејзината претерана употреба доведува до вербализам, учениците се пасивни и тешко е да се контролира колку од ученици ја разбрале изложената содржина. Таа е насочена на просечни ученици. Овие слабости се отстрануваат или се ублажуваат со реторички прашања на наставниците во текот на изложувањето, со кратки потпрашања, илустрирање при изложувањето, со тонски и визуелни снимки, изнаоѓање на анегдоти и занимливи детали.

Методот на разговор (дијалошкиот) како и монолошкиот, спаѓаат во усмените методи или вербални методи. Тоа е таква метода во која наставните задачи се остваруваат во облик на прашање и одговор, во разговор на наставникот со ученикот или во облик на расправа. Може успешно да се користи во сите типови и етапи на наставните часови. Негови структурни елементи се прашање и одговор. Оваа метода најмногу се практикува кога има повторување, вежбање и проверување

на знаењето, но може да се користи и при обработка на градивото доколку учениците имаат предзнаење.

Во својот историски развој оваа метода има поминато низ три фази, па така имаме сократовски разговор, катехетички и хевристички разговор. Карактеристика на сократовиот разговор е индуктивно спознавање во кое се тргнува од примери. Сократ разговорот го започнувал со парадокс „јас знам дека ништо не знам... Во првиот дел на разговорот (негативен дел или иронија) Сократ му укажувал на својот соговорник за неговото незнаење (јас знам дека ништо не знам). Тоа е запознавање на самиот себе. Другиот дел на разговорот е „маевтика„ (бабичка вештина) со кој Сократ преку прашања му помагал на соговорникот самиот да ја спознае вистината која ја носи во себе.

Катехетички разговор е таков облик во кој на однапред подготвени прашања треба да се дадат однапред подготвени одговори.

Хевристичкиот разговор е таков облик на разговор во кој наставникот со помош на прашања го поттикнува ученикот, врз основа на претходните знаења самостојно да заклучи. На овој начин се забрзува развојот на логичкото мислење кај ученикот.

По критериумите на тематски одредености, разговорите можат да бидат тематско одредени (стручни и научни разговори) и тематски неодреден. Разговорот во наставата е тематско одреден, логички структуриран и насочен кон одредена цел. Во наставниот разговор треба да има простор не само за прашањата на наставникот туку и за ученикот.

Според поставената дидактичка задача разговорот може да се води поради стекнување на уверувања и развој на способностите, поради повторувањето и испитувањето на знаењето. Според карактерот на дидактичкото водење разговорот може да биде строго контролориран и да го води наставникот, слободен и расправа (разговор во кој се соочуваат мислења).

Постојат повеќе модели на наставен разговор, а од нив најмалку се препорачува оној во кој постои постојана промена на наставните прашања и одговори на учениците. Со овој модел ученикот нема можност да прашува. Подобра варијанта е кога на едно прашање на наставникот да одговараат повеќе ученици, но тука изостанува врската ученик-ученик. Најдобар модел на наставен разговор е оној во кој учествуваат повеќе поединци. Наставникот го започнува разговорот, го прифаќа

еден ученик кој ја префрла „топката“, на наредниот ученик и така по ред. Улогата на наставникот е да насочува.

Улогата на прашањата во наставниот разговор е многу значајна. Прашањето е јазичен облик со кој се бара некоја информација. Од содржината на прашањето лесно се извлекува заклучок за карактерот на мислењето на оној кој прашува. Дидактичката функција на прашањето е да ги направи самостојни учениците, да ја насочи мисловната активност на ученикот, да се проверува достигнатото знаење, да го задржи ученикот на она што е битно.

Постојат многу видови на прашања и наставникот во зависност од природата на градивото и поставената цел треба да го одбере оноа кое е најпогодно за наставниот час. Во наставата преовладуваат прашања со кои се бара репродукција на фактите, но мислењето на ученикот го поттикнува она прашање со кое се бара согледување на врската помеѓу фактите. За да се задоволат дидактичките потреби, прашањето мора да биде со функционална содржина, во согласност со градивото, добро осмислено, и психолошки прилагодено кон ученикот, прецизно, јазично правилно, поставено на целото одделение, а не на еден ученик.

Добра страна на дијалошкиот метод е тоа што поттикнува самостојна работа на ученикот, обезбедува стекнување на трајно занење, го навикнува ученикот на расправа и му овозможува на наставникот подобро да го спознае работењето на ученикот. Слабите страни на овој метод се тоа што не може да се користи во изработката на секое градиво, со него градивото не може да биде систематично како монолот, дијалогот бара повеќе време од монолот, емоциите на ученикот поуспешно се јавуваат со монолот отколку со дијалог.

Метод на илустративно работење е таков начин на работење со кој наставните задачи се остваруваат преку цртање. Затоа што децата прво учат да цртаат а потоа да пишуваат, така рано започнуваат да го „читаат“, значењето на илустрацијата. Едноставните стрипови, без ниеден збор тие многу рано ги разбираат.

Во наставата се користат знаци, таблици, графикони, дијаграми, планови, шеми, скици, динамички цртежи. Важните карактеристики на некои појави или процеси можат успешно да се прикажат со шема или скица, количински односно со графикони и дијаграми. Графички може да се претстават многу содржини за различни предмети (граматика, геометрија, физика, биологија). Шематските цртежи се погодни за прикажување принципи на работа на некои појави (парна машина,

сончев систем). Со помош на табела и табеларни прегледи може доста рационално да се претстават граматички поими, историски случувања, фамилија на растенијата. Картите се незаменливи во наставата по географија.

Методот на илустративни работи овозможува сложените појави и процеси поедноставно да се прикажат, да се прикажат само важните одлики на некој предмет, поуспешно да се прикажат некои процеси отколку со природни предмети (производство на електрична енергија), полесно да се разбере внатрешна структура (сончев систем), наставата да биде поочигледна и учениците да се осамостојат.

Слабости на овој метод се: со него не можат многу да се објаснуваат некои апстрактни поими (психичка состојба), за разбирање на шемата некои видови цртежи потребно е повисоко ниво на апстрактно мислење, на сложени технички цртежи се намалува вниманието кај ученикот. За илустративно цртање на самиот час потребно е време, цртежот не е доволен сам за себе, па мора да биде проследен со усмено или писмено образложување.

Демонстративниот метод е таков начин на наставно работење со кој наставникот демонстрира (покажува) предмети, модели, макети, цртежи, слики, а учениците ги набљудуваат и така стекнуваат знаење. Целта на набљудувањето е учениците да го согледаат тоа што е важно и за тоа да размислуваат. Учениците треба да го „осетат“, предметот со се повеќе сетила бидејќи демонстрирањето и набљудувањето се основа на сетилно спознавање. Тоа е индуктивен пат бидејќи се тргнува од поединечни карактеристики и факти, преку перцепција и водат кон воопштување.

Демонстрацијата во наставата се спроведува со однапред поставена цел, мора да биде добро организирана и плански водена. На учениците треба однапред да им се нагласи она на што треба да обрнат внимание. Се одвојуваат важните елементи, а неважните се занемаруваат. За демонстрирање треба да се изберат репрезентативни објекти кои најдобро ќе одговараат на содржината. Кога учениците ќе ги согледаат потребните работи, со кои наставникот во текот на настават им го привлекува вниманието, потоа треба да ги анализираат и меѓусебно мисловно да ги поврзат и потоа со помош на наставникот да формираат поими.

Предметите можат да се посматраат во нивната природна големина, што е најдобро но и не е секогаш возможно. Во тие случаи се организира посредно набљудување (филм, модел, слика). Некои процеси учениците подобро ќе ги разберат со модел

или шема отколку од природниот објект. Речниот тек учениците подобро ќе го разберат на релефна карта отколку ако ја видат реката. Ако наставникот го избрал правилниот објект, ако на учениците им покажал што тие треба да посматраат и ако ги спремил да заклучуваат со воочување, демонстрацијата ќе ја оствари дидактичката функција. Полскиот дидактичар Винсент Окоњ им поставил неколку барања на наставниците кои демонстрираат: сите ученици добро да го разгледаат предметот, предметот да се перцепира со што повске сетила, демонстрацијата да се припреми така што најмногу да се остави впечаток на важните работи, работите и поимите да не се посматраат статчки туку со дејствување.

Овој метод им овозможува на учениците да стекнат занења на најприроден начин- со перцептивно доживување, да стекнат трајно знаење, да развиваат способност за набљудување и забележување, да развиваат мисловни и говорни способности. Може да се примени во сите етапи на наставниот процес. Негативно кај овој метод е тоа што апстрактните категории не можат да се осознаат преку покажување, бидејќи некои далечни предмети не можат да се покажат. некои предмети не можат поради својата големина да се покажуваат, покажувањето и посматрањето мора да бидат проследени со објаснување.

Методот за практична и лабараториска работа е таков начин на работа преку кој знаењето се стекнува преку практична работа и експеримантирање на наставникот и ученикот. Тој може да се применува не само во работилниците и лабараториите туку и во школскиот двор, училницата, културни установи и претпријатија.

За остварување на наставните задачи практичното работење е начин да се стекне знаење и вештина или стекнатото знаење да се повтори и утврди. Практичното работење освен тоа им помага на учениците со честото повторување, ги формираат вештините и стекнуваат психомоторна способност полесно и побрзо да ги остварат некои работи. Практичната работа обично следи по теориската обработка на некои целини и можат да се применуваат во сите наставни предмети. Задачите кои се остваруваат со практична работа мора да имаат дидактичка вредност (да се провери и примени некое теориско знаење, да се спознае процесот на работење, да се совладаат некои операции при работењето). Практичната работа која е формалистички организирана е губење на време.

Работењето во лабораторија е погодно бидејќи учениците го учат применувањето на теоретското знаење преку експеримент. Експеримент е вештачко правење на некоја појава или процес заради проучување. Предност на експериментот е тоа што може да се изврши повеќе пати при променливи услови. Со тоа појавата ги пополнува знаењата, а стекнатите знаења се потрајни. Наставникот прво на учениците им ги објаснува правилата и законите, нагласува на што треба најмногу да се внимава, бара од ученикот после експериментот да ги искаже своите мислења и на крај доаѓа до заклучок.

Освен лабораториски експеримент во наставата може да се применуваат и подолги набљудувања надвор од лабораторијата (растенија, животни).

Овој метод овозможува очигледно и планско набљудување на предмети и појави, ги ангажира учениците емоционално, мануелно и мисловно, поттикнува интересирање на ученикот за природни и други појави и процеси, развива самостојност, овозможува стекнување на подлабоки и трајни знаења, допринесува брзина, вештина и навика.

Методот на практично и лабораториско работење бара добра материјална и техничка основа на наставата, темелна припрема на наставникот и ученикот. Не е практичен кога треба да се обработат многу сложени процеси и тогаш треба да се примени методот на демонстрирање. Не смее да се применуваат опасни експериментии, не е економичен.

Методот на пишување е начин на наставно работење со кој се поставуваат задачи и се реализираат со пишување. Пишаното им овозможува на луѓето меѓусебно да комуницираат низ просторот и времето.

Пишувањето како метод се применува во разни прилики кога се обработува нова наставна единица (запишување на таблата), при припрема на наставните листови и програмирани материјали, на крајот на часот кога наставникот на таблата ги испишува темите за домашна работа.

Писмените работи на учениците дидактичарите ги делат на репродуктивни (преписи), полусамостојни (диктати, проширување и дополнување на текст, писмени одговори и прашања, забелешки на предавањата) и самостојни кои можат да се работат на слободна или зададена тема.

Предности на методот на пишување се тоа што му овозможува на наставникот да скицира план за наставната единица и да припреми материјали кои му се потребни за

работа на ученикот, го збогатува речникот со зборови и ја развива смислата на ученикот за писмени изразување, ја зголемува способноста на ученикот да разликува главно и споредно (сиже на текст ,запишување од предавање), знаењето го прави подлабоко и потрајно (запишување на главните мисли и содржини подлабоко се врежуваат во свеста), се развива самостојноста, точноста и уредноста, го оспособува ученикот писмено да комуницира.

Слабости на овој метод се рачното запишување оди побавно и не може во исто време да се прати и усменото излагање (затоа во современите услови усмените излагања се снимаат со микрофон), постои можност за погрешно запишување, овој метод е неекономичен, поради тоа што бара повеќе време отколку усмено кажаниот збор. Најголем дел од овие слабости се отстранува со снимање на излагањето на магнетофонска трака, но тоа веќе не спаѓа во методот на пишување.

Методот на читање и работа на текстот (текст-метод) е таков начин на работа со кој поставените задачи се остваруваат со читање на текстот. Овој метод може да се применува кај скоро сите предмети, во различни фази на наставното работење и за остварување на различни дидактички цели. Наставникот користи различни извори на читање (учебник, прирачник, разни печатени материјали). Учениците треба да се оспособат да користат книга, т.е. да читаат со разбирање и да го запишуваат тоа што е битно. Треба да се настојува кај учениците да се створи навика за читање.

Според целта која треба да се оствари постојат повеќе видови на читање за стекнување вештина на читање, за запознавање со новото градиво, за подобро запомнување на новото градиво, поради граматичка, естетска и стилска анализа.

Позитивна страна на овој метод е тоа што им овозможува на учениците да стекнат појасни и систематски средени знаења, ученикот може да има печатен текст секогаш при рака и може повеќе пати да го чита, што не е случај со вербалниот метод (монолошки и дијалошки), користејќи текстови од разни извори и ученикот има помош од разни стручњаци. Текст методот е многу економичен, преку читањето се остварува самостојност кај ученикот, желба, се развива интерес и се збогатува јазичното изразување.

Негативности на овој модел се: може да се користи само тогаш кога ученикот може да научи да чита; работењето на текстот е тешко да се совпадне со индивидуалните потреби на ученикот што е во (монолошкиот и дијалошкиот) метод можно; во учебниците новото градиво не се поврзува со претходното, бидејќи се претпоставува

дека тоа ученикот го знае; учениците лесно го совладуваат градивото со помош на живо зборување отколку со читање...⁹¹

„Актуелниот процес на општествено-политички промени кај нас се одликува со демократска ориентација и нови економски услови на пазарно стопанисување, што бара нов начин на конституирање на образовниот систем. Во рамките на тие промени, акцентот се става на конкуренцијата на знаењата и способностите наспроти насоченоста кон егалитаризам, конкуренција на образовните програми и институции наспроти монополизам, идеен плурализам наспроти идеологизација, дијалог наспроти апологетско затворање. Реализирањето на овие барања подразбира поинаков третман на младите во воспитно-образовниот процес, при што ќе имаат повеќе можности активно да се вклучат во наставниот процес, да ги развијат своите потенцијали и да ги експонираат своите способности.

Прашањето за активноста на ученикот во наставниот процес, како педагошка идеја не е ново, но се актуелизира со секоја општествено-политичка промена бидејќи активноста во наставата е детерминирана од целите што ги поставува општеството. Социјалистичката теорија на образованието и воспитанието, чиј идеал беше формирање сестрано развиена личност, го нагласуваше обединувањето на трите основни компоненти на активноста во наставата: стекнувањето знаења, мисловноста и работнотехничката дејност. Меѓутоа, истражувањата покажаа дека она за што декларативно се заложуваше не беше реализирано во практиката. Непропорционалниот однос на компонентите на активноста беше во корист на стекнувањето знаења, а на штета на мисловноста и работнотехничката дејност ...⁹²

При конципирањето на новиот систем на образование и воспитание треба да се има повеќе слух за техничките иновации и современите научни сознанија во педагогијата, психологијата и во други сродни научни дисциплини. Најновите откритија во истражувањата на мозокот од страна на д-р Родер Спери (R. Sperry) и неговите соработници во калифорнискиот Институт за технологија укажуваат на разликите во функционирањето на двете мозочни хемисфери. Пренесени во областа на образованието, овие резултати укажуваат дека

⁹¹ Вилотијевиќ, М., 2000. Дидактика-организација наставе, Завод за учебнике и наставна средства, Београд, стр: 207-293

⁹² Лекиќ Ѓ., стр.21

едукативниот систем е насочен кон развивање на левата мозочна хемисфера која е одговорна за вербалните и логичките способности, а на полно е занемарена десната хемисфера во која се одвиваат визуелизацијата, увидот и интуицијата. Рамномерното развивање и вежбање на функционирањето на двете хемисфери е предуслов за појава на креативно мислење и генерирање на нови идеи. Ако се земе предвид дека човекот создал гигантски електронски мозоци кои изведуваат операции соодветни на оние од левата хемисфера, а ги извршуваат многу побрзо од човекот, логично се наметнува заклучокот дека примарна задача на нашиот образовен систем е кај младите луѓе да ги развива функциите специфични за десната хемисфера. Од ученикот не треба да создаваме „машина за меморирање податоци“, бидејќи такви вештачки мозоци веќе имаме, туку да го оспособиме да работи во хармонично партнерство со нив.

Овие сознанија укажуваат дека во наставниот процес приоритетно место треба да имаат *наставните методи и форми* кои ќе ги активираат сите когнитивни процеси, како што се проблемската настава и учењето по пат на откривање. Индивидуализацијата во наставата ќе овозможи секој ученик да се развива со она темпо кое најмногу одговара на неговите способности, залагања и интереси. Само на тој начин училиштето нема да биде место на деперсонализација..

Во истражувањето спроведено во четири средни училишта во 1991 година од страна на Ачковска., Е. чија општа цел била да се анализира критичкиот став на учениците во однос на нивното место како *активни субјекти* во наставниот процес, со посебни цели да се утврди кои наставни методи се најчесто застапени при изведување на наставата, и колку ученикот е активно вклучен во наставниот процес; да се согледа во колкава мера вербалните изложувања на наставникот се поткрепени со употреба на нагледни средства ; да се испита дали постои флексибилност во однос на користењето на учебникот и друга соодветна литература; да се согледа дали учениците се задоволни од степенот и видот на нивната ангажираност во наставата; да се утврди кои позитивни и негативни страни на сегашниот начин на изведување на наставата ги издвојуваат учениците; да се согледа какви сугестии за промени даваат учениците со цел да се изгради поефикасен образовен систем; да се испита

дали постои значајна разлика во одговорите меѓу учениците од гимназиите и стручните средни училишта во однос на потенцираните прашања.

Субјекти во испитувањето биле 190 ученици на возраст од 16-18 години, од четири училишта од Скопје-две гимназии и две стручни.

Податоците биле собрани со анкетирање на испитаниците, а добиените резултати биле квантитативно и квалитативно обработени и табеларно прикажани.

Врз основа на резултатите добиени со анкетирањето на испитаниците, а во согласност со целите, се извлекле следните заклучоци:

„Според изјавите на испитаниците, во нашите средни училишта се уште преовладува традиционалната предавчка настав, при што преферирана форма на изложување е монолошката. Дискусијата и дијалогот се многу ретко застапени, а за проблемската настава и учењето по пат на откривање речиси не може да стане ни збор. Индивидуализацијата во наставата тешко пробива во училишната практика, па на учениците се гледа како на недиференцирана маса која треба да ги задоволи барањата изготвени по моделот на просечен ученик. Во оваа смисла наставничкиот кадар од гимназиите е пофлексибилен во однос на оној од стручните училишта, па применува некои форми на работа при кои доаѓаат до израз индивидуалните обележја на учениците.

-Нагледните средства и помагала во наставата се слабо застапени, со што се намалува можноста за совладување на наставните содржини, особено кога станува збор за стручните предмети во училиштата за занимања.

-Кај наставничкиот кадар е присутен висок степен на ригидност во однос на копристењето на учебникот, при што ретко се консултира друга соодветна литература.

-Испитаниците не се задоволни од степенот и начинот на кој се ангажирани во изведувањето на наставата, изјавувајќи дека предавчката настава предизвикува здодевност, а наставничкиот кадар доволно не се ангажира да воведе динамка во наставниот процес. Од учениците најчесто се бара да запомнуваат факти, мисловноста е слабо застапена, а речиси воопшто не се стимулирани имажинативните активности.

-Испитаниците од двата вида на средни училишта сметале дека нашиот образовен систем непотребно е обременет со содржини кои не се во функција

на нивната оспособеност во одделна сртука или насока. Тие предлагаат во конципирањето на новиот воспитно-образовен систем да се следи трендот од развиените западни земји односно да се воведе изборна настава. На тој начин нема повеќе да се учи „напамет,, и за „оцена,, туку заради здобивање на знаења во области за кои покажуваат интерес. Промени треба да се извршат и во начинот на испрашување и оценување, заради отстранување на негативните ефекти.

Во услови на брзи општествено-економски промени и техничко-технолошки напредок се повеќе се наметнува потребата од примена на рационални методи на учење.

Во новиот едукативен систем дидактичката ориентација треба да биде во правец на активирање на учениците и нивно оспособување за творечка работа.,,⁹³

16. НАСТАВНИ ФОРМИ

„Воспитно-образовниот процес и педагошките ситуации во училиштето ги карактеризираат различни социјални односи помеѓу главните субјекти-учениците и наставниците. Со тоа се поврзани различни бројни формации во кои тие субјекти се јавуваат. Во секој од тие односи може да се воочат некои педагошки вредности и ограничувања.

Во воспитно-образовниот процес меѓусебно комуницираат и работат еден наставник и еден ученик, еден наставник и помала група ученици (три до пет) или еден наставник со поголема група ученици (15-100). Учениците во тој процес на различни бројни формации остваруваат различни социјални односи: од индивидуално учество во некоја педагошка ситуација, учество во пар до различни групни активности од 3 до 100 ученика. Се разбира во такви различни социјални форми и бројни формации се постигнуваат и различни педагошки ефекти.

Исто така и наставниците во извршувањето на своите работни задачи може да бидат во различни социјални односи. Најчесто настапуваат индивидуално како креатори на педагошките ситуации, како поттикнувачи на учениците, како

⁹³ Елена Ачковска-Лешковска-(1992), стр.183-184

ментори, поучувачи и организатори. Поретко настапуваат во тандем или како тимови.

Бројните педагошки ситуации, карактеристични по бројот на учениците, придонесуваат за остварување на целите на воспитанието и образованието кои се однесуваат на когнитивниот, афективниот и психомоторниот развој. За да се организираат различните бројни формации на учениците, потребно е да се осигураат адекватни простории, средства и опрема.

Фронтална форма- Терминот „фронтална форма“, означува пред сè, работа на еден наставник пред одделението (фронтално), но и педагошка ситуација во која триесетина ученици внимателно го следат предавањето и поучувањето на наставникот. Со таква педагошка стратегија се претпоставува дека триесетина ученици во некое одделение треба да усвојат содржини кои наставникот може да им ги презентира (изложи, објасни) усно или писмено или со користење на некое од современите технички медиуми. При оваа наставна форма доминира еднонаочната комуникација, само повремено, дополнета со разговор или со учениковата невербална повратна информација кон наставникот за тоа колку го разбрале или колку се мотивирани внимателно да го следат неговото изложување.

Групната динамика во ученичкиот колектив се одвива во група од триесет или повеќе ученици меѓусебно емотивно поврзани. Наставникот не може при фронталната форма да ги земе во предвид сите индивидуални интереси и предходни искуства на учениците. Тој се подготвува за работа со едно одделение, однапред претпоставувајќи дека интересите и потребите во одделението се приближно исти. Притоа се ориентира според некој просек и кон него го одредува нивото на своето изложување и квантитетот на фактите кои ќе им ги презентира на одредена група ученици.

Истовременото директно поучување на учениците во едно одделение, како социјална форма има одредени дидактички вредности и недостатоци. Најважната предност се огледа во *економичноста*, односно во можноста истовремено да се поучуваат поголем број на ученици.

Главните недостатоци во оваа социјална форма (одделение), стручњаци ја гледаат во неможноста наставникот да ги земе во предвид нивните посебности, односно индивидуални разлики. Најчесто фронталната настава се изведува

поради „реализација на програмата...“ без прифаќање на она што се случува со поедини ученици.

Понекогаш поради слабите предзнаења на учениците или поради едноличноста во начинот на презентирање на некои содржини, дел од учениците е само физички присутен во просторијата во која се одвива фронталната форма.

16.1 Социјални форми на самостојни активности на ученикот

Некои недостатоци на фронталната форма во училишната практика се отстрануваат со различни форми на самостојна работа на ученикот. Во практиката се земаат во предвид предностите на индивидуалната работа на ученикот, работата на ученикот во парови и групната работа на ученикот од 3 до 6 ученика. Сите тие бројни формации различно придонесуваат за социјализација и персонализација на поединецот. Низ различните бројни формации може да се постигне различен интензитет и квалитет на комуницирањето.

А) Индивидуална форма

Само со нагласена активност на ученикот може да се очекува нивен развој и напредување. Без активност нема развој. При тоа се мисли на разновидни интелектуални, сензорни, практични или изразни активности. Можностите на поедини ученици во врска со тие активности многу се различни. Почитувањето на индивидуалните разлики на ученикот е условено од сознанијата на диференцијалната психологија, чиј основач се смета Галтон (Galton, 1822-1911). Првите обиди да се земат во предвид индивидуалните разлики меѓу учениците, датираат од крајот на 19 век и почетокот на 20 век, односно нешто после првите дела од подрачјето на диференцијалната психологија. Во Америка првиот обид за индивидуализација на наставата е реализиран во градот Gueblou и е познат како „Гуебло-план“, (1894), а во Европа првиот обид за индивидуализација на наставата е препишан на Декроли (O.Decroly, 1906). Од останатите обиди и проекти, во кој нагласокот бил на почитувањето на учениковите индивидуалности, би ги споменале концептите на Н. Parkhurst,

(Далтон-план), Е. Clapared (училиште по мерка), концептот на R. Dottrens со наставни листови.

На денешното сфаќање за индивидуализација на наставата најблиски се идеите на Е. Clapared (1873-1940), иако неговиот концепт може донекаде да се смета за екстреман. На база на добиени податоци тој констатирал дека учениците во ист развоен период меѓусебно се разликуваат по способностите на помнење, внимание, интереси, темперамент итн, така да извел заклучок, дека наставниците не можат во услови на колективна настава да им го дадат на сите ученици она што *тие* можат да примат, а исто така не можат ниту да имаат исти барања од сите ученици. Решението за тој проблем, според Клапаред е во „*училишће по мерка*“, во кое наставните барања се одмеруваат според способностите, интересите и можностите на учениците.

Идеите на Clapared и понатаму се развивале во слоп на проектот „ново училиште“, Барани се, а и денес се бараат дидактички решенија кои ќе овозможат да еден наставник во услови на колективно поучување да ги земе во предвид индивидуалните разлики меѓу учениците. Се појавиле така различни решенија за индивидуализација на наставта, што се остварило делење на одделенија на повеќе групи, издвојувања на поединците од одделенијата заради пружање на диференцирана инструктивна помош, давање на учениците индивидуални налози за работа на наставни листови, користење на едноставни машини за учење, а во поново време и компјутери и различни аудиовизуелни медиуми. Зад сите тие решенија наставниковата советодавна улога останала незаменлива.

За педагошкото делување во новата дидактичка литература се посатвува важна дилема: дали смислата на школувањето е сите ученици да постигнат однапред одредено ниво на знаења и способности или е потребно да му се овозможи на секој ученик да постигне оптимални резултати. На темел на сознанијата на педагогијата, дидактиката и психологијата се наоѓаат повеќе аргументи за втората можност, но училишната пракса пак е насочена кон просечниот ученик и фронталната настава.

Новите психолошки и педагошки истражувања покажале дека нема апсолутно неталентиран ученик, односно дека е хумано да се запознаат карактеристиките и оптималните можности на секој ученик. Секој ученик е во нешто посбособно

од другите деца, или барем толку способен да може нешто да направи сам. На основа на тоа треба да се гради нивното оспособување и афирмација во колективот, а потоа и професионалното насочување.

Синтагмата „индивидуални разлики„ е општа израз „кој се однесува на проучувањето на сите оние начини на кои поединците перманентно се разликуваат„ (Kirbi & Redford, 1978, стр. 12). Изразот „диференцијална психологија„ се користи воглавно во истото значење, а се однесува на набљудувањата, мислењето, јазикот, поотребите, желбите, нагоните, мотивите, емоциите и различните диспозиции и способности.

Индивидуалните разлики меѓу учениците во ораганизацијата на наставата се прифаќаат со индивидуализација на учењето и индивидуалните активности на ученикот. Индивидуалните (самостојни) активности на ученикот можат да бидат индивидуализирани, но и не мораат. Ако сите ученици во одделението имаат исти задачи за самостојна работа, тогаш можностите за индивидуализација се слаби.

Под индивидуализација на учењето различни автори истакнуваат различни барања. Weinert (1974, стр. 814) индивидуализацијата ја сфаќаат како „средство за оптимализација на поучувањето„ и вели: „Под индивидуализација на поучувањето се подразбира зголемено прилагодување на внатрешните услови на индивидуата која учи. При тоа се имаат предвид, интелектуалните способности, когнитивниот стил, условите за развој, предзнаењата, мотивите, интересите, но и начинот, брзината, стабилноста кои влијаат на процесот на учење. Се огледува во варирањето на целите на учењето, методите на поучување, инструктивната помош, наставните материјали и времето за учење,..

Полјак ја нагласува потреба дека индивидуализацијата на наставата треба да овозможи „индивидуалните психофизички сили да се развиваат до максимум„⁹⁴

За почитувањето на индивидуалните разлики на учениците, освен со избор на глобални стратегии и стил на комуницирање, машини за учење, често се користат и наставни листови. Зависно од содржината, наставните листови може да служат за учење нови содржини, за вежбање и проверување. На

⁹⁴ Poljak, 1980. стр. 214

наставните листови, наменети за учење на нови содржини, може да се користат различни стратегии, а предност се дава на учењето низ решавање на проблеми, потаа на егземпларната настава, програмираното учење, и менторското насочување.

б) Активности во пар

Во воспитно-образовниот процес се сретнуваат активности на парови (ученици, студенти) од градинка до факултет. Таквата бројчана формација има одредена педагошка и психолошка смисла. Активностите во пар имаат големо мотивирачко влијание на активностите на ученикот. Учениците меѓу себе се контролираат и поттикнуваат на работа.

Способните и екстравертни ученици ќе поттикнат вклучување на изолираните и интровертни ученици во колективната работа. Активностите во парови поттикнуваат на соработка и на интензивирање на комуникацијата без која не може да се постигне некој педагошки ефект.

Ако се негува натпреварување помеѓу паровите или помеѓу поединците во парот, можна е лесна контрола. Нагласената самостојност на ученикот, и активностите во пар, придонесуваат кон понатамошно осамостојување на ученикот, посебно за нивното оспособување за самостојно учење.

Активностите во парови се среќаваат во воспитно-образовниот процес во сите етапи во работата (подготовка, учење на нови содржини, проверување). Можни се многу различни варијанти за организирање на работата на учениците во парови, што се постигнува со поделба на задачите меѓу паровите во едно одделение.

1. сите парови работат исклучиво идентична задача, пр. Природни науки
2. сите парови работат еден идентичен дел од задачата, а другиот дел според одредени критериуми, се диференцира, пр. Решавање на математички задачи.
3. група парови работат идентична задача, пр. Опит за пропусливост на вид земја, а други групи парови испитуваат различен вид на земја.
4. секој пар во одделението работи посебна задача.

И внатре во парот може да се диференцираат должностите на членовите, така да секој член на парот работи индивидуално, а потоа заеднички да расправаат за завршените задачи.

Друга варијанта е партнерите да работат заедно на задачата, заеднички да бараат решение, а трета е кога во текот на работата на учениците земаат улога на наставник и ученик. Партнерот „наставник“, води, контролира и ја насочува работата, а партнерот „ученик“, одговара, објаснува итн. Тие улоги може и да се менуваат.

Со активностите во парови, се постигнува многу поинтензивна комуникација за разлика од поголемите групи ученици. Овде двата члена обавезно учествуваат во разговорот, односно во изнесувањето на мислењата. Интровертните ученици полесно се одлучуваат да го изнесат своето мислење на друг ученик отколку на наставникот.

Притоа е битно според кој *критериум се формираат* паровите ученици во некое одделение. Така парот може да биде составен од ученици со исти или различни интелектуални способности, потоа ученици со различни предзнаења и способности, или црти на личноста. Понекогаш може да формираат и парови според училишниот успех или според практичните способности на ученикот. Поради природата на активностите и педагошките цели, понекогаш ќе се преферираат парови составени од ученици со различен пол или различно социјално потекло. Сето тоа ќе зависи од природата на педагошките цели, психофизичката зрелост на ученикот и од низа други фактори кои го условуваат изборот и дефинирањето на педагошките стратегии. Најдобро е наставникот да ги варира критериумите според кои ќе се формираат паровите. Може да се наведат бројни примери и причини за прифаќање на предностите за работа на учениците во парови. Еве некои од нив: изработка на некои практични работи во наставата по природните науки или техничко образование, интервјуирање на некои личности, решавање на проблеми во математиката, извеедување на опити во училиштето, собирање материјали за некои наставни активности, заедничко проучување на некои појави од природната и општествената средина, учење странски јазик, за извршување на различни должности во училиштето итн.

Наброените педагошки ситуации, низ кои може да се организираат активности на учениците во парови, подразбираат одредена самостојност на ученикот, односно психофизичка зрелост, но истовремено придонесуваат и за осамостојување на ученикот. Воспитувањето на учениците за соработничко

извршување на работните задачи е важна педагошка цел на образованието и многу битна за вклучување на учениците во реалната работна и животна пракса.

При самостојната работа на ученикот во парови, наставникот контролира дали на учениците им е јасна заедничката цел, како се чувствуваат поедините членови на парот, како се прифаќаат еден со друг, каква е нивната соработка, и дали се дополнуваат успешно.

Заклучоците за тоа се изведуваат на основа на вербални и невербални реакции на ученикот.

в) Групна форма

Под влијание на идеите J. Dewey, во американските училишта во почетокот на 20-от век се јавува заинтересираност за работна форма со помали групи ученици. Сопствените дидактички концепти на William Killpatrick (проектметод) и верзијата на Carlton Washburne, (Winnetka План) се поврзани со мали групи. Washburne во Winetka планот заговара за комбинирање на индивидуалната работа со групни и колективни активности, што треба да придонесе за негување на заеднички доживувања и развој на социјални вредности.

Најдоследни во заговарањето за групна работа во училиштата бил веќе споменатиот французин Roger Cousinet (1920). Запазена варијанта за групна работа е и на Petersen (Jena План) и лабораториско-бригадната работа.

Воспитно-образовниот процес се одвива во социјални ситуации, а по својата внатрешна динамика и самиот е социјално-психолошки процес чии резултати се истовремено и индивидуални и социјални. Групната работа на учениците претставува социјална форма на работа која е карактеристична по внатрешната динамика и дидактичките вредности. Овој социјален облик на работа овозможува да се отстранат некои недостатоци на фронталната работа со ученикот: поголеми можности на меѓусебни комуникации меѓу учениците, одредена можност за почитување на индивидуалните разлики меѓу учениците и развивање на некои позитивни карактеристики на личностите (соработка, прифаќање на соговорник и соработник, култура на дијалогот, точност, самостојност итн)

Групната форма придонесува за развој на социјално однесување на детето, но од социјалната зрелост на детето зависи колку ќе се работи групно на училиште. Првите знаци за социјален интерес се јавуваат во четвртата година а во петата и шестата година тие се движат во круг на врстници каде што ги задоволуваат потребите за игра и социјална комуникација. Слична тенденција се јавува и во првата година на образувањето.

Децките групи во тој период се неформални, лабилни и краткотрајни, а мотив за групирање најчесто е непосредниот заеднички интерес за некоја активност.

Важно прашање во групната форма е начинот на формирање на групите. Одговорот на ова прашање ќе зависи од психофизичката зрелост на ученикот, а исто така и од природата на задачите кои ученоците ќе ги извршуваат. Карактеристиките на социјалните односи во групата ученици се утврдува со социометриски тест (J. Moreno), со кој се утврдува привлекувањето и одбивањето на членовите на некоја група.

Во врска со ова е и прашањето за постојаниот или привремен состав на групите во одделението. Тоа повторно зависи од педагошките цели и природата на задачите кои групата треба да ги изврши. Во основното образование групите се формираат според одредена задача, додека во средното образование може да се има и постојан состав на групите (пр. За вежби во наставата по хемија).

Бројот на членовите во групата зависи од повеќе фактори, но посебно е битно какви се социјалните врски и каква комуникација треба да се одвива во групата. Познато е дека подобра комуникација ќе се одвива во група од три члена отколку во група од шест члена, но тоа не значи дека групата од три члена е најпогодна за сите степени на школување. Сепак може да се препорачаат групи од три до пет члена за сите степени на школување. Во поголемите групи постои можност за самоизолирање на некои поединци. Бројот на членовите сепак зависи и од големината на одделението и работниот простор. Така во одделенија од триесет ученика најпогодно е да се формираат од седум до осум групи. Треба да се напомене дека групната работа треба да се организира така да членовите на групата седат лице во лице, а водичот на групата треба да обезбеди сите членови на групата рамномерно да учествуваат во групните активности.

Групите добиваат за усна или писмена работа (работни упатства, наставни листови) кои треба да бидат внимателно изработени.

Самостојната групна работа може да трае дваесет минути, цел училишен час или може да се одвива надвор од училишното време, траењето да зависи од интересот на членовите на групата и карактеристиките на работните задачи. Задачите за групна работа може да бидат исти за сите групи, но и потполно различни за секоја група.

Посебена форма на самостојна работа на целото одделение е **педагошката работилница**. Во неа може да се променуваат индивидуалната работа, работат во парови и групната работа. За организирање на педагошката работилница треба да се обезбеди одговарачки простор и опрема.

Тие се погодна социјална форма која претходи на подоцнежните теоретски објаснувања. Централно место во некоја работилница често завзема решавањето на проблеми или проучувањето на случај. Главна предност на педагошката работилница е можноста за активирање на сите учесници во создавањето и стекнувањето на нови искуства, врзани за подоцнежното разбирање на теоријата.

16.2 Меѓусебен однос на социјалните форми на работа на учениците

Целите на воспитанието и образованието се однесуваат на персонализација и социјализација, односно на задоволување на потребите на поединецот и воспитувањето за живот во колектив. Колективниот живот е и цел, но и средство за воспитување. Колективот помага во развојот на поединецот, но и карактеристиките на колективот зависат од тоа какви се поединците во него. Во воспитно-образовниот процес треба да се почитуваат предностите на сите социјални форми на работа. Само со нивно комплементарно артикулирање во процесот на воспитание и образование може да се постигнат оптимални резултати. Секој од наставните форми има свои предности во развојот на некои карактеристики на личноста. Прашањето за односот на тие форми на работа во артикулацијата на наставниот процес зависи од повеќе фактори кои ја детерминираат целокупната училишна организација. Секако меѓу важните

цели на воспитанието и образоаванието е психофизичката зрелост на ученикот. Истовремено тие форми на работа помагаат во социјалното и емоционално созревање на ученикот.

Можни се бројни варијанти на маѓусебно комбинирање на социјалните форми, а нивната процентуална застапеност не може цврсто да се дефинира. Комисијата за експериментални студии во средните училишта во Америка предлагала 40% од вкупното време предвидено за настава да се одреди за работа со голема група ученици, 20% од времето за работа со мали групи и 40% од времето за самостојна работа.

Низ различните форми на работа може да се води грижа за потребите на поединецот и за потребите на колективот. Со диференцирање на задачите за индивидуална работа, потоа задачи за групна работа и активности во парови, се задоволува барањето за индивидуализација на учењето низ вкупните активности во училиштето и социјализација на поединецот.,⁹⁵

17. НАСТАВНИ СРЕДСТВА

„Во новата дидактичка литература се сретнува поимот “медија” односно “наставна медиуми”. Зборот “медија” е од латинско потекло (лат. Medius - средина, во средина), а во педагогијата терминологијата е од англиска литература (англ. medium - средина, среден, средство, елемент, медија). Во колоквијалниот јазик изразот “медија” означува “средство за пренесување на информации”, “средство за комуникација”.

Малку кој термин во современата научна терминологија е толку различно дефиниран и сфатен како поимот “медија”. Колку различни автори се обиделе да го дефинираат тој термин, толку и дефиниции настанале, така да на крајот “медија” (како средство, како нешто што посредува комуникација) е се што гледаме, вклучувајќи го и воздухот кој нас не опкружува.

“Специфично дидактичкиот поим “медија” го означува носителот / посредникот на информацијата во дидактичка функционална врска”. Тоа значи дека овде се однесува на медиумите кој се разбираат како носители на

⁹⁵ Matijevic, M., Bognar, L. Didaktika-Skoska knjiga, Zagreb, 2002, str.234-260

различни поединечни функции во склоп на основната функција на сите медиуми - пренесување и посредство на информацијата - во некоја специфична дидактичка рефлексивна односно интенционална врска. Дидактичкиот поим на медиумот не е идентичен со поимот "хардвер" (овде се подразбираат апарати, средстава, материјали) ниту со поимот софтвер (содржина, известувања). Дури кога репродукционите средства и материјалните носители ќе постанат во некоја дидактичка врска носители и посредници на информацијата т.е. каде што апаратите и информациите се поврзани во служба на некоја дидактичка функција, зборуваме за медиум во дидактичка смисла.⁹⁶

Во американската и европската дидактичка литература под изразот медиум се наоѓа и изразот *образовна, односно наставна технологија* (енгл. educational technology, instructional technology, герм. bildungstechnologie, unterrichtstechnologie), со доста различно сфаќање на содржината на тие поими.

Наставна технологија е сложен процес кој што ги вклучува луѓето, постапките, идеите, средствата и организацијата за анализираниот проблем во ситуација во која учењето е целно насочено и контролирано⁹⁷

„ Образовната технологија не е само наставна техника, туку е збир на настојувања со примена на современите наставни средства и помагала, низ современ пристап на различни методички решенија и наставни форми, , да се постигнат што подобри резултати во наставата.,⁹⁸

17.1 Класификација на медиите во образованието и воспитанието

Класификациите на наставните медиуми мора да се придржуваат на општо прифатените правила на научно логичките класифицирања. Освен тоа, за секоја класификација на медиите битно е тоа што се подразбира под поимот медија. Во дидактичката литература се наоѓаат многу класификации кои што понекогаш немаат јасни критериуми односно внатрешна логика.

⁹⁶ Dohmen, 1976, стр.185 според Ф.Радоник, 1997

⁹⁷ Glossary, 1984, стр.60 според L.Bognar

⁹⁸ F., Radonic, str.23. *Образовна tehnologija u nastavi i ucenje*, Birotehnika-CDO, Zagreb, 1997

R. M. Gagne ги разгледува наставните медиуми низ призмата на дидактичката функција која може да се оствари во наставата. Според него, медиумите се извори на соодветни дразби, го насочуваат вниманието и другите активности на ученикот, влијаат на подготвувањето на моделот на однесување, овозможуваат давање на надворешна помош, го насочуваат мислењето на ученикот предизвикуваат трансфер, посредуваат при објаснувањето, и овозможуваат проверување на успехот. Овие наставни функции на можат подеднакво да ги остварат сите медиуми. Нај сестрани според аGagne се машините за учење, усмената комуникација на звучните филмови, додека ограничените можности ги препишува на подвижните и статички слики и на разни објекти за демонстрирање.,⁹⁹

Во повеќе класификации на наставните медиуми во дидактичката литература се воочува поделба и анализа на наставните медиуми према осетите кој се релевантни за нивно користење: визуелни, аудитивни и аудио визуелни медиуми. Текстуалните медиуми се во состав на визуелните медиуми, но понекогаш авторите ги анализираат одвоено. Уште една група на медиуми која е тешко да се вброи во некоја од споменатите групи според некој заеднички карактеристики, се компјутерите и фонолабасраторијата за учење на јазици, кои некои автори ги нарекуваат уште и кибернетска техника. Во оваа група може да се вброи и интернетот. Симулаторите и тренажерите е тешко да се сместат во предходната класификација, иако некои автори ги вбројуваат во визуелни медиуми.

Визуелни медиуми во воспитанието и образованието: Визуелните медиуми во воспитно-образовниот процес се најбројни, и во современото училиште се неопходни за остварување на целите.

Во визуелни медиуми ги вбројуваме подвижните и неподвижните слики, наставните листови, книгите, сидните слики, цртежите, графофолните, дијапозитивите, апликациите за фланелографи, микорофилмовите, елемент-филмовите, модели, макети и др. При изборот на визуелните материјали за воспитно-образовниот процес, предност треба да се даде на изборот на конкретни материјали од објективната стварност или наставните филмови.

⁹⁹ Heidt, 1974, стр.215-219 според L.,Bognar, M., Matijevic . 2002. стр.326-351-Didaktika

Текстуални медиј: Текстуалните медиј во училиштето ќе станат незаменлив медиум за насочување на активноста на ученикот. Текстуалните медиј биле и ќе останат комплементарни медиј во споредба со другите медиј кои се користат во училишната пракса. Заеднички карактеристики на текстуалните медиј се високата поузданост во врска со чувањето на едукативни пораки, можност на учениците да им се презентира повратна информација за извршените активности, овозможување на широк круг на корисници, потоа можност едукативните пораки да се зачуваат за подолг рок. На пример, ученикот може повеќе пати да се враќа на текстот и илустациите во учебникот, ад се враќа на предходните страници и да ги проучува содржините кога сака и колку пати сака (што ќе зависи од мотивацијата, менталната кондиција, целите и др). Така не е со другите медиј како со телевизиските емисии, наставните филмови, радиоемисиите и др.

Текстуалните медиј исто така може да се користат и како дополна на сите други медиј и начини на комуницирање. Вредноста на некој дидактички медиум се утврдува според дидактичката обликуваност. Под дидактичка обликуваност на текстуалните медиј се мисли на начинот на презентирање на основните содржини, начинот и нивото на изложување на содржините на учење, на меѓусебното дополнување и изменување на презентираниите содржини низ текст, слика и цртеж, односно на сите *активности на ученикот* кои ќе допринесат за стекнување знаења, развој на способностите, и формирање на ставови и уверувања. Тие активности на ученикот може да бидат дадени како задачи за вежбања, прашања или анализи на основниот текст.

Во Училиштата се користат : целовити учебници ки ги дополнуваат учениковите активностиво училиштето (една книга за еден наставен предмет), разгранети учебници (за еден предмет се користат повеќе тетратки со различен метеријал) или програмирани учебници.

Целовитиот учебник со својата структура и содржини мора да ја следи целокупната наставна содржина на еден предмет и основните етапи на организација на воспитно-образовните активности. Во таквите учебници на почетокот се дадени содржини и сугестии кои го подготвуваат ученикот за образотка на некоја тема (проблем, целина), потоа содржини во врска со

основните информации кои се предмет на учење, разновидни активности за потворавање и вежбање, како и за проверување (самопроверување). Предност на целовитиот учебник е пониската цена на изработка, прегледноста и целовитоста (во една книга е содржано се на што му е потребно на ученикот за еден предмет). Основен недостаток е тоа што за изработка на дополнителни наставни материјали за самостојна работа на ученикот се користи слободното време на наставникот и на ученикот.

Аудитивни медији во воспитанието и образованието: На денешниот степен на развој на техниката и дидактиката во процесот на воспитание и образование од аудитивните наставни медији се користат аудио касети и компакт дискови-цд. Овие најчесто се користат во наставата по мајчин јазик, странски јазици и музика. Сејкој аудио запис мора да биде дидактички обликуван, а тоа значи така да се структурира содржината на записот за да може да се користи за поучување, односно за самостојно учење.

Поради едноставната употреба аудитивните медији почесто се користат, а визуелните компоненти се надокнадуваат со скиловни материјали.

Во оваа група спаѓа и фонолабораторијата за учење странски јазик. Тоа е сложен кибернетички уред кој овозможува истовремено максимално индивидуализирано учење на странски јазик на групи од петнаесет или дваесет ученика. Учениците активно учат јазик (говорат и слушаат), наставникот контролира и ги корегира нивните грешки.

Аудиовизуелни медији во воспитанието и образованието: Самото име аудиовизуелни медији говори дека за нивното перцепирање треба да се ангажираат сетилата за слух и вид. Истовременото ангажирање на две или повеќе сетилата овозможува побогата и ефикасна комуникација од ангажирање само на едно сетило. Во оваа група се вбројуваат телевизиските емисии и звучните наставни филмови.

При изработката на аудиовизуелни медији кои се користат во образованието треба да се уважуваат сознанијата на дидактиката на медиите за критериумите за обликување и изборот на медиите. При тоа треба да се има на ум меѓусебното дополнување на слика и звук. Иако овие медији се доста ефикасни не треба да се претерува во нивното користење.

17.2 Мултимедијалност во образованието и воспитувањето

Анализирајќи изолирано посебни медиуми во воспитувањето и образованието, но во воспитно-образовниот процес тие секогаш се јавуваат во некаква комбинација. Учебниците и прирачниците за учење на странски јазик (текстуални медиуми) се дополнуваат со различни медиуми (аудиокасета или видеокасета). Настојувањето за интегрирано делување на два или повеќе медиуми, од нивното меѓусебно дополнување и збогатување (герм. Enrichtmentfunktion der Medien), води кон мултимедијален пристап во воспитување и образованието. Мултимедијалноста е важно обележје на современата организираност на наставата во училиштето и надвор од него, а основата на идејата за таков пристап дал и Ј.А. Коменски со препорака дека учениците се што учат треба да : видат, слушнат, осетат и допрат, иако не можеше да го предвиди богатството на медиумите кое денес го имаме. Со интеграција на два или повеќе медиуми, поради нивно меѓусебно засилување или дополнување, и збогатување или делување, настануваат различни мултимедиски системи. Тие делуваат во училиштата при непосреден контакт со учениците, наставникот и различни аперсонални медиуми или како образование на далечина (радиотелевизиски училишта дополнети со текстуални медиуми и разни форми на персонални комуникации). Во некои мултимедијални системи, важно е медиумите да не ги повторуваат истите информации иако тоа понекогаш е тешко да се избегне.

Мултимедијалниот пристап на реализирање на содржината и целта при воспитувањето и образованието може да го осигура наставникот со смислена интеграција и корелација во секојдневната работа на усменото излагање (персонални медиуми) при користење на други наставни медиуми (на пр. Касетофон и дијапозитива), но тоа многу успешно ќе се изведе ако се изведе со помош на посебен компјутер кој кога тогаш ја регулира работата на цела електроника во училиштата со повеќе различни медиуми.

Појавата на интернетот и мултимедијалниот софтвер на компакт диск (ЦД) ги наведуваат дидактичарите на сериозно критичко преиспитување на традиционалните дидактички решенија за остварување на целта на современата школа и настава. По заслуга на тој медиум се овозможува масовно образование и поучување.

Интернет претставува глобална светска компјутерска мрежа. Таа мрежа овозможува еднаква достапност до информациите на секоја личност во светот, која има посебен компјутер приклучен на таа мрежа. Посебен компјутер на светската компјутерска мрежа претставува всушност виртуелна училишница. Тоа ја зголемува шансата за учење и образование на секој ученик. Личноста која учи или сака да дојде до некои важни информации и знаења не мора поради тоа да посетува некоја установа. Информациите можат да стигнат и до куќата т.е. станот. Тоа условува појава на едно ново дидактичко решение, кое се вика „училиште во домот., или „училиште од дома., (англ. Home schooling)

17.3 Условување на изборот на наставните медиуми

Прашањето на избор кој одговара на медиумот во процесот на воспитувањето е важно во контекстот на сознанијата на медиумската дидактика и општата дидактика. Тоа прашање е важно за секојдневното работење на наставникот, односно за организација при учењето. При изборот на наставните медиуми не треба да се заборава на местата каде ќе се изведуваат наставните активности и дека наставата треба да придонесе за рамномерен развој на когнитивното, афективното и психомоторното поле. Анализираниите, конкретизирани и оперативни искажаните цели се однесуваат на развој на тие три полиња на личноста. За нивна реализација потребно е да се осигураат односно да се одберат местата кои одговараат за наставните активности и за медиумите кои одговараат, што не е секогаш можно ни во училишните ни во други простории во училиштето.

Дидактиката на медиумите, специјалната дидактичка дисциплина која го проучува дидактичкото обликувања, изработка, изборот и користењето на медиумите во воспитно-образовниот процес зборуваат и за факторите кои детерминираат избор на соодветни медиумите. Помеѓу важните фактори кои го детерминираат изборот на медиумите во воспитно-образовниот систем се вбројуваат целите за воспитување и образование, содржините, психофизичките карактеристики на ученикот, доминантните облици на комуникација, социјалните облици на работење, економски услови, ставовите и способности на наставникот. Дидактиката на медиумите никогаш нема да успее да пропише кога ќе се користи кој медиум. Во секоја педагошка ситуација може да се најдат повеќе различни пристапи и решенија,

земајќи ги во предвид претходните фактори. Потсетуваме дека на изборот на наставните медиуми влијае и филозофијата на воспитувањето на која е втемелен глобалниот концепт на некое училиште...¹⁰⁰

18. УЧЕБНИКОТ И НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ

„Една од функциите на учебникот е поврзана со наставните планови и програми за секој наставен предмет. Наставната програма со која се определуваат општите и одделните задачи на воспитанието и образованието, содржините, редоследот на содржините, нивниот обем и длабочина кај секој наставен предмет, почитувајќи го предвидениот број на часови кај нас и во поголем дел од светот имаат тематски карактер. Со определувањето на наставните теми се поределуваат само одделни наставни подрачја што треба да се обработат во наставата, но не се определува кои факти и генерализации треба да се обработат, како што е случај со курикулумот. Според тоа „колку и да е грижливо избран материјалот во наставната програма, таа не го определува обемот на научната информација што треба да ја научи ученикот. Тој материјал може да биде определен само низ учебникот...“¹⁰¹ Кон ваквата констатација се придружува и Иван Фурлан кога констатира дека „наставната програма е општа, таа е мошне стегнат документ, која материјалот што треба да го усвојат учениците го изложува само рамковно. Составувачите на учебниците се принудени сами да ги определуваат сите поединости и детали што треба да се внесат во книгата...“

Според тоа, учебникот, почитувајќи ги наставната програма и наставниот план при обработката на наставните содржини, покрај другото, го определува поконкретно обемот и длабочината на знаењата по соодветниот предмет, односно „придонесува да се конкретизира наставната програма, да се определи поопределено длабочината на осветлувањето на наставните содржини...“¹⁰²

¹⁰⁰ L..Bognar, M., Matijevic. (2002), Didaktika str. 326-351.

¹⁰¹ Ш. Хинора, Проблеми учебника, стр. 14, Софија, 1972 според Б. Петровски, 1994, стр.28-30

¹⁰² А. Дамјановски. Функцијата и физиономијата на учебникот во современата настава, стр. 22, Современ учебник. Београд, 1970 според Б. Петровски, 1994, стр.29

„Колку и да е значајна улогата на учебникот во однос на реализацијата на наставната програма, како и во однос на верификацијата на нејзиниот научен и дидактички концепт, сепак добрата програма претставува услов за добар учебник. Точно е и сфаќањето дека добриот учебник е еден од факторите кој придонесува за конституирање на поквалитетна програма.,,¹⁰³

„Функцијата на учебникот на релацијата на наставната програма се состои во нејзиното практично реализирање, во верификацијата на одесни концепти што се проектирани во неа. Учебникот, значи оди чекор напред кон остварувањето на наставните задачи во практиката, тој, така да се каже се наоѓа помеѓу програмата и ученикот и другите фактори што учествуваат во наставниот процес. Се составува врз основа на наставната програма и врз основа на дидактичките барања и има реактивно дејство-влијае врз подобрувањето на програмата како и врз проверувањето на дидактичките и другите теоретски сознанија.,,¹⁰⁴

„Учебникот е еден од основните наставни средства, но и основно сознајно средство за демократската социјализација (извор на знаења и инструктивно сретство). Во структурен поглед, него го сочинуваат основен текст (содржина) и дидактички апарат (начин на презентација). Содржината на учебникот е детерминиран со наставниот план и програма, а во таа смисла е програмски документ.

Во него се изразени релевантни факти, како и норми, вредности, идеи. Основната функција на учебникот е информативна, насочувачка, трансформациона, синтетизирачка, самообразовна, интегративна.,,¹⁰⁵

Покрај пренесување на одредени знаења и развивање на мотивација и поттикнување на когнитивните способности и интереси на ученикот, учебничкиот текст го оспособува ученикот за самостојна работа. Училишниот учебник треба да му овозможи на ученикот заедничката работа во училиницата да ја продолжи во облик на индивидуална работа, да формира кај ученикот рационален однос кон книгата и знаењето, да ја совлада техниката на

¹⁰³ Б. Петровски, 1994, стр.29

¹⁰⁴ B. Petrovski, 1994, str.29

¹⁰⁵ Mitrovic, M. 1994 spored Avramovic, Z.,

работа со книга...¹⁰⁶ Воспитната функција на учебникот е израз на потребата да се развијата ставови кај ученикот врзани за демократијата, како и развој на одговорачки црти на личноста. Од аспект на сознајно-демократско гледиште, воспитната функција на учебникот се препознава во усвојување на знаења на ученикот за демократските појави, институции, однесувања, интересите и правата, при што трба да се има во предвид фактот дека се работи за текст со особена намена. Учебникот се пишува со посебен јазик и стил, обликуван е ликовно-графички, опремен е со дидактичко-методска апаратура и прилагоден е на возраста за која е наменет.

Учебникот е наставно средство кој произведува (предизвикува) значајни когнитивни последици во духовниот развој на ученикот. Текстот на учебникот има моќ да го обликува односот на ученикот кон општествената и политичката стварност, човекот и историјата. Тој треба концепциски да е насочен кон општествено посакуваните цели. Ова општествено барање го отвара прашањето за односот помеѓу реалната општествена стварност и „сликата на стварноста“, која е во учебникот.

Учебникот најчесто се разгледува од аспект на три сфаќања: Учебникот е средство на учење; учебникот е облик на текст; учебникот е културен производ. Со посредство на учебникот се формираат интелектуални умеења, знаења и способности кај ученикот-рецептор. Овој вид на училишен текст треба да го комбинира „активното учење“, (творечки пристап во процесот на сознание и методи на решавање проблеми) и „рецептивното учење“.¹⁰⁷

Учебникот е облик на текст кој опфаќа творци или автори, самиот текст (настанување на текстот), интертекст (фиксиран текст) како дело кое содржи влијание од други текстови и знаења и контекст-актуелизација на текстот како сознајна порака, објект...¹⁰⁸

Според тоа, на крај, „учебникот е производ на културата наменет за образование на младите поколенија кои имаат формативна улога во интеракцијата со другите производи на културата.“¹⁰⁹

¹⁰⁶ Хавелка, 1978:123 според Аврамовиќ, З.,

¹⁰⁷ Ivik, 1976 според Avramoviik, Z., 1998

¹⁰⁸ Milik, 1989 според Avramovik, Z., 1998

¹⁰⁹ Аврамовиќ, З., 1998, стр:336-339

Според педагошката теорија учебникот се дефинира како основно средство, како книга во која научно и достапно, за одредна возраст и за одреден степен на образование, се презентира наставната материја според наставниот олан и програма на одреден наставен предмет или воспитно-образовно подрачје. За одделните предмети во секоја година или клас постојат посебни учебници. Во учебникот треба да се изнесат најбитната наставна материја, современите сознанија што треба да ги научат учениците според наставната програма соопшто на нивната возраст. Содржината на учебникот и начинот на излагањето на материјата од страна на наставникот треба да се надополнуваат и да претставуваат една воспитно-образовна целина.

Учебникот мора да ги исполни научните, стручните, педагошките, воспитните и другите барања неопходни за изведување на квалитетна и современа настава. Со оглед на тоа што крајната цел на наставата е да му овозможи на секој ученик напредок според неговите индивидуални способности, учебникот треба да има таква цел да може секој ученик да го постигне својот индивидуален максимум и да го поттикне ученикот на самостојан работа, т.е. самостојно решавање на задачите, развивање на способноста за анализа и синтеза, способноста за систематизација и докажување и способноста за индуктивно и дедуктивно заклучување.

Концепцијата на модерниот учебник треба да биде таква што тој со својата структура директно да се вклопува во наставниот процес и тоа во сите негови фази. Учебникот треба да нуди и дидактичка структура на организацијата на наставниот час и да претставува солидна основа за организирање на наставниот процес, што значи, наставникот треба добро да го проучи и познава.

Структурата на современиот учебник треба да му овозможи на наставникот да користи разни содржини, со цел да го натера ученикот на активен однос кон наставата..¹¹⁰

¹¹⁰ Петров, П. (1992) Статија-Улогата на учебникот во наставата по природните науки-иста книга-Современите тенденции...стр.193

19. ПРОВЕРУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ

„Современите докимастички постапки (докимастиката е дел на докимологијата која се однесува на техниките на проверување и испитување), од агол на општите дидактички движења трпат исти квалификации како и самите теории на чии основи постапките израснале и во чии контексти ја наоѓаат својата суштина. Поедини правци и модели на дидактиката го тематизираат ученикот, му даваат различни улоги и позиции, а со тоа и самата дидактика, па и постапките на оценување во нив, имаат различна функција (еманципаторна, инструментална, практична).

Во осумдесетите години од постоечките правци, дошло до реструктурирање на дидактичките теории. Во овој период се јавиле следните дидактики: Критичко-комуникативна дидактика (Клафки); дидактика на теоријата на учење-израснала од дидактиката на поучување и учење (Ото, Шулиц, Хајман); дидактика на информациите или кибернетска дидактика (фон Кубе); критичко-комуникативна дидактика (Винкел) се развила од комуникативната дидактика на Шалер и Шефер; курикуларно движење (Кристин Мелер).

Иако, основните структурни моменти на современите европски дидактички правци во прв план ја истакнувале ориентацијата кон ученикот, овој елемент во различните дидактики различно се третира и има различно значење. Анализата на дидактичките правци, говори дека се разликуваат три тенденции кои меѓусебно се разликуваат: објективистичка, позитивистичка тенденција; инструментална и материјалистичка тенденција; индивидуалистичка и интеракционистичка тенденција. Посебно ќе ја разгледаме последната тенденција, како посебно значајна за современото образование.

Индивидуалистичка и интеракционистичка тенденција. Предходните правци, во однос на ориентацијата кон ученикот, се имплицитни. Ученикот се сфаќа како „објект“, на процесот, од една страна, а од друга страна како револуционерен субјект. Во овој трет правец, ученикот се сфаќа како субјект на образованието и учењето. Таквото сфаќање е во основата на неколку дидактички правци настанати, воопшто на германско тло. Значи, дидактичките

правци со оваа дидактичка тенденција се следните: образовно-теориска дидактика или критичко-конструктивна дидактика; берлинска, односно хамбуршка дидактика; интеракционо-теориска дидактика; дидактика на теорија на односите; дидактика на активности и искуства;реалистична дидактика.

Ако го разгледуваме првиот правец, и ако тргнеме од 80-те години кога Клафки ја развол образовно-теориската дидактика, под влијание на другите дидактики и под влијание на дискусиите во дидактичките кругови во смисла на критичко-конструктивната теорија, се воочуваат во него две основни цели: позасилена метатеориска дискусија во внатрешноста на педагогијата и преминување на дидактичката анализа.

Според тоа највисока цел на процесот на учење и поучување во училиштето е да му помогне на ученикот да се оспособи за самоодредување и солидарност. Дидактиката, значи има задача да се грижи за способностите на индивидуите кои го сочинуваат општественото и индивидуално способен за дејствување. Со тоа образованието не се сфаќа, во прв ред, како средба со вредностите од стварноста, туку како интеракционен процес во кој ученикот учи одговорно да се организира себеси и својата околина. Процесот на образование се сфаќа како општествено и индивидуално пренослив интерактивен процес. Би можело да се заклучи дека на содржинскиот аспект на наставата му пристапува и аспектот на односи, а покрај нив е додаден и трет еманципаторен постулат. И чекор понатаму е заклучокот дека може да се говори за аспектот на односи на ниво на реализација и на мета-ниво, како и за содржинскиот аспект во предметниот и социјален поглед.

Ориентацијата кон ученикот, спрема Крон (1996), покрај образование на способности за самоодредување и солидарност значи и учење на предметни интеракции во наставата и училиштето, учење рефлексии на тие интеракции, како и учење рефлексии на општественото значење на науката, предметите и нивните содржини. Филозофската позиција на ова гледиште е неохуманистичка, а се состои во сфаќање на ученикот како способно, разумно суштество, кое треба да научи да го користи разумот одговорно, во смисла на зголемување на неговата слобода и одговорност (Кант).

Од аспект на следењето, испитувањето и оценувањето, оваа дидактичка тенденција подразбира дека во лепезата на постапки, се наоѓаат главно оние со кои се поттикнува самооценувањето: одредување на целите; избор на содржини;самооценување, овозможување на ученикот да ја увиди сопствената дејности да го проценува сопствениот напредок; постојано испитување и оценување поради темелна проверка; активирање на различни процеси на мислењето во текот на учењето поради достигнување на повисоки нивоа на знаење и што повеќе активности на ученикот; познавање на критериумите, стандардите на оценување-организирања така да има функција на поместување на контролата од надворешна кон внатрешна, а оценувањето кон самооценување; инсистирање на предходно проверување како поснова за обезбедување на потребните информации со кои се осмислуваат креативни стратегии на учење; поттикнување на експлораторен пристап за изнесување на сознаеното (изведување заклучоци, анализирање, споредување, издвојување на најбитни идеи...); познавање на целите на учење од страна на ученикот, т.е ученикот сам себе си ги одредува целите и ги прифаќа како значајни; ученикот сам во текот на учењето превзема одговорност за процесот итн.

Моделот на Ото, Шулц, наречен Берлински дидактички модел, заснован во прво време, воглавно на бихејвиористичката теорија на учењето, подоцна со разработка се приклонил кон интеракционистичката теорија на учењето и учениците ги сфаќал како субјекти на интерактивно делување. Така понатаму со развој дошло до Хамбуршкиот модел (Шулц). До него се дошло исто како и кај Клафкиевата дидактика во осумдесетите години, со залагање за еманципација и нејзина реализација во процесот на настава, а ова значело зголемување на просторот за ученикот. Од аспект на целта на учењето , покрај интенцијата на поучување, се дозволуваат и интенции на учењето, што значи учениците имаат свои „интенции... Како социјални цели на учењето се нагласуваат: социјалната компетенција, автономија и солидарност.

Обрнувајќи се на реалистичната дидактика (дидактиката на теорија на интеракција и теоријата на односи имаат исти релации кон учениците како и дидактиката на теорија на образованието). И овој дидактички правец не ги заобиколува современите дискусии, пред се оние кои се во основа и на останатите правци, значи произлегле од методолошките прашања. На прво

место е прашањето за интеграција на херменеутиката и емпиријата во педагошката наука. За поблиско одредување на реалистичната дидактика, нејзините основни црти се однесуваат на: поимот образование не се стеснува на критичките аспекти; се третира поимот на образовните содржини и нивното значење за развој на ученикот; поимот еманципација не се смета за најзначаен цел на образованието, па ниту критериум за избор на наставните содржини и методи на образование; обрнува внимание на мултидимензионалните цели; обрнува внимание на воспитните задзачи на наставата.

Предходните скици на дидактичките правци, модели, имале за цел да илустрираат констатација, дека во современите правци на европската дидактичка мисла постојат истакнати потреби и обиди за приближување, дополнување, односно меѓусебно прифаќање меѓу правците. Но, од прегледот може да се заклучи и дека од друга страна, постојат разлики во процената на човекот, ученикот, целите на образованието и можностите на наставата. Општата дидактика не си дозволила досега себеси да пропишува норми, но објаснувајќи ја суштината, патиштата им давала на наставниците помош во смисла на можности да со саморефлексија на овие гледишта да дојдат до за нив прифатен пат, затоа наставата не може да се постави апсолутно.

Предходната анализа на дидактичките правци укажувала на фактот дека поедини дидактички правци ги засновале своите модели на моделите на мислење од другите науки. Процесот на учење е објаснет, така што, моделите од психологијата на учење или социјалната психологија, антрополошките импликации дошле од филозофијата или социјалната етика и сл. Впечаток е дека има место и заклучокот дека нивоата на односи и содржини, како и нивната метарефлексија, мораат да се набљудуваат како конструктивни елементи на наставата и со тоа да се доведат до смислена рамнотежа, како што постапките на вреднување мора да се синхронизираат.

Практичните изрази на предходно дискутираните дидактички промени, се дека од дидактичките модели ориентирани кон ученикот настанале: отворениот курикулум во кој заедничкото одредување или партиципацијата е конститутивен елемент; релативизација на екстремните тенденции; кооперативното учење се прифаќа како идна интеракциона теорија на учењето; значењето на активното учење манифестирано во истражувачко

учење; ориентација на наставата насочена кон уредување на содржините во научно осмислени целини; учењето се сфаќа како способност да се организира и уреди околната и самиот човек во неа; самата настава значи увид и уредување на сопствените искуства, воведување нови содржини (Кгоп, 1996).

После овие разгледувања, од обидите да се синхронизираат одредени докимастички постапки со дидактичките теории, се чини можно да се заклучи: Во рамките на поедини дидактички тенденции се сретнуваат исти постапки на следење, испитување, оценување т. е дека нивната суштина, значење и функција не се менуваат битно во различни дидактички модели, доколку се мисли на модели на иста дидактичка тенденција.; Дека исти постапки на вреднување се сретнуваат и во моделите на различните тенденции, но дека тие немаат исто значење, ист облик и иста цел, односно дека во вкупната дидактичка атмосфера нивните ефекти не се исти (пример: тестовите на знаење или задачи од објективен тип кои имаат различни ефекти во самооценување на образовно-теорискиот правец (клафки- критичко- конструктивна дидактика) и во структурната дидактика на Ленц. Синхронизираноста на постапките на оценување зависи пред се , од тенденциите на правецот на кои припаѓаат дидактичките модели, а во нивната основа е сфаќањето за ученикот, учењето, наставата т. е нејзината структура, функција, целите на образованието и воспитанието.; Како што може да се види од прегледот, современата дидактичка мисла има изразена тенденција за меѓусебно приближување, но разликите се сеуште така големи, и се додека тие така изразено постојат и на нив формираните постапки, со кои ќе се следат и проценуваат, ќе се вреднуваат ефектите на наставата, во склад со тенденциите, целите и сфаќањата за ученикот и наставата, може во одредена мера само внимателно да се комбинираат, со посебно чувство на мерка на линија за синхронизација, која води од тенденцијата на дидактичкиот правец т.е моделот во чија функција се и докимастичките постапки, како и самиот дидактички модел.¹¹¹

¹¹¹ Гојков, Г. (1998). Поступци вредновања ефекта наставе из угла дидактичких теорија.-Виша школа за воспитаче-Вршац, стр. 185-193

19.1 Тенденции на промени во системот на проверување и оценување

Овде компаративно ги прикажуваме основните карактеристики на системот на оценување во традиционалната и современата настава, односно на тенденциите на трансформирање на сегашниот традиционален во современ систем на оценување:

"1. Од проверување и оценување насочено кон резултатот"

Сега се проверува, главно, резултатот од наставата, она што е научено, усвоено. Акцентот е на содржината на наученото и затоа самата оценка добива посебно значење.

Тоа е курикуларен (содржински) модел на оценување. Се чека да се обработи поголем дел од содржината на програмата (некоја заклучна целина), па потоа се проверува резултатот од наставната работа, што е постигнато, а што не.

Кон проверување и оценување насочено на процесот

Предметот на проверување и оценување се проширува и на процесот кој води кон резултатот. Дури, станува поважно да се оцени *како* се учи, кои *активности* се практикуваат, кои *способности* и *вештини* се развиваат и каква е *практичната особено* на учениците, отколку она што тие научиле. Акцентот се става на тоа што и како се работи или треба да се прави, па затоа повратната информација е поважна од оценката.

2. Од истакнување на обемот (квантитетот) на знаењата

Се проверува и оценува колкав обем на знаење е усвоен (факти и генерализации). Се регистрираат точните и неточните одговори. Вниманието е насочено, главно, на запомнетото знаење кое може да се репродукува. Се преферира енциклопедиско, екстензивно знаење.

Малку внимание се посветува за проверувањето и оценувањето на развојот на способностите, умеењата, интересите, ставовите и другите црти на личноста на учениците.

Кон истакнување на квалитетот на знаењата

Се бараат, проверуваат и оценуваат и другите карактеристики на знаењето: трајноста, продлабоченоста, применливоста, поврзаноста со други знаења - што се заедно го чинат неговиот квалитет.

Се бара и цени *продуктивно знаење*, кое е употребливо во нови ситуации и за решавање на проблеми.

Вниманието е фокусирано на проверување и оценување на развојот на личноста во целост, а не само на обемот на знаењата.

3. Од прелиминарно завршно (сумативно) проверување и оценување

Проверување и оценување се врши најчесто по завршување на наставата (одредна тема, тримесечје, полугодие). Целта на ова проверување е официјално сумативно оценување-оценка на постигнатите резултати.

Ова проверување и оценување доминира во традиционалната настава. Тоа е критериско оценување или нормативно.

Кон дијагностичко и формативно проверување и оценување

Ова проверување и оценување се врши *во текот на реализацијата* на наставата, а целта му е поставување дијагноза, односно давање повратна информација за да се отстранат евентуалните празнини во работата и да се стимулираат учениците за натамошно учење. Тоа е проверување и оценување без официјална оценка. Оценувањето е *процесно* и има формативен карактер.

4. Од прелиминарно усно и писмено проверување на постигањата

Во нашата практика преовладуваат два начина на проверување на знаењата и останатите постигања на учениците - усно и писмено. И двата, освен стандардизираните тестови, се проследени со повеќе слабости (необјективност, недоволна валидност и др.).

Стеснет е и предметот на проверување и оценување. Се зафаќа претежно спознајно-говорната компонента и се бара, пред се, репродуктивно знаење.

Кон примена на разновидни начини на проверување на постигањата

Значително е проширен списокот на методите, постапките и техниките на проверување на постигањата на учениците. Освен усно и писмено, се користат и разни начини на : практично проверување, проверување и

оценување на разни творби (изработки) на учениците, се набљудуваат и проценуваат разни активности и однесувања на учениците за што се користат и разни инструменти- чек листи, инвентари, скали на проценка и сл. Посебен акцент се става на есејскиот тип на задачи за проверка на знаењата.

5. Од кампањско проверување и оценување

Се врши претежно во одредени периоди од наставата. Обично тоа е пред крајот на такаваречените класификациони периоди (тримесечја) за да се одговори на обврската да се оценат учениците и да се согледаат резултатите. Проследено е со многу непријатни чувства на таканаречената испитна треска.

Во него како да не се прави разлика меѓу проверување и оценување. Уште полошо е што поучувањето е сосема одвоено од проверувањето, па тоа се одвива често “на слепо”.

Кон редовно (конјинуирано) следење, проверување и оценување

Се остварува во текот на целото траење на наставата. Тоа е тековно-постојано следење на наставата, односно тековно-постојано следење, проверување и оценување со намера да се проценат постигањата и да се планира идната работа. Тоа е *конјинуирано конјиролирање и самоконјиролирање*. Поучувањето се базира на согледувањата од проверувањата-проверувањето е во функција на поуспешно поучување.

6. Од проверување и оценување насочено кон барање (ловење) на грешки и незнаење

Тоа е репресивно проверување и оценување. Проследено е и со казнување и исмејување. Негативно се одразува на самодовербата и самостојноста на учениците, поттикнува развој на конформистички тип на мотивација и страв од испит, од неуспех и од слаба оценка.

Тоа е проверување и оценување кое го врши исклучиво наставникот.

Кон проверување и оценување со позитивна насоченост - барање на знаење

Проверувањето и оценувањето е фокусирано на она што ученикот може и знае. Се истакнува знаењето, успехот, а тоа поттикнува и мотивира на нов успех („ништо не успева како успехот“). Развива чувство на сигурност во себе, дека може и дека резултатите се дело на неговиот труд.

Во проверувањето и оценувањето се вклучени и учениците, поголем акцент се става на самопроверувањето и самооценувањето. ¹¹²

19.2 Што е проверувањето?

“Проверувањето е активност или постапка во наставниот процес при која :

- наставниот им поставува на учениците *прашања*, им дава *задачи*, или други обврски со кои од нив бара да одговорат, да ги решат задачите, да направат нешто или на некој друг начин да покажат што знаат (можат или умеат) или како треба да се однесуваат во одредени ситуации;
- прашањата, задачите и другите видови барања *најчесто* на учениците им се поставуваат во *говорна форма* (усно или писмено), а понекогаш во слики или графички;
- ученикот, во зависност од видот на задачата што му е дадена, подготвува одговор (решение) кој може да биде искажан усно или писмено, преку изведување на одредени практични физички активности (операции) или преку изработка на некој предмет;
- проверувањето опфаќа и ситуации кога наставниот не прашува, ниту дава задачи, туку *следи и набљудува* како се однесуваат учениците во одредени ситуации;

-за одговорите и постигањата на учениците наставникот *прибира* и одредени факти, податоци или друг вид на *показатели*, како и документација (тестови, писмени работи, изработени предмети и сл.) врз основа на кои се суди за степенот на реализираност на целите (стандардите) и се врши оценување. ¹¹³

19.3 Што да се следи, проверува и оценува?

„Што е предмет на следење, проверување и оценување во училиштата? Што треба да се оценува, а не што сега се оценува? Што покажуваат оценките? Овие и слични прашања постојано се присутни во секојдневната воспитно -

¹¹² Попоски. К., 1996, стр: 65-67

¹¹³ Попоски. К., 1996, стр: 71

образовна практика и предизвикуваат многу дискусии и недоразбирања кај наставниците, учениците и родителите. *Нејасно дефинираниот предмет на оценување е најголема слабост на системот на оценување.*

Како доказ за тоа ќе приведеме искажување на неколкумина автори кои на ова прашање гледаат од разни аспекти: педагошки, психолошки, психометриски итн.

„Од педагошки аспект, според В. Пољак, многу е лесно да се определи програмата на проверување и оценување, зашто таа произлегува од основните задачи на наставата. А тие задачи се трајни: материјална (стекнување на знаења) и воспитна (усвојување на воспитни вредности). Бидејќи во текот на школувањето воопшто мора да се остваруваат сите споменати основни задачи, тогаш е разбирливо дека треба да се опфатат и при проверувањето и оценувањето. Тоа практично значи дека треба да се провери и оцени обемот и квалитетот на усвоените знаења, степенот на развиеност на способностите и квалитетот на формираните воспитни вредности.“

Се чини дека на вака дефинираниот предмет на проверување и оценување нема што да му се забележи. Ја опфаќа сета содржина на воспитно-образовната работа во училиштата искажана преку трите основни нејзини задачи. Меѓутоа, тешкотиите настануваат кога треба секоја од тие задачи поопределено да се искаже, зошто дури и основниот поим во образованието - знаењето - различни автори различно го дефинираат.

Од психолошки аспект, според Андриловиќ и Чудина, воспитно-образовните цели тесно се поврзани со подрачјето на учењето: сознајно (когнитивно), моторно и афективно подрачје.

Сознајните цели ги опфаќаат разни мисловно - вербални репертоари (т.н. знаења, интелектуални вештини итн.) и критеришки модели за автоевакуација.

Психомоторни цели се различните дискретни и континуирани задачи, претежно сензорни и претежно моторни. И тие се регулираат врз основа на критеришки обрасци.

Меѓу *афективните цели* се вбројуваат ставовите, интересите, вредностите, естетските расудувања итн. Се разбира, естетските расудувања не можат да се изведат без развиени критериуми. Освен тоа, треба да се истакне

дека афективните доживувања често имаат *моџивајџивна*, значи движечка улога во човековиот живот.

Се разбира овој пристап во дефинирањето на воспитно - образовните цели може да биде корисен за поопределено утврдување на предметот на оценување во училиштата. Тој и не се разликува многу од предходниот (педагошкиот), зашто исти или слични нешта се искажани со други термини. Имено, на сознајните и психомоторните цели соодветствуваат материјалната задача на наставата, а воспитната задача, по својата содржина, е блиска со афективните цели.

Според И. Фурлан, основни компоненти за кои учениците треба да бидат оценувани се:

- “1. знаење за факти, разбирање на фактите, стекнати поими (знаење);
2. работни навики, примена на знаењата во практиката (домашни задачи итн.);
3. интерес, залагање, став кон одредени содржини;
4. способности на ученикот за одреден предмет, евентуални посебни таленти, посебни недостатоци или неснаоѓање итн.;
5. можностите на ученикот за работа, стамбените прилики, културното влијание на семејството, материјалните услови во домот итн. “

Овие компоненти можат да се опишат поинаку:

1. Познавањето на фактите и нивното разбирање може да се утврди врз основа на говорните манифестации на ученикот. Според тоа, оваа компонента на учениковото напредување, во извесна смисла, може да се смета и *сџознајно - џоворна*.
2. Работните навики, примената на знаењата и слично ја чинат *џпрактичнаџа* компонента, бидејќи овде најважна е практиката.
3. Интересот, залагањето и ставот кон одреден напредок ја чинат *моџивајџивно - емоџивнаџа* компонента на учениковиот напредок.
4. Способност на ученикот за одреден предмет, за некоја наставна дисциплина можат да се третираат како *субјекџивни* можности на ученикот.
5. Условите во кои ученикот живее, културното влијание на средината (овде спаѓа и нивото на работата на самото училиште), вкупната

помош што средината му ја пружа на детето, се тоа се *објективни*е можности на ученикот. „¹¹⁴

19.4 Видови на проверување

„Може да се зборува за различни видови на проверување во зависност од целта на проверувањето, содржината (предметот) што се проверува, времето кога се врши, од тоа кој го изведува, на кој начин се остварува и слично.

Така, во традиционалната дидактика се истакнува дека, **според времето** кога се изведува, проверувањето може да биде:

- пред или на почеток на наставата (предходно или иницијално проверување);
- во текот на наставата (тековно проверување);
- по завршување на наставата (завршно проверување).

Меѓутоа, времето на изведување на проверувањето не е доволен критериум за утврдување на неговите видови според некои суштествени карактеристики. Поделбата на предходно, тековно и завршно ништо не кажува за неговата суштина, освен што асоцира на тоа дека првото се однесува на проверка на некакви предзнаења, второто (тековното) е проверка на постигањата во секое време или на некоја етапа од наставата, а последното - завршното е проверка на вкупните постигања.

Наместо тоа, многу посоодветно е како критериум за утврдување на видот на проверувањето и оценувањето се земе **целта поради која и се изведува**. Во зависност од тоа може да се говори за:

- дијагностичко проверување;
- формативно проверување;
- сумативно проверување.

Според **начинот на кој се изведува проверувањето**, тоа може да биде:

- усно проверување;
- писмено проверување;
- практично проверување.

¹¹⁴ Попоски. К. 1996. стр:73-75

Во зависност од тоа кој го врши проверувањето, тоа може да биде:

- интерно проверување - го врши наставникот или некој друг од училиштето;
- екстерно проверување - го вршат субјекти надвор од училиштето (институции надлежни за тоа или задолжени од надлежните);
- самопроверување - го вршат самите ученици.¹¹⁵

19.5 Поим за оценување

„Под оценување воопшто се подразбира постапка на определување или придавање на бројчана (нумеричка) или квалитативна (категоријална) вредност (оценка) на она што се оценува.

Активноста на оценувањето во училишната практика е посебно актуелна кога има потреба да се утврди правилноста на извршувањето на одредени интелектуални или практични операции на учениците и на нивните резултати. Спредувајќи ги постапките и резултатите со утврдните норми (стандарди) наставникот и учениците добиваат информации за исправноста или погрешноста на своите активности.¹¹⁶

19.6 За односот меѓу проверувањето и оценувањето

„За сфаќањето на суштината на оценувањето потребно е да се определи меѓусебниот однос меѓу проверувањето и оценувањето: проверувањето е основа за оценувањето, а оценувањето е природен епилог на проверувањето. Терминолошки и појмовно овие постапки се одвојуваат, но во наставната практика тие се единствени, бидејќи со проверувањето се прибира неопходната документација за реализацијата на задачите на наставата, врз основа на која со одредена оценка се означува степенот на реализација на задачите..¹¹⁷

И навистина, проверувањето и оценувањето се неделиви едно од друго. Тоа се два вида активности кои секагаш се одвиваат по ист редослед: секое проверување завршува со оценување - на секое оценување му претходи

¹¹⁵ Попоски. К, 1996, стр: 77-78

¹¹⁶ Попоски. К, 1996, стр: 151

¹¹⁷ Pedagoska enciklopedija, 2, redakcija N. Potkonjak I dr., Beograd, стр. 135

проверување. Нема проверување само за себе - без оценување на она што се проверува, ниту може нешто да се оценува без претходно да се провери.¹¹⁸

19.7 Скали за оценување и други карактеристики на системите за оценување

„Веќе се говореше дека оценувањето е еден вид на мерење или „припишување на броеви на појавите или својствата на објектите врз основа на одредени правила,.. Тоа значи дека оценувањето е класирање на оценуваното во одредени категории кои можат да се означат и со бројки. Тие однапред определени категории, во кои се класираат учениците според покажаното знаење и останатите постигања, претставуваат скали за оценување. На оценките на учениците секогаш треба да се гледа во рамките на скалата на оценување на која тие и припаѓаат. Имено, во училишното оценување се применуваат различни скали, па за да биде јасно значењето на некоја оценка потребно е да се знае скалата според која таа е дадена. Ова затоа што различни оценки имаат различно значење во различни скали на оценување.

Во различни образовни системи, па и кај нас се користат различни скали на оценување. Во едни образовни системи се користат таканаречени бројчани (нумерички) скали, во други тоа се скали од букви, во трети степенувањето (категоризацијата) се искажува со неколку реченици итн. Во повеќе земји обично се користат комбинации од разни скали.

Бројчани скали (нумерички)-овие скали се најзастапени за оценување на успехот на учениците. Притоа, најмногу се користи скалата на оценки од 1 до 5 (Русија, Австрија, Чвешка, поранешните југословенски републики и др), иако нивното значење во различни земји е различно. Некаде петката е најслаба оценка, единицата е најдобра оценка, додека во други земји е обратно.

Скали од букви (азбучни)-доста често се користат и скали од букви, наместо нумерички. Обично се земаат буквите А, В, С, D, Е при што првата буква (А) е со највисока вредност, а последната со најниска. Но,

¹¹⁸ Попоски, К, 1996, стр: 152

може да е и обратно. И овие скали во разни земји имаат различни степени. Има примери оценките од буквената скала да бидат дообјаснети и со описи за работа на ученикот или заедно со нив да се даваат и резултати од тестирања со стандардизирани тестови изразени во проценти.¹¹⁹

Комбинација од нумерички скали, скали од букви и описно оценување

„Кога се зборува за примена на комбинирани скали за оценување се има предвид следново:

Прво, во одделни земји комбинацијата подразбира *истовремено* користење на бројки и букви. На пример 5A, 5B, 5C. Тоа значи дека бројките придружени со различни букви немаат еднаква апсолутна вредност, туку означуваат одредени нијанси или степени (нивоа) на *барања* утврдени со *образовните стандарди*. Овој начин се користи само на одредена возраст и само за предмети кои се изучуваат според диференцирани програми на неколку нивоа.

Второ, без оглед дали се користи бројчана или буквена скала, комбинацијата може да биде таква што одредена оценка на бројчаната скала и на скалата од букви може да биде дообјаснета и описно со сосема слободни искази на наставникот. Тоа се индивидуални, персонализирани коментари како забележувања на наставникот за однесувањето, работата, постигањата, тешкотиите и пречките и воопшто за личноста на ученикот.

Трето, комбинацијата која е присутна во повеќе земји, а се состои во тоа што за учениците за одредена возраст се користи еден, а за учениците од друга возраст друг начин на оценување. На пример, во многу земји во првите неколку години (одделенија) на задолжителното образование, односно во основното училиште преовладува таканареченото *описно (аналитичко)* оценување (значи, без официјални оценки на бројчана или на скала од букви), а во погорните оделенија од основното и во средното училиште учениците официјално се оценуваат според бројчана или скала од букви. Комбинацијата подразбира и тоа што учениците од одредена возраст се опфатени и со

¹¹⁹ Попоски. К. 1996. стр: 157-159

екстерно проверување и оценување, покрај интерното, а од друга возраст не, како и тоа што во некои системи учениците добиваат посебни оценки за поведението, а во други не.

Скоро во сите земји се применува комбинација на описно и бројчано оценување. Описното оценување е застапено исклучиво во почетокот на школувањето- првите три или четири одделенија на основното училиште. Елементите на описното оценување во некои земји се задржуваат и во погорните години на школувањето или во комбинација со бројчаното или само описно само за некои предмети..¹²⁰

Забелешки на петстепената бројчана скала

„На постојаната бројчана скала за оценување што долго време се употребува во нашите основни и средни училишта можат да се препишат неколку слабости.

Пред се, тоа се слабостите на бројчаното оценување воопшто, без оглед на бројот на степените на скалата. Така, секоја бројчана оценка, независно од тоа дали е негативна или од кој и да е степен на позитивност, представува синтетичен израз не само на знаењата и останатите постигања на учениците (развојот на способностите, интересите, работните навики итн.), туку и на неговите други субјективни и објективни услови во кои е постигнат успехот. Значи, секоја бројка во себе обединува различни компоненти во различен и често недефиниран сооднос, па од неа не може ништо поопределено да се дознае за што е дадена, освен ако не е утврдена врз основа само на стандардизиран тест на знаење. Колку тоа е објективен исказ за знаењето и останатите постигања на ученикот, а на колку и кој вид на субјективност е вграден во неа често не може да каже ни самиот наставник.

Бројчаното оцеување често недоволно засновано (необјективизирано) ги класира учениците, што негативно се одразува на нивната мотивација. Бројчаните оценки стануваат цел сами за себе - учениците учат за оценка, зашто од нив зависат нивниот статус и некои права. Бројчаните скали на

¹²⁰ Poposki. K., 1996, str: 159-160

оценувањето особено се непожелни за учениците од почетните одделенија на основното училиште.

Оваа скала спаѓа во таканарезените *ординални* скали. Тоа значи дека во неа броевите можат да се употребуваат само како ознака на редоследот - рангот на учениците според степенот (обемот и квалитетот) на покажаните знаења. Тоа се прави врз основа на нивно меѓусебно споредување кој е подобар, а кој послаб. Меѓутоа, разликите во знаењето на одделните ученици не се еднакви како што се разликите меѓу броевите со кои се означени соодветните оценки. Тоа значи дека разликите во обемот и квалитетот на знаењето оценето со „доволен“; „добар“; „многу добар“ и „одличен“ не се подеднакво големи, иако разликите меѓу тие броеви (2,3,4 и 5) се подеднакви. Поинаку речено, за ученикот кој добил оценка „многу добар (4)“, може да се рече дека е подобар од оној што е оценет со „добар(3)“, но не може да се тврди дека тој е толку подобар од добриот колку што оценетиот со „добар (3)“ е подобар од ученикот кој добил оценка „доволен(2)“. Оваа карактеристика на бројчаната скала за оценување, односно на училишната оценка *не дозволува да се пресметива нивна просечна (средина) оценка* или аритметичка средина, како што се вели во статистиката, иако во нашата практика тоа често се прави.

Се смета дека петстепената бројчана скала за оценување има уште една слабост, а тоа е што не е доволно осетлива. Се тврди дека со неа не можат да се изразат големиот број на варирања на обемот на квалитетот кај учениците, па затоа наставниците се принудени за различни знаења да даваат исти оценки. Дека е така го потврдуваат и бројните и разновидни обиди на наставниците неа да ја направат повеќе степен и поосетлива (со полустепени - додавајќи плусеви, минуси, меѓуоценки и други симболи). Иако за ваквите постапки на наставниците има и забелешки, сепак, не може да се негира дека од тоа практиката има повеќе корист отколку штета. ¹²¹

¹²¹ Попоски. К. 1996, стр: 163-165

20. ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ

„Образовните стандарди ги одразуваат барањата на општеството-државата во врска со оној дел од образованието на младите покленија што претставува обврска за сите ученици од одреден вид или степен на образование во целата земја„¹²² Тие се продукт на државната образовна политика или, поточно, израз на општествените интереси и потреби. Колку што барањата на државата кон образованието се поблиски до потребите на општеството, толку поголемо ќе биде совпаѓањето на образованието и развојот на општеството. Затоа е многу битно со многу знаење и особена визија да се утврдуваат образовните потреби на младите поколенија.

Најшироко сфатени, образовните стандарди ги опфаќаат: **Целите на образованието, содржините, условите за реализација на програмите и системот на оценување на постигањата на учениците.** Со нив се утврдува нивото на подготовка на учениците согласно со развојните потреби на општеството, но и на личноста на ученикот. Се смета дека образовните стандарди го претставуваат минималното ниво на знаења, умеења и развој на способностите кај учениците од одредена возраст.

Образовните стандарди (нормативи) во една земја можат да се изработуваат и како посебни документи, на пример:

-*За кадриите* (кој вид и степен на образование треба да поседуваат наставниците и другите стручни работници кои ја реализираат воспитно-образовната работа, со какви знаења и умеења треба да располагаат и кои други услови треба да ги исполнуваат за да можат да изведуваат настава по одреден предмет).

-*За просторите и опремата* (какви простории треба да има едно училиште и со каква опрема и наставни средства треба да биде обезбедено за да може да биде регистрирано за вршење на соодветна воспитно - образовна дејност);

- *За организацијата на воспитно- образовната работа* (број на ученици во паралелката или воспитната група, број на наставници, големина на

¹²² Група автори: Определане на државните стандарти и системата за оценка на средното образование, Научноиздavatelski institute po obrazovanieto, Sofija, 1991, str.4

училиштето, вкупен број на работни денови и нивната организација во текот на годината - календар на учебна година);

- *За критериумите за оценување на постигањата* (успехот) на учениците во совладувањето на пропишаните содржини и за нивното напредување во системот на образованието итн.

И кога вака се утврдуваат образовните стандарди нивната крајна цел (на секој поединечно и на сите заедно) е да се обезбеди такво ниво на образование на учениците кое ќе соодветствува на развојните потреби на општеството и на единките како личности.

Сепак, како најзначаен дел на образовните стандарди во една земја се смета оној што се однесува на **содржините и квалитетот на образованието**. Со него се утврдува **што треба да знаат и да можат да прават учениците по завршувањето на одреден степен (циклус) од образованието**.

Всушност, тоа е оној дел од стандардите кој се однесува на наставните планови и програми (курикулумот) со кои се утврдува колку време и во кој обем учениците ќе изучуваат одредени содржини и со каков квалитет ќе бидат стекнатото знаење, умеењата, навиките и способностите.

Основното и новото во утврдувањето на образовните стандарди по одделни наставни предмети се состои во тоа што со многу темелна анализа се издвојува **систем** од основни поими, умеења и вредности, што треба да ги усвојат учениците на крајот на секоја учебна година и по завршувањето на одреден степен на образование. Тоа базично образование ги опфаќа оние содржини кои се сметаат како минимум кој е неопходен да се сфати суштината на предметот (научната дисциплина) за да може да се следи нивниот развој и да може ученикот без поголеми тешкотии да напредува во нејзиното совладување во наредните циклуси, што потоа ќе им овозможи успешно да се вклучат во секојдневниот живот.

Веќе ни оценувањето на постигањата на учениците не може да се замисли без стандарди. „Стандардите стануваат цел за креирање на оценувањето,“¹²³

¹²³ R.J. Marzano, D. Pickering, J. McTighe: Assessing Student Outcomes – Performance Assessment using the Dimensions of Learning Model, Virginia, 1994, стр. 15, според Попоски. К. 1996, стр: 178-180

20.1 Некои тенденции во врска со утврдувањето на стандардот на содржините на образованието

„Во градењето на образовните стандарди во Англија и САД има сличности, но и различности. Во Англија стандардите се задолжителни, а во САД незадолжителни. Заедничко е тоа што акцент се става на природно-математичкото образование, а и тоа што се врши тестирање со стандардизирани тестови во целата земја. Во документот за целите на образованието во САД во 2000-година утврдено е дека учениците на САД ќе бидат најдобри во светот во изучувањето на математиката и природните науки, дека нивните знаења ќе се усовршуваат во насока на развој на умешноста за докажување, за решавање на проблеми и за примена на наученото во пракса. Сите овие и други подобрувања на стандардот за содржината на образованието во САД се преземи како одговор на критиката на ниското ниво на подготвеност на учениците во таа земја.

Наспроти обидите во земјите со децентрализирано образование да се утврдат повисоки образовни стандарди и со поголема обврзност за сите, во земјите кои имаат централизирани образовни системи и во кои такви стандарди постоеле во вид на унифицирани наставни планови и програми (со цврста и задолжителна структура), пропишани од државните органи за образование, се одвиваат процеси на нивно преоценување со намера да се намали обемот на задолжителните содржини, да се издвои еден основен задолжителен дел за сите, а да се остави простор за изборни и факултативни содржини. Во таа насока се одвиваат реформите на образованието последниве десетина години во Јапонија, Кина, Русија, Франција и други земји.

Очигледно е дека се присутни две сосема спротивни тенденции кои одат во пресрет една кон друга и дека се прифаќа, може да се рече, трета и средна варијанта која се залага за централистичко програмирање на основните содржини и слобода во разработката на дел од содржините од страна на училиштата. Притоа, забележливо е дека поимот образовен стандард не се користи насекаде. Наместо тоа, се говори за “базични содржини”; “заедничко програмско јадро”; “општодржавни содржини на образованието или национален курикулум”; “каталози на поими” и сл. Суштината на споменатите

поими, во основа, е слична - со нив се утврдуваат сите основни барања (цели, задачи, услови) за утврдување на заеднички содржини задолжителни за сите ученици од одредена возраст. Според тоа, образовните стандарди стануваат задолжителен елемент на современото образование во сите развиени земји. Тие стануваат неопходност за да се обезбеди одредена воедначеност на образованието на учениците во една земја, одредно ниво што ќе го гарантира државата во релативно изедначени услови за сите ученици. Дури, постои тенденција на споредување и изедначување на стандардите во повеќе земји (на пример, во Европската Унија) заради подвижноста и конкурентската способност на работната сила. ¹²⁴

20.2 Стандарди во средното образование

20.3 Функција на стандардите

Основна функција на стандардите е обезбедување еднозначна комуникација помеѓу сите субјекти (институционални и индивидуални) во процесот на дефинирањето, одвивањето и вреднувањето на одредени компоненти, видови и нивоа на средното и на постсредното образование. Поконкретно, со воспоставувањето на стандардите треба да се обезбеди:

- усогласување на очекувањата и на потребите на клучните интересенти во системот на средното и на постсредното образование и тоа, на социјалните партнери на пазарот на трудот (работодавачите, образовните институции и државата), од една страна, и индивидуалните учесници (учениците, нивните родители и наставниот кадар), од друга страна;
- обезбедување услови за остварување на дефинираните стандарди; управување на образовниот процес, односно тековно и етапно проверување на исполнетоста на определени стандарди и преземање корективни мерки;
- обезбедување квалитет преку дефинирани процеси и индикатори на образованието.

¹²⁴ Попоски, К. 1996, стр: 181-183

20.4 Опфат на стандардите

„Стандардите како општа категорија се јавуваат како посебни документи или како компоненти од некои други решенија во системот на средното образование, како што е на пример стандардот на степенот на образование на наставниот кадар, или стандардот за бројот на учениците во една паралелка.

За остварување на споменатата функција во средното и во постсредното образование, со стандардите треба да бидат опфатени следниве компоненти:

а) Цели на образованието

Со целите на образованието се врши клучното усогласување на интересите на работодавачите, на учениците и на образовните институции. Заради обезбедување на еднозначност во дефинирањето, целите на определен вид и ниво на средно и на постсредно образование се дефинираат како **образовни излези** во форма на **компетенции** за определен вид работа и определен вид натамошно образование, односно студирање.

б) Содржина на образованието

Содржината на образованието се дефинира со образовни програми. Образовната програма претставува документ со кој се дефинира структурата на образовните содржини за определено ниво, вид и делокруг на работа (стручно образование), односно научна област (гимназиско образование). Глобалната структура се искажува со наставниот план, а образовните цели, конкретните содржини и потребните услови за тие содржини се дефинираат со наставните програми.

Наставните програми за одделни наставни предмети се структурираат во функција на остварување на однапред дефинираните цели (целно програмирање), почнувајќи од целите на нивото и видот на образованието и посебните цели на образовната програма.

Образовните програми се изработуваат и се усвојуваат на две нивоа:

државно ниво, каде што се утврдуваат образовните цели на нивоата и видовите средно и постсредно образование, рамковниот наставен план за секоја образовна програма и наставните програми по базичните наставни

предмети за сите видови средно образование на определено ниво и задолжителните наставни предмети за определени образовни програми;

институционално ниво, каде што се дефинираат посебни образовни цели и потреби на работодавачите, учениците и локалната заедница; каде што се изработуваат и усвојуваат изборни и факултативни програми за тие посебни цели и каде што се програмираат другите воспитнообразовни активности со учениците. Овој посебен дел од образовната програма може да изнесува до 20% од вкупната програма.

в) Образовни процеси

Образовните процеси се местото каде што се остваруваат образовните излези, односно цели. Бидејќи во тој дел е клучна улогата на учениците, потребно е во стандардите да се дефинираат ситуации на активно вклучување на учениците во процесот на учењето. Тоа е особено значајно во делот којшто се однесува на стекнувањето определени умеења (ситуации на практично вежбање) и на формирање определени ставови (обезбедување на реални или симулирани работни или други социјални ситуации во кои може да се согледа, анализира и вреднува определено прифатливо или определено неприфатливо однесување на учениците).

Дефинирањето на образовните процеси, на овој начин, ќе овозможи реално дефинирање и на активната улога на социјалните партнери и индивидуалните субјекти во реализирањето на средното и на постсредното образование (интерактивни методи за наставниците, работна практика кај работодавачи, лабораториски вежби, проектни активности и сл.).

г) Услови

Во минатото, стандардите всушност, се однесуваа само на потребните услови за образование (простор, опрема, кадри и сл.). Овој опфат на стандардите и натаму останува и се проширува со условите за влез во определена образовна програма, големината на образовната група за определени активности и посебните работни услови за практичната обука на учениците.

д) Документираност на стандардите

Во текот на јавната расправа, клучните социјални партнери во средното образование треба да се усогласат за еден или за неколку документи во кои ќе

ибдат дефинирани стандардите на средното образование. Како можности на располагање стојат следниве:

- 1 сеопфатен стандард на ниво на образовна програма;
- 2 стандард на потребните услови;
- 3 стандард на квалификациите и на образовните нивоа;
- 4 стандард на клучните компетенции;
- 5 стандард на сертификатите и сл. „¹²⁵

21. НАСТАВЕН КАДАР ЗА СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Наставата во средното образование, во основа ја реализираат две категории наставници:

- а) наставници по општообразовните предмети подготвувани за наставници по соодветен наставен предмет или по група предмети;
- б) стручњаци од определена (профили од ГТЗ и здравствена струка), област кои изведуваат стручно теоретска настава или практична обука кои претходно не се школувале за наставничка дејност.

За обезбедување на соодветен квалитет на средното образование потребно е за наставниците од втората категорија да се изработи и да се реализира најмалку едногодишна програма за нивна наставничка доквалификација во која ќе бидат вградени соодветни содржини од педагогија, психологија, андрагогија и методика, а особено практично оспособување за современа стручнотеоретска настава и практична обука.

Состојба:

-Во Република Македонија во примена се проекти чија цел е обука на наставниот кадар. Основни теми на семинарит се: инкопорирање на новите наставни содржини, стратегии за активно учење и др..

-Реализирани се семинари за наставниците од тригодишното и од четиригодишното образование по практична обука на тема унапредување на практичната настава.

За образовните проблеми за кои нема соодветно високо образование за

¹²⁵Попоски. К. 1996, стр: 187-189

практичната обука е потребно да се овозможи наставниците да бидат и со соодветно вишо стручно образование и споменатата едногодишна програма за наставничка доквалификација или со посебна двегодишна програма за наставници по практична обука во која ќе бидат вградени покрај програмата за наставничка доквалификација и соодветни содржини од соодветната струка.

За ангажираните инструктори и ментори за практична обука кај работодавачите е потребно да се подготви посебна програма за нивната инструктивна и менторска улога.

Кога е во прашање усовршувањето на наставниот кадар е потребно:

- редефинирање на законската регулатива во областа на усовршување и напредување на наставниците, прецизирајќи ги можностите за напредување и соодветна материјална стимулација. За таа цел, треба да се воспостави листа на критериуми врз основа на кои на наставниците ќе им се овозможи напредување. Некои елементи кои би влијаеле на напредувањето на наставниците би биле: присуство на семинари, реализација на стекнатите знаења во практиката, пишување стручни трудови, работа со деца со посебни потреби, учество на научноистражувачки собири, истражувачки проекти, специјализации и сл. Согласно со усовршувањето се предлага, наставниот кадар да ги добива следните звања:

- наставник;

- истакнат-наставник и

- наставник-ментор

- професионално усовршување признаено како интегрална компонента на работната оптовареност, а тоа значи во рамките на законот за работно време, стручното усовршување треба да најде ист третман како и наставната работа;

- определување редовни средства за усовршување на наставниот кадар.

22. ИНСТИТУЦИОНАЛНА ПОДДРШКА НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Во функција на подигање на квалитетот на средното и на постсредното образование на републичко ниво е неопходно да се развиваат и да се поддржуваат следните институции:

- . Завод за школство;
- . Државен просветен инспекторат;
- . Државен испитен центар;
- . Центар за стручно образование и оспособување;
- . Институт за истражување и развој на образованието;
- . Андрагошки центар.

Облици на дејствување на социјалните партнери и на другите интересенти

Во функција на институционализација на дејствувањето на социјалните партнери во средното и во постсредното образование се препорачуваат следните облици на нивно дејствување:

- . Национален совет за општо образование (основно и гимназиско);
- . Национален совет за стручно образование;
- . Национален совет за образование на возрасните.

Слични облици можат да се формираат и на општинско и на меѓуопштинско ниво. На пр.:

- . партнерства помеѓу локалната самоуправа, бизнис секторот и невладиниот сектор;
- . меѓуопштински координативен одбор за развој на мрежата на стручни училишта и сл.

23. СОЗДАВАЊЕ УСЛОВИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА НАСТАВНИТЕ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ И ЗА СЛЕДЕЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА

За успешна реализација на новите наставни планови и програми се потребни соодветни извори за учење: учебници, ЦД-иња, прирачници за наставниците и за учениците и друга помошна литература, кои ќе им овозможат на учениците активно учество во наставниот процес. Притоа, е потребно да се утврдат стандарди за учебници и за наставен материјал.

Оценувањето е клучен сегмент во потсистемот за средно и за постсредно образование, а придонесува за мотивирање на учениците за нивно

активно вклучување во наставниот процес и за постигнување подобри резултати. Поради тоа, е потребно да се обезбедат: релевантни показатели за квалитетот на потсистемот за средно и за постсредно образование; транспарентност на образовните стандарди и критериуми за оценување и вреднување; соодветно следење на постигнувањата на учениците на крајот од секое ниво на средно образование; резултатите од оценувањето и од вреднувањето да влијаат врз работата на учениците; соодветни услови за самовреднување и сл.

24. УПРАВУВАЊЕ И ФИНАНСИРАЊЕ

Законската регулатива на образовниот систем во Р. Македонија е фрагментарна и секторска и создава пречки за поставување на образованието како континуиран процес. Исто така, во регулативата недостасува систем на поделена одговорност, којшто би овозможил поголема автономија во потсистемот за средно и за постсредно образование. За да се надмине постојната состојба, е неопходно да се создаде унифицирана, транспарентна и ефикасна законска регулатива на поделена одговорност, како и да се усогласи законската регулатива со меѓународните спогодби и конвенции, следејќи ги европските трендови во развојот на легислативата.

Состојбата во управувањето со установите за средно и за постсредно образование произлегува од високата централизација во која моќта на контрола е целосно концентрирана во државата. Поради тоа, е потребно да се обезбеди:

- усогласеност меѓу државната администрација, финансирањето на државно ниво и локалната заедница;
- учество на локалната заедница во процесот на одлучување за развојот на средното и на постсредното образование;
- јасна поделба на одговорностите меѓу административните нивоа, особено меѓу општинската и државната администрација;
- поефикасно користење на ресурсите со кои располага установата за средно и за постсредно образование;
- прилагодливи образовни установи за средно и за постсредно образование на потребите на пазарот на трудот;

□ зголемена професионалност и иновативност на наставниот кадар и на училишните лидери.

Финансирањето на установите за средно и за постсредно образование треба да се трансформира на начин кој создава нови можности за развој, иновации, приватни придонеси и да обезбедува поефикасна искористеност на ресурсите.

Исто така, е потребна интервенција во информацискиот систем кој не овозможува систематско прибирање на податоци од различни аспекти на потсистемот за средно и за постсредно образование и не нуди решенија потребни за систематизирање и пренесување на податоците меѓу сите заинтересирани за овој потсистем на образование. Затоа е потребно:

- да се обезбеди ефикасен систем за собирање, средување, обработување и пренесување на информациите од сите сфери на средното и на постсредното образование до заинтересираните страни;
- да се обезбеди достапност на информациите до сите потенцијални корисници;
- да се креира систем на податоци во согласност со европските стандарди.

ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ

Проблемот на истражување се однесува на наставниот план и наставните програми во реформираното гимназиско образование, односно, согледување на современиот пристап во изработката на наставниот план и програмите.

Клучни поими со кои се оперира во истражувањето се:

- „*Наставен план* е документ, обично во форма на табела со кој се пропишува кои предмети ќе се изучуваат во одредено училиште, во кои години (одделенија, класови) и со колку часови неделно, односно годишно. Значи негови битни елементи се попис на наставните предмети со кои треба да се занимаваат учениците и наставниците во училиштето на кое е наменет планот, потоа редоследот на изучување на предметите по години (одделенија,

класови), па неделниот и годишен фонд на наставни часови за секој наставен предмет. „¹²⁶

- „*Наставен план* го сфаќаме како една таблица, во која стои -што (кои предмети) се учат; -редоследот на учење на секој од предметите (кога се јавува, колку трае, кога престанува); - времето (неделно, полугодишно, годишно во образовниот период) предвидено за секој предмет. „¹²⁷

Во оваа смисла Наставниот план го сфаќаме како документ, во кој се пропишува кои предмети ќе се изучуваат во определен тип на училиште, статусот на предметите, редоследот на изучување на предметите по години на изучување, фондот на часови по одделни предмети-неделно и годишно.

- „*Наставна програма*: Наставниот план се конкретизира со наставни програми, со кои се пропишува што ќе се изучува по предметите предвидени со планот, т. е. кои знаења, умеења и навики треба да ги стекнат учениците во секое одделение, клас. Квалитетната наставна програма започнува со набројување и образложување на образовните и воспитните задачи на соодветниот наставен предмет, а завршува со излагање на основните методски упатства за работа на реализирање на програмираните наставни содржини. „¹²⁸

- „*Наставна програма*: Програмата се разработува по предмети и одделенија/класови. Таа кажува што се учи: подрачја, целини, теми, единици на содржината. Програмата (од грчки -programma-цел, замисла, намера, накана, нацрт, распоред по кој ќе се работи) не може да се сведе на гола содржина. На ниво на изведба, програмата значи многу повеќе: социјални интеракции, форми на работа, стратегија, постапки, извори на знаење, организација, технички уреди, ... севкупност на сите случувања насочени на поставените цели на наставата. „¹²⁹

Од овие дефиниции на поимот наставна програма, се забележува дека наставната програма опфаќа повеќе елементи (за разлика од традиционалните определувања, со кои се вели дека „наставната програма ги пропишува обемот, длабочината и редоследот на наставните содржини. „¹³⁰ : цели, задачи,

¹²⁶ Bakovljev, M., Didaktika, Naučna knjiga, Beograd, 1984, str:22, според Попоски, К.,

¹²⁷ Jelavic, F., Didakticke osnove nastave, Naklada Slap, Zagreb, 1995, str:24 според Попоски, К.,

¹²⁸ Bakovljev, M., Didaktika, Naučna knjiga, Beograd, 1984, str:23-24, според Попоски, К.,

¹²⁹ Jelavic, F., Didakticke osnove nastave, Naklada Slap, Zagreb, 1995, str:25 според Попоски, К.,

¹³⁰ -Poljak, V., Didaktika za pedagogoske akademije, Zagreb, 1970, str:28, според Попоски, К.

содржини. дидактичко-методски упатства за организација на наставата или наставна технологија.

Ова определување на поимот наставна програма е блиско до сфаќањата на западните теоретичари за поимот *курикулум*. “Курикулумот се базира на дидактичкиот циклус, кој ги интегрира: јасноста (на дефинирање) на целите; разработениот процес (содржина+техника/уреди, средства, извори+...систем од активности на поучување и учење, насочување и регулирање на процесот); вреднувањето (евалуацијата) на постигањата.”¹³¹

“Еден од клучните проблеми е дефинирањето на поимот *курикулум*. Под *курикулум* одреден број автори подразбира главно наставни предмети кои се изучуваат, а други автори ги вклучуваат сите воспитно-образовни активности. Исто така, *курикулумот* може да се сфати како наставен план и програма, или како збир на сите искуства кои учениците ги стекнуваат во училиштето, вклучувајќи ги и исходите на учењето. Според тоа, *курикулумите* може да се разгледуваат како документи кои содржат опис на сите наставни предмети кои треба да им се предаваат на учениците, или кои ги пропишуваат содржините и методите на работа со учениците, или како документи кои само ги дефинираат целите и даваат општ план. Има спротивставени гледишта за дефинирањето на воспитно - образовните цели, засновани на бихевиористичките и когнитивни теории. Дали целите треба да бидат јасно и прецизно дефинирани, и на кое ниво или само воопштено и долгорочно означени? Приврзаниците на флексибилниот пристап при формулирањето на целите го образложуваат своето гледиште со фактот дека целите се подложни на промени во текот на воспитно-образовниот процес- во текот на процесот на доживувања и размена на искуства помеѓу наставникот и ученикот. Во зависност од пристапот, *курикулумот* може да има ориентационен или нормативен карактер. Иако бо било тешко да се пронајдат званично формулирани воспитно-образовни цели кои нагласуваат некои од димензиите на афективниот или социјалниот развој, наспроти когнитивниот, формулациите како што се „усвојување знаење“, или „усвојување на практични вештини“, водат кон одреден тип на *курикулум*. Квантитетот на усвоеното знаење како критериум на успехот, карактеристичен е за традиционалната

¹³¹ Jelavic, F., *Didaktičke osnove nastave*, Naklada Slap, Zagreb, 1995, str:11 според Попоски, К.,

концепција на училиштето. Кај нас вообичаено сфаќање на курикулумот е како список на наставни предмети кои вклучуваат содржини кои во нивни рамки се изучуваат. Наспроти ова, некои автори се залагаат за едно пошироко сфаќање, според кое концептот на курикулумот треба да вклучува: дефиниција на воспитно-образовните цели, програмски содржини, методи на учење и настава и постапки на евалуација.¹³²

Според Законот за изменување и дополнување на Законот за средно образование од 1995 година, (2004), член 21, се вели: „Со наставните планови и програми, се уредуваат целите, наставните подрачја, теми и содржини, образовните стандарди и профилот на наставникот што ја реализира наставата.

Образовните стандарди на предлог на Државниот испитен центар ги донесува министерот.

Програмите се изработуваат според модел на програми кој го донесува министерот на предлог на Бирото за развој на образованието. Во моделот се утврдува и флексибилноста во реализација на наставните подрачја и теми.,,

Според овие одредби покрај содржините и целите како елементи на структурата на програмите, се опфатени и *образовните стандарди*. Овие определби се чекор напред кон современите сфаќања за програмирањето, од кои поаѓаме и ние во истражувањето.

- **Гимназија:** „тип општообразовно средно училиште во кое учениците се подготвуваат за студии на универзитет и на други институции за вишо и високо образование. Името потекнува од старогрчкиот гимназион (gymnasion), училиште за телесно воспитување, надополнето со филозофски предавања и говори на старите граѓани. Предходници на денешната гимназија во стариот век биле црковните и градски латински училишта во кои се изучувале седум предмети: граматика, реторика, дијалектика (trivium) и аритметика, геометрија, астрономија и теорија на музиката (quadrivium). Хуманистичкото латинско училиште кон крајот на 16 век, почнало да се проширува и да се нарекува гимназија, со задача да подготвува ученици за студии на универзитет. Најстарата позната гимназија ја основал Јоханес Штурм во Стразбур 1538

¹³² Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. 2000, стр.176-177

година. Во духот на неохуманизмот, подоцна, од таа образовна установа се развила класичната гимназија, во која се здобивале со образование децата на богатите општествени слоеви. Со напредокот на природните науки, развојот на индустријата и големите општествени промени на почетокот на 19 век, гимназиското образование било проширено со содржини од тие области, историјата, географијата, економијата и социологијата, па се дошло до реформирана гимназија, наречена реална гимназија. По втората светска војна, класичната и реалната гимназија претрпеле низа промени. Во една насока биле приближени кон стручните училишта, во друга кон изборни насоки во поширок тип средни училишта.

Првата гимназија во Република Македонија била отворена 1857 година во Велес, позната под името трговска гимназија. Гимназијата била единствена образовна установа во која можеле да се запишуваат ученици што предходно завршиле основно четиригодишно училиште. Се делела на нижа и виша (заедно полна) гимназија. Школувањето во нижата траело четири години и завршувало со полагање мала матура. При запишувањето, задолжително се полагал приемен испит и селекцијата била доста строга. Школувањето во вишата гимназија исто така траело четири години и завршувало со полагање голема матура. За запишување во гимназиите се плаќала школарина. Гимназијата имала општообразовен карактер и била единствена институција што овозможувала натамошно школување. И денес гимназијата е општообразовно училиште, со исклучителна функција да ги подготвува младите за продолжување на школувањето на високообразовни установи...¹³³

- *Реформирано гимназиско образование* - гимназиско образование кое се реализира со новите наставни планови и програми, а кои почнаа да се воведуваат од учебната 2001/2002 година. Овие промени во гимназиското образование биле поттикнати со Законот за средно образование од 1995 година, настојувањата за приспособување на образованието кон изменетите општествени прилики, потреби и интереси, како и настојувањата за приближување на нашето образование кон современите тенденции во светот.

¹³³ Лешковски, И., Педагошки речник, Вековишнина, Скопје, 2002, стр:59

РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

До 90-тите години, додека Република Македонија била во составот на СФРЈ, иако се остварувал единствен систем на средно образование, не било реализирано единствено проучување и истражување на ова образование за целата земја. Всушност, согледувања за системот во целата земја биле правени неколку пати, односно тогаш кога се донесувани и одредени документи (1958- Општиот закон за школство, 1960 - Резолуцијата за развој на стручното образование, 1970 - Резолуцијата на Сојузното собрание за развој на образованието врз самоуправна основа и 1974 - Резолуцијата на 10 конгрес на СКЈ за задачите на Сојузот на комунистите во социјалистичката самоуправна преобразба на воспитанието и образованието во СФРЈ). Тоа, пред се, значи дека таквите согледувања немале карактер на системско научно проучување, а освен тоа и не се однесувале секогаш само на средното образование, туку на целиот воспитно-образовен систем.

По осамостојувањето на Република Македонија, Бирото за развој на образованието постојано го актуелизирало прашањето за воведување иновации во гимназиското образование согласно неговата сложена функција, настанатите општествено-економски промени, тенденциите во Европа и пошироко, но до поголеми промени не дошло се до почетокот на овој век. Во периодот 2000/2001 година Бирото за развој на образованието внесе значителни измени и дополнувања во Наставниот план и наставните програми за гимназиско образование кои значеа своевидна реформа во овој вид образование во Република Македонија. Реализацијата на истите отпочнала една година подоцна со целата популација ученици, без предходни подготовки и пилотни истражувања за понудените измени. Тоа значело почеток на реформирањето на воспитно-образовната работа во најелитниот вид на средно образование во Р. Македонија без однапред подготвена концепција за гимназиско образование, недоволно оспособен наставен кадар, необезбедени соодветни услови за работа, недефинирана методологија и организација на наставната работа.

Како резултат на сите овие состојби во гимназиското образование се создало големо незадоволство кај учениците, нивните родители, наставниците,

директорите на училиштата и пошироката јавност. Тоа било причина да се спроведе истражување од страна на Бирото за развој на образованието во 2003/2004 година. Предмет на проучување била рационализацијата на Наставниот план и наставните програми во функција на растоварување на учениците и подобрување на квалитетот на воспитно-образовниот процес во гимназиското образование. Целта на истражувањето се состоела од соодветно (јасно) дефинирање на програмските подрачја во Наставниот план и наставните програми; соодветно определување на статусот на програмските содржини и активности; изготвување на стандарди за следење, вреднување и оценување на постигањата на учениците.

Се користел дескриптивниот и статистичкиот метод, од техниките анализа на содржина, анкетирање и однапред подготвени интервјуа.

Од анализата на резултатите добиени од истражувањето се констатирало дека голем број од испитаниците сметале дека гимназиското образование е концепциски нејасно дефинирано, предимензионирано (содржински и временски) што создало потешкотии во организацијата и реализацијата на наставата. Во таа смисла биле направени измени и дополнувања на оние делови од наставниот план кои се однесуваат на изборните предмети и нивната застапеност, на статусот и функцијата на подрачјето „изборни содржини...“ Направени биле извесни измени и во називите на одделни наставни предмети и изборни подрачја, а корекции претрпел и вкупниот фонд на часови.

Од Републичкиот завод за унапредување на образованието и воспитанието во 1990 година било превземено истражување чиј предмет биле вредностите и слабостите на концептот на средното образование, што започнал да се реализира од учебната 1989/90 година, односно степенот на неговата теоретска заснованост како и степенот на практичната остварливост на постојните и можните општествено економски, стручни, организациони и други услови за реализирање на средното образование во нашата Република. Вака дефинираниот сложен предмет бил покасно поделен на два потпроекта со по неколку истражувачки теми. Првиот потпроект бил со наслов „физиономија, организација и функционирање на моделот на средното образование“, а вториот потпроект со наслов „педагошките вредности на

наставните програми и нивната остварливост во практиката, за нашето истражување е од посебен интерес. Во однос на методологијата на истражувањето карактеристично е да се напомене дека ова истражување имало интердисциплинарен карактер во кој биле застапени педагошкиот, психолошкиот, социолошкиот, филозофскиот и организациониот аспект на разгледување на одделните компоненти на концептот на средното образование. Покрај моделот на експост факто експериментот, во ова истражување бил применет и моделот на развоен експеримент. Тоа имало теоретско-емпириски карактер. Во однос на методите и техниките на истражувањето биле користени дескриптивната метода, компаративната метода, историската метода и каузалната метода. А од техниките биле користени: анализа на содржината, анкетирање, набљудување и тестирање.

Од страна на група истражувачи¹³⁴ било спроведено компаративно проучување на облиците и содржините на наставните програми во областа на мајчиниот јазик, (Хркаловиќ, 1988 спровел компаративна анализа на наставните програми во областа на мајчиниот јазик) кои се применувале во Русија, Велика Британија и Србија. Биле опфатени програми од прво до четврто одделение во основните училишта и тоа нивната *вкупна структура* и *основните структурни елементи*: цели-задачи, организацијата на наставните содржини и дидактичко-методските објасненија. Трите опфатени наставни програми претставуваат три различни модели кои имаат допирни точки во некои битни елементи, но и значајни разлики. Во заклучоците од споредувањето на трите програми за мајчин јазик, биле издвоени следните битни сличности и разлики меѓу нив. Била користена техниката анализа на содржина.

“Програмите во Русија и Србија се донесуваат единствено и задолжително се реализираат во сите училишта на подрачјето за кое се наменети. Добриот образовен ефект на наставата во овие програми се огледа во систематичното и постапно воведување на ученикот во законитостите на јазикот и книжевно-теоретските опими. Улогата и компетенцијата на наставникот во овие програми се ограничуваат на доследно спроведување на

¹³⁴ Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В., 2000

упатства од програмите. Разликите помеѓу овие две програми се: индивидуализацијата не е нагласена во програмите во Русија, а во програмите кои се применуваат во Србија таа се решава преку дополнителна и додатна настава. Програмата која се применува во Србија е најобемна и најдетално е разработена и има широка информативна дидактичко-методска функција во однос на останатите две.

Програмите кои се применуваат во Велика Британија се децентрализирани и ги донесува секое училиште поединечно. Во поглед на развојната функција на наставата по мајчин јазик, оваа програма пружа подобри можности, со самото тоа што во целта на програмата, оваа функција на наставата е ставена во прв план. Исто така оваа искажува воспитна функција на наставата по мајчин јазик на адекватен начин, примерен на возраста, подобро ги користи содржините на мајчиниот јазик за развој на личноста на ученикот, особено во однос на програмата која се применува во Русија, но и во однос на програмата која се применува во Србија (во која развојот на личноста не е доволно конкретизиран). Индивидуализацијата се остварува низ целокупната образовна и воспитна работа во рамките на редовната настава, што укажува на предноста на оваа програма, а наставникот е упатен на самостоен избор и распоред на наставното градиво и методи.”¹³⁵

¹³⁵ Лалиќ. Н., Мирков. С., Спасеновиќ. В. 2000, стр.174-176

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражување е наставниот план од 2002/2003 година, програмите за реформираното гимназиско образование кои почнале да се воведуваат од 2002/2003 година и наставниот план и наставните програми од 1991 година за гимназиското образование.

Во рамките на претходно определениот предмет поконкретно ќе биде проучена структурата на наставните планови (кои предмети се застапени, статусот на предметите, колкава е можноста за изборност на предмети, редоследот на изучување на предметите по години односно класови, фондот на часови по предметите), структурните елементи на наставните програми (цели, содржини, дидактичко-методски упатства за реализација, препораки за вреднување и оценување, предвидени учебници, нормативи за кадар и наставни средства...), ставовите и мислењата на професорите во врска со структурата на наставните планови и програми, како и ставовите и мислењата на учениците за наставните планови и програми за реформираното гимназиско образование.

2. Цел и карактер на истражувањето

Целта е преку споредување и анализа на претходните наставни планови и програми (1991) и наставните планови и програми за реформираното гимназиско образование (2002/2003) да се соберат, систематизираат и воопштат теоретски сознанија врз чија основа ќе се процени педагошката заснованост и современост на планот и програмите за гимназиско образование. Со еден збор, со утврдување на разликата меѓу старите и нови наставни планови и програми, да се согледа напредокот кој е направен во пристапот кон планирањето и програмирањето, односно во процесот на изработката на наставните планови и програми и колку се приближуваме кон современите тенденции во оваа област.

Се работи за дескриптивно истражување со квалитативен и квантитативен карактер.

3. Задачи на истражувањето

Задачи се: да се утврди *разликата* во структурата меѓу новиот и претходниот наставен план;

-да се утврди со каков статус се предвидени предмети во новиот и претходниот наставен план;

-да се утврди разликата во предвидените задолжителни предмети;

-да се утврди разликата во редоследот на изучување на задолжителните предмети од прв до четврт клас;

-да се утврди разликата во предвидениот фонд на задолжителни часови;

-да се утврди колку во новиот наставен план се вградени современите тенденции за отворен и флексибилен наставен план, односно дали е зголемен просторот и разновидноста на изборни предмети и проектни активности;

-да се утврди разликата во предвидениот фонд на часови за изборните предмети во претходните и нови планови;

-да се утврди разликата во предвидените проектни активности и воннаставни активности;

-да се утврди *разликата* на структурата меѓу новите и претходните наставни програми;

-да се согледа дали предвидените цели (општи, посебни, конкретни) се реално остварливи, јасни, насочувачки во претходните и новите програми;

-да се согледа соодносот на образовните, воспитните и функционалните цели (когнитивните, афективните, психо-моторните цели) во новите и претходните програми;

-да се согледа дали предвидените области и содржини се адекватни за остварување на целите во новите и претходните наставни програми;

-да се согледа дали при изборот на содржините се почитувале барањата за актуелност, научност, системност, корелативност, интегративност, хоризонтална и вертикална поврзаност во новите и претходните програми;

- да се изврши компаративна анализа на предвидените дидактичко-методски насоки за организација на наставата помеѓу новите и претходните програми (дали тие се доволно јасни, инструктивни, дали насочуваат и даваат можност за извесна автономност на наставникот, дали се адекватни за остварување на целите и дали одговараат на барањата за современа настава за поголема самостојна активност на учениците, примена на проблемско-творечкиот, корелациско-интегративениот метод на настава);
- да се согледа дали се препорачуваат учебници и дополнителна литература кои ќе бидат соодветни на програмите, како и адекватни прирачници за наставниците кои ќе им помогнат за квалитетно организирање на наставата;
- да се согледа разликата во предвидените наставни методи и средства;
- да се согледа дали предвидените начини за проверување и оценување одговараат на барањата за континуирано следење на сите аспекти на развој на ученикот, не само на знаењата (образовна цел);
- да се согледа дали пропишаните нормативи за кадар и наставни средства одговараат на современите барања;
- да се утврди дали се предвидени образовни стандарди, како определен минимум кој учениците мора да го поседуваат по завршувањето на образовниот процес;
- да се согледаат *сџавовиџе и мислењаџа* на **стручните лица** од Гимназиите во врска со новите наставните програми, (во однос на нивната современост, прилагоденост кон изменетите општествено-економски односи, современите теоретски сфаќања за наставата и улогата на ученикот и приближувањето кон светските тенденции во оваа област).
- да се согледаат *сџавовиџе и мислењаџа* на **професорите** во врска со структурата на претходните и новите наставни планови и програми.
- да се согледаат *сџавовиџе и мислењаџа* на **учениците** во врска со новите наставни програми за реформирано гимназиско образование.

4. Хипотези

Хипотези се:

1. Постои *разлика* во структурата меѓу новиот и претходниот наставен план;

-постои разлика во статусот на предвидени предмети во новиот и претходниот наставен план;

-постои разлика во предвидените задолжителни предмети од прв до четврт клас во новите и претходните наставни планови;

-постои разлика во редоследот на изучување на задолжителните предмети од прв до четврт клас;

-постои разлика во предвидениот фонд на задолжителни часови;

- во новиот наставен план се вградени современите тенденции за отворен и флексибилен наставен план, односно зголемен е просторот и разновидноста на изборни предмети и проектни активности;

-постои разлика во предвидениот фонд на часови за изборните предмети во новите и претходните наставни планови;

-постои разликата во предвидените проектни активности и воннаставни активности;

2. Постои *разлика* во структурата меѓу новите и претходните наставни програми;

-предвидените цели (општи, посебни, конкретни) се реално остварливи, јасни, насочувачки во новите програми;

-соодносот на образовните, воспитните и функционалните цели (когнитивните, афективните, психо-моторните цели) е рамномерен во новите програми;

-предвидените области и содржини се адекватни за остварување на целите во новите програми;

-при изборот на содржините се почитувале барањата за актуелност, научност, системност, корелативност, интегративност, хоризонтална и вертикална поврзаност во новите програми;

-предвидените дидактичко-методски насоки за организација на наставата во новите програми се доволно јасни, инструктивни, насочуваат и даваат можност за автономност на наставникот, истите се адекватни за остварување на целите и одговараат на барањата за современа настава за поголема самостојна активност на учениците, примена на проблемско-творечкиот, корелациско-интегративениот метод на настава;

-се препорачуваат учебници и дополнителна литература кои се соодветни на програмите, како и адекватни прирачници за наставниците кои ќе им помогнат за квалитетно организирање на наставата;

-постои разлика во предвидените наставни методи и средства;

-предвидените начини за проверување и оценување одговараат на барањата за континуирано следење на сите аспекти на развој на ученикот, не само на знаењата(образовна цел);

-пропишаните нормативи за кадар и наставни средства одговараат на современите барања и се подетално определени кај новите програми;

-во новите програми не се предвидени образовни стандарди, како определен минимум кој учениците мора да го поседуваат по завршувањето на образовниот процес (дополнително се пропишани со „Концепцијата за матура и за завршен испит во јавното средно образование во Република Македонија,“), додека кај старите програми се предвидени;

3. Постојат позитивни *сџавови и мислења* на **стручните лица** од Гимназиите во врска со новите наставни програми (во однос на нивната современост, прилагоденост кон изменетите општествено-економски односи, современите теоретски сфаќања за наставата и улогата на ученикот и приближувањето кон светските тенденции во оваа област, но и залагања за нивно понатамошно усовршување).

4. Постојат позитивни *сџавови и мислења* на **професорите** во врска со структурата на претходните и новите наставни планови и програми.

5. Постојат позитивни *сџавови и мислења* на **учениците** во врска со новите наставни програми за реформирано гимназиско образование.

5. Варијабли на истажувањето

Наставен план и програми од 1991 година со својата структура : цели и задачи-(општи,оперативни), содржини, норматив за наставен кадар, дидактичко-методско упатство (битни научни и идејно-воспитни барања на програмата, објаснение на содржините и битни барања по тематски целини), наставни методи и наставни средства, корелација на наставата по одредениот предмет со наставата по сродните предмети, дополнителна настава, образовни

стандарди (нивоа на знаења) во наставата по одреден предмет, следење и вреднување на работата, додатна настава, слободни ученички активности.

Наставен план и наставни програми од 2002/2003 година, со својата структура: цели (општи, посебни); потребни предходни предзнаења: образовен процес (области и содржини, структурирање на содржините за учење-области и содржини, конкретни цели, дидактички насоки, корелација меѓу содржините и меѓу предметите), наставни методи и активности за учење, организација на реализација на наставата, наставни средства и помагала, учебници и дополнителна литература; оценување на постигањата на учениците; кадровски и материјални предуслови, карактеристики на наставникот, стандарди за наставен кадар и стандарди за простор и опрема.)

6. Методи, техники и инструменти на истражување

Предметот на истражување, покрај општите методи на анализа, споредување, апстракција и генерализација, во текот на ова истражување ќе биде применет *дескриптивниот* метод и *компаративниот* метод.

Од техниките ќе се примени *анализа на содржина* која ќе се користи при утврдувањето на карактеристиките на наставните планови и програми, *анкетирање*, и техниката на *слободно интервју*.

Инструменти на истражувањето се *листичи за анализа на содржина*, *анкетни листови*, *протокол на слободно интервју*.

7. Популација и примерок

Во согласност со предметот на истражување како примерок на истражување се земени наставниот план за гимназиско образование 1991год и наставниот план за реформирано гимназиско образование 2003год.

Изборот на примерокот на наставните програми е врз основа на случаен избор,

Изборот на примерокот на професори за анкетањето е врз основа на проценка да се опфатат професори кои имаат поголемо работно искуство, односно да се опфатат професори кои работеле по наставниот план и

програми од 19991 и по наставниот план и програми за реформирано гимназиско образование.

Изборот на примерокот на ученици е врз основа на случаен избор.

Со слободното интервју ќе бидат опфатени стручни лица (педагози и психолози) кои ќе ни бидат достапни во даден момент.

8. Организација и тек на истражувањето

Етапите на истражување се: собирање на потребните документи, односно наставни планови и програми, анализа и компарација на истите, групирање на податоците и завршна интерпретација.

Спроведување на анкета, средување на податоците, табелирање и графичко изразување на резултатите. Квантитативна (пресметување фреквенции, процент) и квалитативна анализа и интерпретација на резултатите.

Спроведување на слободно интервју и вербална дескрипција на испитуваната појава.

Со еден збор , се работи за истражување, чиј предмет е откривање на состојбата на наставниот план и програми, односно низ компаративна анализа да се утврди колкав напредок е направен во процесот на нивната изработка, како и прибирање мислења, ставови на професорите, учениците и стручните лица во врска со проблемот што се истражува.

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа и интерпретација на резултатите од содржинска анализа на наставните планови

Потсетник за содржинска анализа 1 (Наставните планови во гимназиското образование)

1. Ситуација на предметите

Наставни планови 91

1. Заеднички општообразовни предмети
2. Изборни предмети

Нови наставни планови 02

1. Задолжителни предмети
2. Изборни предмети
3. Задолжително-изборни
4. Проектни активности

2. Задолжителни предмети

Наставни планови 91 (застапени предмети и неделен број на часови по класови на изучување)

Бр.	*Општа гимназија					*Јазична гимназија					*Природно-математичка гим.				
	Предмети	1г	2г	3г	4г		1г	2г	3г	4г		1г	2г	3г	4г
1.	Македонски јазик и литература	4	4	4	4	Македонски јазик и литература	4	4	5	5	Македонски јазик и литература	4	4	4	4
2.	Прв странски јазик	2	3	3	3	Прв странски јазик	4	4	4	4	Странски јазик	3	3	3	3
3.	Втор странски јазик	2	2	2	2	Втор странски јазик	3	3	3	3	Латински јазик	2	-	-	-
4.	Латински јазик	2	-	-	-	Латински јазик	2	2	-	-	Историја	2	2	2	-
5.	Историја	2	2	2	3	Историја	2	2	2	3	Социологија	-	-	-	2
6.	Социологија	-	-	2	-	Социологија	-	-	2	-	Филозофија	-	-	-	2
7.	Психологија	-	-	-	2	Психологија	-	-	-	2	Логика	-	-	2	-
8.	Логика	-	-	2	-	Логика	-	-	2	-	Математика	4	4	4	4
9.	Филозофија	-	-	-	2	Филозофија	-	-	-	3	Физика	3	3	3	3
10.	Математика	3	3	3	3	Математика	3	3	2	3	Хемија	3	2	3	2
11.	Физика	2	2	2	2	Физика	2	2	-	-	Биологија	2	2	3	3
12.	Хемија	2	2	2	2	Хемија	2	2	-	-	Географија	-	2	2	2
13.	Биологија	2	2	2	2	Биологија	2	2	-	-	Информатика	2	2	-	-
14.	Географија	-	2	2	2	Географија	-	-	2	2	Музичка уметност	2	-	-	-
15.	Информатика	2	-	-	-	Информатика	-	-	2	-	Ликовна уметност	-	2	-	-
16.	Музичка уметност	2	2	-	-	Музичка уметност	2	-	-	-	Физичко воспитание	2	2	2	2
17.	Ликовна уметност	2	2	-	-	Ликовна уметност	-	2	-	-	Одбрана и заштита	-	2	-	-
18.	Физичко воспитание	2	2	2	2	Физичко воспитание	2	2	2	2					
19.	Одбрана и заштита	-	2	-	-	Одбрана и заштита	-	2	-	-					
	Вкупно:	29	30	28	28		28	30	26	27		29	30	28	27

Нови наставни планови 02 (застапени предмети и неделен број на часови по класови на изучување)

Бр.	Предмети	1г	2г	3г	4г
1.	Македонски јазик и литература	4	4	4	4
2.	Математика	3	3	3	3
3.	Прв странски јазик	3	3	3	3
4.	Втор странски јазик	2	2	2	2
5.	Историја	2	2	2	-
6.	Географија	2	2	-	-
7.	Физика	2	2	2	-
8.	Хемија	2	2	2	-
9.	Биологија	2	2	2	-
10.	Социологија	-	2	-	-
11.	Филозофија	-	-	-	3
12.	Информатика	2	-	-	-
	Вкупно задолжителни предмети	24	24	20	15

3. Изборни предмети

Наставни планови 91 (застапени предмети и неделен број на часови по класови на изучување)

*Општа гимназија					*Јазична гимназија					*Природно-математичка гимназија				
Листа на изборни предмети по класови на изучување	1	2	3	4	Листа на изборни предмети по класови на изучување	1	2	3	4	Листа на изборни предмети по класови на изучување	1	2	3	4
Нема изборни предмети (фиксно е одреден наставниот план, односно предметите кои ќе се изучуваат во Општата насока на гимназиите)					1.Странски јазик	-	-	2	2	1.Програмирање и програмски јазици	-	-	-	2
					2.Старословенски јазик	-	-	2	2	2.Нацртна геометрија	-	-	-	2
					3.Старогрчки јазик	-	-	2	2	3.Психологија	-	-	-	2
					4.Османско-турски јазик	-	-	2	2	(како изборен предмет се избира еден од наведените, во 4 клас, со 2 часа неделно)				
					(како изборен предмет се избира еден од наведените, во 3 и 4 клас, со по 2 часа неделно)									

Наставни планови 02 (застапени предмети и неделен број на часови по класови на изучување)

1/ 2/ 3/ 4/

-Во прва година не постојат изборни предмети. Првата година е иста и заедничка за сите ученици во гимназиското образование.

-Во втора година учениците од листата на изборни предмети, избираат 1 предмет со по 2 часа неделно. Листата на изборни предмети во втора (2) година ја сочинуваат:

Листата на изборни предмети во втора година

Бр	Предмети	Клас 2 (втори)- часови неделно
1	Информатичка технологија	2
2	Класични јазици (старогрчки или латински)	2
3	Елементарна алгебра и геометрија	2
4	Говорење и пишување	2
5	Етика	2

-Во трета година, изборните предмети се групирани во три (3) изборни подрачја: природно-математичко, јазично-уметничко и општествено-хуманистичко подрачје, со 6-7 неделен фонд на часови.

За секое изборно подрачје во трета и четврта година се утврдени листи на изборни предмети. Секое изборно подрачје содржи две (2) комбинации на изборни предмети. Комбинациите на изборни предмети се утврдени врз основа на логичките и функционални односи меѓу сродните научни дисциплини. Со овие комбинации на секој ученик му се дава можност да се развива во онаа насока за која има желба, интерес, способности, како и да се информира и подготви за соодветни студии.

1. Природно-математичко подрачје

Листа на изборни предмети

Бр	Предмети	3 год.	4 год.
1	Физика	-	3
2	Хемија	-	3
3	Биологија	-	3
4	Алгебра	3	-
5	Линеарна алгебра и аналитичка геометрија	3	-
6	Математичка анализа	-	3
7	Програмски јазици	2	3
8	Географија	2	-
9	Латински јазик	2	-

2. Јазично-уметничко подрачје

Листа на изборни предмети

Бр	Предмети	3 год	4 год.
1	Трет странски јазик (италијански, шпански, руски, француски, германски, англиски)	3	3
2	Ликовна уметност	2	2
3	Класични јазици (старогрчки, латински)	2	2
4	Музичка уметност	2	2
5	Драмска уметност	-	3
6	Компаративна книжевност	-	2
7	Педагогија	2	-
8	Психологија	-	2

3.Општитесовено-хуманисичко подрачје

Листа на изборни предмети

Бр	Предмети	3 год	4год.
1	Социологија	2	3
2	Филозфија	-	2
3	Педагогија	2	-
4	Психологија	-	2
5	Историја	-	2
6	Економија	-	3
7	Вовед во правото	2	-
8	Логика	-	2
9	Латински јазик	2	-
10	Менаџмент	-	2
11	Етика	2	-

Во новите наставни планови освен *задолжителни* и *изборни* предмети се застапени и *задолжителни изборни програми* и *проектни активности*.

-Задолжително изборни програми се:

Бр	Видови	1г	2г	3г	4г
1	Спорт и спортски активности	2	2	3	3
2	Ликовна уметност	2	1	-	-
3	Музичка уметност	1	2	-	-

Тие во Наставниот план на гимназиското образование имаат статус на наставни предмети кои се реализираат во неделниот фонд на часови низ различни и пофлексибилни облици на работа.

Проектни активности

Најчесто застапени се проектни активности од следните области и со следниот обем:

1. Култура за заштита, мир и толеранција	(15+20)
2. Урбана култура	(15+20)
3. Граѓанска култура	(15+20)
4. Спортски активности	(15+20)
5. Активности од областа на музиката	
-хор	(70)
-оркестар	(70)
6. Ликовно-творечки активности	
☐ -сликарство	(15+20)
☐ -графика	(15+20)
☐ -скулптура	(15+20)
☐ -архитектура	(15+20)
☐ -дизајн	(15+20)
☐ -ликовна критика	(15+20)
☐ -историја на уметноста	(15+20)
7. Литературни клубови и драмски секции	(35)
8. Соработка и помош на деца со специјални потреби, стари лица, деца од предучилишни установи, инвалидизирани лица, соработка со центрите за социјална работа и сл.	(35)
9. Спортски денови	(10)

Со споредување на претходните и новите наставни планови за гимназиско образование се утврдени следните карактеристики:

1. Наставниот план од 91 год е однапред фиксно одреден. Со самото тоа што однапред уште *со влежувањето на учениците во гимназиското образование, кога и учениците треба да се определат за насоката* која ќе ја изучуваат, (при што е ограничена можноста на учениците за вистинско откривање на сопствените интереси и афинитети во текот на школувањето) ја отсликува *крутоста* на тој концепт на организација на гимназиското образование. Овде **фиксно** се зацртани предметите кои ќе се изучуваат од прва до четврта година со статус *Заедничките основнообразовни предмети* се движат од 11 до 13 предмети во прва година во зависност од насоката: 12-13 во втора година; 10-12 во трета година; 9-12 во четврта година.

Овие предмети се изучуваат задолжително во зависност од насоката и со фиксно одреден фонд на часови (од 28-29 часа неделно во зависност од насоката во прва година; 30 во втора година; 26-28 во трета година; 27-28 во четврта година).

Освен Заеднички општообразовни предмети, во Наставните планови за јазичната и природно-математичката гимназија застапени се и *изборни предмети*, (кои во општата гимназија ги нема).

Конкретно во јазичната гимназија се застапени во 3 и 4 година со неделен фонд од 2 часа или изразено процентуално 7.14 % од вкупниот фонд часови.

Додека во Наставниот план за природно-математичката гимназија се застапени само во 4 година со неделен фонд од 2 часа, или процентуално приближно 6.9 %.

Што се однесува пак за наставниот план за општата гимназија во него нема никаква можност за изборни предмети што од своја страна е голема слабост.

2. Во новите Наставни планови се застапени *Задолжителни предмети, Изборни предмети, Задолжителни изборни програми и Проектни активности*. Самата застапеност на различен статус на предмети уште на почеток, говори за збогатеноста на Наставниот план и неговиот посовремен концепт.

Задолжителните предмети го сочинуваат заедничкото програмско јадро и тие се задолжителни за сите ученици во гимназиското образование. Тие се претпоставка за обезбедување на општообразовен стандард кој овозможува хоризонтална и вертикална проодност на учениците. Опфаќаат содржини од современото општо образование коишто во прва година се распоредени во 10 (11-за националностите) наставни предмети, 10(11) наставни предмети во втора година, 8 (9) во трета година, до 5 (6) наставни предмети во четврта година. Оваа компонента на Наставниот план ја сочинуваат 12 (13) наставни предмети распоредени во четири години. Тоа, пред сè, се поголемиот дел од наставните предмети кои во континуитет продолжуваат од основното образование. Програмите за овие наставни

предмети ги изготвува Бирото за развој на образованието во соработка со соодветните факултети и наставници од училиштата, а ги донесува министерот за образование и наука.

Изборните предмети не се застапени во прва година.

Додека од втора година, ученикот од листата на изборни предмети (од најмалку понудени три предмети од страна на училиштето) избира 1 предмет, со неделен фонд од 2 часа или 6.1% - 6.5% од вкупниот фонд на часови во втора година.

Изборните предмети во трета и четврта година се групирани во три изборни подрачја: природно-математичко, јазично-уметничко и општествено-хуманистичко подрачје. Ваквата глобална групираност донекаде соодветствува на групираноста на науките во високото образование, а претставува и прегледно групирање на програмските содржини врз основа на што ќе се определуваат учениците.

Изборните предмети се програмирани со по 2 часа неделен фонд од втора година, 6-7 часа во третата година, до 9 часа во четвртата година. Или изразено во проценти, во втора година 6.1-6.5%; во третата година 19.3-21.9%; во четвртата година 31-33.3% од застапените предмети се изборни.

Бројот на учениците за кои може да се организира настава за одделен избран предмет изнесува најмалку 17.

Со споредување на старите и нови планови може да се забележи дека во новите Наставни планови се извршени одредени позитивни промени (поголем избор на изборни предмети и поголем фонд на часови за нив, и воведувањето на Проектните активности) со што е направен голем чекор напред за приближување на нашиот образовен систем кон западноевропските концепти на образование.

Задолжителни изборни програми

Во новиот Наставен план на гимназиското образование овие програми имаат статус на наставни предмети и се реализираат во неделниот фонд на часови низ различни облици на работа. Преку овие програмирани

содржини учениците ги задоволуваат своите интереси од областа на *сјорјој и сјорјскије акјивносји*, *ликовнајџа умејносји* и *музичкајџа умејносји*.

Содржините од областа на *сјорјој и сјорјскије акјивносји* се програмираат врз основа на посебни програми и се реализират со по 2 часа неделен фонд во 1 и 2 клас, и со по 3 часа во 3 и 4 клас.

Содржините од областа на *ликовнајџа умејносји* се програмираат со посебни програми и се реализираат со 2 часа неделен фонд во 1 клас и со 1 час неделен фонд во 2 клас.

Содржините од областа на *музичкајџа умејносји*, исто така се програмираат врз основа на посебни програми и се реализират со 1 час неделен фонд во 1 клас и со 2 часа неделен фонд во 2 клас.

Проектни активности

Проектније акјивносји се посебно подрачје во Наставниот план за реформираното гимназиско образование, чија основна функција е задоволување на индивидуалните интереси и желби на учениците во одделни области. Поради својата специфичност тие се реализираат во рамките на годишниот фонд на часови, со по (70 часа) од 1 до 3 година и (60 часа) во 4 година. Првата бројка во заградата го означува бројот на часовите коишто се реализираат во училиштето, а втората бројка го означува бројот на часовите кои му се потребни на ученикот за домашна работа на проектните активности, или пак за нивна реализација во други институции.

Сите проектни активности може да се реализираат во секоја од четирите години на школувањето, освен активностите од областа на „Граѓанска култура“, кои може да се реализираат само во трета и четврта година од школувањето.

Целта на проектните активности е да се обезбеди активен однос на учениците во процесот на нивната реализација. Поттикнување на креативноста, со цел да дојдат до израз нивните афинитети и индивидуални способности.

Воведувањето на овие Проектни активности е уште една позитивна карактеристика на новите Наставни планови за гимназиско образование.

2. Анализа и интерпретација на резултатите од содржинска анализа на наставните програми

Потсетник за содржинска анализа 2

(Наставни програми)

Структурни елементи на програмите

<i>Наставни програми за реформирано гимназиско образование 2002</i>	<i>Наставни програми 1991</i>
1. Идентификациони податоци 1.1 Назив на наставниот предмет: 1.2 Вид на средно образование: 1.3 Година на изучување на наставниот предмет: 1.4 Број на часови на наставниот предмет: -број на часови неделно: -број на часови годишно: 1.5 Статус на наставниот предмет 2. Цели на наставниот предмет 2.1 Општи цели 2.2 Посебни цели 3. Потребни претходни знаења 4. Образовен процес 4.1 Области и содржини 4.2 Структурирање на содржините за учење -Области и содржини -Конкретни цели -Дидактички насоки	1. Назив на наставниот предмет -Година на изучување 2.Цел и задачи 2.1 Оперативни задачи 3. Содржини -Број на часови по одредени содржини 4. Норматив за наставниот кадар 5.Дидактичко-методско упатство (генерализирано за сите години на изучување) -Битни научни и идејно воспитни барања на програмата - Објаснение на содржините и битни барања по тематски целини 6. Наставни методи и наставни средства (генерализирани за сите години на изучување) 7. Корелација на наставата по одреден предмет со наставата по

<i>-Корелација меѓу содржините и меѓу предметите</i> 4.3 Наставни методи и активности на учење 4.4 Организација и реализација на наставата 4.5 Наставни средства и помагала 4.5.1 Наставни средства 4.5.2 Учебници и учебни помагала за учениците 4.5.3 Дополнителна литература за наставникот 5. Оценување на постигањата на учениците 6. Кадровски и материјални предуслови за реализација на наставата 6.1 Основни карактеристики на наставниците 6.2 Стандарди за наставниот кадар 6.3 Стандард за простор и опрема 7. Дата на изработка и носители на изработката на наставната програма 7.1 Датум на изработка 7.2 Состав на работна група 8. Почеток на примена на наставната програма 9. Одобрување на наставната програма	сродните предмети (генерализирано за сите години на изучување) 8. Дополнителна настава 9. Образовни стандарди (нивоа на знаења) во наставата по предметот (произлегуват од оперативните задачи за секој клас) -знаења -умеења (вештини) и навики 10. Следење и вреднување на работата на учениците во наставата по соодветниот предмет 11. Додатна настава 12. Слободни ученички активности.
--	--

Од компарацијата на структурните елементи на наставните програми за реформирано гимназиско образование и претходните наставни програми, може да се изведе следниот заклучок:

Структурните елементи на наставните програми за реформираното гимназиско образование во споредба со претходните наставни програми се поразгранети. Секој структурен елемент поединечно, сам по себе е *појасен, прецизен и насочувачки*, со што дава *поголема ориентација* на наставникот во процесот на организација и реализација на наставата, како и можности за различни приоди и извесна слобода во подготовката и спроведувањето на истите со единствена намера-постигнување на целите.

Претходните наставни програми во однос на структурните елементи се покрути, генерализирани и поопшти.

Ова значи дека наставните програми за реформирано гимназиско образование се чекор напред во однос на претходните наставни програми и се приближуваат кон современите теоретски сфаќања и тенденции во оваа област.

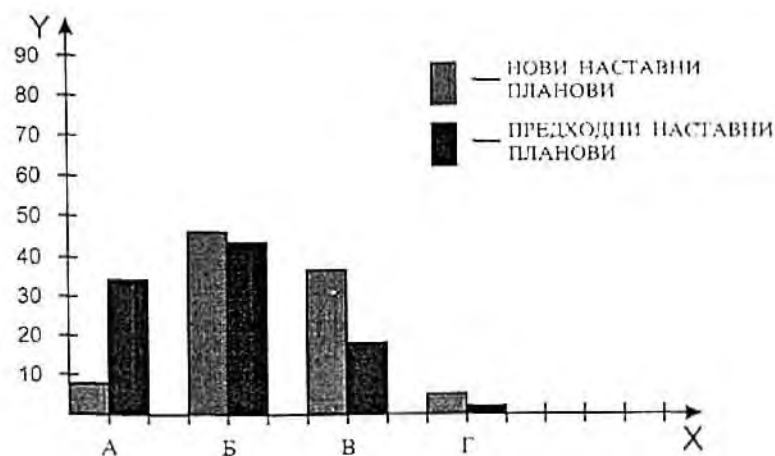
3. Анализа на резултатите од анкетањето на професорите во Гимназиите

Анкетата беше спроведена во Гимназии во 5 града : „Добри Даскалов,, Кавадарци,, „Кочо Рацин,, Велес,, „Славчо Стојменски,, Штип,, „Кирил Пејчиновиќ,, Тетово,, „Мирко Милески,, Кичево и беа опфатени 106 испитаници, професори со поголемо работно искуство (кои имат работено по наставните програми од 1991 и по новите наставни програми за реформирано гимназиско образование).

Анкетен лист (за професори)

1. Според Ваше мислење колку во новиот наставен план се вградени современите тенденции за наставните планови, (зголемен простор и разновидност на изборни предмети и проектни активности) споредено со претходните наставни планови за гимназиско образование?

Нови наставни планови		F	%	Претходни наставни планови		F	%
а	Воопшто не се вградени	8	7.55%	а	Воопшто не се вградени	36	33.96%
б	Делумно се вградени	50	47.17%	б	Делумно се вградени	48	45.28%
в	Задоволително	42	39.62%	в	Задоволително	20	18.87%
г	Многу задоволително	6	5.66%	г	Многу задоволително	2	1.89%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

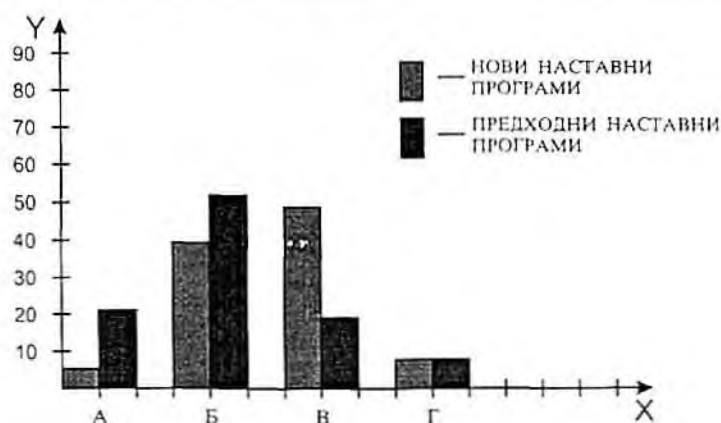


Резултатите од истражувањето во врска со тоа колку во новиот наставен план се вградени **современите тенденции** за наставните планови, (**зголемен** простор и разновидност на изборни предмети и проектни активности) споредено со претходните наставни планови за гимназиско образование -мислењата на испитаниците во врска со новите наставни планови во најголем процент се **задоволително вградени** (39.62%) до **делумно вградени** (47.17%), а во претходните наставни планови **воопшто незадоволително** (33.96%), и **делумно вградени** (45.28%).

Ова говори дека во процесот на осмислување на наставните планови за реформираното гимназиско образование е направен значаен чекор за вградување на современите тенденции во наставните планови.

2. Според Ваше мислење дали предвидените **цели** (општи, посебни, конкретни) во новите наставни програми се **јасни и насочувачки**, споредени со претходните?

Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	5	4.72%	а	Воопшто не	22	20.75%
б	Делумно	42	39.62%	б	Делумно	56	52.83%
в	Задоволувачки	51	48.11%	в	Задоволувачки	20	18.87%
г	Целосно задоволувачки	8	7.55%	г	Целосно задоволувачки	8	7.55%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

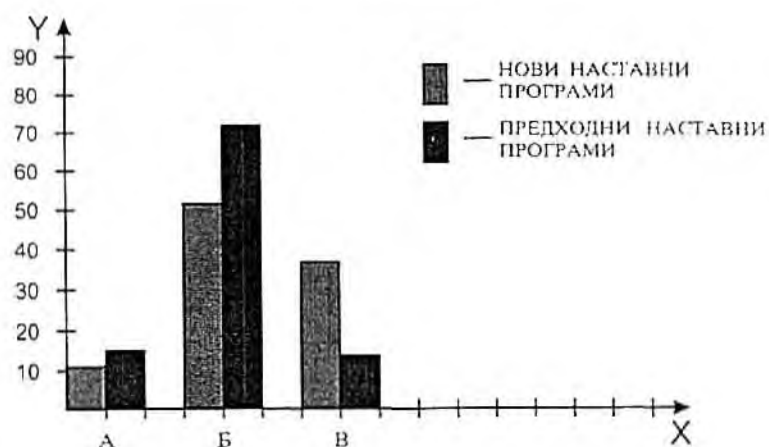


Во однос на тоа -дали предвидените **цели** (општи, посебни, конкретни) во новите наставни програми се **јасни и насочувачки**, споредени со претходните, најчести одговори за новите програми се **делумно** (39.62%) и **задоволително јасни цели** (48.11%), а за претходните програми одговорите се од **воопшто не** (20.75%) и **делумно** (52.83%).

Ова ѝ говори дека во новиите наставни програми целиите се дефинирани на повисоко ниво (појасно и понасочувачки) споредено со истите во претходните наставни програми, што е поблизу кон поимот курикулум.

3. Каков е **соодносот** на образовните, воспитните и функционалните цели (когнитивните, афективните, психо-моторните цели) во новите наставни програми споредени со претходните?

Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не правилен (акцент на образовните цели)	12	11.32 %	а	Воопшто не правилен (акцент на образовните цели)	15	14.15 %
б	Делумно правилен (образовни и воспитни цели)	54	50.94 %	б	Делумно правилен (образовни и воспитни цели)	77	72.64 %
в	Правилен (образовни, воспитни, функционални)	40	37.74 %	в	Правилен (образовни, воспитни, функционални)	14	13.21 %
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

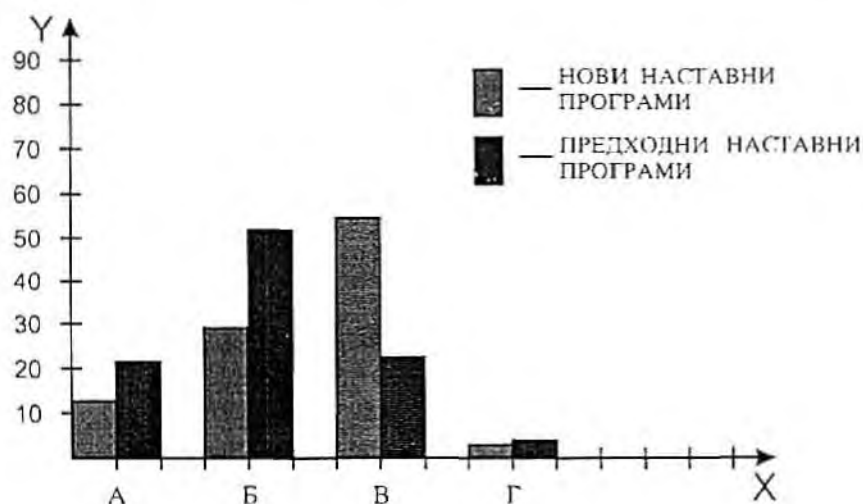


Во врска со *соодносот* на образовните, воспитните и функционалните цели (когнитивните, афективните, психо-моторните цели) во новите наставни програми споредени со претходните- најчест одговор во новите наставни програми е *правилен* (37.74%) и *делумно правилен* (50.94%), а во претходните наставни програми *воопшто неправилен* (14.15%) и *делумно правилен* (72.64%).

Ова говори дека во новите наставни програми *соодносот* на целите е определен на задоволително ниво во однос на исходите во претходните наставни програми.

4. Дали при изборот на *содржините* се почитувало барањето за *актуелност* на содржините во новите програми во однос на претходните?

Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	13	12.26%	а	Воопшто не	22	20.75%
б	Делумно	31	29.25%	б	Делумно	55	51.89%
в	Задоволително	59	55.66%	в	Задоволително	25	23.58%
г	Потполно задоволително	3	2.83%	г	Потполно задоволително	4	3.78%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

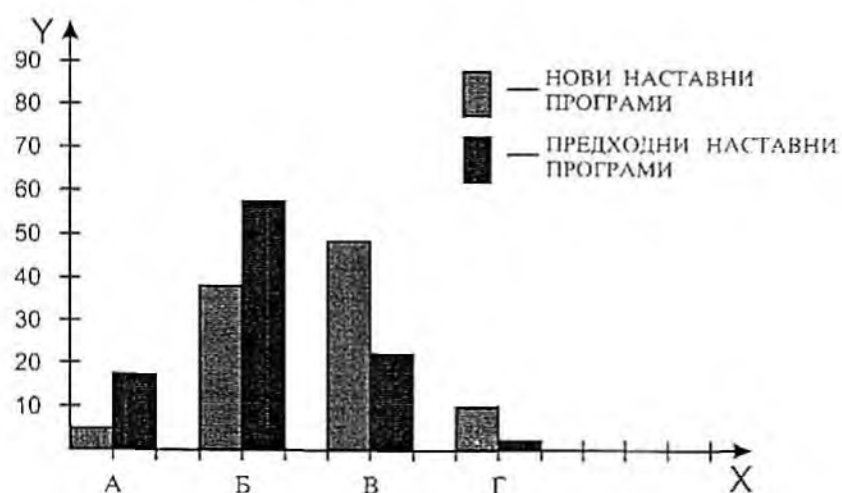


Во поглед на **актуелноста на содржините** во новите наставни програми, мислењата на испитаниците се движат од **делумно актуелни** (29.25%) и **задоволително актуелни** (55.66%), а мислењата за претходните наставни програми се **задоволително актуелни** (23.58%) и **делумно актуелни** (51.89%).

Во однос на ова се покажува дека во новите наставни програми содржините се на **позадоволително ниво актуелни** за разлика од претходните програми.

5. Дали предвидените **дидактичко-методски насоки** за организација на наставата во новите програми се доволно **јасни и инструктивни** споредени со истите во претходните програми?

Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	5	4.71%	а	Воопшто не	19	17.92%
б	Делумно	40	37.74%	б	Делумно	61	57.55%
в	Задоволително	50	47.17%	в	Задоволително	24	22.64%
г	Потполно задоволително	11	10.38%	г	Потполно задоволително	2	1.89%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

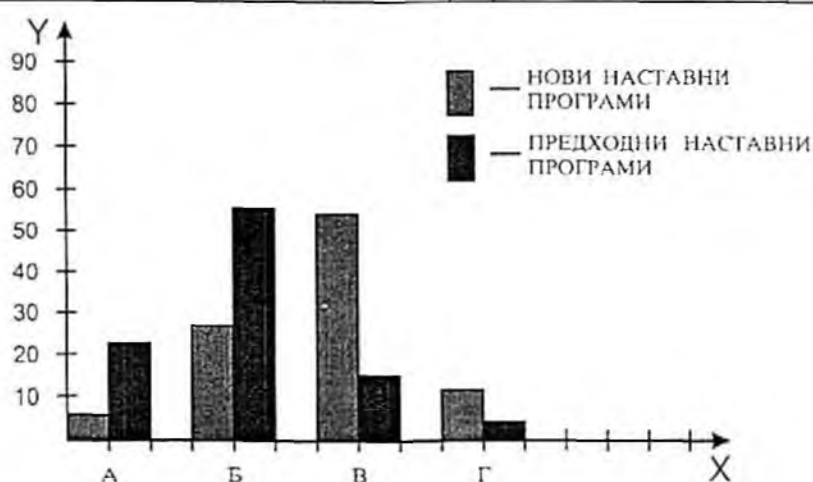


Резултатите од истражувањето во однос на *јасноста и инструкторивноста* на предвидените дидактичко-методски насоки за организација на наставата во новите програми споредени со истите во претходните програми-покажуваат дека најчестите одговори на испитаниците во однос на новите програми се **делумно 37.74% и задоволително 47.17%**, а во претходните програми **задоволително 22.64% и делумно 57.55%**.

Ова покажува дека во однос на *јасноста и инструкторивноста* на дидактичко-методските насоки, во новите наставни програми има поголемо задоволително ниво на наставниците во однос на претходните наставни програми.

6. Дали предвидените дидактичко-методски насоки за организација на наставата во новите програми одговараат на *барањата за современа настава за поголема самостојна активност на учениците*, примена на проблемско-творечкиот, корелациско-интегративниот метод на настава);

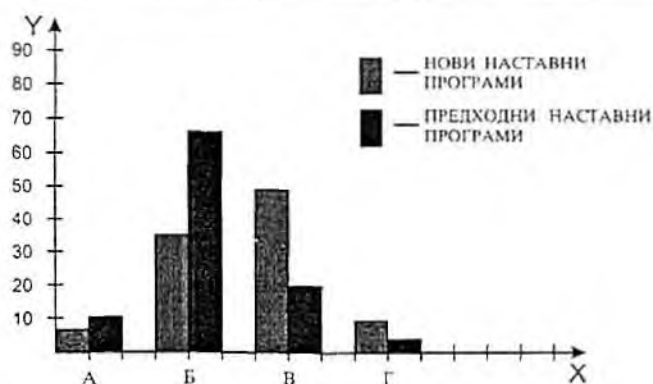
Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	6	5.66%	а	Воопшто не	25	23.58%
б	Делумно	29	27.36%	б	Делумно	60	56.61%
в	Задоволително	58	54.72%	в	Задоволително	17	16.04%
г	Потполно задоволително	13	12.26%	г	Потполно задоволително	4	3.77%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%



Резултатите на истражувањето во однос на предвидените дидактичко-методски насоки за организација на наставата и барањата за современа настава за поголема самостојна активност на учениците, примена на проблемско-творечкиот, корелациско-интегративениот метод на настава) покажуваат дека во новите наставни програми најголем процент од испитаниците 54.72% се на задоволително ниво дидактичко-метоските насоки во врска со барањата за поголема самостојна активност на учениците, а во претходните наставни програми професорите се делумно задоволни 56.61%. Ова говори за поголемо задоволително ниво на професорите од новите наставни програми од дидактичко-метоските насоки во врска со барањата за поголема самостојна активност на учениците во однос на претходните наставни програми.

7. Според ваше мислење, дали задоволуваат предвидените учебници и дополнителната литература како и прирачниците за наставниците за реализирање на програмите и квалитетно организирање на наставата во новите програми споредено со претходните наставни програми;

Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	5	4.72%	а	Воопшто не	9	8.50%
б	Делумно	42	39.62%	б	Делумно	57	53.77%
в	Задоволува	49	46.23%	в	Задоволува	30	28.30%
г	Целосно задоволува	10	9.43%	г	Целосно задоволува	10	9.43%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

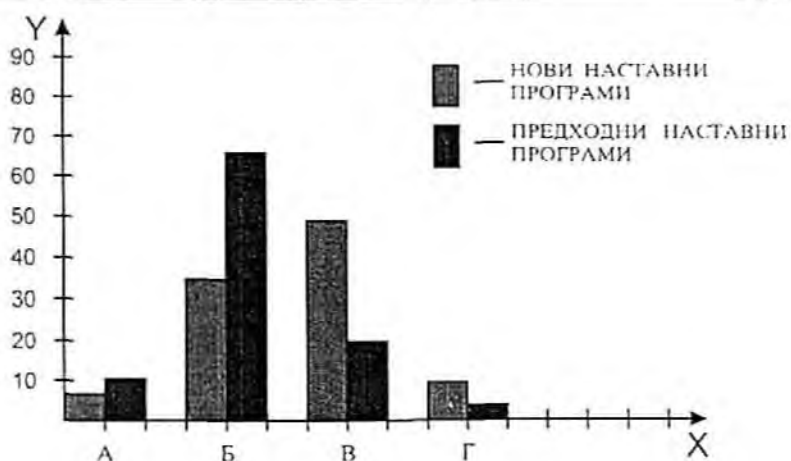


Резултатите од истражувањето во однос на предвидените учебници и дојолнијелнајиа лијѣрајѣура како и јѣрирачнијѣије за насјѣавнијѣије за реализирање на програмите и квалитетно организирање на наставата во новите програми споредено со претходните наставни програми, покажуваат дека најголем дел од одговорите за новите наставни програми се движат меѓу исказите делумно 39.62% и задоволително 46.23%, а кај претходните програми, делумно 53.77% и задоволително 28.30%.

Ова ѣовори дека во однос на јѣредвиденијѣе учебници и дојолнијелнајиа лијѣрајѣура како и јѣрирачнијѣије за насјѣавнијѣије за реализирање на јѣроѓрамијѣе и квалитетно орѓанизирање на насјѣавајѣа во новијѣе јѣроѓрами владее јѣоѓолемо задоволсјѣиво.

8. Дали предвидените **наставни методи** во новите програми се **адекватни** за современо организирање на наставата споредено со претходните?

Нови насјѣавни јѣроѓрами		F	%	Претходни насјѣавни јѣроѓрами		F	%
а	Воопшто не	7	6.60%	а	Воопшто не	11	10.38%
б	Делумно	37	34.91%	б	Делумно	70	66.04%
в	Задоволително	52	49.06%	в	Задоволително	21	19.81%
г	Потполно задоволително	10	9.43%	г	Потполно задоволително	4	3.77%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%

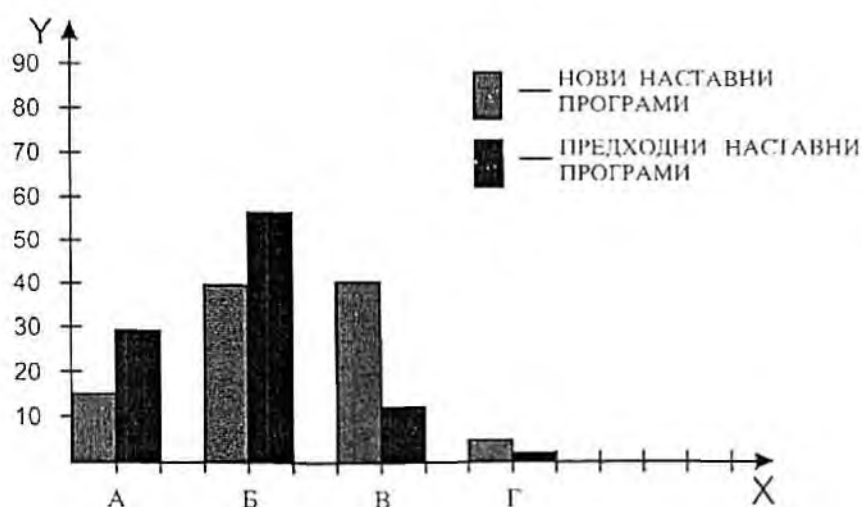


Резултатите од истражувањето во однос на предвидените **наставни методи** во наставните програми и **адекватноста** за современо организирање на наставата, покажуваат дека во новите наставни програми најголем дел од одговорите се **делумно** 34.91% и **задоволително** 49.06%, а за претходните програми најмногу одговори се **делумно** 66.04%.

Ова говори дека во однос на предвидените **наставни методи** во наставните програми и **адекватноста** за современо организирање на наставата, во новите наставни програми е присутно поголемо задоволително ниво во однос на претходните наставни програми.

9. Дали предвидените **наставни средства** во новите програми се **адекватни** за современо организирање на наставата споредено со претходните?

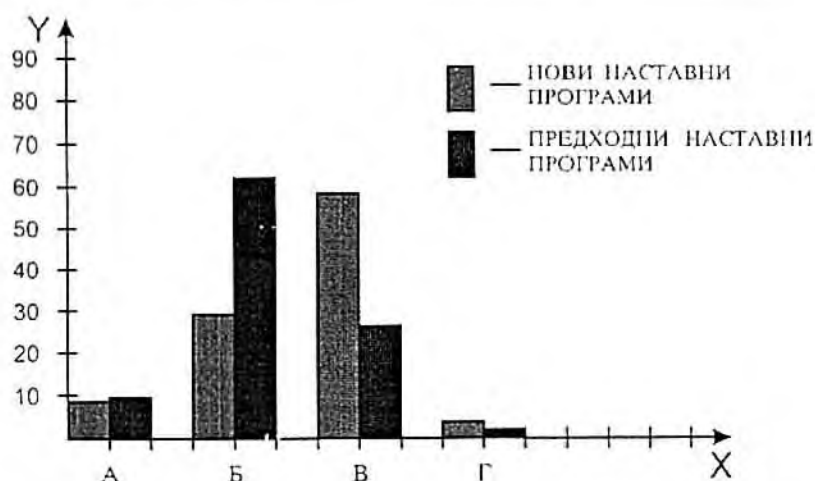
Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	16	15.09%	а	Воопшто не	31	29.25%
б	Делумно	42	39.62%	б	Делумно	60	56.60%
в	Задоволително	43	40.57%	в	Задоволително	13	12.26%
г	Потполно задоволително	5	4.72%	г	Потполно задоволително	2	1.89%
Вкупно:		106	100	Вкупно:		106	100%



Резултатите од истражувањето во врска со предвидените **наставни средства** во наставните програми и **адекватноста** за современо организирање на наставата, во најголем број се движат, во новите наставни програми помеѓу исказите **задоволително** 40.57% и **делумно** 39.62% адекватни наставни средства за современо организирање на наставата, а за претходните наставни програми мислањата се движат помеѓу **делумно** 56.60% и **воопшто не** адекватни 29.25%. Ова говори дека од новите наставни програми професорите се задоволни во врска со предвидените **наставни средства** во наставните програми и **адекватноста** за современо организирање на наставата во однос на претходните наставни програми.

10. Дали предвидените **начини за проверување и оценување** одговараат на барањата за континуирано следење на **сите аспекти** на развој на ученикот, не само на знаењата (образовна цел)?

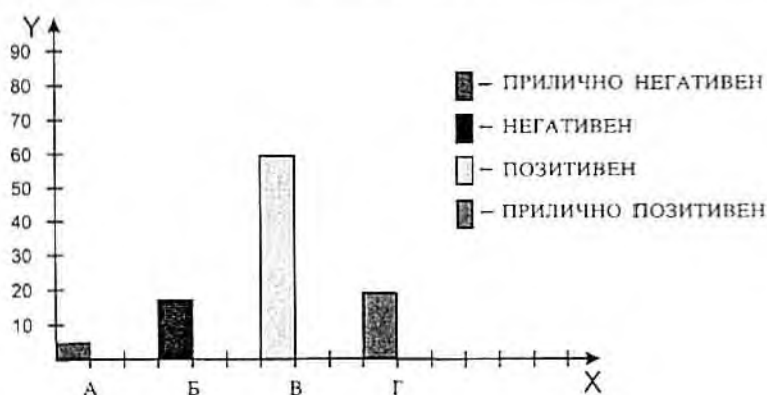
Нови наставни програми		F	%	Претходни наставни програми		F	%
а	Воопшто не	9	8.49%	а	Воопшто не	10	9.43%
б	Делумно	31	29.25%	б	Делумно	66	62.26%
в	Ги задоволуваат	62	58.49%	в	Ги задоволуваат	28	26.42%
г	Целосно ги задоволуваат	4	3.77%	г	Целосно ги задоволуваат	2	1.89%
Вкупно:		106	100%	Вкупно:		106	100%



Резултатите од истражувањето во однос на предвидените **начини за проверување и оценување** и барањата за континуирано следење на **сите аспекти** на развој на ученикот, не само на знаењата (образовна цел), покажуваат дека најголем дел од испитаниците 58.49 % за новите наставни програми сметаат дека **ги задоволуваат** овие барања, а во врска со претходните наставни програми, најголем дел од одговорите 62.25% се кај исказот **делумно**. Ова покажува дека во однос на **предвидените начини за проверување и оценување** и барањата за континуирано следење на **сите аспекти** на развој на ученикот, не само на знаењата (образовна цел), за новите наставни програми е присутно поголемо задоволително ниво во однос на претходните наставни програми.

11. Каков е вашиот **став** за изработката на новите наставните програми, (во однос на нивната современост, прилагоденост кон изменетите општествено-економски односи, современите теоретски сфаќања за наставата и улогата на ученикот и приближувањето кон светските тенденции во оваа област)?

Нови наставни програми		F	%
а	Прилично негативен	5	4.72%
б	Негативен	18	16.98%
в	Позитивен	63	59.43%
г	Прилично позитивен	20	18.87%
Вкупно:		106	100%



Резултатите од истражувањето во врска со *ставаот на професориите* за изработката на новите наставните програми, (во однос на нивната современост, прилагоденост кон изменетите општествено-економски односи, современите теоретски сфаќања за наставата и улогата на ученикот и приближувањето кон светските тенденции во оваа област), покажуваат дека најголем дел од испитаниците 59.43% имаат позитивен и 18.87% прилично позитивен став. Ова покажува дека кај испитаниците постои позитивно мислење за структурата на новите наставни програми и нивната современост.

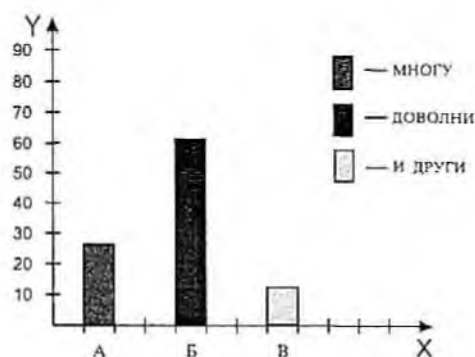
4. Анализа на резултатите од анкетањето на учениците во Гимназиите

Анкетата беше спроведена во Гимназии во 5 града : „Добри Даскалов,, Кавадарци,, „Кочо Рацин,, Велес,, „Славчо Стојменски,, Штип,, „Кирил Пејчиновиќ,, Тетово,, „Мирко Милески,, Кичево и беа опфатени 106 испитаници, ученици од 4 клас кои се едуцираше според наставните програми за реформирано гимназиско образование.

Анкетен лист (за ученици-4 клас)

1. Како е вашето мислење за *предвидениите задолжителни предмети* во наставниот план во однос на задоволувањето на вашите општообразовни потреби?

		F	%
а)	Многу се задолжителни предмети	28	26.42%
б)	Доволно се задолжителни предмети	65	61.32%
в)	Потребни се и други задолжителни предмети како (етика, информатика, психологија, веронаука..)	13	12.26%
	Вкупно:	106	100%



Резултатите од истражувањето во врска со *предвидениите задолжителни предмети* во наставниот план, говорат дека најголем дел од испитаниците (61.32%) сметаат дека се предвидени **Доволно задолжителни предмети** во наставниот план за реформираното гимназиско образование и

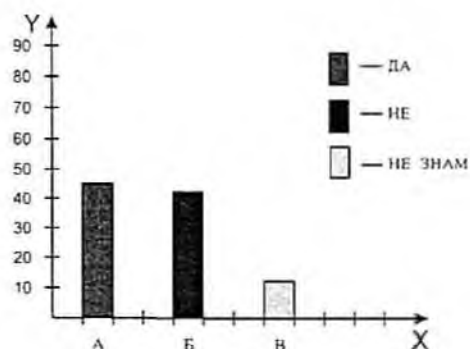
дека не треба ниту да се намалуваат , ниту зголемуваат задолжителните предмети.

Помал дел од испитаниците (26.42%) сметат дека **Многу се задолжителни предмети**, па наставниот план е преобремен со задолжителни предмети и има потреба од редуцирање на задолжителните предмети.

Најмал дел од испитаниците (12.26%) сметаат дека се **Потребни се и други, дополнителни задолжителни предмети**, при што се предложени и следните: етика, веронаука, информатика, психологија. Ова значи дека потребно е проширување на наставниот план со нови задолжителни предмети.

2. Дали предвидениот *фонд на часови за задолжителни предмети* ве оптоварува?

		F	%
а)	Да	48	45.28%
б)	Не	45	42.45%
в)	Не знам	13	12.27%
	Вкупно:	106	100%



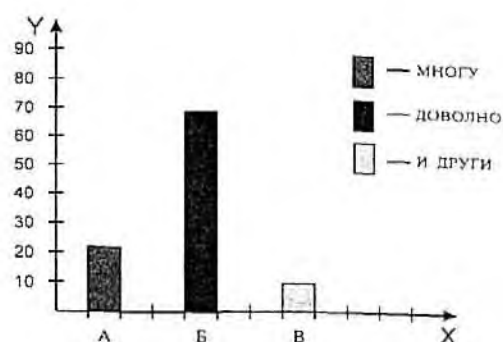
Резултатите од истражувањето во врска со предвидениот *фонд на часови за задолжителни предмети*, говорат дека најголем дел од испитаниците (45.28%) сметаат дека **ги оптоварува**, што говори за потребата од намалување на фондот на часови предвидени за задолжителните предмети.

Поголем дел од испитаниците (42.45%) сметаат дека предвидениот фонд на часови за задолжителни предмети **не ги оптоварува**, па не се потребни измени во фондот на часови во наставниот план.

Како **неутрални** во врска со ова прашање се изјасниле (12.27%).

3. Какво е вашето мислење за *предвидената листа на изборни предмети* во соодветните подрачја во наставниот план во однос на задоволувањето на вашите потреби и интереси?

		F	%
а)	Предвидени се многу изборни предмети	23	21.70%
б)	Доволно се изборни предмети	73	68.87%
в)	Потребни се и други изборни предмети како -сексуално образование, медиц.предмети, информатика, веронаука, одбрана и заштита._____	10	9.43%
	Вкупно:	106	100%



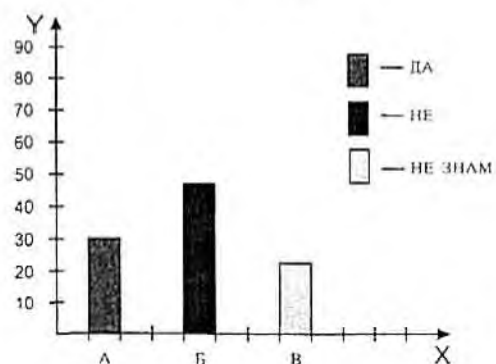
Резултатите од истражувањето во врска со за *предвидената листа на изборни предмети* во соодветните подрачја во наставниот план во однос на задоволувањето на ученичките потреби и интереси, говорат дека најголем дел од испитаниците (68.87%) сметаат дека се предвидени се **Доволно изборни предмети**, според потребите и интересите.

Помал дел од испитаниците (21.70%) сметаат дека се предвидени **Многу изборни предмети** кои создаваат конфузија и неодлучност кај учениците. Ова наметнува потреба од намалување на листата на изборни предмети по подрачјата.

Дел од испитаниците (9.43%) сметаат дека покрај постоечките, потребни се и **Други изборни предмети**, со што би се збогатиле изборните можности кај учениците.

4. Дали предвидениот *фонд на часови за изборни предмети* ве оптоварува?

		F	%
а)	Да	32	30.19%
б)	Не	50	47.17%
в)	Не знам	24	22.64%
	Вкупно:	106	100%



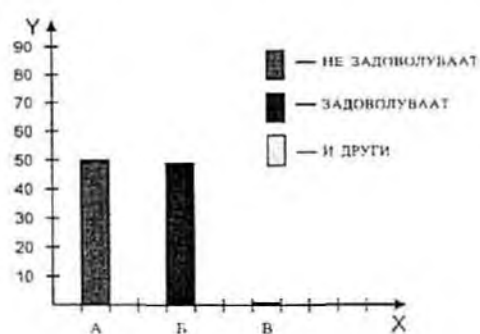
Резултатите од истражувањето во врска со предвидениот *фонд на часови за изборни предмети и оптоварувањето*, говорат дека најголем дел од испитаниците (47.17%) сметаат дека **Не ги оптоварува** предвидениот фонд на часови за изборни предмети.

Дел од испитаниците (30.19%) сметаат дека **Ги оптоварува** предвидениот фонд на часови за изборни предмети, што значи дека треба да се редуцира фондот на часови за изборни предмети. часовите

Како **неутрални** во врска со ова прашање се изјасниле (22.64%).

5. Дали *предвидениите проектни активности* ги задоволуваат вашите индивидуални интереси и желби?

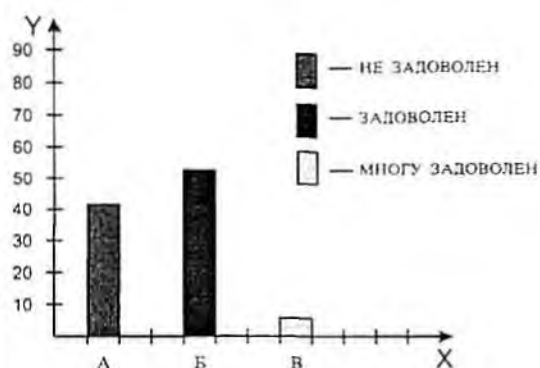
		F	%
а)	Не ги задоволуваат	53	50%
б)	Ги задоволуваат	52	49.06%
в)	Потребни се и други проектни активности како _____	1	0.94%
	Вкупно:	106	100%



Резултатите од истражувањето во врска со *предвидениите проектни активности* и задоволувањето на индивидуални интереси и желби на учениците, говорат дека се (50%) од испитаниците **Не се задоволни** од предвидените проектни активности, а голем дел (49.06%) **се задоволни** од предвидените проектни активности. Само (0.94%) од испитаниците сметаат дека се потребни и други предлози за проектни активности.

6. Дали сте задоволни од *дидактичко-методичката организација на часовите од сѐрана на наставниците по задолжителните предмети*?

		F	%
а)	Не сум задоволен	44	41.51%
б)	Задоволен сум	56	52.83%
в)	Многу сум задоволен	6	5.66%
	Вкупно:	106	100%



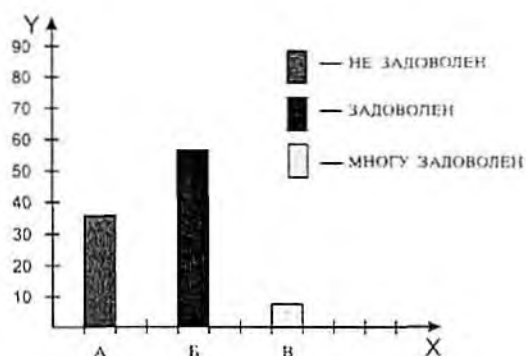
Резултатите од истражувањето во врска со задоволството од *дидактичко-методичката организација на часовите од сѐрана на наставниците по задолжителните предмети*, говорат дека најголем дел од испитаниците (52.83%) **се задоволни** од организацијата на часовите.

Дел од испитаниците (41.51%) **не се задоволни** од дидактичко-методичката организација на часовите. Ова повлекува барања и предлози за нова организација на истите.

Мал дел од испитаниците (5.66%) се **многу задоволни** од дидактичко-методичката организација на часовите по задолжителните предмети.

7. Дали сте задоволни од *дидактичко-методичката организација на часовите од сѝрана на наставниците по изборните предмети*?

		F	%
а)	Не сум задоволен	38	35.85%
б)	Задоволен сум	60	56.60%
в)	Многу сум задоволен	8	7.55%
	Вкупно:	106	100%



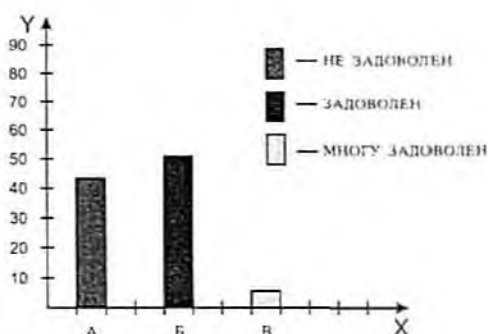
Резултатите од истражувањето во врска со задоволството од *дидактичко-методичката организација на часовите од сѝрана на наставниците по изборните предмети*, говорат дека најголем дел од испитаниците (56.60%) се задоволни од организацијата на часовите.

Дел од испитаниците (35.85%) **не се задоволни** од дидактичко-методичката организација на часовите. Ова повлекува барања и предлози за нова организација на истите.

Мал дел од испитаниците (7.55%) се **многу задоволни** од дидактичко-методичката организација на часовите по задолжителните предмети.

8. Дали сте задоволни од *дидактичко-методичката организација на часовите од сѝрана на наставниците по проектните активности*?

		F	%
а)	Не сум задоволен	46	43.40%
б)	Задоволен сум	54	50.94%
в)	Многу сум задоволен	6	5.66%
	Вкупно:	106	100%



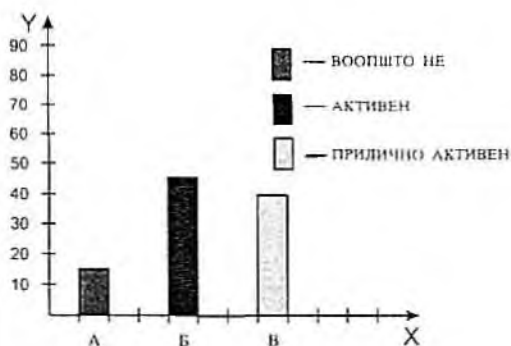
Резултатите од истражувањето во врска со задоволството од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по проектниот активност*, говорат дека најголем дел од испитаниците (50.94%) се задоволни од организацијата на часовите.

Дел од испитаниците (43.40%) не се задоволни од дидактичко-методичката организација на часовите. Ова повлекува барања и предлози за нова организација на истите.

Мал дел од испитаниците (5.66%) се многу задоволни од дидактичко-методичката организација на часовите по задолжителните предмети.

9. Дали при реализација на *наставата по задолжителните предмети* ви е овозможено да сѐ во улога на активни субјекти ?

		F	%
а)	Воопшто не	16	15.10%
б)	Активен	48	45.28%
в)	Прилично активен	42	39.62%
	Вкупно:	106	100%



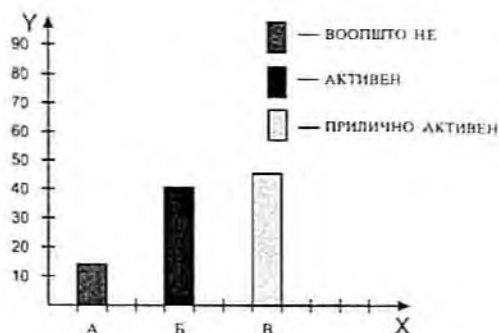
Резултатите од истражувањето во врска со тоа колку *наставата по задолжителните предмети* им овозможува на учениците да се во улога на активни субјекти, говорат дека најголем дел (45.28%) од испитаниците сметаат дека се **Активни субјекти** на часовите по задолжителните предмети.

Дел од испитаниците (39.62%) сметаат дека се **Прилично активни** на овие часови.

Најмал дел од испитаниците (15.10%) сметат дека **Воопшто не се активни** на овие часови, што значи дека треба подобра организација на истите.

10. Дали при реализација на настававаа по изборните предмети ви е овозможено да сѐе во улога на активни субјекти ?

		F	%
а)	Воопшто не	15	14.15%
б)	Активен	43	40.57%
в)	Прилично активен	48	45.28%
	Вкупно:	106	100%



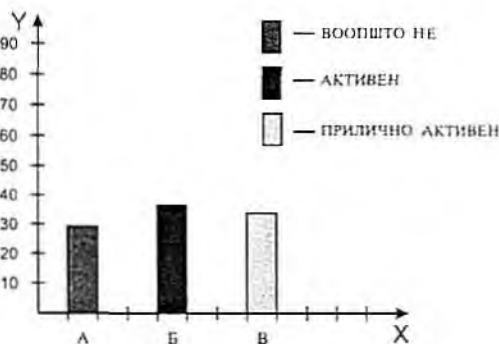
Резултатите од истражувањето во врска со тоа колку настававаа по изборните предмети им овозможува на учениците да се во улога на активни субјекти, говорат дека најголем дел (45.28%) од испитаниците сметаат дека се **Прилично Активни** субјекти на часовите по изборните предмети.

Дел од испитаниците (40.57%) сметаат дека се **Активни** на овие часови.

Најмал дел од испитаниците (14.15%) сметат дека **Воопшто не се активни** на овие часови, што значи дека треба подобра организација на истите.

11. Дали при реализација на настававаа по проектните активности ви е овозможено да сѐе во улога на активни субјекти ?

		F	%
а)	Воопшто не	31	29.25%
б)	Активен	39	36.79%
в)	Прилично активен	36	33.96%
	Вкупно:	106	100%



Резултатите од истражувањето во врска со тоа *колку наставата по проектниот активност им овозможува на учениците да се во улога на активни субјекти*, говорат дека најголем дел (36.79%) од испитаниците сметаат дека се **Активни субјекти** на часовите по проектните активности.

Дел од испитаниците (33.96%) сметаат дека се **Прилично активни** на овие часови.

Дел од испитаниците (29.25%) сметат дека **Воопшто не се активни** на овие часови, што значи дека треба подобра организација на истите.

Дискусија

Со спроведеното истражување на учениците од Гимназиското образование во пет града во нашата држава, во врска со нивното **задоволство од реформираниот наставен план, наставни програми и нивната реализација**, се постигнати следните резултати:

1. Кај учениците во врска со *предвидените задолжителни предмети* во наставниот план, е присутно мислење (61.32%) дека се предвидени **Доволно задолжителни предмети** во наставниот план за реформираното гимназиско образование и дека не треба ниту да се редуцираат, ниту зголемуваат веќе предложените задолжителни предмети.

2. Резултатите од истражувањето во врска со предвидениот *фонд на часови за задолжителни предмети*, говорат дека најголем дел од испитаниците (45.28%) сметаат дека **ги оптоварува**, што говори за потребата од намалување на фондот на часови предвидени за задолжителните предмети.

3. Резултатите од истражувањето во врска со за *предвидената листа на изборни предмети* во соодветните подрачја во наставниот план во однос на задоволувањето на ученичките потреби и интереси, говорат дека најголем дел од испитаниците (68.87%) сметаат дека се предвидени **Доволно изборни предмети**, според потребите и интересите, па не треба да се редуцираат или зголемат.

4. Резултатите од истражувањето во врска со предвидениот *фонд на часови за изборни предмети и оптоварувањето*, говорат дека најголем дел

од испитаниците (47.17%) сметаат дека **Не ги оптоварува** предвидениот фонд на часови за изборни предметишто значи дека фондот на часови за изборни предмети не треба да се менува.

5. Резултатите од истражувањето во врска со *предвидениите проектни активности* и задоволувањето на индивидуални интереси и желби на учениците, говорат дека се (50%) од испитаниците **Не се задоволни** од предвидените проектни активности, а голем дел (49.06%) **се задоволни** од предвидените проектни активности. Овде е присутно двомислие во врска со предвидените проектни активности, па сепак би се наложувала потреба за измени.

6. Резултатите од истражувањето во врска со задоволството од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по задолжителните предмети*, говорат дека најголем дел од испитаниците (52.83%) **се задоволни** од организацијата на задолжителните часови спроведувани според новите програми.

7. Резултатите од истражувањето во врска со задоволството од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по изборните предмети*, говорат дека најголем дел од испитаниците (56.60%) **се задоволни** од организацијата на часовите по изборните предмети според новите наставни програми.

8. Резултатите од истражувањето во врска со задоволството од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по проектни активности*, говорат дека најголем дел од испитаниците (50.94%) **се задоволни** од организацијата на часовите.

9. Резултатите од истражувањето во врска со тоа *колку наставата по задолжителните предмети им овозможува на учениците да се во улога на активни субјекти*, говорат дека најголем дел (45.28%) од испитаниците сметаат дека се **Активни субјекти** на часовите по задолжителните предмети и (39.62%) сметаат дека се **Прилично активни** на овие часови. Ова говори за квалитетот на новиот пристап на планирање и организирање на наставата.

10. Резултатите од истражувањето во врска со тоа *колку наставата по изборните предмети им овозможува на учениците да се во улога на активни субјекти*, говорат дека најголем дел (45.28%) од испитаниците

сметаат дека се **Прилично Активни субјекти** на часовите по изборните предмети и (40.57%) сметаат дека се **Активни** на овие часови. Ова говори за квалитетот на новиот пристап на планирање и организирање на наставата.

11. Резултатите од истражувањето во врска со тоа *колку наставата по проектните активности им овозможува на учениците да се во улога на активни субјекти*, говорат дека најголем дел (36.79%) од испитаниците сметаат дека се **Активни субјекти** на часовите по проектните активности и (33.96%) сметаат дека се **Прилично активни** на овие часови.

Во врска со резултатите, може да се констатира дека кај учениците од реформираното гимназиско образование во глобала е присутно **позитивно мислење** во врска со задолжителните и изборните предмети и проектните активности (предвидените предмети, за фондот на часови, за нивната дидактичко-методска организација), а исто така учениците сметаат дека се во улога на **активни субјекти** на овие часови. Потребни се само одредени измени во предвидените проектни активности.

Ова од своја страна говори за современиот концепт на организација и реализација на наставата во реформираните наставни планови и програми и за квалитетот на нивната реализација, чиј краен резултат би биле поквалитетни знаења и европска личност на новиот човек.

5. Дискусија на резултатите добиени по пат на слободно интервју со стручните лица во Гимназиите

Анкетата беше спроведена во Гимназии во 5 града : „Добри Даскалов,, Кавадарци,, „Кочо Рацин,, Велес,, „Славчо Стојменски,, Штип,, „Кирил Пејчиновски,, Тетово,, „Мирко Милески,, Кичево и беа опфатени 6 стручни лица (педагози и психолози) од училиштата.

1. Какво е Вашето мислење во врска со структурата на новиот наставен план (задолжителни, изборни, задолжително-изборни, проектни активности), дали одговара на нашите изменети општествено-економски односи, современите тенденции во светот и интересите и потребите на учениците и заедницата?

-Задоволително.

-Делумно, бидејќи во поопшто не одговара на изменетите општествено-економски односи.

-Позитивно мислење.

-Структурата на новиот наставен план делумно одговара на изменетите општествено-економски односи.

-Имам забелешка во врска со проектните активности. Ние во училиштето немаме услови, особено просторни. Со оглед на тоа што проектните активности се одржуваат надвор од распоредот на часови, се опира на милост и немилост на предметните наставници, тие да одредуваат време. Принудени се повеќето од проектните активности да ги одржуваат во неработен ден, пр: во сабота, што не смее. Законски сме обврзани, а немаме простор.

-Со направените измени, наставниот план е расшварен во смисла на намалување на бројот на наставни предмети и намалување на вкупниот фонд на часови во сите години, а со дефинирање на функцијата на одделни негови наставни подрачја создадени се услови за поефикасна организација на воспитно-образовната работа во училиштето.

2. Дали предвидениот фонд на наставни часови во наставните планови одговара на предвидените содржини во наставните програми, за квалитетна реализација на истите?

-Само кај некои програми.

-Кај некои програми одговара, а кај некои не.

-Фондоџ на часови не одговара на предвидениџ содржини во наставнаџа програма.

-Фондоџ на часови не одговара за реализација на содржиниџе. Треба или поџголем фонд на часови или редуџиџа на содржиниџе.

-Тоа е добро. Како недосџаџок, можам да џо наџласам, немаџеџо учебници по одредени предметиџ.

-Може да се констџаџира дека предвидениоџ фонд на наставни часови во наставниџе планови одговара на предвидениџ содржини во наставниџе програми по одделни предметиџ, за за некои (џр: Физика-намален е фондоџ на часови, а наставнаџа програма е обемна.)

3. Дали при изработката на наставните програми е појдено од современото сфаќање на поимот курикулум (покрај јасни цели, содржини, образовна технологија, вреднување)?

-Делумно.

-Делумно.

-Појдено е од современиџе сфаќања за курикулумоџ, само за целиџе, за друџо не.

-Не.

-Би џребало од сџрана на Бироџо за развој на образование да се поџдоџваџ конџролни џесџови, за да се зајакне надворешнаџа евалуација.

-При изработџкаџа се водело смеџка да бидаџ јасно дефинирани целиџе, содржиниџе во одделни наставни програми, образовнаџа џехнологија и вреднувањеџо на знаењаџана учениџиџе џџо е од џолема помош при планирањеџо на наставниџе содржини по одделниџ наставни предметиџ.

4. Кои се позитивните карактеристики на новите програми споредени со предходните?

- Новише методи, јасни и инструкторски програми.
- Јасни содржини, нови методи, образовна технологија, јасни цели.
- Новише програми поконкретно ги определуваат и подготвуваат учениците за понатамошно образование, критичко размислување, самооценување, изразување.
- Позитивно е тоа што има поголем број на изборни предмети.
- Има подобрување. Порано учениците беа пооптоварени, и по број на предмети и по обем на наставни програми.
- Позитивни карактеристики се : јасни и насочувачки цели ; активност на содржините ; јасни и инструкторски дидактичко-методски насоки, кои одговараат на барањата на современата настава и поголема самостојна активност на учениците ; предвидените наставни методи и наставни средства се адекватни за современо организирање на наставата; предвидените начини за проверување и оценување одговараат на барањата за континуирано следење на сите аспекти на развојот на ученикот.

5. Во која насока треба да се движат понатамошните усовршувањата, односно промени во наставните програми?

- Усовршувањата да се движат во насока на прилагодување на плановите и програмите кон услови во кои се работи.
- Во нагорна линија.
- Да се усовршат задолжителните и изборните програми.
- Да има поголема консултација со наставниците, учениците и стручни лица од училиштата.
- Програмите се добри. Потребно е повеќе да се работи на нивната реализација.
- Намалување на обемноста на содржините по одделни наставни предмети; промени и во начинот на реализација на мајурскиот испит (да може и изборните предмети да се избираат и за мајура).

Дискусија

1. Во врска со првото прашање за современоста на новиот Наставен план, се присутни различни мислења, од потполно позитивно, делумно, задоволително. Ова од своја страна говори дека во глобала владее **позитивно мислење** за современоста на новиот Наставниот план и неговата прилагоденост кон изменетите општествено-економски услови, се разбира со намера за негово понатамошно усовршување и постојано адаптирање кон условите во државата.
2. Второто прашање, за предвидениот фонд на часови за квалитетна реализација на програмите, присутно е **негативно мислење, односно дека предвидените часови не се доволни за реализација на предвидените содржини.**
3. Третото прашање -Дали при изработката на наставните програми е појдено од современото сфаќање на поимот курикулум? -најчест одговор е **делумно**. Ова говори дека испитаниците сметаат дека при изработката на Наставните програми, не е појдено во целост од современиот концепт на поимот курикулум.
4. Кај четвртото прашање -Кои се позитивните карактеристики на новите програми споредени со предходните?-најчести искази се новите методи, јасни и инструктивни програми, образовна технологија; Новите програми поконкретно ги определуваат и подготвуваат учениците за понатамошно образование, критичко размислување, самооценување, истражувања. Значи најголема **позитивност се новите методи.**
5. Кај петтото прашање -Во која насока треба да се движат понатамошните усовршувањата, односно промени во наставните програми?-присутни се различни мислења: Усовршувањата да се движат во насока на *прилагодување* на плановите и програмите кон условите во кои се работи.; Во нагорна линија.; Да се усовршат задолжителните и изборните програми.; Да има поголема консултација со наставниците, учениците и стручните лица од училиштата.; Програмите се добри. Потребно е повеќе да се работи на нивната реализација.- Овие искази говорат дека **се потребни понатамошни измени и усовршувања на Наставните програми.**

IV ДЕЛ

Заклучни согледувања :

Предмет на истражување беше наставниот план од 2002/2003 година, програмите за реформираното гимназиско образование кои почнале да се воведуваат од 2002/2003 година и наставниот план и наставните програми од 1991 година за гимназиското образование.

Компарирањето и проучувањето на структурата на наставните планови (кои предмети се застапени, статусот на предметите, колкава е можноста за изборност на предмети, редоследот на изучување на предметите по години односно класови, фондот на часови по предметите), структурните елементи на наставните програми (цели, содржини, дидактичко-методски упатства за реализација, препораки за вреднување и оценување, предвидени учебници, нормативи за кадар и наставни средства...), ставовите и мислењата на професорите во врска со структурата на наставните планови и програми, како и ставовите и мислењата на учениците за наставните планови и програми за реформираното гимназиско образование, ни помогнаа да извлечеме неколку општи констатации:

1. Новиот наставен план за реформирано гимназиско образование е пофлексибилен, односно чекор напред кон современите тенденции на планирањето на воспитно-образовната дејност во светот. Во прилог на тоа говори следново:

- Во новиот наставен план за реформирано гимназиско образование се редуцира бројот на задолжителните наставни предмети, а се зголемува просторот за изборни предмети, задолжително-изборни и проктни активности. Тоа значи дека структурата на наставниот план се составува во училиштето, во зависност од потребите и интересите на учениците.

- структурата на наставните планови во врска со задолжителните предмети ги опфаќа главно:Мајчин јазик, странски јазици, математика, природни и општествени науки, спорт,ликовна и музичка уметност.

- изборните предмети добиваат поголема разновидност, но и обврзност со можности за поголем избор.

-Проектните активности се посебно подрачје во наставниот план , чија функција е задоволување на индивидуалните интереси и желби на учениците во одделни области.

2. Структурата на новите наставни програми е современа., што значи дека се бележи постојан позитивен напредок во процесот на програмирање на наставните програми за гимназиско образование. Во прилог на тоа се следните констатации:

-поместување на тежиштето од програмирање на содржините насочено на декларативно знаење кон програмирање на развојот на способностите и процедуралните знаења или вештини и практична примена (функционална цел на наставата).

-поголема можност за корелација меѓу содржините и меѓу предметите.

-истовремено со пропишувањето на целите и содржините, се утврдуваат и дидактичките насоки (методи, техники на реализација на програмата,) потребните материјални и кадровски услови, стандардите што треба да се постигнат (државна матура и училишна матура), како и постапките и критериумите за вреднување и оценување, кое е континуирано.. Ова од своја страна значи повисоко ниво на приближување кон поимот курикулум.

-нуди можности за поголема активна позиција на ученикот во воспитно-образовниот процес, преку препорачаното засилување на проблемско-творечкиот, аналитичко-интерпретативниот и корелативно интегративниот методски систем, како и преку иницирањето на самостојната активност на ученикот од страна на наставникот.

3. Кај професорите преовладуваат позитивни мислења и ставови во врска со новите наставни планови и програми за реформирано гимназиско образование. Во прилог на тоа говорат резултатите од спроведените анкети.

4. Кај учениците од гимназиското образование преовладува позитивно мислење за новите наставни планови и програми и тоа, најмногу во врска дидактичко-методската организација на изборните предмети, а потоа и од задолжителните предмети и проектни активности. Исто така преовладува

мислење дека се во улога на активни субјекти во наставата. Во прилог на ова , говорат резултатите од спроведената анкета.

5. Кај стручните лица во гимназиското образование , во глобала владее позитивно мислење за современоста на новиот наставен план и програми. Како најголема позитивност ги наведуваат новите методи. Некои од нив говорат и дека се потребни понатамошни измени и усовршувања на наставните програми.

Може да се генерализира дека во поглед на процесот на изработка на наставните планови и програми се забележува позитивен напредок, а секако и имплементација на современите сфаќања и тенденции од оваа област.

П р и л о з и

Прилоџ I

Потсетник за содржинска анализа

(за наставните планови во гимназиското образование)

Статус на предмети

Претходен план

-
-
-
-

Нов план

-
-
-
-

Задолжителни премети

Претходен план

(предвидени предметни и неделен фонд на часови)

1 клас / 2 клас / 3 клас / 4 клас

-
-
-
-

Нов план

1 клас / 2 клас / 3 клас / 4 клас

-
-
-
-

Изборни предмети

Претходен план

(предвидени предметни и неделен фонд на часови)

1 клас / 2 клас / 3 клас / 4 клас

-
-

Нов план

1 клас / 2 клас / 3 клас / 4 клас

-
-

Проектни активности

-Нови планови

Потсетник за содржинска анализа
(Наставни програми)

Структурни елементи на програмите

Претходни програми

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Нови програми

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Анкетен лист (за професори)

Филозофски факултет - Скопје

Институт за педагогика

Почитувани,

Скопје, 2007

Со посебен акцент на гимназиското образование и големото значење што го имаат наставните планови и програми, кои претставуваат теоретска основа за практичното реализирање на воспитно-образовната дејност и во кои се вградени општествените вредности, интереси и потреби, ќе биде направен обид за согледување на карактеристиките на наставните планови и програми, односно нивната структура, што од своја страна значи согледување на напредокот што е направен во процесот на изготвувањето на истите и приближувањето кон современите тенденции во светот во оваа област.

Во оваа насока Ве молиме да ги изнесете вашите мислења и вашите согледувања во однос на позитивните и негативните страни на претходните наставни планови и програми (од 1991 година) и новите наставни планови и програми за реформираното гимназиско образование (од 2003 година).

На прашањата ќе одговарате на тој начин што ќе ја заокружите буквата кај одговорите со кои се сложувате.

Однапред Ви благодариме за соработката

1. Според ваше мислење колку во новиот наставен план се вградени **современите тенденции** за наставните планови, (**зголемен** простор и разновидност на изборни предмети и проектни активности) споредено со претходните наставни планови за гимназиско образование?

-Нови наставни планови

а)Воопшто не се вградени

б)Делумно се вградени

в)Задоволително

г)Многу задоволително

- Претходни наставни планови

а)Воопшто не се вградени

б)Делумно се вградени

в)Задоволително

г)Многу задоволително

2. Според ваше мислење дали предвидените **цели** (општи, посебни, конкретни) во новите наставни програми се **јасни и насочувачки**, споредени со предходните?

-Нови наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в) Задоволувачки
- г)Целосно задоволувачки

-Претходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в) Задоволувачки
- г)Целосно задоволувачки

3. Каков е **соодносот** на образовните, воспитните и функционалните цели (когнитивните, афективните, психо-моторните цели) во новите наставни програми споредени со предходните;

-Нови наставни програми

- а)Воопшто не правилен
(акцент на образовните цели)
- б)Делумно правилен
(образовни и воспитни цели)
- в)Правилен
(образовни,воспитни,функционални)

-Претходни наставни програми

- а)Воопшто не правилен
(акцент на образовните цели)
- б)Делумно правилен
(образовни и воспитни цели)
- в)Правилен
(образовни,воспитни, функционални)

4. Дали при изборот на **содржините** се почитувало барањето за **активност** на содржините во новите програми во однос на предходните?

-Нови наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Потполно задоволително

-Претходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Потполно задоволително

5. Дали предвидените **дидактичко-методски насоки** за организација на наставата во новите програми се доволно **јасни и инструктивни** споредени со истите во предходните програми?

Нови наставни програми

-Претходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Потполно задоволително

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Потполно задоволително

6. Дали предвидените **дидактичко-методски насоки** за организација на наставата во новите програми одговараат на *барањата за современа настава за поголема самостојна активност на учениците*, примена на проблемско-творечкиот, корелациско-интегративниот метод на настава);

Нови наставни програми

-Преходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Потполно задоволително

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Потполно задоволително

7. Според ваше мислење, дали задоволуваат предвидените учебници и доволна литература како и прирачниците за наставниците за реализирање на програмите и квалитетно организирање на наставата во новите програми споредено со предходните наставни програми;

-Нови наставни програми

-Преходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Малку
- в)Задоволува
- г)Целосно задоволува

- а)Воопшто не
- б)Малку
- в)Задоволува
- г)Целосно задоволува

8. Дали предвидените **наставни методи** во новите програми се *адекватни* за современо организирање на наставата споредено со предходните?

-Нови наставни програми

-Преходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Целосно задоволително

- а) Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Целосно задоволително

9. Дали предвидените **наставни средства** во новите програми се **адекватни** за современо организирање на наставата споредено со предходните?

-Нови наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Целосно задоволително

-Претходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Задоволително
- г)Целосно задоволително

10. Дали предвидените **начини за проверување и оценување** одговараат на барањата за континуирано следење на **сите аспекти** на развој на ученикот, не само на знаењата(образовна цел)?

-Нови наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Ги задоволуваат
- г)Целосно ги задоволуваат

-Претходни наставни програми

- а)Воопшто не
- б)Делумно
- в)Ги задоволува
- г)Целосно ги задоволуваат

11. Каков е вашиот **сја** за изработката на новите наставните програми, (во однос на нивната современост, прилагоденост кон изменетите општествено-економски односи, современите теоретски сфаќања за наставата и улогата на ученикот и приближувањето кон светските тенденции во оваа област).

- а)Прилично негативен
- б)Негативен
- в)Позитивен
- г)Прилично позитивен

Ви благодариме на соработката

Протокол на слободно интервју наменето за
Носителите (стручни лица) на наставните програми

1. Како е вашето мислење во врска со структурата на новиот наставен план (задолжителни, изборни, задолжително-изборни, проектни активности), дали одговара на нашите изменети општествено-економски односи, современите тенденции во светот и интересите и потребите на учениците и заедницата?
2. Дали предвидениот фонд на наставни часови во наставните планови одговара на предвидените содржини во наставните програми, за квалитетна реализација на истите?
3. Дали при изработката на наставните програми е појдено од современото сфаќање на поимот курикулум (покрај јасни цели, содржини, образовна технологија, вреднување)?
4. Кои се позитивните карактеристики на новите програми споредени со предходните?
5. Во која насока треба да се движат понатамошните усовршувањата, односно промени во наставните програми?

Прилог 5

Анкетен лист (за учениците-4 клас)

Филозофски факултет-Скопје

Институт за педагогика

Скопје, 2007

Почитуван ученику

Вашето образование се одвива според Наставен план и наставни програми за реформирано гимназиско образование. Истаржувањето го спроведуваме со цел да ги согледаме вашите мислења за нивната современост, колку се задоволени вашите потреби и интереси , како и да ги согледаме вашите предлози за промени на истите.

За таа цел ве молиме да одговорите на прашањата со тоа што ќе ја заокружите буквата пред одговорот со кој се сложувате или да дополните според ваше мислење.

Однапред ви благодариме на соработката.

1. Какво е вашето мислење за *предвидениите задолжителни предмети* во наставниот план во однос на задоволувањето на вашите општообразовни потреби?

а) Многу се задолжителни предмети

б) Доволно се задолжителни предмети

в) Потребни се и други задолжителни предмети како _____

2. Дали предвидениот *фонд на часови за задолжителни предмети* ве оптоварува?

а) Да

б) Не

в) Не знам

3. Какво е вашето мислење за *предвидената листа на изборни предмети* во соодветните подрачја во наставниот план во однос на задоволувањето на вашите потреби и интереси?

- а) Предвидени се многу изборни предмети
- б) Доволно се изборни предмети
- в) Потребни се и други изборни предмети како _____

4. Дали предвидениот *фонд на часови за изборни предмети* ве оптоварува?

- а) Да
- б) Не
- в) Не знам

5. Дали *предвидените проектни активности* ги задоволуваат вашите индивидуални интереси и желби?

- а) Не ги задоволуваат
- б) Ги задоволуваат
- в) Потребни се и други проектни активности како _____

6. Дали сте задоволни од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по задолжителните предмети?*

- а) Не сум задоволен
- б) Задоволен сум
- в) Многу сум задоволен

7. Дали сте задоволни од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по изборните предмети?*

- а) Не сум задоволен
- б) Задоволен сум
- в) Многу сум задоволен

8. Дали сте задоволни од *дидактичко-методичката организација на часовите од страна на наставниците по проектните активности?*

- а) Не сум задоволен

- б) Задоволен сум
- в) Многу сум задоволен

9. Дали при реализација *на наставаџаа по задолжителниџе предметџи* ви е овозможено да сџе во улоџа на активни субјекџи ?

- а) Воопшто не
- б) Активен
- в) Прилично активен

10. Дали при реализација *на наставаџаа по изборниџе предметџи* ви е овозможено да сџе во улоџа на активни субјекџи ?

- а) Воопшто не
- б) Активен
- в) Прилично активен

11. Дали при реализација *на наставаџаа по проекџниџе активности* ви е овозможено да сџе во улоџа на активни субјекџи ?

- а) Воопшто не
- б) Активен
- в) Прилично активен

Ви благодариме на соработкаџа

Литература:

1. **Ачовски, Д.** (1992). Изборната настава како современа тенденција и форма во структурирањето и диференцирањето во наставата. (ред.) Петров, Н. *Зборник: Современите тенденции во воспитувањето и образованието и нивното влијание врз воспитувањето на нова илациформа*: Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
2. **Ачовска- Лешковска, Е.** (1992). Ученикот како активен субјект во крирањето на наставниот процес., Петров, Н. (ред). *Зборник: Современите тенденции во воспитувањето и образованието и нивното влијание врз воспитувањето на нова илациформа*, Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
3. **Аврамовиќ, З.** (1998). Систем категорија за анализу разумевања демократије у средношколским учебницима. *Зборник 30*. Београд: Институт за педагошких истражувања
4. **Баракоска, А.** (1992). Покарактеристични тенденции во рамките на средното образование во развиените земји со светот. *Зборник: Современите тенденции во воспитувањето и образованието и нивното влијание врз воспитувањето на нова илациформа*: Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
5. **Bloom, B.** (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih ciljeva*. kn. 1. Beograd. Republicki zavod za unapredivanje vaspitanja i obrazovanja
6. **Bognar, L., Matijevic, M.** (2002). *Didaktika*. Zagreb: Skolska knjiga,
7. **Вилотијевиќ, М.** (1999). *Дидактика: Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига. Учитељски факултет
8. **Вилотијевиќ, М.** (2000). *Дидактика: предмет дидактике*. Београд: Научна књига. Учитељски факултет
9. **Вилотијевиќ, М.** (2000). *Дидактика: организација наставе*. Београд: Завод за учебнике и наставна средства. Учитељски факултет
10. *Гимназиско образование во Република Македонија: состојба, проблеми, промени* / редактор Спасовски, Л., Скопје, Биро за развој на образованието, 2003

11. *Гимназиско образование: изборни предмети и мајџура.* (2001). (работен тим Гучева, С ... и др.), Скопје, Биро за развој на образованието,
12. **Гојков, Г.** (1998). Поступци вредновања ефеката наставе из угла дидактичких теорија, *Зборник 30*, Београд: Институт за педагошка истраживања
13. **Ѓорѓевиќ, Ј.** (1997). *Настава и учење у савременој школи.* Београд: Учитељски факултет
14. **Gjorgjevic, J.** (1997). *Savremena nastava.* Beograd: Uciteljski fakultet
15. *Закон за изменување и дојолнување на Законот за средното образование.* (2004) . Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр.67
16. *Закон за насочено образование.* (1985). Скопје: Службен весник на СРМ, бр.16
17. *Закон за средно образование.* (1995). Скопје: Службен весник на Република Македонија. бр.52
18. *Zbornik 20, Savremeno obrazovanje i nastavni planovi i programi,* (1987), (red. Knezevic, V., Havelka, N., ... i dr), Beograd: Institut za Pedagoska istrazivanja
19. *Зборник 30.* (1998). (ред. Гашиќ-Павишиќ, С., Давидов, В.,.....и др.), Београд: Институт за педагошка истраживања
20. *Зборник 32.* (2000). (ред. Франгос, Х.,....и др.), Београд: Институт за педагошка истраживања
21. *Зборник 25.* (1993). (ред.и др.), Београд: Институт за педагошка истраживања
22. **Јовиќ, Б.** (2005). *Современо училиште: избор или потреба.* Скопје: Просветен работник
23. **Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В.** (2000) *Наставни програми и усвајање наставних содржаја.* Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истраживања
24. **Лешковски, И.** (2002). *Педагошки речник.* Скопје: Вековишнина
25. **Марковиќ, Д.** (1999). *Современост и образование.* Београд: Учитељски факултет
26. **March, C.J** (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi.* Zagreb: Educa

27. *Насоки за програмирање на проектните активности.* (2003). Скопје: Биро за развој на образованието
28. *Наставен план за гимназиско образование.* (1990). Скопје: Просветно дело
29. *Наставен план за реформирано гимназиско образование.* (2002). Скопје: Биро за развој на образованието
30. *Наставни програми од 1-ва до 4-та година реформирано гимназиско образование.* (2002). Скопје: Биро за развој на образованието
31. *Наставни програми од од 1-ва до 4-та година гимназиско образование.* (1990). Скопје: Биро за развој на образованието
32. *Нацрт-програма за развој на средното и посредното образование во Република Македонија.* (2005). Скопје: Биро за развој на образованието
33. *Нацрт стратегија за развој на образованието на Република Македонија.* (2000). Скопје: Министерство за образование
34. **Петров, Н.** (1992). *Новите системски предизвици во образованието и неговата демократизација.* Зборник: Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз поставувањето на нова платформа: Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
35. **Петров, П.** (1992), Улогата на учебникот во наставата по природните науки, (ред.) Петров, Н. *Зборник: Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз поставувањето на нова платформа:* Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
36. **Петровски, Б.** (1994). *Структура на учебникот.* Скопје: Просветно дело
37. **Попоски, К.** (2000). *Програмирање на воспитно-образовниот процес.* Скопје: Педагошки Завод на Македонија
38. **Попоски, К.** (1997). *Психолошки основи на современата настава.* Скопје: Просветно дело
39. **Попоски, К.** (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.* Скопје: Просветно дело

40. *Програмска структура на средното образование*. (1996). (Спасовски, Л., ... и др), Скопје, Педагошки завод на Македонија
41. **Ратковиќ, М.** (1997). *Образование и промене*. Београд: Учительски Факултет
42. *Се за новата гимназија*,. (2001). (работен тим Гучева, С ... и др.) .Скопје: Биро за развој на образованието
43. **Radonic, F.** (1997). *Obrazovna tehnologija u nastavi i usenje*, Zagreb, Birotehnika-CDO,
44. **Стојановска, В.** (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишните педагози и наставниците*. Скопје: Форум
45. **Кондовски, Н., Попоски, К., ... и др.** (1990). Теоретска засниваност и практичната применливост на концептот за средно образование во СРМ, што се реализира од учебната 1989/90 , Скопје, Републички Завод за унапредување на образованието и воспитувањето
46. **Тофовиќ, М.** (1992). *Современата методика во функција на новите тенденции за конципирање на системот на образованието и воспитувањето*. Зборник: Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз поставувањето на нова платформа: Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
47. UNESCO - World data of education, International Bureau of Education. (2001). Geneva, Switzerland, Fourth Edition,
48. **Шарановиќ-Божановиќ, Н.** (1993). *Разумевање програмских садржаја у процесу образовања*. Зборник 25: Београд: Институт за педагошка истраживања
49. **Шоптрајанов, Д. Т.** (1961). "Сто години гимназијално образование во нашиот град", Ѓорѓов, В. и др. *Сто години велешка гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРМ