

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

Институт за педагогија

Последипломски студии за педагогија

**Програмски и методско-дидактички концепт на
изборните предмети во гимназиското образование
во Република Македонија**

(докторски труд)

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Институт за педагогија
Унв. Бр. 14126
21.01.2011 год.
СКОПЈЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

Ментор:
проф. д-р **Снежана Адамческа**

Кандидат:
м-р **Горгина Кимова**

Скопје, 2010

СОДРЖИНА :

ВОВЕД	9
Актуелност на проблемот.....	12
I. ДЕЛ	
ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ	
1.ПРОМЕНИТЕ ВО ОПШТЕСТВОТО И ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ	14
1.1Нови предизвици на воспитно-образовниот систем.....	14
1.2Промени на пазарот на работа.....	15
1.3Глобализација, пристапување кон Европската Унија и нова образовна политика.....	16
2.ПРИОРИТЕТИ ВО РАЗВОЈОТ НА ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО	18
2.1Нови цели на воспитанието и образованието.....	18
2.2Современи правци за развој на образованието.....	22
2.3Образование и воспитание за општествена кохезија и стопански развој.....	25
2.4Подобрување на квалитетот и ефективноста на образованието.....	26
2.5Стратегија за развој на образованието.....	28
2.6Предноста на доживотното учење	29
3.ПРОМЕНИ ЗА РАЗВОЈ НА СОВРЕМЕНО ОБРАЗОВАНИЕ	31
3.1Концепциска основа на промените во образованието.....	32
3.2Системски прашања на проектирање на промените во образованието.....	34

3.3	Темелни начела и насоки за развој на современото образование.....	35
3.4	Начела и насоки за развој на програмскиот потсистем.....	37
3.5	Начела и насоки за развој на образовно-технолошкиот потсистем.....	39
3.6	Начела и насоки за поврзување на образованието и околината.....	41
4.	КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАНИЕ И КОНТРОЛА НА	
	КВАЛИТЕТОТ.....	46
4.1	Потреба од контрола.....	48
4.2	Стандардите - основа за обезбедување и контрола на квалитетот.....	49
4.3	Обезбедување и контрола на квалитетот.....	51
4.4	Видови вреднувања на квалитетот.....	52
5.	СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ И ТРЕНДОВИ	55
5.1	Значење, функција и основни карактеристики на средното образование.....	55
5.2	Цели и задачи на средното образование.....	59
5.3	Мрежа на средни училишта и институции за поддршка на образованието...60	
5.4	Нивоа и видови на средно образование.....	63
5.5	Современи трендови во развојот на образованието.....	66
5.6	Потребни сегменти за обезбедување квалитет во средното образование.....	69
5.7	Структурни карактеристики на европските училишни системи.....	80
5.8	Средното образование и премините.....	83
5.9	Унапредување на квалитетот на средното образование.....	85
6.	ГИМНАЗИСКО ОБРАЗОВАНИЕ.....	88
6.1	Античка гимназија.....	88

6.2	Гимназиско образование во светот.....	89
6.3	Историски развој на гимназиското образование кај нас.....	100
6.4	Развој на нашето современо гимназиско образование.....	109
6.5	Завршни испити на крајот на гимназиското образование кај нас.....	114
7.	ВРЕДНОСНИ ОСНОВИ НА СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	117
7.1	Теорија на избор во училиште.....	117
7.2	Квалитетно училиште.....	119
7.3	Карактеристики на современото училиште.....	120
7.4	Тенденции во современiot концепт на настава.....	122
7.5	Теоретски основи на современiot пристап на планирање и програмирање.....	124
7.6	Тенденции во планирањето и програмирањето на воспитно-образовната дејност.....	126
8.	КУРИКУЛУМ НА СПРОТИ НАСТАВНА ПРОГРАМА.....	128
8.1	Премин кон курикулум.....	128
8.2	Поимот курикулум.....	129
8.3	Поимот наставна програма.....	135
9.	СТРУКТУРНИ ЕЛЕМЕНТИ НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ.....	138
9.1	Дидактичко-методски концепт на наставните програми.....	138
9.2	Дефинирање и видови цели.....	141
9.3	Програмските содржини во процесот на образование.....	155
9.3.1	Причини кои бараат промени во содржините.....	160
9.4	Наставни методи, поим и видови.....	163

9.5	Наставни форми.....	176
9.5.1	Социјални форми на самостојни активности на ученикот.....	178
9.5.2	Меѓусебен однос на социјалните форми на работа со учениците...186	
9.6	Наставни средства.....	187
9.6.1	Класификација на медиумите во образованието и воспитанието...189	
9.6.2	Мултимедијалност во воспитанието и образованието.....	192
9.6.3	Условување на изборот на наставните медиуми.....	194
9.7	Проверување и оценување.....	195
9.7.1	Тенденции на промени во системот на проверување и оценување...197	
9.7.2	Што е проверување.....	200
9.7.3	Што да се следи, проверува, оценува.....	201
9.7.4	Видови проверување.....	204
9.7.5	Поим за оценување.....	205
9.7.6	За односот помеѓу проверувањето и оценувањето.....	205
9.7.7	Скали за оценување и други карактеристики на системот за оценување.....	206
10.	СТАТУС НА ПРЕДМЕТИТЕ ВО ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ	
	ДЕНЕС.....	210
10.1	Задолжителни предмети.....	211
10.2	Изборни предмети.....	213
10.3	Проектни активности.....	223
11.	ИЗБОРНИ ПРЕДМЕТИ.....	226
11.1	Развој на идејата за изборна настава.....	227

11.2 Организација и изведување на изборната настава.....	230
11.3 Определување на учениците за одделни изборни предмети.....	231
11.4 Статус на изборните предмети.....	232
12. ИСТРАЖУВАЧКИ АКТИВНОСТИ.....	233
13. САМОСТОЈНА РАБОТА.....	238
13.1 Класификација на самостојната работа.....	240
13.2 Организација на часовите за самостојна работа.....	241
13.3 Видови задачи за самостојна работа.....	243
13.4 Процес на самостојно стекнување знаења.....	243
13.5 Оспособување на учениците за самостојна работа.....	244
13.6 Кога да почне самостојната работа.....	246
13.7 Теории за оспособување на ученикот за самостојна работа.....	247
13.8 Мисловна активација на ученикот.....	249
13.9 Критичко мислење кај учениците.....	250
13.10 Индивидуалната работа и интелектуалното осамостојување на учениците.....	251
13.11 Творештвото и креативноста кај учениците.....	252
13.12 Мотивираност и интереси кај учениците.....	253
14. СОВРЕМЕН ПРИСТАП НА ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА НА ПРОЦЕСОТ НА НАСТАВА И УЧЕЊЕ.....	255
14.1 За учењето.....	256
14.2 За наставата.....	257
14.3 Настава и учење: современи методолошки упатства.....	258

14.4 Хармонична употреба на традиционални и современи методи на настава и учење.....	259
14.5 Нова улога на наставниците.....	261
14.6 Оценување и евалуација.....	264
14.6.1 Внатрешна и надворешна евалуација.....	266
14.7 Ученички активности.....	266
14.8 Меѓупредметен и меѓупрограмски пристап.....	268
14.9 Современи методолошки упатства.....	269
14.10 Вреднување: цели, видови, критериуми, инструменти.....	272
15. ПЛАНИРАЊЕ И ЕТАПИ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС.....	275
15.1 Видови планирања.....	277
15.2 Етапи на воспитно-образовниот процес.....	281
15.3 Планирање и подготвување на наставен час.....	282
I 1 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ.....	289
I 2 РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА.....	291
II ДЕЛ	
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	
<i>1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....</i>	<i>297</i>
<i>2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....</i>	<i>299</i>
<i>3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....</i>	<i>299</i>
<i>4. ХИПОТЕЗИ.....</i>	<i>300</i>
<i>5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....</i>	<i>302</i>

6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	302
7. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК.....	304

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. <i>Анализа и интерпретација на резултатите од содржинската анализа на наставните програми.....</i>	<i>305</i>
2. <i>Анализа на резултатите од анкетите на професорите (планирање и подготвка).....</i>	<i>315</i>
3. <i>Анализа на резултатите од анкетите на учениците (за процес на реализација).....</i>	<i>345</i>
4. <i>Анализа на резултатите од анкетите на учениците (за професионална ориентација).....</i>	<i>359</i>
5. <i>Анализа и интерпретација на резултатите од набљудувањето во училишта.....</i>	<i>369</i>
6. <i>Дискусија на резултатите добиени од различни примероци и со различни истражувачки техники.....</i>	<i>397</i>

IV ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....	399
---------------------------	-----

V ДЕЛ

ЛИТЕРАТУРА.....	407
ПРИЛОЗИ	413

ВОВЕД

Република Македонија по осамостојувањето минува низ комплексен процес на транзиција во секој сегмент на општествениот живот. Со овој процес на промени беше силно опфатен нејзиниот образовен систем со една единствена тенденција за негово осовременување и за напуштање на застарените идеологии.

Сите општествено-економски промени, афирмацијата на граѓанското општество, политичкиот плурализам и приватната сопственост, стремежите кон европските достигнувања предизвикаа нови барања пред образовниот систем. Се наметна потреба од суштински и од сеопфатни промени во образовниот систем, кој во својата целокупна структура подготвува млади за соочување, за вклопување и за развивање на новата филозофија на живот.

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

Воспитно-образовниот систем во Република Македонија, а особено средното образование во последниве години се карактеризира со голема отвореност кон промени, градење на нова концепција на образованието заснована на современите сфаќања на научната мисла и на искуствата на западните земји чија најзначајна цел е подигнување на квалитетот на образованието. Во оваа смисла, образованието се разгледува и се реформира во сите негови аспекти; почнувајќи од принципите на демократичност за еднаков пристап до гимназиското образование, изборноста на учениците за одредени наставни предмети, стручност и автономност на наставниците,

индивидуализација и диференцијација за побрз индивидуален развој, до планирање и програмирање насочени кон современите курикуларни сфаќања, дидактичко-методички збогатен процес на реализација на наставата, континуирано следење на постигнувањата на учениците, поттикнувачка клима за учење, постојана надградба и обука на наставниците.

Настајувача да се биде во тек со современите досиѓувања во образованието во развиените земји бараат значителни напори, време, доследност и вложувања од сите инволвирани субјекти во образовниот процес, почнувајќи од највисоките надлежни органи, па сè до настајавниците и до учениците. Парцијалните и временски зафати не можат да се означат како промени, туку како несериозни и делумни обиди со бесцелно попрошени материјални и финансиски средства.

Сите промени и зафати силно се насочени кон подобрување на состојбата, но отсуството на механизми за следење на состојбите и за вреднување на ефективните зборови за нивниот парцијален карактер. Колку се доследни внесените промени, колкав е нивниот ефект, задоволство и кои понајмоќни активности треба да се преземаат - тоа се отворени прашања. Во прилог на ова прашање е насочено истражувањето.

Следењето на воведените новини со цел нивно задржување и развивање во образовниот процес бара длабоки и опсежни анализи на состојбите, измени, корекции и континуирани умствени и материјални вложувања во секоја етапа на образовниот процес - од планирањето, до реализацијата.

Со посебен акцент на **изборните** наставни предмети во четврта година гимназиско образование, како еден сегмент од промените и како дел од темелните принципи на реформираното гимназиско образование, поконкретно на соодветните **наставни програми по изборните предмети**, кои претставуваат теоретска основа за практичното реализирање на воспитно-образовната дејност, и на **нивната практична реализација** како можност за најголемо вложување на наставниците за креативно организирање и реализирање на наставата, како подлога за задоволување на интересите и за самоостварување на учениците, во трудов, низ квалитативно истражување, ќе биде направен обид за согледување на состојбата преку анализа на **карактеристичките** на наставните програми по изборните предмети за четврта година за гимназиско

образование, односно нивната структура и квалитетот на реализација на наставните програми по случајно избрани изборни предмети. Ова, од своја страна, значи согледување на напредокот што е направен во процесот на нивно структурирање и реализирање и во приближувањето кон современите тенденции за квалитетна настава, за согледување на ставовите и интересите на учениците за изборните предмети и на ставовите на наставниците што, би придонело за понатамошни корекции и усовршувања.

Актуелноста на проблемот

Образовниот систем на една држава, како еден од битните сегменти на општеството, треба постојано да се унапредува и да биде во тек со современите тенденции на развиените земји. Со тоа, од една страна, ќе се придонесе за индивидуален развој на поединците, нивно самоостварување и издигнување на човечките ресурси, а од друга страна, тие најзначајни потенцијали ќе придонесат за понатамошен прогресивен општествен развој. Како најзначаен белег на унапредувањето се означува квалитетното образование.

Развојот на едно општество кое настојува да биде во тек со современите движења, зависи од *квалитетноста* на неговите граѓани што се огледува во остварувањето на нивните потенцијали, задоволените интереси и потреби, односно од себереализацијата, достигнатото образовно ниво на неговите граѓани и од промоцијата на доживотното учење како примарни вредности во него. Квалитетното образование подразбира демократичност, *изборност*, стимулативно опкружување, *квалитетна реализација на настава* што ги подготвува учениците за академски постигнувања во повисоките степени на образование или им овозможува усвојување стручни знаења и градење вештини за компетентно вклучување во работниот процес.

Наставата е важно и одговорно подрачје на општествената дејност и мора однапред да се планира и да се програмира, т.е. однапред теоретски да се осмисли и разработи, а потоа да се реализира. Наставните планови и програми на воспитно-образовната дејност секогаш биле поврзани со општествените случувања и се настојувало да се вградат најновите сознанија во нив за да бидат во тек со современите достигнувања и тенденции. Процесот на реализација на наставата зависи во голема мера од пропишаните наставни програми, а секако и од подготвеноста на наставникот, од неговата дополнителна обука, мотивацијата, креативноста, од условите во кои работи. Краен производ на тие настојувања се постигнатите резултати на учениците и нивното задоволство.

Изборноста, како една од битните карактеристики на современото образование, посебно на гимназиското, која се разгледува преку ставовите и интересите на учениците и на наставниците за изборните предмети во четврта година гимназиско образование, структурата на соодветните наставните програми (дидактичко-методските компоненти), како и процесот на реализирање на наставните програми по изборните предмети во гимназиското образование, сите овие аспекти имаат големо значење и преку пресек во наставната реалност се овозможува увид во моменталната состојбата како и преземање на соодветни мерки за задржување или коригирање на состојбите. Проблемот е прилично значаен и актуелен и за научната мисла, особено за педагошката наука. Промените и ревидирањата на наставните програми и заложбите за поквалитетна практична реализација, која ќе соодветствува на потребите на општеството и на потребите и интересите на индивидуите, а кои резултираат со подобрување на квалитетот на образовната и воспитната работа, секогаш се предизвик на современата педагошката наука.

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

Колку сме во шек со современите дидактичко-методски промени и тенденции, колку се доследни и колку се остваруваат кај нас, односно пресекој на реалната слика во процесот на реализација на изборните предмети во четвртата година гимназиско образование, што ќе го долови ова изразување, е со единствена интенција за увид и преземање на соодветни мерки за корекција на состојбата. Од ова е произлезен основниот мотив на изразувањето.

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

I ДЕЛ

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1. ПРОМЕНИТЕ ВО ОПШТЕСТВОТО И ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ

1.1 Нови предизвици на воспитно-образованиот систем

Главна задача на воспитно-образовниот систем е продуцирање на интелектуален, работно компетентен и хуманистички насочен човечки капитал за општото добро на граѓаните и за општо добро.

Воспитанието и образованието имаат клучна улога во оспособувањето на децата, на младите и на возрасните за рамноправно вклучување во општествената заедница и во светот на работата, без оглед на нивното општествено потекло. Пред образовниот систем се наоѓа битен предизвик за одржување и за надградување на националните, културолошките и хуманистичките вредности кои се битни за развој на чувството на заедништво, за прифаќање и за почитување на различноста, солидарноста, за одговорност за одржлив развој, како и за поттикнување на активно граѓанство и за развивање на демократско општество во целина. Предуслов за активно вклучување на луѓето во општеството втемелено на знаење е совладување на едно основно ниво на јазично, природно-математичко, информатичко и општествено-хуманистичко образование. Еден од најголемите ризици на образовните системи е прашањето на приспособување кон промените и кон потребите на општеството.

Еден од предусловите за активно вклучување на луѓето во информациското општество е можноста за пристап до информациите, односно оспособеност за користење на информациска и комуникациска технологија во секојдневниот живот и работа. Образовните системи мора да се соочат со предизвиците и со

потребите на информациското општество во кое информациската и комуникациската технологија отвораат широки можности за доживотно учење и за доживотно образование. Земајќи предвид дека информациско-комуникациската технологија извршила значајно влијание на секојдневното опкружување и дека станува неизоставна компетенција, среднорочните и долгорочните цели на образованието мора да содржат мерки со кои ќе се придонесе за демократизација на процесот на учење и за остварување на начелата на флексибилно и индивидуализирано образование за сите.

Со развојот на општество кое се темели на знаење, ќе се зголемува побарувачката за образован кадар. Истовремено со образованиот кадар, постојат групи на млади кои не го продолжуваат образованието по завршеното средно образование. Овој проблем бара преземање на такви мерки во образовниот систем кои ќе ги задржат во системот или ќе им овозможат вработување. Постојат неколку основни начини со кои образовниот систем, може да одговори на овој проблем:

- развивање на систем на услуги за професионални информирање и советување достапен на оние корисници кои се насочени кон професионално образование;
- зголемување на бројот на младите кои завршуваат средно образование;
- зголемување на вклученоста на возрасните со завршено основно образование во програмите за образование на возрасни;
- вложувања во подигнување на квалитетот на поучување и учење на сите степени на образование.

1.2 Промени на пазарот на работа

Потребата за знаење сè повеќе е во пораст. Се проценува дека побарувачката за давање интелектуални услуги ќе забележи најбрз раст, особено во подрачјето на информациско-комуникациските технологии. Најзначаен пад во побарувачката за работна сила се очекува кај оние со ниско ниво на образование.

Бројни работни места ќе бараат добро познавање на модерната технологија. Структурата на професијата сè повеќе ќе почива на потребата за доживотно

образование. Темелните заеднички компетенции на системот на образование ќе се развиваат според европските стандарди. Пред задолжителниот систем на образование, како и пред стручното усовршување, се нагласуваат заеднички цели на поучување и развивање *јазични и комуникациски вештини, информациско-комуникациска писменост, разбирање на математичките и на природните науки, странски јазици, социјални компетенции и преприемаштво, учење како да се учи, општа култура.*

Во услови на брзи општествени и стопански промени, вклучително и промените на пазарот на работа, потребно е да се усогласат и да се поврзат предучилишното, основното, средното, високото и образованието на возрастните. Младите генерации треба да се подготват за живот и за работа во променливи услови, па заедно со социјалните и со стопанските партнери, важно е да се проценуваат идните потребни профили на работна сила.

Долгорочно се очекува дека подоброто образование ќе го намали процентот на невработеност, заедно со поволни промени во стопанството, со следењето на потребите на пазарот на работа. Се очекува дека со поттикнувањето на стопанскиот развој ќе се ревитализира развојот на понеразвиените подрачја. Секако дека ќе постојат разлики, но тие ќе се ублажуваат со планирање и со спроведување мерки кои ќе придонесат за изедначување на неразвиените со развиените подрачја и да им се осигури општествена поврзаност (на пр. учење на далечина).

1.3 Глобализација, пристапување кон Европската Унија и нова образовна политика

Глобализацијата е термин кој се користи да ги опише промените во општествата и светската економија како резултат на драматично зголемената трговија и културна размена во глобални, взаемни рамки. Во економски контекст глобализацијата се користи да ги означи ефектите на трговската либерализација, односно слободната трговија.

Глобализацијата се идентификува преку трендови кои најмногу се развиле после Втората светска војна, а се однесуваат на поголемо меѓународно

движење на стоки, пари, информации, луѓе како и развој на технологија, организации, легални системи и инфраструктури потребни за тие движења.

Глобализацијата на економијата подразбира и сè произразена поделба на работата, растење на конкуренцијата, промени во структурата на професиите, односно промени во потребните знаења и вештини.

Како резултат на глобализацијата се очекува и зголемување на мобилноста на студентите. Овие промени ќе влијаат и на образовниот систем. Може да се очекува зголемување на интересите за образование надвор од државата.

Европската Унија, во последните години, значајно го зголемила своето дејствување во подрачјето на образованието и на истражувањето, иако најголемо значење имаат оние во сопствената држава.

Со размена на искуство за успешна пракса во образованието меѓу државите во Европа, треба да се настојува да се изгради сопствен профил во клучните подрачја на знаењето.

Пристапувањето на Македонија кон Европската Унија значи претпоставка да има систем на воспитание и на образование кој според квалитетот ќе се приближува кон системите на земјите-членки.

Самото пристапување кон Европската Унија донесува нови предизвици пред образовниот систем, како што се: постигнување на поголеми квалитети, флексибилност, мобилност, како и можности за одговарање на потребите и промените во Европската заедница. Политиката на Европската Унија во однос на мобилноста на работната сила може да има последица напуштање на земјата од страна на младите, а особено високообразованиот кадар. За да се намалат овие ризици, потребен е целосен консензус на општествено-политичката заедница.

Многу економисти и социолози сметаат дека економската глобализација ги покажува своите последици уште од 70-тите години од 20 век. Тој процес се огледува во фактот што државите сè потешко имаат контрола над своето стопанство. Големите компании немаат лојалност кон државата од која потекнуваат, туку вложуваат во држави во кои нивното производство би се одвивало со најниски трошоци. Во таа сфера, земјите меѓусебно си конкурираат за привлекување странски инвестиции. Поради ова, може да се

каже дека државните граници повеќе не ја одредуваат економската судбина на државата.

Денес е присутен консензус во однос на тоа дека образованието е клучен фактор во услови на глобализација. Главното прашање се однесува на природата на образованието на идните генерации и на начинот на вложување средства во образованието.

Филозофијата на новата образовна политика ги содржи следниве предности:

- продукцијата на квалитетни кадри привлекува значајни странски вложувања;
- програмите за преквалификација и за перманентно образование на возрасните може да им овозможат на сите да се оспособат за барањата на новите работни места;
- новата политика на образованието ќе води кон намалување на нееднаквоста затоа што во глобалниот свет, нееднаквоста произлегува од различните вредности на знаењата и на вештините кои ги поседуваат поединците.

2. ПРИОРИТЕТИ ВО РАЗВОЈОТ НА ВОСПИТАНИЕТО И НА ОБРАЗОВАНИЕТО

2.1 Нови цели на образованието и на воспитанието

Целта на општествениот развој во современите општества е унапредување на квалитетот на животот. Затоа, за современи земји се сметаат оние во кои луѓето живеат квалитетно, т.е. живеат добро, но не нужно и оние кои имаат висок национален доход. Квалитетот на живот се концептира како задоволување на сите универзални, а не само егзистенцијални потреби (се разбира, задоволувањето на некои темелни економски потреби е претпоставка за задоволување на останатите потреби). Тоа се, покрај егзистенцијалните потреби, уште и социјалните и потребите за самоостварување со кои човек го

задоволува мотивот за личен раст и за развој. Развиените земји кои на своите граѓани им го осигурале задоволувањето на базичните потреби, главните развојни цели ги насочуваат кон задоволување на повисоките потреби, т.е. потребите за квалитетни односи со другите луѓе и задоволувањето на мотивот за самоостварување. Поаѓајќи од тоа дека целта на општествениот развој е унапредување на квалитетот на животот, а образованието и воспитанието треба да придонесат за развојот, може да се заклучи дека и целта на едукацијата е придонесување за квалитетен живот.

Целите на едукацијата се насочени кон развивање на способности со кои поединецот *се оспособува* за извршување на главните животни улоги со помош на кои ги задоволува своите потреби и потребите на општеството и така, придонесува за квалитет на животот. Главни животни улоги на современиот човек се: работна, семејна, граѓанска, улога на личност која креативно го користи слободното време и улога на личност која трајно учи. Способностите се разни видови на знаења и вештини, кои се стекнуваат со образованието, потоа вредности, ставови и навики кои се стекнуваат со воспитувањето. Сите способности не се еднакво важни. Најбитни се оние кои се клучни за успешно извршување на животните улоги на една возрасна, зрела личност.

Тоа се одредени интелектуални и социјални вештини и она фактографско знаење кое е битно за разбирање на целината на содржините на образованието.

Во Извештајот за развој на образованието за 21 век на УНЕСКО, клучните способности се наречени „потпорно образование“. Според споменатиот Извештај, во текот на животот поединецот мора да: „*учи за да знае*“, „*учи за да прави*“, „*учи за да живее заедно*“, „*учи за да биде*“.

„*Да учии за да знаеш*“ се состои во знаење кое им овозможува на луѓето да ја разберат околината, што воедно ги оспособува за самостојно критичко просудување. Се темели на совладување на вештини на учење базирани на вишите когнитивни процеси, а не на голо запомнување, со што се зголемуваат ефективноста на учењето и квалитетот на знаењето. Затоа, оспособеноста за трајно учење, исто така, е општа цел на образованието.

„Учење за *правене*“ се однесува на оспособеноста за практична примена на наученото во променливите услови на животот и на работата. Со оглед на тоа што знаењето треба практично да се примени во животот, неопходно е наученото знаење и вештините да се оспособат за практична акција, а усвоените вредности и ставови да се насочуваат кон општото добро.

„Учење за да се живее заедно“ е главна цел на образованието. Таа се состои во усвојување на вредности на толеранција на разликите, вредности на мултикултурализмот, вештини за ненасилно решавање на конфликти, разбирање на другите, вештини за заедничко дејствување и сл. Таа цел денес станува сè позначајна поради сè поголемата меѓусебна зависност на поединците и групите. Таа способност се формира со запознавање на другите, со разбирањето на разликите меѓу поединците, како и со стекнување вештини за заедничко дејствување во остварувањето на заеднички цели.

„Учење за да се биде“ е цел на едукацијата која се состои во придонесот на образованието и на воспитанието за развој на сите подрачја на човековата личност: когнитивно, афективно, психомоторно, што не мора да има економско и општествено утилитарно значење. Таквото учење им овозможува на луѓето да се остварат, да ги реализираат своите способности и таленти до највисока граница.

Треба да се нагласи дека сите овие цели не може да се остварат само во одреден временски период или во еден степен на образование или со еден облик на учење. Тоа се цели кои треба да се постигнат со училишни и со неучилишни форми на образование и воспитание, односно учење низ сите воспитно-образовни подрачја, во текот на целиот живот.

Клучот за 21 век, *доживотното учење*, ќе биде многу потребно за приспособување кон промените и за адаптирање кон барањата на новото време.

Меѓу најважните цели на доживотното учење се оспособеноста за *активно граѓанство* и *оспособеноста за вработување*. Новите основни вештини кои се потребни за активно учество во општеството се: информациски вештини, знаење на странски јазици, социјални вештини. Секако, не се исклучени

традиционалните основни вештини на писменост и сметање кои се предуслов за развивање нови. Сите наведени вештини го сочинуваат новото ниво на писменост, „писменост на 21 век“. Сите тие не се само во насока на развој на општеството туку и на личен развој на поединецот.

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 покажале дека она за што декларативно се залагала не било реализирано во практиката. Непропорционалниот однос на компонентите на активноста било во корист на стекнувањето знаења, а на штета на мисловноста и работнотехничката дејност.

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 Роџер Спери 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 едукативниот систем е насочен кон развивање на левата мозочна хемисфера која е одговорна за вербалните и логичките способности, а наполно 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.

2.2 Современи правци на развој на образованието

Образовната дејност од аспект на државната политика на една држава претставува потфат во креирање на иднината на општеството низ изградување на вредносен систем, знаења и вештини во генерациите кои ќе го преземат и ќе го развиваат општествениот живот. Затоа, во многу развиени земји, образовната политика е битно стратешко прашање низ кое се отсликува визијата за прогресивен општествен развој.

Образованието, во принцип, ќе има континуиран развој под влијание на три фактори:

- динамичниите промени во научниите и технолошки знаења, што од своја страна, бараат постојани промени и зголемување на интензитетот на редовното образование;

- сè побрзиите промени во светскиите економии и сивојансйва, кои ќе бараат флексибилен, ефикасен и лесно достапен систем на преквалификации, усовршувања, иновирање на знаењата и сл.;

- драматичниите културни промени од агол на поединецот, односно на младата генерација (технолошко-комуникациското влијание на процесот на социјализација, промените во структурата, во функцијата и во динамиката на семејството, глобализацијата на културната и на информациската понуда).

Училиштето ќе трпи крупни промени под влијание на сите овие фактори, а особено поради промените во технологијата на медиумите. Преголемото зголемување на лично достапните информации во домот (Интернетот, сателитските канали) ќе го принудат училиштето да ги препушти крупните сегменти на наставата на самостојната работа дома.

Училиштето, сепак, ќе ги задржи неколкуте битни функции на:

- социјализација на учениците преку работата во групи;
- контролна и корективна функција на образованието на младите;
- проблемска работа каде особено се развива способност за флексибилно решавање на проблеми;
- насочување на интересите кон општествено преферираните интереси;
- изградување на квалитетни односи меѓу луѓето.

Во првите децении на 21 век, наставата во училиштата мора технички да се збогати со мултимедиуми специјално дизајнирани за групна форма на настава, додека наставниот процес ќе доживее крупни промени во правец на збогатување со дебатни активности, излети, општествено-хуманитарни активности, производни активности, креативни потфати, промени на средини и групи, запознавање на други култури, јазици, нации. Културата на глобалните дигитални медиуми ќе пренесе најголем дел од процесот на усвојување на знаења, од училиштето, во домот, каде поединецот ќе има на дофат голем информациски простор.

Процесот на специфична поделба на работата, тежнеењето за високоспецијализирано производство, за високопрофитни услуги како

интереси од европско значење ќе бараат бескомпромисно кадровско реструктурирање низ промени во образованието заради создавање на критична маса на адекватно образовани стручњаци.

За да може да се вклучи во глобалното општество на високи технолошки и комуникациски барања, секој полнолетен поединец ќе мора да ги знае петте основни барања:

- солидно користење на англиски јазик; компјутер; лесна и успешна комуникација; управување со автомобил; активна грижа за здравјето.

Имајќи го ова предвид, како и другите барања на современа Европа, може да се постават неколку основни цели на промени во домашните образовни програми кои воедно ги одредуваат современите *йравци на развојот на образованието*:

1. Совладување на знаењата неопходни за активно вклучување во животот на современа Европа: комуникациски и мултимедиумски технологии, познавање на правниот и економскиот систем на Европа и на светот, познавање на некој светски јазик.
2. Формирање потреби и способности кај младите за самообразование и за континуирано образование, за отворена комуникација, за толерантна размена и за критичка анализа на мислења, за нормален живот во мултиетничка, мултикултурна, мултијазична средина.
3. Формирање на психички здрави личности способни за самостојно дејствување, но и за работа во тим, за воспоставување квалитетни односи со другите, за согледување и за решавање проблеми, за самокритичност, за самопроцена, за грижа за сопственото здравје.
4. Оспособување на училиштето да се вклопи во современите европски образовни текови низ: интензивна соработка меѓу училиштето и наставникот, стандардизација на формалното образование и на дипломите, размена на наставници и на студенти, поврзување на училиштето во комуникациските мрежи и др. Тука, особено е битно да се спречи одливот на квалитетни кадри.
5. Дефинирање и негување на националните и локалните вредности: јазикот и писмото, познавање и критичко интерпретирање на националните историја и култура, познавање на локалната географија,

на природните особености и на трајните производи на човечките живот и творештво.

6. Совладување на традиционалните рамки на вредносниот систем: некритичкото вреднување на сопствената нација во контекст на релација со другите; намалување на улогата на географското потекло; раздвојување на емоционалното и на рационалното во јавните односи; почитување на: работата, знаењето, трудот и резултатите; статусна и професионална рамноправност на половите; релативизација на титулите, на формалните позиции во однос на резултатите.
7. Образованието како статусен фактор: развивање кај младите однос кон знаењето и кон неговата креативна употреба како битна лична цел; формирање постојана потреба за компетентно информирање и за квалитетно образование; фаворизирање на образованието како елемент на општествениот статус.

2.3 Образование и воспитание за општествена кохезија и за столански развој

Воспитанието и образованието, стратешки, се развојни приоритети за развој на македонското општество.

Имајќи предвид дека граѓаните треба да се подготват за живот и за работа во општество втемелено на знаење, нужно е дека треба да се развива свест за потребата од доживотно учење (lifelong learning), како и да се создаваат можности за образование за сите. Доживотното учење се остварува со формално, неформално и информално учење / природно учење, а тоа ги опфаќа сите наведени форми, а не само школувањето.

Воспитно-образовниот систем мора да се подготви за давање воспитни и образовни услуги кои треба да задоволат различни потреби и различни возрасти. За пораст на квалитетот и осовременување на воспитно-образовниот систем од особено значење е поврзувањето со локалната заедница и со други партнери од општествената средина.

Традиционално, улогата на образовните системи и институции е да ја зачува и да ја задржи значајната улога за развој на поединецот и за пренесување на

културните и националните вредности. Освен традиционалните основни вештини и знаења, како што се *комуникациските вештини во мајчиниот јазик и математичката писменост*, Европската Унија дефинирала пет „нови основни вештини“ кои треба да се развиваат кај секоја млада личност и кај возрасните. Тоа се: *информациска и комуникациска технологија, техничка култура, странски јазици, природонаучна писменост, предприемаштво и истражувачки вештини*.

Начелото на доживотно образование треба да се зацрпи на сите степени на образование. Треба да се развиваат способности како да се учи. Општествената димензија на образованието ќе се нагласува во целата вертикала и во сите подрачја на образовниот систем.

Со оглед на брзите општествени и стопански промени, потребно е да се унапредат флексибилноста на образовниот систем и неговата проодност, со цел поединците да имаат поголема можност за промени на образованието и оспособувањата согласно со промените на потребите на пазарот на трудот и со концептот на доживотно учење. Исто така, потребно е да се развива единствен систем на училишно и професионално насочување кој на поединецот ќе му овозможи услуги на информирање, насочување и советување во сите фази на развој на кариерата.

2.4 Подобрување на квалитетот и на ефективноста на образованието

Водејќи се од целта за унапредување на образованието, особено внимание е насочено кон: осовременување на содржините и на методите на работа во училиштата, вреднување на постигнувањата и трајна стручна надградба на наставниците.

Целокупниот систем на воспитание и на образование, во своите понуда и спроведување, ќе настојува да се усогласи со образовните стандарди на Европската Унија.

Ќе се подобри квалитетот на учење и на поучување во предучилишното, во основното, средното образование и високото образование, како темел на доживотното учење.

Праксата на усвојување на факти, односно широко енциклопедиско знаење, се заменува со развивање на способности за разбирање, за решавање проблеми и за практична примена на знаења со стекнување вештини кои придонесуваат за подобар квалитет на живеење во современиот живот.

Заради модернизација на образованието во најширока смисла на зборот, треба да се користи информациско-комуникациска технологија, со цел овозможување на доживотно учење на сите заинтересирани.

Посебни воспитно-образовни програми ќе се нудат на целни групи како што се младите и повозрасните со ниско ниво на образовни постигнувања, лицата со посебни образовни потреби, како и на оние кои живеат во селски или оддалечени подрачја.

Се воспоставува систем на вреднувања со стандардизирани постапки за да се развијат, да се контролираат и да се подобрат ефективноста на следењето на усвоеноста на знаењата и на вештините, целокупното следење на работата на училиштето и на работата на наставниците.

Ефективноста на високото образование се настојува да се подобри со мерки кои ќе придонесат за намалување на бројот на студенти кои ќе се откажуваат од студиите, и наместо тоа, ќе ги завршат студиите навреме.

Процесите на учење и на поучување тежнеат кон поттикнување на доживотното учење, кон почитување на индивидуалните и општествените потреби.

Се настојува да се развива позитивна атмосфера, да се поттикнуваат партнерски односи, а содржините да се поврзуваат со животот.

Ќе се развиваат нови начини на учење и на поучување во училиштето и надвор од него. Тоа ќе се постигне со подобрување на почетното образование на наставниците, со интензивно трајно усовршување на наставниците, како и со стручно усовршување на директорите.

2.5 Стратегија за развој на образованието

Во развиените земји, базичен развоен ресурс е човечкиот капитал, а неговиот квалитет главно го определуваат образованието и воспитанието. Образованието и воспитанието треба да придонесат за одржлив национален развој и за постојан развој на поединецот. Поради тоа, сите развиени земји го определуваат образованието како национален приоритет и ги применуваат оние стратегии за развој на образованието и на воспитанието кои најмногу ќе придонесат за стопански, социјален и културен развој на општеството и на неговите членови.

Современите стратегии на образовниот развој се темелат на концепцијата на „*доживотно учење*“ и на концепцијата на „*околниот свет кое учи*“. Тие се концепции кои во текот на 70-тите и на 80-тите години од 20 век ги развиле меѓународните организации, УНЕСКО, ОЕЦД, Европската комисија, кои ги промислуваат меѓународниот развој и улогата на образованието во него, односно тие концепции им ги препорачуваат на своите членки како основа за водење на националната образовна политика.

Концепцијата на доживотно учење настанала поради тоа што количината на ново знаење секој ден сè повеќе се зголемува, додека постоечкото знаење сè побрзо застарува. За да се биде во чекор со времето, неопходно е да се учи цел живот, макар што не е возможно да се оди цел живот на училиште. Затоа, ова се однесува и на неформалното образование, на самообразованието, на информалното учење. Тоа се четири главни, а во развиените земји веќе рамноправни форми на учење кои се поврзани во системот на доживотно учење. Со оглед на тоа дека голем дел од образованието се одвива надвор од училиштето, на работното место, во секојдневниот живот, буквално целиот општествен простор дава можности за доживотно учење.

Поради наведените причини, современите стратегии за развој на образованието не го опфаќаат само образованието на децата и на младите туку и неформалното образование и самообразованието на возрасните. Се проценува дека оние општества кои не се темелат на овие концепции, се осудени на пропаст, а ова особено се однесува на посткомунистичките земји.

Транзицијата во секој сегмент на општествениот живот треба да ја изврши активното население, не чекајќи ги младите современо едуцирани кадри.

2.6 Предноста на доживотното учење

Промените во животот како резултат на ефектите на глобализацијата бараат подобро разбирање на светот околу нас. Денес учењето не е само подготовка за живот - учењето го следи целиот живот, а образовниот систем треба да овозможи различни начини на премин од едно организациско ниво на образование на друго. Во таа смисла, концепцијата на доживотно образование дефинира неколку карактеристики на доживотното образование:

- учење за живеење заедно - да се создаде нов дух што ќе ги поттикне луѓето да спроведуваат во пракса заеднички проекти и да ги разрешуваат проблемите на мирен и промислен начин;
- учење за знаење - поттикнување на обединување на широко општо образование со можност за специјализација на одреден број предмети;
- учење да се прави - осигурување на усвојување компетенции кои ќе им овозможат на луѓето снаоѓање во различни ситуации;
- учење да се биде - развивање самостојност во донесувањето одлуки, поголемо чувство на одговорност во остварувањето на заедничките цели, запознавање себеси и искористување на сите сопствени капацитети.

Долгорочните структурни промени во образованието треба да се спроведуваат врз основа на одредени стратегии. *Стратегијата се состои во утврдување на долгорочни цели и начини со кои се настојува да се остварат целите.* Највоопштени цели на образованието и на воспитанието во развиените земји се: унапредување на главните димензии на националниот развој; развој на луѓето, како и стопански, политички, културен, еколошки развој, а со цел подобрување на квалитетот на животот на сите слоеви на населението. Додека, пак, највоопштениот начин на остварување на националните цели на образованието се состои во примена на концептот на доживотно учење и

развој на општество кое учи. Тоа се концепти развиени во 70-тите и во 80-тите години од страна на меѓународните организации кои се занимаваат со образовната политика (УНЕСКО, ОЕЦД, Советот на Европа и Европската комисија), а нов залет добиле во 90-тите години поради забрзаните општествени промени. Во извештаите на Европската комисија за идните цели на образовните системи и за стратегиите за нивно постигнување се наведува дека образованието мора да придонесува за остварување на трите најважни цели: развој на поединецот, развој на општеството и развој на стопанството, и тоа така што вештините на луѓето да одговараат на потребите и на барањата на пазарот на трудот. Тоа треба да се постигне со стратегијата на доживотно учење која треба да ја совлада традиционалната поделба меѓу различните делови на формалното и неформалното образование.

Во меморандумот на Европската комисија за доживотно учење се истакнува потребата од игна примена на концепцијата за доживотно учење, која станала приоритет во Европската Унија. Европа тргнала кон општество и кон економија на знаења, односно станала културно, етнички и јазично разнообразно општество. Оттаму произлегуваат две еднакво важни цели на доживотното учење - унапредување на активното граѓанство и вработеноста, кои се нагласени во документите на Европската комисија.

Заради подобро разбирање на концепцијата на доживотно учење, односно образование, потребно е да се разјасни односот меѓу поимите образование и учење. Најширок поим е учењето кое се одвива со помош на неколку различни форми кои се разликуваат со оглед на степенот на нивната организираност. Организираното учење го нарекуваме образование. Според степенот на организираност, образованието може да биде формално (во училиште - задолжително), неформално и самообразование. Учењето кое не е организирано, е неформално или таканаречено „природно учење“.

Концептот на доживотно учење (lifelong learning) е поширок од концептот на доживотно образование (lifelong education) затоа што опфаќа и образование и информално (природно) учење. Поради фактот што во подрачјето на информалното (природно) учење лежат огромни неискористени резерви со чие активирање може да се постигнат големи заштеди во образованието,

особено во формалното (околу 50% од образованието се одвива надвор од училиштето, а околу 75%, надвор од образованието), се тежнее со концепцијата на доживотно учење, различните облици на учење да влезат во системот (за да дејствуваат синергично), а знаењата стекнати во различни облици да се признаат со адекватни системи на акредитација.

Главна причина за настанување и за примена на концепцијата на доживотното образование, односно учење се брзите технолошки и општествени промени поради кои постоечките знаења, вештини, вредности, ставови и навики сè побрзо застаруваат. Поради тоа, потребно е да се учи цел живот, а не само во детството и во младоста. Имајќи предвид дека мора да се учи цел живот, а цел живот не може да се помине во училиште, учењето на возрасните се одвива во неучилишни организации, односно онаму каде индивидуата живее, работи и сл. Затоа, оние општества кои сакаат да се развиваат во чекор со времето, стануваат општества кои учат. Училиштето не е повеќе единствено место за организирано учење, па затоа, реформата на образованието не смее да се редуцира само на промени во училишниот систем. Современите образовни реформи треба да се осмислуваат на концептот на доживотно учење, па мора да ги опфатат не само едукацијата на младите туку и онаа на возрасните. Вклучувањето на потсистемот на образованието на возрасните во образовниот систем се смета за битен концепциски стандард на современите образовни системи.

3. ПРОМЕНИ ЗА РАЗВОЈ НА СОВРЕМЕНО ОБРАЗОВАНИЕ

За да се зголеми квалитетот на знаењето, треба да се спроведе куликуларна реформа. Со неа би требало да се растоварат програмите од небитни информации, да се заменат старите содржини со содржини со добри трансформациони вредности, а методите на поучување да се осовременат со постапки кои овозможуваат поголем степен на индивидуализација. Со тоа, ќе

се зголеми квалитетот на образованието на сите ученици (на надарените и на оние со тешкотии).

Промените на наставните планови и програми не треба да се однесуваат само на основното образование туку треба да се однесуваат и на средното образование, кое го сочинува системот на разновидни програми од кои некои подготвуваат за понатамошно образование, а некои за вработување. Уписните постапки за повисоките степени на образование треба да се темелат на оцените добиени со екстерна валоризација. Тоа денес се спроведува во пракса. Со тоа, се изедначуваат шансите за продолжување на образованието и се обезбедува потребниот влез на квалитет на ученичко знаење во програмите на високото образование. На екстерната валоризација треба да се темели државната матура. Во системот на постосовно образование неопходно е да се осигураат механизми на хоризонтален премин меѓу различни видови програми.

Образованието на наставниците треба да се направи компатибилно со европското образование на наставници.

3.1 Концепциска основа на промените во образованието

Во текот на овој век се случуваат крупни промени на подрачјето на образованието и на воспитанието. Тие се двонасочни:

- 1. Едниите се однесуваат на самиот воспитно-образовен процес;*
- 2. Другиите се однесуваат на теориската рефлексивност за тој процес.*

1. Промените во праксата на воспитанието и на образованието се состојат најпрвин во продолжување на јавното образование, во внатрешни промени на воспитно-образовниот процес кои се однесуваат на промени во: содржините, организацијата, изведувањето и вреднувањето на ефектите на едукацијата, како и на управувањето и финансирањето на системот на образование. Образованието станува еден од главните фактори на националниот развој, па затоа треба да се зголемуваат инвестирањата во него. Во текот на 60-тите години од 20 век доаѓа до криза во образованието поради неговите слаби

резултати, па почнале да се преиспитуваат очекувањата дека едукацијата може да биде еден вид општествен двигател.

Поради незадоволството од образованието, во светот се засилиле реформи кои со своите променливи интензитет и успех, настојувале да ја подобрат ефективноста на образовните системи. Но, не е само образованието во криза. Тоа по себе ја повлекува и кризата на воспитанието. Нејзините причини се посложени од причините за кризата на образованието. Додека главен симптом на кризата во образованието е *застапување на знаењата* до кои доаѓа поради брзиот ритам на технолошките и општествените промени, воспитната криза се огледува во *неможност на училиштето да вгради квалитетни ставови и навики кај учениците*. Имајќи предвид дека новото време го карактеризираат глобални промени на условите за живот кои бараат соодветни вредносни промени, неопходно е создавање на „глобална етика“. Причините за воспитната криза се посложени, помалку транспарентни. Воспитната ефективност на училиштето е послаба од образовната, а последиците на воспитната криза врз одржливиот развој се потешки од последиците на кризата на образованието. Всушност, за одрлив општествен развој, т.е. за самото преживување на човештвото, *вредносните промени стануваат суштински затоа што од вредностите зависи изборот на целиите кон кои луѓето тежнеат*, додека со образованието се *оспособуваат за животно посигнување*. Воспитната реформа треба да помогне за пренасочување на развојот, додека образовната реформа треба да ја подобри оспособеноста на луѓето за остварување на целите на развојот.

2. На планот на научната рефлексija на едукацијата, најважни се настанокот и неверојатно брзиот развој на емпириските воспитно-образовни науки кои се развиле под закрила на општествените науки. Тој развој започнал со појавата на едукативната психологија на почетокот на минатиот век, а потоа и на социологијата, на економиката на образованието, како и на едукативната антропологија. Тие денес се етаблирани воспитно-образовни емпириски науки со голем корпус на откриени законитости.

Нивниот развој ги поставил на нов начин прашањата за поврзување на разновидните знаења за образованието и воспитанието во единствена,

емпириска, интегративна воспитно-образовна наука. Потребата за такво поврзување произлегува од фактот дека воспитно-образовната дејност е систем. Поради тоа што е систем по дефиниција, збир на елементи во меѓусебно дејство, него не може да го објаснат теориите кои истражуваат само некои негови делови, туку науката што го проучува во целина. Понатаму, едукацијата нема една, туку повеќе различни, меѓусебно зависни цели, па остварувањето на една цел влијае на остварувањето на другите цели. Притоа, меѓусебното дејствување на воспитно-образовните ефекти не мора да биде синергично, туку може да биде антагонистичко, и следствено, остварувањето на една едукативна цел може да го отежне остварувањето на другите цели. Таквите меѓусебни дејствувања не може да ги истражат одделни, парцијални едукативни науки, туку наука што ги доведува нивните откритија во сооднос.

3.2 Системски пристап на проектирањето на промените во образованието

Системскиот пристап се состои во анализа на меѓусебното дејствување на деловите на некоја целина и нејзините односи со околината. Тој се применува на сите системи, а особено на отворените во кои спаѓа и образованието (отворени се оние системи кои се поврзани со околината). *Поради тоа, при реформирањето на образованието, не треба да се обрнува внимание само на меѓусебната зависност на поединечните делови на образовниот систем - поради тоа, треба да се анализира во целина - туку и на неговата поврзаност со социјалниот, политичкиот и културниот систем на околината.* Тоа се причините поради кои парцијалните промени во образованието треба да се осмислат од аспект на функционирањето на целокупниот систем, при што мора да се води грижа за барањата на околината и за внатрешните и надворешните ограничувања кои го отежнуваат спроведувањето на посакуваните промени. Со оглед на тоа дека промените во образованието и општествениот контекст се поврзани, образовниот развој се оптимизира со стратегија која води грижа за останатите аспекти на националниот развој. Имајќи предвид дека улогата на

образованието во националниот развој расне, расне и степенот на неговата автономија во однос на општеството.

Се покажува дека образованието може да оди пред актуелните општествени потреби и со тоа да го трасира патот за побрз општествен развој.

Ефективноста на системот се огледува и во степенот на остварување на неговите цели. Поради тоа, системската анализа на образованието започнува со утврдување на националните цели на образованието и со утврдување на неговата ефикасност во остварувањето на целите, а се продолжува со утврдување на постоечката состојба на системот и со идентификување на слабите точки на системот кои ја ограничуваат неговата ефикасност. Притоа, се разработуваат можни решенија на утврдените проблем, како и мерки кои се неопходни за да може предложените решенија да се спроведат.

Стратегијата за развој на образованието обично се изградува во три фази. Првата се состои во широка дискусија за националните проблеми на образованието. Втората фаза е клучна и се темели на спроведени дискусии и на стручна елаборација, а содржи битни елементи на стратегијата за развојот и на логистиката потребна за нејзина примена. Во финалната фаза, предлозите за промени добиваат конечен изглед, стануваат рамки за закони, односно темел за конкретни административни мерки за спроведување на промените.

3.3 Темелни начела и насоки за развој на современо образование

Како што е познато, во Европа не постои единствен образовен систем. Но, она што ги изедначува националните образовни системи на развиените земји се заедничките цели и начела на нивното остварување, што на некој начин гарантира еднакви образовни и воспитни ефекти. Со еден збор, во развиените земји се изедначува просветната политика, што на подолг рок може да доведе и до слично организирани образовни системи. Притоа, традицијата и разликите во општествениот контекст и понатаму ќе условуваат одредени разлики во структурата на системите.

Со втемелување на просветната политика на концепцијата на доживотно учење и со развивање на општество кое учи, утврдена е таква долгорочна ориентација на развој на образованието од која произлегуваат и начела, односно насоки (*policy directions*) за практично спроведување на таа концепција. Телата на ОЕЦД и другите меѓународни организации кои се занимаваат со образованието, како што се УНЕСКО и Европската комисија, ги прифатиле како главни компоненти на системот на доживотно учење следниве начела:

- Доживотното учење е систем на услови за учење во текот на целиот живот што ги опфаќа сите форми на формално и неформално учење. Сите облици на учење треба да бидат поврзани. Концептот на доживотно учење е значајно поширок поим од образование на возрастите (порано овие поими се поистоветувале).

- Во средиштето на образовниот интерес се потребите на личноста која учи.

- Доживотното учење ја нагласува важноста на мотивацијата за учење и го насочува вниманието кон самонасоченото учење (*self-directed learning*) по пат на кое личноста која учи, донесува одлуки за изборот на содржините и на формите на учење.

- Образовната политика која се темели на доживотното учење води грижа за урамнотеженото постигнување на општествените, економските, културните цели и личниот развој. Доживотниот пристап кон образованието го уважува фактот дека на индивидуално ниво, образовните приоритети може во текот на животот да се менуваат и дека при формулирањето на образовната политика, секоја цел треба да се земе предвид.

Наведените карактеристики на доживотното учење ги условуваат насоките на неговото долгорочно развивање. Тие се огледуваат во: *подрачјејето на курикулумот (програменскиот појсисџем), методите и организацијата на изведување (образовно-технолошки појсисџем), како и во поврзувањето на образованието со неговата околина.*

3.4 Начела и насоки за развој на програмскиот потсистем

Начелата за развој на програмскиот потсистем се однесуваат на следното:

Ориентација кон учење на знаења и вештини кои имаат најголема трансферна вредност и кои, по правило, се најцврсти. На тој начин, може да се растоварат програмите од прекумерните информации што не се неопходни за разбирање на другите содржини. Со ова, се аргументира проширувањето на општото образование во делот на задолжителното образование, односно трендот на зајакнување на темелните интелектуални вештини во општото и во стручното образование.

Развојот на темелните вештини оспособува за самостојно учење, ги јакне мотивацијата и капацитетот за самоуправувачко учење. Ориентацијата кон знаења со голема трансферна вредност овозможува намалување на количината на образовните содржини и ги растоварува учениците и наставниците.

Интердисциплинарност на програмите за образование. Програмите стануваат сè повеќе интердисциплинарни затоа што животните проблеми со кои се соочуваат луѓето денес, се интердисциплинарни. Освен тоа, и науката сè повеќе интердисциплинарно се развива. Новите темелни вештини, кои се споменати, не значат воведување на истоимени нови наставни предмети, туку се стекнуваат низ постоечките реструктурирани програми, но и низ некои нови. Тоа доведува до нови конфигурации на знаењето кои логички се подобро поврзани и кои го олеснуваат разбирањето на светот. Програмите се компонираат делумно на научно-дисциплинарна основа, а делумно од проблемскиот модул. Тоа ги олеснува создавањето на нови програми и хоризонталниот премин на учениците меѓу различни видови програми.

Развој на нови програми за едукација во задолжителното образование, на пример, едукација за развој на еколошката свест, едукација за човековите права, за заеднички живот, за толеранција, кои се особено важни за интеграција во мултикултурна Европа. Освен реafirмација на темелните

знаења, се нагласуваат оспособувањето за користење на информатичко-комуникациската технологија, раното учење на два странски јазика, како и здравственото образование и спортската едукација.

При развој на програмскиот процес на наведениите начела и насоки, особено важно е да се осигури курикулумот да биде отворен, децентрализиран, демократски, инклузивен, да содржи европска димензија, односно да биде изедначен.

Курикулумот е отворен ако постои можност училиштето и наставниците да бидат автономни во изведбата на националниот курикулум, како и во процесот на дел од курикулумот кон специфичните потреби на средината во која функционира училиштето. Тоа се постигнува со јакнење на автономноста на училиштето и со децентрализација.

Курикулумот е демократичен ако промовира демократски вредности како што се: толеранција, заштита на човековите права, мултикултурализам, ненасилно разрешување на конфликти, еднаков пристап до образованието без оглед на полот, на економските, етничките и останатите обележја на поединецот.

Курикулумот е инклузивен ако со своите содржински структура и изведба ги уважува воспитно-образовните интереси на различни општествени групи, како што се националностите и другите социјални групи.

Курикулумот содржи европска димензија кога овозможува стекнување знаења за европските култура и историја, усвојување вештини кои овозможуваат комуницирање со другите европски народи, односно кога развива чувство на припадност кон Европа со усвојување на заеднички вредности и со преземање одговорност за развој на Европа.

Курикулумот е изедначен, балансиран кога урамнотежено е застапено образовното и воспитното подрачје, односно кога на соодветен начин се застапени потребните знаења и вештини, од една страна, и вредностите, ставовите и навиките, од друга страна. Балансираноста се огледува во одговарачката застапеност на одделни образовни подрачја, како што се јазиците, математика, природа, уметност, телесна едукација, религиозна и

морална едукација. Со помош на тие подрачја треба да се осигури темелот на оспособеноста на ученикот за активно граѓанство и за вработување.

Наведените карактеристики на курикулумот се остваруваат со помош на одредени технолошки начела и со соодветно поврзување на образованието со неговата околина.

3.5 Начела и насоки за развој на образовно-технолошкиот потсистем

Насоките за развој на образовно-технолошкиот потсистем се однесуваат на следните аспекти:

Подобрување на квалитетот на знаењата и на вештините така што ќе се учи со разбирање (учење со помош на вишите когнитивни процеси), а не со механичко учење врз база на повторување. Со тоа, се подобрува квалитетот на знаењата, што е битно за постигнување на сите цели на едукацијата. Особено внимание се посветува на квалитетот на темелните интелектуални вештини: читањето, пишувањето, пресметувањето, информатичките вештини и учењето на странски јазици.

Комбинирање на различните форми на учење, и тоа не само за возрасните туку и за децата и за младите (комбинирање на формалното, неформалното и информалното учење).

Користење на современата информатичка технологија и на новите наставни методи, како интерактивното динамичко поучување.

Користење на новите технолошки можности во образованието на далечина. Комбинирањето на различните форми на учење бара развој на системот за вреднување и за признавање на стекнатите способности, без оглед на тоа како се стекнати.

Учењето треба да се индивидуализира во согласност со индивидуалните разлики на способностите на поединците кои учат. Особено внимание треба да

се посвети на индивидуализацијата на учењето на потпросечните, како и на натпросечните и на лицата со посебни потреби.

Развивање на неавторитарна, поотворена училишна клима која е еден од најважните фактори за ефективна образовна организација. Таа ефективност се огледа како во образовните постигнувања, така и во задоволството на учениците и на наставниците. Во врска со ова е и развивањето на советодавно училишно набљудување и на недирективни методи на раководење затоа што се важни и за квалитетот на училишниот живот на учениците и на наставниците.

Јакнење на функцијата на професионалните информирање и советување на учениците и на возрасните во согласност со нивните способности, преферирања и барањата на пазарот на трудот. Професионалните информирање и консултирање во контекст на доживотното учење стануваат процес кој трае цел живот, кој се одвива не само во специјални институции, училишта и нешколски образовни институции туку и во работните организации и во регионалните центри за развој на човечки ресурси.

Перманентно подобрување на образованието на наставниците и на нивниот стилус, со цел да бидат способни и мотивирани за задоволување на барањата на современото образование. Особено внимание се посветува на перманентната едукација на вработените наставници. Со овие обуки и усовршувања треба да бидат опфатени и стручните соработници и директорите.

Развивање на систем за признавање на способностиите стекнатии со различни форми на учење. Секој образовен систем настојува да ги развие клучните способности со најдобри начини на стекнување, проверка и признавање. Потешко се воспоставуваат европски системи на споредување и на вреднување на темелните подрачја на знаења, како што се математика, информатика, јазици, но и во стручните подрачја, како финансии, менаџерство и др. Се започнува проект „карта на лични способности“ што би требало да овозможи не само признавање на способностите, без оглед на начинот на нивно стекнување, туку и подвижност на работната сила во европскиот простор. Тоа претпоставува одредени земји - и поради сопствените потреби - да воспостават

системи за екстерна валоризација на знаењето, односно системи за акредитација на резултатите од учењето. Најдалеку во тој поглед отиде високото образование во кое е веќе развиен системот за пренос на кредитни бодови (European Credit Transfer System-ECTS), што овозможува заемно признавање на образовните модули.

3.6 Начела и насоки за поврзување на образованието и околината

Поврзувањето на образованието и околината е особено значајна карактеристика на современите образовни системи. Тоа се остварува преку:

Развивање партнерски односи меѓу училишните и неучилишните образовни организации и интересни групи. На пониско ниво на образование, особено е важна соработката меѓу училиштето и семејствата на учениците; додека на повисоко ниво се развива соработка меѓу образовните установи и претпријатијата, односно работниот свет. Освен ова, училиштето се поврзува со: локалната заедница, претпријатијата, регионалните центри за развој на човечките ресурси.

Оптимално децентрализирање и дерегулирање на училишниот систем, со цел зголемување на автономијата на училиштето за да се искористи неговиот иновативен потенцијал. Децентрализацијата се состои од финансиска децентрализација, од децентрализација на управувањето и од децентрализација на курикулумот. Во однос на финансиската децентрализација се развиваат нови методи на вложувања во образованието, како коинвестирања на државата, на претпријатијата, на учениците, како и подобрување на методите за процена на трошоците и на придобивките од образованието.

Децентрализацијата на управувањето се состои во деконцентрација на одлучувањето и во прераспределба на овластувањата (централна власт, регионално и локално ниво и ниво на училиште).

Деконцентрацијата на одлучувањето се состои во пренесување на овластувањата за одлучување за клучните прашања на одделни сегменти на

образовниот систем (од предучилишното, до образование за возрасните) на национални совети за одделни подрачја, составени од стручњаци за односните подрачја.

Автономијата на одлучувањето на ниво на училиште се огледува во овластувањата на училишните одбори во управувањето со училиштата. Во овие одбори е значајно влијанието на претставниците на родителите и на локалната средина затоа што тие се автентични за заштита на интересите на корисниците на услугите на училиштето. Во децентрализираните системи, директорот е одговорен пред училишниот одбор, а не пред министерот. Критериуми за избор на директор се неговите менаџерски способности, предложените програми за развој на училиштето и неговите постигнати резултати.

Децентрализацијата на курикулумот се состои во сè поголемата слобода на наставниците во интерпретацијата на задолжителниот дел на курикулумот и во поголемата застапеност на програмите што ги одредува училиштето, односно локалната заедница.

Со децентрализација, полесно може да се мобилизираат ресурсите на регионалните и на локалните власти. Во тоа учествуваат и организациите на цивилното општество, како здруженија на наставници, на родители, на жени и останати организации со интерес во подрачјето на образованието.

Децентрализацијата на образованието вклучува и децентрализација на правата при основање на образовни установи.

Начелото на еднаквост во образованието не се однесува само на еднаквите шанси за образование туку и на создавањето услови потребни за да може секој да го оствари својствениот образовен максимум. Со оглед на тоа што државата го обврзува секој поединец на задолжително образование, таа треба да осигури услови за секој поединец да го реализира својот образовен потенцијал. Секој поединец е одговорен за своето образование, но заедницата треба да му овозможи целосна поддршка во неговите напори. Во спротивно, доживотното образование може да доведе до доживотна нееднаквост. Еднаквоста во образованието се остварува во контекст на други начела, како

начелата на: достапност, проодност, флексибилност, индивидуализација, потоа советување, развивање на поволна училишна клима.

Подобрување на достапноста на образованието за сите (демократичност на образованието). Филозофијата на доживотно учење ја нагласува потребата за достапност на сите степени на образование за сите членови на општеството под еднакви услови, без оглед на полот, на возраста, на социоекономската положба и на другите социјални карактеристики. На тој начин се гради општество со еднакви можности за сите, што е битно не само за неговиот демократски развој туку е и услов за оптимално користење на човековите ресурси, со цел општествен и личен развој.

Со оглед на актуелните ограничувања во достапноста на одделни степени на доживотното образование, во Европа се смета како приоритет зголемувањето на достапноста на предучилишното образование во раното детство, како и достапноста на сите степени на образование на возрасните лица со различна возраст со помош на т.н. „повратно образование“ (recurrent education).

Во областа на задолжителното образование, посебен проблем во обезбедувањето на еднаква достапност произлегува од *индивидуалните разлики во когнитивниот потенцијал и во мотивацијата за учење*, што најмногу доаѓаат до израз при преминот од основно кон средно образование. Се настојува ова да се реши со *програмска диверзификација и со индивидуализација на поучувањето во задолжителното образование*.

Достапноста на високото образование, со оглед на индивидуалните когнитивни и мотивациски разлики меѓу студентите, се подобрува со поголема диверзификација. Диверзификацијата на високото образование може да се постигне на различни начини: со воведување на кратки стручно ориентирани додипломски студии, развој на приватно високо образование и на други начини.

Достапноста на образованието се обезбедува и преку давање на финансиска поддршка на учениците чија материјална положба е ограничувачки фактор за продолжување на студиите. Со тоа, на некој начин се компензираат

последниците од нееднаквата социоекономска положба на семејствата и можноста за продолжување на образованието.

Достапноста се зголемува и со приближување на местата на учење кон местото на живеење и работење на повозрасните студенти. Во тој контекст, и учењето оддома е еден од облиците на доживотно учење кои образованието го прават достапно, па треба да се признае како рамноправна форма на формално образование.

Системот и треба да биде прооден за да се избегнат т.н. „слепи улички“. Во образованието, тоа се оние образовни програми, односно образовни патишта од кои не е можно да се премине во повисок степен на образование или кон програма од друг вид на истиот степен на образование. Слепите улички ги намалуваат достапноста (демократичноста) на образованието и искористеноста на човечките потенцијали. Проодноста се постигнува со воспоставување на доволен број на хоризонтални и вертикални премини меѓу различните насоки на системот, со што се намалува неговата селективност, а се избегнува попросечувањето на ученичките постигнувања. За проодност на системот, особено се важни врските и можноста за премин меѓу:

-општообразовното и стручното образование;

-средното стручно и високото образование, со што би се овозможило продолжување на високо образование по средното стручно образование;

-неуниверзитетско и универзитетско високо образование, со што би се овозможило полесен премин од еден во друг тип на високо образование.

Подобрување на флексибилноста на системот. Флексибилноста се состои во осетливост на образовниот систем на промени во потребите на околината и во потребите на учениците. Таа се постигнува со подобра проодност на системот, со ресертификација на постојната оспособеност на поединецот и со признавање на резултатите на неформалното образование и на самообразованието. Флексибилноста се огледува и во модуларизацијата на образовните содржини.

Дополнително финансирање на образованието и рационално управување со финансиските ресурси. Доживотното образование имплицира голема опфатеност на децата во предучилишното образование, целосна опфатеност на популацијата во средно образование и интензивна експанзија на образованието на возрасните. Поради тоа, финансиските средства за образованието мора да растат, што бара дополнително финансирање и порационално користење на финансиските ресурси.

Издвојувањето на државни средства за образованието во развиените земји стагнира (обично се движи од 5% до 6% од општествениот бруто-производ), па мора да се ангажираат и лични средства (партиципации), средства од фабрики, од фирми кои финансираат различни облици на образование на своите вработени или на студенти и ученици кои подоцна ќе ги вработат. Значајни средства може да се обезбедат и од спонзори и од донации, како и од давање на дополнителни услуги.

Од друга страна, се настојува да се заштеди на трошоците на образованието. На пример, заштедата преку платите на наставниците не се покажала како продуктивен чекор, па мерките на рационализација се насочени кон подобро искористување на опремата, на училишните згради, како и давање дополнителни услуги од страна на професионалниот кадар.

Успешно координирање на спроведувањето на доживотното образование. Имајќи предвид дека доживотното образование се остварува и надвор од училишниот систем, во сите сегменти на општеството кое учи, неопходно е усогласено дејствување на сите тела што управуваат со секторите поврзани со образованието. Тоа се: министерството за образование и наука, министерството за култура, министерството за труд и социјала, агенцијата за млади и спорт, синдикатите, институциите на локалната управа и невладините организации. Нивното соучество во создавањето на образовната политика и во нејзината реализација е битно за успех во остварувањето на концепцијата за доживотно образование.

Исто така, треба да се истакне дека ефективноста на едукацијата во дејствувањето на одредени димензии на општествениот развој не зависи само

од квалитетот на образовниот систем туку и од карактеристиките на околината. Доколку таа не е рецептивна за образованите луѓе и не ги вработува на соодветни места, или не им овозможува развој на кариера, како и други облици на рационално искористување на човечките потенцијали, општествената и индивидуална исплатливост на образованието е субоптимална. Образованието не е изолиран сегмент, па затоа треба да се промислува во контекст на стратегијата на националниот развој. Рецептивноста на општеството за образованите луѓе и начинот на искористување на знаењата зависат од објективните карактеристики на општествената развиеност, односно од тоа дали луѓето го перципираат образованието како вредно средство за остварување на индивидуалните и на колективните цели.

4. КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАНИЕ И КОНТРОЛА НА КВАЛИТЕТОТ

„Дефинирањето на квалитетно образование е многу сложено прашање. Најчесто употребувана дефиниција е онаа според која квалитетно образование е она кое ги задоволува образовните (развојните) потреби на неговите корисници, односно образованието кое е по мера на корисниците.

Квалитетното образование тешко се мери. На него влијаат многу фактори, како што се: средината, традицијата, условите во кои се реализира воспитно-образовниот процес, стручната компетентност на наставниците итн. Затоа, тој и не може да се дефинира еднозначно и независно од образовната средина. Различно е дефинирањето на квалитетното образование економски, социјално и културно развиена средина, а поинакво во помалку развиена или неразвиена средина. Квалитетното образование, главно, се фокусира на влезните услови, на процесите и на резултатите...²

² Ламева, Б., *Контрола на квалитетот во образованието во Република Македонија преку национални оценувања*. Образовни рефлексии, Скопје:БРО, 2007, стр.100

Модел на образовниот процес

<i>Влезни услови</i>	<i>Процеси</i>	<i>Резултати</i>
Ресурси и цели	Квалитет на програмите	Постигања
Квалитет на наставникот	Квалитет на наставата	Осипување
Карактеристики на учениците	Квалитет на поучувањето	Ставови и аспирации

Извор: Oakes J. (1986), Educational Indicators: A Guide for Policy Makers (превземено од Ламева, Б.)

Квалитетното образование е еден од најзначајните фактори за развојот на секоја индивидуа, а со тоа и на општеството во целина. Квалитетот на образованието е многу значаен фактор за членките на Европската Унија. Високото ниво на знаење, компетенциите и вештините се прифатени како базични услови за активно граѓанство, за вработување и за социјална кохезија.

Прашањето за тоа колку е квалитетно нашето образование особено стана актуелно по осамостојувањето на Македонија и нејзините аспирации кон Европските организации.

Единствен показател за квалитетот на образовниот процес се оценките на учениците, за кои не се знае колку се објективни. За да се зголеми нивната објективност потребни се стандарди. Главна карактеристика на оценувањето на учениците од страна на наставниците во досегашниот период беше традиционалниот пристап во вреднувањето на нивните усни или писмени

одговори при што, најчесто, од нив се бараше да ги репродуцираат фактите што се дадени во учебниците. Ваквиот начин на проверување на знаењата не го одразува квалитетот, туку способноста на ученикот да меморира и да репродуцира факти.

Непостоењето на стандарди на постигања и на критериуми врз основа на кои наставникот ќе ги оценува постигањата на учениците во досегашниот период го правел процесот на оценување нејасен и со голема доза на субјективност. Денес состојбата е променета во позитивна конотација преку изготвените стандарди за средното образование по години на изучување, распоредени по предмети, односно наставни подрачја и нивоа на постигнувања, како и критериумите за оценувања на знаењата и вештините кои во голема мера го зголемуваат квалитетот на образованието.

4.1 Потреба од обезбедување и контрола на квалитетот на образованието

Контролата треба да даде повратни информации, односно да покаже колку добро работат и какви резултати постигнуваат учениците, како работат училиштата (наставниците и другите кадри) и се разбира, како функционира образовниот систем во целина, а со тоа и постојано да се развива.

Без повратните информации, што ги обезбедува системот на обезбедување и контрола на квалитетот, образовниот систем не би можел да се усовршува и да се унапредува.

Вреднувањето го илустрира образованието од волонтиризам и од некомпетиентност во двојна смисла:

Прво, така се открива и се елиминира секое несигурно планирање, организирање и изведување на воспитно-образовната работа, не само од страна на училиштата туку и од страна на повисоките државни и локални органи. Во отсуство на развиен систем на контрола на квалитетот, постои опасност автономијата на наставниците (училиштата) да затаи и да се претвори во самоволие, непрофесионалност и слично.

Второ, контролата на квалитетот на образованието е нужна за да се заштитат и училиштата од евентуални неосновани критики за нивното работење, на кои, често, неоправдано се изложени.

Системот за обезбедување и контрола на квалитетот обезбедува информации кои се основа за градење и за функционирање и на информативниот систем во образованието.

Децентрализацијата на управувањето со образованието ја наметнува потребата од изнаоѓање и на нови пристапи во обезбедувањето и контролата на квалитетот на образованието.

Наспроти ваквото сознание, во нашиот образовен систем не е изграден (развиен) и не функционира целосен и современ систем за обезбедување и контрола на припадките за квалитетно образование (како „влез“ во образованието), на некои на воспитно-образовниот процес (во кој се создава квалитетот на образованието), како и на резултатите, како „излез“ од тој процес на сите нивоа (индивидуално, групно / паралелка, училишно, државно). Оттаму, паралелно со сите други промени во образованието, неопходно е да се пристапи и кон развивање и воведување на соодветен систем на обезбедување и контрола на квалитетот на образованието зашто следењето и вреднувањето во секоја образовна реформа во исто време се и инструмент и мерило на нејзината успешност.

Системот за обезбедување и контрола на квалитетот на образованието врз основа на стандарди за квалитет е составен дел на образовниот систем, а негова главна цел е да обезбедува квалитет на условите за образование, квалитет на наставниот процес и квалитет на резултатите од образованието.

4.2 Стандардите - основа за обезбедување и контрола на квалитетот

Квалитетот воопшто, па и квалитетот на образованието се дефинира и како придржување кон пропишани стандарди, како при неговото создавање (обезбедување), така и при неговото вреднување.

Според тоа, стандардите се основа за обезбедување и контрола на осакваните квалитети.

За обезбедување и контрола на квалитетот на образованието неопходно е да постојат три групи на стандарди:

Стандарди за (пред)условиите - за потребните простор, опрема, наставни средства, учебници, соодветен и доволен број на наставен кадар, стандарди за

финансирање на училиштата и други. Тоа се национални стандарди со кои државата на некој начин го пропишува сето она што треба да биде обезбедено за да може една воспитно-образовна установа да биде регистрирана за вршење на соодветна воспитно-образовна дејност.

Стандарди за процесот - овде се вбројуваат стандардите за курикулумот во поширока смисла на зборот, односно за наставните планови и програми со кои се пропишуваат целите, содржините, стандардите за планирање и за организација на воспитно-образовната работа, за формите и методите на изведување на наставата и начинот на оценување на постигањата, за организацијата на воспитно-образовната работа (број на ученици во паралелка или воспитна група, број на наставници, големина на училиштето, вкупен број на работни денови и нивната организација во текот на годината, календар на учебната година) и други.

Стандардите на постигања претставуваат прифатени описи на нивоата на квалитетот и на квантитетот на знаењата што се очекува учениците да ги достигнат на крајот на определен период на образованието. Наставните програми определуваат што треба учениците да знаат и да можат како резултат на усвојувањето на содржините кои програмата ги предвидува, а **стандардите на постигањата** претставуваат конкретизирање и диференцирање на постигањата по нивоа. Токму ваквите конкретизирање и диференцирање овозможуваат објективно и валидно гледање на постигањата на учениците и ги олеснуваат мерењето и вреднувањето.

Залагањето за постиговање на стандарди не значи и залагање за стандардизација во смисла на унификација на образовната дејност.

Стандардите се користат за организирање и за изведување на воспитно-образовната работа, за повремено проценување и објаснување на она што се случува во определен период и да се утврди дали учениците напредуваат во согласност со стандардите.

За функционирање на системот за обезбедување и контрола на квалитетот на образованието многу важен услов е редефинирањето на функциите на веќе постоечките државни институции (Бирото за развој на образованието, Државниот просветен инспекторат), како и воспоставувањето на нови институции (Државен испитен центар, Центар за средно стручно образование).

Овие институции треба да го воспостават системот, да овозможуваат стручна поддршка во неговата примена, како и да се грижат постојано да го унапредуваат сообразно на општите и образовните промени.

4.3 Обезбедување и контрола на квалитетот

Обезбедувањето на квалитетот на образованието во поширока смисла, и на ниво на образовен систем и на ниво на воспитно-образовни установи, претпоставува преземање на повеќе разновидни активности од страна на надлежните органи и институции, како и од заинтересираните субјекти заради создавање на услови за успешно остварување на програмираната воспитно-образовна работа во училиштата. Притоа, се мисли, пред сè, на постоење и на реализација на *развојна полица* за образованието во целина, но и на секое одделно училиште.

Контрола на квалитетот

Под *контрола на квалитетот на образованието* се подразбира континуиран динамичен процес на изведување на поширока лепеза од активности на следење и проверување на бројни параметри (**состојби**, решенија, активности - процеси и постигања - резултати) сврзани со функционирањето и со постигањата на воспитно-образовниот систем или некој негов потсистем, училиштето или делови од него и слично. Тоа е процес на прибирање на податоци за текот на воспитно-образовниот процес, за условите во кои тој се одвива, како и за резултатите од него и нивно средување и обработување (анализирање, оценување и интерпретирање). Поточно, се работи за стручно изведени активности на: следење, проверување, оценување и вреднување на степенот на постигнатост на стандардите, односно степенот на задоволеност на потребите и очекувањата на корисниците на образовните услуги.

Активностите за обезбедување на квалитетот, главно, се свртени кон „влезните“ фактори (предуслови), додека активностите на вреднување - кон „излезните“ фактори (резултатите), а и двата вида активности еднакво внимание посветуваат на процесите во кои се создава квалитетот.

Подрачја и предмет (содржина) на контролата (вреднувањето)

Предмет на вреднување не се само постигнатите *резултати* туку и *условиите* (претпоставките) за подобар квалитет, како и *процесите* во кои тој се постигнува.

Тоа се следниве подрачја и потподрачја:

Подрачје - Потподрачје

1. Курикулум - план и програма за воспитно-образовна работа

- Реализираност на програмата
- Можности за изборност и факултативност
- Воннаставни активности
- Содржини од локален интерес

2. Резултати - постигнатост на целите на курикулумот

- Постигања во усвојувањето на знаења и на вештини
- Формирање на вредности (ставови)
- Успешност на одделни групи (пол, наставен јазик, насока, образовен циклус)
- Општа успешност на учениците во училиштето
- Трендови во постигањата

3. Наставен процес - учење и поучување

- Планирање и подготовка на наставата
- Организација и изведување на наставата
- Приспособеност на наставата на можностите на учениците (индивидуализација)
- Време наменето за учење и за поучување
- Оценувањето како интегрален дел од наставата
- Информираност за напредокот на учениците

4.4 Видови вреднувања на квалитетот

За утврдување, односно вреднување на квалитетот на образованието според овој пристап се користат три методолошки постапки, т.е. три вида на вреднување. Тоа се: *самовреднување или внатрешно вреднување, екстерниите оценувања и испити и надворешно вреднување*.

А. Самовреднување

Тоа е еден вид на самоспознавање што подразбира и критички однос кон себе, кон сопственото работење, зашто секое сознание за себе значи и споредување на себеси со некоја општествена норма (стандард) и давање на (само)оценка. Но, самооценката не е доволна. Таа има дијагностички карактер бидејќи претставува *ујтврдување на соспојбаи*, односно оценка на степенот на постигнатост на целите на установата во споредба со стандардите и со критериумите.

Самовреднувањето, пак, претпоставува уште и *ојределување на односој кон ујтврденајба соспојба*. Едно е да се *конспира шпо сме поспигнале*, а *сосема друго е колку сме задоволни со поспигнајпо*, како *поа се прифаќа и се доживува*, колку е значајно во *споредба со целие*.

Б. Екстерни оценувања и испити

Екстерните испити и оценувања се изведуваат на определен период и, по правило, на крајот на одредени образовни циклуси. Нивна основна карактеристика е што се целосно стандардизирани и се изведуваат по формализирани процедури и според однапред утврдени стандарди на постигања. Овие испити и оценувања ги планираат и ги изведуваат специјализирани установи (испитни центри), а конципирањето на содржината и начинот на оценување се во надлежност на стручни одбори и комисији (Државен матурски одбор, државни предметни комисији). Екстерните испити и оценувања не ги доведуваат во прашање функцијата и потребата од училишното оценување. Оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, а особено формативното оценување, и покрај воведувањето на ваквите надворешни оценувања, и понатаму ќе ја има функцијата континуирано во текот на образовниот процес да обезбедува повратни информации за квалитетот на постигањата на учениците и за квалитетот на поучувањето. Анализата на резултатите од екстерните оценувања и испити на ниво на училиште треба да биде составен дел на процесот на (само)оценување во училиштето и еден од индикаторите за квалитетот на образовниот процес.

Воспоставувањето на екстерни испити и оценувања во Македонија ќе овозможи државата, но и локалните образовни власти и училиштата да имаат валидни и објективни информации за постигањата на учениците и за

образовните фактори кои влијаеле на постигањата, но и да се следат трендовите во постигањето на стандардите. Овие информации треба да им послужат на одговорните субјекти на државно и на локално ниво за донесување одлуки во образовната политика засновани на вистинските состојби и потреби во образовната практика, како и за ефикасна распределба на ресурсите.

Стандардите на постигања се централна компонента на овој систем. Стандардите се основен услов за да може да се врши вреднување на постигањата на учениците, што е еден од индикаторите за процена и на квалитетот на образованието. Од ова произлегува дека приоритетна задача во воспоставувањето на систем за обезбедување и вреднување на квалитетот била *изготвувањето на стандарди на постигања*.

В. Надворешно вреднување

Тоа е вреднување кое се врши како редовна контрола на одредени повторливи периоди, како и по барање на воспитно-образовната установа или според оценка или барање на надлежните органи.

Надворешното вреднување на квалитетот на образованието во воспитно-образовните установи го врши Државниот просветен инспекторат. Инспекторатот е централна образовна институција задолжена за континуирана и систематска контрола на квалитетот во образовниот систем.

Државниот просветен инспекторат, преку своите инспектори, врши надзор над: исполнетоста на образовните стандарди, обезбедувањето на квалитетот на образованието преку евалвацијата на работата на воспитно-образовните установи во предучилишното, во основното, во средното и во постсредното образование, а истовремено го следи и го контролира спроведувањето на законите во сферата на сите степени на образование.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

5. СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ И ТРЕНДОВИ

5.1 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, се усогласуваат и се 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 за подобар старт во светот на трудот, се судира со индивидуалните и другите ограничувања, со општествените можности, со општествената поделба на трудот и со барањата на развојот на науката и на технологијата. За разлика од овој дел од системот на образование, 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 ширината на професионалната насоченост. Поради 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 на општествените потреби.

Клучното значење на средното образование произлегува од фактот што со неговите физиономија, содржина и функционирање, се создаваат услови за остварување на основните човекови права - *правото на образование и работта*. Имено, правото на работа е поврзано со исполнување на еден битен услов - *компетиентност за извршување на определен вид и сложеност на работта*. 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 predispozicii, 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 индивидуата и на средината, но и индивидуалните специфичности на тој развој со далекусежни последици за иднината на секој поединец.

Ваквото значење на средното образование и системските, содржинските, организациските и процесните решенија изведени од него 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 следниве компоненти:

- социјализирање на целокупната генерација преку пренесување на општите и на националните културни вредности;
- подготвување за вршење на граѓанските должности во демократското општество;
- подготвување на компетентни кадри за средносложени барања на пазарот на трудот;
- што поцелосна опфатност на генерацијата што завршува основно образование.

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

- надградување на сите видови на курикулуми во средното образование врз 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.

Наведените значења и функција на средното образование претпоставуваат 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 способна за слободно, автономно расудување, за преземање одговорност за својот развој и за создавање на подобра иднина.

Тоа значи дека на нашата држава ѝ е потребен модерен образовен систем на средно образование кој ќе одговара на времето во кое живееме и на времето што 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, сè повеќе станува '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.

Сегашни состојби:

- одвоеност на образованието од животот, од трудот и од потребите на поединецот;
- просечност, мерило на сè е просечниот ученик во демократското општество;
- недемократичност (недостапност под исти услови за средносложени барања на сите нивоа и видови на образование);

- образованието на возрасните не е вклучено во образовниот систем;
- 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 врз системот на средно образование е скромно.
- системот на финансирање не поттикнува развојни промени;
- не постои разработена концепција за дидактичко и за техничко управување на образовните институции.

Новиот систем на средно 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, на спортот, на науката и на трудот да организираат и да нудат образовни програми;
- развој на систем за акредитирање на наставници и за 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 намалување и за спречување на осипувањето на учениците;
- диверзификација на образовните програми, услуги и институции;
- остварување на соработка меѓу 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 образование, како и вистинска достапност на образованието за сите, без оглед на стничката припадност, на полот, на социјалниот статус, на местото на живеење, на посебните 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;
- ефикасни организација и управување и сл.

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

Од изнесеното произлегува дека **основни карактеристики** на системот на средно образование се:

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

5.2 Цели и задачи на средното образование

Основен пристап во развојот и во модернизацијата на средното образование е неговата социоекономска и индивидуална релевантност. Во согласност со тоа, образовните програми кои се реализираат во средното

образование, треба да бидат насочени кон образовните излези кои подразбираат *збир на компетенции* (јасно дефинирани знаења, умеења и способности) и *потенцијали* што ги бараат пазарот на трудот, високообразовните институции и индивидуалниот развој на ученикот.

Општите цел на средното образование е оспособување на учениците (учесниците) за:

- 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 ги развиваат сопствената личност и своите потенцијали, почитувајќи ги другите, нивните идентитет, потреби и интереси, односно да обезбедат можност за стекнување компетенции за вработување, за натамошно образование и учење.

Задачи на средното 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 прогрес;
- обезбедување основа за доживотно образование.

5.3 Мрежа на средни училишта и институции за поддршка на образованието

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 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

Во последната деценија од 20 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 фирмите 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 со различна 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

стопанството на општините, станаа 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 постоењето на силно централизирано планирање на мрежата, како и на 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 приспособување кон потребите на пазарот на трудот.

Во текот на реформите на *средното стручно образование* се реализирани следниве проектни активности:

- формирање клучна група во: БРО, Стопанската комора, како и соработка со Синдикатот и со одредени универзитетски професори;
- изработени се нови курикулуми за четиригодишно образование во осум струки;
- воспоставување партнерство со училиштата од ЕУ;
- обука на координатори, на наставници и на директори и др;

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

- подготвени се 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 на стручните соработници за користење на современи техники на работа и др.

Мрежата на институциите за средно образование, пред сè, на јавните средни училишта се развива како процес на оптимизирање на интересите на работодавците (за стручното образование) за квалитет и за рационалност на образованието и на интересите на учениците, на родителите и на 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 ги 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.

5.4 Нивоа и видови на средното образование

Со средното образование се задоволува голем дел од потребите на кадри на пазарот на трудот. Поради разновидната сложеност на трудот, на ова ниво на системот на образование 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 можности за натамошно продолжување на образованието. Според досегашното искуство кај нас и во земјите на Европската Унија, средното и

постсредното образование треба да се структурираат 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, од услугите и од занаетството во кои доминираат компетенции на психомоторни умења, 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 кое 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 на посебни компетенции за самостојно учење* го сочинува 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 високоспецијализирани компетенции и одговорно одлучување во сложени технолошки, социотехнички и социјални ситуации; компетенции кои можат да се стекнат само врз поседување искуство за поедноставни компетенции и дополнително теоретско и практично образование. Досегашните искуства укажуваат 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 средното техничко и со 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 бараат 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 ѝ бидат понудени на оваа категорија ученици;

· степенот на попреченост определува кои нивоа на средното стручно образование ќе ѝ 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 со создавање можности преку факултативните програми и преку другите индивидуални облици на менторска работа со овие ученици, да се создадат административни претпоставки за забрзано напредување и да се овозможат посеопфатен и позабрзан развој и напредок на овие ученици според нивните идентификувани и манифестирани predispozicii.

џ) *Средно образование на возрасниите* кое како посебен образовен

вид треба да оствари задоволување на две категории образовни потреби на кандидатите:

-овозможување на проширување и продлабочување на компетенциите 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 работодавците за обезбедување покомпетентни извршители на работните процеси, а со тоа и за обезбедување на поголема конкурентност на пазарот.

„Специфичност на овој вид образование е изградбата на организациска инфраструктура за поддршка на образовните активности и на самообразованието на овие кандидати и приспособување на курикулумот според конкретно утврдените образовни потреби на кандидатите и на работодавците“.³

5.5 Современи трендови во развојот на средното образование

Кон крајот на 20 век, во светот започнала новата реформа на училиштата, чија цел била изградување поефикасни и поконкурентни образовни системи. Промените во потсистемот на средното 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 пазарната економија, потребите и трендовите во сферата на вработувањето, конкуренцијата и комјунитивноста.*

Со оглед на тоа што средното образование е најсложениот и најдиверзифицираниот дел од образовниот систем, тешко е да се издвојат

³ Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005-2015, Скопје: МОН, стр.46.

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 сегмента 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 ниско 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, сè 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 приспособени на различните стилови на мислење на учениците, како и можност за забрзано напредување на талентираните и на вредните ученици.
2. Мултикултурно и мултијазично образование, со што се зајакнува соработката меѓу европските држави.
3. Поголемо учество на учениците, на родителите и на другите заинтересирани субјекти во управувањето со училиштето.
4. Ширење на соработката и зајакнување на врските меѓу училиштата и пазарот на трудот, како и градење на духот на претприемачките работи.
5. Создавање предуслови за достапност до средното образование и за обука на загрозените (маргинализираните) групи.
6. Изготвување системи за евалуација и за 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 се 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 на сменетите шеми за настава и за 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 што се јавуваат како резултат на глобализацијата“.⁴

5.6 Потребни сегменти за обезбедување квалитет во средното образование

Средното образование, кое се јавува како значајна скала во образовниот систем, треба да настојува да ги оствари одредниците кои одговараат на предизвиците на современото општество. Тие главно се однесуваат на развивање на следниве способности и вештини: развивање на *критика* со која ќе анализираат, ќе споредуваат, ќе спротивставуваат, ќе проценуваат; развивање на *креативност* со која ќе замислуваат, ќе создаваат хипотези, ќе измислуваат; *вештини* потребни за пазарот на трудот и општеството (успешна комуникација, тимска работа и соработка, самовработување, одговорен граѓанин); развој на *мотивација за доживотно образование* и учење од сите расположливи извори на знаење. Всушност, сите напори на средното образование се насочени кон развивање на овие вредности.

Средното образование, 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, се усогласуваат и се оптимизираат влијанијата на клучните чинители на образованието како битна општествена функција.

Промените во средното образование се условени од Законот за средно образование од 1995 година, од Националната програма за развој на образованието 2005-2015 и од други бројни проекти, стручни публикации,

⁴ *Национална стратегија за развој на образованието во Република Македонија*. (2000). Скопје; Министерство за образование. стр.14

предлози. Сите промени и зафати силно се насочени кон подобрување на состојбата, но отсуството на механизми за следење на состојбите и за вреднување на ефектите говори за нивниот парцијален карактер.

Заради подобра контрола на квалитетот големо значење има и следењето на состојбата, во смисла што е позначајно со внесениите промени, колку се повеќе прифатени, задоволството од нив и колку се значајни исходите. Во прилог на ова е нашето исцрпување.

Главните насоки во чиј правец се движат сите напори во образованието, се определени како основни принципи за развој на средното образование. Истите се опфатени со нашата образовна концепција, а тие се:

„1. **Квалитет** - Квалитетот е основно барање на секоја дејност во современиот свет. Со исполнување на високите образовни стандарди, образованието ќе стане важен фактор во социоекономскиот развој на Република Македонија.

Квалитетот на воспитно-образовниот процес зависи од квалитетот на: наставните програми, наставниот кадар, наставата, организацијата и раководењето на работата во училиштата и евалвацијата на воспитно-образовната работа.

За да се обезбеди висок квалитет на сите сегменти од образовниот систем неопходно е:

Да се изградат **образовни стандарди** за: наставните програми, наставниот процес, организацијата и раководењето со воспитно-образовните установи, постигнувањата на учениците, обученоста на наставниот кадар и сл. Согласно со тие стандарди е потребно:

- да се извршат детални преиспитувања на постојните наставни програми кои треба да се променат според согледаните недостатоци за да можат да одат во чекор со развојот на општеството и со научните достигнувања. Притоа, треба да се води грижа секоја промена да овозможува задоволување на индивидуалните потреби на учениците, развој на меѓупредметната интеграција и да дава економичност во работењето;

- да се работи на едукација и на доседукација на наставниот кадар, кој ќе биде оспособен за реализирање на квалитетна настава.

При изготвувањето на стандардите треба да се земат предвид современите светски гледања за квалитетот на одделните сегменти на воспитно-

образовниот процес, за кои кај нас веќе постојат стручни сознанија, но не и доволно практични искуства.

Да се изградат **стандардизирани постапки за мерење и за оценување на постигнувањата на образовните стандарди**. За реализирање на таа цел е потребно:

- формирање на национален центар за образовни стандарди и евалвација заради обезбедување на професионални и квалитетни организирање и реализација на акциони истражувања (вклучувајќи и партиципација во интернационални тестирања) и екстерни испити. Исто така, потребно е да им се даде поддршка на наставниците во совладување на постапките, на начините и на инструментите за оценување на постигнувањата на учениците, како и на сопствената работа (самоевалвација) согласно со образовните стандарди;

- оспособување на училиштето да врши евалвација и самоевалвација. Тоа подразбира изготвување на концепција на училишна евалвација, обука на директорот, на наставниците и на стручната служба за евалвација и самоевалвација и изготвување на прирачници за евалвација и самоевалвација.

Системот на евалвација, како составен дел на системот на образование, треба да обезбеди континуирани следење и зголемување на квалитетот на образовните услови, на наставниот процес и на излезите од образованието. Тој систем би требало да биде автономен во однос на политичките интереси, интегриран, кохерентен, ефикасен, демократичен, праведен и усогласен со релевантните меѓународни конвенции и со вистинските стручни и материјални капацитети на образованието во Република Македонија.

Покрај функцијата обезбедување на квалитет, системот на евалвација би требало да го поддржи процесот на реформа на останатите аспекти на потсистемот за средно и за постсредно образование (демократизација, децентрализација), да обезбеди тој континуирано да се развива во согласност со потребите и со можностите на општеството и да влијае на обезбедувањето на квалитетно и достапно образование за сите.

Ваквиот систем треба да биде поврзан со информацискиот систем во образованието и да овозможи повеќенасочно користење на релевантните информации за квалитетот.

Да се **формираат приватни установи** за средно и за постсредно образование со што ќе се задоволи потребата од конкуренција во областа на образованието. Ова е еден од начините да се зголеми квалитетот на образованието. Затоа е потребно:

- приватните установи за средно и за постсредно образование да нудат поголем избор на образование, кој ќе ги задоволи афинитетите на учениците;
- положбата на приватните установи за средно и за постсредно образование да биде во согласност со одредбите на меѓународната декларација и конвенција која е потпишана од нашата држава, а исто така, да биде во служба на интересите на Р. Македонија;
- државата финансиски да ја помага работата на приватните установи за средно и за постсредно образование, кои работат според програмите за кои соодветна институција утврдила дека ги задоволуваат стандардите на државните установи за средно и за постсредно образование;
- донациите да влегуваат во вкупниот приход на училиштето и наменски да се користат;
- образованието кое се стекнува во приватните установи, треба да обезбеди признавање на свидетелствата од тие установи во Република Македонија и надвор од неа;
- средното и постсредното образование стекнати во приватните установи да овозможат проодност во државните установи (вертикална и хоризонтална);
- странските државјани да можат да отворат приватни установи за средно и за постсредно образование според постапката предвидена за домашни правни и физички лица во Република Македонија;
- државата да има увид и контрола во приватниот потсистем за средното и за постсредното образование.

Отворањето на приватните установи во овој потсистем на образование треба да биде постапно со користење на странските искуства, создавајќи еднакви можности и грижа за квалитет како во јавните установи.

2. Граѓанска одговорност - Прифаќањето на основните политички вредности, на владеењето на правото, на човековите права, но и на обврските кои ги детерминираат релациите граѓанин-граѓанин, граѓанин-општина и граѓанин-држава, како елементи на политичката култура, е пресудно за кохезијата и за

опстанокот на заедницата. Поради тоа, неопходно е нивно интегрирање во наставата и во воспитните активности, но и воведување на нови облици на воннаставни активности во оваа насока.

При конципирањето на образовната стратегија во средното и во постсредното образование, стратешка цел треба да биде планираниот и контролиран процес на учење и на прифаќање на хуманите и општествените вредности. Различните облици на граѓанско образование се еден од најбитните механизми за стекнување вештини од страна на граѓанинот за активна партиципација во образовните установи и за унапредување на критичката свест во однос на нештата од секојдневието.

Тоа треба да придонесе за создавање граѓанин кој ќе поседува знаења и способности кои ќе ги применува во секојдневниот живот, кој ќе оформи ставови за соработка, за толеранција и за меѓусебна комуникација.

Поаѓајќи од ова, една од целите на средното и на постсредното образование е градењето *граѓанска одговорност* како општ принцип во процесот на образованието.

Во врска со принципот на граѓанска одговорност треба:

- да се работи на едукација на наставниот кадар за да биде оспособен за примена на современи форми и методи на работа при реализацијата на наставните содржини од граѓанско образование;
- да се извршат детални преиспитувања на постојните наставни програми и да се направат соодветни промени за да можат да одат во чекор со развојот на општеството и со научните достигнувања;
- формирање на стандарди за граѓанско образование во средните училишта;
- посредна контрола на наставниците преку проверка на знаењата и на вештините на учениците преку екстерно проверување.

3. Поврзаност со пазарот на трудот - Стопанството, оптоварено со своите проблеми, не покажа заинтересираност во делот на креирање на потребата за профили, за нивно обликување и за нивна обука.

Тоа доведе до состојба образовните установи за средно образование, врз основа на сопствените согледувања, да вршат промени. Притоа, стекнатите знаења не се веднаш употребливи, па се губи основната смисла на стручното

образование која се однесува на квалитетната подготовка и на директното вклучување во работниот процес.

Актуелните потреби на стопанството не може да се решат со изолиран потсистем на средно и на постсредно образование. Образовните услуги мора да го напуштат светот на формализираните стандарди и нормативи, да излезат надвор од училишните клупи и да се поврзат со светот на кој му требаат.

Потребно е потсистемот на средното и на постсредното образование да изгради сопствени специфични структура и организација кои ќе овозможат негова функционална поврзаност со пазарот на трудот. Образовните установи на овој потсистем, во рамките на својата воспитно-образовна работа, не смеат да се грижат само за подготвувањето на новата работна сила, и нивната грижа за сопствените партиципенти не смее да престане во моментот на нивното напуштање на образовните установи. Современата поставеност на средното и на постсредното образование треба да ги почитува принципите на флексибилност, на функционалност и на отвореност. Значи, негова грижа мора да бидат редовните образовни партиципенти, вработените, невработените и сите оние кои имаат потреба од образовна надградба.

Социјалните партнери треба да се присутни во сите сегменти на промените. Тие, преку своите институции, ќе обезбедат јасна дефинираност на потребите за профили, стандардизирање на неопходните знаења и вештини како барања кои ќе се реализираат во наставниот процес. Процесот на обука е заедничка одговорност на просветните и на приватните субјекти, кои на учениците им обезбедуваат усвојување на потребните знаења.

Децентрализацијата во подрачјето на средното и на постсредното образование и вклучувањето на социјалните партнери треба да создаваат поволни услови стручното образование и образованието стекнато во стручните гимназии да се насочат кон потребите на трудот кои се со интернационален карактер.

Главните активности кон кои треба да се движат промените во овој образовен потсистем, треба да бидат фокусирани на:

- воведување на модуларни форми на работа кои ќе овозможат флексибилност на потсистемот и подигање на неговата способност навремено да одговори и да се адаптира на сите промени во севкупноста на општественото живеење, како на микро така и на макроплан, а тоа значи:

- поинаку да се организира наставниот процес (промени во наставниот план за секој вид средно и постсредно образование, намалување на бројот на ученици во паралелка и сл.);
- да се рedefинираат општите знаења кои младите луѓе ги добиваат во стручното образование и да се идентификуваат вистинските комбинации меѓу општиот, теоретскиот и практичниот трансфер на знаења, што ќе овозможи подобра подготовка за пазарот на трудот;
- да се иновираат наставните планови и програми, особено на стручно-теоретските предмети и практичната обука, според потребите на стопанските и на услужните дејности, како и да се воведат нови форми на работа (групна работа, интерактивно учење, проектна работа, решавање на проблеми итн.);
- да се иновираат опремата и наставниот материјал;
- вклучување на стопански субјекти во група субјекти кои ги дизајнираат средното и постсредното образование и кои го верифицираат образовниот ефект, со што ќе се зголемат флексибилноста и функционалноста на образовниот систем.

Навремените сугестии добиени од стопанските субјекти за промените кои се случуваат во нивната сфера можат да бидат драгоценци за планирањето на:

- образованието и на обуката на идната работна сила;
- обуката преку преквалификација на возрасните (кои немаат квалификации или се долго време невработени) и преквалификација на вработените во големите државни претпријатија;
- стручното и професионално усовршување на наставниот кадар по стручно-теоретски предмети и по практична обука.

Надлежноста за обуката и за преобуката не може да биде фокусирана само во едно министерство. За овој сегмент, надлежноста треба да ја имаат повеќе министерства:

Министерството за образование и наука, Министерството за труд и социјална политика, Министерството за финансии и Министерството за економија.

4. Еднаквост - Доживотното учење ја нагласува потребата од достапност на сите степени на образование, на сите членови на општеството под еднакви услови, без разлика на: полот, возраста, етничката припадност, социоекономската состојба и другите социјални фактори. На тој начин се

гради општество со еднакви услови за сите, што е важно не само за неговиот демократски развој туку е и услов за оптимално користење на човечките ресурси во правец на општествениот и на личниот развој.

Принципот на еднаквост во образованието не се подразбира само како еднаквост на можностите туку и како осигурување на условите потребни секој да го оствари својот образовен максимум. Како што сè повеќе образованието станува неопходно за поединецот, така и државата станува обврзана да ги обезбеди условите секој поединец да го реализира својот образовен потенцијал. Поединецот е одговорен за своето образование, но заедницата треба да му овозможи целосна поддршка во неговите напори. Во спротивно, доживотното образование може да доведе до 'доживотни нееднаквости'. Еднаквост во образованието се остварува во контекст на другите принципи, како што се принципите на: достапност, проодност, флексибилност, индивидуализација, советување, развивање на поддршката на училишната клима и финансиска поддршка на учесниците во образовниот процес, чија материјална положба е ограничувачки фактор за продолжување на образованието.

Со тоа, во некоја мера се компензираат последиците од нееднаквата социоекономска состојба на семејството.

Достапноста на учесниците во средното и во постсредното образование се зголемува и со приближување на местото на учење до местото на живеење или до местото на работа, соодветно според возраста. Во тој контекст, и учењето дома претставува еден од облиците на далечинско учење кое образованието го прави достапно, па според тоа, треба да биде признаено како рамноправен облик на формално образование.

За да се постигне еднаквост во средното и во постсредното образование треба:

- да се води грижа за индивидуалните потреби на секој учесник, а особено за оние со тешкотии во психичкиот и во физичкиот развој, како и за надарените ученици во образовниот процес;
- образованието да се приспособи на потребите на различни целни групи, при што особено треба да се имаат предвид припадниците на потенцијално дискриминираните групи според полова, етничка, социоекономска, територијална или која било друга основа;

- образованието да се приспособува на променливите потреби на поединците и на општеството во целина, со цел што е можно повеќе да се остварат потенцијалите на секоја единка.

5. Транспарентност - Потсистемот на средното и на постсредното образование треба да биде јасен и разбирлив за учениците, за наставниците, за родителите и за работодавците. Тоа значи:

- постоење на јасни и познати образовни стандарди за секој вид средно и постсредно образование;
- разбирлива структура на наставните програми и патишта за хоризонтална и за вертикална проодност, што стојат зад секој сертификат и зад секоја диплома;
- познавање на вредноста што ја имаат сертификатите и дипломите на пазарот на трудот.

Транспарентноста во средното и во постсредното образование ќе се зголеми ако:

- подготвените национални стандарди им бидат достапни на сите заинтересирани;
- се зголеми вредноста на сертификатите за завршен степен на образование преку поставување на јасни стандарди за завршни испити и преку задолжителност за нивно полагање за сите што го завршуваат соодветниот степен на образование;
- се изгради систем на екстерни национални оценувања, што ќе овозможи релевантни информации за постигнувањата на учениците;
- се контролира квалитетот врз основа на јасни стандарди, а показателите за квалитетот да им се достапни на корисниците на образовните услуги;
- образовните институции се отворени за влијанија од страна на корисниците на услугите;
- се воспостави двонасочен систем за информирање, а тоа значи информациите што ги собрало Министерството за образование и наука од областа на образованието, треба да ѝ бидат достапни на пошироката јавност.

6. Интегративност - Во функција на принципот на интегративност, потребно е наставните програми по предметите во средното и во постсредното образование да се изработуваат и да се реализираат потпирајќи се на

внатрешна (предметна) и на надворешна (меѓу предмети, меѓу теорија и практика, односно меѓу она што се учи и она што се работи) интеграција на целите и на содржините. Потребата од принципот на интегративност во сферата на потсистемот за средно и за постсредно образование е особено значајна од аспект на трудот, за кој е потребно да се обезбедат интегрирани учење и искуство, создавање услови за стекнување на трансферни квалификации, квалификации за јазик, мултиквалификации во областа на електрониката, на компјутерите, менаџментски квалификации во финансиите, во маркетингот, во продуктивноста и сл.

Поаѓајќи од таквите барања на современиот труд, може да се уочи потреба од усогласување на умеењата и знаењата на моменталните училишни консументи и идни „трагачи по вработување“ со оние кои ги преферираат работодавците.

Промените што се случуваат во последните години во нашата земја, особено оние во областа на: економијата, технологијата, стопанството, приватизацијата и вработувањето, ја налагаат потребата од ширење на гимназиското образование.

Согласно со неговата застапеност, можно е проширување на овој вид образование со воведување на стручни гимназии кои ќе ги подготвуваат учениците за продолжување на образованието, но и за професионална кариера. Истовремено, во стручното образование се прават и ќе се прават обиди за меѓусебно поврзување на општото и на стручното образование, со цел образовните профили и стручни квалификации да имаат свој пласман на пазарот на трудот.

Принципот на интегративност во средното и во постсредното образование ќе се постигне со:

- детално преиспитување на наставните програми во однос на интеграцијата (внатрешна и надворешна) на целите и на содржините;
- едукација на наставниот кадар за работа во тим, реализирање на тимска настава и сл., што ќе овозможи интеграција на целите и на содржините во предметот, меѓу предметите, меѓу теоретскиот и практичниот дел од наставниот план во рамките на една година;

- учество на стопанските субјекти (работодавците) во креирањето на образовната понуда заради остварување на компатибилност меѓу образовниот продукт и барањата на работното место;
- создавање на функционален однос меѓу општото и стручното образование, кој ќе биде основен принцип при програмирањето како на општото, така и на стручното образование. На тој начин, пошироко ќе се отворат патиштата и можностите за хоризонтална и за вертикална проодност од општо кон стручно образование, од еден во друг вид образование⁵.

Дел од овие принципи се во фаза на осмислување и примена, а дел се веќе реализирани и се вреднуваат ефективно од нивната апликација.

Во оваа концепција би ги разгледале и современите трендови на организација на наставаа кои се исто така битен сегмент за квалитетот на образованието.

Современата концепција на образованието бара почитување на основните трендови на развиените земји, се разбира, со приспособувања кон нашите услови. Овие *современи трендови на организација на наставаа* во средното образование, кои произлегуваат од развиените земји и кои претставуваат драгоценост за нас, главно се движат во следниве рамки:

- „Диференцијација и индивидуализација на наставаа, 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 приспособени на различните стилови на мислење на учениците, како и можност за забрзано напредување на талентираните и на вредните ученици.
- Мултикултурно и мултијазично образование, со што се зајакнува соработката меѓу европските држави.
- Поголемо учество на учениците, на родителите и на другите

⁵ *Нацрт-програма за развој на средното и постсредното образование во Република Македонија 2005-2015* (раб.група Спасовски, Л. и др) (2005), Скопје: Биро за развој на образовани, стр.12-18

заинтересирани субјекти во управувањето со училиштето.

- Ширење на соработката и зајакнување на врските меѓу училишната и пазарот на трудот, како и градење на духот на претприемачките работи.
- Создавање предуслови за достапност до средното образование и за обука на загрозените (маргинализирани) групи.
- Изготвување системи за евалуација и за самоевалуација на учениците, со што се овозможува вреднување на поголем број активности, како и развивање на одговорност кај учениците за сопственото учење.
- Изготвување стандарди за евалуација на наставниците и градење адекватна методологија за утврдување на рејтингот на училишната. Во тесна врска со ова е и подобрувањето на образованието и на обуката на наставниците“.⁶

5.7 Структурни карактеристики на европските училишни системи

Целите на средното образование во современа Европа се подготовка на младите луѓе за продолжување кон високо образование, односно за работа и за живот во демократска, повеќејазична и мултикултурна Европа. При тоа, сè поголем акцент се става на социјализацијата затоа што Европа станува културно сè поразновидна, па како неопходно се наметнува спречувањето неподносливост, ксенофобија и расизам.

Средното образование е амбивалентно на некој начин затоа што би требало да ја намали социјалната нееднаквост, а вклучува два, односно три релативно одвоени образовни патишта (општообразовно средно образование, стручни

⁶ *Нацрт-програма за развој на средното и постсредното образование во Република Македонија 2005-2015* (раб.група Спасовски, Л. и др) (2005), Скопје: Биро за развој на образование, стр. 2-3

средни со различно траење) кои придонесуваат за репродуцирање на нееднаквоста. И покрај општественото определување да се намали раздвоеноста на образовните патишта, таа и понатаму постои поради нееднаквите образовни барања на различни видови работа и поради нееднаквите способности на учениците и нивната мотивација за учење.

Проблемот на раздвоеноста на патиштата во внатрешноста на задолжителното образование се решава на два различни начина: со формално продолжување на задолжителното образование за сите, со зајакната внатрешна програмска диференцијација или, пак, со олеснување на преминот меѓу образовните насоки по пат на хоризонтални врски, со таканаречено повратно образование. Очигледни примери на овие решенија се задолжителното деветгодишно основно образование, како и германскиот модел на рана диференцијација по четиригодишно основно училиште.

Општа европска тенденција е со секундарното образование да се опфати севкупната популација на младите луѓе до нивната полнолетност, односно до стекнувањето на првите квалификации, макар што тоа сè уште не се прогласува за задолжително. Поради зголемените барања на економијата и на општеството за компетентни граѓани, задолжителноста на средното образование во развиените земји станува реалност. Тоа претпоставува не само слободен пристап на сите до средното образование туку и негова неселективност, а низ осигурување на квалитети за оспособеност на учениците. Тоа засега не е постигнато, па така, во европските земји значаен дел од популацијата на лицата меѓу 25 и 29 години нема завршено секундарно образование (процентот на лицата со завршено секундарно образование варира во голем распон од 35% до 95%, ОЕЦД, 2001, стр.48).

Можно решение се бара и во ширење на мрежата на училишта „втора шанса“, наменети за младите кои се исклучени од образованието, како и во структурни промени во секундарното образование. Всушност, системската превенција од исклучување на младите од образованието може да се оствари со оптимални диверзификација и флексибилизација на средното образование. Во ова насока, проблемот треба да се разгледува во смисла на оптимално траење на задолжителното образование, како и внатрешна диверзификација.

Задолжителното образование се продолжува затоа што се настојува да се обезбеди што поголема оспособеност на младите за живот во развиено општество. Од друга страна, пак, тоа се диверзифицира како резултат на разликите во барањата што ги поставуваат различните работни места, како и благодарение на индивидуалните разлики во способностите и во мотивацијата за учење поради кои дел од ученичката популација не ги завршува предвидените програми за општообразовни и општи стручни знаења, а некои ученици не ги завршуваат дури ни послабите стручни програми.

Со компаративна анализа на училишните системи на развиените европски земји може да се утврдат нивните типични карактеристики кои овозможуваат утврдување на степенот на структурна компатибилност на еден училиштен систем со европските.

Од тоа може да се заклучи во која насока треба да се прават одредени промени, се разбира почитувајќи го и специфичниот национален контекст на соодветната држава. Како главни структурни параметри на „европската школа“ според која треба да се прават споредбите се следниве (Husén & Postlethwaite, 1994.):

- возраста на која учениците го започнуваат образованието во повеќето земји е 6 години.
- најчесто траење на основното училиште е 6 години (со варијабилност од 4 до 9 години).
- најчесто траење на задолжителното образование е 9 години, односно 10 години, со тенденција за продолжување на цело средно образование.
- постосновните училишни програми најчесто се диверзифицираат во три насоки (општообразовни средни училишта, средни стручни во траење од 4 год. и стручни училишта со пократко траење) со институционализирана можност за премин од една насока на друга. Диверзификацијата на програмите е поизразена на повисоките нивоа на средното образование.
- образовните постигнувања, особено на крајот на основното, задолжителното и средното образование, се вреднуваат со помош на систем на екстерна валоризација што ја зголемува веродостојноста на оценките, па тие може да послужат како валиден критериум при упис во

повисоките степени на образование. Екстерната валоризација, исто така, овозможува споредба на ефективноста на одделни училишта на национално и на меѓународно ниво.

- националниот курикулум ги оптимизира образовните содржини за да може доволно длабоко да се обработат. Тежиштето е на учење на интелектуални вештини со голема трансферна вредност. Голем број на наставни предмети се изборни, па насочувањето на учениците се спроведува со избор на образовни содржини што учениците сами ги избираат. Наставата е индивидуализирана во мера која овозможува висок степен на интеграција на учениците со посебни потреби.
- развиен е систем на рана идентификација и на образовна поддршка на надарените деца.
- образованието на наставниците е доживотно и се состои од фази на почетно образование (*pre-service teacher education*) и последипломска формална и неформална едукација (*in-service teacher training*).
- предметните наставници за средните училишта се образоваат на наставнички факултети или, пак, најпрво дипломираат на одредена струка, а потоа оние кои сакаат да работат во образованието, дополнително се едуцираат со наставнички предмети (педагогија, психологија, методика) и наставна пракса во училиштата. Понатамошното образование на наставниците е организирано во соработка со наставничките факултети, со регионалните центри за континуирана едукација и со училиштата во кои се вработени.

5.8 Средното образование и премините

Средното образование мора да осигури кај младите луѓе барем минимални квалификации кои би овозможиле вработување и пристап кон понатамошното високо образование. Современата образовна политика треба да обезбеди многу висок процент на завршувања на средното образование. Тоа се постигнува со оптимално диверзифициран систем на средно образование и со добра проодност низ системот. Процентот на завршување во развиените земји

варира така што не е лесно да се постигне високо ниво на завршувања на средно образование.

Средното образование во реформираните системи започнува по задолжителното деветгодишно основно образование. Би се состоело од два степена: нижо средно училиште кое е задолжително, и вишо средно кое не е задолжително. Тоа е доминантно европско решение, па со негово прифаќање би се зголемила усогласеноста на нашиот систем со европскиот.

Како што е познато, битната разлика меѓу основното и средното образование е во тоа што програмата на основното образование е еднакво намената за сите, па затоа неговата внатрешна диверзификација е значајно помалку изразена отколку во средното образование. Диверзификацијата во основно образование се спроведува со индивидуализирано поучување и со изборни програми. Диверзификацијата во средното образование се спроведува со избор на некои од образовните патишта внатре во средното образование. Внатре во средното образование постојат два главни образовни правца. Еден ги подготвува учениците за продолжување на високото образование, додека другиот подготвува првенствено за вработување. Првиот се остварува со совладување на општообразовни програми, додека другиот се состои од општообразовен и од стручен дел. Поради стручниот дел, ова образование се нарекува стручно образование. Стручните програми, во зависност од барањата на струката, може да бидат со различно траење. Покрај општообразовните (гимназии) и стручните програми, постојат и уметнички програми кои можат да започнат уште во основно училиште.

Во системот на средното образование мора да биде осигурена хоризонтална проодност која овозможува премин од еден пат на друг. Тоа, пак, овозможува и вертикална проодност кон високото образование и од оние програми на стручно образование од кои не може непосредно да се влезе во високото образование.

Хоризонталните премини меѓу патиштата или сродните програми внатре во истата основна насока се остваруваат на тој начин што ученикот треба да ја надомести разликата на знаењата и вештините стекнати со оспособување од

програмата од која преминува, кон оние соодветни во програмата кон која преминува. Процесот на совладување на разликите може да биде спроведен со формални и со неформални форми на учење.

Вертикалните премини од средно стручно образование на несродни факултети се овозможуваат така што кандидатот претходно полага матура која квалифицира за упис на сите факултети. Подготовката за полагање гимназиска матура може да биде организирана во форма на едногодишен курс. Во системот на доживотно учење треба да се овозможат и алтернативни начини на стекнување на потребни компетенции за полагање матура со помош на неформални форми на учење. Секако, со услов испитувањето на знаењето да се спроведува со надворешна валоризација која овозможува објективно утврдување на образовните постигнувања.

5.9 Унапредување на квалитетот на средното образование

Ефективноста на средното образование не се огледува само во процентот на завршени ученици туку и во квалитетот на образовните постигнувања. Еден начин на негово одредување што овозможува и меѓународна споредба, се состои во мерење на нивото на писменост (International Adult Literacy Survey - IALS) на младите кои завршиле вишо средно образование. Друг индикатор за квалитетот е „нивото на постигнувања“. Тој ја покажува пропорцијата на завршени средношколци чија оспособеност е помала од онаа што е потребна за успешно справување со барањата на секојдневниот живот. Утврдено е дека нивото на писменост на завршените средношколци во различни земји е многу различно, исто како и вториот показател. Исто така, утврдено е дека пропорцијата на завршени средношколци во однос на вкупната популација на млади луѓе не е во корелација со индикаторите на квалитет. Затоа, високиот процент на завршувања на средно училиште не гарантира и високо ниво на писменост. Може да се заклучи дека вистинската ефективност на образованието не зависи само од структурните организациски решенија туку и од други фактори, како: оптималниот ученички избор на програма за средно

образование, структурата на курикулумот и начинот на негова имплементација.

- *Изборот на програма за средно образование е особено битен за успехот на ученикот и за ефективноста на целиот систем. Изборот треба да биде слободен, а одлуката ја донесуваат родителите на ученикот. Поради тоа, особено е битно квалитетното советување на родителите што го спроведуваат наставниците, педагозите и психолозите. Професионалното насочување треба да биде вклучено во курикулумот на основното училиште за чие спроведување треба да бидат оспособени со посебни програми наставниците и стручните лица.*
- *Курикуларна реформа (реформа на содржините и на начинот на учење и поучување). За да се зголеми квалитетот на знаење (знаења кои се темелат на разбирање) и да се растоварат учениците, треба да се спроведе курикуларна реформа. Под курикуларна реформа се мисли на промена на содржините на образование (наставниот план и програма), потоа промена на начинот на изведба, т.е. процесот на учење и поучување. Модерното разбирање на концептот на курикулумот ги вклучува не само содржините на образованието туку и нивната имплементација. Содржините, пак, се изведуваат од целите и завршуваат со евалуација на образовните и на воспитните постигнувања, а тоа служи за подобрување на содржините и на начинот на учење и поучување. Целите, содржините, начинот на учење и поучување, евалуацијата се толку меѓусебно зависни што се третираат како курикулумски систем. Затоа, промената на еден елемент на системот бара усогласување на останатите.*
- *Курикулумот на основното и нижо средно училиште, без оглед на моделот во развиените земји, обично содржи помал број предмети, и програмите се совладуваат со подлабока обработка на информациите. Програмите се растоварени од информации кои не се неопходни за разбирање на содржините. Повеќе внимание се посветува на стекнување на интелектуални вештини и на когнитивни стратегии кои се важни за понатамошното учење и за примена на наученото. Програмите треба повеќе да бидат интердисциплинарно и програмски организирани.*

Курикуларната реформа, т.е. изработката на нови наставни план и програма (нов национален курикулум) се спроведува на темел на теориска и емпириска евалуација на постоечкиот курикулум.

- Содржинските промени во образованието имплицираат промени во процесот на учење - поучување. Имајќи предвид дека учењето се темели на психичка активност на личноста која учи, поучувањето треба да се состои во постапките на активирање на вишите психички процеси, мислењето. Учењето кое се темели на вишите когнитивни процеси, на увидување и на разбирање на содржините, а не само на меморирање, е побрзо, и трајноста на запомнетото е поголема, како и трансферната вредност на наученото. Само со учење со разбирање може да се научат интелектуални вештини, и учениците да се оспособат за самообразование, односно за доживотно учење. Модернизацијата на начинот на поучување, што вклучува модернизација на медиумите кои се користат во процесот на учење и поучување, претставува најосетлив дел на таканаречената „внатрешна реформа“. Таа се спроведува постапно, според карактеристиките на квалитетната школа.
- Во квалитетната промена на воспитно-образовниот процес, клучно е значењето на улогата на наставникот. Наставниците мора да бидат автономни во развојот на курикулумот затоа што нивната креативност е услов за подобрување на воспитно-образовниот процес. Се разбира, квалитетот на процесот на учење и поучување зависи од нивото на образовниот стандард на училиштето, т.е. од нивото на сите финансиски и нефинансиски вложувања. Но од нивното постоечко ниво, нивната искористеност најмногу зависи од оспособеноста и од мотивираноста на наставниците.

Со оглед на акцентот врз проучувањето на **средното гимназиско образование**, ќе се задржиме на гимназиското образование.

Во 1995 година е донесен нов Закон за средното образование, како основа која ги дава насоките за негово ново уредување. Извршени се измени и

дојолнувања на овој Закон, од кои последниџе во март 2010 година, со главна иницијација да се овозможи услови за нејречено да се реализираат барањата на современото училиште и квалитетно образование.

6. Гимназиско образование

6.1 Античка гимназија

Зборот гимназија е латински и англиски дериват на именката *gymnasion*. *Gymnasion* (γυμνάσιον) е изведен од грчкиот збор *gymnos* (γυμνός), што значи 'гол', (ова значење произлегува од тоа дека една личност треба да се соблече за вежбање) поврзан со глаголот *gymnazein* (γυμνάζειν), чие значење е 'физичко вежбање'. Оттука и именката гимназија значи 'место за физичка вежба'.

Гимназиите во античка Грција функционираше како јавни објекти во кои младите машки лица, обично над 18 години се обучувале за јавни игри низ разновидни физички вежби. Тие исто така биле места за дружење и извршување некои интелектуални активности, како предавања и дискусии од областа на филозофијата, книжевноста, музиката. Обично во нивна близина имало јавни библиотеки. На натпреварите кои се одржувале во чест на боговите, особено Херакле и Хермес, се формирал дел од социјалниот и духовниот живот на Грците од многу одамна. Победникот во натпреварите, освен со венец бил награден со посебна чест и почитување од неговите сограѓани.

Гимназиите биле обично големи структури кои содржеле големи просторни места за секој тип вежби, а на ѕидовите биле испишани јавни предавања и дебати од филозофите и други видни луѓе.

Сите атински гимназии се наоѓале надвор од градските ѕидини, а тоа се должело на барањата за голем простор потребен за нивна изградба.

Античката грчка гимназија набргу станала место за нешто повеќе од вежбање. Овој развој настанал преку признавање на силната врска меѓу атлетиката, образованието и здравјето на луѓето. Во детското воспитание и

образование се обрнувало внимание на физичкото здравје од една страна, а од друга страна се обрнувало внимание на читањето, пишувањето и музиката. Во гимназиите образованието на младите мажи било збогатено со настава по морал и етика. Филозофите и разни истакнати личности често доаѓале во гимназиите, па тие полека станувеле центар на интелектуална активност.

Во Атина имало три јавни гимназии: Академија, Ликеј и Циносаргес од кои секоја била посветена на некое божество. Секоја од трите установи била позната по асоцијација со позната школа на филозофијата. Платон сметал дека гимнастиката треба да биде битен дел на образованието.

6.2 Гимназиското образование во светот

Гимназија е вид на училиште за средно образование. Во некои делови на Европа, гимназијата е слична на англиските граматички училишта или американскиот тип на подготвителни средни училишта.

Зборот *γυμνάσιον* (gymnasion) бил употребен во античка Грција, што значи еден вид место за физичко и интелектуално образование на млади луѓе. Последното значење на интелектуално образование постои во германскиот јазик, а во англискиот јазик значењето на физичко образование било задржано во зборот gym. Гимназијата ги подготвува учениците за влез на универзитет и за напредни академски студии.

Германски *Gymnasiums*

Германските *Gymnasien* се селективни училишта. Тие имаат понуда на повеќе академски програми кои ветуваат квалитетно образование на младите што во повеќето случаи е бесплатно, а во некои случаи, со прилично ниска цена. *Gymnasien* може да ги отпишат студентите кои академски заостануваат зад нивните соученици или се однесуваат на неприфатлив начин. Учениците учат предмети како *германски, математика, информатика, физика, хемија, географија, биологија, уметност, музика, физичко воспитување, религија, историја, филозофија,*

бразансїво и опитествени науки. Се бара да учат најмалку два странски јазик. Вообичаена е комбинација на англиски и француски или англиски и латински јазик. Религиозното воспитување или етиката се задолжителни.

На ученикот, сепак, му е дозволено да избира што ќе посетува. Во некои германски градови, дури и оние кои присуствуваат на религиски курсеви мора да посетуваат етика (Берлин) или часови по *етика, хуманистички студии и религија (Lebenskunde, Ethik, Религија - ЛЕР)* (Бранденбург).

За помладите ученици речиси целата наставна програма од гимназијата е задолжителна. *Во повисокиите класови се достапни повеќе изборни предмети, но изборот не е толку голем како, на пример, во едно американско средно училиште.*

Иако некои специјални Gymnasien имаат англиски или француски јазик, во повеќето Gymnasien наставата (освен курс по странски јазици) се одржува на стандарден германски јазик.

Времетраењето на гимназиското образование се состои од шест до седум години во Берлин и Бранденбург (основното училиште најчесто вклучува шест години) и осум години во: Баварија, Хесен и Баден-Виртемберг, а постепено се стремат скоро сите држави да обезбедуваат Abitur (матура) по 12 години во основните училишта и гимназија. Испитите за матурата (абитур) во гимназија се подготвени и централно контролирани (*Zentralabitur*) во речиси сите германски градови-држави и обезбедуваат квалификација за запишување на некој од универзитетите.

Најмногу од Gymnasien се јавни и не се плаќа партиципација (Член 7 став 4 од германскиот Устав забранува сегрегација на учениците во согласност со средствата на родителите, т.н. Sondierungsverbot.). Затоа, најголем дел од приватните Gymnasien имаат прилично ниска партиципација и / или нудат стипендии.

Холандски Gymnasiums

Во Холандија, гимназијата е највисока варијанта на средното образование. Се состои од шест години, по 8 години (вклучително и градинка) од основно училиште, во кое учениците ги учат истите предмети како и нивните германски врстници, со додавање на задолжителни старогрчки, латински и „KCV“ („Klassieke Culturele

Vorming" - класично културно образование), историја на античките грчки и римски култура и литература. Еквивалентот без класичните јазици се нарекува *Atheneum* и обезбедува пристап до истите универзитетски студии. Сите се финансирани од страна на владата.

Севернобалтички гимназии

Во Данска, во Естонија, на Фарските Острови, во: Финска, Латвија, Норвешка и Шведска, гимназијата се состои од три години, обично со почеток на 16-годишна возраст по девет или десет години од основното училиште. Во Исланд и во Литванија, гимназијата обично се состои од четири години образование, почнувајќи на возраст од 16 години, при што последната година на гимназиското образование одговара на првата година на колеџ.

Во сите скандинавски и нордиски земји, образованието е бесплатно. Ова ги вклучува не само основното училиште туку и гимназиите и универзитетите. Покрај тоа, за да помогне да се намали историското наследство на социјалната неправда, сите земји, освен Исланд, имаат великодушни универзални грантови за студенти. Во Шведска, повеќето возрасни имаат гимназиско образование.

Во Данска постојат четири вида на гимназии. Stx (Studentereksamen), hhx (висока бизнис програма), htx (висока техничка програма) и hf (висока подготвителна програма). Предуслов да присуствуваат на hf е учениците да имаат десет години од основното образование. hf тогаш трае само две години, наместо три потребни за: stx, hhx, и htx.

На Фарските Острови, исто така, има четири вида на гимназии, кои се еквиваленти на данските: *Studentaskúli* (еквивалент на stx), *Handilsskúli* (hhx), *Tekniski* (htx) и *HF* (HF). *Studentaskúli* и HF обично се наоѓаат во истите институции, како што може да се види во името на институтот во Eysturoy: *Studentaskúlin og HF-skeiðið Eysturoy*.

Австриски гимназии

Во Австрија, гимназијата се состои од осум години. Вообичаена комбинација е англиски, француски и латински, понекогаш француски може да се смени со уште еден странски јазик (како италијански, шпански или руски), или со некој потехнички

предмет, како описна геометрија или повеќе часови биологија, физика или хемија. Латинскиот е задолжителен бидејќи тоа е услов за некои студии во Австрија.

Италијански гимназии

Во Италија, на почетокот Ginnasio било специфицирано со типологија на пет години ниско средно образование (возраст: 11-16) и подготвително средно со три години Liceo Classico (возраст: 16-19). Ова повисоко средно образование се фокусираше на класичните студии и на хуманитарните науки. По училишните реформи за унифицирање на пониското средно образование, терминот Ginnasio остана за да се означат првите две години на Liceo Classico, кое сега веќе е пет години. Чудно е дека италијански средношколец кој се запишува во Liceo Classico, ја следи оваа студиска патека: Quarta Ginnasio (четврта година гимназија, на возраст 14), Quinta Ginnasio (гимназија, петта година, на возраст 15), Prima Liceo (Liceo прва година, на возраст од 16 години), Seconda Liceo (Liceo втора година) и Terza Liceo (Liceo трета година). Некои сметаат дека ова сè уште има смисла бидејќи две години Ginnasio се многу различни од Liceo. Во Ginnasio студентите го трошат речиси сето време на учење грчки и на граматика на латинскиот јазик, на поставување основи за „повисоко образование“, и уште покомплициран сет на студии на Liceo, како што се грчка и латинска книжевност, филозофија и историја. А понатаму, Liceo вклучува некои научни предмети кои се сосема отсутни во Ginnasio.

Општо

Ова значење на средното училиште кое *подготвува за високо образование* на универзитет во германското говорно подрачје, во нордиските земји, во Бенелукс (Холандија, Белгија, Луксембург) и во балтичките земји е задржано од протестантската реформа во текот на 16 век. Првите генерални системи на училишта кои биле предвидени за Gymnasia, биле во Саксонија, утврдени во 1528 година. Тие се формирани за академско оспособување на учениците на возраст од 10 до 13 години. Како дополнување на вообичаената програма, учениците во гимназија често изучуваат латински и старогрчки.

Некои гимназии обезбедуваат општото образование, други имаат специфичен фокус. (Ова, исто така, се разликува од земја до земја.). Традиционални гранки се:

- хуманистичко образование (од областа на класичните јазици, како што се латински и грчки);
- модерни јазици (од учениците се бара да учат најмалку три светски јазици);
- математичко образование;
- економско и социјално образование (економија, социологија, бизнис, информатика)

Денес, постојат голем број на специјализирани гимназии, како, на пример, стручни економски, технички гимназии.

Траење на гимназиското образование во некои земји во светот

- Албанија - Gjimnaz траат 3 години, по 9 години примарно и тоа, основно (4) и „медиум“ (5) образование, завршува со матура, Shtetërore, на возраст од 18 години.
- Австрија - 8 години, по 4-годишно основно училиште или трае 4 години, откако по основно 4-годишно училиште, се посетува и 4 години Hauptschule, а завршува со матура на возраст од 18 години.
- Бразил - Хумболт Schule во Сао Паоло е германска школа. Постојат повеќе Gymnasiums во земјата, и некои од нив добиваат ресурси од германската влада.
- Босна и Херцеговина (4 години, почнувајќи на возраст од 14/15 по 9 години во основно училиште, завршува со матура).
- Бугарија - 5 години, по 7 години основно училиште. Во денешно време, по дипломирањето се поминуваат барем два Matriculation испити.
- Колумбија - Gimnasio Campestre (сите машки, традиционални и конзервативни пре-К до 11 степен приватни училишта лоцирани во Богота, Колумбија).
- Хрватска (4 години, почнувајќи на возраст од 14/15, по 8 години во основно училиште, пет различни образовни патеки: *општо образование*, *класична гимназија* (фокусирани на латински и на старогрчки), *јазична гимназија* (фокусирана на современите јазици), *природна гимназија* (биологија и хемија) и *природно-математичка гимназија* (математика, физика и компјутерски науки), завршува со матура).

- Кипар - 3 години, почнувајќи на возраст од 12 и по 6 години од основното училиште. Задолжителна за сите ученици. Проследено со необврзувачки ликеј (возраст 15-18) за студенти со академски аспирации или за студенти кои претпочитаат стручна обука.
- Чешка Република (4 години, почнувајќи на возраст од 15/16; 6 години почнувајќи на возраст од 13/14 (не е вообичаена); 8 години почнувајќи на возраст од 11/12; сите од нив завршуваат со Maturita]
- Естонија (3 години, по 9 години основно училиште).
- Фарски Острови - 3 години, обично почнувајќи по 9 или 10 години од основното училиште. Системот е сличен на данскиот систем, а гимназиското ниво на образование, исто така, е достапно во интензивна 2-годишна програма што води кон *Hægri fyrireikingarpróvtøka* („Подготвителна програма за високо образование“).
- Финска, „lukio“ (образовен е финскиот јазик) или „гимназија“ (образовен јазик е шведски), 2,5-4 години (повеќето студенти минуваат 3 години), по 9 години основно училиште, обично почнувајќи на возраст од 15/16, Abitur Matriculation по полагање на испитот; не е задолжително, влезот е конкурентен.
- Германија (пред 8-9 години било во зависност од државата (Bundesland) – а сега е изменето на 8 години во целата земја, со почеток во 5 клас (на возраст од 11), Abitur во 12 или 13 степен).
- Грција - 3 години, почнувајќи на возраст од 12 години по 6 години од основно училиште. Задолжително за сите деца е Lyceum (возраст 15-18) за ученици со академски аспирации или за технички факултет. Стручно образование за студентите кои претпочитаат стручна обука.
- Унгарија (трае 4/6/8 години, почнувајќи по 8/6/4 години од основно училиште, завршува со матура).
- Исланд (обично 4 години, почнувајќи на возраст од 15/16 по 10 години од основното образование, иако, исто така, може да биде избрано и 3-годишно).
- Израел, пет училишта што се нарекуваат „гимназија“ се наоѓаат во: Тел Авив, Rishon LeZion, Ерусалим и Хаифа.
- Италија, *ginnasio* е името на првите две години од Liceo Classico.
- Косово (3 години, по 9 години основно училиште).

- Латвија (3 години, по 9 години основно училиште)
- Литванија (4 години, по 4 години основно училиште и 4 години средно образование).
- Луксембург (обично 7 години, почнувајќи на возраст од 12-13 години по 6 години основно училиште)
- Република Македонија (4 години, почнувајќи на возраст од 14, по 9 години основно училиште, завршува со матура)
- Црна Гора (4 години, почнувајќи на возраст од 14/15, по 8 години во основно училиште, 3 години за оние кои влегоа во основното за 9 години, завршува со матура).
- Холандија (6 години, почнувајќи на возраст од 11-13, по 8 години основно училиште. Подготвува за прием на универзитет. *Gymnasia* во Холандија има задолжителна настава по старогрчки и латински; исто високо ниво на средно училиште без класичните јазици се нарекува „*Atheneum*“).
- Норвешка - постои 2, 3, или 4-годишна програма („*videregående skole*“), во зависност од патот, почнувајќи на возраст од 15/16, завршува со испит кој квалификува за универзитет („*studiekompetanse*“).
- Полска - *Gimnazjum* е името на полското задолжително средно образование кое трае 3 години, почнувајќи на возраст од 13/14, а по 6 години основно училиште. *Gimnazjum* завршува со стандардизиран тест. Дополнителното образование се поттикнува, по желба, и се состои од 3 години *liceum*, 4 години *technikum*, или 2 до 3 години стручно техничко училиште.
- Романија - 8 години, по 4 години основно училиште, завршува со ВАС (*bacalaureat*) на возраст од 18 години.
- Руската Федерација: 6 или 7 години, по основно училиште. Денес во Руските *Gymnasiums* учениците специјализираат во одреден предмет (или неколку предмети), особено во хуманитарните науки.
- Словачка (4 години, почнувајќи на возраст од 14/15 по завршување на основното училиште (почеста); 8 години, почнувајќи на возраст од 9/10, по завршувањето на 4-5 години од основното образование; двете завршуваат со *Maturita*].
- Словенија (4 години, почнувајќи на возраст од 14/15, завршува со матура).

- Јужна Африка (5 години, почнувајќи на возраст од 13/14 во средно училиште, по 7 години во основно училиште, завршува со Matric) .
- Шведска (3 години, почнувајќи на возраст од 15/16 (исто така, поретко 17, 18 или 19) по 9 години основно училиште).
- Швајцарија (или 6 години по 6 години основно училиште или 4 години по 6 години во основно училиште и 2-3 години средно училиште; завршува со матура).
- Украина (8 години, почнувајќи по 4 години основно училиште).

-Во *Англија* големо внимание се посветува на реформите во образованието, чии цели се системот на образование и образовните содржини да се приспособат кон сегашните и идните потреби на општеството. Со реформата од 1988 година се воведува Национален курикулум за сите ученици од 5 до 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. По 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 за дипломирање; построги мерливи стандарди; повеќе време во училиште; унапредување на училиштето.

Има повеќе модели за организација на основното и на средното образование до К-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) што може да води кон ниво колеџ, кон вработување (Post-secondary training).

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

Генерално, образовните планови во различни држави ги опфаќаат следниве 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 специфичности во својот систем на образование. Принципите на образованието се истакнати со Уставот од 1946 год. и со 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 модерниот инфомедиум. 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 создавањето 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 до 15 години и на вишо средно од 15 до 18 години. Нижото средно (општо средно образование) се базира на основното образование. Предмети во нижото 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 во 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.⁷

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.

Завршен степен

Во зависност од земјата, завршниот степен (ако го има) се нарекува Abitur, Artium, диплома, матура, Maturita или Student, и тоа обично директно го отвора патот до професионални високообразовни училишта. Сепак, овие степени често не се целосно меѓународно акредитирани, и студентите кои сакаат да студираат на странски универзитет, често треба да дополагаат повеќе испити за да им се

⁷ UNESCO-World data of education, International Bureau of education, Geneva, Switzerland, Fourth edition, 2001.

дозволи пристап до нив. Последните две или три години во гимназија може да се сметаат како еквивалентни на првите две години на колеџ во САД.

Во земји како Канада или Австрија, повеќето универзитетски факултети прифаќаат само ученици од средните училишта кои траат четири години (повеќе од три). Тоа ги вклучува сите гимназиски студенти, но само дел од стручните средни училишта, во смисла дека гимназијата е посакуван избор за учениците кои имаат цел да добијат универзитетска диплома.

Во Германија, другите видови на средно училиште се нарекуваат *Realschule*, *Hauptschule* и *Gesamtschule*. Овде се запишани околу две третини од студентите, и првите две училишта се практично непознати во други делови на светот. А *Gesamtschule* во голема мера одговара на американската гимназија. Како и да е, тоа нуди сертификати како и другите три типа на германски средни училишта - во *Hauptschulabschluss* (училиштен завршен сертификат на *Hauptschule* по 9 клас или во Берлин и Северна Рајна-Вестфалија, по 10 клас), на *Realschulabschluss*, исто така, наречен *Mittlere Reife* (училиштен сертификат на *Realschule* по 10 клас), и *Abitur*, исто така, наречен *Hochschulreife*, по 12 степен.

Дипломираните студенти од *Hauptschule* или *Realschule* можат да го продолжат своето образование во средно стручно училиште додека да добијат целосни работни квалификации. Исто така, можно е да се добијат *erweiterter Realschulabschluss* по 10 клас, која им овозможува на студентите да го продолжат своето образование на *Oberstufe* од гимназиско и да добијат *Abitur*.

Постојат два вида на стручни училишта во Германија. На *Berufsschule*, делумно стручно училиште и дел од германскиот двоен образовен систем, и *Berufsfachschule*, редовно стручно училиште надвор од образовниот двоен систем. И двата вида на училиште, исто така, се дел од германскиот средношколски училиштен систем. Дипломираните студенти од средно стручно училиште и студентите кои дипломираат со добра просечна оценка од *Realschule* можат да го продолжат своето школување во друг вид на германско средно училиште, *Fachoberschule*, една висока стручна школа. Во училиштето, завршувајќи испит на овој тип на училиште, на *Fachhochschulreife*, им овозможува на дипломираните да започнат студирање на *Fachhochschule* (политехнички), и во Хесен, исто така, на универзитет во рамките на

државата. Студентите кои имаат завршено средно стручно училиште и кои работат најмалку три години, може да одат на Berufsoberschule да добијат „Fachabitur“ (што значи дека може да одат на универзитет, но тие можат да учат само предмети што припаѓаат на „одреден вид“ (економски, технички, социјални). Се студира во Berufsschule.) по една година или на нормален „Abitur“ (по две години), кој им дава целосен пристап до универзитетите.

Во Шведска, терминот *гимназија* беше традиционално резервиран за теоретската обука опишана погоре. Сепак, благодарение на стремежите за рамноправност на шведските социјалдемократски влади од поствоениот период, терминот и денес се користи за сите видови на средно образование, како стручно, така и теоретско.

6.3 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 на позначајните карактеристики на современото гимназиско образование.

Обиди за подигнување на училишното образование на повисок степен

Училиштатата во првата половина на 19 век не ги задоволувале потребите на нараснатите трговија и занаетчиство. По сè изгледа дека развојот на училиштата бил побавен од развојот на трговијата и на занаетчиството, а исто така, побавен отколку што бил општиот културен развој.

Имено, трговијата и занаетчиството во 40-тите и во 50-тите години од 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 одвивала со Солун. Трговијата од овој вид со својот

обем оставила силен впечаток на современниците. 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 развијат и некои занаети и воопшто помогнала да се развие стоково-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, развиените трговија и стопанство барале не само пошироко световно образование туку и опфаќање со таквото образование на поголем број ученици. Затоа било подобро наместо да се испраќаат децата на наука надвор од градот, да се донесат учители во Велес.

На почетокот на 40-тите 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, па 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-тите и во 50-тите години од 19 век во Велес има два вида на училишта: заемно, (основно) и главно или полугимназијално. Иако 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 зависи од тоа дали ќе се најде некој способен учител. Ситуацијата во овој поглед се изменила од 1857 година.

Почеток на гимназиското образование

„Од 1857 год., врз основа на сигурни податоци, може да се проследи непрекинатото постоење на училиште 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 на 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 организирал едно училиште што го нарекол трговско училиште. Важна е околноста дека училиштето на Нешковиќ по својата организација и по степенот на школувањето одговарало на тогашните класни главни училишта. Ова училиште било одржувано само од него и од двајца помошници. Се смета дека траело 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 подготвените учители се малку на број.

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 по 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, па оттука 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) на западната страна и дека „ги наредил западните училишта во новосградените училишни згради за главно и заемно училиште, распоредувајќи ги учениците на одделенија и на класови. Во

неговото училиште се изучувале следниве предмети: аритметика, бугарски, граматика, општа историја, бугарска историја, краток катехезис и др⁸.

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“.

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

Класните училишта во 70-тите години од 19 век

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

⁸ Шоптрајанов, Д. Т. (1961). *Сѐто години велешка гимназија*. Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ, стр. 68

рамниште. Тогаш и класното училиште ја добило полната своја организација“.⁹ 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 отворањето на 4 клас со најблиска цел тоа да се претвори во петкласно. „Зошто ова четирикласно училиште не прераснало во полна гимназија не е многу познато. Можеби анализата на економската состојба во Велес од ова време ќе го покаже тоа. Можеби востаничките движења на Балканот што настанале од 1875 година имале влијание на ова прашање.

Велешкото класно училиште во времето на Попович станало прочуено во Македонија. Тогаш многу ученици од други места доаѓале да учат во Велес, а доаѓале отсекаде и учители да ги 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 припишувале нему. Ова соединување на општините ја овозможило и реорганизацијата на училиштата, што веројатно настапила некаде во тоа време.

Самата реорганизација се состои во следново: се соединиле двете училишни настојателства во едно. Во неговите 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 формирало едно и се сместило во горниот кат на новоизградената 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.

⁹ Шоптрајанов, Д. Т. (1961), *Сѝо години велешка гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ, стр. 60-62

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 во 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.

„Тешко може да се каже како се движела бројната состојба на учениците во Велес во ова време од 1868 до 1878 година. 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“.¹⁰

Класното училиште по 1878 година

Настаните од 1876 до 1878 година се одразиле лошо врз економската состојба на населението. Поради тешката економска состојба дошло во прашање постоењето на класното училиште. Некои граѓани предлагале да се затворат класовите, но „многумина востанаа против тоа, и класовите не се затворија, но затоа платите на учителите се намалија до минимум“.¹¹

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 дозволат да ги учат своите деца повеќе од просто описменување. Веднаш потоа, децата се давани на учење занает или на каква било друга работа.

¹⁰ Шоптрајанов, Д. Т. (1961), *Својо години велешка гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ, стр.22-30

¹¹ Исто, стр.30-31.

„Од учебната 1882/83 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 задржувањето на училиштата во градот и пред сè, класното училиште, дури и на ова ниво, голема заслуга им се припишува на поп Ѓорѓи Трајков, бивш долгогодишен учител, и на директорот Никола Мискинов“.¹²

Времето меѓу 1912 и 1918 година

Првата балканска војна, војните што потоа следувале, политичките промени, економскиот пад што се јавил како последица од сето тоа, биле причини да се прекине оној развоток на школството воопшто, па според тоа, и развотокот на гимназиското образование во Велес. Првата балканска војна го разнишала учебното дело во Велес, па така, 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 развоток на учебното дело во ова време е прекинат.

Гимназиското образование од 1918 до 1941 година

По 1918 година, гимназијата во Велес започнала со работа како неполна, но со тенденција да стане полна гимназија. Учебната 1919/20 треба да се смета како прва редовна учебна година. Тогаш гимназијата станала

¹² Шоптрајанов, Д. Т. (1961), *Сто години велешка гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ стр.113-147.

шесткласна. Од учебната 1921/22 година, гимназијата е полна (осумкласна). Полна државна гимназија останала до 1929 година, кога со кралски указ била сведена на четирекласна прогимназија. Тогаш во Македонија останале полни гимназии само во: Скопје, Битола и Тетово. Сите други гимназии биле сведени на четирекласни 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 на тој начин, ако не може да се денационализира, барем полесно да се владее над него. Меѓутоа, овој акт не само што не си ја исполни задачата туку постигна и спротивни резултати. Во знак на протест, граѓаните си ги повлекле децата и од прогимназијата, и таа останала со минимален број ученици; незадоволната младина станала политички многу поактивна токму во 30-тите години, што доаѓа до израз и во гимназијата во време кога одново започнале да се отвораат вишите класови од Самоуправната гимназија. Самоуправната гимназија започнала со работа во учебната 1932/33 година. Тогаш бил отворен само петти клас. Во 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.

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 нашло 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 основните училишта и во гимназијата, по ослободувањето се почнало сосем од почеток. 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 отвораат 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 биле 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 развој 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.¹³

¹³ Шоптрајанов, Д. Т. (1961), *Својо години велеска гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ (стр.113-160).

6.4 Развој на нашето современо гимназиското образование

„Гимназиското образование во Република Македонија има своја традиција и многу значајна улога во образовниот систем. Но, во периодот по 80-тите години постепено станала доминантна определбата за преобразба на овој вид образование според концептот за реформа на средното насочено образование (Закон за насочено образование, Службен весник на СРМ бр.16, Скопје, 1985) што траеше сè до 90-тите години, кога врз основа на измените и дополнувањата на Законот за насочено образование (Закон за изменување и дополнување на Законот за насочено образование, Службен весник на СРМ бр. 29/1990) во Република Македонија отпочнуваат подготовки за враќање на гимназиското образование, чија примена започнува со учебната 1991/1992 година. Според овој Закон, учениците од *културолошко-просветна и од природно-математичка сфера* стекнале право средното образование да го завршат како гимназиско.

Примената на гимназиските програми започнала 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 *описна, јазична и природно-математичка насока*.¹⁴

„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 на работата на учениците во училиштата; непостоењето на стандарди за следење и за оценување на успехот на учениците и сл.

¹⁴ *Гимназиско образование: изборни предмети и мајтура*, (работен тим Гучева, С.... и др.), (2001) Скопје: Биро за развој на образование, стр.12

Позитивни искуства во гимназиското образование се: со општообразовниот 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 општообразовните предмети; поедноставно обезбедување на учебници и друга литература.

Овие позитивни карактеристики во најголем дел биле задржани и во изменетиот наставен план од 2001/2002 година¹⁵.

„Реформираното гимназиско образование се темели врз следниве принципи:

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 одразува 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 преземаат и одговорност за својот избор на наставни предмети и за 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 на постапките за работа со учениците, почитувајќи

¹⁵ *Гимназиско образование: изборни предмети и мајмура*, (работен тим Гучева, С.,... и др.), (2001), Скопје: Биро за развој на образование, стр. 13-14.

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 на креативноста на учениците. Тоа особено се обезбедува со диференцијација на предметите на заеднички, изборни, задолжително-изборни и на 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 на способностите, формирањето на поглед на свет и на 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 вредности¹⁶.

¹⁶ *Сè за новата гимназија*, (работен тим Гучева, С.,... и др.), (2002), Скопје: Биро за развој на образование, стр: 7-8.

„Во современото гимназиско образование треба да преовладува интелектуалната и креативна работа моделирана согласно посебните образовни интереси и способности на учениците. За потребите и за интересите на учениците, гимназиското образование треба да обезбеди соодветни стратегии и методи на учење“.¹⁷

Денешната состојба во врска со гимназиското образование е следнава:

- 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 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.

Веќе е речено дека и современото гимназиско образование доминантно ќе ја задржува својата традиционална функција на *подготвување за усвоено студирање на високо образование*, но истовремено ќе ја проширува својата функција на *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 гимназии: **општи гимназии и стручни гимназии**.

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

¹⁷ *Гимназиско образование во Р. Македонија: состојба, проблеми, промени*, Спасовски, Л., ... и др. (2003), Скопје: Биро за развој на образование, стр. 7.

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.).

Денес *ојштините* гимназии подготвуваат за најширока проодност на матурантите кон сите видови на високо образование, но истовремено обезбедуваат постапно насочување на учениците кон определени области на науката. Поради тоа, програмската структура на општите гимназии е:

- заедничка програма во прва и во втора година на сите гимназии;
- насочување на учениците во трета година во три академски насоки: *ојштинесивено-хуманистичка, јазично-уметничка и природно-математичка.*

Наставниот план за гимназиско образование е обликуван со: задолжителни и изборни предмети, задолжителни изборни програми и проектни активности.

Задолжителните предмети опфаќаат до 82 % од вкупниот неделен, односно годишен фонд на часови во прва година, до 55% во четврта година.

Изборноста се јавува во втора година со еден изборен предмет, кој учениците го избираат од листа со шест предмети.

Во трета година, учениците имаат можност да се определат за едно од следните подрачја со понудени две комбинации на изборни предмети во секое од нив:

- природно-математичко подрачје;
- јазично-уметничко подрачје;
- општествено-хуманистичко подрачје.

Општите гимназии, по правило, завршуваат со *државна мајура* или *училишна мајура* кои ќе им обезбедат проодност кон постсредното образование или излез на пазарот на трудот.,¹⁸

¹⁸ *Национални програми за развој на средното и постсредното образование во Република Македонија 2005-2015* (раб.група Спасовски, Л. и др) (2005), Скопје: Биро за развој на образование, стр.49-50

6.5 Завршни испити на крајот на гимназиското образование кај нас

Гимназиското образование се заокружува со **државна матура** или со **училишна матура**. „Воведувањето на вакви испити во средното образование има за цел да го зголеми кредибилитетот на дипломите за завршено средно образование и повратно да влијае на подигање на квалитетот на образованието.

Поконкретно, целите на испитите се:

- подигање на квалитетот на средното образование;
- следење и контрола на реализацијата на наставните програми (засновани на образовни стандарди на државно ниво);
- стекнување диплома за завршено средно образование (заокружување на образованието со испит);
- селекција за универзитетското образование;
- информирање на учениците, родителите и образовните институции за постигањата на учениците добиени преку валидни и веродостојни мерења.,¹⁹

„**Државната матура** во гимназиското образование, покрај тоа што претставува завршен дел на гимназиското образование, има за цел да послужи и за селекција на кандидатите за запишување на универзитетски студии.

Државната матура се полага според посебни испитни програми кои се темелат на наставните програми за соодветните наставни предмети вклучени во листата за матура.

Државната матура опфаќа: **задолжителен дел, изборен дел и проектна задача.**

1. Задолжителниот дел го сочинува еден наставен предмет:

- македонски јазик и литература (за учениците од албанската заедница албански јазик и литература, а за учениците од турската заедница турски јазик и литература).

2. Изборниот дел од државната матура го сочинуваат три наставни општообразовни предмети, кои ученикот ги бира од поширока листа на наставни предмети.

¹⁹ Концепција за матура и завршен испит во јавното средно образование во Р. Македонија, (2004), Скопје: МОН, БРО, стр.9

3. Проектната задача е проучување на проблем што ученикот го избира од некој (некои) од наставните предмети или пошироко од образовните области.

Проектната задача има за цел да ја провери оспособеноста на учениците за:

- самостојно планирање и изведување на проектна задача и користење извори на информации и информатичка технологија;
- проучување и истражување на одделни проблеми;
- планирање и изведување експерименти.

Ученикот има право покрај четири предмети и проектна задача кои задолжително треба да ги полага, да избере и други, најмногу два кои може да ги избира од листата на предмети за изборниот дел од државната матура. Дополнителните два испити на ученикот му овозможуваат пошироки предуслови за запишување на високото образование.

Начин на проверка на знаењата, умењата и способностите

Проверувањето на знаењата, умењата и способностите на кандидатите и оценувањето за сите наставни предмети и од **задолжителниот** и од **изборниот** дел од државната матура се врши **екстерно** преку писмени испити, а за одделни способности („Говорење,, во мајчин јазик, односно „Зборување,, во странски јазик) **интерно** преку усни испити.

Проверувањето на знаењата, умењата и способностите на кандидатите за изготвување на проектната задача се врши **интерно**.

Училишна матура во гимназиско образование

Овој испит е наменет за учениците од гимназиското образование кои не се определиле за државна матура. Целта на овој испит е добивање сертификат за завршено гимназиско образование.

Училишната матура се полага според посебни испитни програми кои се темелат на наставните програми за соодветните наставни предмети (испитната програма е направена на пониско ниво со базични барања) вклучени во листата на наставни предмети за училишна матура.

Училишната матура опфаќа: задолжителен дел, изборен дел и проектна задача.

1. Задолжителниот дел го сочинува еден наставен предмет:

македонски јазик и литература (за учениците од албанската заедница албански јазик и литература, а за учениците од турската заедница турски јазик и литература).

2. Изборниот дел го сочинува еден наставен предмет, кој ученикот го избира од поширока листа на наставни предмети.

3. Проектната задача е проучување на проблем што ученикот го избира од некој (некои) од наставните предмети или пошироко од образовните области.

Проектната задача има за цел да ја провери оспособеноста на учениците за:

самостојно планирање и изведување на проектна задача и користење извори на информации;

проучување и истражување на одделни проблеми;

планирање и изведување експерименти и сл.

Начин на проверка на знаењата, умењата и способностите

Проверувањето на знаењата, умењата и способностите на кандидатите и оценувањето по наставните предмети од **задолжителниот, од изборниот дел и проектната задача**, ќе се врши **интерно**.

За испитите по овие наставни предмети, испитните програми се изготвуваат екстерно, а спроведувањето на испитите и оценувањето се изведува од страна на училишните предметни матурски комисии.

По потреба, заради проверка на релијабилноста на оценувањето во различни училишта, одреден примерок на трудови ќе бидат екстерно проверени.,²⁰

²⁰ Концепција за матура и завршен испит во јавното средно образование во Р.Македонија, (2004), Скопје: МОН, БРО, стр.15-18

7. ВРЕДНОСНИ ОСНОВИ НА СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

7.1 Теоријата на избор во училиштето

Низ целата историја на човештвото се поставувало прашањето за пренесување на знаењата, на вредностите и на ставовите. За таа цел е направено многу на планот на педагошко-психолошката наука, но факт е дека денес, добар дел од тие откритија не можат во целост да ги задоволат барањата досега стекнатите знаења, вредности и квалитети да се пренесат на младите генерации. Можеби грешката е во тоа што досега не се обрнувало внимание на начинот на кој ги пренесуваме знаењата. Но како на друг начин да се објаснат слабите резултати на учениците и сè потешката контрола во воспитувањето на учениците, и покрај големите залагања од страна на: професорите, методичарите, дидактичарите, родителите. Треба да се обрне внимание на следниве прашања:

- дали дава резултати она што досега сме го правеле;
- со какви односи настојуваме да дејствуваме на некого;
- дали е воопшто можно да се дејствува на некој и на каков начин;
- што можеме да направиме за да бидеме поефикасни;
- што да се преземе за да бидат учениците среќни и задоволни;
- што и како да дејствуваме на некого во квалитетно опкружување без присила и дали веруваме во тоа.

„Мора да се создаваат услови во кои учениците ќе се чувствуваат сигурно да можат да ризикуваат неуспех. Стравот е главна препрека во учењето: страв од неуспех, страв од критика, страв од потсмет. Наставникот во квалитетното училиште му овозможува на секој ученик да греша без страв и без казна. Кога ќе се отргне стравот, тогаш детето ги испробува своите можности.

Изјавувањето добредојде на грешките значи да се охрабри учењето. Создавањето доверба значи создавање чувство дека некој се грижи за детето: тука сум да ти помогнам, да не те повредам, се грижам за твоите интереси. Кога ти успеваш да ги задоволиш своите потреби, тогаш и јас исто ги доживувам“.²¹

Технологијата на образование сè уште се заснова на пристапот на „надворешна мотивација“ со кој не може да се осигурат оптимални психосоцијални претпоставки за одговорен и активен ангажман во сопственото образование.

Десет аксиоми на теоријата на избор:

1. Единствената личност чие однесување може да го контролираме, сме ние самите. Во пракса, ако сме подготвени да ги поднесеме последиците, никој не може да нè натера да правиме нешто што не сакаме. Под закана за казна, ретко дека она што го правиме ќе биде добро.
2. Сè што од луѓето може да добиеме или да им дадеме, се информациите. Како ќе ги користиме информациите е прашање на наш или нивен избор.
3. Сите долгорочни психички проблеми се проблеми на односите. Делумна причина за бројни други проблеми, како што се: болки, несвестици, слабост и некои хронични болести.
4. Проблематичната врска е секогаш дел од нашиот сегашен живот.
5. Она што се случило во минатото и што е болно, цврсто е поврзано со она што го работиме во сегашноста.
6. Нас нè држат пет основни генетички потреби: преживување, љубов (припадност), моќ, слобода и забава.

²¹ Glasser, W. (1994), *Kvalitetna skola*, Zagreb: Educa, str.15

7. Тие потреби може да ги задоволуваме само ако ги задоволуваме сликите во нашиот свет на квалитет. Ако во тој свет на квалитет ставиме слики кои не ќе можеме да ги задоволиме, ја отфрлуваме слободата.

8. Сè она што од раѓање до смрт може да го правиме е однесувањето. Секое наше однесување е целокупно однесување, кое се состои од четири неделиви компоненти: активности, мислења, чувства и физиологија.

9. Сите целокупни однесувања се дефинирани со глаголи.

10. Сите целокупни однесувања се избрани, но непосредна контрола имаме само над компонентата активност и над мислењето. Меѓутоа, своите чувства и физиологија може да ги контролираме посредно, низ начините на кои избираме да размислуваме и да дејствуваме.

7.2 Квалитетно училиште

Квалитетно училиште е она училиште кое настојува да ги задоволи потребите на сите негови субјекти (учениците, училишниот персонал, родителите).

Поучувањето и водењето во квалитетното училиште се темелат на теоријата на избор. Квалитетното училиште им нуди на учениците знаење кое ќе го користат и искуства потребни за живот. Во средина која не признава присила и во која напредувањето се темели на самопроцена, учениците се подготвени да вложат напор и образованието да го претворат во квалитет на својот живот.

Во книгите „Квалитетно училиште-водење на учениците без присила,“ и „Теорија на избор: нова психологија на личната слобода,“ Гласер ги развива овие идеи.

Критериуми за квалитет на училиштето според Гласер

1. Односите во училиштето се темелат на доверба и почитување;
2. Нагласена е целосната компетентност за учење (Total Learning Competence) и се елиминираат сите оценки кои се под задоволително ниво.

3. Сите ученици прават практични и корисни активности, за кои добиваат дополнителни стимулации.
4. Родителите се охрабруваат да учествуваат во работните групи во училиштата.
5. Училишниот персонал, учениците, родителите и образовните власти го доживуваат училиштето како пријатно место.

7.3 Карактеристики на современото училиште

„Современото училиште се оспособува да создава, да собира и да пренесува знаења. Тоа ги менува своето однесување и однесувањето и размислувањето на своите корисници. Ова училиште мора да биде најзаинтересирано да ги открива олеснувачките 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 училиштата 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 пооптимизирање 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 тоа се приспособило кон новите барања. Во него функционира *пворечка мобилност* со следниве специфичности:

1. Се создава системност во *методскиите обликувања*. Проблемот се согледува и врз основа на стручен приод, тој добива нова форма. Во наставната организираност не се дозволуваат случајности.
2. *Испражувачкиите активности* се одвиваат по утврдени програмски поставувања. Тие 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. *Учењето од другите* 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 да ја користи банката на информации. Интерната обука има функција на медијатор, кој ја воспоставува врската меѓу упатување до банката на знаења, моделите, трансферот и практиката.
6. *Информирањето, учењето, обуката* немаат само цел запознавање на своите колеги со случувањата во дејноста, туку да ги развијат навиките за менување и за 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 училищата. Соработниците мора да ја сакаат и да ја посакуваат наставната модификација за секој ден и за секој час. Важен клуч за иднината на училиштето е сопствената подготвеност за учење и за 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“.²²

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

7.4 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 сè 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 линијата 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

²² Јовиќ, Б. (2005), *Современо училиште: избор или потреба*, Скопје: Просветен работник, стр.76-77

генерализација, кон поединечни примери. Современите дидактичари целосно ги уважуваат достигнувањата за сознајниот процес и на нив ги засноваат своите дидактички концепции.

б) Се отфрлува исклучителноста на претходните дидактички концепции. *Не се прифаќаат универзалните рецепции*, 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 од составот на одделението.

в) 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 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 во способност тоа да се користи, креативно да се размислува и понатаму самостојно да се учи. Учениците треба да се вовлекуваат во планирањето на наставата и во обликувањето на часот, треба да се почитуваат нивните потреби и интереси.

г) *Активно учење* се насочува на стекнување на знаења и вештини, на соединување на два елемента, односно на користење на знаењето и на доживотно учење.

д) Дошло до промени во сфаќањето за избор на содржини за наставните програми. Не се прифаќаат исклучителностите 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.

f) Голем број на дидактичари се залагаат 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 реткост²³.

7.5 Теоретски основи на современиот пристап на планирање и на програмирање

Теоретските основи од кои поаѓа современиот пристап при планирањето и при програмирањето се когнитивните и хуманистичките теории за учењето и за мотивацијата (Пијаже, Виготски, Брунер, Гање, Маслов, Роџерс 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 Маслов и Карл Роџерс, поаѓале од личноста како суштинска одлика на човековото битие, од човековото достоинство и од потребата за целосен развој на секој поединец. Хуманистичката ориентација бара слободен развој кој се огледува во самоисполнување на личноста. Застапниците на овие теории бараат настава во која учениците свесно и слободно ќе избираат и ќе изучуваат содржини во согласност со своите интереси. Улогата на наставникот е да ги поттикнува учениците и да им помага на нивниот пат кон самоостварување (самоактуализација) на личноста.

²³ Вилотијевиќ, М. (2000), *Дидактика: организација наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр.137-139

Особено е карактеристично тоа што застапниците на хуманистичкиот пристап го гледаат секој ученик како сингуларна (единствена) појава и тоа што секој наставник треба да биде автономен во својата работа“.²⁴

„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 претходни знаења туку и стратегиите за совладување на нови поими.

Когницијата (сознавањето) е процес низ кој поединецот станува свесен за надворешната и внатрешната 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 од волјата. Под когнитивна структура се подразбира мисловна организација на вкупната стварност во целосен систем.

Задача на наставникот е да ги научи учениците како се учи, како се организира материјалот и како се 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 опкружувањето.

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 да го забрзува развојот“.²⁵ „Денес, современиот пристап на планирање и на програмирање го поставува ученикот во функција на субјект во наставата. Се преферира неговата активност која води кон самостојност и кон 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.

²⁴ Вилотијевиќ, М., (1999), *Дидактика: дидактичке теории и теории учења*, Београд: Научна књига, стр: 301-302.

²⁵ Вилотијевиќ, М., (1999), *Дидактика: дидактичке теории и теории учења*, Београд: Научна књига, стр: 204-206.

За современиот пристап на планирање и на 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 личност²⁶.

7.6 Тенденции во планирањето и во 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 со 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, прашањето може да гласи: 'Какви наставни планови се преферираат?'

Во таа смисла, во процесот на нивното менување се забележуваат следниве 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

²⁶ Ратковиќ, М., (1997). *Образование и промене*, Београд: Учитељски факултет, стр: 273-340.

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 обврзност 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 од интересите на средината и на учениците, што значи дека им се даваат поголема слобода и поширока автономија на училиштата и на локалните власти, што особено ќе дојде до израз во наредниот период со процесите на децентрализација.

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). Сè 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, за постапки и за техники на дејствување* (повеќе умеења, отколку фактографски знаења), како и познавање на *методологијата на доаѓање до нови знаења, градење на критички однос и согледување на релејивноста на знаењето и осособување за негово практична примена.*

Друга тенденција на програмирање, а која сè повеќе преовладува, е онаа чија суштина се состои во тоа што истовремено со *проиштувањето на целиите и на содржините на образованието, се утврдуваат и потребните услови и*

начини на реализација на програмите, нормите и стандардите што треба да се постигнат, како и постигнатите и критериумите за вреднување на квалитетот и на успеешноста 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 бидат централизираното програмирање на основните содржини и слободата во нивната разработка и во програмирањето на дел од содржините од страна на училиштата. Националниот курикулум, заедничкото програмско јадро, базичните содржини, образовните стандарди чија суштина е слична, се однесуваат на основните барања, во смисла цели, содржини, образовна технологија, услови²⁷.

8. КУРИКУЛУМ НАСПРОТИ НАСТАВНА ПРОГРАМА

8.1 Премин кон курикулум

Промените кон кои се стреми образовниот систем и современата концепција на наставата се насочени кон западните курикуларни ориентации. Промената и преминот кон курикулумот може да се наречат и премин од култура на наставни планови и програми, кон култура на курикулумот затоа што се одликува со:

- преместување на тежиштето на образовниот процес од содржините кон целите и кон резултатите на образованието;

- насочување кон квалитетот на резултатите и кон квалитетот на процесот на образование;

²⁷ Попоски, К. (2000), *Програмирање на воспитно-образовниот процес*, Скопје: Педагошки Завод на Македонија, стр.63-66

- развој на систем за евалуација и за самоевалуација во образованието;
- насочување кон ученикот и кон процесот на учење;
- поттикнувачко, развојно насочено окружување;
- одговорност, стручност и континуирана надградба на наставниците;
- локална и поширока општествена поддршка од заедницата за ефикасен и квалитетен образовен систем.

Курикулумот најчесто бара:

- отворање простор за активно учество на сите заинтересирани во процесот на образование;
- одредено ниво на самостојност на училиштето;
- вклучување на воннаставни активности во образовните подрачја;
- професионална самостојност и одговорност на наставникот;
- квалитетен наставен процес.

Сето ова овозможува конструктивно одговарање на општествените предизвици, квалитет и развивање предиспозиции за доживотно учење.

Како индикатори на курикулумот се јавуваат: ученичкото ниво, различноста и комплексноста на образовните интереси, постојаниот пораст на знаењата и на способностите, потреба за формирање на учениковата личност во внатрешноста на светот кој се менува.

8.2 Поимот курикулум

Англискиот збор *curriculum* потекнува од латинскиот и воопшто значи „од“ поточно „тек“, но низ наставата (обуката).

„Курикулумот е план за составување и за 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 на учениците за оптимално остварување на учењето“.²⁸

„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 постигнувањата“.²⁹

„Концептот на курикулумот е исклучително опсежен поим и може да покрива сè што се поучува во училиштето, било намерно или ненамерно“.³⁰

„Курикулум (lat. *curriculum*) е разновидно користен термин за кој многу јазици немаат еквивалентен израз, па сè повеќе се одомаќинува поимот во изворен облик.

Курикулумот опфаќа *прецизна и системска севкупност* на планираните цели, задачи, содржини, организација, методи, медиуми, стратегии.

Главна карактеристика на курикулумот е *индивидуализмот*, кој секој човек го набљудува како посебна единка и посебен свет со свои специфичности.

Го нагласува 'учењето ориентирано кон ученикот', како и прецизно артикулирано (алгоритмизирано) учење, па затоа секое планирање и секое програмирање не може да се наречат курикулум, туку само оние кои ги задоволуваат методичките услови, критериуми и технологија на изработка на курикулумот“.³¹

Вештини и ставови кои ги развива курикулумот, а одговараат на предизвиците на модерното време:

²⁸ Moller, C. (1994), *Didaktika kao teorija kurikuluma*, Zagreb: Educa, str. 79

²⁹ Jelavic, F. (1995), *Didaktičke osnove nastave*, Zagreb: Naklada Slap, str.11

³⁰ Powell, J. i Sollity, J.(1993), според Попоски, К., (2000), стр.38

³¹ Kelly, A.V. (2009), *The Curriculum: theory and practice 6th Edition*, London: SAGE Publications Inc, str.9

-вештини на критика со кои ќе: анализираат, споредуваат, спротивствуваат, критикуваат и проценуваат;

-вештини на креативност со кои ќе се замислува, ќе се создаваат хипотези, ше се воспоставува и ќе се измислува;

-вештини потребни за пазарот на работа и за општеството (успешна комуникација, тимска работа и соработка, претприемаштво и самовработување, одговорност);

-развој на мотивација и капацитет за доживотно учење и учење од сите расположливи извори на знаење.

„Кај нас, вообичаено сфаќање на курикулумот е како **список на наставни предмети** кои вклучуваат **содржини** што се изучуваат во нивни рамки. 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*“.³²

„Денес, *курукулумиите, наставниите планови и програми* се планираат така што 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“.³³

„Технолошкиот развој придонел 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

³²Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. (2000). *Наставни програми и усвајање наставних содржаја*, Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истражувања, стр. 176-177

³³Mortensen, D., Schmuller, A. (1973), *Pedagosko vodenje u suvremenim skolama*, Sarajevo: Svjetlost, str. 215

различни предмети бара задолжителна соработка на целокупниот училиштен персонал и општеството. На тој начин, со заемно усогласување на политиките на училиштето и на општеството, курикулумот станува заеднички напор заснован на заемен интерес и на разбирање.

Курикулумот мора да се крои така што ќе му излезе во *пресреќ* на секој ученик и ќе се задоволат неговите потреби во поглед на неговите проблеми на учење.

Курикулумот го претставува *целокупниот* училишен живот. Треба да ги почитува поединечните разлики меѓу учениците, нивните потреби и да предвидува и да реализира флексибилна организација на наставата.

Курикулумот треба да содржи такви искуства кои ќе овозможат *сесѝран развој* на човекот. Тоа се овозможува со *обединувања* на наставните методи, форми, медиуми (и интегрирање на материјалот за учење - наставните содржини). Сето ова е битен дел на новиот курикулум³⁴.

Во контекст на овие определувања би ги разгледале поимите на училишен и рамковен курикулум.

Училишниот курикулум

Под поимот училиштен курикулум се подразбираат сите содржини, процеси, активности кои се насочени кон остварување на целите и на задачите на образованието, со што би се промовирал интелектуалниот, личниот, општествениот и физичкиот развој на ученикот. Тој ги опфаќа, освен *службениите програми на наставајќа и неформалниите програми, и карактеристичките* кои го создаваат училишниот имиџ, како што се: *квалитетните односи, грижа за еднаквоста на примерите, начинот на кој тоа училиште е организирано и водено*. Наставните и поучувачки стилови силно влијаат на курикулумот и во пракса не можат да бидат одвоени од него.

Карактеристики на училишниот курикулум

³⁴ Isto, str. 216-220

- тежиштето на образовниот процес не се повеќе содржините, туку целите и резултатите на образованието;
- развој на системот на процена и самопроцена во образованието;
- насоченост кон квалитетот на резултатите;
- насоченост кон ученикот и кон процесот на учење;
- самостојност и развој на училиштето;
- стручна самостојност и одговорност на наставникот;
- локална и поширока поддршка на локалната заедница за ефективен и квалитетен образовен систем.

Индикатори на училишниот курикулум:

- слика на постоечката состојба, условите во кои работи училиштето што подразбира: училишна зграда, опрема, материјално-технички услови, кадровски услови;
- потребите на: учениците, наставниците, родителите, локалната заедница;
- можностите на училиштето (анализа и испитување);
- програмата за работа на училиштето во тековната година (се презема од планот на националниот курикулум);
- план и програма за развој на училиштето во следните 3 до 5 години.

Рамковен курикулум

Во многу развисни земји образованието се заснова на еден средиштен централен документ, рамковен курикулум, кој на *национално ниво јасно поставува начела, вредности, цели и резултати* кон кои тежнее нивниот образовен систем.

Таков рамковен документ е особено битен затоа што овозможува подигнување на квалитетот на целокупниот образовен систем со примена на холистички пристап (целина) кон образованието. Овде во прв план доаѓаат резултатите на

образованието - она што сите ученици во текот на образованието треба да го научат, што треба да го знаат и умеат, кои вредности да ги прифатат. Овој пристап на образование е значително поширок од оној кој училиштето го гледа како место за усвојување знаења и за пренесување факти. Наспроти ова, курикулумот нагласува дека училиштето е место за целосен личен и социјален развој на учениците.

Рамковниот курикулум е многу повеќе од традиционалниот наставен план, кој ги нагласува содржините кои треба да се поучуваат. Наместо тоа, курикулумот ги истакнува *резултатите* на образованието кои ги одредуваат стандардите на знаења, вештини и вредности што треба да ги достигнат сите ученици. На тој начин, курикулумот го осигурува квалитетот на образование за сите.

Низ *содржините*, курикулумот опфаќа и низа други елементи, како што се: *методите на поучување и активностите насочени на постигнување на целите на учењето, материјалите со помош на кои се учи, вреднувањето на образовните постигнувања, системот на вредности на училиштето*. Притоа, ваквиот вид на документ произлегува од општите цели на образованието кои ги опишуваат знаењата, вештините и вредностите што секој ученик треба да ги усвои за да биде подготвен за доживотно учење, за развивање на сопствените потенцијали и за активно и продуктивно учествување во општествениот живот.

Јасно истакнувајќи ги целите кои се заеднички за сите предмети, рамковниот курикулум е интегративен документ - тој овозможува развој на специфичните програми во одделни предметни подрачја, одредува специфични стандарди за секој поединечен предмет и вреднување на ефективната на тие програми. Покрај ова, јасно определените општи цели придонесуваат за целосност и за кохерентност на целиот образовен систем. Курикулумот лесно осигурува и поврзаност на содржините меѓу различни предмети на исто ниво на образование, но и логичка поврзаност на содржините внатре во истиот предмет на различни нивоа на образование. Имено, ефикасното образование им овозможува на учениците да ја видат поврзаноста меѓу различни форми на знаења да ги сфатат како дел од поголема целина.

Иако ги одредува *единствениот исход на образование за сите*, рамковниот курикулум е истовремено и отворен, флексибилен документ - наставниците од секое училиште го приспособуваат на потребите и на карактеристиките на своите ученици, креирајќи го на тој начин курикулумот на училиштето. Таквиот курикулум се применува во соработка со родителите и со локалната заедница, кои заедно со училиштето ја делат одговорноста за квалитетот на образованието.

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 *поширокото* 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.

8.3 Поимот наставна програма

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

„Наставната програма е училиштен документ со кој се пропишуваат обемот, длабочината и редоследот на наставните содржини во одделен наставен предмет. Затоа, наставната програма е конкретизација на наставниот план...“³⁵

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

³⁵ Potkonjak, N i dr. (1989), Pedagoska enciklopedija 1 i 2, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, str.101

Заедничко за 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 како за 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 нејзините обем, длабочина, редослед на изучување. Тоа значи дека со програмите се определува само што ќе се изучува - кои знаења, навики и умења треба да ги усвојат учениците.

Малку поинаку програмите се дефинираат со *Законите 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“.

Меѓу посовремените определувања на овој поим се следниве:

„*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, умења и навики треба да ги стекнат учениците во секое одделение, клас. Квалитетната наставна програма започнува со набројување и со 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“.³⁶

- „*Наставна програма*: Програмата се разработува по предмети и одделенија / класови. Таа кажува што се учи: подрачја, целини, теми, единици на

³⁶ Bakovljević, M., (1984), *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga, str.23

содржината. Програмата (од грчки *programma* -цел, замисла, намера, 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... *свкупноста на сите случувања* насочени кон поставените *цели* на наставата³⁷.

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“,³⁸ 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 постигнувањата“.³⁹

Во Законот за средно образование⁴⁰ 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 образованието, според модел на програми кој го донесува *министерот* на предлог на Бирото за развој на образованието. Во моделот се утврдува и флексибилноста во реализацијата на наставните подрачја и теми.

³⁷ Jelavic, F., (1995), *Didaktičke osnove nastave*, Zagreb: Naklada slap, str:25

³⁸ Poljak, V., (1970), *Didaktika za pedagoške akademije*, Zagreb: Školske novine, str:28

³⁹ Jelavic, F., (1995), *Didaktičke osnove nastave*, Zagreb: Naklada Slap, str:11

⁴⁰ Закон за изменување и дојолнување 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 *образовниите стандарди*.

Квалитетот и ефикасноста на образовната програма треба да се остваруваат преку наставни програми во кои се вградени современи научни и технички сознанија, примена на активни методи на учење и настава кои обезбедуваат трајни и применливи знаења.

9. СТРУКТУРНИ ЕЛЕМЕНТИ НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ

9.1 Дидактичко-методски концепт на наставните програми

Наставните програми изработени според современите пристапи се дидактичко-методски побогати, содржат повеќе компоненти кои се однесуваат на целокупната реализација на наставниот процес. Самата збогатеност на структурата на наставните програми говори за напредокот во методскиот дизајн на програмите. Во контекст на ова е даден приказ на структурните елементи на Наставните програми од 1991 и 2002 година за гимназиско образование. Како структурни елементи на наставните програми се јавуваат:

<i>Наставни програми за реформирано гимназиско образование 2002</i>	<i>Наставни програми 1991</i>
<p>1. Идентификациони податоци</p> <p>1.1 Назив на наставниот предмет:</p> <p>1.2 Вид на средно образование:</p> <p>1.3 Година на изучување на наставниот</p>	<p>1. Назив на наставниот предмет</p> <p>- Година на изучување</p> <p>2. Цел и задачи</p> <p>2.1 Оперативни задачи</p>

<p>предмет:</p> <p>1.4 Број на часови на наставниот предмет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - број на часови неделно: - број на часови годишно: <p>1.5 Статус на наставниот предмет</p> <p>2. Цели на наставниот предмет</p> <p>2.1 Општи цели</p> <p>2.2 Посебни цели</p> <p>3. Потребни претходни знаења</p> <p>4. Образовен процес</p> <p>4.1 Области и содржини</p> <p>4.2 Структурирање на содржините за учење</p> <ul style="list-style-type: none"> -Области и содржини -Конкретни цели -Дидактички насоки -Корелација меѓу содржините и меѓу предметите <p>4.3 Наставни методи и активности на учење</p> <p>4.4 Организација и реализација на наставата</p> <p>4.5 Наставни средства и помагала</p> <p>4.5.1 Наставни средства</p> <p>4.5.2 Учебници и учебни помагала за</p>	<p>3. Содржини</p> <ul style="list-style-type: none"> - Број на часови по одредени содржини <p>4. Норматив за наставниот кадар</p> <p>5. Дидактичко-методско упатство (генерализирано за сите години на изучување)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Битни научни и идејно-воспитни барања на програмата - Објаснение на содржините и битни барања по тематски целини <p>6. Наставни методи и наставни средства (генерализирани за сите години на изучување)</p> <p>7. Корелација на наставата по одреден предмет со наставата по сродните предмети (генерализирана за сите години на изучување)</p> <p>8. Дополнителна настава</p> <p>9. Образовни стандарди (нивоа на знаења) во наставата по предметот (произлегуваат од оперативните задачи за секој клас)</p>
--	---

учениците	- знаења
4.5.3 Дополнителна литература за наставникот	- умеења (вештини) и навики
5. Оценување на постигнувањата на учениците	10. Следење и вреднување на работата на учениците во наставата по соодветниот предмет
6. Кадровски и материјални предуслови за реализација на наставата	11. Додатна настава
6.1 Основни карактеристики на наставниците	12. Слободни ученички активности.
6.2 Стандарди за наставниот кадар	
6.3 Стандард за простор и опрема	
7. Датум на изработка и носители на изработката на наставната програма	
7.1 Датум на изработка	
7.2 Состав на работната група	
8. Почеток на примена на наставната програма	
9. Одобрување на наставната програма	

Од компарацијата на структурните елементи на Наставните програми за реформирано гимназиско образование од 2002 година и претходните наставни програми од 1991 година за гимназиско образование, може да се изведе следниот заклучок:

Структурните елементи на Наставните програми за реформираното гимназиско образование од 2002 година, во споредба со претходните Наставни програми за гимназиско образование од 1991 година, се побогати. Секој структурен елемент поединечно, сам по себе, е појасен, разработен, прецизен и насочувачки, со што му се дава поголема ориентација на наставникот во процесот на организација и на реализација на наставата, како и можности за различни приоди и извесна слобода во подготовката и во спроведувањето на истите со единствена интенција, постигнување на целите.

Наставните програми од 1991 година за гимназиско образование во однос на структурните елементи се посиромашни и пошти.

9.2 Дефинирање и видови цели

Секое планирање и програмирање започнува со *целиите*. Целите се основна појдовна точка во процесот на планирање и на програмирање на наставата. Затоа, пред секое планирање и програмирање треба да се познати целите кои треба да се остварат.

„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“.⁴¹

Кога се зборува за целите воопшто, особено за целите во воспитно-образовната работа, треба да се имаат предвид следниве нивни 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.

⁴¹ Попоски, К. (2000). *Програмирање на воспитно-образовниот процес*, Скопје: Педагошки Завод на Македонија, стр. 68

- Секоја цел претставува некаква *вреднос̄и*. Сè она што се смета за пожелно, потребно или неопходно, за субјектите претставува некоја вредност. Така, воспитно-образовниот процес е целенасочена активност. Тој се планира и се организира за да се постигнат определени цели. Основна цел е низ организиран процес на воспитно-образовни активности, како резултат на поучувањето и на учењето, да настанат позитивни, прогресивни, развојни *промени* од когнитивна (сознајна), социо-емотивна и психомоторна 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 вредности 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. 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 исто што и реално постигнат резултат*, односно 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 во 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 отворени* - не смееме да ги земаме премногу завршно (иако тие се дефинираат како

планиран резултат). Ова е поради тоа што *процесот* на нивното постигнување е многу *променлив* и никогаш не тече праволиниски 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 ученици⁴².

Цели и / или задачи во воспитанието и во 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.

Марш,⁴³ 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 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 детали за намерите на курикулумот (наставната програма). Се однесуваат на одделни програми и се насочени на успехот на учениците. Можат да бидат *среднорочни* и *крајкорочни*.

Задачите се *поконкретни тврдења* за тоа што учениците ќе мора да можат да направат откако ќе проследат одредена наставна единица. Тие се *крајкорочни*, 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 *условиите* во кои ќе се случат промените.

⁴² К. Попоски, (2000), стр. 68-70.

⁴³ Marsh, C. (1994), стр. 106-109.

Богнар и Матијевиќ 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 севкупност од редоследни дејствија (операции) кои водат кон преобразување на објектот⁴⁴.

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 сè 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 на воспитанието. Порано доминирало социоцентричното сфаќање, кое поаѓало 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 да ги образоваат 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 на сопствена желба, намера, цел. Сето тоа повеќе е во духот на класичната дидактика заснована на бихевиоризмот и на статизмот.

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

⁴⁴ Bognar-Matijevic, (1993), стр. 109

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 - **чии потреби задоволуваат**, односно кои се нивни носители, која е нивната основна насоченост (индивидуални и општествени цели);
- 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 [трајни, долгорочни, среднорочни (етапни), краткорочни, изведбени (оперативни)].

Во продолжение ќе ги разгледаме целите според овие критериуми.

* *Видови воспитно-образовни цели според тоа чии потреби се задоволуваат*

Во зависност од тоа чии 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 психомоторен 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 самоактуализација на личноста* во согласност со сопствените 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 *антїројоценїрички прїсїаї* во дефинирањето на целите, при што воспитанието и образованието се сметаат првенствено како основни човекови право и потреба, а дури потоа како негови обврска и општествена потреба.

Оїшїесївенїїе цели на воспитанието и на образованието се однесуваат, исто така, на развојот на личноста (индивидуата), но според потребите и *инїересїїе на оїшїесївоїїо*. 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 да се образоваат 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 ги 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, особено положбата и односот меѓу единката и заедницата, потоа сфаќањето на човекот како човечка индивидуа и личност, педагошките сфаќања на концептот на воспитанието“.⁴⁵ *Еден од начинїїе да се надмине сїроїшївсїавеносїїа на оїшїесївенїїе и индивидуалнїїе цели е засїаїувањейїо на задолжїїелни, факулїїаїїивни и изборни прїредмеїїи во насїїавнїїе планови*. Во таа смисла може да се говори за нормативна поставеност (статус) на воспитно-образовните цели, со што се искажува односот на општеството и на индивидуата кон одредени цели. Така, тие може да бидат:

⁴⁵N. Potkonjak, (1989), str. 74

- 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.

**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 изготвуваат и ги донесуваат надлежните органи и институции. Со нив се искажуваат намерите што сака да ги постигне државата преку системот на воспитание и образование како израз на државната образовна политика. Овие цели се искажуваат многу обопштено, грубо, па затоа тие натаму, врз разни основи, се разработуваат и се 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 од интересите на средината во која работат.

Натамошните разработка и конкретизација на воспитно-образовните цели се вршат со наставните програми за одделните подрачја и со 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*.

Најпосле, 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.

**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 нашите теорија 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).

Функционалните цели се однесуваат на стекнувањето разновидни вештини и на развојот 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, навик 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 predispozicii.

Воспитните цели ги опфаќаат промените на личноста, а пред сè, 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-педагошкиите аспекти* 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 за 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 *човекој 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 *примање, организирање и користење на информациите (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. 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 **блиско до образовните цели**.

Втората подгрупа на когнитивни цели, според Блум, ја сочинуваат посложени форми на однесување, како што се способностите и вештините.

Блум ја класира оваа подгрупа на когнитивни цели 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 ги опфаќаат и *образовнајќа и развојнајќа* 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 самите 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 обосно. Овде спаѓаат 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 нервно-мускулна координација. 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 по техничко образование. Некои ги нарекуваат *сензо-моторни*.⁴⁶

Во реалниот воспитно-образовен процес, целите се *испрејлечуваат* и речиси никогаш не може да се постигне само еден вид цели без да се постигнат и останатите, дури и како споредно постигнување. Ова е така и затоа што учењето, според поновите сфаќања на когнитивната психологија, е *хोलистички* процес. Оној кој учи, во процесот на учење се вклучува целосно -

⁴⁶ B.Bloom. Taksonomija, (1981), str. 13.

со своето предзнаење, со своите верувања, убедувања, ги ангажира своите умствени, физички сили, но и своите емоции.

Во нашите училишта се посветува поголемо внимание на знаењето (образовните, когнитивните цели) отколку на ставовите, на вештините и на способностите. Ова произлегува, прво, од тоа што во сознајната сфера спаѓа поголем дел од целите на наставата, кои се пропишани во програмите. Второ е тоа што усвојувањето на знаењата полесно се планира и се постигнува отколку усвојувањето на вештини, ставови или развојот на способности. Трето, поради фактот што полесно се проверуваат и се оценуваат постигањата во когнитивната сфера, за разлика од постигањата во емотивната и во 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 на 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 грижа за *единствено* на образовните, воспитните и функционалните цели“.⁴⁷

**Времето кое е потребно за да се постигнат или процесниот аспект на целиите*

- трајни;
- долгорочни;
- среднорочни (етапни);
- краткорочни;
- 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

⁴⁷ Попоски, К. (2000), *Програмирање на воспитно-образовниот процес*, Скопје: Педагошки Завод на Македонија, стр.93

професионална ангажираност и в) *сѝаросѝ* - период на пензионерски живот. Денес тоа веќе не соодветствува на реалните состојби на современото живеење. Непрекинатото и многу брзо се менуваат многу нешта: развојот на науките, технологијата, професиите, начинот на живеење итн. Неслучајно 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 „*оѝшѝесѝво кое учи*“, односно за учење на единката во текот на целиот нејзин живот. Тоа е траен процес на непрекинатата самоактуализација на секоја индивидуа, која се заснова на „мотивите на растење“, како што ги нарекува Маслов. Воспитанието и образованието (учењето) се трајна потреба на секого. Човекот постојано акумулира, преработува и користи нови искуства (сознанија) во секој поглед (како знаења, ставови, вештини, интереси итн.).

Долгорочни цели или цели на одделни воспитно-образовни периоди.

Тоа се оние цели во воспитанието и во образованието кои се планираат да се постигнат во период подолг 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 *оѝшѝѝ*, *глобални*. Тие ги одредуваат образовните стандарди на соодветните образовни периоди (степен и видови на образование; на пример, што се очекува да знае и да умее еден завршен осмоодделенец или дипломиран техничар во некоја струка итн.).

Еџајни или среднорочни воспитно-образовни цели, по правило, се оние кои можат да се постигнат во *џекој на една учебна година* или / и покусо, ако изучувањето на некој предмет (програма) трае едно полугодие или семестар. 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 краткорочните. Овој вид цели се искажани со наставните програми за секое одделение или клас во кои таа се изучува и претставуваат релативно одделни целини, етапи на долгорочните цели утврдени со повеќегодишните програми. Тоа многу поуспешно се прави за образовните (когнитивните, сознајните), отколку за воспитните (емоционалните).

Крајкорочни 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 седмици - сфатени како серија на наставни единици (часови). Времето за кое може да се постигне одредена краткорочна цел зависи од тоа до кој степен може да се операционализира, а да не се изгуби нејзината природна целост. Краткорочните цели произлегуваат од среднорочните.

Изведбени (работни) цели. За овие цели се употребуваат и термините: *џоединечни, конкретни или ојерационализирани*. Дobar 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, не е можно повеќето функционални и воспитни цели 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, за 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 сочинуваат 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. Милер:⁴⁸ „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*);
- на што и во кои *ситуациски услови* тој треба да го направи (поблиско наведување на *условије, ситуационската 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 застапуваат 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 Чудина.⁴⁹ 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 квалитетни 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 *операционализираните задачи*. Со нив не се искажува крајниот резултат, туку дејствието што треба 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 сочинуваат реалниот наставен процес.

⁴⁸ Moller, C. (1994), *Didaktika kao teorija kurikuluma*, Zagreb: Educa, str.83

⁴⁹ Andrilovic, V., Cudina, M. (1985), *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Skolska knjiga, str.102

Со завршувањето на една наставна единица треба да се постигнат оперативните цели. Низа такви цели обезбедуваат постигнување на некоја краткорочна 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 нивното реализирање.⁵⁰

9.3 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 своевремено 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

⁵⁰Попоски, К. (2000). *Програмирање на воспитно-образовниот процес*, Скопје: Педагошки Завод на Македонија, стр. 95-101

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 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.

При конципирањето на наставната програма се поставуваат 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 самомотивацијата 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 автори 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 а 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.

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 искуства.

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.

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 *ставови* 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 (скилс), 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 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 внадворешно изразување на вредности и лични квалитети, 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 уџајстива* 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 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 сознавање, барањата при нејзиното составување се многубројни, а овде се

напоменати некои од нив. Особено битно е прашањето за нивна импликација во наставната пракса.,⁵¹

„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 поимит (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.,⁵²

9.3.1 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.

⁵¹ Шарановиќ-Божановиќ, Н. (1993), *Теоријске основе сазнавања у настави*, Београд: Институт за педагошка истражувања, стр. 89-93

⁵² Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. (2000), *Наставни програми и усвајање наставних содржаја*, Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истражувања, стр.172

- 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, воопшteni 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*.

Блум⁵³ 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 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.

⁵³ Bloom, B. (1981), *Taksonomija*, Beograd: Republicki zavod za unapredivanja vaspitanja i obrazovanja, str.

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

Знаењата, сфаќањата, процесите, ставовите треба да се проучуваат како интегрални единици, кои ги одразуваат *најактуелниите 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 гнацртг 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 градски 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.,⁵⁴

9.4 Наставни методи, поим и видови

Најчесто определување на наставните методи е дека тие се *заеднички* или *начини* на заедничка работа на наставникот и учениците во наставниот процес со помош на кои учениците стекнуваат нови знаења и развиваат психофизички способности.

„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 изградуваат својата личност.

⁵⁴ Gjorgjević, J., (1996) „Savremena nastava, Beograd: Institut za pedagogska istrazivanja, Prosveta, str.87-115

Руските автори Баранова и Слостенин ги дефинираат наставните методи како пат на сознајните 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 индукативни, а последниот четврти степен (метод) е дедуктивен пат во правењето на градивата.

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 информационални 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 работи со текст.*

Вербалните методи ја нагласуваат говорната компонента. Зборовите, како знаци, симболи на говорот, имаат карактер на информации од трет ред затоа што се посредници меѓу вистинските предмети, наставникот и ученикот.

Метод на усно изложување - монолошки метод

Тој е еден од најчесто применуваните наставни методи. Според истражувањата, 2/3 од сите говорни активности во наставата отпаѓаат на наставниковиот говор.

Искуствата покажале дека знаењата стекнати претежно со методот на усно излагање на наставникот се нецелосни, вербални и формални. Исклучивата

примена на овој метод не развива активност кај ученикот, па со тоа ниту негови работни навики, ни способности.

Правилната примена на усното излагање го оживува наставниот процес и внесува во него говорна динамичност и методичка системност.

Особено значење има наставниковото непосредно изложување при воведувањето на учениците во нови начини на работа (објаснување на тешки детали при обработување на нова наставна единица).

Правилниот, примерен, жив и интересен наставников говор го развива учениковото внимание.

Излагањето на наставникот не само што обезбедува системност и среденост на наставните содржини туку позитивно влијае и на културата на говорот и на речникот на ученикот.

Подготовката на наставникот за излагање опфаќа: временско траење на изложувањето, план на изложувањето, употреба на наставни средства (слики, ЦД, наставни листови).

Наставниковото добро осмислено усно излагање треба да предвиди воопштување кое ќе ги опфати неговите темелни делови.

Наставниковото непосредно изложување треба да биде:

-систематско, логички јасно, интересно, на стандарден литературен јазик.

Секој добар наставник може со вежбање да ја развие способноста за усно изразување.

Штом наставникот забележи дека на учениците нешто им е познато, ќе го прекине излагањето и ќе продолжи со разговор и систематски ќе ги поттикнува учениците на соодветни активности.

Освен наставниковото непосредно излагање, во наставата непосредно изложуваат и учениците или некои други стручњаци.

Усното изложување може да биде во форма на :

- проповедање;
- опишување;
- образложување;
- објаснување и
- известување.

Проповедањето или раскажувањето е излагање за одредени настани кои се претставуваат на таков начин што кај ученикот будат чувства за да влијаат на нивното доживување. Тоа особено е ефикасно при изложување на историски и други содржини за кои учениците немаат искуства. Наставниковото сликовито, јасно, интересно, уверливо раскажување може да предизвика одредени чувства. Самиот наставник треба да се соживее со одредениот настан за кој раскажува.

Опишувањето во наставата има голема улога и значајна примена. Опишувањето се однесува на сликање со зборови и обично е втемелено на директно набљудување. Во наставата преовладува научно опишување. Тоа се применува кога е потребно со повеќе детали, целосно, објективно да се претстават одредени објекти, процеси, настани, личности, случки и др. За да биде опишувањето научно, потребно е наставникот темелно да го познава објектот на опишување.

Образложувањето е посебна форма на усно изложување кое се карактеризира со изнесување докази за некое тврдење. Образложувањето треба да изложи сè што е во врска со констатирање на невидливото, недостапното, непознато и нејасното. Образложувајќи некоја појава, ученикот навлегува во нејзината суштина. Наставникот најчесто го образложува текот на обработката на новата материја, а во други етапи на наставниот тек, тоа го бара од учениците.

Објаснувањето е мисловно-вербална активност со која се толкуваат одделни појави и процеси во окружувањето. Се објаснуваат апстракции, генерализации и сл. На учениците не треба да им се објаснува она што им е познато. Наставникот може успешно да објаснува само кога добро ги познава

содржините. Тој треба по објаснувањето да провери дали учениците го сфатиле објаснувањето.

Известувањето треба особено да се негува во излагањето на наставникот и на ученикот, и тоа најмногу при: набљудување, изведување практични работи и обиди, настава надвор од училница.

Заедно со непосредното изложување, наставникот користи и посредно излагање во наставата. Неговата методичка специфичност е тоа што излагањето се пренесува со современи средства за масовна комуникација (филм, телевизија, ЦД, Интернет).

За секоја спомената варијанта на посредно излагање потребна е соодветна методичка подготовка.

Метод на разговор

Се разликуваат повеќе видови, форми на разговор: катехетички, развоен, слободен, дискусија, бура на идеи и др.

- катехетичкиот разговор се состои од кратки прашања и одредени одговори, и најчесто се користи при повторување и проверување на одредени факти, како на пример: „Кога започнала Втората светска војна?“

Развоен, хеуристички (грч. heurisko - наоѓа) разговор - наставникот поставува поттикнувачки или почетни прашања за собирање успешни одговори. На тој начин, се избегнуваат поголемите застранувања и се осигурува, повеќе или помалку, очекуваниот одговор. Наставникот настојува да го подигне нивото на учениковото знаење. Развојниот разговор најделотворно се користи при обработка на ново наставно градиво, како и при примена на знаењата во нова ситуација.

Слободниот разговор е сличен на разговорот во секојдневниот живот, се одвива во слободен дијалог. Слободниот разговор бара трпенис, чекање одговори и засмно слушање, образложување на сопственото гледиште. Учениците треба да се поттикнуваат и да се охрабруваат во изнесувањето на

своите гледишта, па и тогаш кога даваат неточен одговор. Неточните одговори често се поттик за расправа и за објаснувања меѓу учениците.

Дискусија (полемика, дебата, расправа) е форма на разговор во кој се спротивставуваат мислења на одредена тема. Темата треба однапред да се најави за да можат учениците да се подготват за расправата, на пример: пушење, слободно време, спорт и сл. Битна карактеристика на дискусијата е дека нема победници и победени. Нејзина задача е заземање на личен став за темата на дискусија.

Бурата на идеи изворно се смета како метод на решавање на проблеми. Таа најчесто се определува како ненасилна постапка која им овозможува на сите учесници да изнесат зборови, реченици, досетки, забелешки (сè што им „паѓа на памет“) за одредена тема. Ако е добро спроведена, оваа метода еднакво ги вклучува сите учесници, а поради тоа е прифатена во современата настава - затоа што негува творечки пристап кон проблемите и помага за учење со откривање.

Седум умења за деловно поставување на прашања на учениците

Особено внимание треба да се посвети на формулирањето клучни, темелни прашања кои ќе им се постават на учениците. Добро е наставникот да размисли за отворени и за затворени прашања. Додека отворените прашања можат да имаат и неколку точни одговори, затворените имаат само еден точен одговор.

- приспособување на изборот на зборови и на содржината на прашањата кон учениците;
- со прашањата да се опфатат што поголем број ученици;
- по потреба, да се поставуваат потпрашања;
- да се искористат ученичките одговори, дури и неточните;
- да се одредат добро време за поставување прашања и пауза помеѓу прашањата;

- прогресивно зголемување на сознајните барања низ низа прашања од повисок ред;

- делотворно служење со прашања во писмена форма.

Треба да се избегнуваат:

- прашања на кои учениците не можат да дадат одговор (поради незнаење или недостиг на искуство);

- алтернативни прашања (Имаат ли птиците крилја?);

- сугестивни прашања (Го поддржува ли кислородот процесот на горење?);

- каверзни прашања, кои сугерираат погрешен одговор;

- неодредени и повеќезначни прашања (Какво годишно време е зимата?);

- предолги, сложени, повеќекратни прашања (Што е ренесанса, нејзини битни карактеристики, кога се појавува?);

- прашањата во наставата треба да бидат јазично коректни, правилно обликувани.

- ако разговорот се води во врска со временско-просторни односи, прашањата треба да започнат со: кога, каде, од кога, до кога итн.;

- ако се работи за причинско-последичен однос, прашањето треба да започне со: зошто, како, поради што.

Методички е правилно прашањето да му се постави на цел клас, потоа да се почека, да се направи мала пауза (за да размислат сите ученици), а потоа да се праша некој ученик. Грешките треба да ги поправи самиот ученик со помош на наставникот.

Метод на читање и работа со текст

Со примена на овој метод, учениците се запознаваат со текстот како битен извор на знаење. Со работата на текст учениците совладуваат: техника на читање, правилно користење на текстот од учебникот, работни белешки, оспособување за самостојна работа на текстуални извори на знаења. Темел за

примена на оваа метода е процесот на читање. Што подразбира *вештината на читање*? Таа подразбира разбирање на прочитаното и мисловна преработка на информациите кои се добиени со посредство на пишани извори.

Учениците, во процесот на настава и учење, треба да се оспособат за:

- читање и анализа на прочитан текст,
- издвојување на битни прашања, клучни идеи,
- пронаоѓање на сличности и разлики, утврдување на причинско-последични врски и односи, споредување;
- поврзување на информации од текстот со информации од други извори на знаења;
- поставување на прашања и проблеми, како и нивно решавање и отворање на нови прашања и проблеми.

„Значењето на самостојната работа на ученикот со наставна литература (метод на работа со текст) е особено големо. Овој вид на активност на ученикот е едно од основните средства за остварување на главната цел на наставата - да се научи ученикот да учи“.

Како посебни цели може да се наведат:

развијање на навики за користење на литература, негување на читање со разбирање, негување навики за подолга концентрација, развијање способност за творечко осмислување на прочитан текст, репродукција, подготовка за самостојна работа во животот.

Како негативности на овој метод се наведуваат: неможност за самостојно совладување на потежок материјал, површно читање, попуштање на концентрацијата, недостиг на „живи зборови“ од наставникот, слаба контрола над проучениот текст, слаба повратна информација, неможност за непосредно утврдување и проверување на стекнатото знаење поради факторот време.

Основната тешкотија на примената на методата на работа со текст се наоѓа во нејзината прва слаба страна. Учениците, работејќи со учебникот, треба да усвојат одредена количина на нови информации, а при тоа, дел од текстот може да им биде нејасен.

Прво ниво во совладувањето на умеењето на работа со текст е *читањето со разбирање и репродукција на текстови*. Повисоко ниво е *творечко осмислување*. Тоа значи дека учениците треба да бидат способни не само да усвојуваат нови информации од учебникот туку врз основа на усвоените информации да знаат да дојдат до нови знаења кои не се непосредно изразени во учебникот, туку се резултат на творечко промислување над прочитаниот текст. Последната цел е високо поставена, но за да се развие таа, нужно е учениците да се оспособат за *умствена работа*. Меѓутоа, способноста за умствена работа се развива постепено.

„За да се примени одредена метода, потребно е учениците да се поучат како треба да постапуваат при примена на одредена метода“.⁵⁵

Метод на пишување

Некои методичари го поврзуваат методот на пишување со методот на цртање, па се зборува за метод на писмени и илустративни работи. За методот на цртање се говори во склоп на визуелните методи, што е природно со оглед на начинот на перципирање на градивото.

Предности:

- се развива и се зацврстува учениковата навика за писмено изразување;
- знаењето го прави поточно и поцврсто;
- поттикнува облици на самостојна работа на ученикот и
- го збогатува учениковиот речник.

Наставникот главно пишува на табла или на плочи во училницата. Добро подготвена и прегледна училишна табла не е само успешно наставно помагало туку е и показател за стандардот на квалитет на работата и на обработката на наставните единици.

⁵⁵ Kurnik, Z.,(2002), *Problemska nastava*, Matematika i skola, Zagreb, str.196

Планот на наставната табла обично содржи: наслов на наставната единица, преглед на содржините, заклучок, задачи за повторување, проверување, домашни задачи...

Пишувањето на табла треба да биде: прегледно, јасно, читливо, правописно правилно, со доволно големи букви. Во поново време, наставната табла се заменува со фолии за презентации на графоскоп или Power point презентации.

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, таблица, 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. Каргите 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 повеќе сетила, демонстрацијата да се припреми така што најмногу да се остави впечаток на важните работи, работите и поимите да не се посматраат статички 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 лабораториска 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 лабораториите 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 експерименти, не е економичен.

Освен одреден систем на наставни методи, треба да се истакне дека особено се битни и правилниот избор и комбинирањето на наставните методи.

Многу е важно учениците да научат како да набљудуваат, да воопштуваат, да заклучуваат и да мислат, затоа што ученикот не усвојува само знаења туку и методи на познавање.

На изборот на наставни методи влијаат: целите на наставниот предмет, наставните содржини на одделниот предмет, учениковото окружување, возрасната и предзнаењата на учениците.

9.5 Наставни форми

Воспитно-образовниот процес и педагошките ситуации во училиштето ги карактеризираат различни социјални односи меѓу 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 ученици. Се разбира, во такви различни социјални форми и бројни формации се постигнуваат и различни педагошки ефекти.

Исто така, и наставниците може да бидат во различни социјални односи во извршувањето на своите работни задачи. Најчесто настапуваат индивидуално како креатори на педагошките ситуации, како поттикнувачи на учениците, како 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 на образованието кои се однесуваат на когнитивниот, на афективниот и на психомоторниот развој. За да се организираат различните бројни формации на учениците, потребно е да се осигурат 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 ги 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 некој од современите технички медиуми. Во оваа наставна форма доминира еднонасочната 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 предвид сите индивидуални интереси и претходни 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 врз таа основа ги 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 предности и недостатоци. Најважната предност се огледува во *економичноста*, односно во можноста истовремено да се поучуваат поголем број на ученици.

Главните недостатоци во оваа социјална форма (одделение) стручњациите ја гледаат во неможноста наставникот да ги земе предвид нивните посебности, односно индивидуални разлики. Најчесто, фронталната настава се изведува поради „реализација на програмата“, без прифаќање на она што се случува со одделни ученици.

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

9.5.1 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 предвид предностите на индивидуалната работа на ученикот, работата на ученикот во парови и групната работа на ученикот од 3 до 6 ученици. Сите тие бројни формации различно придонесуваат за социјализација и за персонализација на поединецот. Низ различните бројни формации може да се постигнат различни интензитет и квалитет на комуницирањето.

А) Индивидуална форма

Само со нагласена активност на ученикот може да се очекува негов развој. Без активност нема развој. Притоа, се мисли на разновидни интелектуални, сензорни, практични или изразни активности. Моќностите на одделни ученици во врска со тие активности се многу различни. „Почитувањето на индивидуалните разлики на ученикот е условено од сознанијата на диференцијалната психологија, за чиј основач се смета Галтон (Galton, 1822-1911).

Првите обиди да се земат предвид индивидуалните разлики меѓу учениците датираат од крајот на 19 век и почетокот на 20 век, односно нешто по првите дела од подрачјето на диференцијалната психологија. Во Америка, првиот обид за индивидуализација на наставата е реализиран во градот Гублоу и е познат како „Гублоу-план“ (1894), а во Европа првиот обид за индивидуализација на наставата му е припишан 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 мера), 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 екстрем. Врз база на добиени податоци тој констатирал дека учениците во ист развоен период меѓусебно се разликуваат по способностите за: помнење, внимание, интереси, темперамент итн., така што извел заклучок дека наставниците не можат во услови на колективна настава да им го дадат на сите ученици она што *тине* можат да примат, а исто така, не можат ниту да имаат исти барања од сите ученици. Решението за тој проблем, според Клапаред е во „*училиштито по мера*“ 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 еден наставник во услови на колективно поучување да ги земе

предвид индивидуалните разлики меѓу учениците. Се појавиле толку различни решенија за индивидуализација на наставата, што се оствариле делење на одделенија на повеќе групи, издвојувања на поединците од одделенијата заради давање 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 дејствување се поставува важна дилема во новата дидактичка литература: дали смислата на школувањето е сите ученици да постигнат однапред одредено ниво на знаења и на способности или е потребно да му се овозможи на секој ученик да постигне оптимални резултати. На темел на сознанијата на педагогијата, на дидактиката и на психологијата се наоѓаат повеќе аргументи за втората можност, но училишната пракса, пак, е насочена кон просечниот ученик и кон 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 поспособен од другите деца или барем толку способен да може нешто да направи сам. Врз основа на тоа треба да се градат нивните оспособување и афирмација во колективот, а потоа и професионалното насочување.

Синтагмата „индивидуални разлики“ е општ израз кој се однесува на проучувањето на сите оние начини на кои поединците перманентно се разликуваат. Изразот „диференцијална психологија“ се користи главно со истото значење, а се однесува на: набљудувањата, мислењето, јазикот, потребите, желбите, нагоните, мотивите, емоциите и различните диспозиции и способности.

Индивидуалните разлики меѓу учениците во организацијата 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) ја сфаќа индивидуализацијата како „средство за оптимизација на поучувањето“ и вели: „Под индивидуализација на поучувањето се подразбира зголемено приспособување на внатрешните услови на индивидуата која учи. Притоа, 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, на методите на поучување, на инструктивната помош, на наставните материјали и на времето за учење“.

Полјак ја нагласува потребата дека индивидуализацијата на наставата треба да овозможи „индивидуалните психофизички сили да се развиваат до максимум“.⁵⁶

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 за проверување. На наставните листови наменети за учење на нови содржини може да се користат различни стратегии, а предност се дава на учењето низ решавање на проблеми, потоа 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 бројна формација има одредена педагошка и психолошка смисла. Активностите во пар имаат големо

⁵⁶ Poljak, V. (1982), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga, str. 214

мотивирано влијание на активностите на ученикот. Учениците меѓусебно се контролираат и се 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 меѓу паровите или меѓу поединците во парот, можна е лесна контрола. Нагласената самостојност на ученикот и активностите во пар придонесуваат за понатамошно осамостојување на ученикот, особено 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, на пр. природни науки.
2. Сите парови работат еден идентичен дел од задачата, а другиот дел, според одредени критериуми, се диференцира, на пр. решавање на математички задачи.
3. Група парови работат идентична задача, на пр. опит за пропустливост 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 што 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, 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 обата члена задолжително 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, битно е според кој *критериум* се формирани 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, од психофизичката зрелост на ученикот и од низа други фактори кои ги 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 проблемска во математиката, изведување на опити во училиштето, собирање материјали за некои наставни активности, заедничко проучување на некои појави од природната и општествената средина, учење странски јазик, 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 е

многу битно 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 поединечните членови на парот, како се прифаќаат еден со друг, каква е нивната соработка, и дали се дополнуваат успешно.

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

в) Групна форма

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

Најдоследен во заговарањето групна работа во училиштата бил веќе споменатиот французин Roger Cousinet (1920). Забележителна варијанта на групна работа е и онаа 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 според внатрешната динамика и според дидактичките вредности. Овој социјален облик на работа овозможува да се отстранат некои недостатоци на фронталната работа со ученикот: поголеми можности за 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 дејствието*, 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 петтата и шестата година тие се движат во круг на врсници каде што ги задоволуваат потребите за игра и за социјална комуникација. Слична тенденција се јавува и во првата година од образованието.

Детските 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 учениците ќе ги извршуваат. Карактеристиките на социјалните односи во групата ученици се утврдуваат со социометриски тест (Ј. Морено), со кој се утврдуваат привлекувањето и одбивањето на членовите од 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 од природата на задачите кои групата треба да ги изврши. Во основното образование групите се формираат според одредена задача, додека во средното образование може да има и постојан состав на групите (на пр. за вежби во наставата по хемија).

Бројот на членовите во групата зависи од повеќе фактори, но особено 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 *пет 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 на работниот простор. Така, во одделенија од триесет ученици најпогодно е да се

формират од седум до осум групи. Треба да се напомене дека групната работа треба да се организира така што членовите на групата седат лице во лице, а водачот на групата треба да обезбеди сите членови на групата рамномерно да учествуваат во групните активности.

Групите добиваат усна или писмена работа (работни упатства, наставни листови) што треба да биде внимателно изработена.

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

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

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

9.5.2 Меѓусебен однос на социјалните форми на работа на учениците

Целите на воспитанието и на образованието се однесуваат на персонализација и социјализација, односно на задоволување на потребите на поединецот и на 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 на образование може да се постигнат оптимални резултати. Секоја 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 на образованието е психофизичката зрелост на ученикот. Истовремено, тие форми на работа помагаат во социјалното и во емоционалното созревање на ученикот.

Можни се бројни варијанти на меѓусебно 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.⁵⁷

9.6 Наставни средства

Во новата дидактичка литература се сретнува поимот „медиум“ односно „наставни медиуми“. Зборот „медиум“ е од латинско потекло (лат. *medius* - средина, во средина), а во педагогијата, терминологијата е од англиската

⁵⁷ Matijević, M., Bognar, L. (2002), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, str.234-260.

литература (англ. medium - средина, среден, средство, елемент, медиум). Во колоквијалниот јазик, изразот „медиум“ означува „средство за пренесување на информации“, средство за комуникација“.

Многу малку термини во современата научна терминологија се толку различно дефинирани и сфатени како поимот „медиум“. Колку различни автори се обиделе да го дефинираат тој термин, толку и дефиниции настанале, така што на крајот „медиум“ (како средство, како нешто што посредува комуникација) е сè што гледаме, вклучувајќи го и воздухот кој нè опкружува.

Дидактичкиот поим 'медиум' го означува носителот / посредникот на информацијата во дидактичка функционална врска. Тоа значи дека овде се однесува на медиумите кој се разбираат како носители на различни поединечни функции во склоп на основната функција на сите медиуми - пренесување и средство на информацијата - во некоја специфична дидактичка рефлексивна, односно интенционална врска. Дидактичкиот поим на медиумот не е идентичен со поимот „хардвер“ (овде се подразбираат апарати, средства, материјали) ниту со поимот софтвер (содржина, известувања). Дури кога репродукционите средства и материјалните носители ќе станат 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.

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

*„Образовната технологија е процес и етичка пракса на олеснување на учењето и подобрување на перформансите со креирање, примена и водење на адекватни технички процеси и ресурси.“*⁵⁸

⁵⁸ Association for Educational Communications and Technology, АЕСТ, 2004, (нацрт документ) преземено од Интернет извор <http://docs.thinkfree.com/docs/view.php?dsn=843650>

„Наставната технологија е сложен процес кој ги вклучува луѓето, постипајќи ги, идеите, средствата и организацијата за анализирањето проблем во ситуација во која учењето е целно насочено и контролирано.“⁵⁹

„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“.⁶⁰

9.6.1 Класификација на медиумите во образованието и во воспитанието

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

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, ги 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 еднакво да ги остварат сите медиуми. Најсестрани, според Gagne, се „машините за учење, усната комуникација на звучните филмови, додека ограничените можности ги припишува на подвижните и статичките слики и на разните објекти за демонстрирање“.⁶¹

Во повеќе класификации на наставните медиуми во дидактичката литература се воочуваат поделба и анализа на наставните медиуми според

⁵⁹ Bognar, L., Matijevic, M. (2002), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga., str.326

⁶⁰ Radonic, F. (1997), *Obrazovna tehnologija u nastavi i učenje*, Zagreb: Birotehnika-CDO, Zagreb, str.23

⁶¹ Bognar, L., Matijevic, M., (2002), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga, str.329-351.

сетилата кои се релевантни за нивно користење: *визуелни, аудиовизуелни и аудиовизуелни 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 некои заеднички карактеристики, се *комјутерските* и фонолабораторијата 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 претходната класификација, иако некои автори ги вбројуваат во визуелни медиуми.

Визуелни медиуми во воспитанието и во 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, ѕидните слики, цртежите, графофолите, дијагностичките, апликациите за фланелографи, микорофилмовите, елемент-филмовите, модели, макети* и др. При изборот на визуелните материјали за воспитно-образовниот процес, предност треба да му се даде на изборот на конкретни материјали од објективната стварност или наставните филмови.

Текстуални медиуми: Текстуалните медиуми во училиштето ќе станат незаменлив медиум за насочување на активноста на ученикот. Текстуалните медиуми биле и ќе останат комплементарни медиуми, во споредба со другите медиуми кои се користат во училишната пракса. Заеднички карактеристики на текстуалните медиуми се: високата доверливост во врска со чувањето на едукативни пораки, можноста на учениците да им се презентира повратна информација за извршените активности, овозможувањето на широк круг на корисници, потоа можноста едукативните пораки да се зачуваат за подолг рок. На пример, ученикот може повеќе пати да се навраќа на текстот и на илустрациите во учебникот, да се навраќа на претходните страници и да ги проучува содржините кога сака и колку пати сака (што ќе зависи од

мотивацијата, од менталната кондиција, од целите и др). Ова не е случај со другите медиуми, како: телевизиските емисии, наставните филмови, радиоемисиите и др.

Текстуалните медиуми, исто така, може да се користат и како дополние на сите други медиуми и начини на комуницирање. Вредноста на некој дидактички медиум се утврдува според дидактичката обликуваност. Под дидактичка обликуваност на текстуалните медиуми се мисли на начинот на презентирање на основните содржини, на начинот и на 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 придонесат за стекнување знаења, за развој на способностите и за формирање на ставови и на уверувања. Тие активности на ученикот може да бидат дадени како: задачи за вежбање, прашања или анализи на основниот текст.

Во училиштата се користат компактни учебници кои ги дополнуваат учениковите активности во училиштето (една книга за еден наставен предмет), разгранети учебници (за еден предмет се користат повеќе тетратки со различен материјал) или програмирани учебници.

Компактниот учебник со своите структура и содржини мора да ги 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 обработка на некоја тема (проблем, целина), потоа содржини во врска со основните информации кои се предмет на учење, разновидни активности за повторување и вежбање, како и за проверување (самопроверување). Предност на компактниот учебник е пониската цена на изработка, прегледноста и компактоста (во една книга е содржано сето она 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 медиуми во воспитанието и во образованието: На денешниот степен на развој на техниката и дидактиката во процесот на воспитание и на образование, од аудитивните наставни медиуми се користат аудиокасети и компакт дискови, ЦД-а. Овие најчесто се користат во наставата по мајчин јазик, по странски јазици и по музика. Секој аудиозапис 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 медиуми почесто се користат, а визуелните компоненти се надополнуваат со сликовни 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 ученици. Учениците активно учат јазик (говорот и слушаат), наставникот контролира и ги коригира нивните грешки.

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

При изработката на аудиовизуелни медиуми кои се користат во образованието, треба да се уважуваат сознанијата на дидактиката на медиумите за критериумите за обликување и изборот на медиумите. Притоа, треба да се има наум меѓусебното дополнување на сликата и звукот. Иако овие медиуми се доста ефикасни, не треба да се претерува во нивното користење

9.6.2 Мултимедијалност во образованието и во воспитувањето

Анализирајќи изолирано посебни медиуми во воспитувањето и во образованието, но во воспитно-образовниот процес тие секогаш се јавуваат во

некаква комбинација. Учебниците и прирачниците за учење на странски јазик (текстуални медиуми) се надополнуваат со различни медиуми (аудиокасета или видеокасета). Настојувањето за интегрирано дејство на два или повеќе медиуми, од нивното меѓусебно надополнување и збогатување (герм. Enrichtmentfunktion der Medien), води кон мултимедијален пристап во воспитувањето и во образованието. Мултимедијалноста е важно обележје на современата организираност на наставата во училиштето и надвор од него, а основата на идејата за таков пристап ја дал и Ј.А. Коменски со препорака дека сè што учат, учениците треба го 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 дејствување, настануваат различни мултимедијални системи. Тие дејствуваат во училиштата при непосреден контакт со учениците, со наставникот и различни аперсонални медиуми или како образование на далечина (радио-телевизиски 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 на целта при воспитувањето и образованието може да го осигури наставникот со смислени интеграција и корелација на усното излагање во секојдневната работа (персонални медиуми) при користење на други наставни медиуми (на пр. касетофон и дијапозитив), но тоа многу успешно ќе се изведе ако се изведе со помош на посебен компјутер кој ја регулира работата на целата електроника во училницата со повеќе различни медиуми.

Појавата на Интернетот и на мултимедијалниот софтвер на компакт диск (ЦД) ги наведува дидактичарите на сериозно критичко преиспитување на традиционалните дидактички решенија за остварување на целта на современите школа и настава. По заслуга на тој медиум се овозможуваат масовни образование и поучување.

Интернетот претставува глобална светска компјутерска мрежа. Таа мрежа овозможува еднаква достапност до информациите за секоја личност во светот која има компјутер приклучен на таа мрежа. Одделен компјутер на светската компјутерска мрежа претставува, всушност, виртуелна училница. Тоа ја зголемува

можноста за учење и за образование на секој ученик. Личноста која учи или која 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).

9.6.3 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 на 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 развојот на тие три полиња на личноста. За нивна реализација потребно е да се осигурат, односно да се изберат местата кои одговараат за наставните активности и за медиумите кои одговараат, што не е секогаш можно ни во училиниците ни во други простории во училиштето.

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

Потсетуваме дека на изборот на наставните медиуми влијае и филозофијата на воспитувањето на која е втемелен глобалниот концепт на некое училиште.⁶²

9.7. 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. Поседини 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, Шулц, Хајман); дидактика на информациите или кибернетска дидактика (вон 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;

⁶² Bognar, L., Matijevic, M. (2002), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga 332-345

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, војавно 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.

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 дејност и 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 основа 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.

9.7.1 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 способност 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 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 истаакнување на квалифицираност 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 претходно 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 претходно усно и писмено проверување на постигањата

Во нашата практика преовладуваат два начина на проверување на знаењата и останатите постигање на учениците - усно и писмено. И двата,

освен стандардизираниите 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.

Кои 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 таканаречените 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 вна слепов.

Кои редовно (континуирано) 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 *континуирано контролирање и самоконтролирање*. 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 успехотв). 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.,⁶³

9.7.2 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;

⁶³ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 65-67

- 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 наставникот не прашува, ниту дава задачи, туку *следи и набљудува* како се однесуваат учениците во одредени ситуации;
- за одговорите и постигањата на учениците наставникот *ирибира* 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.,⁶⁴

9.7.3 Што да се следи, проверува и оценува?

„Што е предмет на следење, проверување и оценување во училиштата? Што треба да се оценува, а што не се оценува? Што покажуваат оценките? Овие и слични прашања постојано се присутни во секојдневната воспитно - образовна практика и предизвикуваат многу дискусии и недоразбирања кај наставниците, учениците и родителите. *Нејасно дефинирано и 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

⁶⁴ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 71

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. в

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 критериски модели за автоевалвација.

Психомоторни цели се различните дискретни и континуирани задачи, претежно сензорни и претежно моторни. И тие се регулираат врз основа на критериски 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 *мотивативна*, 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 создајните 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 *сѝознајно - љоворна*.
2. Работните навики, примената на знаењата и слично ја чинат *ѝпрактичнаѝа* компонента, бидејќи овде најважна е практиката.
3. Интересот, залагањето и ставот кон одреден напредок ја чинат *моѝиваѝивно - емоѝивнаѝа* компонента на учениковиот напредок.
4. Способност на ученикот за одреден предмет, за некоја наставна дисциплина можат да се третираат како *субјекѝивни* 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* можности на ученикот. „⁶⁵

9.7.4 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.

⁶⁵ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр:73-75

Според начинот на кој се изведува проверувањето, тоа може да биде:

- усно проверување;
- писмено проверување;
- практично проверување.

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.,⁶⁶

9.7.5 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.,⁶⁷

9.7.6 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

⁶⁶ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 77-78

⁶⁷ Исто, стр: 151

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.,⁶⁸

И навистина, проверувањето и оценувањето се неделиви едно од друго. „Тоа се два вида активности кои секогаш се одвиваат по ист редослед: секое проверување завршува со оценување - на секое оценување му претходи проверување. Нема проверување само за себе - без оценување на она што се проверува, ниту може нешто да се оценува без претходно да се провери.,“⁶⁹

9.7.7 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.

⁶⁸ Potkonjak, N i dr. (1989), Pedagoska enciklopedija 2, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, str. 135

⁶⁹ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 152

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, Чвечка, 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, Б, Ц, Д, Е при што првата буква (А) е со највисока вредност, а последната со најниска. Но, 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. „⁷⁰

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 5А, 5Б, 5Ц. 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.

⁷⁰ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 157-159

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 (аналиитичко)* 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 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.,⁷¹

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.

⁷¹ Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 159

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 оценувањето особено се непожелни за учениците од почетните одделенија на основното училиште.

Оваа скала спаѓа во таканаречените *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 вдоволенв; вдобарв; „многу добарв и „одличенв 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) в, но не може да се тврди дека тој е толку подобар од добриот колку што оценетиот со „добар (3) в е подобар од ученикот кој добил оценка „доволен(2) „. Оваа карактеристика на бројчаната скала за оценување, односно на училишната оценка *не*

дозволува да се пресметува 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. „⁷²

10. СТАТУС НА ПРЕДМЕТИТЕ ВО ГИМНАЗИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ДЕНЕС

Од учебната 2001/2002 година во Република Македонија се применува нов Наставен план за гимназиското образование, кој како краткорочно решение, претрпе промени во 2003/2004 година бидејќи во периодот на неговата примена се појавија извесни проблеми и тешкотии произлезени од некои недоречености, недоследности и нејаснотии во самиот план, а се однесуваат на подрачјата на: изборните предмети, задолжителните изборни програми и содржини, изборните содржини, вкупниот број на часови, оптовареноста на програмите, оптовареноста на учениците и сл.

Долгорочните решенија за гимназиското образование ќе произлезат од

⁷² Попоски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело, стр. 163-165

Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 година, врз основа на која ќе се изготви нов концепт за гимназиското образование, ќе се дефинираат образовните стандарди и постапно ќе се воведуваат проектираните решенија во пилот-училишта.

Наставен план за гимназиското образование

Вкупниот годишен фонд на часови во гимназиското образование е следниот:

- во I година 31 (33) часови;
- во II година 33 (35) часови;
- во III година 31-32 (33-34) часови;
- во IV година 29 (31) часови.

Со Наставниот план се утврдени компонентите, кои се задолжителни за сите ученици, и рамките во кои треба да се движат училиштата при утврдувањето на останатите компоненти на наставниот план.

Тоа значи дека на училиштата (директорите, наставниците, учениците) им се дава извесна слобода во креирањето на изведбените наставни планови. Наставниот план е структуриран од четири организациско-содржински компоненти: **задолжителни предмети, изборни предмети, задолжителни изборни програми и проектни активности.**

10.1 Задолжителни предмети

Задолжителните предмети го сочинуваат заедничкото програмско јадро и тие се заеднички и 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 кои во прва година се распоредени во 10 (11) наставни предмети, за постапно да се намалат во четврта година на 5 (6) наставни предмети. Оваа компонента на Наставниот план ја сочинуваат 12 (13) наставни предмети распоредени во четирите години. Тоа, во основа, 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.

10.2 Изборни предмети

Изборните предмети 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 кое ќе се определуваат учениците.

Училиштата се должни да обезбедат услови за реализација на воспитно-образовна работа во најмалку две изборни подрачја. Во помалите места училиштата треба полека да создаваат услови за реализација на воспитно-образовната работа во сите три подрачја.

Ученикот, од најмалку двете изборни подрачја што му ги нуди училиштето, се определува за едно во втора година, најдоцна до крајот на наставната година. Со оглед на тоа што во втора година постои разлика само во еден изборен наставен предмет, ученикот може да го смени изборното подрачје и / или училиштето најдоцна до крајот на втората учебна година (30 август во тековната година), ако за тоа постојат услови во училиштето.

Изборните предмети имаат функција на *продлабочување и проширување* на знаењата на учениците. Изборноста е застапена преку наставни предмети кои се јавуваат под ист назив како дел од задолжителните предмети и преку наставни предмети под различни називи од називите на задолжителните предмети кои

претставуваат делови или изводи од научните дисциплини. Изборните предмети се програмирани со по 2 и 3 часови неделен фонд од втора до четврта година. Наставните програми за изборните предмети ги изготвува Бирото за развој на образованието во соработка со соодветните факултети и со наставниците од училиштата, а ги донесува министерот на образование и наука. Во прва година не постојат изборни предмети. Тоа значи дека прва година е иста и заедничка за сите ученици во гимназиското образование. Во втора година ученикот избира еден предмет од листата на изборни предмети (од најмалку три предмети предложени од страна на училиштето). Бројот на часовите за изборните предмети постапно се зголемува од 2 во втора, до 9 часови во четврта година.

Листа на изборни предмети	2 година
1. Информатичка технологија	2 часа
2. Класични јазици (старогрчки или латински)	2 часа
3. Елементарна алгебра	2 часа
4. Елементарна геометрија	2 часа
4. Говорење и пишување	2 часа
5. Етика	2 часа

Од наведената листа на изборни предмети, секое училиште е должно, според интересот и желбите на учениците, како и според своите кадровски и просторни можности и услови, да понуди најмалку три предмети од кои ученикот избира еден.

Училиштето ги запознава учениците со листата на изборните предмети во текот на првата година, а ученикот се определува за еден предмет од листата најдоцна до крајот на првата наставна година. Ученикот може да го смени изборниот предмет најдоцна до крајот на првата учебна година (30 август во тековната година) доколку за тоа постојат услови во училиштето.

Бројот на учениците за кои може да се организира настава за одделен избран избран предмет изнесува најмалку 17.

Оној ученик кој во учебната 2002/2003 година во прва година избрал и реализирал одреден избран предмет, во втора година ќе избира и ќе реализира наставен предмет од предложената листа на изборните предмети за втора година, со различна содржина од содржината на предметот што го избрал и реализирал во 1 година.

За секое изборно подрачје во трета и во четврта година се утврдени листи на изборни предмети. Секое изборно подрачје содржи *две* комбинации на изборни предмети. Комбинациите на изборните предмети се утврдени врз основа на логичките и функционалните односи меѓу сродните научни дисциплини. Со овие комбинации, на секој ученик му се дава можност да се развива во оној правец во кој ги покажува и ги изразува своите желби, интереси, способности, како и да се информира и да се подготви за соодветни студии.

Училиштето е должно да ги информира учениците за можните комбинации на изборни предмети во текот на втората година на школувањето, а ученикот треба да се определи за една комбинација на изборни предмети на крајот на втората наставна година. Ученикот може да ја смени комбинацијата на изборни предмети најдоцна до крајот на втората учебна година (30 август во тековната година), доколку за тоа постојат услови за училиштето.

По определувањето за одредена комбинација на изборни предмети, секој предмет од таа комбинација станува задолжителен за ученикот и влијае врз неговиот општ успех и врз правото за напредување.

Најмалиот број на ученици за кои може да се организира настава за една изборна комбинација изнесува 17 ученици или половина од дозволеният број на ученици во една паралелка.

За секоја комбинација на изборни предмети, со посебни изведбени наставни планови се дефинираат бројот, називот, распоредот и фондот на часовите на изборните предмети по години.

1. ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКО ПОДРАЧЈЕ

Листа на изборни предмети	3 година	4 година
1. Физика	-	3 часови
2. Хемија	-	3
3. Биологија	-	3
4. Алгебра	3 часови	-
5. Линеарна алгебра и аналитичка геометрија	3	-
6. Математичка анализа	-	3
7. Програмски јазици	2	3
8. Географија	2	-
9. Латински јазик	2	-

Комбинации (пакети) на изборни предмети:

Наставен план - Комбинација А



	3 година	4 година
1. Физика	-	3 часови
2. Линеарна алгебра и аналитичка геометрија	3 часови	-
3. Алгебра	3	-
4. Програмски јазици	-	3
5. Математичка анализа	-	3

Оваа комбинација на изборни предмети им овозможува на завршените ученици поголеми шанси да се запишат на: електротехнички, градежен, архитектонски, машински и природно-математички факултет (информатика, математика и физика.)

Наставен план - Комбинација Б



	3 година	4 година
1. Физика	-	3 часови
2. Хемија	-	3
3. Биологија	-	3
4. Програмски јазици	2 часа	-
5. Географија	2	-

6. Латински јазик

2

-

Оваа комбинација на изборни предмети им овозможува на завршените ученици поголеми шанси да се запишат на: медицински, земјоделски, ветеринарен, технолошки и природно-математички факултет (хемија, биологија, физика и географија).

2.ЈАЗИЧНО-УМЕТНИЧКО ПОДРАЧЈЕ

Листа на изборни предмети

<u>Наставен план</u>	3 година	4 година
1. Трет странски јазик (италијански, шпански, руски, француски, германски, англиски)	3 часови	3 часови
2. Ликовна уметност	2	2
3. Класични јазици (старогрчки, латински)	2	2
4. Музичка уметност	2	2
5. Драмска уметност	-	3
7. Компаративна книжевност	-	2
8. Педагогија	2	-
9. Психологија	-	2

Комбинации (пакети) на изборни предмети:

Наставен план - Комбинација А



	3 година	4 година
1. Трет странски јазик (италијански, шпански, руски, француски, германски, англиски)	3 часови	3 часови
2. Класични јазици (старогрчки, латински)	2	2
3. Педагогија	2	-
4. Психологија	-	2
5. Компаративна книжевност	-	2

Оваа комбинација на изборни предмети им овозможува на завршените ученици поголеми шанси да се запишат на: филозофски и филолошки факултет и на педагошки факултети.

Наставен план - Комбинација Б



	3 година	4 година
1. Ликовна уметност	2 часа	2 часа
2. Музичка уметност	2	2
3. Драмска уметност	-	3
4. Педагогија	2	-
5. Психологија	-	2

Оваа комбинација на изборни предмети им овозможува на завршените ученици поголеми шанси да се запишат на: факултет за драмски уметности, филозофски факултет, факултет за ликовна и за музичка уметност.

3. ОПШТЕСТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКО ПОДРАЧЈЕ

Листа на изборни предмети	3 година	4 година
1. Социологија	2 часа	3 часови
2. Филозофија	-	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	-

Можни комбинации (пакети) на изборни наставни предмети:

Наставен план - Комбинација А



	3 година	4 година
1. Економија	-	3 часови
2. Вовед во правото	2 часа	-
3. Менаџмент	-	2
4. Логика	-	2
5. Социологија	2	-
6. Историја	-	2
7. Латински јазик	2	-

Оваа комбинација на изборни предмети им овозможува на завршените ученици поголеми шанси да се запишат на: економски, правен, филозофски и филолошки факултет.

Наставен план - Комбинација Б



	3 година	4 година
1. Социологија	2 часа	3 часови
2. Филозофија	-	2
3. Историја	-	2
4. Психологија	-	2

5. Педагогија	2	-
6. Етика	2	-

Оваа комбинација на изборни предмети им овозможува на завршените ученици поголеми шанси да се запишат на: филозофски факултет и на педагошки факултети.

Терминот „задолжителни изборни програми“ е задржан поради тоа што се содржи во Законот за средно образование. До промената на Законот за средно образование и до донесувањето на концептот за гимназиското образование, под овој термин ќе ги подразбираме содржините од областа на спортот и на уметноста.

Преку програмираните содржини учениците во рамките на ова подрачје во Наставниот план ги задоволуваат своите интереси од областа на: **спортот и спортските активности, ликовната уметност и музичката уметност.** Тие во Наставниот план на гимназиското образование имаат статус на наставни предмети и се реализираат во неделниот фонд на часови низ различни облици на работа. За секоја содржина одделно се утврдува и начинот на реализација. Учениците, во рамките на секоја област, избираат определена програма за која имаат интерес и талент. Наставата е менторска со примена на пофлексибилни дидактичко-методски постапки и форми на работа, при што ученикот е активен субјект на кој му се дава можност да ги искаже своите креативни способности. Оваа настава треба да им овозможи на учениците да го искажат талентот и да остварат повисоки постигања во областа на спортот и на уметноста. Содржините од областа на спортот и спортските активности се програмираат врз основа на посебни програми и се реализираат со по 2 часа неделен фонд во 1 и во 2, и со по 3 часови во 3 и во 4 година.

Содржините од ликовната уметност се програмираат со посебни програми и се реализираат со 2 часа неделен фонд во 1, и со 1 час неделен фонд во 2 година. Содржините од областа на музичката уметност, исто така, се програмираат врз

основа на посебни програми и се реализираат со 1 час неделен фонд во 1, и со 2 часа неделен фонд во 2 година.

Училиштата се должни, врз основа на своите просторни, материјални, кадровски и организациски услови, да им понудат на учениците повеќе програми за содржините од областа на спортот и на културата. Учениците, според својот интерес, избираат или се определуваат за соодветни програми и истите ги реализираат. За остварувањето на целите на програмите се грижат соодветните наставници. Во наставата, учениците се активни субјекти, а наставниците како ментори ги следат и ги евидентираат постигањата на учениците. Програмите за содржините од областа на спортот и на културата (спорт и спортски активности, ликовна уметност и музичка уметност) ги изработува Бирото за развој на образованието во соработка со соодветните факултети и со наставниците од училиштата, а ги донесува министерот на образование и наука.

Постигањата на учениците се искажуваат описно (член 56 од Законот за средно образование „Сл. весник на РМ“ бр. 52 од 11 јуни 2002 година) со следниве искази:

- програмата ја реализирал со особен успех;
- програмата ја реализирал со многу добар успех;
- програмата ја реализирал со добар успех;
- програмата ја реализирал со доволен успех.

Учениците кои од оправдани причини ќе изостанат од наставата или нема да реализираат дел од програмата, можат да го реализираат пропуштеното во некој договорен термин со наставникот, за време на полугодишниот распуст или на крајот од наставната година, најдоцна до почетокот на следната учебна година. Ученикот кој не ги реализирал предвидените изборни програми од неоправдани

причини, не добива свидетелство за завршена година и нема право на упис во наредната година.

10.3 Проектни активности

Проектните активности се посебно подрачје во Наставниот план чија функција е задоволување на индивидуалните интереси и желби на учениците во одделни области. Поради својата специфичност, тие се разликуваат од наставните предмети и затоа се реализираат во рамките на годишниот фонд на часови (со по 70 часови) од 1 до 4 година, по слободен избор на ученикот. Проектните активности можат, според сопствените капацитети и можности на училиштата, да се реализираат во текот на целата наставна година, во следните области и со следниот обем:

- Култура за заштита, мир и толеранција (15 + 20) часови
- Урбана култура (15 + 20) часови
- Култура на здраво живеење (15 + 20) часови
- Природни науки (15 + 20) часови
- Граѓанска култура (15 + 20) часови
- Спортски активности (15 + 20) часови
- Активности од областа на музиката
 - хор 70 часови
 - оркестар 70 часови
- Ликовно-творечки активности
 - сликарство (15 + 20) часови
 - графика (15 + 20) часови
 - скулптура (15 + 20) часови
 - архитектура (15 + 20) часови
 - дизајн (15 + 20) часови
 - ликовна критика (15 + 20) часови

- историја на уметноста (15 + 20) часови
- Литературни клубови и драмски секции 35 часови
- Спортски денови 10 часови

Во 4 година обемот на една проектна активност изнесува 30 часови, односно (15+15) часови, или вкупно 60 часови годишно.

Првата бројка во заградата го означува бројот на часовите што 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 некоја друга институција. Часовите што не се ставени во заграда, се реализираат единствено во училиштето.

Сите проектни активности од наведените области можат да се реализираат во секоја од четирите години на школувањето, освен активностите од областа „Граѓанска култура“ кои можат да се реализираат само во третата и во четвртата година од школувањето.

Целта на ваквата организација на проектните активности е да се обезбеди активен однос на учениците во процесот на нивната реализација. Тоа ќе овозможи да се поттикне креативноста на учениците, со цел да дојдат до израз нивните афинитети и индивидуални способности.

За успешна реализација на овие проектни активности, наставниците треба да обрнат особено внимание на планирањето, кое треба да биде флексибилно и приспособено на потребите и на интересите на учениците. Наставниците треба повеќе да се јавуваат во улога на ментори, консултанти и обучувачи. Овие проектни активности кои ќе се реализираат во рамките на училиштето, не смеат да се предвидат како часови во редовниот распоред на паралелките. Тие треба да се организираат во текот на работните денови во седмицата, во време

прифатливо за учениците и во време кое нема да се преклопува со редовниот седмичен распоред на часовите. Формирањето на групите, начинот и организацијата на работата се во надлежност на училиштата. Вкупниот обем на часови предвиден за проектните активности во текот на една наставна година изнесува 70 часови. Тие не се оценуваат (ниту нумерички ниту описно), но секој ученик, според својот избор, мора задолжително да ги реализира во предвидениот обем во текот на секоја наставна година. Одговорниот наставник води посебна евиденција за реализацијата на проектните активности и прави извештај за секој ученик.

Проектните активности ги програмираат училиштата, односно наставниците, стручните соработници (педагози, психолози, социолози и др.) и учениците во соработка со Бирото за развој на образованието и останатите институции од локалната средина заинтересирани за меѓусебна соработка.

Оние ученици кои од какви било причини нема да ги реализираат предвидените проектни активности, имаат обврска тоа да го направат до почетокот на наредната учебна година. Доколку ученикот не ја реализира оваа своја обврска, нема да му се издаде свидетелство за завршена година.

За секоја проектна активност ученикот изработува портфолио во кое се евидентираат видот на проектната активност, времето и местото на нејзината реализација.

Менторот ја следи и ја потврдува реализираната проектна активност. Реализацијата на годишниот фонд на часови предвиден за проектните активности ја верификува класниот раководител.

11. ИЗБОРНИ ПРЕДМЕТИ

Современите сознанија и тенденции говорат дека организацијата на наставата сè повеќе треба да 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 со нејзиното приспособување на интересите и на способностите на учениците ќе се надмине и противречноста меѓу обемот и длабочината на содржината на наставата и ограниченоста на можностите на учениците.

Една од формите на диференцијација, што се појавила на 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 (урографи), кои се обврзни за сите ученици, и изборни предмети (урографи), 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:

- потребата од диференцирање на образованието на младите, што произлегува од сознанието за индивидуалните разлики меѓу учениците од иста возраст;
- зголемувањето на обемот и на длабочината на знаењата, што произлегува од интензивниот развој на науката и на техниката;
- потребата за постојана диференцијација во производството и нејзиното влијание врз работата на луѓето;
- останатите практични и општествени потреби што произлегуваат од човековата дејност воопшто.

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 до способностите на учениците; ќе се придонесе за расоварување на заедничките програми; ќе се обезбеди повисок успех во совладувањето на изборните програми, а со тоа и на вкупниот успех на учениците; ќе се придонесе за усоодветна професионална ориентација на учениците; ќе се создадат услови за примена на креативни наставни форми и методи.

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

11.1 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 содржината на образованието, од една страна, и ограниченоста на капацитетот на учениците од одредена возраст, од друга страна. Надминувањето на оваа противречност предизвикало 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 меѓу 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 сè 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 со нејзиното приспособување на интересите и на способностите на учениците ќе се надмине и противречноста меѓу обемот и длабочината на содржината на наставата и ограниченоста на можностите на учениците.

Една од формите на диференцијација што се појавила на 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: потребата од диференцирање на образованието на младите, што произлегува од сознанието за индивидуалните разлики меѓу учениците од иста возраст; зголемувањето на обемот и на длабочината на знаењата, што произлегува од интензивниот развој на науката и на техниката; потребата за постојана 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.

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 до способностите на учениците; ќе се придонесе за растоварување на заедничките програми; ќе се обезбеди 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 оптимални 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 ќе се реализира.

11.2 Организација и изведување на изборната настава

Во дидактичките теорија и практика е прифатен приодот за 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; сосем 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).

Во врска со *орѓанизацијата и со 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 во 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 практичната 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. На 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 паралелки 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 различна; наставата по одделни изборни предмети да се организира и да се изведува наизменично, во одредени временски периоди (седмично, на две седмици, месечно) во зависност од просториите и од кадровските можности на училиштето; наставата по одделните изборни предмети да се организира и да се изведува како курсеви со одредено времетраење, но да се исполни фондот на часови предвиден со наставниот план. Со овие решенија, веројатно не се исцрпени сите можности, а практиката може да исфрли и некои други, полесно применливи.

11.30 Определувањето на учениците за одделни изборни предмети

Се претпоставува дека учениците ќе се определуваат за одредени изборни предмети според интересите. Но, вистинските мотиви за определување за еден или друг изборен предмет во практиката често се од сомнителна педагошка вредност. *Најчестии мотиви од такаков вид се: изборот на полесен изборен предмет, да се избеѓне некој, „стироџ“ наставник, желбата*

да се биде во истиа паралелка или група со најдобрите пријатели, 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 во училиштата без соодветни услови за реализација на одделни изборни програми (простор, опрема, наставен кадар и сл.).

11.4 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 мера психологизирана и индивидуализирана од задолжителната бидејќи се заснова врз интересите на учениците, често се изведува со помал број ученици, па поради тоа, реално е да се очекува таквата настава да даде и повисок квалитет.

Тргнувајќи од тоа, изборната настава често се преценува во поглед на способувањето на учениците за самостојна и изразувачка работа. Во тоа смисла се истакнува дека изборната настава треба да се организира во посебни услови, со модернизација на дидактичко-методските постапки во организацијата и во 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, па затоа не треба да ѝ се посветува поголемо внимание.

И едната и другата појава еднакво 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.,⁷³

12. ИСТРАЖУВАЧКИ АКТИВНОСТИ

Активностите на часот и надвор од него ја сочинуваат основата на наставниот процес. Тие најчесто се поврзани со дејствувањето на наставникот и на ученикот во текот на часот. Современата активна настава и квалитетното образование ставаат голем акцент на *активностите на ученикот на часот и надвор од него и на себедоживувањето на ученикот како личности кои му овозможуваат стекнување на квалитетни знаења.* „Методичките обележја на активностите на ученикот имаат широк опфат и се однесуваат на образовните и функционалните задачи што треба да се реализираат. Активностите на ученикот во рамките на образовните задачи се: набљудување, опишување, споредување, групирање (класификација), сфаќање, вреднување, примена. Активностите на ученикот во рамките на функционалните задачи се: а) психомоторни активности - говорни активности, писмени активности, техники

⁷³ **Лчовски, Д.** (1992), Изборната настава како современа тенденција и форма во структурирањето и диференцирањето во наставата. (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, стр. 155-160

активности б) когнитивни активности - јазично изразување, математичко изразување, ликовно изразување...⁷⁴

Денес, особена важност им се придава на истражувачките активности во наставата кои имаат големо позитивно значење за развојот на личноста на ученикот.

„Треба да се напомене дека истражувањето во наставата е условено од: возрастните можности на учениците, видот на задачите кои треба да се реализираат, степенот на предзнаења на учениците, оспособеноста за истражување и сл.“⁷⁵

Во средното образование, имајќи ги предвид возрастните карактеристики на учениците и преходното наставно искуство, примената на истражувањето во наставата може да се практикува во значително поголема мера.

Проучувањето на наставниот материјал со истражување, односно проблемско поставување, го ујакнува ученикот сам да истражува, да открива и низ така стекнатите квалитетни и трајни знаења, да го усвојува научниот метод на работа. Со таквото истражување, ученикот се приближува до научниот пристап кој вклучува: набљудување, истражување, критичко вреднување (преиспитавки), проверување, заклучување врз основа на проверување (она што може да се провери и да се докаже, важи како сознание).

Со оваа форма на работа и на учење ученикот негува љубопитност, сензибилитет кон промени и разлики, прецизен јазик и употреба на терминологија, способност за селективно и внимателно набљудување, способност за реконструкција на проблемот, за аналитички приод кон проблемите, способност за поврзување на факти и за утврдување на меѓусебни зависимости, дивергентно мислење, истрајност, доследност, самомотивирање, истражувачка инспирација, соработка и вештини на комуницирање со другите,

⁷⁴ Адамческа, С. (1996), *Активна настава*, Скопје: Легис, стр. 59-60

⁷⁵ Исто, стр. 139.

изразување свои ставови и мислења, самостојно донесување заклучоци, креативно мислење.

Улогата на наставникот во оваа форма се менува, тој станува партнер и соработник во учењето, поттикнува (стимулира поединци, охрабрува потези и иницијативи, нуди идеи, прифаќа идеи и сл.), насочува (активности на ученикот, редослед на операции, планирање на зафати и сл.), адекватно ја следи и ја вреднува работата на секој ученик, како поттик за понатамошна самостојна работа и за истражувања на ученикот.

„Истражувањето во наставата е сложен процес кој тешко се спроведува со примена на единствени постапки со утврдени редослед, време, учество на учесниците и сл. Физиономијата на истражувањето во најголема мера е условена од:

- обемот на проблемите што ги опфаќа предметот на истражување;
- интензитетот и екстензитетот на целта на истражувањето;
- програмското подрачје на кое му припаѓа предметот на истражувањето;
- возрастните можности на учениците;
- оспособеноста на учениците за истражувачки активности;
- материјално-техничките можности во училиштето;
- начинот на организација на односите во групите;
- големината на групите“.⁷⁶

Значењето и основата на истражувачката настава се насочени кон поттикнување на учениците сами да истражуваат, да откриваат, самостојно да доаѓаат до одредени сознанија и усвојувања на научниот метод, со соодветна помош од наставникот. Таквата работа го насочува ученикот кон творештво и кон креативност.

⁷⁶ Адамческа, С. (1996), *Активна настава*, Скопје: Легис, стр. 167

Целиите на истражувачката работа на учениците се: да ги мотивираат учениците за учење, поттикнување на размислувањата, поттикнување на истражување и стекнување на знаења од различни извори на знаења со помош на различни сетила, донесување заклучоци, развивање на критичко и креативно мислење.

Самостојната истражувачка работа на учениците подразбира:

- самостојно поставување на проблемот на истражување;
- самостојно размислување за начинот на решавање на проблемот и самостојно изнесување на резултатите и заклучоците до кои дошле во процесот на истражување;
- учениците развиваат критичко мислење;
- самостојно донесуваат судови и одговори на поставените прашања и
- подготвени се за отворање на нови прашања за истражување.

Задачите на истражувањето најчесто се сведуваат на :

- запознавање на предметот на истражување (некоја појава, обид, популација...);
- барања на извори на знаења [енциклопедии, весници, списанија (добивање актуелни информации), стручна литература (дава продлабочени знаења и проверени информации), збирки (даваат основни информации), Интернет (користење на проверени страници)] за проблемот на истражување, кои не се сведуваат на непосредно прифаќање на туѓи мислења, туку на развивање на критичко мислење и на изградување на сопствени ставови;
- ученикот врши анализи на различни можности;
- самостојно донесува заклучоци за предметот на истражување.

„Моделот на самостојно истражување ги упатува учениците сами да истражуваат, да откриваат и така низ квалитетни и трајни знаења, да го усвојат научниот метод на работа“.⁷⁷

Со таквото истражување, ученикот користи начин на научен пристап кој вклучува: набљудување, истражување, критичко вреднување и проверка.

Со ваквата форма на работа и на учење, ученикот ги негува *соработката и вешиџината на комуницирање со другиџие, џи изразува своите сџавови и мислења, самостојно донесува заклучоци.*

Функцијата на наставникот во таа работа се менува, тој станува партнер и соработник на ученикот, го поттикнува на истражување и ја насочува докрај неговата работа, адекватно ја вреднува неговата активност, како и го поттикнува на понатамошна самостојна работа и на истражувања. Таквата работа го насочува ученикот кон *твореџиво.*

Целта на истражувачката работа на учениците е: да се мотивираат учениците за учење, поттикнување на размислувањето, поттикнување на истражувањето и стекнување знаења од различни извори со помош на сите сетила.

За истражувачката работа, училишната библиотека им нуди на располагање на учениците: збирки, енциклопедии, стручни и научно-популарни изданија, кои се особено атрактивни поради актуелноста на содржините во весниците, поради кратката и јасна форма на весниците, поради интересните и корисни теми, како поттик за самообразование, како патоказ за доживотно учење.

⁷⁷ Desforjes, Ch. (2001), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb: Educa, str.6

13. САМОСТОЈНА РАБОТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Во време кога нивото на научни информации е особено големо, учењето информации напамет е излишно. Доволно е да се *оспособат* учениците *самостојно* да доаѓаат до тие информации по пат на современата технологија (Интернет, телевизија), печат, стручна литература. Врз основа на анализа на информациите, учениците потоа би требало, во согласност со своите задачи, самостојно да ги воочуваат трендовите, причинско-последичните односи и врски и да доаѓаат до суштински сознанија, заклучоци и законитости.

Способноста за самостојна работа не е однапред дадена. Затоа, наставата не е само усвојување на факти, туку и учење на методи и на техники на учење. Таа е на одреден начин, курс за учење. Тоа значи дека на ученикот, во текот на наставата, треба да му се понудат различни модели на учење, кои тој, служејќи се со аналогича, треба да ги користи при самостојната обработка на други теми. Таквата настава подразбира постепено и систематско воведување на учениците во различни форми на самостојна работа.

Примената на проблемската настава, запознавањето на учениците со техниките на истражувачката и теренската работа, како и самостојната употреба на разновидни извори на информации заради решавање на поставените задачи би требало да претставуваат основа за оспособување на ученикот за самостојно учење.

Како битна одредница на современата организација на наставата се јавува и самостојната форма на работа на ученикот. Имајќи ги предвид позитивностите кои таа форма на работа ги носи, и поради тоа што таа соодветствува на барањата на современиот живот, ќе бидат образложени некои нејзини битни карактеристики.

„*Самостојната работа* на ученикот претставува планска, целисходно организирана активност во која учениците, во согласност со нивната психофизичка развиеност, самостојно без директно учество на наставникот, работат врз решавање на задачи кои се однапред планирани, осмислени и зададени од страна на наставникот. Задачите претставуваат средство за мобилизирање, за свесно и трајно усвојување на научно-теоретските знаења и

практични искуства, за поттикнување на внатрешните сили на ученикот, за изразување на субјективните можности на секој ученик и за унапредување на методите на самостојната сознавачка активност. На тој начин, самостојната работа на ученикот истовремено се јавува како средство, цел и резултат на наставниот процес, чиј раководител е наставникот. Во текот на решавањето на задачите, ученикот е во директен однос со содржините, работи самостојно, но вистински управувач е наставникот. Тој ѝ дава душа и тек на самостојната работа која е во постојано развивање и менување. Притоа, задачите кои им се даваат на учениците може да бидат исти за сите или различни задачи според психофизичкиот развој на ученикот“.⁷⁸

Најголема позитивна карактеристика на самостојната работа е тоа што го осамостојува ученикот и дава придонес за побрз развој на индивидуалните способности на учениците. Учениците постепено се здобиваат со сигурност и со самодоверба затоа што увидуваат дека со сопствени сили може да се постигне успех. Со овој начин на работа, поединецот реално согледува колку постигнал и каков е неговиот резултат во однос на другите ученици. Наставникот, преку систематско и континуирано следење, стекнува јасна слика за секој ученик, особено преку повратната информација. Со самостојната работа на ученикот се заштедува наставното време затоа што ученикот, според упатствата на наставникот, самостојно ги продолжува задачите дома.

Најголема педагошка вредност имаат самостојната работа заснована на поединечната комуникација на наставникот и ученикот и таквата индивидуална работа во која сите ученици решаваат различни задачи според сопствените психофизички можности. Како негативност се наведува дека учениците се изолирани и не се развива соработка.

⁷⁸ Камчева-Лакинска, Б. (1996). *Самостојната работа на ученикот во наставата*, Кавадарци: Даскал Камче, стр.43

13.1 Класификација на самостојната работа

Со оглед на сложеноста на самостојната работа, тешко е да се издвои еден критериум за класификација на самостојната работа. Како најдоминантен критериум за поделбата се јавува *целта* на часот и на активностите. Исто така, како особено важни критериуми се јавуваат и природата на содржините кои се обработуваат, возраста и развојното ниво на ученикот, неговата оспособеност за самостојна работа и оспособеноста на наставникот за ефективна организација на самостојната работа.

„Така, Скаткин, како основен критериум за класификација на самостојната работа, ја зема **целта на наставата**, па според тоа говори за:

- Самостојна работа за усвојување на нови знаења;
- Самостојна работа за примена на знаењата;
- Самостојна работа за повторување на знаењата;
- Самостојна работа за проверување на знаењата и на вештините.

В. Полјак и К. Штекер, како основа за класификација на самостојната работа, ја земаат **организацијата на работата** и разликуваат:

- Индивидуална самостојна работа;
- Самостојна работа во парови;
- Групна самостојна работа.

Казански и Назарова поаѓаат од повеќе основи за класификација и зборуваат за следниве видови на самостојна работа:

1. Според **дидактичката цел** (најчеста поделба):

- Самостојна работа за усвојување на ново градиво;
- Самостојна работа за утврдување, за проширување и за усовршување на усвоените знаења;
- Самостојна работа за формирање, за утврдување и за унапредување на умењата и на навиките.

2. Според **материјалите** со кои работат учениците: самостојни работи со книги, илустрации, карти; со предмети, појави, настани; со дидактички материјали со различно значење.
3. Според **карактерот на активноста**: самостојна работа според даден образец; со конструктивни задачи кои претпоставуваат творечки приод.
4. Според **начинот на организацијата** на работата: фронтални, групни и индивидуални⁷⁹.

13.2 Организација на часовите за самостојна работа

Организирањето на самостојната работа на учениците е потребно во наставата по сите наставни предмети и на сите степени на образование. Процесот на воспитување за самостојна работа треба да започне уште од најрана возраст. Учениците во средното образование веќе од претходно треба да се оспособени за самостојна работа и постепено да се воведуваат во научната работа.

Самостојната работа може и треба да се организира во сите етапи на наставниот процес.

„Со цел учениците да се мотивираат и да се запознаат со предметот на својата работа, да чувствуваат обврска и одговорност кон работата и да се подготвуваат за самостојна работа, особено е битно да добиваат задачи кои можат да ги решат самостојно надвор од наставата, а може и да се организираат специјални часови за воведување и за развивање на културата на самостојната работа. Како модели на часови со самостојна работа се јавуваат:

⁷⁹ Камчева-Лакинска, Б. (1996). *Самостојната работа на ученикот во наставата*, Кавадарци: Даскал Камче, стр.45-47

- наставникот може да обработи дел од наставното градиво, а одредени дидактички целини да им ги отстапи на учениците за самостојна работа;
- наставникот може, во кратка и збиена форма, да ја презентира суштината на наставната содржина, а потоа учениците самостојно да ја обработат во соодветни обем и длабочина;
- наставникот може да даде само вовед во новата тема, а учениците под негово раководство самостојно да работат на задачи со кои проблемот се анализира и се обопштува во целина;
- учениците целосно самостојно решаваат задачи, а потоа се организираат дискусија и проверка на решенијата.

Знаењата стекнати со самостојна работа на учениците се потрајни и нема потреба од повеќекратно повторување и од механичко меморирање⁸⁰.

Воопшто, структурата на самостојната работа на учениците треба да ги содржи следниве елементи:

- активност на наставникот во врска со наставните содржини преку осмислување и организација на наставата;
- самостојна работа на учениците (на пониско ниво - кога учениците, под поголемо влијание на наставникот, бараат решенија на проблемите - и на повисоко ниво - кога учениците самостојно го планираат и го решаваат она на што наставникот само укажува, при што се намалува улогата на наставникот);
- континуирано набљудување на работата на учениците преку давање на инструкции, насочувања, охрабрувања и корекции.

⁸⁰ Камчева-Лакинска, Б. (1996), *Самостојната работа на ученикот во наставата*. Кавадарци: Даскал Камче, стр.49-50

13.3 Видови задачи за самостојна работа

Задачите за самостојна работа се различни во зависност од целите на часот. Тие најчесто се:

- *репродуктивни*: се практикуваат кога доминираат елементи на повторување и на вежбање. Акцентот е на: систематизација на наставното градиво во логички целини, нивно реструктурирање и ново организирање. Наставникот го организира, го поттикнува и го насочува ученикот да биде максимално активен. Погодни се за добро запомнување на градивото и за негова анализа и синтеза, како и за развој на логичкото мислење.

- *продуктивни*: целта на овие задачи е повисока мисловна активација на учениците. Со користење на пообемна литература и на соодветни извори, се навлегува подлабоко и постудиозно во предметот на изучување, кој според композицијата се видоизменува, но останува ист по значење, се продлабочува и се збогатува со нови елементи, се споредува и се поврзува со слични или сродни предмети.

- *креативни*: целта е развој на креативно-мисловните и на имагинативните способности. Преку истражување на одредени проблеми, преку поставување и испитување на хипотези, под водство на наставникот и со користење на разновидни наставни средства и извори, ученикот квантитативно и квалитативно навлегува во суштината на соодветната проблематика (проблем) и на едно максимално ниво на мисловна и креативна активност се откриваат иновации, т.е. новини.

13.4 Процес на самостојно стекнување на знаења

Времето во кое живееме и она кое доаѓа се карактеризираат со промени, особено во областа на: науката, техниката, технологијата, што од своја страна повлекува и промени во образованието.

Тие промени бараат можности за интензивно самостојно стекнување знаења, односно потреба за перманентно образование на секој поединец. Поради тие причини, задача на училиштето е да ги оспособи учениците за примена на методи и техники на интелектуална работа и ефективно учење, а тоа значи да ги научи како се учи. Пред сè, училиштето треба да ги оспособи учениците активно и со сопствени напори да доаѓаат до знаења, односно да развие кај нив вештини и навики за самостојна работа. Односот наставник - ученик не смее да се сведе на предавач - приемник затоа што современото образование го префрлува тежиштето на работа од усвојување на готови знаења, кон процесот на стекнување знаења. Со други зборови, на ученикот не треба да му се даде ништо до што не би можел да дојде сам, особено не материјал во готова форма. Битно е да се употребат сите средства за да може ученикот, со самостојна работа, да дојде до знаења. За успешно да се оспособи ученикот за самостојна работа, треба да се работи на развивање на низа вештини и навики. Учениците треба да се запознаат со општите и посебни техники за ефикасно користење на: учебници, енциклопедии, книги, печат и друг пишан материјал. Исто така, тие треба да се запознаат со техниките на учење со помош на визуелни медиуми (слики, шеми, скици, графикони итн.) и со помош на мултимедијални склопови (компјутер, филм, телевизија итн). Исто така, особено треба да се запознаат учениците со техниките на: истражувачка и теренска работа, дискриминативно учење, планирање и решавање на проблемски задачи. За да можат учениците самостојно успешно да учат, треба да имаат развиени навики за планирање на секојдневното учење, за внимателна и концентрирана работа, за самоконтрола и за самопроверка.

13.5 Оспособување на учениците за самостојна работа

Самостојното стекнување на знаења е процес во кој учениците доаѓаат до знаења со сопствена активност (интелектуална и практична). Самостојното стекнување знаења може да се формулира и како самоучење под кое подразбираме:

1. Самостојна употреба на разновидни извори на информации (медиуми) во текот на учењето, како во училиштето, така и надвор од него, а тоа значи учениците:
 - да пронаоѓаат релевантни извори на информации;
 - да издвојуваат информации и податоци кои им одговараат, да ја анализираат и да ја проценуваат нивната вредност за решавање на поставените задачи;
 - да вршат конечни селекција и класификација на информациите, да ги поврзуваат во целина знаењата, со оглед на поставената цел;
 - да ги употребуваат знаењата во заклучоците за изучуваните појави и законитости.
2. Донесување сопствени одлуки при работата.
3. Самостојно откривање на научни вистини низ процесот на истражување.
4. Практична примена на стекнатото знаење.
5. Создавање и соопштување на сопствените продукти од работата.
6. Самостојно поставување и решавање на проблеми.
7. Донесување сопствени судови и заклучоци, како и самостојна употреба на постоечкото знаење при создавање на ново (изработка на реферати, извештаи, пишани состави, скици, шеми, дијаграми, модели итн.).

Оспособувањето на учениците за самостојна работа не значи препуштање на учениците сами на себе. Смеслата на самостојната работа е да го олесни и да го забрза процесот на учење. Затоа, при оспособувањето на учениците за самостојна работа, во наставата треба да се комбинира овој вид на учење со поучувањето од страна на наставникот, сè до онаа фаза кога учењето со туѓа помош ќе прерасне во учење за кое не е потребна помош. Управувањето со учениковата работа треба да се разликува од традиционалниот начин на раководење со учениковата работа. Во современата настава, наставникот треба што помалку да биде извор на знаења, а сè повеќе да биде посредник меѓу учениците и знаењата кои доаѓаат од различни извори. Сè повеќе наставникот треба да има улога на консултант и на организатор на работата на ученикот и на неговото самообразование. Во тие ситуации, главна задача на наставникот е да им помогне на учениците да стекнат техники и вештини на учење.

13.6 Кога треба да започне самостојната работа?

Често се поставува прашањето кога треба да започне самостојната работа на учениците и на кое ниво би требало да се спроведува, со оглед на возрасните и на индивидуалните карактеристики на учениците. Најчест одговор е дека програмата на самостојни активности на учениците треба да започне на што помала возраст за да може постојано да се зголемуваат самостојноста и автономноста на учениците во понатамошното образование. На тоа укажуваат и многу психолози во своите теории на психички развој на децата (Пијаже, Виготски, Брунер, Гање, Осибел и др).

„Виготски укажува на тоа дека за секое учење постои оптимално, односно најпогодно време. Според него, какво било отстапување од тоа време би било штетно за понатамошниот тек на психичкиот развој на децата. Во таа смисла, тој смета дека детето напредува во својот развој затоа што стекнало низа одредени способности кои се надградуваат една на друга. 'Детето постепено учи, најпрво способности од понизок ред, кои претставуваат предуслов за учење способности од повисок ред'. Според Виготски, децата се способни да спроведуваат генерализација и концептирање дури во адолесценцијата, но иако користат причинско-последични врски и синтетички правила во конверзацијата во предадолесцентниот период, сè уште не се свесни за тие правила“.⁸¹

„Пијаже смета дека интелектуалниот развој на детето минува низ четири степени: сензомоторен, предоперационен, конкретно операционен и формално операционен. Според Пијаже, на степенот на формалните операции во периодот околу 11-12 година децата почнуваат да развиваат апстрактни мисловни операции, независно од содржината со која се оперира“.⁸²

Тогаш може да се решаваат задачи кои ги ангажираат високите интелектуални процеси: класификации, групирања, комбинирања, односно процеси на индуктивно мислење. На ова возраст, според Пијаже, детето може

⁸¹ Милановиќ-Наход, С. (1981), *Усвајање појмова у зависности од наставних метода и когнитивних способности*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 32

⁸² Ивиќ, И., Пешкан, А., Антиќ, С. (2001), *Активно учење*, Београд: Министерство просвете и спорта Р Србије, Институт за психологију, Министерство за просвету и науку Црне Горе, стр. 45

да ги разбира причинско-последичните односи, флексибилно да размислува и да изнесува сопствени хипотези и интерпретации. Тој истакнува дека детето во овој период треба да учи по пат на откривање, со директно поучување и со вербална инструкција од страна на наставникот. Според него, добрите наставни програми треба да му овозможат на наставникот да експериментира на овој развоен степен, да користи симболи, да поставува прашања и сам да бара одговори. Децата во овој период имаат длабоко доживување на стварноста и богата фантазија. Сето тоа треба да се искористи низ употреба на: литература, наставни филмови, телевизиски емисии, фотографии и сл. за постепено воведување на ученикот во самостојната работа.

„Брунер наведува дека на оваа возраст (11-12 год.) на децата треба да им се даде слобода во изнесувањето на мислењата и наведува дека задачите ги третираат како проблем на кој треба сами да одговорат“.⁸³

За Брунер, методот на откривање е најважен аспект на учењето, и тој инсистира на процесот, а не на самите продукти.

Со слично мислење е и Виготски за кого главна цел на процесот на настава е формирање на одредени форми на сознајната дејност. Најважна цел на наставата е пренесување на знаења, формирање умеења и овозможување примена на тие знаења и умеења на однапред планиран начин. Учењето со откривање, всушност, значи да им се овозможи на учениците да бидат максимално активни, самостојно да доаѓаат до поими и до принципи преку истражувачки обиди, при што се прават одредени грешки, чија корекција зависи од упатствата на наставникот.

13.7 Теории за оспособување на ученикот за самостојна работа

„Когнитивистичката теорија, покрај принципот дека развојот на поединецот треба да се одвива низ серија степени, го истакнува и принципот дека на ученикот мора да му се помогне да дојде до нови разбирања преку сопствена

⁸³ Шарановиќ-Божановиќ, Н. (1993), *Теоријске основи сазнавања у настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 15

активност. Таквата теорија имплицира настава ориентирана кон 'учење со откривање' и 'индивидуализација на наставата'. Прв заговорник за активната улога на детето во учењето и во созревањето бил Пијаже. Тој инсистирал на примена на активни методи чија суштина е во спонтаното истражување на учениците.

Гање истакнува дека примат во наставата и во учењето треба да им се даде на когнитивните стратегии кои тој ги дефинира како учење организирано однатре и врз основа на лични искуства⁸⁴.

Како пример на когнитивната стратегија ги наведува заклучувањето и индукцијата, кои според него, се спроведуваат така што ученикот треба да научи некое правило или принцип, кој низ даден пример треба да го примени и да го верификува. Меѓутоа, учењето со помош на наведената стратегија не може да се одвива одеднаш, туку ученикот треба да има поголем број искуства со решавање на разни задачи и проблеми. Тој наведува дека во зависност од користените стратегии, децата може да ги научат постапките на учење. Идејата за активно учење може да се сретне и во многу теории од минатото, како кај повеќето споменати когнитивисти, така и во идеите настанати кон крајот на 19 и на почеток на 20 век, т.е. теоретичарите-практичари: Кершенштајнер, Декроли, Дјуи, Монтесори, Френе и др. („Активно училиште“; „Прогресивно училиште“; „Ново училиште“ итн.).

Во основа, не постои готова препорака за тоа како да се оспособи ученикот за самостојна работа во процесот на настава. Методот на работа кој ќе се применува, зависи од тоа за кого се применува и за која цел. При осмислувањето на овој метод, секој наставник треба да поаѓа од индивидуалните карактеристики на учениците, од нивните когнитивни способности и од когнитивниот стил. Начинот на работа треба да зависи и од ставовите на учениците, од интелектуалните способности и воопшто, од личноста на учениците. Пред примената на некој наставен третман, наставникот би требало да се запознае со карактеристиките на учениците. Тоа може да се спроведе со помош на прашалници, различни според тематиката на

⁸⁴ Милановић-Наход, С. (1981), *Усвајање појмова у зависности од наставних метода и когнитивних способности*, Београд: Институт за педагошка истражувања, стр. 10

прашања и според својата цел. На тој начин може да се испитаат: техниката на работа со учебникот, навиките кои учениците ги поседуваат при учењето, интересите на учениците, способноста за логичко заклучување на учениците и слично. По овие снимања, наставникот ќе има реална слика со каков вид обука треба да започне наставниот процес во еден клас.

Самостојното стекнување на знаења, пред сè, бара: *мисловна флексибилност, критичко мислење, индивидуална работа, интелектуално осамостојување, творештво, креативност, мотивираност, интерес, како и партиципација на учениците во текот на наставата.*

13.8 Мисловна активација на ученикот

Операциите на мислење се развиваат; тие се учат, се вежбаат, и тоа независно од наставниот процес. На ученикот треба да му се создаде ситуација да мисли за да го развива своето мислење. Мислењето е резултат на обука, па не е доволно да се каже дека наставата по одреден предмет влијае на развојот на мислењето, туку дека таа е всушност одлучувачки фактор на тој развој.

Учениците може да се сметаат како мисловно активни само тогаш кога при стекнувањето знаења се ангажирани така што ништо не примаат како готов суд и како готов заклучок, туку знаењето го стекнуваат со сопствено заклучување. Се разбира, во тој процес потребна е повремени интервенција на наставникот за да го ориентира учениковото мислење и за да се избегнат грешките.

Патиштата на мислењето може да бидат индуктивни и дедуктивни. До многу знаења се доаѓа по пат кој оди од живо набљудување, кон апстрактно мислење, а од ова, кон пракса. Притоа, многу е битно во рамките на очигледната настава учениците да доаѓаат до заклучоци со мисловна обработка на своите сетилни искуства, без оглед на тоа дали искуствата се стекнати на час, надвор од училиште или со конструктивна имагинација. Таа мисловна обработка подразбира примена на низа мисловни операции како што се: идентификување, разликување, споредување, анализа и синтеза, апстракција и генерализација. Кога учениците ќе стекнат по индуктивен пат доволно конкретни знаења и врз основа на нив ќе дојдат до одредени генерализации, во понатамошното

изучување на одредената област треба да се ориентираат кон дедукција. Во спротивно, учениците тешко ќе ги совладаат постапките на дедуктивно заклучување затоа што би станале зависни од непосредното искуство.

13.9 Критичкото мислење кај учениците

„Во текот на процесот на самостојно стекнување на знаења нужно е постоење на критичко мислење. Тоа подразбира примена на 'процедурална логика' која се гради низ учество во социјална комуникација и опфаќа планирање, објаснување, докажување, критичност, евалуација и верификација“.⁸⁵

Под критичност при создавањето се подразбира првенствено критички однос на ученикот кон наставното градиво што се обработува. За ефикасно самообразование, покрај критичноста, значење имаат и карактеристиките како самокритичност и самоконтрола, кои би требало да дејствуваат како некој вид на автоцензура при заклучувањето и при однесувањето во процесот на учење. Во интерес на поттикнување и на развивање на критичноста, на учениците мора да им се овозможи секогаш да смеат да прашуваат, да бараат објаснувања и образложенија. Наставникот треба да ги прикаже сите страни на еден проблем и да ги поттикне учениците на сознајна љубопитност и на формирање на сопствени ставови. Наставникот треба да обезбеди таква атмосфера на часот во која учениците, без страв од санкционирање, ќе ги изнесуваат своите гледишта, ќе дискутираат со останатите, со аргументи ќе ги бранат своите мислења, ќе докажуваат и ќе оспоруваат, па така, на тој начин постепено ќе се ослободуваат од авторитетите и љубопитно ќе приоѓаат кон проблемите. Имајќи предвид дека учениците треба да дојдат до суштински знаења со сопствената мисловна активност, особено е значајно учениците да ги проверуваат сопствените хипотези, идеи, заклучоци, одговори и сл.

Услов за мисловна активност на ученикот, за нивно критичко мислење и за творечко учење е постоење на мисловна флексибилност. Флексибилноста на мислењето е особина според која во текот на учењето, при расудувањето,

⁸⁵ Деспотовиќ, М. (1996). *Критичко мислење-измеѓу мисловне вештине и духовне аутономије*, Београд: Настава и васпитање бр. 3, стр. 25-26

проблемот се согледува од различни агли. Многу е важно учениците да приоѓаат кон проблемот еластично и доколку има потреба, да ги променат методот на работа, моделот за доаѓање до сознанија, претпоставките од кои се тргнува, ставовите и заклучоците до кои се дошло итн. Ако се земе предвид дека дирекцијата е начин на кој се приоѓа кон проблемот, тогаш флексибилноста на мислењето првенствено се однесува на промена на дирекциите, и тоа во случај кога веќе ни донесле неуспех (Ивиќ, И. и др.).

Ученикот, при стекнувањето знаење со сопствено размислување, може и да залута и да згреши. Наставникот не треба да го критикува тоа затоа што обично, до сознанија не се доаѓа праволиниски, туку со отфрлување на погрешните претпоставки. Наставникот треба да им овозможи на учениците да учат и на грешки, под услов сами да ги поправат грешките.

13.10 Индивидуална работа и интелектуално осамостојување на учениците

Активното и свесно стекнување на знаења, како и оспособувањето на учениците за самообразование, повлекуваат пракса на индивидуална ученичка работа и нивно активно учество во наставата. Треба да се прави разлика меѓу индивидуалната и индивидуализираната работа. Индивидуалната работа отсекогаш се применувала во училиштата затоа што по колективното предавање, секој ученик го вежба земеното градиво на свој начин. Во текот на индивидуалната настава, сите извршуваат иста работа, без оглед на тоа на кое ниво е нивната интелигенција, степенот на разбирање, развојот на способностите и темпото на работа.

Индивидуализираната работа и индивидуализираната настава подразбираат дека постои диференцијација во поглед на барањата (сложеноста), на видот и на темпото на извршување на задачите. На класот треба да се гледа како на група ученици со различно знаење и со различни можности. Поради тоа, предност треба да ѝ се даде на индивидуализираната работа која се состои во тоа што за секој поединец се избира работа која најмногу му одговара. Во текот на наставата треба да се води сметка за способностите на поединецот, за неговото темпо на работа, за варијациите во работата, за афективната состојба, за заморот и за сите лични факти кои можат да влијаат на неговото

однесување во училиштето. Поради тие причини, наставникот во еден клас треба да задава повеќе различни активности за исти делови на курикулумот, кои ќе му дозволат на секој ученик да учествува на нивото кое одговара на неговите интелектуални способности, темпото на работа, расположливото време, можностите и интересите.

Во барањата за настава приспособена кон ученикот се развиле различни облици на индивидуализација на наставата како што се: Декролиев (Ovide Dekroly) метод на центар на интереси; Далтонов план; Коритонов план (Koriton Woslburne); Винетка план; Клипатриков проект метод; Дотранова индивидуална работа по пат на наставни листови (Robert Dottrens); системот на Френе (Celistin Freinet) кој се заснова на функционални и самостојни активности на ученикот во рамките на неговите интереси и концепти на проблемска и активна настава.

Без оглед на тоа за кој модел се работи, суштината е во активно и што посамостојно учество на учениците во решавањето на проблемските задачи, воведувајќи ги притоа во сите форми на смислено, практично и учење по пат на откривање. Притоа, индивидуалната работа на учениците во голема мера доаѓа до израз како низ примената на индивидуализираната настава, така и низ примената на кооперативно учење (тимска настава, групна работа, работа во пар, интеракција на релација наставник - ученик и ученик - ученик).

13.11 Творештво и креативност кај учениците

Творчката работа на учениците во процесот на учење е посебен и сложен вид на самостојна работа и опфаќа разни видови активности кои ги карактеризира самостојно воочување и изнаоѓање на нови и оригинални патишта за решавање на поставените задачи. Творчката работа подразбира способност за продуцирање на разновидни, оригинални и неочекувани замисли; творечки дух; склоност за поставување и за третирање на проблемот на нов начин и откривање на алтернативни патишта за решавање на еден ист проблем. Исто така, „творчката работа подразбира: иницијативност, независност на духот, оригинални мисли и идеи, инвентивност, креативност, критички однос кон

содржините кои се усвојуваат, флексибилност во мислењето и подготвеност да се работи она што не е типично и што е невообичаено“.⁸⁶

Творештвото и креативноста зависат од:

- когнитивниот стил;
- карактеристиките на личноста на ученикот;
- мотивацијата на ученикот;
- влијанијата на околината.

Творештвото и креативноста на ученикот може да дојдат до израз, пред сè, во текот на самостојното креирање на продукти на работата, а особено ако продуктите имаат некој медиумски израз. Во таа смисла, творештвото и креативноста на ученикот во голема мера може да дојдат до израз при пишување разни текстови; изработка на разни графикони, слики, цртежи, сидни весници, изработка на видеопрезентации на одредени теми, изработка на разновидни модели, драматизации и сл.

Во текот на наставниот процес треба да се појде од тоа дека:

- секој ученик има способност за творење, дека тој секојдневно твори и притоа доаѓа до израз неговата фантазија;
- во процесот на учење, учениците интензивно ја користат творечката фантазија при сфаќањето на определени предмети и појави, особено ако се достапни за непосредно сетилно искуство;
- дека за креативна работа е неопходна флексибилност на мислењето, односно дека при решавањето на проблемите, по потреба, се напуштаат вообичаените методи кои не доведуваат до успех и се пробуваат нови методи на работа;
- дека оригиналноста на ученикот се развива со образованието и дека системското вежбање е основа на тој развој.

13.12 Мотивираност и интереси на учениците

Битна претпоставка на вистинската активност на ученикот и на неговото самостојно и творечко работење е поседувањето интерес за изучување на предвидените содржини, односно поседување на високо ниво на

⁸⁶ Ивнић, И., Пешкан, А., Антић, С., (2001), *Активно учење*, Београд: Министарство просвете и спорта Р. Србије, стр. 91-92

мотивација. На мотивацијата на ученикот во наставниот процес влијаат: специфичноста на содржините, формите и методите на наставна работа, употребата на наставни средства, личноста на наставникот, влијанието на средината, оценките и сл. Од друга страна, тука се внатрешните фактори на мотивацијата, како што се: моралните квалитети на ученикот (одговорност, должност, престиж), сознајните квалитети на ученикот, психофизичките карактеристики, интересите и љубопитноста на ученикот. Надворешните и внатрешни мотиви се особено важни, со тоа што, сепак, предност се дава на внатрешните мотиви затоа што тие придонесуваат за развој на постојана и трајна мотивација за учење.

Како особено важен мотив се наведува интересот на ученикот за изучување на одредени содржини. Сознајниот интерес го сочинуваат три основни елементи:

1. Позитивен емоционален однос кон тие содржини;
2. Непосредна желба да се прошири знаењето од таа област;
3. Задоволство од учењето на тие содржини, задоволство од спроведувањето на сознајните активности и задоволство од постигнатиот успех во тоа.

Вистински начин за развој на интересот на учениците, сепак, е трансформација на материјалот во интересен, визуелен и содржински близок до животот, како и во активен процес на истражување на вистината. Во таа смисла, интересите за интелектуални работа и творештво би требало да произлезат од решавање на проблемски задачи. Тогаш кај ученикот се јавува желба за откривање на ново, што на крајот завршува со задоволство од постигнатиот успех.

Ориентација за самостојна работа

Низ сите облици на наставата учениците треба да се насочуваат и да се оспособуваат за самостојна работа, која може да се одвива во сите форми на изведување на наставата, со примена на различни наставни методи и со употреба на релевантни наставни средства.

Самостојната работа на учениците може да се изведува во групи, во парови и индивидуално. Наставникот треба да ја употреби онаа форма која смета дека е најпродуктивна за реализација на одредена наставна единица. Развивањето на постојани навикки за темелна самостојна работа е една од главните цели на воспитно-образовниот процес - за професионална ориентација на ученикот, за

развивање на нивните имагинација и работна креативност, за развивање способност за планирање и за организација на работата, за успешно решавање на работните задачи, за развивање на етички вредности за самовреднување, како и стекнување на креативна работна социокултура и подигање на достигнувањата на највисок степен на усвоеност.

Насочувањето на ученикот кон самостојна работа придонесува за развој на една сестрана ученикова личност.

14. СОВРЕМЕНА ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА НА ПРОЦЕСОТ НА НАСТАВА И УЧЕЊЕ

За да се одговори на барањата и на целите на новиот курикулум, училиштата треба да обезбедат соодветна *средина за учење*. Таа треба да им обезбеди на учениците да чувствуваат *позитивна и пријатна атмосфера*, да се *појинишкнува нивниот индивидуален развој*, да се *почитува личността* на секој ученик.

За да се обезбеди ова треба:

- Во училиштата да се поттикне нова култура на организацијата во која современото образование ќе овозможи подобрување на резултатите на наставата.
- особено внимание да се посвети на идентификација и развој на индивидуалните способности на секој ученик.
- училиштата треба да развиваат кај учениците самодоверба, одговорност и социјални вештини.
- пријатна средина за учење, каде учениците ќе можат да ги исполнат нивните образовни потреби.
- соработка меѓу наставниците, и меѓу наставниците, семејствата и пошироката заедница.
- особено внимание да се посвети на тоа да се научи како да се учи.

-на развојот на креативноста, критичкото мислење, отвореноста и толеранцијата.

-развивање демократија во училиште-вклучување и учество во разновидни теми и донесување одлуки.

-обрнување внимание на архитектурата на училиштата и создавање поволни услови за учење.

14.1 За учењето

Учењето е типична карактеристика на човечките суштества. Преку процесот на учење луѓето усвојуваат *знаење, вредности, ставови и вештини, како и модели на однесување и на дејствување*. Како последица на тоа учење, секој човек е способен да извршува некои работи кои претходно не ги знаел пред да заврши процесот. Преку процесот на учење, човечките суштества може да ги подобрат своите знаења и вештини и постојано да се развиваат како личности.

Учењето и наставата во училиштето треба да го нагласат стимулот на учениците да станат „креатори“ на сопственото учење. Знаењето кое е на најдобар начин пренесено од страна на наставникот, не може на кој било начин да го замени учеството на секој ученик во организацијата на знаење и во специфичните акции во секоја област на наставата.

Традиционалните методи на настава и на учење не посветувале големо внимание на општествените комуникациски вештини, на работата на компјутерски мрежи, на донесувањето одлуки и на решавањето проблеми, туку тие само се грижеле за некритичко оптоварување на ученикот со голема низа на факти и поими.

Но, знаењето здобиено во училиште не е цел само за себе. Стекнувањето на знаење треба да се поврзува со развојот на ставовите и да стимулира интереси кај ученикот за учество во општествениот живот.

Учењето не би требало да се гледа како посебен пристап, туку како еден интегриран и целосен пристап. Во процесот на учење се појавуваат факти, информации, идеи, односи, вредности, модели на дејствување и ставови.

Учењето во училиште не треба да биде ограничено само на податоци и на сфаќања туку треба да се тежнее кон *интеграција на: знаења, вештини и ставови*.

За да бидат успешни, **стратегииите на учење и настава** треба да ги земат предвид *возраста и нивните специфични карактеристики како ученици, како и средината во која живеат.*

Училиштето треба да обезбеди соодветна средина за учење.

Најдобра средина е онаа која го *поттикнува учењето во групата*, а не онаа што го поттикнува неразумниот натпревар меѓу учениците.

Средината треба да биде таква да може да се *развијат интерактивни вештини за решавање на теоретски и практични проблеми, под услов да охрабрува и солидарност со врстниците и продуктивна конкуренција.*

Учењето во училиште треба да обезбеди здрава основа за *доживотно учење*. Учениците мора да располагаат со постојани *желби за учење и за пребарување на извори на знаење и ресурси.*

14.2 За наставата

Процесите на динамичен развој во општеството и во областа на науката, на културата и на технологијата имаат влијание и овозможуваат *промени на методите, на ресурсите и на организациските форми на обука*. Ова, од својата страна, пак, доведе до значителни промени во улогата на: учениците, наставниците, родителите и другите заинтересирани фактори во заедницата.

Се нагласува дека современата настава е алатка која ќе ги *олесни процесот на учење и индивидуалниот развој на учениците*. Наставата не се смета повеќе како средство сама за себе, туку како начин што ќе ги охрабри и ќе им овозможи на учениците *да бидат активни во наставата и во учењето.*

Во текот на процесот на учење и на настава, наставниците треба да се обидат:

- да *развијат иницијатива и самостојност кај учениците;*
- да *развијат одговорност кај учениците за резултатите постигнати во учењето;*
- да *се нагласи важноста на различните потреби на учениците, на нивните интереси и таленти;*
- да *се вклучат активно во работата на секој поединечен ученик;*
- да *развијат комуникативни и други социјални вештини;*
- да *развијат способност за самооценување кај учениците;*

-да се развијат организациски и вештини за работа како што се заедничката одговорност, пронаоѓање потребни информации, поставување рокови за завршување на различните задачи, одлучување за употребата на различни помагала кои ќе го олеснат учење и обезбедување за постигнување на очекуваните резултати.

14.3 Настава и учење: современи методолошки инструкции

Целите на образованието планирани во рамките на новите наставни програми може да се постигнат со методика ориентирана кон ученикот и интерактивна педагогија.

Методика ориентирана кон ученикот значи дека планирањето и организацијата на учењето и на наставата особено внимание посветуваат на *потенцијалите, на потребите и на интересите на учениците*. Методите на настава и учење се занимаваат со разликите во ритмот и во стилот на учење и позитивна стимулација на интересите на учениците за долгорочно учење.

Интерактивна педагогија значи дека наставниците поттикнуваат комуникација и лични односи помеѓу учениците во училищата со обезбедување простор за активно учество на учениците во *изградбата на нивното сопствено учење*. Во интерактивната педагогија, *секој ученик е активно вклучен во процес на учење* и има право да покаже иницијатива и да го сподели своето мислење со другите.

Учениците имаат право да учествуваат во одлучувањето за прашања за целите и за содржината на учењето, како и за средствата за оценување и за евалуација. Тие може да преговараат со наставниците за видови на активности кои би сакале да се случуваат во одредена ситуација, кои ќе сакаат да ги применуваат. Интеракцијата се случува не само меѓу наставниците и учениците туку, исто така, и меѓу самите ученици.

Интерактивната педагогија вклучува *групна работа и заедничко учење* и ја зајакнува социјалната димензија на процесот на учење.

14.4 Хармонична употреба на традиционални и на современи методи на настава и учење

Традиционалните методи на настава и на учење се фокусирани само на вербални стимулации и на апстрактна перспектива и ставаат поголем акцент на активноста на наставникот отколку на начините на активно вклучување на учениците во однос на процесите на организација на нивното знаење. Тие се често се изложени на критики поради тоа што воспоставувале еднонасочна комуникација во училищата, поради пасивното учество на учениците во процесот на учење. Филозофијата на која се граделе традиционалните методи на настава и на учење се базира на премисата дека наставниците имаат поголемо знаење од учениците и дека тие се главен (понекогаш и единствен) извор на знаење за учениците.

Но, таканаречените традиционални методи (на пример, предавања, демонстрации на специфични постапки или час посветен на прашања и одговори засновани на грубо помнење и репродукција на знаења кои ги стимулираат само интелектуалните способности од пониско ниво), и покрај нивните недостатоци, поседуваат предности кои им недостасуваат на современите методи - не бараат толку време колку што е потребно со модерните методи.

Современите методи се обидуваат да ги урамнојежат вербалните стимулации со други стимулации како резултат на корисноста на севкупноста на човековите сетила, на интелектуалниот, афективниот и психомоторниот потенцијал на секој ученик.

Исто така, тие се обидуваат да промовираат општествено учење преку интерактивна организација на ученичките активности, како на пример, работа со врстници или *групна / тимска работа*.

Исто така, современите методи се обидуваат подобро да ги поврзат теоријата и праксата преку практични активности, како и вежбања или работа на проекти кои се потпираат на искуството на учениците и на нивните индивидуални или тимски ангажирања во решавање на проблеми и извршување на задачи.

Филозофијата на современите методи на настава и на учење се заснова на претпоставката дека *работејќи, ученициите учат подобро, што значи, кога се поиницикнајќи да се ангажираат и да приспијат кон учењето активно, учењето е поефективно.*

Во согласност со оваа претпоставка, наставниците и учениците се *партнери* и заеднички го истражуваат учењето, и улогата на наставниците е главно да насочуваат, да олеснуваат и да ги поттикнуваат напорите на учениците да стекнуваат и да развиваат знаења, вештини и ставови.

Современите методи, исто така, имаат за цел да го поттикнат *заедничкото учење*, стимулирајќи го напредокот врз основа на заемна интеракција и на поделбата на задачите во рамките на групата ученици.

Современите методи вклучуваат употреба на *современите* информациски и комуникациски технологии, модерни учебни помагала, како и слајдови, графикони, магнетни плочи, компјутерски софтвер.

Добра настава не значи автоматски само употреба на „современи“ методи.

Современите методи вклучуваат солидна методичка обученост и добри организациски вештини и способности. Групната работа или работата на проекти бара добра подготовка и солидни методолошки знаења.

Понекогаш, добрата настава може да биде *резултат на употребата на современо користење на „традиционалните“ методи.* На пример, ефикасното учење може да биде резултат на интересни, интерактивно организирани излагања во кои се дозволени прашања, коментари и други форми на активно учество на учениците. Наставниците треба да обрнат внимание на потребата од *усогласување „на традиционалните и современите методи, како и на потребата да се усогласат нивните методи со карактеристиките на ученициите, со целите на наставава, со искуства и со различните ситуации“.*

Во исто време, наставниците треба да обрнат внимание на најдобар можен начин да се употребат човечките и материјалните ресурси во нивните специфични опкружувања.

Значи, фондот на часови и наставни единици бара изведување на програмата со комбинирање на традиционалните наставни форми и методи со методите, постапките и стратегиите на активната настава и наставата за развивање на

критичкото мислење (ЧПКМ), со поголема примена на индивидуалната, индивидуализираната и групната форма на наставна работа. Притоа, покрај задолжителните содржини, нагласокот е ставен на изборноста во изучувањето на настаните, личностите и појавите според согледбите на наставникот и според афинитетот на учениците.

Проектот (ЧПКМ) „Reading and Writing for Critical Thinking - RWCT“ е организиран од Меѓународното здружение за читање (International Reading Association) и од Орава проектот на Универзитетот во Северна Ајова, спонзориран од Институтот отворено општество (George Soros). Во 1997/98 година започнал да се реализира во 10 земји од источна и од југоисточна Европа, а за време од неколку години во него се вклучија 20 земји, меѓу кои и РМ.

14.5 Улогата на наставниците

Пристапојќи ориентиран кон ученикојќи, интерактивна предавањето, кооперативно учење и учење низ темата на целиот живот треба да бидат промовирани во училиштата. За да се постигне ова, функцијата на наставниците треба да се диверзифицира. Наставниците не може да бидат само лица кои располагаат со знаење, кои пренесуваат систематизирани знаења и точни информации. Од гледиштето на современата дидактика, улогата на наставникот е многу поширока и покомплексна.

Наставниците како организатори на наставата / учењето како целина на смислени активности за остварување на целите на наставата. Наставниците треба да бидат во можност да планираат активности на учениците во врска со различни можни стратегии на учење и настава, како и да имаат специфични ставови во врска со тоа кој тип на учење е ефикасен (на пример, индуктивно, дедуктивно или мешовито; алгоритамско учење или учење преку креативно истражување на нови области, за учење ориентирано кон вербална мотивација или учење кое е повеќе насочено кон употреба на сетилата).

Наставниците како творци на курикулумот: Новиот курикулум им овозможува на наставниците креативен и сериозен пристап кон планирањето на наставните

активности во нивниот клас. Наставниците треба да читаат и да разговараат за барањата на курикулумот (кои наставни цели, содржини, методи и какви процедури за оценување и за евалуација се предложени) со своите колеги, со родителите и со учениците и да ги приспособат карактеристиките на курикулумот со карактеристиките и со потребите на учениците.

Исто така, наставниците треба особено да се ангажираат за спецификата на изборниот дел на курикулумот (засновано на потребите на училиштето): планирањето на курсеви и активности кои ги одредува училиштето, одредување вонучилишни активности, изработка на индивидуални образовни планови за учениците кои бараат посебно внимание.

Наставниците како и сознајни авторитети: наставниците може да бидат за своите ученици *авторитет* за стекнување знаења и искуство. Тие можат да бидат, исто така, во улога на *модел* со кои учениците можат да се идентификуваат во размислувањето, (сакам да бидам како што тој / таа), со начин на размислување, изразување, предавања, презентации и организирање на теми, користење информациско-комуникациска технологија и наставна технологија која може да се користи во процесот на учење / настава.

Наставниците како модератори: Од гледна точка на интерактивната педагогија, треба да се поттикнуваат комуникацијата на учениците, дијалозите со своите наставници; учениците треба да се охрабруваат да ги презентираат своите мислења и користења на аргументи, да го почитуваат туѓото мислење, да го искажуваат своето мислење на цивилизиран начин; наставниците треба да дејствуваат како модератори во дискусиите во класот, не треба да се избегнуваат осетливи и контроверзни прашања, туку тие да се претворат во вредни и практични теми за дискусија.

Наставниците како актери: Во некои ситуации, наставниците треба да глумат, со цел да се стимулира интересот на учениците за учење. Наставниците мора да покажуваат хумор, подготвеност и способност да ги мобилизираат учениците за да се постигнат одредени цели.

Наставниците како менаџери на одделенијата: Управувањето подразбира планирање, организирање, распоредување на задачите, донесување одлуки, следење и контрола. Подразбира, исто така, смислено обликување на човечките интеракции, мирно разрешување конфликти и адекватна употреба на човечките и материјалните ресурси.

Наставниците треба грижливо да ги планираат условите за учење / настава и искуството за нивните ученици, во согласност со целите на националните програми и со специфичните предметни курикулуми и наставни програми (силабус) за одредени предмети.

Тие треба да ги планираат користењето на наставни методи и на учебни помагала, како и начинот на работа на учениците (на пример, индивидуално, во пар, групно) во согласност со локалната средината и со ресурсите.

Наставниците треба да спроведуваат евалуација и процена на своите ученици и на нивните достигнувања и да обезбедат во секое време пријателска и пријатна средина за продуктивно учење. Исто така, наставниците треба да бидат подготвени за оценување на нивната сопствена работа, да ги почитуваат повратните информации од учениците, од колегите и од родителите и да ја подобруваат нивната професионална работа.

Наставниците како ментори и советници: Наставниците треба да ги советуваат учениците и родителите кога се работи за пронаоѓање решенија за различни проблеми со кои се соочуваат нивните ученици и родители. Тие треба да се ангажираат за советување за проблемите во врска со учењето и проблемите кои се однесуваат на личниот развој и на меѓучовечките односи, како и за понатамошното образование.

Наставниците треба да бидат способни да ги идентификуваат предностите и слабостите на своите ученици, со цел да го откријат нивниот потенцијал за понатамошен развој.

Наставниците треба да ги советуваат учениците во врска со нивниот личен развој, тие треба да им помогнат да го развијат целосно својот потенцијал.

Наставниците како истражувачи: Педагошките компетенции на наставниците треба постојано да се подобруваат преку: лично и професионално усовршување,

професионална обука, со учество во обука за работа и учество во истражувачки проекти. Целта треба да биде подобрување на професионалните вештини и способности и на квалитетот на образовните ситуации по пат на воведување на нови методи и практики. Наставниците мораат да бидат во тек со новитетите на педагошките теорија и пракса. Наставниците треба да се ангажираат во активностите на професионалните организации преку кои е можно да се разменат информации и комуникација.

14.6 Оценка и евалуација

Евалуацијата и оценувањето на учениците вклучуваат квалитативни и квантитативни аспекти.

Оценувањето и евалуацијата на успехот на ученикот треба да бидат врз основа на стандарди базирани на: содржината (во смисла на знаење и вештини), нивото (на кое ниво на ефикасност се учениците во однос на специфични поставени знаења и вештини), стандардите базирани на можностите за учење. Додека оценувањето може да биде засновано на повеќе квалитативните аспекти, евалуацијата обично вклучува мерење и тестирање.

Различни форми и функции на оценување и на евалуација може да бидат земени предвид во училиштата, во согласност со различните цели на евалуација и на оценување.

Зошто има потреба за оценување и за евалуација?

Учениците може да се вреднуваат и да се оценуваат од различни причини, како на пример:

- одредување на предностите и на слабостите на учениците (дијагностички пристап);
- одредување на нивото на перформанси на ученикот во дадени области, на почетокот, за време на процесот на учење или на крајот на еден период / фаза на учење;
- одредување на развојот и на напредокот на учениците;
- потреби од директна стимулација и насочување на напредокот на учениците;

- добивање на компаративни резултати кои можат да бидат од значење за одреден ученик, за училишта, за училишниот систем итн.;
- да се користат резултатите од оценувањето и од евалуацијата за различни видови на селекции;
- да се поттикне мотивацијата кај ученикот за учење;
- поради предвидувања за понатамошен развој на учениците во однос на идната кариера или ориентација;
- истражување колку курикулумот, методологијата на настава и на учење се соодветни и ефикасни.

Средства за оценување и за вреднување (евалуација): користењето на традиционални и на алтернативни средства

Оценувањата треба да бидат насочени и кон процесот и кон резултатите на знаењето. За да биде ефективно, оценувањето треба да биде *континуирано и треба да биде засновано на различни методи, постапки и инструменти.*

Покрај традиционалните методи на оценување (писмена задача, усни прашања и одговори), наставниците треба да користат разновидни методи на оценување на нивните ученици кои вклучуваат: контрола за време на групната работа, оценка на проекти, досие за училишните активности на студентите, евалуација на домашните задачи, евалуација на специфичните комуникациски и работни вештини и др. Резултатите од евалуацијата на учениците треба редовно да им се доставуваат на родителите.

Целта на оценувањето е дека треба да придонесе за напредокот на учениците и треба да се гледа како средство да се мотивираат учениците да вложат разумни напори за постигнување на подобри резултати.

Оценувањето и евалуацијата не треба да бидат средства преку кои учениците ќе се казнуваат, ќе им се закануваат, туку средства кои ќе ги стимулираат позитивно. Учениците и родителите треба да се вклучат во процесите на договор со персоналот во училиштето за постапките и за ресурсите кои ќе се употребуваат во евалуацијата и во оценувањето.

Оценката е поврзана со мерење и вклучува повеќе квантитативно ориентираны процедури, вклучувајќи и тестирање.

14.6.1 Внатрешна и надворешна евалуација

Процедуре за евалуација може да се развиваат и да се спроведуваат во училиштето. Ова е *внатрешно (интерно) вреднување (внатрешна евалуација)*, заснована на принципите на училишната автономија.

Надворешно (екстерно) вреднување (надворешна евалуација) значи дека евалуацијата и процедурите се развиени надвор од училиштето од страна на специјални институции кои имаат моќ да имплементираат валидни и веродостојни евалуациони постапки, како и селекција на пошироко ниво (градско, регионално, национално).

Предвидено е дека **стандардизираната екстерна евалуација** треба да се спроведува на ученици на национално ниво на крајот на секое од трите формални образовни нивоа: на крајот на 5 одделение (крај на нижо основно образование), на крајот од 9 одделение (крајот на основното образование) и на крајот на 12 одделение (клас) (на крајот на средно образование).

Резултатите од овие завршни оценувања ќе се земат предвид кога ученикот ќе се запишува во средно или во високо образование.

Стандардите користени за дизајнирање на тестовите треба да ги одразуваат општите цели на образованието за секое образовно ниво, област или предмет на курикулумот.

14.7 Ученички активности

За да се организираат правилно ученичките активности, треба да се земат предвид неколку принципи:

- учениците треба да се поттикнуваат да развиваат самодоверба за време на процесот на учење, треба постојано позитивно да се охрабруваат и да се стимулираат, а задачите за учење треба да одговараат и да го поттикнуваат нивното развојно ниво;
- да работат во позитивна и слободна атмосфера која придонесува за подобри резултати;

- учениците подобро учат ако активно се ангажирани во конструирањето на сопственото знаење. Тоа води кон поголеми самоангажирање, самодисциплина и одговорност.
- учениците треба да сфатат дека доброто знаење се стекнува со целосно и интегрирано учење. Треба да им се помогне да ги сфатат врските помеѓу различни курикуларни области и предмети, како и да се ангажираат за постигнување на меѓукурикуларни цели.
- учениците подобро учат кога ја сфаќаат релевантноста на различни проблеми и кога се во ситуација да ги поврзуваат теоријата и праксата во решавањето на секојдневните животни ситуации.
- учениците подобро учат ако имаат можност креативно да ја покажат и да ја манифестираат својата љубопитност.
- учениците подобро учат кога ги знаат целите на учењето и тоа што ќе стекнат по процесот на учење.
- учениците подобро учат ако доживуваат радост и забава за време на учењето и кога методите на учење и на настава се користат во согласност со индивидуалните карактеристики на учениците.
- учениците подобро учат кога се во состојба да го сфатат значењето на различните знаења и вештини за нивната понатамошна професионална кариера и за животот.
- во училиште, учениците треба да се охрабруваат да работат самостојно. Самостојната работа на учениците може да се организира индивидуално, во парови или групи од 4 до 5 членови или повеќе. Особено се значајни активностите и вежбањата во мали групи за развој на општествени вештини и вештини на заедничко учење. Исто така, корисно е да се организираат активности и вежби во мали групи заради подготовка на ученикот за тимска работа во животот. Поради поделбата на работата и поради сложеноста на современите работни активности, тимската работа е составен дел на професионалниот и на јавниот живот. Ова е потврдено од бројни меѓународни искуства и затоа е потребно на тимската работа во училиштето да ѝ се посвети особено внимание.
- самостојната работа на учениците не треба да се организира како монотона и здодевна активност. Таа треба да се заснова на провокативни и креативни

задачи, како работа на проекти низ кои учениците треба да бараат решение за одреден проблем, користејќи различни знаења и вештини низ способност за примена на знаењата.

При организирањето на ученичките активности, наставниците треба да ги вклучуваат учениците, но и нивните родители. Овие аспекти треба да ја нагласат личноста на ученикот во целина, а не само интелектуалните вештини и когнитивниот аспект.

Самостојните активност на ученикот треба да ги поттикнуваат активностите на курикулумот, но и воннаставните (вонкурикуларни) активности, и тие треба да:

- развиваат иницијатива, креативност и креативно користење на стекнатите знаења и вештини;
- развиваат вештини на организирање и планирање;
- развиваат тимска работа и општествени вештини;
- развиваат способност за пристап кон различни проблеми и задачи од перспектива на интердисциплинарен и меѓукурикуларен пристап;
- развиваат вештини на вреднување и самовреднување.

Самостојните активности на учениците треба да бидат добро осмислени и да придонесуваат за консолидирање на знаењето. Тие не треба да ги преоптоваруваат учениците и треба реално да се насочени кон развој на потенцијалите на ученикот.

Резултатите од ученичките активности треба да се забележат (во училишното досие) и да се користат за оценување и за евалуација не само на интелектуалните вештини и на когнитивните достигнувања туку и за оценување на учениковиот развој на афективен и психомоторен домен.

14.8 Меѓупредметни и меѓупрограмски пристапи

Наставните содржини на еден предмет може да се поврзат со програмските содржини на други предмети, првенствено со оние кои се сродни според тематиката и целите (видовите уметности, општествени науки, природни науки, форми на медиумска култура и информатика). Оваа корелација е од особено значење од аспект на *продлабочувањето и*

проширувањето на ученичките знаења стекнати на часовите, како и на воннаставните процеси во текот на животот.

На пример, меѓупредметни и меѓупрограмски врски може да бидат воспоставени меѓу предметот македонски јазик и литература и наставните содржини на следниве предмети: историја, географија, уметност и други предмети.

Исто така, корелативни односи се воспоставуваат меѓу наставните предмети и средствата на медиумската култура (телевизија, радио, Интернет, театар, филм, медиумска периодика). Особено е битна соработката на наставниците во врска со корелацијата на наставните содржини кои се предвидени со оперативните цели, како и сите други форми на меѓупрограмска соработка во текот на целата учебна година.

14.9 Современи методолошки упатства

Современо организираната настава може успешно да се реализира со употреба на *повеќе наставни методи* во процесот на образование. Работната наставна практика покажала дека добри резултати се постигнати со примена на различни наставни методи, каде секој метод има своја специфична функција и креативна вредност. Во текот на наставниот процес, особено внимание се посветува на *оние содржини кои ќе им бидат потребни за најамошното образование, за стекнување општа култура и знаења за живото*.

Посебна методолошка активност на наставниците е да ги мотивираат учениците *сами да расудуваат и да донесуваат заклучоци* при обработката на наставните единици во контекст на пошироките програмски содржини.

Наставникот треба да ги запознае и да ги почитува педагошко-психолошките способности на ученикот и во работниот процес да употребува *соодветни дидактичко-методски принципи*. Особено е значајна дидактичката формула дека ученикот е секогаш во центарот на образовно-работната креација, која наставниците и останатите педагошки работници ја воспоставуваат применувајќи афирмирани методолошки стандарди. Текот на една дидактичка комуникација треба да ја има следнава методичка насока: **наставник - текст - ученик или ученик - текст - наставник**. Во методичко-креативен контекст е и

индивидуалната комуникација: ученик - текст. Исто така, продуктивна е и непосредната комуникација: извор, преносител, канал, примател (цел).

Освен општите методи, современата настава има и свои специфични методи на кои се става посебен акцент:

- *метод на читање и работа на текст (текст метод);*
- *метод на разговор (дијалошки);*
- *метод на изложување и на објаснување (монолошки);*
- *метод на практична работа (метод на научно истражување);*
- *метод на интерактивно учење (симулирани комјутерски ЦД-програми, Интернет, аудиовизуелна и визуелна технологија, филм, шеатар);*
- *метод на индивидуална работа на ученикот (учење, истражување, презентирање на индивидуални креации);*
- *метод на работа во групи (учење, тимско истражување, тимско презентирање на истражувачките резултати, култура на дискусија и дијалог);*
- *комбинирана метода (читање текст, разговор за текстот, објаснување)*

Ресурсите на наставните методи во современите педагошко-образовни стандарди даваат можности за пошироки избор и примена на нови и современи методолошки варијанти. Во реализацијата на оперативните содржини, наставниците ќе применуваат најпродуктивни методи со кои се создаваат услови за постигнување на највисоки можни резултати.

Наставни форми во современата организација

Најчесто употребувани наставни форми во современата организација на наставата се:

- *Индивидуална работа со учениците (чија цел е формирање навика за самостојна работа);*
- *Група форма на работа (тимска работа) и соработка меѓу групите (работа на широка тема или одреден проект);*
- *Работа во парови и соработка меѓу паровите (шандемска работа);*

- *Работња со ситие ученици (фронтиална форма - читање, слушање, пишување)*
- *Диференцијална работња (дојолниелна и додајна);*
- *Специјална работња со учениците со посебни потреби (со помали оштетувања на видот, на слухот, со помали говорни пречки);*
- *Дебатни форми на работња (трибини, расправи, дискусии, напревари);*
- *Научно-исправувачки форми на работња;*
- *Медиумски форми на работња (Интернет, телевизija);*
- *Учење по пати на различни игри (имитации, симулации, квизови, разни игри, спортиски и сл.);*

Сите дидактички иновации и иницијативи во наставниот процес се корисни, освежувачки и привлечни за учениците, и наставникот треба да ги користи за активност и за континуитет во училиницата и надвор од неа.

Познатите дидактички принципи мораат да бидат цел на секој облик на наставна пракса, за постигнување на цели предвидени со наставната програма и опфатени со оперативните планирања.

Современи наставни средства

Освен традиционалните наставни средства (учебници, книги, стручна литература и периодика), за успешна реализација на програмските содржини, треба да се користат *разновидни и современи наставни средства*, односно сето она што може да го олесни процесот на учење и што ќе придонесе за подобро сфаќање на наставниот материјал.

Компјутерите (директна врска ученик -уред), електронските училиници, комбинацијата на графоскоп и респондер, како и сите други современи средства со кои располага училиштето, може да се користат во наставата.

Се препорачува наставникот да употребува *подинамички* наставни средства кои ќе овозможат разбирање и усвојување на наставните содржини.

14.10 Вреднување: цели, видови, критериуми, инструменти

Цели на вреднувањето

Вреднувањето на напредувањето на ученикот во стекнувањето знаења е важен сегмент на наставата. Правилното вреднување на успехот на учениците е во функција на добра настава и на афирмација на демократските принципи. Тоа има за цел кај учениците да развие смисла и волја за саморабота и напредување, за проширување на знаењата и за стекнување на трајни работни навики во понатамошниот процес на образование. Исто така, целта на вреднувањето е во функција на наставниковите сознанија за степенот на успех на учениците (колку учениците ги разбрале и ги усвоиле наставните содржини, колку се оспособени во пракса да ги применат стекнатите знаења, до кој степен формирале критичко-креативно мислење и мисловни способности).

Целта на вреднувањето е и дијагностификација на степенот на напредување на ученикот, препорака на наставниците за правилно планирање на програмските содржини, мотивираност на ученикот за креативна стратегија на учење и постигнување на стандардни достигнувања.

Видови вреднувања

Тестирање на учениковите способности на почетокот на учебната година;
Класификационо вреднување (со прашалници, контролни ливчиња, досиеја, писмени извештаи и други инструменти на вреднување);

Дијагностичко вреднување - идентификација на тешкотиите со кои се соочуваат учениците, и наставниковото посредување во нивното надминување;

Вреднување (тести) врз база на критериуми и цели;

Надворешно вреднување - идентификација на позитивни и (или) негативни страни на учениците, вреднување на стекнатото знаење и на напредокот на учениците;

Формално вреднување - им овозможува на учениците сами да ги идентификуваат своите позитивни и негативни страни, како и да се ангажираат во поправка на евентуалните негативни страни;

Вреднување на писменоста на ученикот - врз база на пишани училишни и домашни задачи;

Практично вреднување - на практична работа, реализација на проект, истражување на терен (научно-истражувачка работа).

Критериуми на вреднување

Во текот на вреднувањето, наставникот треба да ги има предвид *содржините на програмата и целите* предвидени со програмата.

За правилно и успешно вреднување на ученичките достигнувања, потребни се стручноста на наставникот, работна иницијатива, етичност, инструменти на вреднување.

Основни елементи на вреднувањето се:

- степенот на сфаќање на наставните содржини од страна на ученикот;
- степенот на поседување на работни вештини на ученикот во текот на едукативниот процес;
- степенот на социјална и етичка култура кај ученикот;
- степенот на развиеност на учениковите способности;
- интересите кај ученикот за стекнување на знаења и за нивно проширување;
- интересите на ученикот за самостојна работа;
- флексибилното следење на релевантна литература;
- работната култура на ученикот;
- степенот на усвоеност на наставните содржини.

Учениковата личност и неговото знаење секогаш се во центарот на образовните (едукативни) цели.

Во однос на она што ученикот не може да го совлада или разбере, наставникот треба да му помогне и да му овозможи, по можност, самоиницијативно да го решава.

Инструменти на вреднување

При секое вреднување, наставниците и училиштата користат различни средства и инструменти на вреднување. За правилно и успешно вреднување,

наставниците треба да изберат и да применуваат соодветни инструменти и средства на мерење, како што се:

- континуирано набљудување (следење) на работата на ученикот;
- форми на писмено и усно изразување на ученикот;
- самовреднување на ученикот на примери (проекти) на самостојна работа;
- прашалници и контролни листови;
- работно досие за степенот на усвоеност на наставните содржини;
- тестови на постигнувања врз база на алтернативни прашања и одговори (одговори со повеќе понудени алтернативи)
- финални инструменти на крајот на наставниот процес, со кои се утврдуваат стандарди и критериуми на степенот на достигнувања.

Степени на усвоеност на наставните содржини

На крајот на наставниот процес (учебната година), достигнувањата на секој ученик треба да бидат вреднувани (измерени) со утврден степен на усвоеност на наставните содржини, и тоа:

- одличен (степен на најголема усвоеност - над 90%)
- многу добар (степен со голема усвоеност - над 80%)
- добар (степен на средна усвоеност - над 60%)
- доволен (степен на доволна усвоеност - над 40%)
- недоволен (степен на недоволна усвоеност)

Форми (видови) тестирања

За своите достигнувања во наставниот процес (знаењата), учениците треба да добијат реална оценка - да бидат сестрано оценети. Наставникот треба објективно да го верификува учениковото знаење, применувајќи ги сите форми на *евалуативни технички постојки на вреднување* (оценување), а во овој контекст и соодветните форми на *тестови*, како што се :

- тестови со алтернативни одговори;
- тестови со комбинации;
- тестови со повеќе алтернативи;

- тестови со кратки одговори и дополнувања;
- тестови со есејски формулација и структура;
- писмени и усни испити (тестови);
- набљудување на работата на ученикот (тест на работата на ученикот);
- кумулативен тест-досие;
- социометриски тест.

15. ПЛАНИРАЊЕ И ЕТАПИ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Во секој домен на човековата работа планирањето (лат. *planum* - правење план на работа, осмислување програма на работа) има големо значење како форма на сеопфатна подготовка за успешна организација на работата. Во воспитно-образовниот процес сите видови работа на училиштето (редовна, дополнителна, додатна настава, слободно време) треба осмислено да се планираат затоа што тоа е и форма на предвидување на иднината и начин на влијание на иднината, на остварување на целите како идеални слики на посакуваната иднина.

Планирањето ги опфаќа активностите кои треба да се извршат во одредено време, носителите на активностите (поединци и групи), формите, методите и средствата за остварување на поставените цели, како и начините на контрола и на процена на постигнатите резултати, што се огледа во планско и рационално распоредување на работата.

Со планирањето се избегнува стихијноста во воспитно-образовниот процес. Тоа овозможува наставникот, врз основа на теоретските сознанија и на практичните искуства, да ги предвиди не само содржините туку и дидактичко-методската организација, односно технологија на работа (како ќе работи на часот). Притоа, сите елементи треба да бидат поврзани како целосен организационен систем на работа. (Под систем се подразбира поврзување на разни елементи во хармонична целина, но така што секој елемент дејствува во согласност со целината.).

По инерција на претходната пракса, наставниците главно ги разработувале содржинските елементи, го структурирале градивото на теми и на наставни единици, а се изоставале темелната разработка и дидактичко-методската заснованост. Изостанувало планирањето на соодветна наставна технологија која би била во функција на развивање самостојна и креативна работа на ученикот и со која би се обезбедила повратна информација.

За да биде добро и осмислено, планирањето треба да исполни неколку барања:

- потребно е да се планираат сите видови воспитно-образовна работа - настава (редовна, дополнителна, додатна), слободни активности, посети, екскурзии и сл.

- потребно е да се планираат не само содржините туку и процесот на работа, односно процесот на доаѓање до знаења, резултати. Во вредносна смисла, процесот на доаѓање до знаења повеќе вреди од самите резултати.

Елементите на дидактичко-методската организација се едни од клучните прашања на кои треба да се посвети внимание во современото планирање. Тоа претпоставува *солидна особенос* на наставникот за примена на современа образовна технологија, *познавање на дидактичките системи и на видовите настава* (индивидуализирана, тимска, проблемска) за примена на дидактички медиуми, современа информациска технологија.

- планирањето може да биде од индивидуален и од тимски карактер. Наставникот може да поаѓа од конкретните услови (дидактичко-техничките) на училиштето, од конкретниот клас (состав на учениците). Тимскиот пристап кон планирањето, подготвувањето и организацијата на наставната работа има доста предности затоа што соработката и по хоризонтала и по вертикала е особено значајна.

- планирањето, како форма на сестрана наставна подготовка, мора во себе функционално да поврзе три видови подготовки: подготовка за учебната година, подготовка во текот на учебната година и подготовка или планирање на конкретен наставен час.

- успешното планирање на сите видови работа, покрај стручноста на наставникот, во голема мера е условено од состојбата на дидактичко-методската опременост на училиштето.

15.1 Видови планирања

Има повеќе видови планирања. Според *периодот* за кој се врши, планирањето може да биде годишно, полугодишно, тримесечно, месечно и седмично. Според *степенот на разработка* може да биде глобално, оперативно, детално, а според *дидактичко-логичката структура* на градивото, планирањето може да биде тематско.

Годишното тематско планирање се заснова на претходно запознавање и на проучување на планот и на програмата на воспитно-образовната работа, на анализа на соодветната стручна литература, на запознавање на учебникот и на прирачниците, на согледување на дидактичко-методската опременост на училиштето. Планирањето е творечка активност со која наставникот, врз темелот на претходно проучување, ги согледува условите и однапред ја проектира воспитно-образовната дејност. Се разбира, наставникот поаѓа од утврдените цели на наставната програма на одреден предмет.

Основа за *годишното тематско планирање* се содржините од наставната програма кои се делат на теми, кои потоа се разработуваат на наставни единици. Тука се предвидува и дидактичко-методската организација на наставата (типот на часот, методите, формите, средствата, изворите за наставникот и учениците, начините на контрола). Исто така, тука се предвидуваат и бројот на наставните часови за секоја тема и дидактичко-методската технологија која ќе се користи. Годишниот план има ориентационен карактер и служи како основа за подеталните планирања. Во него се инсистира на поставување општи барања, се проектираат можната организација на работа и времето на обработка на одделни содржини.

Оперативниот планирања на наставните теми се поконкретни и разработени до поситни детали, односно осмислени се сите елементи на организација на наставата (типот на часот, видот на настава, целите, наставните методи, форми, средства, изворите на информации, корелацијата, активностите на часот, вреднувањето на резултатите). Тие се поконкретни и реални затоа што се изработуваат на пократка временска дистанца. Во училиштата најчесто се изработуваат месечни оперативни планови во кои наставните теми од годишниот план се расчленуваат на помали дидактичко-методски целини или наставни единици кои по правило се обработуваат за еден час или за блок часови.

Годишното, тематско и оперативно планирање на наставните теми е засновано на тематизација на наставните програми. Со тематизираните наставни програми се настојува адекватно и целосно да се изразат поврзаноста и компактната на природните, општествените и другите социокултурни подрачја кои се изучуваат во училиштето. Овој модел на тематско и оперативно планирање поаѓа од тоа што според целосната и внатрешна дидактичко-логичка структура на градивото (според содржините), адекватно да се изберат методи, средства, форми, постапки елементи на организација на наставата, со што одредени појави подобро би се разбрале и би се усвоиле.

Со ваквите планирање и реализација се овозможува анализа на резултатите, односно вреднување на работата на наставникот, со доведување на постигнатиот успех во врска со нивото на организација на наставната работа. На изборот на технологијата на работата влијае поставената цел која се настојува да се оствари. Една од целите на воспитно-образовната работа е оспособување на ученикот за самостојно стекнување на знаења, што бара промена на положбата на ученикот во активен учесник и творец во наставата, и да придонесува за својот развој. Доколку се настојува ученикот да биде соработник и творец, тогаш се менува и технологијата на работа. Се избираат адекватни методи и форми со помош на кои се менуваат положбата на ученикот од пасивно, во активно стекнување, откривање и поизворно стекнување знаења, и функцијата на наставникот од предавач, во организатор на воспитно-образовниот процес.

Подготовка на наставниците за час - квалитетот на подготовката не се оценува само во однос на тоа дали се остварени дидактичко-методската заснованост на часот и воспитно-образовната дејност туку и на тоа дали таа е усогласена со некои суштински промени кои се настојува да се остварат во воспитно-образовниот процес. Една од тие е и веќе споменатата промена на положбата на ученикот, како и функцијата на наставникот, кој сè повеќе станува организатор и соработник.

Постојат различни ставови во врска со подготвувањето за час - од секојдневни детални, продлабочени планирања, до повремени и воопшто до непотребност на планирањето. Секако, секојдневното подготвување за час е неопходност за активноста на наставникот. Писмената подготовка треба да биде селекција на: мислите, ставовите, дидактичките решенија, претходна студиозна работа, а сето тоа треба во подготовката да се искаже, да се илустрира во краток облик во вид на тези. Она што наставникот го пишува е еден вид на концепт, потсетник и систематизирана ориентација за работа со учениците.

Наставниковата писмена подготовка е истовремено краток план, пресек на часот, со неа се замислува и се предвидува организацијата на часот со потребните елементи на организација на наставата (методи, форми, средства, техники, процедури на работа, повратни информации и сл), а исто така, се предвидуваат и воспитно-образовните исходи на часот.

Со оглед на тоа дека подготовката на наставникот треба да биде постојан, континуиран процес, неопходно е да се најдат рационални начини и економични модели на подготовка. Постојат одредени шаблони кои се пополнуваат или со заокружување му помагаат на наставникот да се ослободи од излишното пишување и преку одредени кратеници да одбере методи, форми, средства, техники, постапки, да планира и да избере елементи на организација на наставата.

Подготовката на воспитно-образовната работа мора да биде и педагошки функционална, мора да стане инструмент за успешна работа на наставникот.

Подготвувајќи се, наставникот „врши функција на дидактички режисер, т.е. тој во писмена форма го разработува целокупниот тек на наставниот час.

Подготовката на наставникот за настава е интегрален дел од системот на перманентно стручно усовршување на наставникот кој е законски регулиран. Затоа е потребно да се следи и да се вреднува односот на наставникот кон оваа обврска. Тоа најдобро се остварува со директен увид во наставната работа.

Наставната работа без подготовка се сведува на импровизација, на шаблон кој од своја страна ги намалува квалитетот и резултатите на воспитно-образовната работа. Затоа, подготвувањето не може да биде само лична работа на наставникот, туку тоа е потреба и обврска.

Нема сомневање дека постојаната доедукација, семинарите за техниките на подготовка треба да им помагаат и да ги усовршуваат наставниците.

Во колкава мера ќе се реализира планираното и какви резултати ќе се постигнат зависи од умешноста на наставникот, од условите во училиштето и од карактеристиките на учениците.

Добриот наставник треба постојано да се подготвува за реализација на наставата. Подготовката треба да биде резултат на темелна и сериозна разработка во која е интегрирана стручната, дидактичко-методската и креативната моќ на наставникот. Најчесто се изготвува во писмена форма, во која се дадени пресекот на наставниот час, неговата организација (дидактичко-методската апаратура) и конечниот исход.

Планирањето или подготвувањето на наставникот за изведување на наставата е еден вид на осмислување на начинот на изведување или организирање на наставата за остварување на целите. Тоа опфаќа: активности за одредениот период за кој се планира, форми, методи и средства за постигнување на поставените цели, како и начини за вреднување на постигнатите ефекти. Вреднувањето на резултатите од наставата преку постојани повратни информации од учениците треба да се одвива континуирано во текот на годината за да може наставникот постојано да биде во состојба за корекција на состојбата.

Доброто планирање на наставникот треба да ги опфати сите видови настава, да го опфати целокупниот процес за совладување на содржините со сите дидактичко-методски компоненти, а освен ова, доброто планирање опфаќа и соработка со наставници од сродни предмети, како и темелни проучувања, дополнителна едукација и постојано надградување на наставникот.

Воспитно-образовниот процес се одвива во одредено општествено окружување кое влијае на него. Тоа влијание се огледува во општествено-економските односи и во системот на вредности кои произлегуваат од него, во социјалните групи во кои живеат децата (семејство, место на живеење) и нивното културно ниво, но и развојот на науката, на уметноста и на техниката. Тоа влијание се искажува најнапред на програмата која ја сочинуваат воспитно-образовните цели, содржини и активности. Таа е основа за воспитно-образовниот процес.

За да се остварат целите на програмата, потребна е заедничка активност на наставникот и на ученикот, која поминува низ одредени етапи. Етапите се одвиваат sukcesивно во одреден временски интервал низ кои истовремено се одвива и образование и воспитание. Понекогаш е понагласена воспитната, а понекогаш, образовната компонента на наставниот процес, што од своја страна влијае на обликувањето на поединечните етапи, односно на изборот на стратегијата и на социјалните форми на работа во наставата.

За образованието се важни образовната еколозија и медиумите, а за воспитанието, климата и квалитетот на комуникацијата.

Резултат на воспитно-образовниот процес се одредени индивидуални и општествени промени, кои повеќе или помалку, отстапуваат од поставените цели.

15.2 Етапи на воспитно-образовниот процес

Имајќи предвид дека воспитно-образовниот процес е сфатен како заедничка активност на неговите соучесници, негови основни етапи се:

- Договор

- Реализација

- Евалуација

Артикулација - тек на часот

Артикулацијата на наставниот час е начин на изведување и на поврзување на активностите на сите соучесници, со одредена цел, во одредена временска рамка, со одредени медиуми, во одреден воспитно-образовен контекст. Елементите на кои треба да се обрне внимание се:

- Планирање и подготовка
- Етапи
- Етапи на остварување и вреднување
- Социјалните форми на работа
- Наставните методи и стратегии
- Екологија
- Наставни медиуми - технологија

15.3 Планирање и подготовка на наставен час

Динамиката на наставниот процес претпоставува планирање на :

- воспитно-образовните стратегии;
- целите и методите на работа;
- социјалните форми (интеракции) и
- етапите на наставниот процес.

Притоа, треба да се води сметка за: целите, содржините, потребите, можностите, интересите и очекувањата на учениците, расположливите медиуми и технологија, воспитно-образовната клима, инструментариумот за вреднување на постигнувањата, курикулумот и контекстот.

Подготовката треба да се темели, пред сè, на *активностите* на учениците.

Етапата е определена временска целина на заеднички активности на ученикот и наставникот на еден час. Се разликуваат три етапи:

1. Етапа на подготовка (договор);
2. Етапа на остварување (реализација);
3. Етапа на вреднување (евалуација).

Етапа на подготвока

Ова е прва етапа со која почнува воспитно-образовниот процес.

Заседно со учениците, се договара што (содржини и активности) и како (методи и постапки) ќе се работи на наставниот час. Содржините и активностите делумно се веќе определени со програмата, но во оваа етапа се конкретизираат и се преобликуваат во согласност со интересите и со потребите на учениците. По дефинирањето на содржините и на активностите, се договара начинот на реализација.

Оваа етапа се остварува во клима на договор, која ќе се загрее со поттикнување на сетилата, со хумор, со загатки и сл. Со благ и логички премин, ќе се појде во етапата на остварување.

Се разликуваат следниве видови планирања:

- годишно [Се реализира така што барањата предвидени со програмата се преобликуваат според интересите и потребите на учениците (и на наставниците), се разработуваат по подрачја и по месеци.]. Содржините се групираат во целини кои се разработуваат на теми. Повозрасните ученици повеќе имаат можност за соработка при ова планирање.

- месечно (често се нарекува тематско планирање). Во текот на еден месец се разработува одредена тема (целина) или повеќе наставни единици и се предвидува нивната методска и временска разработка во која можат да соучествуваат и учениците.

- седмично (Се разработуваат целите и содржините, како и начинот на нивна реализација. Може да соучествуваат учениците, но мора да се води грижа за временската димензија.).

- дневно (Опфаќа организациски, содржински и методски аспект. Добро осмислената дневна подготовка е предуслов за успешно изведување на наставниот час, но и на воспитно-образовниот процес.).

Етапа на остварување (реализација)

Етапата на остварување е централна етапа и трае најдолго време и во неа се остваруваат воспитно-образовните цели. Таа е време за изведување на договорените активности. Во текот на етапата на остварување, се води сметка за следниве начела:

- економичност, што значи рационално трошење на време, на средства и на материјали;
- одмереност кон возрастните можности на учениците;
- интеграција, се однесува на комплексноста и на специфичноста на поединечен временски период (година, месец, седмица, час);
- индивидуализација (која му овозможува на секој поединечен ученик задоволување на неговите специфични потреби и интереси);
- социјализација, која овозможува учење и живеење во заедница.

Во ова етапа се разликува:

- **организација на процесот и**
- **изведување на процесот.**

Организацијата се остварува со *годишна, седмична и дневна* артикулација. *Годишната артикулација* се остварува на ниво на училиште и на ниво на одделение со т.н. календар на училиштето, каде се структурираат оние форми на образование и на воспитание кои не се спроведуваат секојдневно (како излети, екскурзии, приредби, спортски натпревари и сл.) и кои треба да се усогласат со активностите кои се одвиваат секој ден. Исто така, се планираат просторот и финансиите.

За *седмичната артикулација* постојат различни организациски решенија. Во традиционалните училишта, кои работат по предметно-часовен систем, седмичната артикулација се одредува со распоредот на часови. За одредени потреби на наставата (проскти, теренска настава, истражувања) се воведуваат „блок часови“.

Постои интегриран облик на седмична работа која може да се практикува во повисоките одделенија, но бара добра организација на сите наставници, особено од содржински (корелациски, интердисциплинарен пристап), временски и просторен аспект. Притоа, треба да се води грижа за тоа во таквите форми на работа да бидат еднакво вклучени сите ученици, како и да се води грижа за нивните психофизички способности и интереси.

Самиот воспитно-образовен процес може да биде организиран во форма на интегриран ден или по предмети и наставни часови, а можни се и комбинации на тие пристапи.

Ако се работи за предметно-часовен систем, тогаш дневната артикулација е определена со седмичниот распоред на часовите, а на наставникот му е препуштена артикулацијата на часот.

Изведување на процесот

Освен организацијата, за етапата на реализација битно е и самото *изведување* на воспитно-образовниот процес со своите специфични барања, имајќи предвид дека во текот на овој процес истовремено се одвиваат и воспитание и образование.

Ако се зборува за претежно образовен процес, тогаш се сфаќа како единство на когнитивниот, афективниот и психомоторниот аспект затоа што образованието еднакво се однесува на трите аспекти на личноста, а воспитниот процес се однесува на задоволување на основните човекови потреби: социјалните и самоактуализирачките аспекти на наставата.

Етапи на вреднување

Во етапата на вреднување се утврдува степенот на остварување на поставените цели. Се разликуваат внатрешно вреднување, надворешно вреднување (субјекти надвор од училиштето) и самовреднување (ученикот, наставникот и училиштето)

Внатрешното вреднување се остварува со :

- Следење кое може да биде сумативно, формативно, аналитичко, синтетичко или комбинирано; следењето може да се олесни со конкретизација и со операционализација на воспитно-образовните цели.

Операционализирање значи целите да се формулираат така што ќе искажуваат операции кои учениците успешно ќе ги извршуваат по завршувањето на педагошко-дидактичкиот процес или негов дел.

Конкретизирање значи изложување на целите во форма разбирлива за сите субјекти на воспитно-образовниот процес, односно во форма која овозможува

два или повеќе проценувачи да се согласат за тоа дали целите се остварени или не.

- оценување кое може да биде описно или нумеричко;
- водење (педагошко насочување) кое се однесува на регулирање на воспитно-образовниот процес или на индивидуално насочување на ученикот.

Во подготовката на наставниот процес се разликуваат четири темелни елементи: технички, методички, сознаен и психолошки.

Обработување на нови наставни содржини

Обработувањето на нови наставни содржини е една од темелните етапи на наставниот процес. Во неа се воспоставува непосредна врска меѓу ученикот и наставното градиво. Наставникот ќе го доведе новото градиво во врска со претходните ученикови искуства, користејќи ги изворната стварност, наставните средства, говорниот јазик за да овозможи најпогоден сознаен пат. Двата основни патишта на сознавање се: индукција и дедукција. Учениците, исто така, треба да ги анализираат, да ги синтетизираат и да ги генерализираат информациите кои доаѓаат до нив. Многу методичари сметаат дека обработувањето на нови наставни содржини е дел од наставниот процес на кој отпаѓа околу 35% од наставното време и во кое се усвојуваат нови знаења. Од таа причина, особено е важно прецизно да се одредат:

- количината на содржината на настава, а со тоа и знаењата, нивниот екстензитет (количина на факти и генерализации);
- интензитетот (квалитет, длабочина на поими);
- структурата (логичка поврзаност на фактите и на генерализациите).

На добро обработени нови наставни содржини се темелат понатамошните етапи на наставниот процес - вежбањето, повторувањето и проверувањето.

Вежбање

Со вежбањето, учениците го преработуваат новото наставно градиво, и така полесно ќе го усвојат. Темелна разлика меѓу вежбањето и повторувањето е тоа што со вежбањето се развиваат ученичките способности, а со

повторувањето се зацврстуваат знаењата на учениците. Секоја правилно обликувана работа треба да има добар сознаен темел. Учениците, при изведување на определена активност, треба да знаат да објаснат зошто таа работа треба да се изведува токму на тој начин. При вежбањето се разликува:

- подготовка за вежбање - се одредува што и зошто се вежба, се повторуваат знаењата на кои се темели вежбањето и се осигуруваат материјални услови за вежбање. По запознавањето на работата во целина, таа може да се расчлени на поединечни операции кои се објаснуваат со повторно изведување во целина. Правилната мотивација на ученикот ќе го олесни процесот на вежбање.

- само вежбање - кое може да се расчлени на: почетно или воведно вежбање (го набљудува наставникот), темелно вежбање (ученикот сам го контролира) и завршно или дополнително вежбање (ученикот постигнува најголема брзина и особен успех во вежбањето).

Повторување

Со повторувањето се стекнуваат знаења, односно се меморираат факти и генерализации. Трајноста на помнењето може да се осигури со често повторување и со негово користење во секојдневниот живот.

Од гледна точка на квалитетот на повторувањето, разликуваме: репродуктивно и продуктивно повторување.

- Репродуктивното повторување е присетување, репродукција на однапред познато градиво, најчесто по оној редослед според кое е усвоено. За присетување се важни механичкото помнење на: имиња, факти, генерализации, правила, закони, и нивното репродуцирање на одредено прашање.

- Продуктивното повторување е користење, употреба на однапред познато наставно градиво на сосема нов начин. При продуктивното повторување на содржините се применуваат различни мисловни операции: споредување, расчленување, класифицирање, конкретизирање, генерализирање, структурирање, решавање проблеми и др., што позитивно влијаат на квалитетот на знаењата. Продуктивното повторување на содржините бара од ученикот континуирана творечка примена на знаењето.

Проверување

Проверувањето е систематско следење на учениковите постигнувања и успеси во остварувањето на целите на наставниот предмет. Со проверувањето се собираат потребните информации за остварувањето на наставните цели. Проверувањето е важно како за наставникот и ученикот, така и за родителите, затоа што со него се утврдуваат квалитетот и количината на постигнатите резултати, односот кон наставата и неговото напредување во текот на наставната дејност. Со оглед на времето на проверување, разликуваме:

- процесно проверување - се остварува во текот на целокупниот наставен процес;
- завршно проверување - се спроведува по обработката на одредени наставни теми, целини или на крајот на одредени воспитно-образовни периоди. Со него се утврдува ефективноста на наставната дејност во одреден период. Со оглед на обликот, проверувањето може да биде писмено, усно, практично.

Временско траење на наставниот процес

Временското траење на наставниот процес теориски не е ограничено. Кај нас се применува одделенско-предметниот часовен систем. Во него, основна временска единица е наставниот час, кој по правило е 40 минути. Во повисоките одделенија, во зависност од наставните активности, може да трае и подолго.

1.1 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ

Наставните програми и методско-дидактички концепт на изборните предмети во гимназиското образование.

„*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 на воспитните цели на соодветниот наставен предмет, а завршува со излагање на основните методски упатства за работа на реализирање на програмираните наставни содржини“.⁸⁷

„Новите дидактички теории, особено поборниците на курикуларните движења, приматот го ставаат на интенционалноста, односно на целите на програми во однос на сите други димензии на дидактичкото поле“.⁸⁸

Наставната програма опфаќа *повеќе елементи*, за разлика од традиционалните определувања, 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“.⁸⁹

⁸⁷ Bakovljev, M. (1984), *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga, str. 23

⁸⁸ Vilotijevic, M. (2000), *Didaktika: organizacija nastave*, Beograd: Zavod za uzbenike i nastavna sredstva, str. 40

⁸⁹ Jelavic, F. (1995), *Didakticke osnove nastave*, Zagreb: Naklada Slap, str. 11

„Концептот на курикулумот треба да вклучува: дефиниција на воспитно-образовните *цели*, програмски *содржини*, *методи* на учење и настава и постапки на *евалуација*“.⁹⁰

„**Гимназиското образование** има општообразовен карактер и е интегрален дел од системот на средно образование. Се организира и се 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 интелектуалните способности (способност за апстрактно мислење, анализа, синтеза, истражување). Истовремено, овој вид образование им овозможува на учениците стекнување на хуманистички, морални, естетски и граѓански вредности, оспособување за самообразование, поттикнување на творештво и нивна подготвеност за соработка, за толеранција, за разбирање и за соживот со останатите припадници на заедницата“.⁹¹

„**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 состојби, потреби и интереси, како и настојувањата за приближување на нашето образование кон современите тенденции во светот.“⁹²

⁹⁰ Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. (2000), *Наставни програми и усвајање наставних содржаја*, Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истражувања, стр. 176

⁹¹ *Гимназиското образование во Република Македонија: состојба, проблеми, промени*. (2003), ред. Спасовски, Л., Скопје: Биро за развој на образование, стр.6

⁹² Исто, стр. 7

Изборната настава е поврзана со правото на учениците да изберат наставни предмети од понудената листа на изборни предмети од изборното подрачје што е застапено во училиштето. 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.

Изборната настава се заснова врз *интересиите* на учениците, често се изведува со *помал број* ученици, па поради тоа, реално е 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 во изведувањето, со *поголем интерес на наставниците* кон изборната настава, во однос на редовната.

1.2 РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

До 90-тите години, додека Република Македонија била во составот на СФРЈ, иако се остварувал единствен систем на средно образование, не биле реализирани единствени проучувања и истражувања 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 сè, значи дека таквите согледувања немале карактер на систематско 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 актуализирало 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 сè 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. Нивната реализација отпочнала една година подоцна со целата популација ученици, без претходни подготовки и пилот 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, со недоволно оспособен наставен кадар, со необезбедени соодветни услови за работа, со недефинирани 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, за вреднување и за оценување на постигањата на учениците.

Се користеле 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 оти гимназиското образование е

концепциски нејасно дефинирано, предимензионирано (содржински и временски) што создало тешкотии во организацијата и во реализацијата на наставата. Во таа смисла биле направени измени и дополнувања на оние делови од наставниот план кои се однесуваат на изборните предмети и на 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 на воспитанието било преземено во 1990 година 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 подоцна 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 имал наслов „Педагошките вредности на наставните програми и нивната остварливост во практиката“, и 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 екс пост факто експериментот, во ова истражување бил применет и моделот на развоен експеримент. Тоа имало теоретско-емпириски карактер. Во однос на методите и на техниките на истражување, биле користени дескриптивната метода, компаративната метода, историската метода и каузалната метода. А од техниките биле користени: анализа на содржина, анкетање, набљудување и тестирање.

Од страна на група истражувачи⁹³ било спроведено компаративно проучување на облиците и на содржините на наставните програми во областа на мајчиниот јазик, (Хркаловиќ во 1988 год. спровел компаративна анализа на наставните програми во областа на мајчиниот јазик) кои се применувале во Русија, во Велика Британија и во Србија. Биле опфатени програми од прво до четврто одделение во основните училишта, и тоа нивната *вкупна сѐрукѝура* и *основниѝе сѝрукѝурни 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 во 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 во книжевно-теоретските поими. Улогата и компетенцијата на наставникот во овие програми се ограничуваат на доследно спроведување на упатствата од програмите. Разликите меѓу 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 нуди подобри можности со самото тоа што во целта на програмата, оваа функција на наставата е ставена во прв план. Исто така, таа искажува воспитна функција на наставата по мајчин јазик

⁹³ Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. (2000). *Наставни програми и усвајање наставних содржаја*, Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 173

на адекватен начин, соодветен 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 наставните единици и методи“.⁹⁴

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.

⁹⁴ Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В. (2000), *Наставни програми и усвајање наставних содржаја*, Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 175

Податоците биле собрани со анкетирање на испитанците, 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 тредиционалната предавчка настава, 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 воведо динамка во наставниот процес. Од учениците најчесто се бара да запомнуваат факти, мисловноста е слабо застапена, а речиси воопшто не се стимулирани имагинативните 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 воведат 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.,⁹⁵

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Предмет на истражување се *наставниите програми по изборните предмети* за гимназиско образование за 4 година (општествено-хуманистичко подрачје) кои се воведуваат од 2002/2003 година и *процесот на нивната реализација*.

Се поаѓа од мислењето дека самиот статус на предметите (изборни) дава можност за поголема флексибилност на наставникот, за креативна реализација на наставата, за поголеми мотивираност и интерес на учениците.

⁹⁵ Ачковска-Лешковска, Е. (1992), „Ученикот како активен субјект во кризањето на наставниот процес“, Петров, Н. (ред) *Зборник: Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз воспоставувањето на нова платформа*, Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија, стр. 183-184

Се опфаќаат изборните предмети во четврта година затоа што се претпоставува дека нудат можност преку современа, креативна реализација на наставата и интерпретација на материјалот да го заинтересираат и воведат ученикот подлабоко во научното подрачје на кое припаѓа предметот за кој се определил самиот ученик.

Во рамките на претходно определениот предмет, поконкретно ќе бидат проучени структурните елементи на наставните програми, процесот на реализација на наставната програма по изборните предмети (методичките аспекти - наставните методи - формите, средствата, организацијата на активностите), ставовите и мислењата на професорите во врска со планирањето и спроведувањето на изборните наставни програми, мислењата на учениците за реализацијата на избраните наставни програми и за влијанието врз нивното понатамошно образование.

Предметот на истражување припаѓа на **методиката** како специфична научно-наставна дисциплина која *ѝи ипроучува и ѝи усовршува ипраксиѝа и итеориѝаѝа на насѝаваѝаѝа* со сите нејзини специфичности, а истовремено е емпириска и теориска дисциплина. Во рамките на синтезата на своите проучувања, методиката се обидува да пронајде можни патишта, начини, средства и услови за поквалитетно изведување на наставата.

Со оглед на тоа што е изминат одреден период од воведувањето и од адаптацијата на изборните наставните програми за реформираното образование, проблемот на истражување сè уште е актуелен. Тој нуди големи можности за вградување на современи сознанија и на креативни способности на наставникот. Дава можност за понатамошни корекции, усовршувања и надградувања, како на наставните програми, така и на наставниците, а преку нив, и на наставната реалност.

2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целта е преку содржинска анализа на наставните програми по изборните предмети за четврта година гимназиско образование (2002/2003) да се соберат, да се систематизираат и да се воопштат теоретски сознанија врз чија основа ќе се добие слика за: *структурата, педагошката заснованост и современост на наставните програми*. Преку собирање податоци за процесот на изведба, да се добијат сознанија за *методичките аспекти на реализацијата на програмата* по изборните предмети за гимназиско образование. Да се *согледаат ставовите и мислењата на професорите* во врска со соодветната наставна програма, со реализацијата, како и да се добијат сознанија за *мислењата на учениците за самиот процес на реализација на наставата по изборните предмети и за влијанието врз нивното понатамошно образование*.

Сублимирано, целта на истражувањето е да се согледаат состојбата и напредокот во планирањето и во реализацијата на наставните програми по изборните предмети за да **се преземат активности за нивно унапредување** и за осовременување на нивната реализација затоа што изборните предмети претставуваат можност за насочување на ученикот кон соодветното научно подрачје.

Се работи за **квалитативно истражување со дескриптивен карактер**.

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целта на истражувањето се остварува преку следниве задачи:

1. Да се добијат квалитативни податоци *за структурата и за структурните компоненти* на наставните програми по изборните предмети за гимназиско образование (2003 година) ;
2. Да се добијат сознанија за *методичките аспекти на процесот на реализација* на наставните програми по изборните предмети;

3. Да се добијат сознанија за *квалитетот на планирањето и на подготвувањето на наставниците* (предвидување разновидни активни наставни методи, форми, средства, континуирани проверување и оценување на сите активности на ученикот, актуелни случувања, користење на Интернет, земање предвид на разликите меѓу учениците, соработка меѓу колегите, примена на сознанија од семинари).
4. Да се испитаат *мислењата на учениците* за процесот на организација и на реализација на наставата по изборните предмети.
5. Да се добијат сознанија за *влијанието на наставата по изборните предмети кај учениците врз зголемувањето на интересите на учениците и врз изборот на понатамошно образование кое е поврзано со соодветната научна област.*

4. ХИПОТЕЗИ

Во истражувањето се поаѓа од следниве посебни и поединечни хипотези:

1. *Структурата на наставните програми по изборните предмети за четврта година гимназиско образование во 2003 година е богата, содржи голем број јасно образложени структурни елементи.*
2. *Процесот на реализација на наставните програми по изборните предмети за четврта година гимназиско образование е методички современо обликуван.*
 - 2.1 Во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се остваруваат *поставените цели;*
 - 2.2 Во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се применуваат *активни наставни методи;*
 - 2.3 Во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се применуваат *разновидни наставни форми;*
 - 2.4 Во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се користат *разновидни и современи наставни средства и помагала;*

2.5 Во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се применува *континуирано оценување кое ги зема предвид сите активности на ученикот во наставата.*

3. *Планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четвртата година гимназиско образование, од страна на наставниците, се квалифицирани.*

3.1 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се поаѓа од *програмираните цели;*

3.2 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се почитуваат *дидактичко-методските улоги;*

3.3 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се земаат предвид *актуелните општествени случувања;*

3.4 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се користат *интернет-извори;*

3.5 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се користат *сознанија стекнатии на семинари;*

3.6 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се предвидува употреба на *современи наставни средства;*

3.7 При планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се предвидува *соработка меѓу колежите.*

4. Преовладуваат *позитивни мислења на учениците и задоволство од процесот на реализацијата на изборните предмети за гимназиско образование.*

5. Наставата по изборните предмети влијае врз зголемувањето на интересите и врз изборот на понајмошно образование.

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Независни варијабли:

Наставни програми (документи) по изборните предмети 2002/2003 година, (општествено-хуманистичко подрачје,) со својата структура: цели (општи, посебни); потребни претходни 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.)

Организација на наставата по изборните предмети за четвртта година гимназиско образование.

Зависна варијабла:

Ставовите на учениците и на наставниците во врска со планирањето и со реализацијата на наставата по изборните предмети за четвртта година гимназиско образование.

6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Покрај општите методи на анализа, споредување, апстракција и генерализација, во текот на ова истражување е применет *дескриптивниот* метод. Од техниките се применија:

Анализа на содржина, која се користеше при утврдувањето на карактеристиките на Наставните програми по изборните предмети за четврта

година гимназиско образование (општествено-хуманистичко подрачје), како документи, нивните структурни елементи, јасноста и разработеноста на секој од нив.

*Анкети*а која се користеше за добивање мислења од *наставниците* кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование за осмислувањето, односно планирањето на наставата по изборните предмети, и од *учениците* од четврта година за самиот процес на реализација на наставата по изборните предмети и за нивното влијание врз понатамошното образование на учениците.

Набљудување на случајно избрани наставни часови по изборни предмети од четврта година гимназиско образование.

Со *набљудувањето* се регистрираа податоци за методичките аспекти на реализација на наставните часови по изборните предмети. Се вршеше непосредно следење со рачно бележење на набљудуваните активности.

Поконкретно се регистрираа податоци за наставните активности (наставните форми, методите, наставните средства што ги користи наставникот) и за активностите на учениците во самиот процес на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Инструментите кои се посебно изработени за истражувањето се: *чек-лист*а за наставните програми каде се бележат структурните елементи на програмите; *анкети*и *наменети* за *наставниците* кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование преку кои се добиваат податоци за планирањето и за подготвувањето на наставата по изборните предмети; *анкети*и *наменети* за *учениците* од четврта година гимназиско образование преку кои се собираат податоци за мислењата и за задоволството од самиот процес на реализација на часовите по изборните предмети, како и за нивното влијание врз понатамошниот избор на професија; *лист*а на *набљудување* за наставниот процес на случајно избраните наставни часови по изборни предмети во четврта година (општествено-хуманистичко подрачје).

Собраните податоци и нивното интерпретирање овозможува откривање на: карактеристиките на наставните програми, нивните структурни елементи, состојбата и методичките карактеристики на наставата, мислењата и ставовите на професорите, мислењата и задоволството на учениците од самиот

процес на настава по изборните предмети, како и нивното влијание врз зголемувањето и врз продлабочувањето на нивните интереси кон соодветното научно подрачје.

7. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК

Во согласност со предметот, како примерок на истражување за анализа на содржина се земени *наставниите програми по изборните предмети* за четврта година (општествено-хуманистичко подрачје, комбинација А и Б) за гимназиско образование 2003 година.

По пат на случаен избор за спроведување на анкетата, избрани се наставници и ученици од 5 гимназии од различни градови.

Истражувањето беше спроведено во 5 градови избрани по случаен избор во гимназиите: „*Кочо Рацин*“, Велес; „*Мирко Милески*“, Кичево; „*Кочо Рацин*“, *Свети Николе*; „*Гоце Делчев*“, Куманово и „*Ѓорче Петров*“, *Крива Паланка*. Беа опфатени 142 испитаника, ученици од 4 клас кои посетувале изборни предмети во општествено-хуманистичкото подрачје на гимназиското образование.

Примерокот на ученици за анкетирање е избран *систематски* и е избран секој петти ученик од четврта година гимназиско образование, почнувајќи од првиот број во дневник.

Примерокот на професори за анкетирање брои 102 лица, кои предаваат изборни предмети во четврта година во гимназиите и беа присутни во моментот на спроведување на истражувањето.

Набљудувањето се спроведуваше во текот на учебната 2009/10 година во рамките на гимназијата *Кочо Рацин*, Велес. Беа набљудувани 108 часови во 4 година во сите класови, кои опфаќаа реализација на ново наставно градиво, повторување, утврдување и оценување од сите (седум) изборни предмети на општествено-хуманистичкото подрачје (комбинација А и Б), и тоа во следниот обем: социологија, 22 часа; филозофија, 14 часови; психологија, 12 часа; историја, 12 часа; економија, 22 часа; логика, 12 часа; менаџмент, 14 часови.

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа и интерпретација на резултатите од содржинската анализа на наставните програми

Чек листа (Наставни програми - изборни предмети)

Тврдење	ДА	НЕ
1. Наставната програма има идентификациони податоци (назив на наставниот предмет, вид на образование, година на изучување, статус на наставниот предмет).	✓	
2. Наставната програма содржи број на часови неделно и годишно.	✓	
3. Наставната програма предвидува општи и посебни цели.	✓	
4. Наставната програма предвидува претходни предзнаења.	✓	
5. Наставната програма содржи тематски целини.	✓	
6. Тематските целини имаат конкретни цели и вкупен број на часови.	✓	
7. Наставната програма предвидува содржини.	✓	
8. Наставната програма предвидува дидактички насоки за секоја тематска целина.	✓	
9. Наставната програма предвидува корелација меѓу тематските целини и меѓу предметите.	✓	
10. Наставната програма предвидува наставни методи и активности на учење.	✓	
11. Наставната програма предвидува наставни средства и помагала.	✓	
12. Наставната програма предвидува начини на оценување на постигањата на учениците.	✓	
13. Наставната програма предвидува кадровски услови за реализација на програмата.	✓	

14. Наставната програма предвидува материјални услови за реализација на програмата.	✓	
---	---	--

Заеднички структурни елементи застапени кај наставните програми по изборните предмети (општествено-хуманистичко подрачје) за четврта година гимназиско образование

1. Идентификациони податоци

1.1 Назив на наставниот предмет (социологија, филозофија, психологија, историја, економија, логика, менаџмент).

1.2 Вид на средно образование: гимназиско.

1.3 Година на изучување на наставниот предмет: четврта.

1.4 Број на часови на наставниот предмет: неделен и годишен фонд.

1.5 Статус на наставниот предмет: изборен.

Идентификационите податоци јасно ја диференцираат сликата на наставниот предмет. Преку нив се добиваат сознанија за науката од која потекнува наставниот предмет, за видот на средното образование во кое се изучува соодветниот предмет, за годината на изучување и за неговиот статус, како задолжителен или изборен.

2. Број на часови на наставниот предмет

- неделен: фонд на часови во текот на една недела (2 или 3);

- годишен: фонд на часови во текот на учебната година (66 или 99)

Фондот на предвидени часови на годишно и седмично ниво овозможува рационално планирање на предвидениот наставен материјал и на предвидениите активности преку адекватна распределба на часови за: усвојување, повторување, проверување и оценување, како на седмично, така и на годишно ниво.

3. Цели на наставниот предмет

Во наставните програми се идентификувани три нивоа на цели:

Општите цели (глобална)

Искажани се најчесто со една сложена реченица.

Најчестите реченици за определување на општите цели:

- учениците да се оспособат да ги разберат основните аспекти на науката од која потекнува предметот; (психологија)
- стекнување знаења за основните закони и категории на науката од која произлегува предметот; (економија)
- стекнување стручно-теоретски знаења од областа и менаџерски пристап кон секојдневните проблеми и кон деловното работење; (менаџмент)
- запознавање на учениците со суштината на логичките поими, принципи и постапки; (логика)
- овозможување на учениците социолошко разбирање на современото општество и на процесите; (социологија)
- воведување на учениците во: структурата, содржината, тематиката и методите на филозофското мислење, како и здобивање на свест за моќта на филозофското мислење; (филозофија)
- и своите знаења практично да ги применуваат во секојдневниот живот и во професијата;

Конкретизирани цели (психологија), конкретни цели (филозофија), посредни цели (економија, менаџмент), (без определување - логика, социологија)

(по завршување на наставниот процес)

Најчестите реченици за дефинирање на исходите:

- да се запознаат со битните термини, поими на науката;
- да развијат интерес за феномените на науката;

- да ја објаснат суштината на науката;
- да разберат теории, приоди, поврзаност, влијанија, комплексност;
- да препознаваат манифестации;
- критичко мислење;
- развивање чувства за професионализам.

Конкретни цели (за секоја наставна тема)

Ученикот ќе може: (најчестите глаголи за формулирање на целите)

- да дефинира поими, да сфати, идентификува, дискутира, опишува, споредува, објаснува, користи, разликува, примени.

Целите се определени преку резултатите во наставата, изразени преку активностите на учениците, кои лесно можат да се препознаат и да се идентификуваат од страна на стручни лица.

Синтагмите со кои се дефинирани целите во наставните програми укажуваат на снесување на ниво на однесување од општите кон конкретизираните, до конкретните цели.

Општите цели се еден вид ориентација, долгорочен резултат на учењето, високогенерализирани. Дадени на почетокот, се сфаќаат како цел на предметот. Тие се искажани со подолга сложена реченица, која се однесува на повеќе цели, иако се прикажани со поимот *општа цел* кој е истакнат во сите наставни програми, освен кај наставната програма по логика каде општата цел е опфатена со терминот *основна задача*; во наставната програма по социологија, општата цел е определена како *основна цел*.

Се однесуваат претежно на когнитивната област - *соекнување знаења, разбирање и примена на знаењата*.

Тие лесно се прецизираат со **конкретизираните цели** (кои претставуваат посакуван резултат по изучувањето на соодветната програма за една година). Во некои наставни програми овој вид цели се определуваат како посредни цели (економија, менаџмент). Додека, пак, во некои наставни програми не се

дефинирани одделно, туку логички следуваат од основната цел, без поединечно објаснување на видот на целите (социологија, логика). Се однесуваат на *когнитивната област* - *стекнување знаења, разбирање, примена, евалуација и афективна област* (*развивање интерес кон наставниот предмет*).

Понатаму, истите конкретизирани цели се стеснуваат и се прецизираат на ниво на **конкретни цели** (се однесуваат на дејства со определен резултат за наставната содржина или за некоја тема). Единствено во наставната програма по филозофија, одделните и поединечните цели се дадени под исто име (конкретни цели).

Се однесуваат најмногу на *когнитивната област* - *знаење, разбирање, примена, анализа, синтеза, евалуација*.

Целите се многу значаен структурен елемент на програмите. Тие ја опишуваат посакуваната состојба по завршувањето на одреден процес. Од нив почнува целокупната организација и завршува вреднувањето на постигнувањата. Земајќи го предвид ова, особено е битно нивното јасно и прецизно определување.

4. Потребни претходни знаења се предвидени како потребни предзнаења од истите наставни предмети од претходните години на изучување или од сродни предмети како еден вид подлога за понатамошно продлабочување на материјата на предметот што се изучува. Во наставната програма на секој наставен предмет се наведени сродните предмети кои имаат допирни точки со материјата која е предмет на изучување на соодветниот предмет. Наведени се само наставните предмети и годините на изучување, без наведување на тематските содржини кои би биле конкретна основа за продлабочување на изучувањето.

5. Наставната програма содржи тематски целини. Темите претставуваат посебни целини кои произлегуваат од науката од која потекнува наставниот предмет. Темите се дадени по логички редослед, некаде само како предложени теми, без потесно определување на темите преку содржини (на пр. економија, менаџмент), а некаде преку содржини кои ја определуваат темата

(психологија, логика, филозофија), и е определен ориентационен фонд на часови за нив.

6. Тематските целини имаат конкретни цели изразени преку активноста на учениците, дадени со јасен, коректен јазик на опишување на однесувањето на ученикот по обработената содржина, односно наставен час. Степенот на конкретизирање на целите соодветствува на тематските целини, односно содржини. Застапени се претежно когнитивните цели. **Предвидениот фонд на часови за секоја наставна тема, во согласност со предвидените содржини, му дава еден вид ориентација на наставникот за темпото на работа и за усогласување на часовите за обработка на нов материјал, за повторување и утврдување. Во некои програми фондот на часови по темите ориентационо е определен на часови за нови обработки и за повторувања (социологија, логика), а некаде е даден само фондот на часови за темите (економија, менаџмент).**

Конкретизацијата на целите ја поедноставува работата на наставникот, и тој полесно го осмислува и го гради наставниот процес.

7. **Наставната програма со секоја тематска целина предвидува соодветни наставни содржини. Во зависност од предвидената длабочина на обработување на материјата, темите се расчленети на содржини (психологија, социологија, филозофија), а во некои програми, содржинското определување на темите не е застапено (економија, менаџмент).**

Единствено во *наставната програма по филозофија* е даден детален предлог за распределба на наставните содржини во рамките на темите (како предлог часови за презентирање нови наставни содржини, часови за повторување, утврдување, корелација и синтеза на наставните содржини, часови за слободен избор на наставни содржини).

8. **Наставните програми предвидуваат дидактички насоки. Во структурирањето на содржините за учење, покрај гореспомнатите елементи, присутни се дидактички насоки (или *дидактички забелешки* кај наставната програма по логика). Тие, пред сè, претставуваат еден вид препораки, предлози, насоки за активностите на наставникот што упатуваат на користење *активни методи* на**

учење. Сепак, на самиот наставник му е оставено решението за организацијата на наставниот час. Секој наставник, и покрај дидактичките насоки, има извесна слобода и во комбинација со неговата креативност да ги оствари предвидените цели. Активностите на наставникот се однесуваат на :

- иницирање, насочување, организирање, развивање дискусии;
- задавање задачи, помагање, насочување при нивно решавање;
- објаснува, презентира, демонстрира;
- бара од учениците поврзувања на материјата со примери од секојдневието;
- организира работилници;
- организира дебати;
- организира „бура на идеи“.

9. Предвидена е корелација меѓу тематските цели и меѓу предметите. Овој елемент е еден од индикаторите за современо програмирање и тој е од особено значење за тематскиот и интегриран пристап на обработка на содржините за учење. Корелацијата се однесува, пред сè, на поврзување на содржините со теми од истото предмет, од други сродни предмети или со искуства од секојдневниот живот (на пр. економија - социологија), (психологија - биологија, ликовна култура, музичка култура, искуство од секојдневието, социологија), (менаџмент - економија, право 3 год.), (логика - филозофија, психологија, математика, лингвистика, информатика, право, биологија, физика, хемија, социологија, педагогија), (филозофија - етика, социологија, историја, географија, физика, хемија, биологија, педагогија, литература, музичка и ликовна уметност) чија комплексност би создала целосна слика и подобро усвојување на материјата која се изучува.

10. Програмата предвидува наставни методи и активности на учење. Во согласност со предвидените цели, покрај традиционалните (метод на усно излагање, работа со текст), се претпоставува користење на активни методи (учење преку откривање, дискусии, дебати, изработки на практични трудови,

играње на улоги, решавање на проблеми и симулација на реални ситуации) и разновидни наставни форми - групна, тандемска, самостојна.

Активностите на учење на учениците се насочени кон: барање информации од различни извори, слушање, читање, набљудување, забележување, реагирање, бележење, подредување, поврзување, објаснување, анализирање, воопштување, заклучување, откривање, дискутирање, прашување, играње улоги, заземање став, проценување, истражување, работење домашни задачи.

Активностите на наставникот се: планирање и организирање на настава, обезбедување средства и материјали, излагање, презентирање, објаснување, насочување, прашување, дискутирање, поттикнување, оценување, поттикнување на самооценување, анализа и самоevaluација.

Овие предвидени активности говорат за планираната активна улога на наставникот и на ученикот во наставната програма.

11. Наставните програми предвидуваат наставни средства и помагала. Се препорачува користење на современи технички средства (компјутер, фотокопир, касетофон, видеокамера, видеорикордер, дијапроектор, графоскоп, графофолии, телевизор, lcd проектор и сл.). Наставникот треба да користи учебник соодветен на наставната програма, прирачник за реализација на програмата, нагледни средства како шеми, слики, модели, фотографии, видеоснимки, тестови, написи и сл. Се препорачува училиштето да поседува соодветна литература (книги, списанија) и интернет-врска.

12. Со наставната програма се предвидуваат различни методи и инструменти за оценување (усно презентирање, есеи, тестови, проекти, систематско набљудување на практичните изведувања, чек листи). Се препорачува *континуирано* оценување на сите активности на ученикот, почнувајќи од активност на часот, креативност, покажан интерес, реализирани активности, без создавање напнати ситуации и страв кај учениците. Постапките за оценување однапред треба да им се познати (усно, писмено, практично). Во текот на годината се врши *формативно* оценување во функција на коригирање на процесот на учење. Се препорачува самооценување и заемно оценување.

Овие укажувања говорат за имплементацијата на современите тенденции на проверување и оценување во конципирањето на програмите. Проверувањето и оценувањето се насочени повеќе кон *процесот* кој води кон резултатот.

13. Во наставните програми се пропишани кадровските услови во вид на *Основни карактеристики на наставникот и Стандард за наставен кадар*.

Во *Основни карактеристики на наставникот* се наведува дека покрај условите пропишани со Законот за средно образование, наставникот треба да поседува квалитетни стручни знаења, постојано да ги осовременува и да ги поврзува со актуелни настани. Покрај стручните знаења, наставникот треба да поседува професионални квалитети: да располага со репертоар на наставни методи и техники, да формира збирка на наставни средства, да е организиран, систематичен, да поседува способност за планирање, за организирање, за воведување новини во наставниот процес, да се самообразова, да умее да ги користи современите технички средства. Исто така, треба да поседува лични особини како: вештини за комуникација, разбирање на емоциите на другите, толерантност на поинакви мислења, почитување на индивидуални разлики, немање предрасуди, способности за конструктивно разрешување на конфликти, соработка со колеги, примена на нови сознанија од семинари и обуки.

Стандардот за наставен кадар се однесува на тоа дека наставата може да ја реализира само лице кое завршило соодветни студии, со адекватна педагошко-психолошка и методска подготовка и со положен стручен испит.

14. Програмите предвидуваат материјални услови во вид на *Стандард за простор и опрема*. Наставата се предвидува да се реализира во кабинет или класична училница преку стручно-теоретска и практична настава. Училницата треба да биде соодветно опремена со: наставни материјали, средства и техника.

Од анализата може да се согледа дека во наставните програми како документи се одразуваат внесениите промени и употреба да се биде во тек

со новиите сфаќања за наставаа и за процесот на реализација. Направени се значајни обиди за модернизирање на моделот на програмиите.

Видлива е бојата структура на наставната програма. Структурните елементи се прецизни, разработени, јасни, насочувачки. Тие се логички поврзани и произлегуваат едни од други.

Се забележува дека во процесот на изработкаа на наставните програми е појдено од современата дидактичка теорија и од поимот курикулум. Исти така, во неа се вградени и видливи новиите сфаќања за: целиите, содржините, образовната технологија, следењето и вреднувањето на резултатите, активната улога на ученикот, што од своја страна дава индикатори за доближување кон процесно-развојната стратегија на планирање.

Може да се согледа дека почнувајќи од идентификационите податоци кои точно ја опишуваат тежината на предметот, преку останатите сегменти (цели - општи, конкретизирани, конкретни; предложение и суѓерирани насоки за дидактичко-методска организација на наставните часови, начините на проверување и оценување) се огледува духот на вградените тенденции за современа организација на наставаа. Ова говори за направениот чекор кон зголемување на квалитетот на истаите.

Структурата на Наставните програми по изборните предмети за четвртата година гимназиско образование, со оглед на фактот дека ги содржи сите битни компоненти на една современа наставна програма, говори за прераснувањето и за континуираното усовршување на наставните програми во согласност со современите методички достигнувања.

2. Анализа на резултатите од скалите на процена на професиите (планирање и подготвување)

Во текот на истражувањето беа опфатени 102 професори кои предаваат изборни предмети во четврта година на гимназиското образование во петте градови. Беа утврдени следниве резултати:

ПЛАНИРАЊЕ

1. Со моите планови за работа ги почитувам појавените цели и задачи.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.39)
	13	13%	36	35%	53	52%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.41)
	13	13%	34	33%	55	54%	102	100	

почитување цели при планирање



Од резултатите може да се забележи дека најголем дел од испитаните професори, т.е. 53 (52%), проценуваат дека е *многу значајно* да се почитуваат пропишаните цели од наставните програми во планирањата, што говори дека кај 55 (54%) е *целосно присутно* ова почитување.

Како *значаен* аспект при планирањето да се почитуваат наставните цели проценуваат 36 (35%) од наставниците, а во врска со тоа *присутно* е ова почитување кај 34 (33%) од испитаните наставници.

Како *незначајно* при планирањето да се почитуваат целите проценуваат 13 (13%) од наставниците, а кај 13 (13%) *не е присутно* ова почитување на целите при планирањето. Ова наведува на заклучок дека овие наставници воопшто не ги почитуваат пропишаните цели и се раководат од свои гледишта при поставувањето на целите.

Од пресметаната аритметичка средина се забележува дека почитувањето на целите и на задачите при планирањето на наставниците се проценува како особено значајно (2.39), а во прилог на ова, говори и фактот што придржувањето кон пропишаните цели и задачи при планирањата на наставните часови по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се проценува како доста присутно (2.41).

Ова укажува дека значаен дел од анкетираниите наставници во своите планирања се раководат од пропишаните цели во наставните програми. Почитувањето на пропишаните цели при планирањето на наставните часови е еден битен услов за нивно остварување со соодветна современа методска организација. Секако, потребни се и одредени приспособувања кон соодветните ученици, кон условите во кои се работи, како и кон општествените случувања.

2. Со моите планови предвидувам различни методи на работа.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.15)
	23	23%	41	40%	38	37%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.08)
	24	24%	46	45%	32	32%	102	100	



Од добиените податоци се забележува дека 38 (37%) од анкетираниите наставници проценуваат дека е *многу значајно* да се планираат разновидни наставни методи за поефикасно стекнување знаења, а овој исказ проценуваат дека е *целосно присутен* 32 (31%) од испитаните наставници.

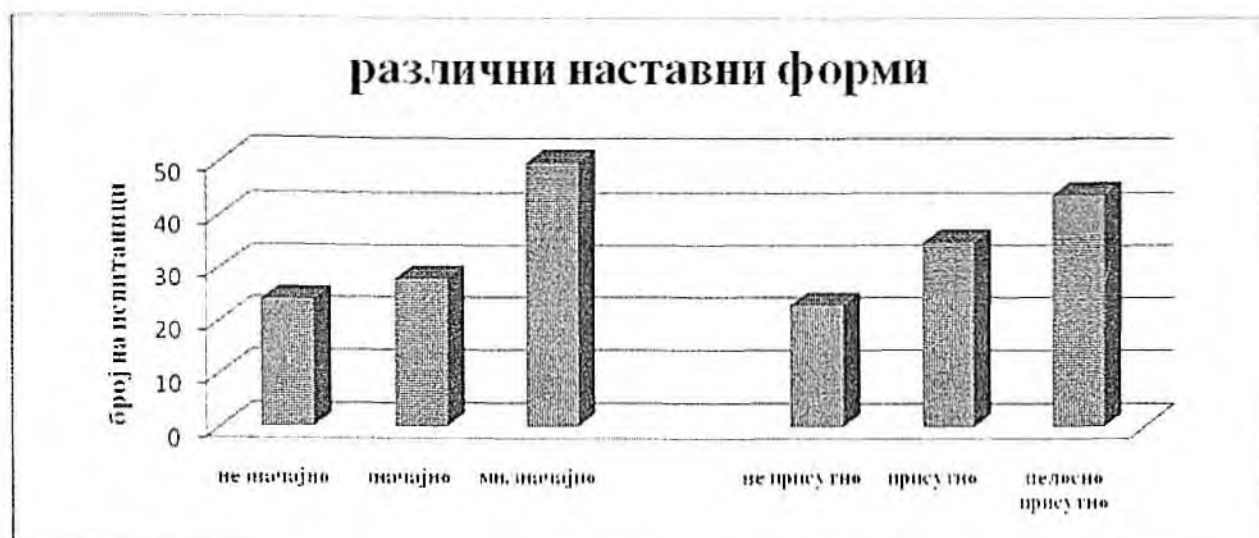
Како *значаен* аспект на планирањето овој исказ го прифатиле 41 (40%) од наставниците, а е *присутен* кај 46 (45%) од нивните планирања.

Употребата на разни наставни методи за активно стекнување знаења и за развој на способностите како *незначајна* ја проценуваат 23 (23%) од испитаниците, а *не е присутен* овој аспект при планирањето кај 24 (24%) од наставниците.

Од пресметаната аритметичка средина може да се забележи дека предвидувањето на разновидни наставни методи при планирањето на наставниот процес по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се смета за значајно (2.15), а истото е присутно (2.08) при планирањата на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование.

Од изнесените податоци може да се забележи дека предвидувањето на разновидни и современи наставни методи при планирањето на наставниот процес од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како значаен сегмент за квалитетни планирање и реализирање на наставата по овие предмети, и тој е присутен при реалните планирања на наставниците во гимназиското образование.

3. Со моите планови предвидувам различни форми на работа.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.25)
	24	24%	28	27%	50	49%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.21)
	23	23%	35	34%	44	43%	102	100	



Од добиените податоци се забележува дека најголем дел од опфатените наставници 50 (49%) проценуваат дека *многу е значајно* при планирањето на наставните часови да се обрнува внимание на примената на разновидни наставни форми, и 44 (43%) проценуваат дека во *целоси* го почитуваат ова.

Како *значаен* овој сегмент при планирањата го проценуваат 28 (27%) од наставниците, а *присутен* во нивните планирања е кај 35 (34%).

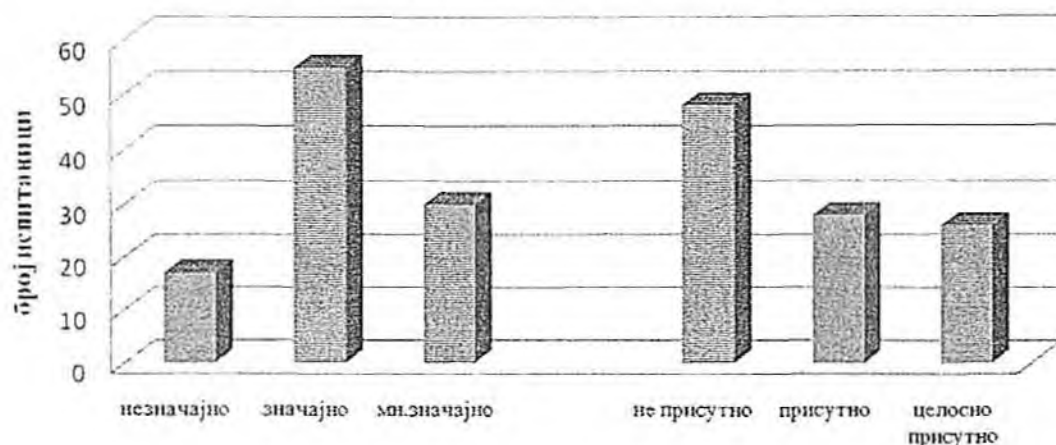
Незначаен аспект на подготовките и планирањата го проценуваат 24 (24%), и не е присутна примената на разни наставни форми на работа кај 23 (23%) од опфатените наставници.

Од пресметаната аритметичка средина се забележува дека предвидувањето на различни наставни форми при планирањата и при подготовките на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година, се проценува како значаен елемент на квалитетното планирање (2.25). Во прилог на ова говори и тоа дека овој сегмент е присутен (2.21) при планирањата на наставниците по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Овие податоци говорат дека кај голем дел од наставните планирања на изборните предмети во четврта година гимназиско образование се почитува и се планира разновидност на наставните форми, како еден сегмент за квалитетно планирање, а оттука и ефикасно стекнување на знаења и развој на способности и вештини кај учениците.

4. Во моите планови за работа предвидувам користење на различни наставни средства.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.13)
	17	17%	55	54%	30	29%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.78)
	48	47%	28	27%	26	26%	102	100	

планирање разни наставни средства



Од добиените податоци се забележува дека планирањето на разновидни наставни средства како *многу значајна* компонента на планирањата за наставен час го проценуваат 30 (29%) од испитаните наставници, а *целосно присутна* оваа компонента во нивните планирања ја проценуваат 26 (26%).

Како *значаен* аспект на планирањата овој сегмент го проценуваат 55 (54%) од испитаниците, а *присутен* во нивните планирања проценуваат дека е кај 28 (27%).

Како *незначаен* дел на планирањата, предвидувањето на разновидни наставни средства го сметаат 17 (17%), а целосно *не е присутен* во планирањата кај 48 (47%) од опфатените професори.

Од пресметаната аритметичка средина во врска со предвидувањето на разновидни наставни средства во наставните планирања и подготовки на изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележува дека наставните средства се проценуваат како значајна компонента на современото планирање (2.13), а додека присутноста на овие компоненти при реалните планирања на наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е на пониско ниво (1.78).

Од овие податоци може да се забележи дека голем дел од наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование,

сметаат дека е од особено значење планирањето на разновидни наставни средства и помагала за поефикасно остварување на целите и на задачите на наставата, но тоа не е доволно присутно во нивните планирања.

5. Со моите планови предвидувам континуирано оценување кое ги зема предвид сите активности на ученикот.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.36)
	14	14%	37	36%	51	50%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.31)
	15	15%	40	39%	47	46%	102	100	



Од добиените податоци може да се забележи дека најголем дел од опфатените наставници 51 (50%) проценуваат дека е *многу значајно* во своите планирања

да предвидат континуирани проверување и оценување кои ги земаат предвид сите активности на учениците и тие се *целосно присутни* при нивното планирање кај 47 (46%).

Како *значајна* компонента на планирањето ги проценуваат 37 (36%), а се *присутни* кај 40 (39%) при нивните планирања.

Како *незначаен* сегмент, континуираните проверување и оценување при планирањето ги проценуваат 14 (14%) од опфатените наставници, а *не се присутни* при подготовките кај 15 (15%) од опфатените наставници.

Од пресметаната аритметичка средина во однос на предвидувањето на континуирано оценување кое ги зема предвид сите активности на ученикот во планирањата на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, се забележува дека тоа се проценува како значаен аспект при планирањата (2.36), а оваа компонента е присутна (2.31) при реалните планирања на наставниот процес по изборните предмети во гимназиското образование.

Од овие податоци може да се забележи дека голем дел од испитаните наставници кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, сметаат дека континуираните проверување и оценување на сите активности на ученикот се значаен елемент на современото квалитетно планирање и тие се присутни при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

6. Освен предавање, планирам, исто така, и дискутирање, насочување, упатување...	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.53)
	12	12%	24	23%	66	65%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
f	%	f	%	f	%	f	%	(2.49)	
16	16%	20	19%	66	65%	102	100		



Од добиените податоци се забележува дека како *многу значајно*, освен предавањето, да се применува и дискутирање, насочување, упатување процениле 66 (65%) од испитаните наставници, и исто во нивните планирања *целосно присутно* оваа компонента е кај 66 (65%) од нив. Овде има целосно поклопување на степенот на присутноста и на значајноста на дадениот исказ.

Како *значаен* овој исказ го проценуваат 24 (23%), а неговата *присутност* во нивните планирања е 20 (19%).

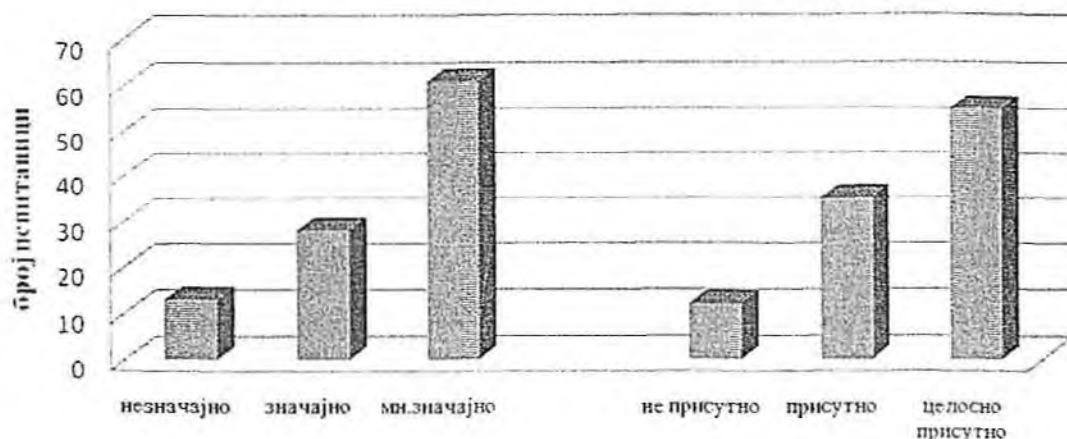
Незначајни за планирањето овие компоненти се за 12 (12%) од опфатените наставници, а *не е присутно* во планирањата на 16 (16%) од наставниците.

Од пресметаната аритметичка средина во однос на предвидувањето и на други активности освен предавањата, како дискутирања, насочувања, упатувања при планирањето на наставниот процес по изборните предмети за четврта година гимназиско образование, се забележува дека анкетираниите наставници ги проценуваат како многу значаен сегмент на современите планирања (2.53) и тие се предвидуваат во голема мера при планирањата на наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Прикажаните податоци говорат дека покрај предавањата на наставникот, особено големо значење имаат и дискусиите, насочувањата и упатувањата од страна на наставниците кои во голема мера се земаат предвид при планирањата и при реализацијата на наставата по изборните предмети во гимназиското образование.

7. Во моите планови се земени предвид актуелните случувања и интересите на учениците.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	F	%	f	%	(2.47)
	13	13%	28	27%	61	60%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	F	%	f	%	(2.42)
	12	12%	35	34%	55	54%	102	100	

актуелни случувања и интереси



Од добиените податоци се забележува дека земањето предвид на актуелните случувања и на интересите на учениците при планирањето на наставните часови го проценуваат за *многу значајно* 61 (60%) од испитаниците, а *целосно присутен* овој сегмент во нивните планирања е кај 55 (54%).

Како *значаен* овој сегмент при планирањата го проценуваат 28 (27%), а *присутен* во планирањата е кај 35 (34%) од опфатените наставници.

Актуелните случувања дека *не се значајни* за планирањата проценуваат 13 (13%) од наставниците, а *не е присутен* овој сегмент при планирањата кај 12 (12%) од истите.

Од пресметаната аритметичка средина во однос на прашањето за земањето предвид на актуелните случувања и на интересите на учениците при планирањето на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, се забележува дека се проценува за доста значаен сегмент на современото планирање (2.47), а истите елементи се присутни во голема мера при планирањето на наставниот процес при изборните предмети во четврта година гимназиско образование (2.42).

Од изнесеното се гледа дека голем дел од анкетираниите наставници сметаат дека при планирањата за наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование доста е значајно да се земат предвид

актуелните случувања и пројавените интереси од страна на учениците. Во прилог на ова говори и фактот дека оваа компонента при планирањето на наставата по изборните предмети е присутна во голема мера.

8. Со моите колеги, соработуваме при планирањето.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.09)
	13	13%	67	66%	22	21%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.57)
	62	61%	22	21%	18	18%	102	100	



Од добиените податоци може да се забележи дека соработката при планирањето како *многу значајна* ја проценуваат 22 (21%) од опфатените наставници, а за *целосно присутна* ја сметаат 18 (18%).

Како значајна ја проценуваат 67 (66%) од опфатените наставници, а *присујна* во практиката ја сметаат 22 (21%).

Како *незначајна* ја проценуваат 13 (13%), а *не е присујно* соработување при планирањето за 62 (61%).

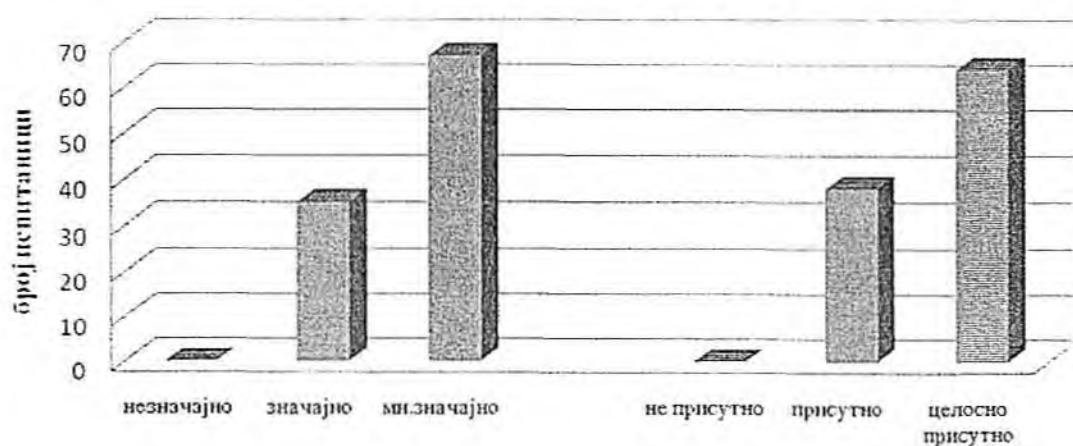
Од пресметаната аритметичка средина во однос на прашањето за соработката на наставниците при планирањата на наставните часови по изборните предмети во гимназиско образование се забележува дека се проценува како значајна (2.09), меѓутоа соработката на наставниците, како база за зголемување на квалитетот на планирањата и на подготовките во реалниот наставен живот, не е присутна во доволна мера (1.57).

Овие податоци покажуваат дека соработката на наставниците при планирањето на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се смета како доста значаен сегмент за успешно планирање, но во пракса не е доволно присутна соработката меѓу колегите при планирањата, што е голем недостаток.

ПОДГОТВУВАЊЕ за наставен час

I. Моите подготовки за часот имаат јасна структура.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.66)
	0	0%	35	34%	67	66%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.63)
	0	0%	38	37%	64	63%	102	100	

јасна структура на припремите



Од податоците може да се забележи дека во процесот на изготвување на подготовките за наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование како *многу значајна* јасната структура на подготовките ја проценуваат 67 (66%) од анкетираниите наставници, а во нивните подготовки проценуваат дека е јасна структурата и *целосно присутна* кај 64 наставници (63%).

Јасната структура на наставните подготовки по изборните предмети проценуваат дека е *значајна* 35 (34%) од анкетираниите наставници, а *присутна* во сопствените наставни подготовки е кај 38 (37%) од испитаниците.

Дека *не е значајна* јасната структура на наставните подготовки и дека *не се применува* во текот на планирањата на наставните часови по изборните предмети, нема ниту една проценка.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека јасната структура на подготовките за наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиското образование се проценува како многу значајна (2.66) и се практикува во целост при процесот на подготовка на наставните часови по изборните предмети (2.63).

Овие сознанија говорат дека јасната структура на наставните подготовки по изборните предмети за четврта година гимназиско образование има големо

значење за квалитетно подготвување и реализирање на наставата по овие предмети и дека се практикува во голем обем при изготвувањето на подготовките за наставните часови по овие предмети во гимназиското образование.

2.3а подготвување на час користам <i>Интернет</i> и други извори.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.75)
	35	34%	57	56%	10	10%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.72)
	24	26%	53	58%	15	16%	102	100	



Од прикажаните податоци се забележува дека користењето интернет-извори при подготвување на наставните часови за изборните предмети во четврта

година гимназиско образование како *многу значајно* го проценуваат 10 (10%) од анкетираниите наставници и дека целосно применуваат Интернет при планирањата на наставните часови по изборните предмети за гимназиско образование 15 (16%) наставници.

Како *значајно* користењето на интернет-изворите при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 57 (56%) од анкетираниите наставници, а *присујно* во планирањата користењето на Интернетот го проценуваат 53 (58%) од нив.

Незначајно користењето на Интернетот при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 35 (34%) од анкетираниите наставници, а *не е присујно* при планирањата во оценките кај 24 (26%) од нив.

Од пресметаната аритметичка средина се забележува дека користењето на Интернетот при планирањата на изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како средно значајно (1.75) за подигнување на квалитетот на подготовките и тоа е присутно на средно ниво (1.72) при реалниот процес на планирање на овие часови во гимназиското образование.

Сите овие податоци говорат дека користењето на интернет изворите при планирањата на изборните предмети во четврта година гимназиско образование не се проценува и практикува во доволен обем при планирањата, што од своја страна укажува на одредена негативност при изградувањето на квалитетот на планирањата на овие предмети во гимназиското образование.

3. Кога се подготвувам за час, ги имам предвид разликите меѓу учениците во напредувањето, во знаењето и во искуството.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.53)
	6	6%	36	35%	60	59%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.53)
	59	58%	32	31%	11	11%	102	100	



Од прикажаните податоците се забележува дека во текот на подготвувањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование земањето предвид на разликите меѓу учениците во знаењата, во искуството и во напредувањето се проценува како *многу значајно* од страна на 60 (59%) анкетирани наставници, а при нивните планирања *целосно се почитува* оваа компонента кај 11 (11%) од истите наставници.

Како *значајно* почитувањето на разликите меѓу учениците при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование го

проценуваат 36 (35%) од анкетираните наставници, а *присујно* при планирањето на изборните предмети проценуваат дека е кај 32 (31%) од нив.

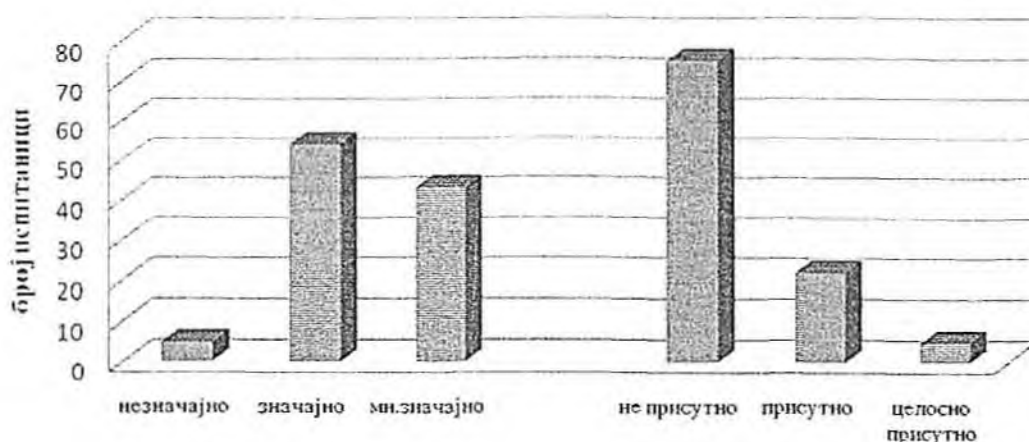
Како *незначајно* почитувањето на ученичките разлики при планирањето на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 6 (6%) од наставниците, а кај 59 (58%) *не е присујно* во планирањата на соодветните изборни предмети.

Од показателите на аритметичката средина се забележува дека почитувањето на разликите помеѓу учениците во знаењата, во искуствата и во напредувањето при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како многу значаен сегмент (2.53), а тие недоволно се почитуваат при реалните планирања на наставниот процес по изборните предмети во гимназиското образование (1.53).

Самиот факт што почитувањето на разликите меѓу учениците во знаењата, во искуството и во напредувањето при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование бара поголемо индивидуално познавање на учениците, континуирани и подлабоки следења, анализи и евалуации, а соодветно на тоа, потемелна и подолга подготовка, напори и време, овој сегмент не е во доволна мера почитуван од наставниците при планирањата на изборните предмети во гимназиското образование.

4. Подготовка на задачи со различна тежина за работа на час.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.37)
	5	5%	54	53%	43	42%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.31)
	75	73%	22	22%	5	5%	102	100	

припремање задачи со различна тежина



Од добиените податоци може да се согледа дека подготвувањето задачи со различна тежина како индикатор на примената на принципот на индивидуализација при планирањата на изборните предмети во четврта година гимназиско образование како *многу значајно* го проценуваат 43 (42%) од анкетираниите наставници, а *целосно присутно* во планирањата е кај 5 (5%) од нив.

Како *значајно* подготвувањето задачи со различна тежина како индикатор на примената на принципот на индивидуализација при планирањата на изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 54 (53%) од анкетираниите наставници, а *присутно* во подготовките на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, е кај 22 (22%) од опфатените наставници.

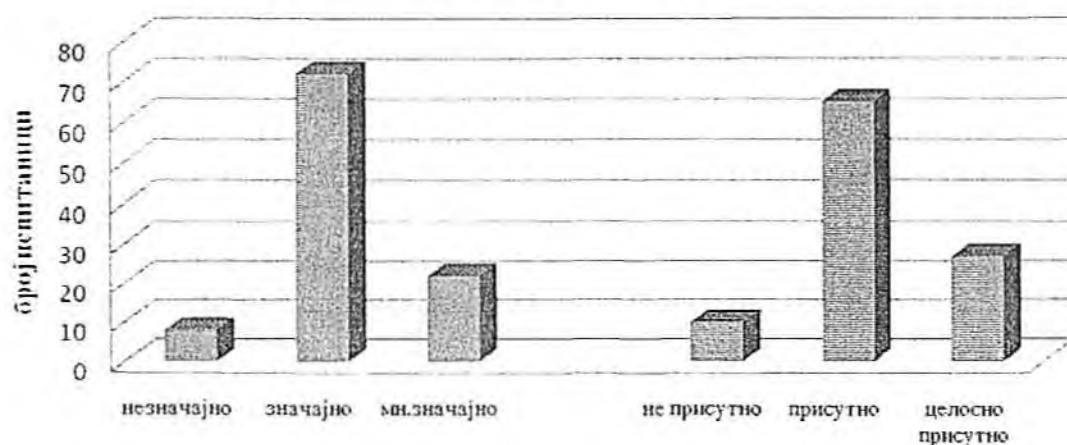
Како *незначајно* подготвувањето на задачи со различна тежина при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 5 (5%) од анкетираниите наставници, а *не се присутни* и планирани задачи со различна тежина во планирањата на 75 (73%) од опфатените наставници.

Од показателите на аритметичката средина се забележува дека подготвувањето задачи со различна тежина како индикатор за примената на принципот на индивидуализација при планирањата на изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како доста значајно за квалитени планирање и реализирање на наставата (2.37), а истиот индикатор е недоволно присутен (1.31) при реалниот процес на планирање на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Овие податоци говорат дека наставниците, иако подготвувањето на задачи со различна тежина го проценуваат како значаен сегмент на индивидуализацијата и како битен фактор за квалитетна настава при планирањето на изборните предмети во четврта година гимназиско образование, сепак малку обрнуваат внимание на нив во соодветните практични планирања на изборните предмети.

5. Пред обработка на ново градиво, го проверувам совладувањето на претходното градиво.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.14)
	8	8%	72	71%	22	21%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.17)
	10	10%	65	64%	27	26%	102	100	

проверување на претходно градиво



Од овие показатели може да се согледа дека земањето предвид на проверувањето на претходно научениот материјал при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование како *многу значајно* го проценуваат 22 (21%) од анкетираниите наставници, а *целосно присутно* компонента при планирањата на истите часови се проценува кај 27 (26%) од наставниците.

Како *значајно* проверувањето на претходното градиво при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ова тврдење го проценуваат 72 (71%) од анкетираниите наставници, а *присутно* во нивните планирања се проценува дека е кај 65 (64%) од опфатените наставници.

Незначајно проверувањето на претходното градиво при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 8 (8%), а *не е присутно* при подготвувањата кај 10 (10%) од наставниците кои беа опфатени со истражувањето.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека проверувањето на претходниот наставен материјал при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како значаен сегмент за квалитени планирање и реализирање на наставата (2.14). Во прилог на ова говори и факот дека во практичните планирања на истите часови е присутна оваа компонента (2.17).

Може да се забележи дека претходното проверување на материјалот при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование во значајна мера се проценува и се применува како битен фактор за успешни подготвување, организација и реализација на наставните часови по изборните предмети.

6.Ги почитувам дидактичко-методските упатства кои се предвидени во наставната програма.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.72)
	3	3%	23	23%	76	74%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.73)
	1	1%	26	25%	75	74%	102	100	



Почитувањето на дидактичко-методските упатства пропишани во наставните програми при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование како многу значајно го проценуваат

76 (74%) од анкетираниите наставници, а *целосно присутно* е во подготвувањата на наставните часови по изборните предмети кај 75 (74%) од опфатените наставници.

Како *значајно* почитувањето на дидактичко-методските упатства пропишани во наставните програми при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 23 (23%) од анкетираниите наставници, а *присутно* е во реалните подготовки на наставните часови по изборните предмети кај 26 (25%) од опфатените наставници.

Како *незначајно* почитувањето на дидактичко-методските упатства пропишани во наставните програми при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 3 (3%) наставници, а *не е присутно* ова почитување на упатствата при подготвувањата за часовите кај 1 (1%) наставник.

Податоците од аритметичката средина говорат дека почитувањето на дидактичко-методските упатства пропишани во наставните програми при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како многу значајно (2.72) за квалитетни планирање и реализирање на наставата и во релативно голем обем (2.73) се почитува во реалниот процес на планирање на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Сите овие податоци говорат дека начелно, голем процент испитани наставници проценуваат оти почитувањето на дидактичко-методските упатства од наставната програма при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година на гимназиско образование е од особено значење и во голема мера го практикуваат при нивните планирања на часовите.

7. Изработувам наставни средства кои ги користам на час.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.25)
	4	4%	69	68%	29	28%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)					
f	%	f	%	f	%	f	%	(2.24)	
5	5%	68	67%	29	28%	102	100		



Прикажаните податоци говорат дека во однос на прашањето за изработување на наставни средства при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование како *многу значајно* го проценуваат 29 (28%) од анкетираниите наставници, а *целосно засијатена* изработка на наставни средства при подготвувањето проценуваат дека е присутна кај 29 (28%) од опфатените наставници.

Како *значајна* изработката на наставни средства при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско

образование ја проценуваат 69 (68%) од наставниците, а *присујна* е кај 68 (67%) анкетирани наставници текот на подготвувањето на овие часови.

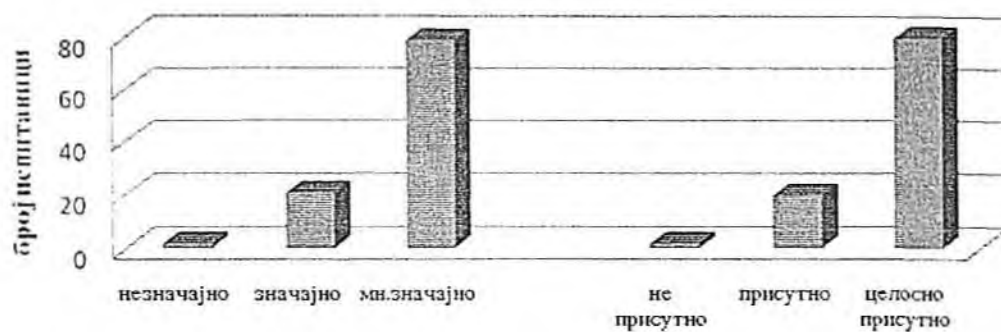
Незначајна прелиминарната изработка на наставни средства во текот на планирањата на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ја проценуваат 4 (4%) анкетирани наставници, а воопшто *не е присујна* кај 5 (5%) во подготовките на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование.

Од показателите на аритметичката средина се забележува дека изработката на наставни средства во процесот на планирање кои би го олесниле патот на стекнување сознанија во процесот на настава по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како значајна (2.25) компонента на современите планирања. Се проценува дека е доволно присутен (2.24) истиот аспект во реалниот процес на планирање на наставата по изборните предмети во гимназиското образование.

Овие показатели говорат дека изработувањето на наставните средства при планирањата на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како значајна компонента за квалитетна настава, и тоа се практикува доволно од наставниците во текот на подготвувањата за наставните часови по изборните предмети во гимназиското образование.

8. Во текот на подготовките користам сознанија кои сум ги стекнал на семинари.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.75)
	2	2%	21	21%	79	77%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.76)
	2	2%	20	20%	80	78%	102	100	

при планирање користам сознанија од семинари и други форми на стручно усовршување



Прикажаните податоците покажуваат дека користењето на сознанија стекнати на семинари при планирањата и при осмислувањата на наставните часови по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се проценува како *многу значајно* од страна на 79 (77%) од анкетираниите наставници. *Целосно* ги практикуваат сознанијата стекнати на семинари 80 (78%) анкетирани наставници.

Како *значајно* користењето на сознанија од семинари при планирањата и при осмислувањата на наставните часови по изборните предмети за четврта година

гимназиско образование го проценуваат 21 (21%) анкетирани наставник, и *присујно* во доволна мера е практикување на сознанијата од семинари при подготовките за овој тип часови кај 20 (20%) од опфатените наставници.

Како *незначјни* овие сознанија од семинари за подигнување на квалитетот на планирањата на наставата по изборните предмети за четврта година гимназиско образование ги проценуваат 2 (2%) анкетирани наставници, а воопшто *не ги практикуваат* при подготвувањата на овој тип часови 2 (2%) од опфатените наставници.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека користењето на сознанија од семинари при планирањата и при осмислувањата на наставните часови по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се проценува како многу значајно (2.75) за квалитетно планирање, и тие се во голема мера (2.76) присутни во реалниот процес на планирање на овој тип часови.

Од сето ова може да се заклучи дека, глобално, владее позитивно мислење за новите сознанија кои се презентираат на семинари, а се во врска со подигнување на квалитетот на планирањата и на организирањата на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, и тие се практикуваат во голема мера во секојдневните наставни планирања на часовите по изборните предмети.

9.Семина- рите придонесу- ваат за зголему- вање на квалитет- носта на подготовка и на реализа- ција на наставата по изборните предмети.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.74)
	2	2%	23	23%	77	75%	102	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)					
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.55)
	5	5%	36	35%	61	60%	102	100	



Од прикажаните податоци се забележува дека ставот во врска со придонесот на семинарите и на другите форми на стручно усовршување на наставниците за поквалитетни планирање и реализирање на наставните часови по изборните предмети за четврта година гимназиско образование го проценуваат како многу значаен 77 (75%) од анкетираните наставници, а целосно го поддржуваат овој став 61 (60%) од наставниците.

Како *значајно* влијанието на семинарите врз подигнувањето на квалитетот на планирањето и на реализирањето на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 23 (23%) од анкетираниите наставници, а *присујино* во реалниот наставен процес при планирање и при реализирање на наставата по изборните предмети е кај 36 (35%) наставници.

Како *незначајно* влијанието на семинарите и на другите форми на стручно усовршување за зголемување на квалитетот на подготовката и на реализацијата на наставата по изборните предмети го проценуваат 2 (2%) наставници, а проценуваат дека *не е присујино* влијанието на семинарите во планирањето 5 (5%) од испитаните наставници.

Показателите од пресметаната аритметичка средина говорат дека влијанијата на семинарите и на другите форми на стручно усовршување врз подигнувањето на квалитетот на планирањата и на осмислувањата на наставните часови по изборните предмети за четврта година гимназиско образование се многу значајни (2.74), и тие искуства се применуваат во голема мера (2.55) при реалниот процес на планирање и на реализирање на наставата по изборните предмети во гимназиското образование.

Земено во целина, дидактичко-методските сознанија стекнати на семинари и на останатите форми на усовршувања се проценуваат како доста значајни за подигнување на квалитетот на планирањата и на реализирањата на наставата по изборните предмети во четврта година, а секако се проценува и голема примена на истите сознанија во самиот процес на планирање и на изведување на наставата во гимназиското образование.

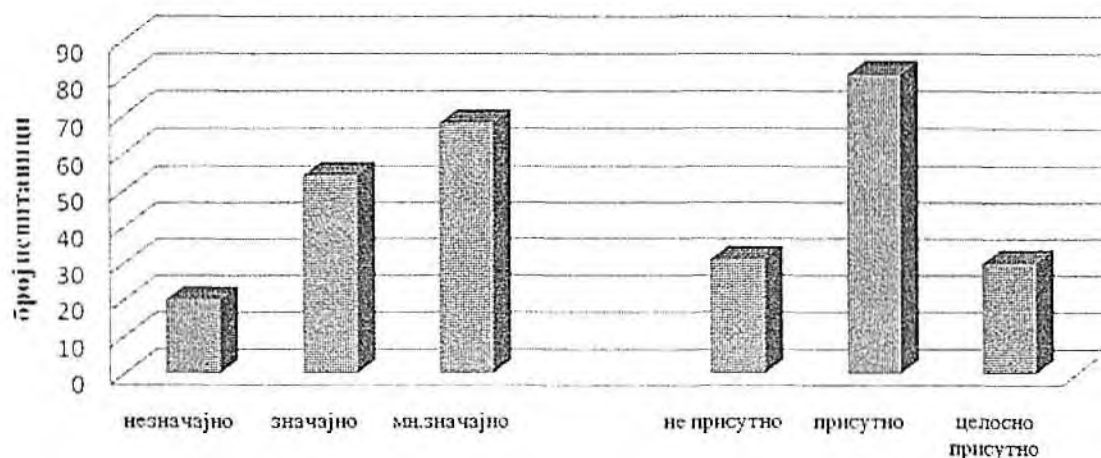
3. Анализа на резултатите од анкеирањето на учениците

(за процесот на реализација)

Истражувањето беше спроведено во гимназии во 5 градови избрани по случаен избор: „Кочо Рацин“, Велес; „Мирко Милески“, Кичево; „Кочо Рацин“, Свети Николе; „Гоце Делчев“, Куманово и „Горче Петров“, Крива Паланка. Беа опфатени 142 испитаници, ученици од 4 клас кои посетувале изборни предмети во општествено-хуманистичкото подрачје на гимназиското образование. Во текот на истражувањето беа добиени следниве резултати:

1. Наставата по изборните предмети е со интересна организација.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	F	%	f	%	(2.34)
	20	14%	54	38%	68	48%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)					
f	%	f	%	F	%	f	%	(1.99)	
31	22%	81	57%	30	21%	142	100		

интересна организација на настава по изборни предмети



Од добиените резултати се забележува дека ставот во врска со тоа дека наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование треба да биде со интересна организација се проценува како *многу значаен* од страна на 68 (48%) анкетирани ученици, а дека реалниот наставен процес по изборните предмети е интересен *целосно* проценуваат 30 (21%) од опфатените ученици.

Како *значаен* ставот дека наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование треба да биде со интересна организација го проценуваат 54 (38%) од анкетираниите ученици, а дека е средно интересна организацијата на изборните предмети проценуваат 81 (57%) ученик.

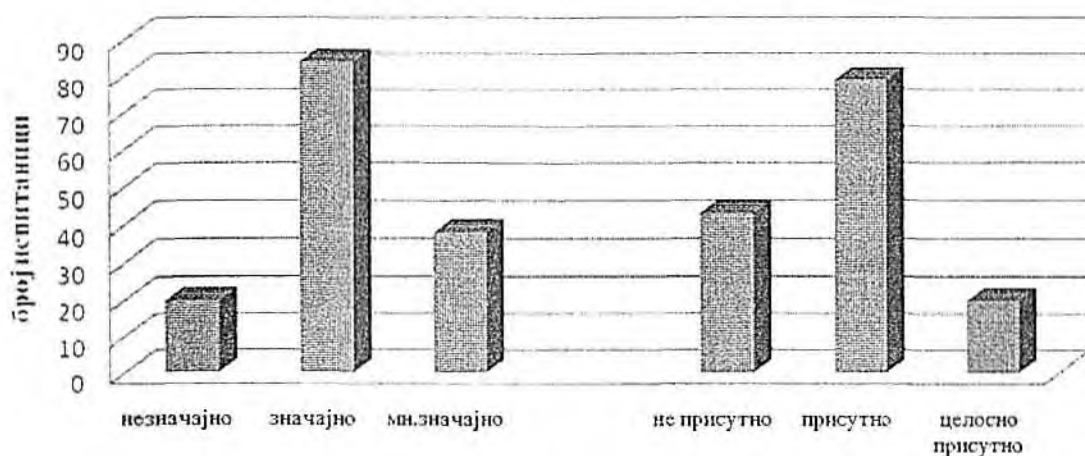
Дека е *незначајна* интересната организација на наставата по изборните предмети во гимназиско образование проценуваат 20 (14%) од анкетираниите ученици, а дека *не е присутна* во реалниот наставен живот, проценуваат 31 (22%) анкетирани ученик.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои говорат дека ставот во врска со тоа дека наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование треба да биде со интересна организација е значаен (2.34), и интересната организација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е присутна во реалниот наставен процес (1.99).

Од овие податоци може да се заклучи дека ставот во врска со тоа дека наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование треба да биде со интересна организација се проценува како значаен и битен за остварување на целта и на функцијата на изборните предмети. Во прилог на ова е и проценката на учениците дека наставата по изборните предмети во гимназиското образование се перципира како доволно интересна за задржување на вниманието и на интересите на учениците.

2. Се применуваат активни наставни методи - учење преку откривање, продуктивно мислење, дебати...	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	F	%	f	%	f	%	(2.13)
	20	14%	84	59%	38	27%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	F	%	f	%	f	%	(1.84)
	43	30%	79	56%	20	14%	142	100	

примена на активни наставни методи



Од прикажаните податоци во врска со ставот за примена на активни наставни методи - учење преку откривање, продуктивно мислење - во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележува дека како *многу значаен* го проценуваат 38 (27%) од анкетираниите ученици, а дека е *целосно присутна* примената на активни наставни методи во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование проценуваат 20 (14%) ученици.

Како *значаен* ставот за примената на активни наставни методи во наставата по изборните предмети го проценуваат 84 (59%) од анкетираниите ученици, а дека се *присутни* активните наставни методи во реалниот наставен процес по изборните предмети проценуваат 79 (56%) од истите ученици.

Како *незначајна* примената на активни наставни методи во наставата по изборните предмети во гимназиско образование ја проценуваат 20 (14%) анкетирани ученици, а дека *не се присутни* активните наставни методи во наставата по изборните предмети во гимназиското образование проценуваат 43 (30%) од учениците.

Во прилог на ова се податоците на аритметичката средина кои говорат дека примената на активни наставни методи - учење преку откривање, продуктивно мислење - во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како значајна (2.13) за поквалитено организирање на наставниот процес по овие предмети, а исто

така, се забележува дека примената на активни наставни методи во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е доволно застапена во наставниот процес (1.84).

Овие податоци говорат дека примената на активни наставни методи - учење преку откривање, продуктивно мислење - во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование има големо значење за современото организирање на наставата, и тие се практикуваат во реалниот наставен процес по овие предмети во гимназиското образование.

3. Во наставниот процес се применуваат различни наставни форми - фронтална, групна, индивидуална, тандемска.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.25)
	15	11%	77	54%	50	35%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.58)
	63	44%	56	40%	23	16%	142	100	



Од добиените податоци се забележува дека ставот кој се однесува на примената на разновидни наставни форми во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование како *многу значаен* го проценуваат 50 (35%) од анкетираниите ученици, а дека разновидните наставни форми се *целосно* присутни во реалниот наставен процес на изборните предмети во четврта година гимназиско образование проценуваат 23 (16%) од учениците.

Како *значајна* примената на разновидни наставни форми во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ја проценуваат 77 (54%) од анкетираниите ученици, а дека се присутни разновидните наставни форми во наставната пракса на изборните предмети во четврта година проценуваат 56 (40%) од опфатените ученици.

Како *незначајна* примената на разновидни наставни форми во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ја проценуваат 15 (11%) анкетирани ученици, а дека *не се присутни* разни наставни форми во наставниот процес по изборните предмети во гимназиското образование проценуваат 63 (44%) од опфатените ученици.

Во прилог на ова се и резултатите на аритметичката средина кои говорат дека примената на разновидни наставни форми во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како значајна (2.25), меѓутоа тие не се доволно присутни (1.58) во реалниот

наставен процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Од прикажаните податоци се заклучува дека, иако примената на различни наставни форми во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како доста значајна, сепак разновидните наставни форми не се доволно застапени во реалниот наставен процес по изборните предмети во гимназиското образование.

4. Се користат разни наставни средства, како: слики, шеми, модели, видеосним- ки, списанија, Интернет и др.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.25)
	14	10%	78	55%	50	35%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.49)
	83	58%	49	35%	10	7%	142	100	



Од прикажаните податоци во врска со ставот за примена на разни наставни средства-слики, модели, шеми, видеопрезентации, списанија, Интернет на часовите по изборна настава во четврта година гимназиско образование се забележува дека се проценува како *многу значаен* од страна на 50 (35%) анкетирани ученици, а дека тие се *целосно застапени* во реалниот наставен процес на изборните наставни предмети во четврта година гимназиско образование проценуваат 10 (7%) од опфатените ученици.

Како *значаен* ставот за примена на разни наставни средства - слики, модели, шеми, видеопрезентации, списанија, Интернет - на часовите по изборна настава во четврта година гимназиско образование го проценуваат 78 (55%) од анкетираниите ученици, а дека тие се *присутни* во наставата по изборните предмети во гимназиското образование проценуваат 49 (35%) од опфатените ученици.

Како *незначајна* примената на разни наставни средства - слики, модели, шеми, видеопрезентации, списанија, Интернет - на часовите по изборна настава во четврта година гимназиско образование ја проценуваат 14 (10%) од анкетираниите ученици, а дека *не се присутни* разновидни наставни средства во практичната реализација на изборната настава во гимназиското образование проценуваат 83 (58%) анкетирани ученици.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои говорат дека примената на разни наставни средства - слики, модели, шеми, видеопрезентации, списанија, Интернет - на часовите по изборна настава во четврта година гимназиско образование се проценува како значајна (2.25), но тие не се доволно застапени (1.49) во реалниот наставен процес на изборните предмети во гимназиското образование.

Од овие податоци може да се заклучи дека иако примената на разновидните наставни средства - слики, модели, шеми, видеопрезентации, списанија, Интернет - на часовите по изборна настава во четврта година гимназиско образование се проценува како доста значајна, сепак во реалниот наставен

процес по изборните предмети во гимназиското образование се проценува дека не се доволно присутни разновидните наставни средства.

5. Се користат постапки за самооценување и за заемно оценување.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	F	%	f	%	f	%	(2.37)
	15	11%	60	42%	67	47%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	F	%	f	%	f	%	(1.61)
	75	53%	48	34%	19	13%	142	100	



Од прикажаните податоци се забележува дека ставот кој се однесува на примената на постапки за самооценување и за заемно оценување на учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како *многу значаен* од страна на 67

(47%) анкетирани ученици, а дека се *целосно ѝприсујни* постапките на самооценување во наставната пракса проценуваат 19 (13%) од опфатените ученици.

Како *значајна* примената на постапки за самооценување и за заемно оценување на учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ја проценуваат 60 (42%) од анкетираниите ученици, а дека се *ѝприсујни* во наставната реалност по изборните предмети во гимназиското образование проценуваат 48 (34%) од учениците опфатени со истражувањето.

Како *незначајна* примената на постапки за самооценување и за заемно оценување на учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ја проценуваат 15 (11%) од анкетираниите ученици, а дека воопшто *не се ѝприсујни* овие постапки на самооценување во наставната реалност по изборните предмети проценуваат 75 (53%) од учениците опфатени со истражувањето.

Во прилог на ова се податоците на аритметичката средина кои покажуваат дека ставот кој се однесува на примената на постапки за самооценување и за заемно оценување на учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е значаен (2.37), но истите постапки на самооценување и на заемно оценување не се доволно застапени (1.61) во наставната реалност по изборните предмети во гимназиското образование.

Сите добиени податоци говорат дека иако постапките на самооценување и на заемно оценување се проценуваат како доста значајни, сепак нема нивна доволна примена во реалниот процес на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

6. Оценувањето се врши континуирано и се земени предвид сите активности на ученикот.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно		Значајно		Многу значајно				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.32)
	19	13%	58	41%	65	46%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно		Присутно		Присутно во целост				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.96)
	40	28%	67	47%	35	25%	142	100	



Од изнесените податоци се забележува дека ставот кој се однесува на континуираното оценување и на земањето предвид на сите активности на ученикот во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се проценува како *многу значаен* од страна на 65 (46%) од анкетираниите ученици, а дека континуираното оценување на сите активности на ученикот е *целосно присутно* во наставната пракса на изборните предмети проценуваат 35 (25%) од учениците опфатени со истражувањето.

Како *значајни* континуираното оценување и земањето предвид на сите активности на ученикот во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ги проценуваат 58 (42%) од анкетираниите

ученици, а проценуваат дека се *присујни* во наставната практика по изборните предмети 67 (47%) од учениците опфатени со истражувањето.

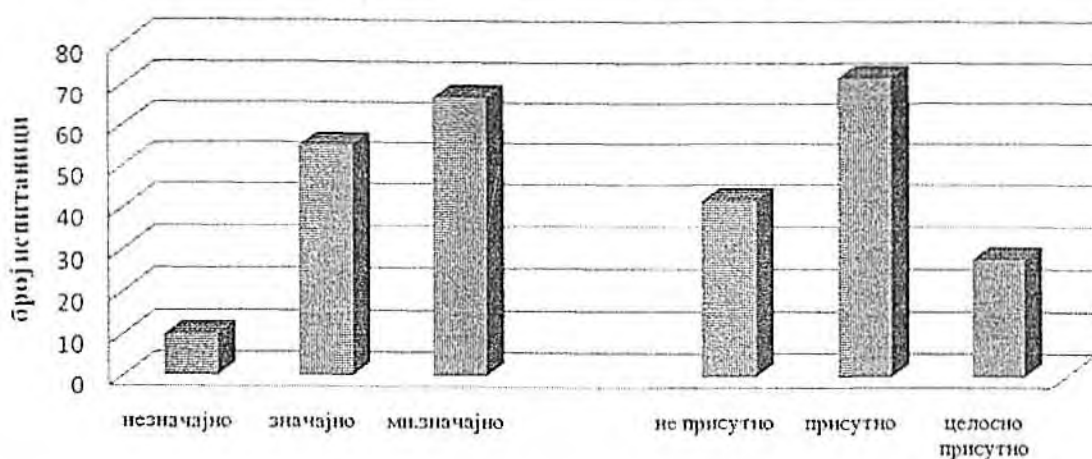
Незначајни континуираното оценување и земањето предвид на сите активности на ученикот во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование го проценуваат 19 (13%) од анкетираниите ученици, а дека *не се присујни* овие елементи во наставниот процес на изборната настава во гимназиите проценуваат 40 (28%) од учениците опфатени со истражувањето.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои говорат дека континуираното оценување и земањето предвид на сите активности на ученикот во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се сметаат за значајни (2.32) компоненти на современата настава, и тие се присутни (1.96) во реалниот наставен процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Од прикажаното се заклучува дека континуираното оценување и земањето предвид на сите активности на ученикот се проценуваат како доста значајни за современиот наставен процес по изборните предмети во четврта година на гимназиското образование, и истите карактеристики на современата настава во реалниот наставен процес по изборните предмети се присутни доволно.

7.Знаењата што ги стекнувам, се резултат на објаснувањето, на насочувањето и на улогите од страна на наставникот.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.26)
	10	7%	55	42%	67	51%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.90)
	42	29%	72	51%	28	20%	142	100	

објаснување, поттикнување, насочување од наставникот



Во врска со прикажаните податоци кое се однесуваат на ставот дека знаењата кои ги стекнуваат учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата, на насочувањата од наставникот, се проценува како *многу значаен* од страна на 67 (51%) анкетирани ученици, а како *целосно присутен* во наставната реалност по изборните предмети го проценуваат 28 (20%) од опфатените ученици.

Како *значаен* ставот дека знаењата кои ги стекнуваат учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата, на насочувањата од наставникот, го проценуваат 55 (42%) од анкетираниите ученици, а како *присутен* во наставната реалност на изборните предмети во гимназиите го проценуваат 72 (51%) од опфатените ученици.

Како *незначаен* ставот дека знаењата кои ги стекнуваат учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата, на насочувањата од наставникот, го проценуваат 10 (7%) од анкетираниите ученици, а дека не е присутен во реалниот наставен процес по изборните предмети во четврта година во гимназиите проценуваат 42 (29%) од учениците опфатени со истражувањето.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои говорат дека знаењата кои ги стекнуваат учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата, на насочувањата од наставникот, се сметаат за значајни (2.26), и истите се присутни (1.90) во реалниот наставен процес на изборните предмети во гимназиското образование.

Од изнесеното се заклучува дека ставот кој се однесува на тоа дека знаењата кои ги стекнуваат учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата, на насочувањата од наставникот, се проценува за значаен, и тој е доволно присутен во практичната реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

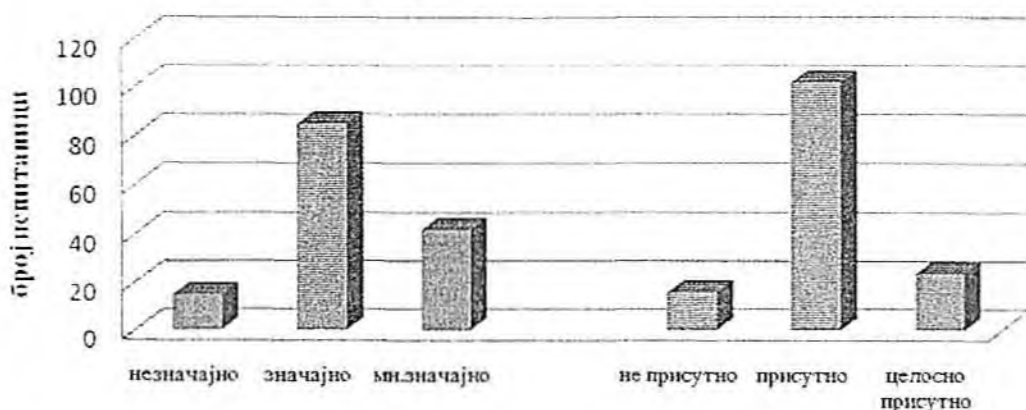
4. Анализа на резултатите од анкетирањето на учениците

(за професионалната ориентација)

Истражувањето беше спроведено во гимназии во 5 градови избрани по случаен избор: „Кочо Рацин“, Велес; „Мирко Милески“, Кичево; „Кочо Рацин“, Свети Николе; „Гоце Делчев“, Куманово и „Горче Петров“, Крива Паланка. Беа опфатени 142 испитаници, ученици од 4 клас кои посетувале изборни предмети во општествено-хуманистичкото подрачје на гимназиското образование. Во текот на истражувањето беа добиени следниве резултати:

1. Наставата по изборните предмети ги задоволува моите ѓрвични интереси и очекувања.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.19)
	15	10%	85	60%	42	30%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.06)
	16	11%	102	72%	24	17%	142	100	

Н-вата по изборните предмети ги задоволува интересите и очекувањата



Од прикажаните податоци во врска со ставот дека наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование ги задоволува интересите и очекувањата на учениците се забележува дека како *многу значајно* го проценуваат 42 (30%) од анкетираниите ученици, а дека е *целосно присутно* задоволувањето на интересите и очекувањата на учениците во наставната реалност по изборните предмети проценуваат 24 (17%) од истите ученици.

Како *значајно* задоволувањето на интересите во изборната настава во гимназиското образование го проценуваат 85 (60%) од анкетираниите ученици, а дека е *присутно* задоволувањето на интересите во овој вид настава проценуваат 102 (72%) од учениците опфатени со истражувањето.

Незначаен овој став го проценуваат 15 (10%) од анкетираниите ученици, а дека *не е присутно* задоволување на интересите на учениците во изборната настава во гимназиите проценуваат 16 (11%) од истите ученици.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина од кои се забележува дека задоволувањето на интересите на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се смета за значајно (2.19) и присутно (2.06) во наставната реалност во овој вид образование.

Од прикажаните податоци се забележува дека ставот во врска со тоа дека наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование

треба да ги задоволува интересите и очекувањата на учениците се проценува како значаен, и наставната реалност по овој вид предмети доволно ги задоволува интересите на учениците.

2. Преку реализацијата на наставата по изборните предмети се зголемија моите интереси кон соодветната научна област.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	F	%	f	%	f	%	(2.17)
	19	14%	80	56%	43	30%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	F	%	f	%	f	%	(1.87)
	48	34%	65	46%	29	20%	142	100	



Од добиените податоци кои се однесуваат на ставот дека преку реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, се зголемуваат интересите кон соодветната научна област, се

забележува дека како *многу значаен* овој став го проценуваат 43 (30%) од анкетираниите ученици, а дека во *голема мера иприсујно* е зголемување на интересите на учениците кон соодветната научна област на која X припаѓа предметот проценуваат 29 (20%) од учениците опфатени со истражувањето.

Како *значаен* ставот дека преку реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се зголемуваат интересите кон соодветната научна област го проценуваат 80 (56%) од анкетираниите ученици, а дека е *иприсујно* зголемувањето на интересите кон соодветната научна област во овој вид настава проценуваат 65 (46%) од истите ученици од гимназиите.

Незначајно зголемувањето на интересите на наставата по изборните предмети во четврта година на гимназиите го проценуваат 19 (14%) анкетирани ученици, а дека *не е иприсујно* продлабочување на интересите кон научната област на изборните предмети во наставната пракса во гимназиите проценуваат 48 (34%) од опфатените ученици.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои покажуваат дека ставот кој се однесува на тоа дека преку реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се зголемуваат интересите кон соодветната научна област е значаен (2.17) и присутен (1.87) во наставната реалност.

Од сите прикажани податоци се забележува дека зголемувањето на интересите кон соодветните научни области на изборните предмети во четврта година гимназиското образование се проценува како значајна карактеристика на квалитетот и на целта на овој вид настава. Во однос со ова е и проценката на учениците дека е присутно продлабочување на интересите кон научните области кон кои припаѓаат изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

3. Наставниците ми помагаат да ги проценаат своите способности, знаења и умења кои ќе ми служат за понатамошно учење или вработување.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.20)
	13	9%	87	61%	42	30%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.66)
	71	50%	48	34%	23	16%	142	100	



Во добиените податоци во врска со ставот кој се однесува на тоа дека наставниците по изборните предмети кои предаваат во четврта година гимназиско образование, треба да им помагаат на учениците во процената на сопствените способности за понатамошно образование или вработување, се забележува дека како многу значаен го проценуваат 42 (30%) од анкетираниите ученици, а дека во голема мера е присутна оваа постапка од

страна на наставниците во реалниот наставен живот по изборните предмети во гимназиите проценуваат 23 (16%) од истите ученици.

Како средно *значаен* ставот кој се однесува на тоа дека наставниците по изборните предмети кои предаваат во четврта година гимназиско образование, треба да им помагаат на учениците во процената на сопствените способности за понатамошно образование или вработување, го проценуваат 87 (69%) од анкетираниите ученици, а дека се *присујни* оваа поддршка и ваквата помош од наставниците кои предаваат изборни предмети во гимназиите, при процена на способностите на учениците проценуваат 48 (34%) од истите ученици.

Незначаен овој став го проценуваат 13 (9%) анкетирани ученици, а дека *не е присујна* помош од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година на гимназиите, во реалниот наставен живот проценуваат 71 (50%) од учениците кои беа опфатени.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои покажуваат дека поддршката и помошта од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година во гимназиите, при процена на способностите на учениците се сметаат за значајни (2.20), но тие не се доволно присутни (1.66) во реалниот наставен процес.

Од сите прикажани податоци може да се забележи дека, иако ставот кој се однесува на тоа дека наставниците по изборните предмети кои предаваат во четврта година гимназиско образование, треба да им помагаат на учениците во процената на сопствените способности за понатамошно образование се проценува како значаен, во реалниот наставен живот не е доволно присутна ова помош од наставниците при проценката на способностите на учениците во овој вид образование.

4. Н-ците насочуваат и поттикнуваат барање дојполни-телни информации во врска со понатамошното образование.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.19)
	13	9%	89	63%	40	28%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.86)
	42	30%	78	55%	22	15%	142	100	



Од прикажаните податоци се забележува дека ставот кој се однесува на поттикнувањето од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, за барање дополнителни информации за понатамошното образование на учениците се проценува како *многу значаен* од 40 (28%) од анкетираниите ученици, а дека *целосно се присутни* ова поттикнување и ова насочување од наставниците во реалниот наставен процес проценуваат 22 (15%) ученици.

Како *значајно* поттикнувањето од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование за барање дополнителни информации за понатамошното образование на учениците се проценува од страна на 89 (63%) од анкетираниите ученици, а дека е *присујно* ова поттикнување од страна на наставниците за барање дополнителни информации во реалниот наставен процес проценуваат 78 (55%) од учениците опфатени со истражувањето.

Незначаен овој став го проценуваат 13 (9%) анкетирани ученици, а дека *не е присујно* поттикнување од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, проценуваат 42 (30%) од опфатените ученици.

Во однос на ова се и резултатите на аритметичката средина кои покажуваат дека поттикнувањето од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, за барање дополнителни информации за понатамошното образование на учениците се проценува како значајно (2.19), а неговото присуство во наставниот живот е просечно (1.86).

Од сите прикажани податоци може да се заклучи дека поттикнувањето од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, за барање дополнителни информации за понатамошното образование на учениците се проценува како значајна компонента за правилно насочување на учениците, и доволно е присутно во реалниот наставен живот во гимназиите.

5. Задоволен / -на сум со квалитетот на информациите од н-ците по изборните предмети во врска со понатамошното образование.	ЗНАЧАЈНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Незначајно (1)		Значајно (2)		Многу значајно (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(2.17)
	18	13%	82	58%	42	29%	142	100	
	ПРИСУТНО						Вкупно N		Ар. сред. M
	Не е присутно (1)		Присутно (2)		Присутно во целост (3)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	(1.65)
	75	53%	42	29%	25	18%	142	100	



Од прикажаните податоци се забележува дека ставот во врска со задоволството на учениците од информациите и од советите на наставниците кои предаваат изборни предмети, за нивното понатамошно образование се проценува како *многу значаен* од 42 (29%) анкетирани ученици, а дека *целосно е присутно* задоволство кај учениците од овој тип информации од страна на наставниците кои предаваат изборни предмети, проценуваат 25 (18%) од истите ученици.

Како *значаен* ставот во врска со задоволството на учениците од информациите и од советите на наставниците кои предаваат изборни предмети, за нивното

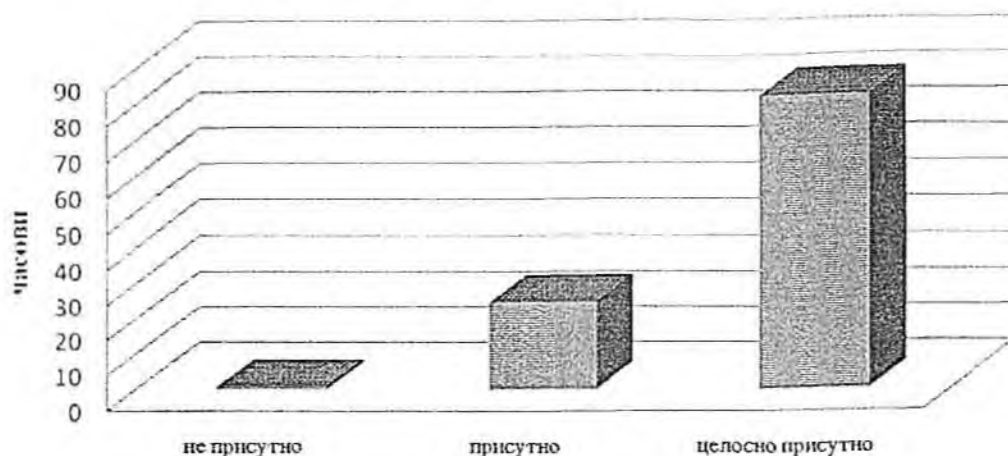
понатамошно образование го проценуваат 82 (58%) од учениците, а дека е *присујно* задоволство од информациите на наставниците по изборните предмети во практичниот наставен живот во гимназиското образование проценуваат 42 (29%) ученика.

Незначаен овој став го проценуваат 18 (13%) од анкетираниите ученици, а дека воопшто не се задоволни од информациите од наставниците по изборните предмети за нивното понатамошно образование проценуваат 75 (53%) од опфатените ученици со истражувањето.

Во прилог на ова се резултатите на аритметичката средина кои говорат дека задоволството на учениците од информациите и од советите на наставниците кои предаваат изборни предмети, за нивното понатамошно образование се проценува како значајно (2.17), но нема доволно очигледно задоволство од информациите на наставниците за понатамошното образование на учениците во гимназиското образование.

Од сето прикажано се заклучува дека задоволството на учениците од информациите и од советите на наставниците кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование, за нивното понатамошно образование се проценува како доста значајно, но во реалниот наставен живот не е присутно во голема мера.

у-кот следи, забележува, реагира на часот



Од прикажаните податоци се забележува дека активностите на учениците, како: следење, забележување и реагирање, се *целосно присутни* на 82 (76%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Истите активности на учениците се *средно присутни* на 25 (23%) од набљудуваните часови, а *не се присутни* на еден (1%) набљудуван наставен час по изборен предмет.

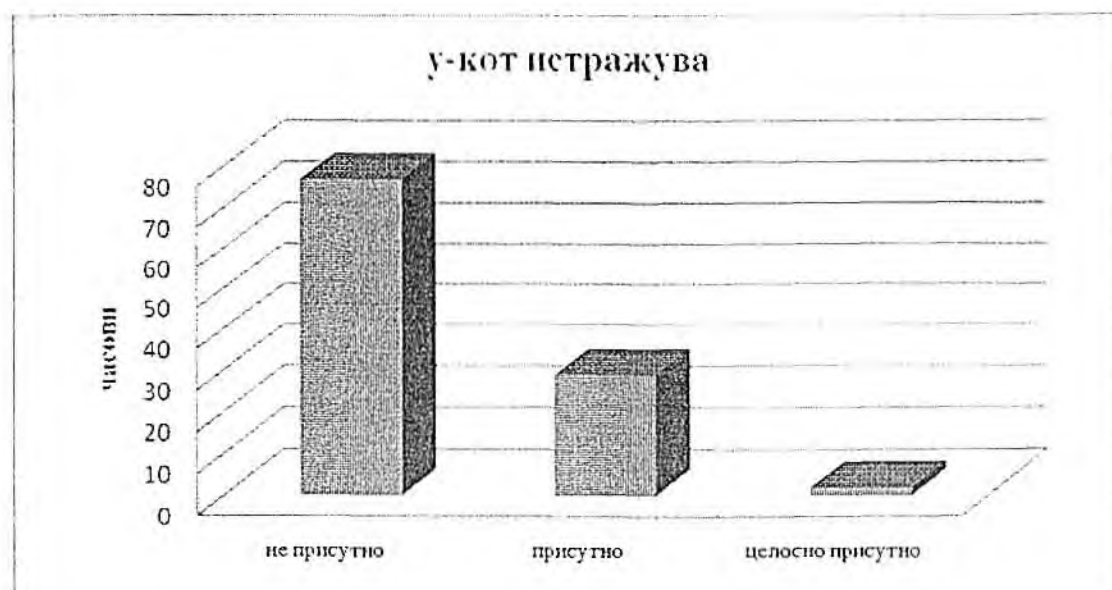
Податоците на аритметичката средина говорат дека активностите на учениците, како: следење, забележување и реагирање, се *значително присутни* (2.75) на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.



Од прикажаните податоци се забележува дека прашувањето и дискутирањето, како активности на учениците на часовите по изборните предмети во четврта година во гимназиите, се *целосно засиќајени* на 8 (7%) од набљудуваните часови.

Овие активности се *средно засиќајени* на 79 (73%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година на гимназиите, а воопшто *не се присуќајени* на 21 (20%) од истите набљудувани часови.

Ова говори дека прашувањето и дискутирањето на учениците на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се *средно засиќајени* на часовите по изборните предмети во гимназиите (1.88).



Од прикажаните податоци кои се однесуваат на истражувањето како активност на учениците на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, се забележува дека *целосно е присутно* само на 2 (2%) од набљудуваните часови.

Делумно присутно оваа активност на учениците е забележана на 29 (27%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а воопшто *не е присутно* кај 77 (71%) од набљудуваните часови.

Во прилог на ова се и податоците на аритметичката средина кои покажуваат дека истражувањето и не е така честа активност на учениците (1.31) на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Во поглед на активностите на учениците кои се разгледуваат преку три димензии (следење, забележување, реагирање); (прашување, дискутирање) и (испражување на учениците), добиените резултати говорат дека најчесто заспадени активности на учениците на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се следење, забележување и реагирање на учениците (2.75), а најмалку, испражувањата (1.31).

2. Активности на наставникот

Истакнува цел на часот					Објаснува, насочува, упатува, појаснува					Контролира, прашива, проверува											
присутно					присутно					присутно											
неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	
f	%	f	%	f			%	f	%	f	%			f	%	f	%	f			%
17	16	54	50	37	34	108	(2.19)	11	10	63	58	34	32	29	27	34	31	45	42	108	(2.15)



Во однос на активностите на наставникот во текот на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, истакнувањето на целта на часот од страна на наставниците е *целосно присутно* на 37 (34%) од набљудуваните часови по изборните предмети.

Делумно истакнување на целите од страна на наставникот е *присутно* на 54 (50%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, а *не е присутно* никакво истакнување на целите на часот кај 17 (16%) од истите набљудувани часови.

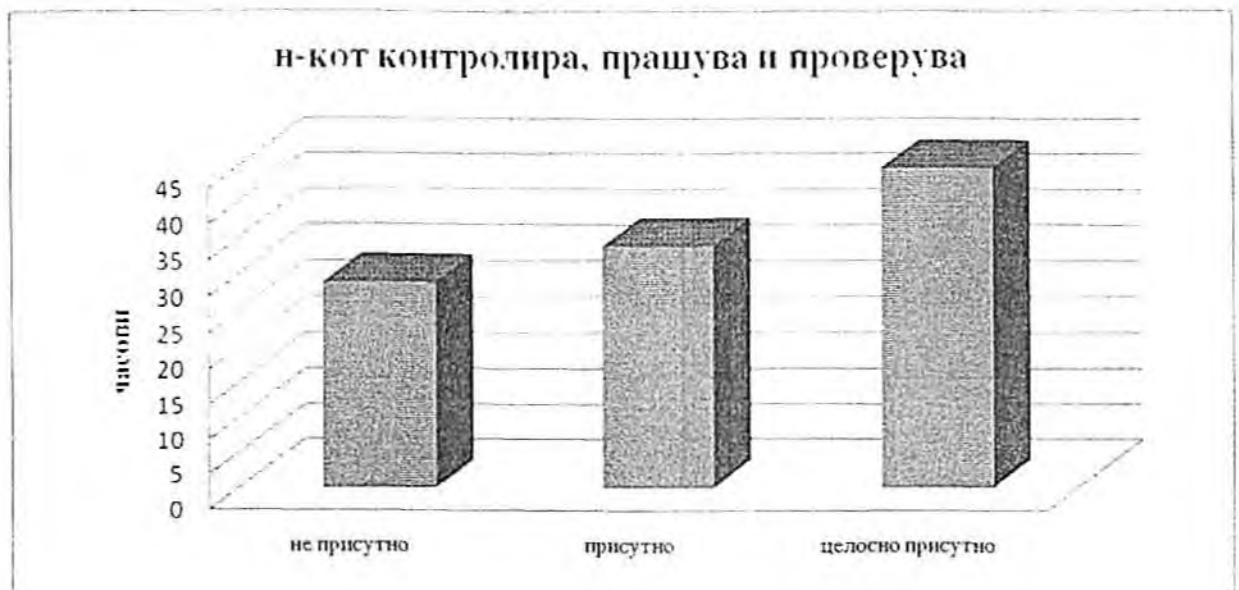
Овие податоци говорат дека истакнувањето на целите на часот од страна на наставниците во текот на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е присутна активност (2.19) на наставниците.



Од прикажаните податоци кои се однесуваат на: објаснувањето, насочувањето, поттикнувањето, упатувањето, како активности на наставникот на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, *целосно се забележани* кај 34 (32%) од набљудуваните часови.

Овие активности на наставниците се делумно *присутни* кај 63 (58%) од набљудуваните часови по изборните предмети во гимназиите, а воопшто *не се присутни* на 11 (10%) од истите часови.

Добиените податоци на аритметичката средина говорат дека објаснувањето, насочувањето, поттикнувањето, упатувањето, како активности на наставникот на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, се средно присутни активности на часовите по изборните предмети (2.21).



Од прикажаните податоци кои се однесуваат на контролирањето, на прашувањето и на проверувањето, како активности на наставникот на изборните часови во четврта година гимназиско образование, се забележува дека тие се *целосно присутни* кај 45 (42%) од набљудуваните часови по изборните предмети во гимназиското образование.

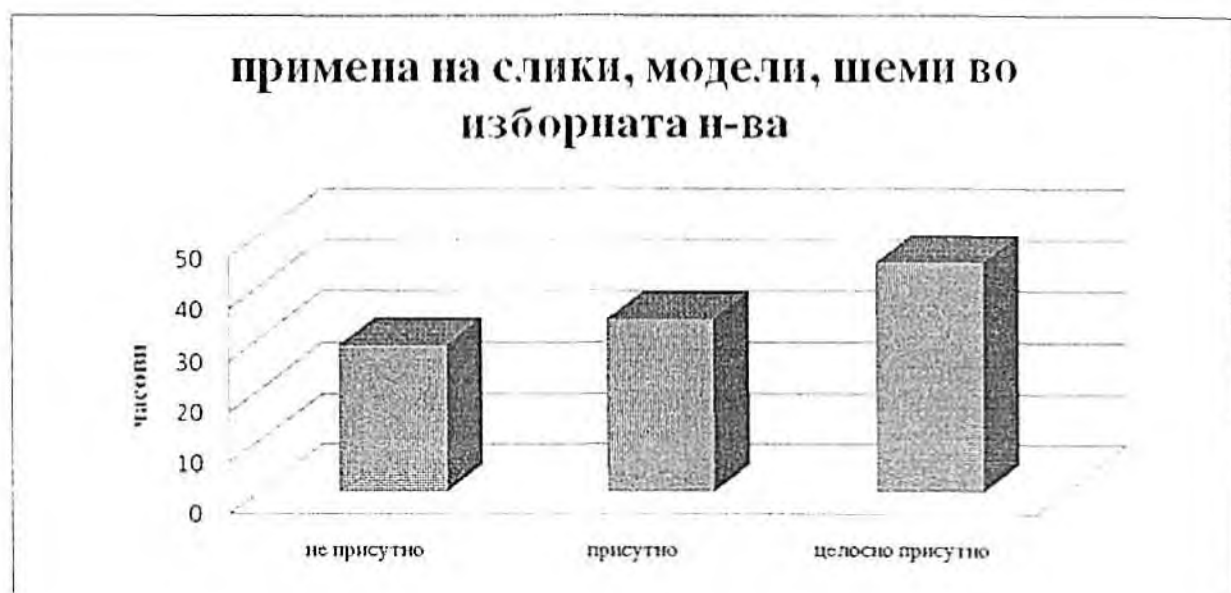
Контролирањето, прашувањето и проверувањето, како активности на наставникот на изборните часови во четврта година гимназиско образование, се забележува дека се *присутни* на 34 (31%) од часовите, а *не се присутни* кај 29 (27%) од набљудуваните часови по изборните предмети.

Податоците на аритметичката средина говорат дека контролирањето, прашувањето и проверувањето, како активности на наставникот на изборните часови во четврта година гимназиско образование, се присутни активности на наставникот (2.15) на овој вид часови.

Во поглед на активностите на наставникот, од добиените податоци се забележува дека објаснувањето, насочувањето, упатувањето и појаснувањето (2.21) се позастапени активности на наставникот, во однос на контролирањето и на проверувањето во некои на реализацијата на изборната настава во четвртата година гимназиско образование.

3. Наставникот применува современи наставни средства и помагала

Слики, модели, шеми						Фотографи, видеоснимки						Компјутер											
присутно						присутно						присутно											
неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)		Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)		Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)		Вк. N	Ар.ср. M
f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%		
17	16	47	43	44	41	108	(2.25)	44	41	53	49	11	10	108	(1.69)	79	73	27	25	2	2	108	(1.29)

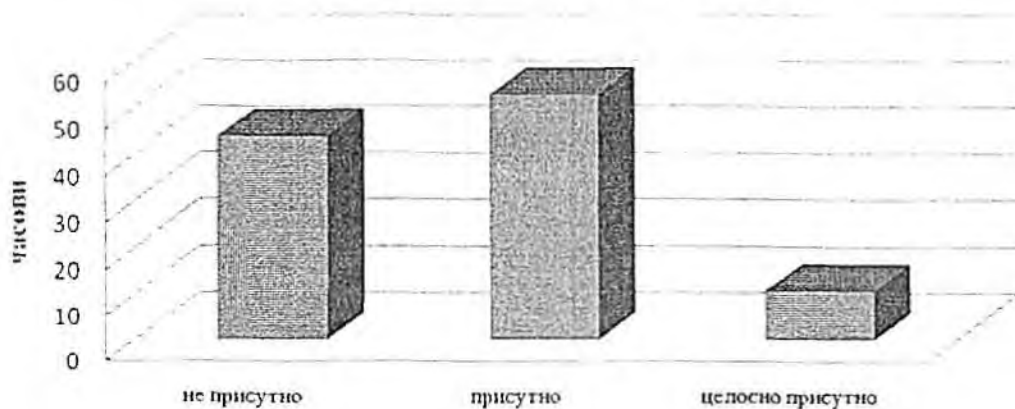


Од прикажаните податоци се забележува дека во однос на примената на наставни средства, како слики, модели и шеми, на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, *целосно* присутни овие наставни средства се на 44 (41%) од набљудуваните часови.

Овие наставни средства се *делумно застапени* на 47 (43%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а *воопшто не се присутни* на 17 (16%) од истите часови.

Податоците на аритметичката средина говорат дека примената на сликите, на моделите и на шемите како наставни средства на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е доволно присутна (2.25) на наставните часови.

користење на фотографии, видеоснимки во процесот на настава по изборните предмети

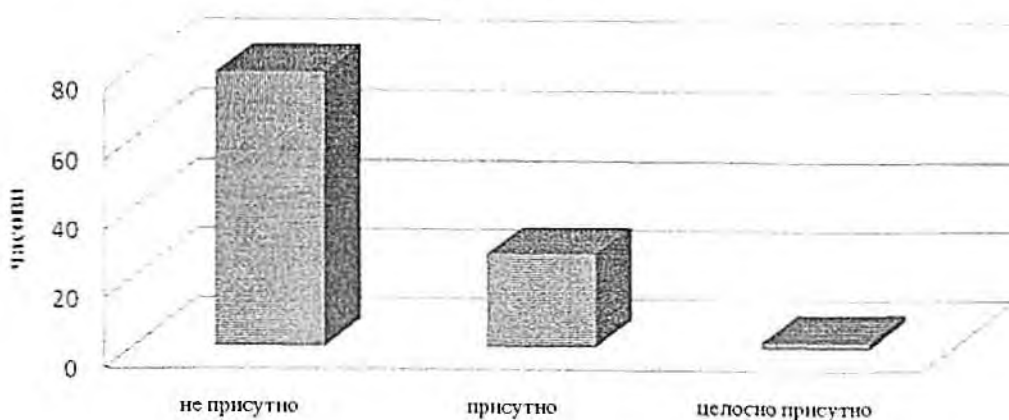


Од прикажаните податоци кои се однесуваат на примената на фотографии, на видеоснимки на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, во голем обем *и*ше се *и*рисуйи на 11 (10%) од набљудуваните часови.

Овие наставни средства се *делумно и*рисуйи на 53 (49%) од часовите по изборните предмети кои се набљудувани, а воопшто *не се и*рисуйи на 44 (41%) од истите часови.

Податоците на аритметичката средина (1.69) говорат дека примената на фотографиите и на видеоснимките не е доволно присутна на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

примена на компјутер во текот на н-вата по изборните предмети



Од прикажаните податоци се забележува дека примената на компјутерот, како наставно средство кое ќе го олесни процесот на усвојување на нови содржини по изборните предмети, *целосно е присутна* само на 2 (2%) од набљудуваните часови по овој вид настава во четврта година гимназиско образование.

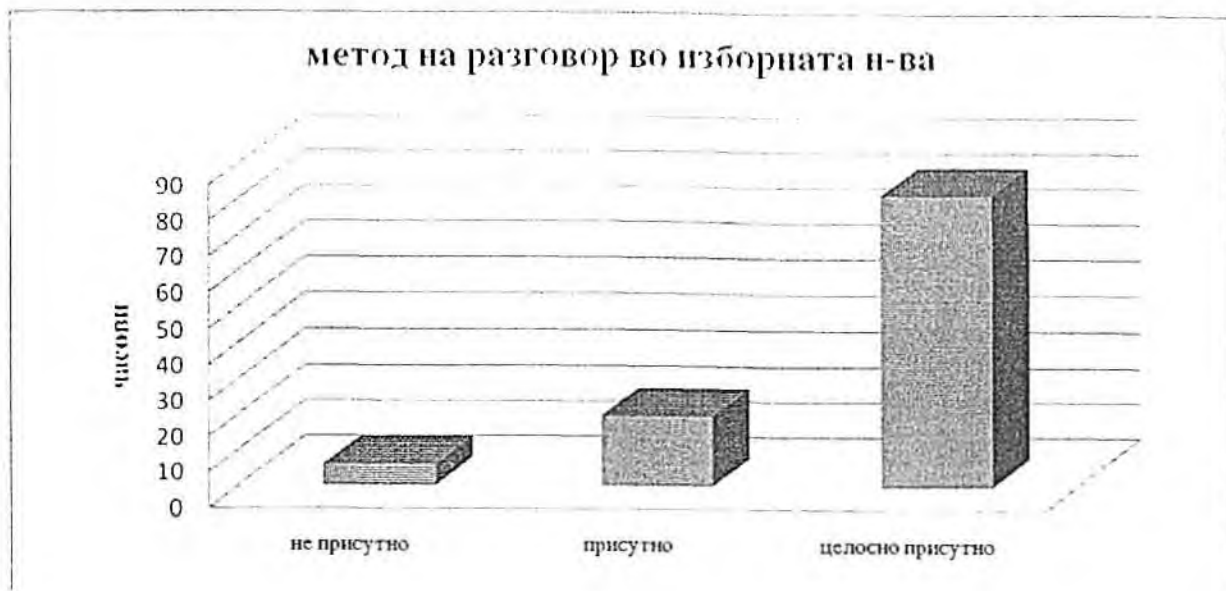
Компјутерот како наставно средство делумно е присутен на 27 (25%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а воопшто *не е присутен* на 79 (73%) од истите часови.

Од добиените податоци на аритметичката средина се забележува дека примената на компјутерот како наставно средство на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не е доволно застапена (1.29).

Од сите прикажани податоци се забележува дека најзастапени наставни средства на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се: *сликите, моделите и шемите (2.25)*, споредени со *фотографиите и видеоснимките*, а најмалку застапени се *компјутериите (1.29)*.

4. Наставникот применува активни наставни методи

Метод на разговор					Учење преку откривање					Испиражување													
присутно					присутно					присутно													
неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M			
f	%	f	%	f			%	f	%	f	%			f	%	f	%	f			%	f	%
6	6	20	18	82	76	108	(2.70)	69	64	35	32	4	4	108	(1.40)	64	59	31	29	13	12	108	(1.53)

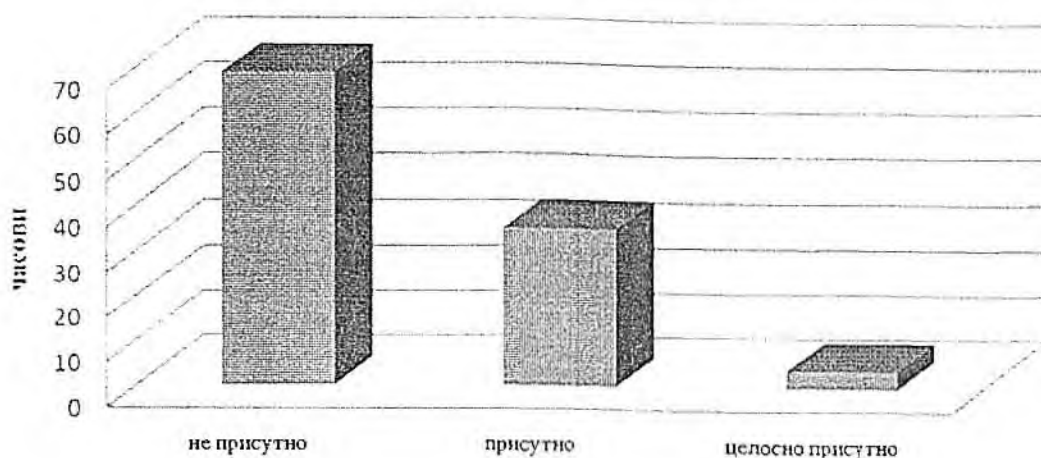


Од прикажаните податоци кои се однесуваат на примената на активни наставни методи во процесот на настава, методот на разговор е *целосно присутен* на 82 (76%) од набљудуваните часови по изборни предмети во четврта година гимназиско образование.

Методот на разговор е *делумно присутен* на 20 (18%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, а *воопшто не е присутен* на 6 (6%) од истите часови.

Од добиените податоци на аритметичката средина се забележува дека методот на разговор е значително застапен на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование (2.70).

учење преку откривање во изборната н-ва



Од прикажаните податоци се забележува дека методот на учење преку откривање *целосно е присутен* кај 4 (4%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Делумно присутен методот на учење преку откривање е на 35 (32%) од набљудуваните часови, а воопшто *не е присутен* на 69 (64%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина може да се забележи дека примената на учењето преку откривање, како активен наставен метод, не е присутна доволно (1.40) на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.



Од прикажаните податоци кои се однесуваат на примената на истражувањето во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележува дека тоа е *целосно присутно* на 13 (12%) од набљудуваните часови.

Истражувањето е делумно *присутно* на 31 (29%) од часовите кои се опсервирани, а воопшто *не е присутно* на 64 (59%) од часовите по изборните предмети кои се набљудувани.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека примената на истражувањето во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не е доволно присутна (1.53).

Од сите прикажани податоци се забележува дека во однос на примената на активните наставни методи во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, најчесто применуван наставен метод во наставниот процес е методот на разговор (2.70) во однос на учењето преку откривање, а најмалку е застапено истражувањето (1.53).



Од прикажаните податоци се забележува дека групната и тандемската наставна форма се *целосно присутни* на 43 (40%) од наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование кои беа набљудувани.

Групната и тандемската наставна форма се *делумно присутни* на 47 (43%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а воопшто *не се присутни* на 18 (17%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина може да се забележи дека групната и тандемската форма во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се застапени доволно (2.23).



Од прикажаните податоци кои се однесуваат на примената на индивидуалната форма на работа на наставните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование, може да се забележи дека *целосно е присутна* оваа наставна форма на 18 (17%) од набљудуваните часови по изборните предмети.

Индивидуалната наставна форма делумно е присутна на 56 (52%) од часовите кои се предмет на истражувањето, а воопшто *не е присутна* на 34 (31%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека индивидуалната наставна форма во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не е доволно застапена на овие часови (1.85).

Од сејќо прикажано се утврдува дека во однос на праашањето за примената на наставните форми во наставниот процес по изборните предмети, најзастапена наставна форма е фронталната (2.42) во однос на групната и на тандемската, а најмалку застапена е индивидуалната наставна форма (1.85).

6. Наставникот обезбедува пријатна атмосфера во училищата

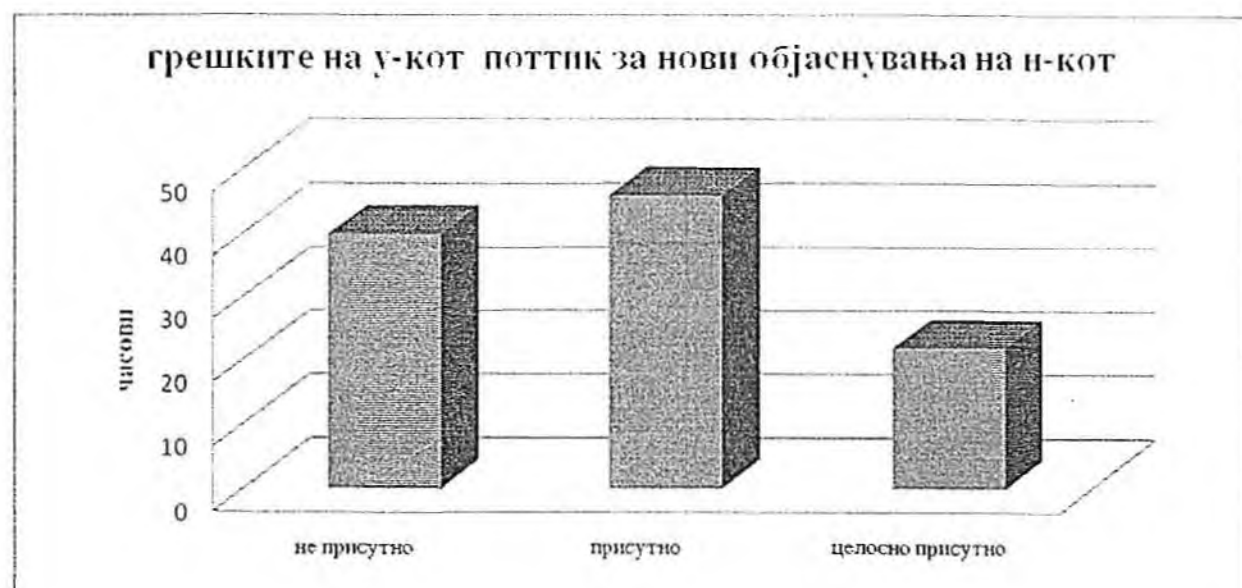
Наставниците им се обраќа на учениците со почитување.					Грешиците на учениците се сигнал за наставниците за нови објаснувања.					Реакциите на наставниците се добронамерни.													
присутно					присутно					присутно													
неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)		присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M			
f	%	f	%	f			%	f	%	f	%			f	%	f	%	f			%	f	%
21	20	48	44	39	36	108	(2.17)	40	37	46	43	22	20	108	(1.83)	0	0	10	9	98	91	108	(2.91)



Од прикажаните податоци се забележува дека во однос на атмосферата во училищата која се разгледува преку неколку компоненти, обраќањето на наставникот со почитување кон учениците е *целосно присутно* на 39 (36%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Почитувањето на учениците од страна на наставникот е присутно на 48 (44%) од набљудуваните часови, а воопшто *не е присутно* на 21 (20%) од истите часови по изборните предмети.

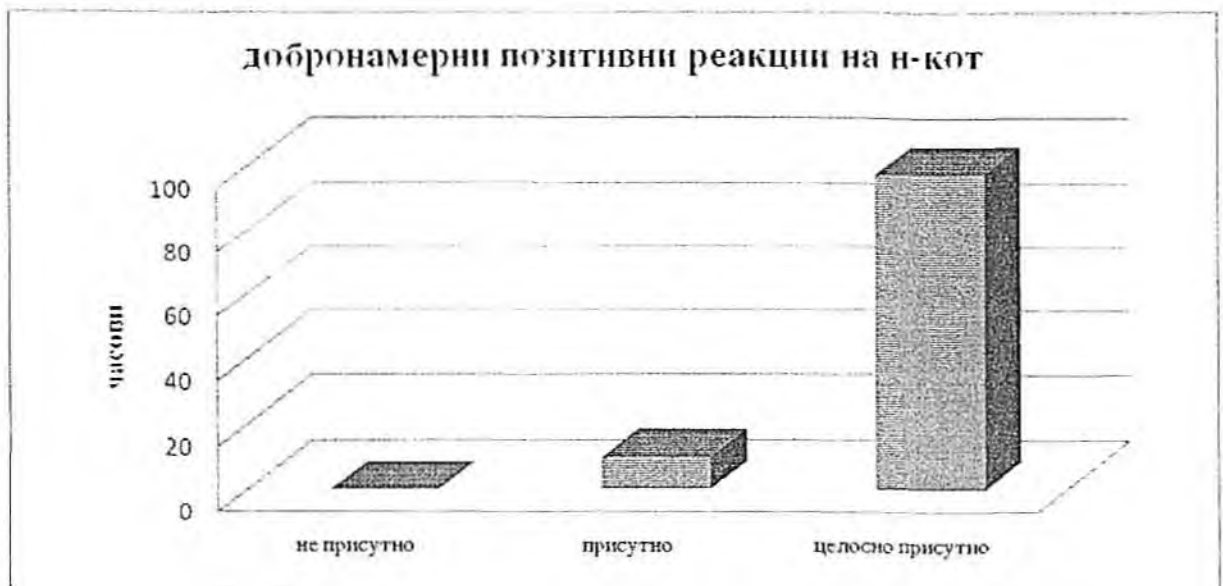
Од податоците на аритметичката средина се забележува дека наставникот значително ги почитува учениците при процесот на реализација на наставните содржини по изборните предмети (2.17) во четврта година гимназиско образование.



Од прикажаните податоци се забележува дека ситуациите кога учениците грешат, при што наставникот пристапува со нови објаснувања, се *целосно присутни* на 22 (20%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Овој облик на реагирање на наставникот е присутен на 46 (43%) од часовите по изборните предмети, а воопшто *не е присутен* на 40 (37%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина произлегува дека реагирањето на наставникот на ученичките грешки и давањето дополнителни објаснувања се реакција која е доволно присутна (1.83) во наставниот процес по изборните предмети во гимназиското образование.



Од прикажаните податоци се забележува дека добронамерните и позитивни реакции на наставникот се *целосно присутни* на 98 (91%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

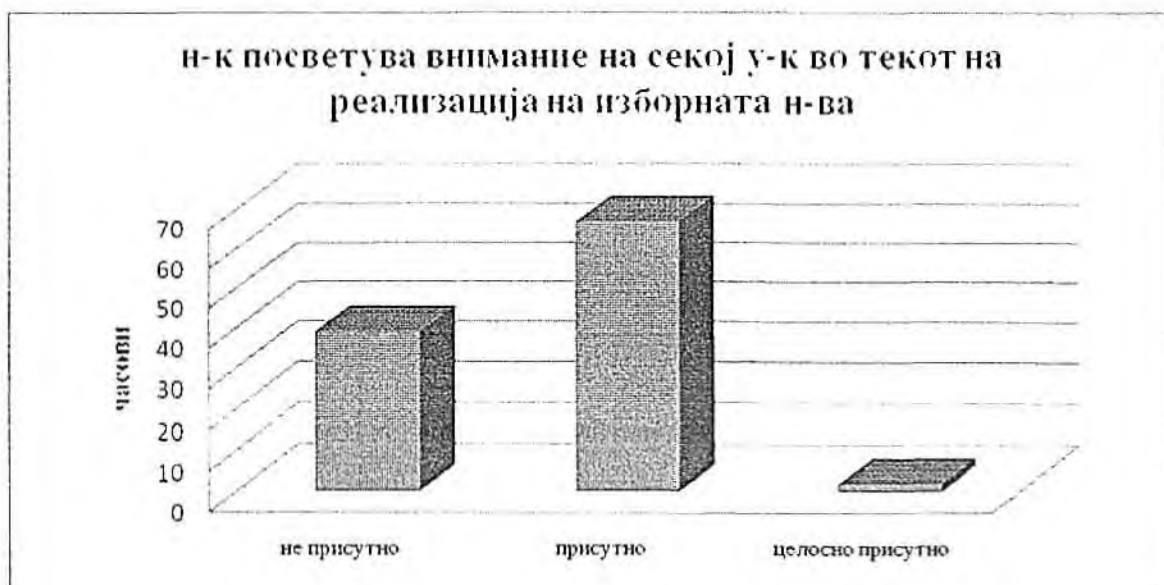
Позитивното и добронамерно реагирање на наставникот е доволно присутно на 10 (9%) од набљудуваните часови, а не е забележана ниту една негативна реакција на наставниците кон учениците во текот на набљудувањето на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека реакциите на наставниците се значително добронамерни (2.91) на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Од сè што гореизнесено следува дека наставниците обезбедува пријатна атмосфера за работа во училищата при реализацијата на наставата по изборните предмети најмногу преку позитивни и добронамерни реакции на наставниците (2.91), па со обраќање со почитување кон учениците (2.17), а потоа и со нови укажувања и објаснувања на учениковите грешки (1.83).

7. Наставникот ја поттикнува активноста на учениците

<i>Наставникот му посветува внимание на секој ученик.</i>					<i>Наставникот им поставува прашања и одговори на учениците.</i>					<i>Наставникот дополнително ги ангажира учениците</i>											
присутно					присутно					Присутно											
неприсут. (1)	присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)	присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)	присутно (2)		целосно (3)	Вк. N	Ар.ср. M				
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
39	36	67	62	2	2	108	(1.66)	12	11	69	64	27	25	57	53	46	42	5	5	108	(1.52)

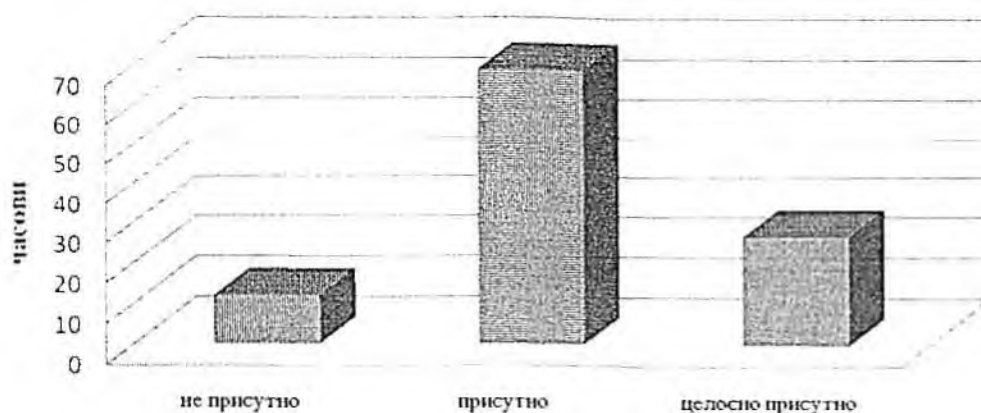


Од прикажаните податоци се забележува дека поттикнувањето на активноста на учениците преку посветување внимание поединечно на секој ученик *целосно е присутно* на 2 (2%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Посветувањето внимание поединечно на секој ученик е *присутно* на 67 (62%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а *не е присутно* на 39 (36%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина следува дека посветувањето внимание на секој ученик во процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование е незадоволително застапено на часовите по изборните предмети (1.66).

н-к поставува прашања за поттикнување активност на у-ците

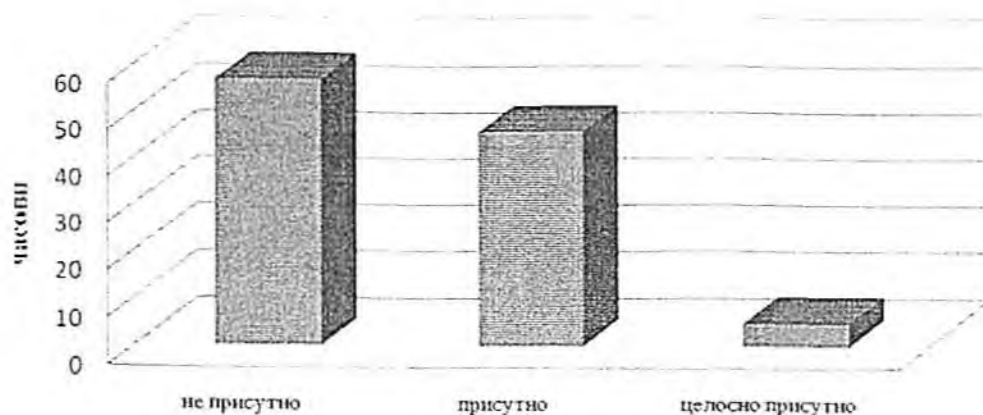


Од прикажаните податоци се забележува дека наставниковото поставување прашања како форма на активирање на учениците во текот на изборната настава во четврта година гимназиско образование *целосно е присутно* на 27 (25%) од набљудуваните часови по изборните предмети.

Наставниковото поставување прашања како форма на активирање на учениците во текот на изборната настава во четврта година гимназиско образование е *присутно* на 69 (64%) од набљудуваните часови, а воопшто *не е присутно* на 12 (11%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека наставниковото поставување прашања како начин за активирање на учениците е доволно застапено во наставниот процес по изборните предмети во четврта година гимназиско образование (2.14).

Н-КОТ ДОПОЛНИТЕЛНО ГИ АНГАЖИРА У-ЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИЗБОРНАТА Н-ВА



Од прикажаните податоци се забележува дека дополнителното ангажирање на учениците во текот на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование *целосно е присутно* на 5 (5%) од набљудуваните часови.

Дополнителното ангажирање на учениците во текот на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование *е присутно* на 46 (42%) од набљудуваните часови по овие предмети, а *не е присутно* на 57 (53%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека дополнителното ангажирање на учениците во наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование не е доволно присутно (1.52).

Од сејо изнесено следува дека наставничковото пооптимизирање на активносѝ на ученициѝе при реализацијаѝа на наставата ѝо изборниѝе предметѝи во четвртиѝа година гимназиско образование најмногу е изразено преку поставувања прања на ученициѝе (2.14), попоа преку посветување внимание поединечно на секој ученик, а најмалку преку дополнително ангажирање на ученициѝе (1.52).

8. Наставникот ја поттикнува индивидуалноста кај учениците

Наставникот ја поттикнува индивидуалноста кај учениците					Наставникот ја поттикнува индивидуалноста кај учениците					Наставникот ја поттикнува индивидуалноста кај учениците													
Наставникот ја обезбедува секој ученик да учествува во групната работа.					Наставникот ја обезбедува секој ученик да учествува на часови.					Наставникот ја обезбедува секој ученик да ја искаже својата мислење.													
присутно					присутно					присутно													
неприсут. (1)	присутно (2)		целосно (3)		Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)	присутно (2)		целосно (3)		Вк. N	Ар.ср. M	неприсут. (1)	присутно (2)		целосно (3)		Вк. N	Ар.ср. M			
f	%	f	%	f	%	108	(2.16)	f	%	f	%	f	%	108	(2.06)	f	%	f	%	f	%	108	(1.70)
19	18	53	49	36	33			22	20	58	54	28	26			37	34	66	61	5	5		



Од прикажаните податоци се забележува дека во врска со поттикнувањето на индивидуалноста на учениците во текот на изборната настава во гимназиите, едниот нејзин аспект кој се однесува на поттикнувањето на учениците за учество во групната работа, е *целосно присутен* на 36 (33%) од набљудуваните часови по изборните предмети.

Поттикнувањето на учениците за учество во групната работа се забележува дека е *присутно* на 53 (49%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а *не е присутно* на 19 (18%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека обезбедувањето на учеството на секој ученик во групната работа од страна на наставникот во текот на реализацијата на изборната настава во четврта година во гимназиите е доволно застапено на овие часови (2.16).



Од прикажаните податоци се забележува дека поттикнувањето на секој ученик од страна на наставникот за учество на часот во текот на изборната настава во четврта година гимназиско образование е *целосно присутно* на 28 (26%) од набљудуваните часови по изборните предмети.

Поттикнувањето на секој ученик од страна на наставникот за учество на часот во текот на изборната настава во четврта година гимназиско образование е *присутно* на 58 (54%) од набљудуваните часови по изборните предмети, а не е присутно на 22 (20%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина е очигледно дека наставниковото поттикнување на учениците за учество на часовите по изборните предмети во гимназиското образование е доволно застапено на часовите по изборните предмети (2.06).



Од прикажаните податоци се забележува дека поттикнувањето од страна на наставникот за искажување на мислењето на учениците, како облик на поттикнување на индивидуалноста, е *целосно присутно* на 5 (5%) од набљудуваните часови по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Поттикнувањето од страна на наставникот за искажување на мислењето на учениците како облик на поттикнување на индивидуалноста е *присутно* на 66 (61%) од часовите кои се предмет на набљудување, а *не е присутно* на 37 (34%) од истите часови.

Од податоците на аритметичката средина се забележува дека поттикнувањето на учениковото мислење е доволно присутно на часовите по изборните предмети во четврта година гимназиско образование (1.70).

Од горенаведеното следува дека поттикнувањето на индивидуалноста кај учениците најмногу се остварува преку поттикнувања за учество во групната работа (2.16), потоа преку поттикнувања за учество на часовите (2.06) и искажувања на соодветните мислења (1.70).

Империјација на резултатите од набљудувањето

Набљудувањето беше спроведено во учебната 2009/10 година во период од 5.10.2009 до 26.4.2010 во гимназијата „Кочо Рацин“, Велес. Се набљудуваа 108 часови од изборните предмети во 4 година (општествено-хуманистичко подрачје). Во текот на спроведувањето на истражувањето во Гимназијата, од особено значење беа соработката и консултациите со училишниот педагог.

По претходно добиена дозвола и со консултирање со директорот на Гимназијата, извршено е набљудување на процесот на реализација на 108 наставни часови по изборните предмети во 4 клас општествено-хуманистичко подрачје.

Наставните часови по сите набљудувани изборни предмети се одржуваат во посебни училници (кабинети), наменети исклучиво за соодветниот предмет. Кабинетите се опремени со компјутери за секој ученик. На некои од ѕидовите има закачено слики и се испишани главни мисли.

Бројот на учениците варира од 25 до 34 ученици. Учениците претежно произлегуваат од семејства кои се добро и просечно ситуирани.

Професорите кои ги предаваат изборните предмети, се со различна возраст и со различно работно искуство. Тие имаат посетено доста семинари и предавања за современо планирање и реализирање на наставата.

Истражувањето со набљудување во училницата не доведе до сознанија за методичките аспекти на процесот на реализација на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование. Притоа, беа утврдени следниве карактеристики:

Во поглед на активността на учениците, која се разгледува преку: следењето, прашувањето и исцржувањето на учениците, добиениите резултати говорат дека најчесто засигурени активностите на часовите по изборните предмети се следењето, забележувањето и реагирањето на учениците во однос на прашувањето, на дискусиите и на исцржувањата.

Во однос на активностите на наставниците, од добиените податоци се заклучува дека објаснувањето, насочувањето, утичувањето и поттикнувањето се позастапени активности на наставниците во однос на контролирањето и на проверувањето.

Најзастапени наставни средства на часовите по изборните предмети се: сликите, моделите и шемите, во однос на фотозрафите, видеоснимките, а најмалку застапени се комјутерите.

Во однос на примената на активните наставни методи, најчесто применуван наставен метод во наставниот процес на изборните предмети е методот на разговор, во однос на учењето преку откривање и на испражувањето.

Во врска со примената на наставните форми во наставниот процес по изборните предмети, најзастапена наставна форма е фронталната во однос на групната и на андемската, а најмалку застапена е индивидуалната наставна форма.

Начелно, наставниците обезбедува пријатна атмосфера за работа во училищата при реализација на наставата по изборните предмети најмногу преку обраќање со почитување кон учениците, а истоа и со добронамерни реакции на нивните грешки.

Наставничковото поттикнување на активности на учениците најмногу е изразено преку поставувања прашања на учениците, а истоа преку посветување внимание на секој ученик, а најмалку, преку доволниотелното ангажирање на учениците.

Поттикнувањето на индивидуалноста кај учениците најмногу се остварува преку поттикнувања за учество во групната работа, а истоа преку поттикнувања за учество на часовите и за искажувања на сопствените мислења.

Од горенаведениите податоци следува дека набљудувањето ослика еден реален пресек на наставниот процес по изборните предмети и не доведе до сознанија кои говорат дека во однос на методичката организација на

процесот на настава по изборните предмети во четвртта година гимназиско образование, се забележува значителен напредок во однос на осовременувањето на процесот на настава. Очигледно е големото почитување на личноста на ученикот од страна на наставниците, но нема доволни стимулации од страна на наставниците за дополнителни индивидуални ангажирања на учениците и изразувања, па така, активностите на учениците најмногу се однесуваат на следење на објаснувањата на наставникот, на прашувања и на дискусии на самите часови преку методот на разговор. Во поглед на примената на современи наставни средства, користењето на компјутерите е на ниско ниво.

6. Дискусија за резултатите добиени од различни примероци и со различни истражувачки техники

Во текот на истражувањето кое се однесува на дидактичко-методските аспекти на изборните предмети од четврта година гимназиско образование се применија различни истражувачки техники (анализа на содржина, анкета и набљудување) на различни примероци (ученици од четврта година гимназиско образование и наставници кои предаваат изборни предмети во четврта година гимназиско образование од неколку градови во државава). Резултатите кои се однесуваат на исти прашања на проблематиката на истражувањето, компаративно презентирани преку тројниот аспект на нивно разгледување (мислењата на учениците, на наставниците и набљудувањето на реалниот наставен процес по изборни предмети во четврта година) ги покажуваат следниве факти:

- во однос на прашањето за примена на активни наставни методи (учење со откривање, продуктивно мислење) во процесот на наставата по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележуваат слични мислења и од страна на наставниците (2.08) и од страна на учениците (1.84) дека се присутни во самиот процес на настава по изборните предмети, а резултатите од набљудувањето говорат дека најчесто употребуван наставен метод во овој тип настава е методот на разговор.

- во однос на прашањето за примената на разновидни наставни форми во процесот на настава по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележува разлика во мислењата на учениците кои проценуваат дека недоволно се присутни (1.58), и мислењата на наставниците коишто сметаат дека солидно се застапени (2.21) разновидните наставни форми во овој вид настава. Од процесот на набљудување се забележува дека се присутни разновидни наставни форми. Најчесто застапена наставна форма е фронталната, а по неа, групната.

- во однос на прашањето за користење на современи и разновидни наставни средства кои би го олесниле процесот на усвојување знаења во текот на изборната настава во четврта година гимназиско образование, се забележува преклопување на мислењата на наставниците (1.78) и учениците (1.49) дека недоволно се присутни наставните средства во овој тип настава. Од

процесот на набљудување се забележува дека најчесто употребувани наставни средства се: сликите, моделите и шемите, а најмалку, интернет-изворите.

- во однос на прашањето за континуирано оценување како еден сегмент за квалитетот во процесот на настава по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележува преклопување на мислењата на учениците (1.96) и на наставниците (2.31) дека е присутно во овој тип настава, а истото го потврдуваат и резултатите од набљудувањето (2.15).

- во однос на прашањето дека знаењата не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата и на упатувањата од страна на наставниците во процесот на настава по изборните предмети во четврта година гимназиско образование се забележуваат слични резултати дека овие елементи се присутни во овој вид настава како во мислењата на учениците (1.90), во мислењата на наставниците (2.49), така и во резултатите од непосредното набљудување на реалниот наставен процес (2.21).

Од изнесеното следува дека примената на повеќе техники на различни примероци ја зголемува веродостојноста на добиените резултати, кои во случајов говорат дека постои сличност во резултатите за повеќето суштински дидактичко-методски прашања кои се однесуваат на изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Сличните искази се однесуваат и на: примената на активни наставни методи (учење со откривање, продуктивно мислење), користењето на современи и разновидни наставни средства кои би го олесниле процесот на усвојување знаења во текот на изборната настава, континуираното оценување како еден сегмент за квалитетот во процесот на настава по изборните предмети, во однос на прашањето дека знаењата не се резултат само на објаснувањата туку и на поттикнувањата и на упатувањата од страна на наставниците во процесот на настава по изборните предмети во четврта година гимназиско образование.

Несовпаѓање на резултатите од страна на наставниците и на учениците постои само во однос на прашањето за примената на разновидни наставни форми во процесот на настава по изборните предмети во четврта година гимназиско образование. Ова можеби е резултат на желбата и на интересите на учениците за подинамичен наставен процес по изборните предмети.

IV ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Предмет на истражување беа *наставниите програми по изборните предмети* за гимназиско образование за 4 година (социологија, филозофија, психологија, историја, економија, логика, менаџмент) од општествено-хуманистичкото подрачје, кои се воведуваат од 2002/2003 година, и *процесот на нивната реализација*.

Низ истражувањето и преку применетите техники се настојуваше да се согледа колку статусот на изборните предмети, почнувајќи од наставните програми како документи, до реалниот процес на изведување на наставата, дава можност за креативно, современо и интересно планирање и за реализирање на наставата од страна на наставниците, како и задоволството, мотивацијата и продлабочувањето на интересите од страна на учениците од самиот процес на реализирање на наставата по изборните предмети.

Поконкретно беа анализирани структурните елементи на наставните програми, процесот на реализација на наставните часови по изборните предмети (услови за работа, применети наставни методи, наставни средства, форми, активности на учениците, начини на оценување), мислењата на професорите во врска со планирањето и со подготвувањето на изборните наставни програми, како и ставовите и мислењата на учениците за реализацијата на избраните наставни програми и влијанието врз нивното понатамошно образование.

Истражувањето не доведе до следниве сознанија:

1. *Структурата* на наставните програми по изборните предмети за гимназиско образование (2003 година) е богата, разработена, разгранета и приспособена кон современите тенденции;

Идентификационите податоци јасно ја диференцираат *сликата на наставниот предмет*, преку кои се *сiekнува увид за науката од која потекнува наставниот предмет*, за *видот на средното образование во кое се*

изучува соодветниот предмет, за годинава на изучување и за неговото стипендијско, како задолжителен или избран.

Фондовите на предвидени часови на годишно и на седмично ниво овозможуваат рационално планирање на предвидениот наставен материјал и на активностите преку адекватна распределба на часови за: усвојување, повторување, проверување и оценување, како на седмично, така и на годишно ниво.

Во наставните програми се идентификувани три нивоа на цели:

општа цел (глобална); конкретизирани цели (по завршување на наставниот процес); конкретни цели (за секоја наставна тема).

Целите се определени преку резултатите во наставата, изразени преку активностите на учениците, кои лесно можат да се препознаат и да се идентификуваат од страна на стручни лица.

Синтагмите со кои се дефинирани целите во наставните програми укажуваат на стеснување на ниво на општите кон конкретизираните, до конкретните цели.

Општите цели се еден вид ориентација, долгорочен резултат на учењето, високогенерализирани, а се однесуваат претежно на когнитивната област (стекнување знаења и примена на знаењата), лесно се прецизираат со **конкретизираните цели** (кои претставуваат посакуван резултат по одреден период на настава) што се однесуваат на когнитивната област - стекнување знаења, разбирање, примена, евалуација; и на афективната област - развивање интерес кон наставниот предмет. Понатаму, истите конкретизирани цели се стеснуваат и се прецизираат на ниво на **конкретни цели** (се однесуваат на дејства со определен резултат за наставната содржина или за некоја тема). Се однесуваат на когнитивната област - знаење, разбирање, примена, анализа, синтеза, евалуација.

Предвидува потребни преходни предзнаења од истиот предмет од преходниот година на изучување или од сродни предмети;

Предвидува тематски целини. Темите преиспитуваат посебни целини кои произлегуваат од науката од која потекнува наставниот предмет.

Тематските целини имаат конкретни цели изразени преку активностите на учениците, дадени со јасен, коректен јазик на опишување на однесувањето на ученикот по обработената содржина. Степенот на конкретизирање на целите соодветствува на тематските целини, односно содржини. Предвидениот фонд на часови за секоја наставна тема, во согласност со предвидените содржини, му дава еден вид ориентација на наставникот за темите на работата и за усогласувањето на часовите за обработка на нов материјал, за повторување и за утврдување.

Конкретизацијата на целите ја поединствува работата на наставникот, и тој полесно го осмислува и го гради наставниот процес.

Наставната програма со секоја тематска целина предвидува соодветни наставни содржини. Во зависност од предвидената длабочина на обработување на материјалот, темите се расчленети на содржини.

Наставните програми предвидуваат дидактички насоки. Во структурирањето на содржините за учење, покрај жоресиомените елементи, присутни се дидактички насоки. Тие, пред сè, преиспитуваат еден вид преораки, насоки за активностите на наставникот што утичуваат на користење активни методи на учење. Сепак, на наставникот му е оставено решение за самата организација на наставниот час. Секој наставник, и покрај дидактичките насоки, има извесна слобода и во комбинација со неговата креативност да ги осмисли предвидените цели.

Предвидена е корелација меѓу тематските целини и меѓу предметите. Овој елемент е еден од индикаторите за современо програмирање и тој е од особено значење за тематските и интегрираните предмети на обработка на содржините за учење. Корелацијата се однесува, пред сè, на поврзување на содржините на теми од истиот предмет, од други сродни предмети или искуства од секојдневниот живот, чија комплексност би создала целосна слика и подобро усвојување на материјалот која се изучува.

Програмама предвидува наставни методи и активности на учење. Во согласност со предвидените цели, покрај традиционалните (метод на усно излагање, работа со текст), се препорачува користење на активни методи (учење преку откривање, дискусии, дебати, изработки на практични трудови) и разновидни наставни форми - групна, тимска, самостојна.

Активности на учење на учениците се насочени кон: барање информации од различни извори, слушање, читање, набљудување, забележување, реагирање, бележење, подредување, поврзување, објаснување, анализирање, воочување, заклучување, откривање, дискутирање, прашување, играње улоги, заземање став, проценување, испражување.

Активности на наставниците се: планирање, организирање, обезбедување средства и материјали, излагање, објаснување, насочување, прашување, дискутирање, поттикнување, оценување, упутување, анализа и самоевалуација.

Овие предвидени активности говорат за планираната активна улога на наставниците и на учениците во наставната програма.

Наставните програми предвидуваат наставни средства и помагала. Се препорачува користење на современи технички средства (компјутер, фотокопир, касетофон, видеокамера, видеорекордер, дијапроектор, графоскоп и сл.). Наставниците треба да користат учебник соодветен на наставната програма, прирачник за реализација на програмата, нагледни средства, како: шем, слики, модели, фотографии, видеоснимки, теснови, нацрти и сл. Се препорачува училиштето да поседува соодветна литература (книги, списанија) и интернет-врска.

Со наставната програма се предвидуваат различни методи и инструменти за оценување (усно презентирање, есеи, теснови, проекти, систематско набљудување на практични изведувача, чек листи). Се препорачува континуирано оценување. Посебно за оценување однапред треба да им се познати. Во некои на години се врши формално оценување во функција на коригирање на процесот на учење. Се препорачува самооценување и заемно оценување.

Овие укажувања говорат за имплементацијата на современите тенденции на проверување и оценување во конципирањето на програмите. Проверувањето и оценувањето се насочени повеќе кон процесот кој води кон резултатот.

Во наставните програми се променети кадровските услови во вид на Основни карактеристики на наставникот и Стандард за наставен кадар.

Во Основни карактеристики на наставникот се наведува дека покрај условите променети со Законот за средно образование, наставникот треба да поседува квалитетни стручни знаења, постојано да ги осовременува и поврзува со актуелни наставни. Покрај стручните знаења, наставникот треба да поседува професионални квалитети: да располага со репертоар на наставни методи и техники, да формира збирка на наставни средства, да е организиран, систематичен, да умеа да ги користи техничките средства. Исто така, треба да поседува лични особини, како: веешини за комуникација, за разбирање на емоциите на другите, толерантност на поинакви мислења, почитување на индивидуалните разлики, немање предрасуди, способност за конструктивно разрешување на конфликти.

Стандардот за наставен кадар се однесува на тоа дека наставникот може да ја реализира само лице кое завршило соодветни студии.

Програмите предвидуваат материјални услови во вид на Стандард за простор и опрема. Предвидено е наставникот да се реализира во кабинет или во класична училница. Училницата треба да биде соодветно опремена со наставни материјали, средства и техника.

Структурата на Наставните програми по изборните предмети, со оглед на фактот дека ги содржи сите битни компоненти на современа наставна програма, говори за прераснувањето и за конципираното усовршување на наставните програми во согласност со современите методички достигнувања.

2. Процесот на реализација на наставните програми по изборните предмети се базира на современа организација на наставата;

- се остваруваат поставените цели;

Резултатите од испржувањето говорат дека наставниците во голема мера ги планираат наставниот процес и се раководаат од проистаателите цели во наставниот програма.

- се применуваат активни наставни методи;

Резултатите за примена на активни наставни методи се преклопуваат и во проценките на наставниците и на учениците. Се применуваат активни наставни методи, како: работата со текстови, дискусија, усно излагање, дијалог, учење преку откривање, изработка на практични трудови, продуктивно мислење.

- често не се применуваат разновидни наставни форми;

Резултатите говорат дека има несогласање во проценките на наставниците според кои значително е присутна примената на различни наставни форми, за разлика од проценките на учениците коишто сметаат дека не се присутни во голема мера различни наставни форми, како: фронтална, групна, индивидуална, тандемска.

- не се користат многу различни и современи наставни средства;

Во однос на овој исказ има согласање на проценките на наставниците кои сметаат дека не се применуваат во доволна мера различни наставни средства, и на учениците коишто сметаат дека нема голема и разновидна примена на овие средства. Се препорачува дека ова е резултат на барањето за повеќе време, енергија, материјални средства и мотивација од наставниците.

- се применува континуирано оценување кое ги зема предвид сите активности на ученикот;

Резултатите говорат дека има континуирано оценување на сите активности на ученикот, кое се проценува како доста значајно и е доста присутно во реалниот процес на настава.

Во врска со овој аспект на оценувањето, учениците проценуваат дека самооценувањето и заемното оценување не се застапени во доволна мера.

3. Планирањето и подготвувањето на наставата по изборните предмети за четврта година е релативно квалитетно.

Наставниците, начелно, проценуваат современи планирање и реализирање на наставаа со употреба на: современи наставни методи, форми, континуирани проверување и оценување, почитување на дидактичко-

методските улоги, проверување на прејходното градиво. При планирањето ги земаат предвид актуелните општите случувања. Користат Интернет при осмислувањето и при организирањето на наставните часови. Користат сознанија стекнати на семинари кои придонесуваат за зголемување на квалитетот на планирањата и на реализациите на наставните часови.

Како негативни аспекти на современите и квалитетни планирања и реализирања, се забележува надоволната употреба на современи и разни наставни средства, и на тоа дека во доволна мера се почитуваат разликите меѓу учениците, а и не се изработуваат задачи со различна тежина.

Негативноста, исто така, е и немањето доволна соработка со колежите во процесот на планирање.

4. Преовладуваат претежно позитивни мислења на учениците во врска со реализацијата на изборните предмети за гимназиско образование, но тие не влијаат во доволна мера за зголемување на интересот кон научното подрачје (избор на професија).

Добиените податоци говорат дека кај учениците, општо земено, владеат позитивни мислења за процесот на реализација на наставата по изборните предмети. Учениците ја проценуваат како доста интересна.

5. Изборната настава во голема мера придонела за задоволување на интересите на учениците, но не доволно и за нивно зголемување.

Единствено учениците се задоволни од потпикувањата на наставниците, кои предаваат изборни предмети, за барање доволни информации за нивното понатамошно образование, но не се задоволни од нивните проценки на учениковите способности и од доволните информации и совети за понатамошното образование.

Од прикажаното може да се генерализира дека наставните програми по изборните предмети одат во чекор со општествените промени и со новите

научни сознанија, а процесот на нивната реализација бележи постепено прогресивно збогатување и осовременување.

Проблемот на истражување говори за потребата од дополнителни и континуирани усовршувања, како на наставните програми, така и на наставниците, а преку нив, и на наставната реалност.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адамческа, С. (1996), *Активна настава*, Скопје: Легис.
2. Адамческа, С. (2004), Педагошка експертиза на наставните програми и учебниците за Граѓанско образование за основните и средни училишта во Република Македонија, Скопје: Филозофски факултет
3. Andrilovic, V., Cudina, M. (1985), *Psihologija ucenja i nastave*, Zagreb: Skolska knjiga.
4. Ачковска- Лешковска, Е. (1992), Ученикот како активен субјект во крирањето на наставниот процес., Петров, Н. (ред.) *Зборник: Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз воспоставувањето на нова платформа*, Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија
5. Ачовски, Д. (1992), Изборната настава како современа тенденција и форма во структурирањето и диференцирањето во наставата. (ред.) Петров, Н. *Зборник: Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз воспоставувањето на нова платформа*, Скопје: Институт за педагогија и Сојуз на педагошките друштва на Македонија.
6. Bakovljević, M. (1984), *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
7. Bratanić, M. (1990), *Mikropedagogija*, Zagreb: Skolska knjiga.
8. Bloom, B. (1981), *Taksonomija*, Beograd: Republicki zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
9. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga.
10. Bognar, L., Matijević, M. (1993), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga.
11. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
12. Vidović, V. (2003), *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: Iep-vern.
13. Вилотијевиќ, М. (1999), *Дидактика: Дидактичке теорије и теорије учења*, Београд: Научна књига.
14. Вилотијевиќ, М. (2000), *Дидактика: предмет дидактике*, Београд: Научна књига.
15. Вилотијевиќ, М. (2000), *Дидактика: организација наставе*, Београд: Завод за учебнике и наставна средства.

16. *Гимназиско образование во Република Македонија: состојба, проблеми, промени.* (2003). ред. Спасовски, Л., Скопје: Биро за развој на образование.
17. *Гимназиско образование: изборни предмети и мајмура*, (работен тим Гучева, С ... и др.), (2001), Скопје: Биро за развој на образованието.
18. **Glasser, W.** (1994), *Kvalitetna skola*, Zagreb: Educa.
19. **De Zan, I.** (1999), *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Skolska knjiga.
20. **Деспотовић, М.** (1996), *Критичко мишљење-измеѓу мисаоне вештине и духовне аутономије*, Београд: Настава и васпитање бр. 3.
21. **Desforges, Ch.** (2001), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb: Educa.
22. **Dryden, G.** (2001), *Revolucija u učenju*, Zagreb: Educa.
23. **Ѓорѓевиќ, Ј.** (1997), *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.
24. *Закон за изменување и дојолнување на Законот за средно образование од 1995* (2004), Скопје: Службен весник на Република Македонија.
25. *Закон за изменување и дојолнување на Законот за средно образование од 1995* (2007), Скопје: Службен весник на Република Македонија.
26. *Закон за изменување и дојолнување на Законот за средно образование од 1995* (2008), Скопје: Службен весник на Република Македонија.
27. *Закон за средно образование*, (1995), Скопје: Службен весник на Република Македонија. бр.52.
28. *Zbornik 20, Savremeno obrazovanje i nastavni planovi i programi*, (1987), (red. Knezevic, V., Havelka, N., ... i dr), Beograd: Institut za Pedagoska istrazivanja.
29. *Зборник 30.* (1998), (ред. Гашиќ-Павишиќ, С., Давидов, В.,...и др.), Београд: Институт за педагошка истраживања.
30. **Ивић, И., Пешкан, А., Антић, С.** (2001), *Активно учење*, Београд: Министарство просвете и спорта Р Србије, Институт за психологију, Министарство за просвету и науку Црне Горе.
31. **Јаковљевић, Р.** (1985), *Оспособување ученика за самостални рад*, Београд. Иновације у настави, Бр. 2.
32. **Jelavic, F.** (1995), *Didakticke osnove nastave*, Zagreb: Naklada Slap.
33. **Јовиќ, Б.** (2005), *Современо училиште: избор или употреба*, Скопје: Просветен работник.

34. **Juric, V.** (1987), *Strukturiranje i programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja u suvremenoj nastavi*, (zbornik radova), Zagreb: Skolske novine.
35. **Камчева-Лакниска, Б.** (1996), *Самостојната работа на ученикот во наставава*, Кавадарци: Даскал Камче.
36. **Kvascev, R.** (1980), *Sposobnost za ucenje i licnost*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
37. **Kelly, A.V.** (2009), *The Curriculum: theory and practice 6th Edition*, London: SAGE Publications Inc.
38. **Klippert, H.** (2001), *Kako uspješno učiti u timu*, Zagreb: Educa.
39. **Knezevic, V.** (1981), *Modeli ucenja i nastave*, Beograd: Prosveta.
40. **Knezevic, V.** (1987), *Savremeno obrazovanje i nastavni planovi i programi*, Zbornik 20, Beograd: Institut za pedagoska istrazivanja.
41. **Knezevic, V.** (1986), *Strukturne teorije nastave*, Beograd: Prosveta.
42. *Концепција за мајтура и за завршен испит во јавното средно образование во Република Македонија*, (2004), Скопје: Министерство за образование и наука, Биро за развој на образование.
43. **Kurnik, Z.** (2002), *Problemska nastava*, Matematika i skola, Zagreb.
44. **Лалиќ, Н., Мирков, С., Спасеновиќ, В.** (2000), *Наставни програми и усвајање наставних содржаја*, Зборник 32: Београд: Институт за педагошка истраживања.
45. **Ламева, Б.** (2007), *Контрола на квалитетот во образованието во Р Македонија, Образовни рефлексии*, Скопје: Биро за развој на образование.
46. **Лешковски, И.** (2002), *Педагошки речник*, Скопје: Вековишнина.
47. **Malic, J., Muzic, V.** (1984), *Pedagogija*, Zagreb: Skolska knjiga.
48. **Марковиќ, Д.** (1999), *Савременост и образовање*, Београд: Учитељски факултет.
49. **Marsh, C.** (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
50. **Милановиќ-Наход, С.** (1981), *Усвајање појмова у зависности од наставних метода и когнитивних способости*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
51. **Moller, C.** (1994), *Didaktika kao teorija kurikuluma*, Zagreb: Educa.

52. **Mortensen, D., Schuller, A.** (1973), *Pedagosko vodenje u suvremenim skolama*, Sarajevo: Svjetlost.
53. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005-2015*, (национална експертска група), (2005), Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
54. *Национална стратегија за развој на образованието на Република Македонија*. (2000), Скопје: Министерство за образование.
55. *Национална програма за развој на средното и постсредното образование во Република Македонија 2005-2015* (раб.група Спасовски, Л. и др) (2005), Скопје: Биро за развој на образование.
56. **Neli, A., Klerman, P.** (2004), *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
57. **Pastulovic, N.** (2000), *Edukologija*, Zagreb: Znamen
58. **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.
59. **Poljak, V.** (1984), *Didakticke inovacije i pedagogska reforma skole*, Zagreb: Skolske novine.
60. **Poljak, V.** (1982), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga.
61. **Poljak, V.** (1970), *Didaktika za pedagogske akademije*, Zagreb: Skolske novine.
62. **Попоски, К.** (2000), *Програмирање на воспитно-образовниот процес*, Скопје: Педагошки Завод на Македонија.
63. **Попоски, К.** (1997). *Психолошки основи на современата настава*. Скопје: Просветно дело
64. **Попоски, К.** (1996). *Современи сфаќања за проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Просветно дело
65. **Potkonjak, N i dr.** (1989), *Pedagoska enciklopedija 1 i 2*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
66. *Програмска структура на средното образование*, (Спасовски, Л., ... и др). (1996), Скопје: Педагошки завод на Македонија.

67. **Previšić, V.** (2007), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga.
68. **Radonić, F.** (1997), *Образовна tehnologija u nastavi i ucenje*, Zagreb: Birotehnika-CDO
69. **Ратковиќ, М.** (1997), *Образовање и промене*, Београд: Учитељски Факултет.
70. *Се за новата гимназија*, (работен тим Гучева, С ... и др.), (2001), Скопје: Биро за развој на образованието.
71. *Теоретска засниваност и практична применливост на концепциите за средно образование во СРМ, што се реализира од учебната 1989/90*, (работна група Кондовски, Н., Попоски, К., ... и др.), (1990), Скопје: Републички Завод за унапредување на образованието и воспитувањето.
72. **Terhart, E.** (2001), *Metode poučavanja i učenja*, Zagreb: Educa.
73. **Filipović, S.N.** (1988), *Didaktika*, Sarajevo: Svjetlost
74. **Шарановић-Божановић, Н.** (1993), *Теоријске оснoве сазнавања у настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
75. **Шоптрајанов, Д. Т.** (1961), *Сто години велешка гимназија*, Титов Велес: Општински одбор на СССРНМ.

Интернет-извори:

1. <http://docs.thinkfree.com/docs/view.php?dsn=843650>
2. http://ec.europa.eu/index_en.htm
3. <http://edu.neotel.net.mk/files/analiza-edukom.pdf>
4. [http://en.wikipedia.org/wiki/Gymnasium_\(ancient_Greece\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Gymnasium_(ancient_Greece))
5. http://en.wikipedia.org/wiki/EducationSecondary_education
6. [http://fzf.ukim.edu.mk/files/zbornik/Godiscenzbornikbr.62\(2009\)/FzF2009-03Miovska.pdf](http://fzf.ukim.edu.mk/files/zbornik/Godiscenzbornikbr.62(2009)/FzF2009-03Miovska.pdf)
7. <http://freedownloadbooks.net/planiranje-i-evaluacija-odgojno-obrazovnog-rada-pdf.html>
8. http://nasa_skola_planiranje.pdf
9. <http://onlineassociate.net>

10. <http://ppf.unsa.ba/pdf>
11. <http://pup.skole.hr>
12. <http://scindeks-clancisamostaldirad.nb.rs/data/.pdf>
13. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/.pdf>
14. <http://www.amazon.co.uk/>
15. <http://www.bro.gov.mk/podracje/koncepciski/gimnazisko.html>
16. <http://www.bro.gov.mk/podracje/ispiti/Koncepcijazamaturazazavršenispit2007.pdf>
17. http://www.bro.gov.mk/novbroj/Refleksii_2_3_07.pdf
18. <http://www.bro.gov.mk/novbroj/Broj1i2od2004.pdf>
19. <http://www.cdc.gov/NCCDPHP/SGR/mm.htm>
20. <http://www.dositejobradovic.edu.rs/download/Obrazovnistandardi2009.pdf>
21. <http://www.freewebs.com/ziropadja/kooperativnoucenje.pdf>
22. <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti.pdf>
23. http://www.nationalobservatory.org/docs/8505aWBProgramme_for_education.pdf
24. <http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>
25. <http://www.pdfound.com/pdf/artikulacijacasa.html>
26. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/referat-kvalitet10-2005.pdf
27. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bela_knjiga-toc-cro-hrv-t02.pdf
28. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/ususret_promjeni-cro-hrv-t07.pdf
29. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf
30. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf
31. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/obrasci_pro-yug-srb-mon-t04.pdf
32. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/akt_ucenje-yug-mon-srb-t03.pdf
33. http://www.see-educoop.net/portal/id_fyrom.htm
34. http://www.skole.bdcentral.net/priprema_skelet_kostur.pdf
35. <http://www.unesco.org/en/education>
36. http://195.66.163.162/download/nasa_skola-metode2009.pdf
37. www.mon.gov.mk

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Чек листа (Наставни програми - изборни предмети)

Тврдење	ДА	НЕ
Наставната програма има идентификациони податоци (назив на наставниот предмет, вид на образование, година на изучување, статус на наставниот предмет).		
Наставната програма содржи број на часови неделно и годишно.		
Наставната програма предвидува општи и посебни цели.		
Наставната програма предвидува претходни предзнаења.		
Наставната програма содржи тематски целини.		
Тематските целини имаат конкретни цели и вкупен број на часови.		
Наставната програма предвидува содржини.		
Наставната програма предвидува дидактички насоки за секоја тематска целина.		
Наставната програма предвидува корелација меѓу тематските целини и меѓу предметите.		
Наставната програма предвидува наставни методи и активности на учење.		
Наставната програма предвидува наставни средства и помагала.		

Наставната програма предвидува начини на оценување на постигањата на учениците.		
Наставната програма предвидува кадровски услови за реализација на програмата.		
Наставната програма предвидува материјални услови за реализација на програмата.		

Скала на процена (за учениците - за процесот на реализација)

Филозофски факултет, Скопје

Институт за педагогија

Скопје, 2010

Почитуван ученику

Изборните предмети сте ги избрале Вие самите врз основа на Вашите интереси и желби. Истражувањето го спроведуваме со цел да ги согледаме Вашите мислења за процесот на нивната реализација, со цел подобрување на истиот.

Ве молиме да одговорите на следните прашања, проценувајќи ги точноста на тврдењето, односно степенот на присутноста, како и значајноста на дадениот исказ, според следната скала:

ЗНАЧАЈНО

ТОЧНО/ПРИСУТНО

1 - незначајно

1 - неточно/не е присутно

2 - значајно

2 - делумно е точно/присутно

3 - многу значајно

3 - точно/присутно во целост

Однапред Ви благодарам за издвоеното време.

√ЗНАЧАЈНО			ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Г		
1	2	3		1	2	3
			1. Наставата по изборните предмети е со <i>интересна</i> организација.			
			2. Во наставниот процес, освен предавања, се применуваат <i>активни наставни методи</i> - учење преку откривање, продуктивно мислење, изработка на практични трудови, дебати и сл.			

			3. Во наставниот процес се применуваат <i>различни наставни форми</i> - фронтална, групна, индивидуална, тандемска.			
			4. Се користат <i>разновидни наставни средства</i> , како: слики, шеми, модели, видеоснимки, списанија, Интернет и др.			
			5. Се користат постапки за <i>самооценување и за заемно оценување</i> .			
			6. Оценувањето се врши <i>континуирано</i> и се земени предвид сите активности на ученикот (усно излагање, есеи, проекти, практично изведување и сл.).			
			7. Знаењата што ги стекнувам се резултат на: организирањето, објаснувањето, поттикнувањето, насочувањето, упатувањето од страна на наставникот.			

Скала на проценка (за учениците - за професионална ориентација)

Филозофски факултет, Скопје

Институт за педагогика

Скопје, 2010

Почитуван ученику

Изборните предмети сте ги избрале Вие самите врз основа на Вашите интереси и желби. Истражувањето го спроведуваме со цел да ги согледаме Вашите мислења за процесот на нивната реализација со цел подобрување на истиот, како и тоа колку тие влијаат врз Вашиот избор на понатамошно образование.

Ве молиме да одговорите на следните прашања, проценувајќи ги точноста на тврдењето, односно степенот на присутноста, како и значајноста на дадениот исказ, според следната скала:

ЗНАЧАЈНО

1 - незначајно

2 - значајно

3 - многу значајно

ТОЧНО / ПРИСУТНО

1 - неточно / не е присутно

2 - делумно е точно / присутно

3 - точно / присутно во целост

Однапред Ви благодарам на соработката.

✓ЗНАЧАЈНО			ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Т		
1	2	3		1	2	3
			1. Наставата по изборните предмети ги задоволи моите првични интереси и очекувања.			

		2. Преку реализацијата на наставата по изборните предмети се зголемија моите интереси кон соодветната научна област.			
		3. Наставниците ми помагаат да ги проценам своите способности, знаења и умеења кои ќе ми служат за понатамошно учење или вработување.			
		4. Наставниците не поттикнуваат да бараме дополнителни информации во врска со понатамошното образование.			
		5. Задоволен /-на сум со квалитетот на информации и совети што ги добиваме од наставниците по изборните предмети во врска со нашето понатамошно образование.			

Скала на процена (за професори - планирање и подготвување)

Филозофски факултет, Скопје

Институт за педагогика

Почитувани,

Скопје, 2010

Со ова истражување би сакала да дојдам до информации кои ќе овозможат добивање на информации за изработка на научен труд. Истражувањето се однесува на програмскиот и дидактичко-методскиот аспект на изборните предмети.

Истражувањето е анонимно и од искреноста на Вашите одговори ќе зависи неговата успешност.

Ве молиме да одговорите на следните прашања, проценувајќи ги точноста на тврдењето, односно степенот на присутноста, како и значајноста на дадениот исказ, според следната скала:

ЗНАЧАЈНО

1 - незначајно

2 - значајно

3 - многу значајно

ТОЧНО / ПРИСУТНО

1 - неточно / не е присутно

2 - делумно е точно / присутно

3 - точно / присутно во целост

Однапред Ви благодарам за издвоеното време.

Планирање

ЗНАЧАЈНО			ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	ТОЧНО		
1	2	3		1	2	3
			1. Со моите планови на работа ги почитувам пропишаните цели и задачи.			
			2. Со моите планови предвидувам различни методи на работа, кои се во функција на поефикасно стекнување на знаења и развој на способности и вештини кај учениците.			
			3. Со моите планови предвидувам различни форми на работа, кои се во функција на поефикасно стекнување на знаења и развој на способности и вештини кај учениците.			

			4. Во моите планови на работа предвидувам користење на различни наставни средства и помагала кои се во функција на остварување на целите и задачите.			
			5. Со моите планови предвидувам континуирано оценување кое ги зема предвид сите активности на ученикот.			
			6. Освен предавање, планирам и дискутирање, насочување, упатување, објаснување, прашување и сл.			
			7. Во моите планови при обработката на одделни теми се земени предвид актуелните случувања и интересите на учениците.			
			8. Моите колеги соработуваат при планирањето.			

Подготвување

√ЗНАЧАЈНО			ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Т ТОЧНО		
1	2	3		1	2	3
			1. Моите подготовки за реализација на часот имаат јасна структура.			
			2. За подготвување на час користам Интернет и други извори.			
			3. Кога се подготвувам за час ги имам предвид разликите помеѓу учениците во напредувањето, знаењето и искуството.			
			4. Подготвувам задачи за работа на час од различна тежина.			
			5. Пред обработка на ново градиво, проверувам колку учениците го совладале претходното.			
			6. Ги почитувам дидактичко-методските упатства кои се предвидени во наставната програма.			
			7. Изработувам наставни средства кои ги користам на час.			
			8. Во текот на подготвувањето користам сознанија кои сум ги стекнал на семинари.			
			9. Семинарните и другите форми на стручно усовршување придонесуваат за зголемување на квалитетот на подготвката и реализацијата на наставата по изборните предмети.			

Прилог 5

Листа за набљудување во училищата

ТОЧНО / ПРИСУТНО

1 - неточно / не е присутно

2 - делумно е точно / присутно

3 - точно / присутно во целост

		ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Т ТОЧНО		
			1	2	3
1.	Активности на ученикот	Следи, забележува, реагира			
		Прашува, дискутира			
		Истражува			
2.	Активности на наставникот	Истакива цел на часот			
		Објаснува, насочува, упатува, поттикнува			
		Контролира, прашува, проверува			
3.	Наставникот применува современи наставни средства и помагала.	Слики, модели, шеми			
		Фотографии, видеоснимки			
		Компјутер			
4.	Наставникот применува активни наставни методи.	Метод на разговор			
		Учење преку откривање			
		Истражување			
5.	Наставникот применува повеќе наставни форми.	Фронтална			
		Група, тандемска			
		Индивидуална			
6.	Наставникот обезбедува пријатна атмосфера во училищата.	Наставникот им се обраќа на учениците со уважување.			
		Грешките на ученикот се сигнал за наставникот за нови објаснувања.			
		Реакциите на наставникот се добронамерни.			
7.	Наставникот ја поттикнува активноста на учениците.	Наставникот му посветува внимание на секој ученик.			
		Наставникот им поставува прашања и одговори на учениците.			
		Наставникот дополнително ги ангажира учениците.			
8.	Наставникот ја поттикнува индивидуалноста кај учениците.	Наставникот обезбедува секој ученик да учествува во групната работа.			
		Наставникот обезбедува секој ученик да учествува на часот.			
		Наставникот го поттикнува секој ученик да го искаже своето мислење.			