

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“, Скопје  
Филозофски факултет  
Институт за педагогија

Одржлив развој на еко-димензиите во основното образование во  
Република Македонија

(Докторска дисертација)

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
Институт за педагогија  
Индекс 14122  
17.01.2011 год.  
СКОПЈЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД ГОГИЈА

Ментор:

Проф. д-р Снежана Адамческа

Кандидат:

М-р Десанка Угриновска

Скопје, септември 2010 година



## Содржина:

Вовед .....	7
Прв дел: Теоретски основни .....	9
1. Теоретски дел на истражувањето .....	8
1.1 Историски развој на идејата за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование .....	10
1.2 Еко –педагошката свест и активност како глобална појава (Меѓународните организации како чинители).....	18
1.2.1 Организацијата на Обединетите нации како чинител за одржлив развој на еко–димензиите во основното образование	18
1.2.1.1 Активности на УНЕСКО .....	18
1.2.2 Европска унија .....	19
1.2.2.1 Препораки на Европската унија .....	20
1.2.3 Улогата на Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД) .....	22
1.2.3.1 Делувањето на ЕНСИ–мрежата .....	22
1.2.3.2 Историјат на еко–педагошкото делување во ЕНСИ .....	22
1.2.3.3 ЕНСИ еко–педагошки цели и активности .....	24
1.3 Национални искуства во одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование .....	26
1.3.1 Образовна администрација и нејзината улога за одржливиот развој на еко–димензиите во основното училиште .....	27
1.3.2 Воспитно–образовните стандарди за одржливиот развој на еко–димензиите во основното училиште .....	33
1.3.3 Улогата на училиштето во одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование .....	35
1.4 Систематски приод за идејата за одржливиот развој на еко–димензиите во основното училиште .....	40
1.4.1 Објективни чинители за одржливиот развој на еко–димензиите во основното училиште .....	40
1.4.1.1 Полиси и стратегии за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование .....	40
1.4.1.2 Наставни планови и програми во функција на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование .....	46
1.4.2 Наставниците како субјективни чинители за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование .....	47
1.5 Некои релевантни истражувања на проблемот .....	52
1.5.1 Воспитување и образование за заштита и унапредување на животната средина .....	52
1.5.2 Перспективите на наставниците за воспитувањето за средината и унапредувањето на училиштата .....	54
1.5.3 Студии за средината во училница во основното училиште: гледиште на наставниците.....	56



1.5.4 Воспитување за средината во основните и средните училишта во Кина .....	58
1.5.5 Образование на студентите за околината .....	61
<b>2. Методолошки компоненти на истражувањето .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1 Предмет на истражувањето .....</b>	<b>64</b>
<b>2.1.1 Дефинирање на основните поими .....</b>	<b>65</b>
2.1.1.1 Одржлив развој .....	65
2.1.1.2 Еко-димензии .....	66
2.1.1.3 Основно образование .....	67
<b>2.2 Цел и карактер на истражувањето .....</b>	<b>69</b>
<b>2.3 Задачи на истражувањето .....</b>	<b>69</b>
<b>2.4 Истражувачки прашања .....</b>	<b>69</b>
<b>2.5 Методи на истражувањето .....</b>	<b>70</b>
2.5.1 Дескриптивна метода .....	71
2.5.2 Метод на споредување .....	71
<b>2.6 Техники и инструменти на истражување .....</b>	<b>71</b>
2.6.1 Техника на анализа на педагошката документација .....	71
2.6.1.1 Евиденциона листа .....	72
2.6.2 Интервјуирање .....	72
2.6.2.1 Протокол на интервјуирање .....	72
<b>2.7 Популација и примерок на истражување .....</b>	<b>72</b>
2.7.1 Примерок на истражување .....	73
<b>2.8 Обработка, анализа и интерпретација на податоците..</b>	<b>73</b>
<b>2.9 Организација и тек на истражувањето .....</b>	<b>74</b>
<b>3. Резултати од истражувањето .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Развојни документи за планирање .....</b>	<b>77</b>
3.1.1 Национални документи за планирање .....	78
3.1.1.1 Анализа на „Националната програма за развој на образованието во Република Македонија„ .....	78
3.1.1.1.1 Програма за развој на предучилишното воспитание и образование .....	83
3.1.1.1.2 Програма за развој на основното образование .....	85
3.1.1.2 Концепција на деветгодишно основно воспитание и образование .....	89
3.1.2 Меѓународни искуства .....	94
3.1.2.1 Регионални стратегии .....	94
3.1.2.1.1 „Стратегија за образование за одржлив развој„ на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации .....	95
3.1.2.1.2 Стратегија на Балтичкиот регион .....	100
3.1.3 Национални искуства .....	103
3.1.3.1 Норвешки искуства .....	103
3.1.3.1.1 „Одржлив развој–образование за одржлив развој„ .....	104
3.1.3.1.2 „Поддржувачки системи за образованието за одржливиот развој„ .....	106
3.1.3.2 Финските искуства .....	107



3.1.3.2.1 „Развоен план за истражување и образование 2003-2008,„ .....	107
3.1.3.2.2 „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014,„ .....	108
3.1.4 Резиме од анализата на развојните документи за планирање на еко–димензиите во основното образование .....	115
3.1.4.1 Резиме од анализата на македонските националните документи за планирање на образованието .....	116
3.1.4.1.1 Резиме од анализата на „Програма за развој на основното образование,„ .....	117
3.1.4.1.2 Резултат од анализата на „Концепција на деветгодишно основно воспитание и образование,„ .....	118
3.1.4.2 Резиме од анализата на еко–димензиите во меѓународните искуства на документите за планирање на образованието ....	120
3.1.4.2.1 Резиме на дел од европските национални искуства за стратегијско еко-педагошко делување .....	123
3.1.4.2.1.1 Резиме на норвешките национални стратегиски искуства од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование .....	124
3.1.4.2.1.2 Резиме на финските национални стратегиски искуства од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование .....	125
3.1.4.3 Компаративно согледување на одржливиот развој на еко–димензиите во документите за планирањето на основното образование .....	129
<b>3.2 Еко–педагошка компаративна анализа на плановите и програмите за основното образование .....</b>	<b>133</b>
3.2.1 Компаративна анализа на основнообразовни планови .....	134
3.2.1.1 Анализа на норвешкиот план .....	134
3.2.1.2 Анализа на финскиот основнообразовен план .....	136
3.2.1.3 Анализа на хрватскиот план за основно образование .....	142
3.2.1.4 Анализа за македонскиот наставен план за основно училиште .....	147
3.2.1.5 Заклучни согледувања за анализираните планови .....	150
3.2.2 Анализа на наставните програми .....	151
3.2.2.1 Анализа на дидактичко–методичката структура на основнообразовните програми од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите .....	153
3.2.2.2 Резиме од структурната анализата на основнообразовните планови и програми од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование .....	160
3.2.2.3 Контекстуална анализа на програмите .....	167
3.2.2.3.1 Анализа на наставните програми по мајчиниот и јазикот на заедницата .....	168
3.2.2.3.1.1 Анализа на наставна програма по македонски јазик .....	169
3.2.2.3.1.1.1 „Македонски јазик, за прво одделение .....	171
3.2.2.3.1.1.2 „Македонски јазик, за реформирано прво одделение ...	171
3.2.2.3.1.1.3 „Македонски јазик, за третто одделение .....	174



3.2.2.3.1.1.4 „Македонски јазик,, за паралелките со настава на албански и турски јазик .....	176
3.2.2.3.1.1.5 Програма по предметот „Македонски јазик,, за паралелките со настава на српски јазик .....	177
3.2.2.3.1.2 „Албански јазик,, за третто одделение .....	178
3.2.2.3.1.3 Програма по предметот „Турски јазик,, .....	180
3.2.2.3.1.4 Наставна програма по Српски јазик,, .....	181
3.2.2.3.1.5 Програма по предметот „Норвешки јазик,, .....	181
3.2.2.3.1.6 Програма по предметот „Продлабочени студии по норвешки јазик,, .....	184
3.2.2.3.1.7 Програма по предметот „Сами како прв јазик,, .....	185
3.2.2.3.1.8 Програма по предметот „Фински јазик,, .....	187
3.2.2.3.1.9 Резиме на анализата за одржливиот развој на еко-димензиите во основнообразовните програми по предмети по мајчин јазик и јазикот на заедниците .....	188
3.2.2.3.2 Анализа на програмите по предметот „Математика,, за основно образование .....	193
3.2.2.3.2.1 Програма по предметот „Математика,, во македонското осумгодишно основно образование .....	193
3.2.2.3.2.2 Програма по предметот „Математика,, во норвешкото задолжително образование .....	194
3.2.2.3.2.3 Програма по предметот „Математика,, во финскиот образовен систем .....	197
3.2.2.3.2.4 Резиме на анализата на програмите по предметот „Математика,, .....	198
3.2.2.3.3 Анализа на програмите по предметите „Природа и општество,, .....	200
3.2.2.3.3.1 Програмата по предметот „Природа и општество,, .....	201
3.2.2.3.3.2 Програмот по предметот „Средина и природни науки,, во наставниот план за финското основно образование .....	205
3.2.2.3.3.3 Резиме на анализа на програмите по природно-општествената група на предмети .....	208
3.2.2.3.4 Програми по предметот „Физичко образование,, .....	210
3.2.2.3.4.1 Програма по предметот „Физичко и здравствено образование,, .....	210
3.2.2.3.4.2 Програма по предметот „Физичко образование,, во норвешкиот основнообразовен систем .....	212
3.2.2.3.4.3 Програма по предметот „Физичко образование,, во финскиот основнообразовен систем .....	214
3.2.2.3.4.4 Резиме на анализата на програмите по предметот „Физичко образование,, .....	215
3.2.2.3.5 Програми по предметите од уметничката група на предмети .....	216
3.2.2.3.5.1 Анализа на програмата по предметот „Ликовно образование,, .....	216
3.2.2.3.5.2 Анализа на програмата по предметот „Музичко образование,, .....	219



3.2.2.3.5.3	Анализа на програмата по предметот „Занаети и уметности,“	220
3.2.2.3.5.4	Анализа на програмата по предметот „Музика,“ во норвешкиот основнообразовен систем	222
3.2.2.3.5.5	Програма за предметот „Музика,“ во финскиот основнообразовен систем	224
3.2.2.3.5.6	Резиме на анализатана програмите по уметничката група на предмети	225
3.2.2.3.6	Програми по природни групи предмети	227
3.2.2.3.6.1	Анализа на наставната програма по предметот „Географија,“	227
3.2.2.3.6.1.1	Програма по предметот „Географија,“ за петто одделение	228
3.2.2.3.6.2	Анализа на програмата за предметот „Природни науки,“	232
3.2.2.3.6.3	Резиме од анализата на предметите од природната група предмети	235
3.2.2.3.7	Програма по општествена група на предмети	237
3.2.2.3.7.1	Анализа на програмата по предметот „Граѓанска култура,“	238
3.2.2.3.7.1.1	Анализа на наставната програма по предметот „Граѓанска култура,“ за VII одделение	239
3.2.2.3.7.1.2	Анализа на наставната програма по предметот „Граѓанска култура,“ за VIII одделение	241
3.2.2.3.7.2	Анализа на програмата по предметот „Општествени науки,“ од норвешкиот основнообразовен систем	243
3.2.2.3.7.3	Наставна програма по „Општествени науки,“ од финскиот основнообразовен систем	247
3.2.2.3.7.4	Резиме од анализата на програмите по општествената група предмети	249
	<b>3.3 Резултати од интервјуто за испитување на ставовите на наставниците за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование.....</b>	<b>252</b>
3.3.1	Резиме на сознанијата добиени од испитување на ставовите на наставниците за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование	275
4.	<b>Заклучни согледувања</b>	<b>281</b>
4.1	<b>Заклучни согледувања</b>	<b>282</b>
5.	<b>Користена литература</b>	<b>286</b>
5.1	<b>Користена литература</b>	<b>287</b>
6.	<b>Прилози</b>	<b>293</b>
6.1	<b>Прилог 1: Протокол на интервју</b>	<b>294</b>
6.2	<b>Прилог 2: Евиденциона листа</b>	<b>297</b>



## Вовед

Образованието за одржливиот развој претставува сериозен проблем со којшто се зафаќаат голем број современи педагошки теоретичари и практичари. Почетоците на теоретското проучување на оваа проблематика може да се препознаат одамна. За одбележување е да се споменат седумдесетите години на минатиот век кога педагошките димензии на одржливиот развој во образованието доживува подем. Од индивидуални истражувачки зафати и публикувани гледишта во овој период на територијата на „стариот,, континент започнуваат здружувања на креативните сили со цел да се издигне на повисоко ниво обидот за вклучувањето на воспитно –образовната дејност во решавањето на во тој период се посериозните проблеми на средината.

Евидентно е дека еколошките проблеми добиваат на значење во современоста. Индикатор повеќе се и одлуките за Нобеловата награда за мир. Во последните пет години ( 2005-2009), од доделени Нобелови награди за мир, три се директно или индиректно поврзани со проблемите на средините. Една од нив се зафаќа и со доменот на образовните активности, активност за подигнување на јавната свест за средината. Тоа е наградата доделена на „Меѓувладин панел за климатски промени, Ал Гор,, во 2007 година.<sup>1/</sup>

Имајќи го ова во предвид, во услови кога и мирот добива срединска димензија образованието не треба и не може да остане на страна. Оттаму во трудот посебно место имаат активностите на Организацијата на Обединетите нации на планот на еко – педагошкото делување.

Круна за одбележување во поновиот период е и ангажирањето на Организацијата на Обединетите нации преку прогласувањето на „Декадата за образование за одржлив развој,,.<sup>2/</sup> Иницирано од Декадата, во наведениот период образованието за одржливиот развој добива на екстензитет во рамки на практичната реализација во воспитно –образовниот систем. Периодот се совпаѓа и со се поголемото актуелизирање и присутноста на одделни проблеми за средината, како што се на пример заканата од климатските промени.

Светската иницијатива резултира со практично, но и делување на политичко -извршно ниво. Тоа има особено значен ефект во се поинтензивната продукција на образовни документи, како и

1/ The Nobel Peace Prize, IPCC, Al Gore, [www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2007/index.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/index.html)

2/ UNESCO, UN Decade on Education for Sustainable Development (2005-2014); [www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23279&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html);



иницирање, реализирање, односно вреднување на активности од сферата на образованието за одржливиот развој.

Од погоре изнесеното, можеме да констатираме дека проблемите одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование се наметнува со сета своја сериозност и значење. Во таа насока се истакнува дека свеста за и активностите во средината се императив на современото живеење. Во тие рамки основното училиште како темелно, бесплатно и задолжително за сите, има огромно значење. Можеби, токму затоа, на светско ниво, меѓу идентификуваните и усогласени седум „Милениумски развојни цели,, се „одржливиот развој,, и „основно образование за сите,,<sup>3/</sup>

Постигнување на резултати во рамки на остварувањето напредок во овие цели ниту е лесно, ниту едноставно. Кај нас, во Република Македонија, во основноучилишната практика може да се идентификуваат само некои почетни и несистематски иницијативи за делување во оваа насока. Сепак, непосредните практични сознанија покажуваат дека постои потенцијал во оваа насока.

Подсистемот на основното образование што се реализира преку основното училиште е сложен и взаемно поврзан со другите социјални и природни системи. Очекувањата кои се поставени пред него се големи, но и можностите исто така. Сепак, комплексната структура на системот ја наметнува потребата од постепено и планско делување во насока на овака дефираните цели. Притоа треба да се имаат во предвид и сопствените специфики.

*Имајќи го во предвид претходно кажаното, истражувањето кое го реализиравме неминовно ја наметна потребата од постапност во проучувањето што започна со анализа на стратешки развојни документи, образовни планови и програми од аспект на одржливиот развој на еко- димензиите во основното образование. Предмет на проучување во истражувањето ќе биде и испитување на наставниците како мошне значајни субјекти во образовното делување воопшто, па и еко –педагошкото делување. Истражувањето има и компаративна димензија бидејќи се направи обид за споредба на нашите и некои европски искуства.*

Концепцијата на истражувањето е произлезе од потребата да се идентификува постојната состојба, како прв чекор кон планско, систематско и постепено воведување на педагошките димензии на одржливиот развој во основното образование.

3/ UN Millenium Developmental Goals, [www.un.org/millenniumgoals/](http://www.un.org/millenniumgoals/);



Прв дел

Теоретски основи



## 1.1. Историски развој на идејата за одржливиот развој на еко- димензиите во основното образование

Воспитувањето и природата, заемно се проникнувале и развивале како што се развивале сознанијата за средината и односот на човекот кон комплексната природно–социјална средина.

Уште во периодот на стариот век, до петтото столетие, воспитувањето на младите било реализирано како развивање навики за собирање готови растенија, начин на одење во лов и слично.<sup>4/</sup>

Бројни мислителите во античкиот период се обидуваат да најдат одговори за начинот на кој функционира светот. Сократ, филозоф и педагог, кој живеел во 5 век п.н.е. „...тежиштето на филозофскиот интерес го пренесува од космосот (природата) на човекот и општествениот живот...“<sup>5/</sup>

И за Платон (427-347 г.п.н.е. ) „...мислата е примарна, а природата, светот што не опкружува е секундарен...“<sup>6/</sup>

Оваа историска перспектива на односот „човек–воспитување–природа,“ е предмет на анализа кај повеќе автори. Еден од нив ќе напише „Знаењето е старински концепт, но нешто се случи со нашето гледиште за знаењето додека, во исто време, луѓето започнаа да сфаќаат дека треба да бидеме ефикасни кога ги користиме светските природни ресурси. На сето знаење не се гледа повеќе како на подеднакво важно и одржливо. Ова гледање на знаењето, исто како и концептот за одржливиот развој, припаѓа на модерните времиња, со други зборови на последните три или четиристотини години...“<sup>7/</sup>

Навраќајќи се на овој период не може да се занемари и познатиот француски мислител и педагог Франсоа Рабле (François Rablais)<sup>8/</sup>. Тој ќе ги повика своите ученици да ги „посетуваат дрвјата...“<sup>9/</sup>

4/ Zaninović d- r M., (1985), Pedagoška hrestomatija, Priručnik za učenike odgojno - obrazovnog usmjerenja i studente nastavničkih fakulteta, Školska knjiga, Zagreb;

5/ Zaninović d- r M., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 16;

6/ Zaninović d- r M., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 19;

7/ Sverker S., (2003), Knowledge and Sustainable Development- some reflections on the future against a historial bakground, Education for Sustainable Development, Report from the Nordic Council of Ministers, seminar held in Karskrona on 12 - 13 june 2003, Nordic Council of Ministers, Ministry of Eduation and Sciene, Sweden, Исто стр. 24 - 25;

8/ Guide Pratique d'Education a l'Environnement, ( décembre 2001), Monter son projet; Ecole et Nature, Chronique Sociale, Lyon, Исто стр.18;

9/ Guide Praqtique d'Education a l'Environnement..., Исто стр.18;



Англискиот мислител и филозоф Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952), расправајќи за воспитувањето во најширока смисла, тврди дека тоа, воспитувањето, е животна потреба на луѓето со кое се пренесуваат искуствата од постарите на помладите. За воспитувањето, според Дјуи, човечкото битие би подлегнало на природна стихија, но благодарение на натрупаното искуство со воспитанието, човечкото битие „...се одржува и ја менува околината.“<sup>10/</sup>

Од посоченото може да се согледа дека Дјуи на воспитувањето гледа како на социјална категорија со исклучиво социјална функција. Сепак, во делото „Училиште и општество“, говорејќи за „идеален дом“, кој е изграден така да родителот гледа што е најдобро за детето овој автор ќе напише „Детскиот живот би се пренел и вон домот, во градината, околните полиња и шуми...и на тој начин би се отворил и светот надвор од нивниот дом.“<sup>11/</sup> Својот интерес кон ова прашање авторот го дообјаснува „Постои некој вид природно враќање на детскиот дух на идиличните форми на живот кај примитивните народи: погледнете ја колибата што децата сакаат да ја градат во дворот, играта на лов со лак и стрела, копја и слично.“<sup>12/</sup>

Дјуи ќе посочи дека образованието ќе остане само надворешен сјај доколку „...животот кој индивидуите го живеат не биде проникнат со животот на природата и општеството.“<sup>13/</sup> Но, ќе посочи и дека „Кога природата и општеството може да живеат во одделението, ... образованието ќе стане лозинка на демократијата.“<sup>14/</sup>

Според други автори, „... свеста за ризикот од средината во современата ера започнал во стварноста во 1960 –тите години од минатиот век.“<sup>15/</sup> Како потврда на ваквото тврдење авторот го посочува делото „Тивка река“, на американскиот биолог Рашел Карсон ( Rachel Carson).

Во шеесетите и седумдесетите години на дваесетиот век еко – педагошкото делување е резултат на практиката и на други актери. Она што е резултат на нивните активности ќе го сумираме во две точки:

1. Изготвена студија за заштита на природата: за целите, значењето и заштитата на воспитувањето за средината. „Чекор по чекор“, и поврзано се насочува и кон
2. Практика за еко –педагошко делување во рамки на популарното образование. Во тие рамки е и извидништвото кое повеќе е насочено кон

10/ Zaninović d- r Mate., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 366;

11/ Zaninović d- r Mate., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 369;

12/ Zaninović d- r Mate., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 373;

13/ Zaninović d- r Mate., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 377;

14/ Zaninović d- r Mate., (1985), Pedagoška hrestomatija, Исто стр. 377;

15/ Wangmin, (April 2004), "Environmental Education in Primary and Middle Schools in China", Beijing, China, Исто стр.1;



личниот развој, а министерството единствено е во функција на еден вид тутор, надгледувач.

Во 1972 година од аспект на еко –педагошкото доделување како мошне значајни се идентификуваат два моменти – публикување на книгата „Само една земја – грижа и одржување на малата планета,“ и „Светска конференција за човековата средина,“ одржана во Стокхолм, Кралството Шведска. Оваа Конференција е значајна за реализација на воспитувањето за средината во повеќе земји, но и на светски план.

Резултат на ваквите активности во рамките на Обединетите нации како значаен актер за подигнување на квалитетот на еко –педагошкото делување има УНЕСКО ( Организацијата на Обединетите нации за образование, наука и култура). Во 1975 година била формирана УНЕСКО/ УНЕП, Меѓународна програма за воспитување за средината ( International Environmentl Education Programme - IEEP). Програмата ја содржи целта, значењето, функцијата, содржината и водечките принципи за применување на во тоа време именуваното „воспитувањето за средината,“. Таа била основа и за воведување на воспитувањето за средината во образованите системи на различни земји.

Белград во 1975 година, под водство на УНЕСКО, претставува центар каде се одржала средбата на експерти кои имале за цел да се прецизираат задачите на еко –педагошкото делување. Посочените експерти како крајна цел ја идентификуваат потребата „...да се формира размена на популација во светски рамки, освестена и ангажирана за средината и проблемите што и се пропишуваат и од чие значење, комплексност и чувство за ангажман со мерка да придонесат колективно и како индивидуи на посакувано и можно за во иднината...“<sup>16/</sup>

На конференцијата биле посочени шест цели на воспитувањето за средината:

#### 1. Вредност на свеста

Водење на индивидуите и групите кон развој на чувствителност за глобалната средина и со неа поврзаните проблеми.

#### 2. Знаење

Водење на индивидуите и групите да усвојат основни сознанија за средината, за проблемите што и се препишуваат како и улогата на критичност со одговорност кај секое човеково битие.

#### 3. Компетентност

Водење на индивидуите и групите да усвојат неопходно знаење за да се создаваат решенија за надминување на проблемите во средината

16/ Obrazovanje o covekovoј sredini, (1977), Zbornik referata sa medzunarodne konferencije, Beograd 12-22 oktobra 1975, Savremena administracija, Beograd;



#### 4. Капацитети за вреднување

Целта претпоставува водење на индивидуите или групите да реализираат вреднување на мерките и воспитно –образовните програми што ја опфаќаат средината во функција на факторите од еколошки, политички, економски, социјален, естетски и образовен аспект.

#### 5. Учество

Во рамки на оваа цел се вклучува водење на индивидуите и групите во сфаќање на одговорноста и неопходноста да делуваат во средината.

За вака дефинираните цели може да се забележи дека на воспитувањето за средината се пристапува од аспект на утилитарност, но притоа се има во предвид и цената на активностите за решавање на проблемите.

За доизградување, односно попродабочено проучување на средината од аспект на еко –педагошкото делување одржана е конференција во Тбилиси во 1977 година.<sup>17/</sup>

Конференцијата како основна цел на воспитувањето за средината го дефинира „водење на индивидуите и групите да ја сфатат комплексната средина, природна и онаа создадена од човекот, комплексност што е резултат на интеракцијата на биолошките, економските и културните аспекти како и заради усвојување на знаења, вредности, одесување, односно практична компетентност неопходни за практикување одговорен и ефикасен начин за превенција и изнаоѓање решенија за проблемите на средината и управување со квалитетот на истата.“<sup>18/</sup>

Комплексната природно –социјална средина во овој период станува поинтересна. Не се делува само на заштитата и реставрацијата, се актуелизира и потребата од „воспитување за средината кон воспитување низ средината,“.

По различните обиди во чии рамки глобално се гледа на средината и проблемите на средината во периодот на осумдесетите години почнува планирано и систематски да се реализира воспитувањето за средината. Се појавува и наставата како значаен чинител во реализацијата на воспитувањето за средината.<sup>19/</sup> Во стручната литература овој период се именува и како период на „формализам,“. Сепак, одредени автори посочуваат и на други специфики на овој вид еко –педагошко делување:

- Во воспитно –образовната дејност посочувањето на природата преминува во согледување на средината, вклучително и на проблемите од типот на загадување, ресурси, урбани милјеа..., но и

17/ Guide Pratique d'Education a l'Environment., Исто стр.132;

18/ Guide Pratique d'Education a l'Environment., Исто стр.133;

19/ Guide Pratique d 'Education a l'Environment., Исто стр.133;



- Од анимацијата се приоѓа кон систематски, постапен и организиран процес на образование, со интерес за личноста, сама по себе, на личноста на која се гледа веќе единствено само како на примач на знаења, умеања, туку како на активен субјект и значаен чинител во заштитата и унапредувањето на средината.

Во овој период се јавува и терминот „воспитување за средината„ ( environmental education).

И Конвенцијата за правата на детето<sup>20/</sup> усвоена од ООН во 1989 година претставува посебен поттик за реализација на еко –педагошкото делување. Овој меѓународен документ е ратификуван од сите земји – членки на Организацијата на Обединетите нации со исклучок на Соединетите Американски Држави и Сомалија.

Децата, според Конвенцијата во член 1 од првиот дел се дефинираат како човечко суштество кое нема наполнето 18 години.<sup>21/</sup>

Конвенцијата содржи аспекти и од заштитата на животната средина во членот 24.<sup>22/</sup>

На почетокот на деведесетите се дефинираат две поголеми тенденции во рамки на еко –педагошкото дејствување. Се зборува за „воспитување за средината„ и „воспитување кон средината„.<sup>23/</sup>

- „Воспитувањето за средината„ ја открива одговорноста на индивидуите во управувањето со својата средина и создавањето на „еко –граѓанин„. За образованието основна цел е да се постигне запознавање, управување и конзервирање на средината;

- Со „Воспитување кон средината„ се констатира дека средината е една богата тема која пасионира и мотивира, но дозволува и да се работи на голем број концепти, теми...

Во овој период започнува процесот кога на воспитувањето за средината се гледа како на воспитно –образовен чинител. Синергија на овие две филозофии овозможува секој да ги збогати компетенциите, размислите, знаењата и умеањата.

На одржаните самити за планетата Земја во деведесетите, ООН и невладиниот сектор го промовирале принципот дека човекот е во центарот на нештата. „Развојот во чиј центар е човекот го означува

20/ Децата пред се, (1990), Светска декларација и план на акции од светски самит за децата, Конвенција за правата на детето, Уницеф, Њујорк;

21/ Децата пред се, ... Исто стр.59;

22/ Децата пред се, ... Исто стр.73-74;

23/ Guide Pratique d'Education a l'Environnement., Исто стр. 19;



правото на нациите сами да ги дефинираат верзиите на она што за нив значи „хармонија со природата„ во практиката.<sup>24/</sup>

Одржливиот развој, како термин и развој на филозофијата воопшто, е широко популаризиран на Конференцијата во Рио во 1992 година, како иницијатива за средината и човечките општества. Еко–педагошкото дејствување го поттикнува оддржливиот развој, а Конференцијата во Рио произведе одреден број темелни текстови, меѓу кои и:

- Декларацијата од Рио;
- Документот „Агенда 21„ именуван како „Акција 21„;
- „Агенда 21„ содржи 38 члена. Овој документ претставува обид за планирање на развојот во 21 –от век.
- Меѓународни конвенции за климатски промени и биодиверзитет и
- Текстови за шумите и десертификација.<sup>25/</sup>

Сумираните резултати по конференцијата укажуваат дека педагошкото делување, кое не било централна тема на Конференцијата, претставувало филигран во сите посочени документ, а особено во „Агендата 21„.<sup>26/</sup>

Правото за партиципација, учество, се објавува повторно со „Агенда 21„, што претставува силна поврзаност со конвенцијата. Во поглавието „Децата и младите за оддржливиот развој„ особено го истакнува учеството, но не само таму.

Прв принцип на „Декларацијата од Рио„ што светските лидери ја потпишаа и се обврзаа да ја почитуваат е „Човечките битија се центар за грижа за оддржлив развој. Тие се создадени за здрав и продуктивен живот во хармонија со природата„. Се потенцира дека: „...како и одржливиот развој и образованието треба да биде во центарот на човештвото„.

Членот 26 од Агендата е посветен на учениците и наставниците, односно на усвојувањето на одреден број на идеи за еко–педагошко делување.<sup>27/</sup> Новина во овој документ е укажувањето еко–педагошкото образование да прерасне во „Образование за оддржлив развој„.

Идејата за еко–педагошко делување била реafirмирана и на Светскиот самит за социјален развој одржан во 1995 година во Копенхаген, Кралството Данска. Поттик за овој вид на образовно делување биле и „Хабитат 2„, односно „Градскиот самит„ за човечки живеалишта одржан во Истанбул, Република Турција во 1996 година. Во преамбулата на изјавата по „Хабитат 2„ е наведено:

24/ Guide Pratique d'Education a l'Environment., Исто стр. 20;

25/ Guide Pratique d'Education a l'Environment., Исто стр.134;

26/ Guide Pratique d'Education a l'Environment., Исто стр.134;

27/ Guide Pratique d'Education a l'Environment., Исто стр.134;



„ Потребите на децата и младите, особено во однос на нивната животна средина, треба да се земаат целосно во предвид. Посебно внимание треба да има оформувањето на градовите и соседствата се со цел да се обезбедат животни услови, и процесот на учество кој се однесува на децата и младите да ги користат своите внатрешни потенцијали, креативноста и идеите за средината..“ (Параграф 13)<sup>28/</sup>

Што овој принцип значи за еко–педагошкото делување?

1. Декларацијата и „Агендата 21,, претставуваат насоки за нациите врз кои се согласиле да се движат во иднина.

2. Погрешен е впечатокот дека технократските елити се оние кои ќе ги решат еколошките проблеми, напротив, учеството и акцијата на заедницата во целост се од круцијална важност.

Со образованието во седумдесетите се оценува дека се делувало во центарот, но не и на „периферијата,,. Сега се укажува е дека:

- засилување на тенденцијата кон глобалност и продолжение на сегашниот чекор на развој, со поголема ефикасност и
- обновување на граѓанската култура и пораст на еколошката писменост и еколошко компетентно граѓанство кое ги разбира глобалните прашања, но кое, исто така, знае да живее добро во своите места.

Меѓународната конференција „Образование за одржлива иднина,, се одржала во 1997 во Солун, Република Грција.<sup>29/</sup> Таа била финансирана од УНЕСКО и грчката влада. На конференцијата бил промовиран холистичкиот приод во разгледување на проблемите на образованието за одржлив развој. Во таа насока било укажувано дека проблемите во средината имаат комплексни физички, социјални, економски и политички причини за појавување. Во објавените документи, меѓу другото се советувало:

„Традиционална примарност на природните студии и аналитичкиот контекст на кој се поучува треба да биде избалансиран со студијата за општествените и хуманитарните науки,,.<sup>30/</sup>

Реориентацијата ја имплицира потребата учениците да научат како да размислуваат критички за своето место во светот и да имаат во предвид дека одржливоста е значајна за нив и нивните заедници. Тие треба да

28/ Second United Nations Conference on Human Settlement, Habitat 2, [www.un.org/Conferences/habitat](http://www.un.org/Conferences/habitat);

29/ Education for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concreted Action (November 1997), International Conference Thesaloniki 8-12 December 1997, Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, UNESCO and the Government of Greece;

30/ Education for a Sustainable Future..., Исто стр.29;



учествуваат сфаќајќи дека имаат алтернативни начини за развој и живеење, еволуирање на алтернативи, учејќи како да преговараат и потврдуваат извори, правејќи планови за постигнување на она што се посакува, како и учество во животот на заедницата за реализација на визиите.

На конференцијата се напоменало дека еко–педагошката дејност за децата и адолесцентите, како и за младите на високите школи и универзитетите, треба да создава рамнотежа меѓу природните, хуманитарните науки и практичното образование за човечко разбирање и соработка.

Во теоријата се идентификувани четири нивоа на еко–педагошко делување, формирано врз основа на група цели поставени во практиката. Она што се препорачува е промовирање на еко–педагошко делување на раскрсница на различни приоди, комплексни и различни, но без подреденост. Оваа взаемна поврзаност може да го засили граѓанското, позајмувајќи ја секому одговорноста за минатото, сегашноста и иднината како еден клуч за оддржливиот развој.

2000–тата се оддржал „Светскиот форум за образование во Дакар,, Сенегал. Форумот бил организиран од УНЕСКО и на него бил усвоен акционен план. Акциониот план се навраќа на повеќе моменти, посочувајќи ги како значајни, а во тие рамки е и образованието како еден од најважните сегменти за оддржливиот развој. Во Сенегал биле формулирани шесте цели од Дакар и започнал т.н. процес „Образование за сите,,<sup>31/</sup>

Светскиот самит на Обединетите нации за оддржлив развој одржан во Јоханесбург, Јужноафричката Република во септември 2002 година ја потврдил „Агенда 21,, како основа за идно делување на сите нивоа. Образованието за оддржливиот развој се насочува во три димензии – економска, општествена и еколошка оддржливост. Сите развојни напори се реализирале преку интернационални и национални тела.<sup>32/</sup>

Генералното собрание на Обединетите нации со Резолуција број 166 во декември 2002 ја одобрил „Декадата на образованието за оддржливиот развој од 2005 -2014 година,,. Како резултат на ова се дава поттик и се превземаат низа активности на национално ниво, но и на ниво на меѓународни тела и организации.<sup>33/</sup>

31/ EFA International coordination/ Education/UNESCO, [www.unesco.org/education/efa/index.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml);

32/ Education for Sustainable Development (2003), Report from the Nordic Council of Ministers' held in Karskrona on 12 - 13 June 2003, Nordic Council of Ministers, Ministry of Education and Science, Sweden, Copenhagen, стр.6;

33/ UNESCO has defined 2005 – 2014 as the Decade of Education for Sustainable Development, [www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=19648&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19648&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



## 1.2 Еко–педагошката свест и активност како глобална појава (Меѓународните организации како чинители)

### 1.2.1 Организацијата на Обединетите нации како чинител за одржлив развој на еко–димензиите во основното образование

На светско ниво, Организацијата на обединетите нации (ООН) се наметнува како важен чинител во еко–педагошкото делување на меѓународно ниво. Повеќе органи, тела, агенции на оваа организација развиваат програми, поставуваат цели и реализираат активности за образование за одржлив развој. Во таа насока може да се споменат само еден дел од нив: УНЕП–Програмата на Обединетите нации за средината (United Nation Environmental Programme-UNEP), Детскиот фонд на Обединетите нации (United Nation International Children Found-UNICEF), Светска банка (World Bank-WB), УНЕСКО–Организација за образование, наука и култура на Обединетите нации (United Nation Education, Scientific and Cultural Organization-UNESCO)...

Како најзначајна иницијатива на планот на образованието за одржливиот развој покрената од Организацијата на обединетите нации во декември 2002 година е усвоената резолуција број 57/254 на Генералното собрание. Со оваа резолуција била одобрена „Декадата на образованието за одржлив развој од 2005 до 2014 година“. Со тоа се дал значаен поттик за преземање низа активности во овој домен на национално, но и меѓународно ниво.

#### 1.2.1.1 Активности на УНЕСКО

УНЕСКО, Организацијата на Обединетите нации за образование, наука и култура иницира и реализира бројни и интересни програми од подрачјето на образованието за одржливиот развој.

Со усвојувањето на резолуцијата за Декада за одржлив развој УНЕСКО била назначена за водечка агенција за промоција на декадата. Ова се последните процеси што придонесуваат за динамизирање на активностите. Но и историски гледано, УНЕСКО е реализатор или соработник во голем број активности во овој домен.

Таква е програмата „Планета општество,“ („Planet Society,“). Таа имала за цел мобилизирање на децата и младите од 6 до 15 годишна возраст. Во акцијата учествувале 35 земји од сите региони на светот. Програмата започнала во учебната 1994/95 година. Како резултат од овие активности се изработени: педагошки водач за наставници, плакати за одделението и видео материјали за проектните активности.<sup>34/</sup>

34/ Guide pratique d'éducation a l'environnement, (décembre 2001), Monter son projet, Ecole et Nature, Chronique Sociale, Lyon, стр.204;



УНЕСКО е административен центар и на „Комитетот за координација на доброволните служби„. Оваа организација учествува во доброволни активности за средината.

И во програмата на Обединетите нации за универзитетски истражувања учествува УНЕСКО. Програмата што е координирана од Париз ја уредува и ревијата „Конектикон„. Оваа програма е интересна за сите оние кои сакаат да бидат во тек со актуелностите на планот на образованието за оддржлив развој.<sup>35/</sup>

Од 2001 година во УНЕСКО се води форум на франкофонијата „Планет ер„. Во рамките на овој форум е направен обид за согледување на билансот на деценијата по самитот на планетата во Рио што воедно претставува и подготовка на самитот за оддржлив развој во Јоханесбург.<sup>36/</sup>

Од активностите на УНЕСКО на планот на еко–педагошкото делување треба да се спомене и списанието „Поштарот на УНЕСКО„ („Le Courrier de l'Unesco“). Ова списание претставува значаен медиум за наставниците да ги реализираат целите и задачите на образованието за одржлив развој.<sup>37/</sup>

За активностите на УНЕСКО посебно значајна е програмата „Човекот и неговата средина„ („Man and His Environment Programme„). Во 1968 година оваа програма се асимилира во програмата „Човекот и биосферата„ („Man and His Biosphere„). Ова претставува мултидисциплинарен програм за начинот како човекот ја оформува својата средина и што тој може да направи за да ги избегне отпадот, загадувањето и ненеопходната деструкција на природните ресурси. Програмата се фокусира на „...човекот како целина, создавањето посакувани социјални односи во средината, превенција од оттуѓувањето и внимание на социјалното и менталното здравје на комунално ниво.“<sup>38/</sup>

## 1.2.2 Европска унија

Акцијата на Европската економска заедница (ЕЕЗ) на полето на воспитувањето за средината започнува во 1977 година со првата меѓувладина конференција организирана од УНЕСКО и УНЕП.<sup>39/</sup>

Во 1993 година Европската економска заедница (ЕЕЗ) усвоила резолуција во која земјите-членки ја здружиле својата желба за промовирање на образованието за средината. Следната 1989 година ЕЕЗ финансирала серија на проекти за воспитувањето за средината.

35/ Guide pratique d'éducation ..., Исто, стр.80;

36/ Guide pratique d'éducation ..., Исто, стр. 132;

37/ Guide pratique d'éducation ..., Исто, стр. 166;

38/ Guide pratique d'éducation ..., Исто стр.75;



Од 1999 година секоја година се финансирале 50 интердисциплинарни училишни проекти од воспитувањето за средината. Тие се во рамките на програмите: „Младите за Европа“, „АРИОН“, „КОММЕТ“, („СОММЕТ“), „ЕРАСМУС“...<sup>40/</sup>

Во тој период двата основни „соговорници“ на Европа за еко-педагошкото делување се:

- „Општата дирекција за средина, нуклеарна безбедност и заштита“ на Европската комисија (DG XI) и посебно секторот образование. Овој организам може да даде финансиска помош за проекти, посебно врз основа на повикувања за соработка со дефинирани цели за кои е направен мал публицитет; и

- „Општата дирекција за образование и млади“ (DG XXII) во чии рамки има меѓународни програми за финансирање. Тие го артикулираат и воспитувањето за средината во три рамки:

а) „програма за сензибилизирање за средината“,

б) „LIFE II“ и

в) „промовирање на образование и настава во доменот на животната средина“.

Посебно значаен извор на податоци за политиката на воспитувањето за средината во земјите-членки на Европската унија ( ЕУ) има студијата финансирана од Европската комисија (ЕК), односно Генералниот директорат за средината. Студијата во 2001 година ја изготвил „Центарот за образование и истражувања“ од Обединетото Кралство.

#### 1.2.2.1 Препораки на Европската унија

Истражувањата посочуваат на диверзитет на начините на кои земјите – членки на ЕУ го реализираат воспитувањето за средината во основното и средното образование. Сепак, може да се забележат и некои заеднички елементи.

Воспитувањето за средината е задолжително подрачје на курикулумите во основното и нижето средно образование. Најчесто воспитувањето за средината е вклучено во неколку предметни подрачја, посебно во „Географија“, „Науки“, а се потенцира во предметот „Биологија“. Во некои земји интердисциплинарниот тематски приод се користи и во бројни други случаи. Со другите приоди потенцирано се поврзуваат

39/ Stokes E, Edge A and West A, (2001), Environmental Education in the Educational Systems of Environmental Education, Center for Educational Research, London School of Economics and political Science, Synthesis Report;

40/ Guide pratique d'éducation ..., Исто стр. 75 -76;



материјалите од различни предметни подрачја.

Неопходно е сепак, да се согледа важноста на вредностите, етиката, ставовите и однесувањата во курикулумите при реализацијата на воспитувањето за средината. Овој приод сугерира дека општата грижа за средината и одржливоста се земаат сериозно во предвид од изготвувачите на закони наменети за вклучување на ставови и вредности што ќе резултираат со одговорно однесување кон средината од страна на младите граѓани на Европа.

Во рамки на законските препораки може да се забележат заеднички точки и различност при поучување на воспитувањето за средината. Сепак, јасна е намерата кај младите луѓе да се развие одговорно однесување.

За да се постигне оваа, не така едноставна цел се препорачуваат следните акции на Европската комисија и/ или другите тела/ организации во ЕУ:

- Охрабрување и олеснување на ширењето на курикулумските информации меѓу земјите –членки на ЕУ. Ова може да се реализира на традиционален начин преку публикации, но и преку интернет и поставување на широка европска обсервација на воспитувањето за одржлив развој.

- Се поттикнува споделувањето и ширењето на училишни иницијативи низ ЕУ. Таков е примерот со „Зелената награда„ за училиштата и нивните ученици со цел тие да станат пријателски за средината. Правејќи го ова всушност се охрабрува пријателското и свесното однесување на младите луѓе во средината.

- Признавање на потребата за вреднување на иницијативите низ Европа, вклучително и обемот на поставените цели и можностите за достигнувањето на овие цели.

- Неминовно да се спомене во оваа насока е и соодветната обука на наставниците, која може да биде иницијална и во текот на работата. Крајна цел од обуката би била да се подготват наставници кои ќе реализираат обука за воспитување за средината низ различни курикулумски подрачја.

- Вреднување на поучувањето на воспитувањето за средината на територијата на ЕУ е значаен сегмент на овие значајни развојни иницијативи ( користење на Евробарометарскиот пул на мислења) за ставовите, знаењата и однесувањето.



### 1.2.3 Улогата на Организација за економска соработка и развој (ОЕЦД)

Организацијата за економска соработка и развој—ОЕЦД ( Organization for Economic Cooperation and Development-OECD) како меѓународна организација им помага на владите на земјите—членки да се справат со економските, општествените и предизвиците на владите од аспект на глобалната економија. Членки на организацијата се триесет земји ( Европа, Азија—Пацифик и Северна Америка), а партнерска соработка оваа организација спроведува со 70 земји.

Особено е интересно делувањето на оваа организација од аспект на еко—педагошкото делување. За одбележување е делувањето на ЕНСИ мрежата во училиштата кои постојат како структура во рамки на ОЕЦД /ЦЕРИ мрежата.

#### 1.2.3.1 Делувањето на ЕНСИ-мрежа

Активностите на воспитувањето за средината во рамки на ОЕЦД се реализира преку ОЕЦД/ЦЕРИ. Што претставува ЕНСИ?

ЕНСИ преку „Центарот за образовно истражување и иновации,“ како децентрализирана мрежа на ОЕЦД/ЦЕРИ ( Центар за образовно истражување и иновации- Centre for Educational Research and Inovatioons) спроведува програма со наслов „Средината и училишните иницијативи,“<sup>41/</sup> Со ЕНСИ се подржува образовен развој што промовира разбирање на средината, активни приоди на поучувањето, учењето и граѓанското образование. Сите овие активности се реализираат преку истражувања и размена на меѓународни искуства од 1986 година. Мрежата има партиципативен карактер и ги вклучува училиштата, наставниците, подготвувачите на наставници, учениците, истражувачите. Фокусот е ставен на акциони истражувања и развој.<sup>42/</sup>

#### 1.2.3.2 Историјат на еко—педагошкото делување во ЕНСИ

Развојот на ЕНСИ мрежата до сега може глобално да се разгледува во четири фази.

Првта фаза е во периодот 1986 до 1988 година.

ЕНСИ е формирана во 1986 година како проект на ОЕЦД/ ЦЕРИ со учество на единаесет земји кои биле насочени кон промовирање на свеста за средината и „динамички квалитети,“ како иницијатива, меѓузависност и подготвеност да се прифати одговорноста. Учењето ориентираните кон средината преку проекти се во центарот на

41/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

42/ Guide pratique d'éducation. . . , Исто, стр.203;



вниманието на ЕНСИ. ЕНСИ мрежата нуди потенцијал и за развој на човечката креативност, интелигенција и организациони умеања.

Со првата фаза поучувањето се сведува на акцино ориентирано и истовремено ангажирање на учениците како истражувачи. Покрај другите активности бил организиран и семинар „Еколошки училишта и активно учење„ одржан во Линц, Австрија во 1988 година.

Втората фаза траела од 1989 до 1994 година и во оваа фаза ЕНСИ станува целосно проект на ОЕЦД/ЦЕРИ, а во него учествуваат 22 земји. Основна задача во оваа фаза било вреднување на полисите за образование за средината во повеќе земји –членки, развојот на квалитетни индикатори, но и ширење на истражувачките резултати и искуства во образованието. Истовремено се изготвени и шест продлабочени студии за полисите на еколошкото образование од меѓународни експертски тимови во Австралија, Австрија, Финска, Германија, Унгарија и Норвешка.

Карактеристично за овој период е што биле одржани бројни меѓународни работилници и семинари ( „Семинар за акцино истражувања„ „Работилница за вреднување на еколошкото образование„ „Слики на општеството, природата и науката низ образованието за средината – Справување со комплексноста во образованието за средината„ „Вреднување во образованието за средината„...).

За одбележување е и публикувањето на пет списанија што ја покриваат основата на делувањето и размената на информациите.

Третата фаза започнала во 1995 и траела до 1997 година.

Од 1995 година ЕНСИ е децентрализирана мрежа во рамките на ОЕЦД/ЦЕРИ, а има и децентрализиран секретаријат во Шкотска. Како резултат на овие активности се развиени „Целите и принципите на ЕНСИ„ но започнала соработка и со- „Директоратот за средината„ и со „Програмата за образование и надградба на ОЕЦД„.

Во рамките на оваа фаза се реализирал и семинар со наслов „Образование и учење за одржливо конзумирање„ организиран од ОЕЦД.

Четвртата фаза на делување на ЕНСИ започнала во 1998 година, а траела до 2002 година.

Австрија станала домаќин на ЕНСИ и од тој период се бројни работилници и семинари на различни теми ( „Влијание на Агенда 21 на училиштата„ „Иновации во подготвителното образование на наставниците„). Во соработка со Норвешкото министерство задолжено и за работите од образованието била реализирана работилница „Колку е добра практиката на образованието за средината во пилот училиштата„.



Истражувањата имаат акционен карактер, се воведува интердисциплинарноста, се посочува улогата на директорите и слично.

Во овој период, богат со активности, ЕНСИ земјите развиле и доставиле три пријави до Европската комисија. Тоа се: Комнениус 3 (COMNENIUS III ) мрежата со темата „Развој на училиштето преку образование за околината,“ и Сократовата акција -8 со наслов „Квалитетни критериуми за еко–училишен развој: споредбена студија на придонесот за училишниот развој понуден од образованието за околината и образованието за одржливост,“.

Двеилјадитата година ги поврзува Австралија, Австрија, Данска, Финска, Германија, Унгарија, Италија, Луксембург, Холандија, Норвешка, Шведска, Швајцарија и Англија како земји –ученсички во ЕНСИ мрежата.

### 1.2.3.3 ЕНСИ еко–педагошки цели и активности

Целите на ЕНСИ се дефинирани како:

- промовирање и олеснување на одржливиот развој и акција во образовните системи;
- креирање стабилна мрежа на средините за учење што ги поврзува училиштата, семејствата, заедниците и работните места;
- негување на демократско учество на учениците како активни граѓани во споделување на условите во средината на нивниот живот и работа.

ЕНСИ претставува поддршка за:

- училишните заедници со директори, наставници и ученици;
- подготвачите на наставниците и нивните студенти;
- истражувачи и експерти;
- власти кои ги унапредуваат нивните национални политики за образование за одржлив развој;
- ОЕЦД /ЦЕРИ законски советници и програмски координатори.

Од делокругот на активности на полето на образованието за средината може да се идентификуваат и други активности. Тие се:

- иницирање, поддржување и координирање на истражувањето и училишните развојни активности;
- објавување и дисеминација на овие активности;
- промовирање на меѓународна размена, разбирање и соработка, вклучително и со други меѓународни организации и програми;
- давање законски препораки и/или изјави.

Превземените активности се идентификуваат како:

- „развој и споделување на истражувања и училишни развојни стратегии и алатки,“;



- „организирање меѓународни работилници, семинари и конференции“;
- „споделување на искуства и програми“ и
- „доставување на информации за мрежата на интернет страницата ([www.ensi.org](http://www.ensi.org))“.

Во рамките на мрежата се реализирале повеќе проекти, а два најглавни се „Еко-училишта“ и „Леарнскапес“.



### **1.3 Национални искуства во одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование**

Еко-педагошкото делување во светот на теоретски и практичен план постигнува се поголема експанзија. Иницијативите во оваа насока се бројни и различни. Во цветски рамки се забележува непостоењето на национални и меѓународни еко-педагошки стандарди за делување во оваа насока. Постојат некои иницијативи на меѓународни организации, но тие немаат нормативен карактер.

Анализата на повеќе искуства на реализирана воспитно-образовна пракса во овој домен покажа дека еко-педагошкото делување е светски процес. Во ова поглавие од трудот ќе се обидеме да ги согледаме разните аспекти преку коишто се обидуваат образовните власти да го оживотворат образованието за одржливиот развој.

Иновирањето на воспитно-образовната работа е комплексен процес. Токму затоа ќе се обидеме да ги согледаме начините како различни држави приоѓале на реализација во пракса на идеите за образование за одржлив развој.

Посебно поглавие во трудот претставува административната поставеност на еко-педагошкото делување во рамки на централната и локалната власт. Се навративме и на искуствата во различни земји. Втор сегмент на кој се задржуваме се документите што се почесто се изготвуваат со цел комплексно и сеопфатно да се регулира процесот на еко-педагошко делување. Во оваа прилика презентираме само дел од искуствата поврзани со изготвувањето на стратемски документи од аспект на еко-педагошкото делување.

Составен дел на структурата на стратемските документи се улогата, можностите и потенцијалите на системот на воспитно-образовната дејност од аспект на реализацијата на образованието за одржливиот развој. Токму затоа го издвоивме како посебен наслов во трудот „Современото образовно милје и формалното образование со улогата на училиштата“.

Секако, говорејќи за иновирањето на воспитно-образовната работа од аспект на образованието за одржлив развој посебно и задолжително сериозно внимание во истражувањето посветивме на наставните планови и програми, кои во светски рамки се почесто се идентификуваат како курикулуми.

Истражувањето покажа дека наставниците се особено значаен субјективен чинител во реализацијата и на овој вид иновативна дејност.

Искуствата се бројни и различни, а на дел од нив се навраќаме во овој труд.



### 1.3.1 Образовна администрација и нејзината улога за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште

Администрациите во различни земји на различен начин приоѓаат кон институционализацијата на еко-педагошкото делување. Во зависност од организацијата на административниот систем во земјата се забележува формирање на различни институции на централно и на локално ниво. Во некои држави надлежностите се двостепени на ниво на влада и на ниво на децентрализирани административни единици (земји, кантони, региони, општини...).

Во Република Финска на административно ниво била формирана „Национална комисија за одржлив развој“. Ова тело функционира како форум на различни партиципенти кои ги презентираат нивните идеи, цели и програми со ангажирање на поширока дебата за одржливоста.<sup>43/</sup>

Одредени надлежности на централно ниво во Република Финска од аспект на еко-педагошкото делување има и „Националниот одбор за образование“.<sup>44/</sup>

Погореспоменатото тело на национално ниво го координира учеството на финските училишта во многу меѓународни, регионални и национални проекти за средината. Тоа врши надзор на многуте проекти што ги имаат училиштата како нивни сопствени училишни проекти.

Со декрет на претседателот на државата во 1988 година во Република Грција се разјаснила улогата на Министерството за животна средина во еко-педагошкото делување. Согласно овој декрет министерството има одговорност да обезбеди финансиска поддршка за акција во промовирањето на еко-педагошкото делување. Како резултат на здружени соработки на министерско ниво, Министерството за образование во 1989 година ја издало и брошурата „Училиштето и средината“, во која биле поместени бројни информации за еко-педагошкото делување. Министерството за образование било задолжено и за нејзина дистрибуција.

Во 1991 година бил формиран национален центар за промовирање на образованието за средината и за примена на програмата. Ова било финансирано од Министерството за образование во соработка со други агенции.

Децентрализирани активности во грчката администрација на образованието за средината се забележува со формирање на „центри за средината“. Такви центри биле отворени низ цела држава, а еден вработен бил платен да одговара за спроведување на образованието за

43/ Finnish National Commission on Sustainable Development [www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=79295&Jan=fi&clan=en](http://www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=79295&Jan=fi&clan=en);

44/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);



средината на регионално ниво.

Министерството за животна средина на Република Италија во 2000-та година изготвило „Национален систем за информации, обука и образование за прашања поврзани со средината,“. Овој систем се развивал како служба во министерството и ги поврзувал сите партнери (локални авторитети, непрофитни организации, универзитети, истражувачки центри) вклучени во проектите за еко-педагошко делување.<sup>45/</sup>

И на ниво на децентрализираните надлежности, секој италијански регион има бројни јавни и приватни агенции за образование за средината. Тие вообичаено се поврзани со локалната администрација и преку регионот со националното Министерство за животна средина.

Центрите во својот состав вклучуваат и „територијални лаборатории за образование за животна средина,“. Во овие лаборатории се обезбедуваат информации и консултации за заинтересираните.

На централно ниво во Република Италија постои интернет страница за образование за одржлив развој. Таа е резултат на соработка меѓу Министерството за образование и ИРСА.<sup>46/</sup>

Во рамките на консултативните центри има капацитети за вреднување на работата на планот на еко-педагошкото делување. Како резултат на вреднувањето се создаваат можности и за наградување на училиштата.

Парламентот на Обединетото Кралство укажува дека „Учењето е клучен насочувач на одржлива промена,“. <sup>47/</sup> Од друга страна тие се со став за неопходна потреба од интервладина координација. Сепак, во Обединетото Кралство централна улога во планирањето, реализацијата и вреднувањето на еко-педагошкото делување има „Одделението за образование и умеања,“. Ова одделение како водечко во административната власт, имало и важна улога за воспоставувањето работна екипа која располагаала со умеања за да се оспособат вработените да излезат во пресрет на одржливиот развој.

Во оваа држава во 1995 година државните секретари за образование и вработување одржале конференција за еко-педагошко делување од која произлегла идејата за организирање на серија конференции за развојни полиси за образование за одржлив развој. Подоцна бил изготвен и

45/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

46/ Regional Institutes of Research, experimentation and Reforming Education IRRSA, ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

47/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parliament, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);



документ со наслов „Владина стратегија за еко–педагошко делување во Англија и Велс,. Овој документ бил тандемски труд на „Одделението за образование,“ и „Одделението за средината,“. Бил формиран и петгодишен образовен панел за одржлив развој. Неговата активност резултирала со 60 препораки и 25 публикации.

„Одделението за образование и умеања,“ ги препознава потенцијалите што образованието за одржлив развој ги нуди, особено од аспект на иновативните можности за учење. За дел од иницијативи во оваа насока одговорноста потпаѓа на одделението. Такви се на пример курикулумите, промовирањето на училиници во природа и учење по шеснаесетата година. Она што се забележува како недостиг во делувањето на ова одделение е недостатокот на кохерентен, координиран обид за обезбедување на стратегиска рамка при образованието за одржлив развој. Како последица на ваквата состојба се забележува лимитирачка ефикасност и ефективност со недостаток на кохерентни програми.

Географското здружение претставувало мошне значајна алка во синџирот на еко–педагошкото делување во Обединетото Кралство. Тоа од административен аспект укажува на недостаток од инфраструктурна поддршка. Од друга страна се укажува на постоење на паралелизам и неповрзаност во иницијативите, како и фондовски несигурните училишта.

И „Одделението за образование и умеања,“ има неколку конкретни забелешки. Се посочуваат недостатоци во курикулумите, но како значаен обид во оваа насока се идентификува воспоставувањето на секцијата за образование за одржлив развој на интернет страницата на одделението со што се очекува да се надмине идентификуваниот недостаток.

Во недостаток на стратегија од парламентот на Обединетото Кралство се препорачува да се развие рамка што ќе ги постави основите на образованието за одржливиот развој во доменот на образованието. На тој начин се верува дека ќе се воспостави насока за постојните иницијативи, идентификување и градење на образование за одржлив развој врз основа на идентификуваните добри практики и спречување на појавите на дуплирање на напори и ресурси.

Карактеристично за Соединетите Американски Држави е постоењето на повеќе национални иницијативи за делување во насока на образованието за одржлив развој. Не може да зборуваме за некоја централно –владина институционална рамка, но на национално ниво со свои активности се истакнуваат „Националниот совет за акредитација на образованието на наставниците,“ (National Council for Accreditation of teachers Education - NCATE) и „Националната американска асоцијација за еколошко образование,“ (National American Association of Environmental Education – NAAEE). Како резултат на делување на ова ниво се и двата стандардни документи „Национални научни образовни стандарди,“ (National Science Education Standards - NRC 1996), односно



„Националните географски стандарди,, (National Geography Standards - GESP 1994).<sup>48/</sup>

По конференцијата во Рио за средината и одржливиот развој во Мексико се пристапило посериозно на проблемот на градењето образовни капацитети. Имено, еко–педагошкото делување и градењето капацитети биле препознаени како дел од директивите на Агенда 21 (Поглавие 36). Оттогаш се идентификуваат бројни напори за реформирање на мексиканскиот образовен систем.<sup>49/</sup>

Најважна институционална подршка на владиниот сектор во оваа насока се „Секретаријатот за средински и природни ресурси,, (Secretary of the Environment and Natural Resources-SEMARNAT) и „Секретаријатот за образование,, ( Secretary of Education-SEP).

Во рамки на SEMARNAT бил формиран „Центар за градење образовни капацитет за одржлив развој,, ( The Center for Education and Capacity Building for Sustainable Development-CECADESU). Центарот е одговорен за формулирање, организирање, развој, супервизија и вреднување на програми и проекти за градење капацитети во еко –педагошкото делување. Аспектите на кои се обрнато посебно внимание се:

- Менаџмент на средината и институционална координација на административниот сектор, децентрализираните организации и федералните делегации на SEMARNATOT со други образовни институции;

- Еко–педагошкото делување во образовните системи преку работата во јавни и приватни институции како и невладини организации се во насока на промовирање на образованието за одржлив развој. Акцент се става на вредностите и на модификацијата во однесувањето во согласност со насоките за одржлив развој. Посебно внимание се посветува на работата со формалниот образовен систем и професионалниот развој во промовирање на вклучувањето на овие теми како превенција, но истовремено и излегување во пресрет на проблемите во средината и соодветна потрошувачка, споделување на образовни материјали, извештаи и информативни каталози.

- Истовремено се развива култура кон средината и образовна комуникација за информирање на јавноста преку печатените и електронските медиуми. На тој начин се прошируваат можностите за еко –педагошко делување преку постојните или нови SEMARNAT програми.

- Градење капацитети за одржлив развој анализирајќи ги нормите за средината, концепти и технологии за зголемување на можностите за менаџмент на средината.

48/ Davis R G,(2000), Standard based Education and its impacts on Environmental Education, Electronic Journal of Science Education, 4 (3);

49/ Ortiz de MS, ( Spring 2003), Environmental Education Capacity Building in Mexico, Communicator, NAAEE, Volume 33, Number 1, Page 1 -10;



- Градење капацитети за рурален одржлив развој во соработка со организации и комунални фарми делувајќи во насока на образование за конзервација, заштита и одржливо користење на природните ресурси и обновување на средината.

- Општествено признаени и иницијативни програми коишто ги надоградуваат лицата или групите што успешно ги воделе акциите за заштита, конзервација и одржлив менаџмент на природните ресурси или да се направи унапредување во средината, но и квалитетот на животот на локалното население. Ова ги вклучува наградите за посебни достигнувања на планот на екологијата и шумарството, на пример.

Клаус Шлеишхер, германски теоретичар, како една од спецификите на развојот на образованието за одржлив развој во својата земја, во однос на другите држави го посочува и „постоењето на различни воспитно – образовни концепти“. Согласно со овој автор, тоа се должи на фактот дека образовните власти се на федералните единици или региони (некои од нив се со побројна ученичка популација од онаа на некои земји – членки на Унијата) и како резултат на тоа може да се соочуваат со различни гледишта за свеста за средината. Тоа имплицитно ја наметнува потребата од поврзаност.<sup>50/</sup>

За решавањето на овој проблем се нашло солуција преку организирање на конференции на министрите за култура на „земјите“. Како резултат на конференциите, но и на друг вид заеднички активности во осумдесетите години донесен е консензус за работи за кои еко – педагошкото делување треба да посвети посебно внимание. Тоа се:

- ученички ставови и интереси бидејќи се во врска со нивното сфаќање;
- инклузивен и интегративен начин на мислење до методи за решавање проблеми и лично донесување одлуки во училиштата;
- меѓусебни врски меѓу различните општествени и економски субсистеми со биотички и абиотички системи и
- вредностите, сметајќи на коегзистенцијата на човекот и природата, подоцна наречен „одржлив развој“;
- вредностите, сметајќи на коегзистенцијата на човекот и природата, подоцна наречен „одржлив развој“.

Административната состојба на Канада, од аспект на образованието за одржлив развој наликува на онаа на Сојузна Република Германија. Имено, подготовката и примената на образовни полиси и стратегии во Канада се во голема мерка одговорност на одделни провинции и

50/ Klaus S., Trends and Current State of Environmental Education in Germany, p.230 - 255, [www.waxmann.com/fs/kschleic.pdf](http://www.waxmann.com/fs/kschleic.pdf);



територии.<sup>51/</sup>

Швајцарија нема национални образовни власти за општо образование. Секои од 26 –те кантони има свое образовно административно тело, соодветен училишен систем и кантонални курикулуми. Ваквата структура имплицитно доведува до појава одговорноста за образованието за одржливиот развој да биде препуштена на секој кантон. Со цел да се координира, но и иницира и промовира образованието за одржлив развој на национално ниво во 1994 година била формирана „Швајцарска фондација за еколошко образование (СУБ/ФЕЕ)„. Оваа фондација е финансирана од федерацијата, од некои кантони, приватни организации за околината, но и од други извори.

Во делокругот на своето работење фондацијата започнала национален проект наречен „Идното образование за одржлив развој во Швајцарија„. Во негови рамки било вклучено искуство и знаење од ЕНСИ.

Целта на националниот проект е да го воведо образованието за средината како иновативна образовна цел на различните образовни нивоа. Заклучок на кој тие посочуваат е дека сите важни чинители треба да станат свесни дека образованието за 21 –от век не е само информатичка технологија и учењето јазици, туку во учењето да се интерактираат комплексните прашања во светот што брзо се менува.<sup>52/</sup>

Во некои држави администрирањето на еко –педагошкото делување се сведува само на подршка од национално ниво на оделни проектни активности или акции. Таков пример е делувањето на Министерството за образование во Шпанија. Ова министерство во 1999 година во Риоја подржал проекти –одржливи образовни центри. Тоа била здружена активност на советите за туризам и средина, за образование, култура, млади и спорт. Подршка добиле активности, а меѓу нив и „театарот на кукли и сенки„. Овој театар се реализира еднаш годишно за деца од детски градинки и ученици од основни училиште. Темите на кукленото шоу биле на пример, отпадот и рециклирањето.<sup>53/</sup>

Некои еко –педагошки активности имаат типични карактеристики на земјата во која се реализираат. Таков е примерот со Народна Република

51/ World Data on Education, (2001), Fourth edition, UNESCO, International Bureau of Education, Geneva, Switzerland, Editor: Massimo Amadio;

52/ ENSI - Environment and School Initiatives, <http://www.esni.org>;

53/ ENSI- Environment and School Initiatives, Исто;



Кина<sup>54/</sup>. Таму, на државно администрирање се реализираат следните активности: „Светскиот ден на средината,, „Денот на земјата,, „Денот на почвата,, и „Неделата на заштитата на птиците,,. Овие денови се реализираат активности, како на пример –учениците дистрибуираат образовни материјали, се држат предавања, се изложуваат информации за средината... На „Денот на садење дрвја,, учениците го напуштаат училиштето и одат во субурбаните подрачја да садат дрва. Но учениците се подготвуваат и да им помагаат на учениците на родителите да го селектираат отпадот. Тие се со широко значење и масовно учество.<sup>55/</sup>

### 1.3.2 Воспитно–образовни стандарди за одржливиот развој на еко–димензиите во основното училиште

Кога се говори за иновирањето од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование и посочената разноликост, интересно е да се разгледа стандардизацијата. Во педагошката теорија сеуште трае расправата за нејзината оправданост. Презентираните искуства покажуваат дека ова делување било прифатено во праксата.

Во Соединетите Американски Држави поконкретно во државата Минесота, биле изготвени и усвоени национални стандарди во кои се опишани знаењата и умењата како значаен дел на квалитетна програма за еко–педагошко делување. Но, тие не се задржале само на овој аспект. Државниот одбор за образование со соодветните наставници, работеле заедно да усвојат дел од стандардите за дипломирање и за резултатите од К -12 ( основнообразовно делување).<sup>56/</sup>

Навраќајќи се на проблемот на стандардите во американската литература се оценува дека „...квалитетно еко –педагошко делување за ученици од К-12 во голема мерка се однесува со типот на образование дефиниран со стандардите,,.<sup>57/</sup>

Во 1997 година руското федерално Министерство за образование воспоставило стандарди за еко–педагошко делување и ја направило науката за проучување на средината доминантен дел на рускиот образовен план. Заради централизираниот образовен систем стандардите биле воспоставени само на федерално ниво. Тоа придонело до појава на конфузија на истражувачите пред се заради

54/ ENSI- Environment and School Initiatives, Исто;

55/ Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001) Interactive Teaching and Learning for the Environmental Education in China, CoPapers from 30 Annual conference of the NAAEE, p.67 – 70, [www.naaee.org/conferences/conf\\_proceedings01.pdf](http://www.naaee.org/conferences/conf_proceedings01.pdf);

56/ Green Print for Minesota: State Plan for environmental Education - HEEAB, (1993), [www.leg.state.mn.us/lrl/mndocs/sl01may2.asp](http://www.leg.state.mn.us/lrl/mndocs/sl01may2.asp);

57/ Davis R G,(2000), Standard based Education and its impacts on Environmental Education..., Исто;



„...количината на правила и претпоставки за кои се претпоставува дека треба да се следат,“<sup>58/</sup>

Стандардите го дефинираат еко-педагошкото делување. Сепак, се оценува дека еко-педагошкото делување во Русија е незадоволително заради недоволните ресурси. Освен воведувањето стандарди за еко-педагошко делување според оценката на одредени автори, руските научници имаат релативно дискутабилно искуство со различните приоди на еко-педагошко делување.

Зафаќајќи еден критички пристап научниците се обиделе да направат и поопсежна споредбена анализа за еко-педагошко делување. Согласно оваа студија, руските и американските пристапи се разликуваат од неколку аспекти. Имено, рускиот пристап има повеќе научна основа и наставниците користат теренски студии при што учениците собираат научни податоци на примарно ниво. Во пристапот на Соединетите американски држави присутен е холистичкиот и мултидисциплинарен пристап, па повеќе се работи на развој на курикулуми на локално ниво и во неформалниот сектор.<sup>59/</sup>

Одејќи понатаму се направило обид да се укаже на два моменти од искуството на еко-педагошкото делување во Соединетите Американски Држави што може да биде корисно за еко-педагошкото делување.

- Проширување на нивоата на учество во дефинирање на целите на руското еко-педагошкото делување. Имено, различноста на програмите во образованието на државно ниво и нивната независност од федералните стандарди може да демонстрираат неколку предности од децентрализираната структура. Авторите предвидуваат дека развојот на слични регионални напори за еко педагошко делување може да ја зголеми ефикасноста на еко-педагошкото делување.

- Од друга страна американскиот модел може да обезбедува и модел за развој на курикулуми.

Процесот на стандардизација може да се забележи дека е во процес на делегирање на локално ниво. Таков е случајот со Велс. Во оваа држава била предвидена процедура за оценување на училиштата во врска со развивање на стандарди за одржлив развој. Оценувањето се однесува од аспект на вреднување на свеста што се развива кај учениците, но и

---

58/ Brody M & Rhines L, (1985), Education teachers in an ecological emergency zone: Nizhimi Tagil, Russia Environmental Education for the Next Generation: Profesional Development and Teachers Training, Selected Papers from Development and Teachers Training, Selected Papers from 25 Annual conference of the NAAEE, Исто стр.107 - 109;

59/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parlaiment, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);



она што тие го демонстрираат како однесување за одржлив развој.

Значаен сегмент на децентрализирана стандардизација е и приодот на училиштата во користење на енергија, рециклирање и промовирање на здрави животни стилови.<sup>60/</sup>

### 1.3.3 Улогата на училиштето во одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование

Едно истражување на мислењата спроведено од NAAEE, Соединетите Американски Држави, покажало дека 25% од жителите на оваа земја веруваат дека еко-педагошкото делување треба да се реализира во училиштето, но за тоа треба да се согледаат најефикасните методи.<sup>61/</sup>

Од друга страна, проучувањето на стручна литература покажа дека во многу воспитно-образовни практики се приоѓа комплексно на реализацијата на образованието за одржливиот развој. Таков е примерот со Народна Република Кина.<sup>62/</sup> Во оваа држава, еко-педагошкото делување се реализира преку негово вклучување во наставните планови и програми, вон планските и програмски активности и со активности во заедницата. Различните и се побројни модели на воспитно-образовно делување, сепак не ја намалува можноста што постои во рамки на формалниот училишен систем.

На овој феномен се навраќал Клаус Шлеишер (Klaus Schleicher) уште во педесетите години на дваесетиот век во Сојузна Република Германија. Конференција на првите министри за култура на „земјите„ се одржала во 1953 година. Токму тогаш биле дефинирани насоките за наставниците и во исто време биле охрабрувани училиштата да ги „обезбедуваат„ учениците со основните сознанија за заштитата на природата од економски причини, грижливиот третман на пејсажите, човечката храна, водената рамнотежа и биолошката стабилност.

Вторитот позначаен поттик во оваа насока во Сојузна Република Германија бил во осумдесетите години на дваесетиот век. Конференција на министри за култура се одржала во 1980 година и на неа, меѓу другото се побарало „...училиштата да негуваат кај младите луѓе свест и чувство за одговорност за нивната средина и позитивно да влијаат на

60/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parlaiment, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);

61/ *Environmental Studies in the K – 12 Classroom: A Teacher's View*, (December 2000), Prepared by Survey Research Center, University of Maryland College Park, for the NAAEE and the Environmental Literacy Council;

62/ Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001) *Interactive Teaching and Learning for the Environmental Education in China*, Исто стр.67 - 70;



нивните вонучилишни активности„<sup>63/</sup>

Она што е карактеристично за формалниот училишен систем во развиените општества е изменетото милје во кое тие опстојуваат. Д –р Клаус Шлеихер ( Klaus Schleicher)<sup>64/</sup> забележува дека по осумдесетите години доаѓа период на навлегување на еко–педагошкото делување во социјален контекст. Притоа тој идентификува постоење на две насоки:

- „развој на општ контекст и напредок во училишното поучување„ и
- „дефицит и реформа во подготовката на наставниците„.

Од друга страна се забележува постоење широк спектар на иницијативи за образование за одржлив развој и ресурси за училиштата предложени од агенции, невладини организации, добротворни организации и слично. Така на пример во Сојузна Република Германија се идентификува постоење на различни форми на образовно делување, меѓу нив и на неколку германски медиуми ( се издаваат книги на студии, се формираат одделенија за возрасни, радио–програми).<sup>65/</sup>

И во Мексико се забележува силно делување на неформалното образование. Во студијата на Ортез од 2003 година насловена „Градење на капацитети во образованието за средината во Мексико„<sup>66/</sup>, се наведува дека во Мексико има повеќе од 280 групи што имаат вон–курукулумски образовни програми со што се градат капацитети за да се обезбеди еко–педагошко делување. Тие се групираат во две групи.

- Академски институции и универзитети каде се нуди продолжителни образовни активности како форуми, конференции, курсеви, работилници, далечинско и „он–лајн„ обуки на теми како: влијание на средината, право и закони за средината, одржлив развој, економија и средината, истражувањето и соодветна технологија. Ова влијае да се идентификува Мексико како земја со веројатно најголема понуда во однос на Латинска Америка, нудејќи најмалку 1 000 програми од околу 175 академски институции. За тој период во Мексико имало четири магистерски програми и повеќе од десет програми за продолжено образование.

- Невладините организации, како и другите граѓански и цивилни групи што работат во насока на еко–педагошко делување, истражувањето, заедниците и организациската работа во различните проекти и програми. Актуелноста на овој проблем произлегува од неговата мундијална присутност. Но, се јавуваат повеќе дилеми од ваквата состојба и затоа

63/ Schleicher Klaus, Trends and Current State of Environmental Education in Germany, стр.230 - 255, [www.waxmann.com/fs/kschleic.pdf](http://www.waxmann.com/fs/kschleic.pdf);

64/ Schleicher Klaus, Исто стр.245, [www.waxmann.com/fs/kschleic.pdf](http://www.waxmann.com/fs/kschleic.pdf);

65/ Schleicher Klaus, Исто стр.230 - 255;

66/ Ortiz de MS, (Spring 2003), Environmental Education Capacity Building in Mexico, Communicator, NAAEE, , Volume 33, Number 1, стр. 1 -10;



се делува за координирање на овие активности.

Опстојувајќи во вакви изменети услови се доаѓа до сознание дека се наметнува потребата од создавањето на регулативни мерки на највисоко ниво. Така во Обединетото Кралство, Парламентот укажал на потребата за здружување на „Одделението за образование и умеања,, од една страна и „Одделението за здравје,, од друга страна.

Во Сојузна Република Германија во рамките на училиштето еко-педагошкото делување се идентификува постоење проблемски приоди, студии на случај, студиски патувања и концепции за интегрално учење при реализација на воспитно-образовната дејност. Некои училишни активности обезбедуваат активности за симултано вонвременско и вонкурукулумско педагошко делување. Ова било подржано и со обуката на наставниците.<sup>67/</sup>

Во повеќе држави се забележуваат иницијативи за мрежно делување на училиштата преку постоење на различни еко-педагошки иницијативи. Во Обединетото Кралство на пример, се посочува реализацијата на иницијативата за „здрави училишта,, и потребата да се користат националните стандарди за да ги координираат нивните активности. Сепак, најспецифичен модел на реализирање на образованието за одржлив развој се смета дека е програмата „Еко-училишта,,

„Еко-училиштата,, претставува европска програма водена од „Фондацијата за еколошко образование,, (FEE) со која се нуди структуриран процес за подршка на училиштата да управуваат со своето влијание на средината. Во шкотскиот образовен систем преку учество во „Еко-училиштата,, се мери напредокот во однос на „Националните приоритети за образованието,,.<sup>68</sup>

Парламентот на Обединетото Кралство оценува дека е важно училиштата да ја имаат слободата да воспостават програми за учење од аспект на образованието за одржлив развој. Се согледува значењето на „Еко-училиштата,, но и потребата тие да не претставуваат клучен модел во образованието за одржлив развој.

И шведската влада како цел го дефинира развојот на државата во насока на еколошки одржливо општество и на образованието се гледа како на мошне значаен чинител во таа насока. Во Кралството Шведска како приоритет се дефинира засилување на улогата на еколошкото образование во училиштата. Тие ја востановуваат и наградата „Зелено училиште,,.<sup>69/</sup>

Целта на иницијативата „Зелени училишта,, произлегува од потребата

67/ Schleicher Klaus, Trends and Current State..., Исто стр.230 - 255;

68 / ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

69/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);



учениците да стекнат знаења и да станат свесни за важноста на околината, но и да развијат критичен, мисловен став кон прашањата на средината. Од учениците се очекува, врз основа на проблемските прашања и користејќи ја локалната околина, да дојдат до креативни постигнувања и солуции за постигнување на оддржлив развој. Изградени биле и критериумите во однос на сите услови за училиштето како работна средина. Во оваа постапка се води сметка за етичките, естетските и здравствените предвидувања.

Во пилот-фазата на иницијативата „Зелени училишта,“ биле избрани околу 100 воспитно-образовни институции од предучилишно воспитание до оние за образование на возрасните. Во рамките на оваа програма многу училишта ги согледуваат училишните активности и имаат изготвено план за унапредување на воспитно-образовната работа во насока на дефинираните критериуми. За овие свои активности училиштата добиваат подршка од „Националната агенција за образование,“ во форма на семинари и совети.<sup>70/</sup>

И Австриското министерство задолжено за работите од делокругот на образованието го воведува проектот „Еко-училишен проект,“<sup>71/</sup> Овој проект на почетокот е поставен во рамки на ОЕЦД/ЦЕРИ мрежата под наслов „Средината и училишните иницијативи,“. Овој проект ги опфаќа учениците од основните и нижите средни училишта кои учествуваат во училишните или проектите на заедницата за: заштеда на енергија, рециклирање, одгледување на растенија и слично.

Како училишна иницијатива со пошироки вондржавни димензии може да се наведе ЕНСИ програмот. Тоа е програма на ОЕЦД и претставува сериозен обид за поврзување на училишните иницијативи во земјите – членки на ОЕЦД од Европа, Азија, Пацифик и Северна Америка.<sup>72/</sup>

Оваа ЕНСИ мрежа особено динамично се развивала во Австралија. Во рамки на програмата за екологизација на училиштата како пилот фаза се идентификува вклучувањето на 22 училишта. Таа била проследена со национален натпревар во којшто земале учество повеќе од 100 училишта. Последните години од дваесетиот век поставена е регионална инфраструктура со цел да се дојде до 1 000 училишта во периодот до 2002 година.<sup>73/</sup>

Меѓународна соработка на училиштата на еко-педагошки план се идентификува како мошне развиена во програмите „Глобе,“ и „Греен проект,“.

70/ ENSI - Environment and School Initiatives, Исто;

71/ ENSI - Environment and School Initiatives, Исто;

72/ ENSI - Environment and School Initiatives, Исто;

73/ ENSI - Environment and School Initiatives, Исто;



Како развиена меѓународна, регионална и билатерална соработка на училиштата може да се посочи и финскиот пример. Координацијата на училишната соработка ја врши „Националниот одбор за образование„. Соработката се реализира во проекти на ОЕЦД/ЦЕРИ–ЕНСИ, „Глобе програмата„ проектот за одржливоста реализиран од Европската Унија–SUSDEED, проектот „Балтичко море„ и „Светско културно наследство„ на „Здружените училишта на УНЕСКО„, но и здружениот финско –руски проект „Екосистемот на северните шуми и образованието„<sup>74/</sup>

Кога се разгледуваат потенцијалите, можностите и реализираните практики на образование за одржлив развој во училиштата од посебно значење е постоењето на еден паралелен процес на вреднување на образованието за одржлив развој. Таков вид на евалуациона активност презентираат педагошките авторитети на Обедиентото Кралство.

Од април 2002 до март 2003 година била извршена анализа на образованието за одржливиот развој во училиштата. Анализата покажала дека вклучувањето на еко–педагошките иницијативи има влијание на општиот училишен етос, но и на средината за учење. Како позитивни ефекти се идентификуваат: позитивно однесување на учениците, оспособеност за нивна самопроценка, оспособеност за артикулирање и изразување на своето мислење.<sup>75/</sup>

Сознанијата говорат дека е важно училиштата да ја имаат слободата за да воспостават програми за учење во образованието за одржлив развој. Но, во оваа насока се согледува и значењето на оделни мрежни иницијативи ( „Еко–училишта„ „Здрави училишта„ „Зелени училишта„ ...). Сепак, како прифатлива би ја посочиле оценката на парламентот на Обединетото Кралство согласно кое овие иницијативи не треба да бидат единствениот модел во реализацијата на образованието за одржливиот развој во училиштата.<sup>76/</sup>

74 / ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

75/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parliament, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);

76/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parliament, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);



## 1.4 Систематски приод за идејата за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште

Во педагошката теорија и пракса долго време се разгледува прашањето на основните чинители што имаат значење за реализација на општествените аспирации од една и индивидуалните интереси и идеи, од друга страна. Педагошките теоретичари на овој проблем гледаат различно во историскиот развој на идејата за идентификување на различните чинители што имаат значење во оваа воспитно –образовна сфера. Така на пример, Д-р Никола С. Филиповиќ во својот двотомен труд „Дидактика„ едно цело поглавие посветуваат токму на „Факторите на наставната работа„.<sup>77/</sup>

Филиповиќ говори за објективни и субјективни, но и за посредни и непосредни чинители. Во учебникот авторот акцент става на тврдењето дека три основни чинители ја определуваат наставата: ученик, наставник и содржини. Сепак, во понатамошната разработка на оваа проблематика Д-р Филиповиќ се задржува и на „материјалната основа„ како мошне значаен чинител во реализацијата на наставата. И во општите и сепак актуелни заложби за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште овие дискусии се подеднакво значајни.

Поаѓајќи од ваквото гледиште ќе се обидеме да ги согледаме основните чинители за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште. Не потценувајќи го значењето на наставната работа, акцент ќе дадеме на поширокото педагошко делување во оваа насока. Оттаму предмет на интерес ќе ни биде одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште во наставата во сите нејзини облици и форми, но и во воннаставните активности.

### 1.4.1 Објективни чинители за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште

#### 1.4.1.1 Полиси и стратегии за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште

На регионалната министерска конференција Хага Слот што се одржала во 2002 година, меѓу другите прашања било потенцирано значењето на полисите и стратегиите во реализацијата на образованието за одржлив развој.<sup>78/</sup> Во документот издаден по Конференцијата се наведува: „Неопходно е политичарите на сите нивоа во земјата да дадат силни и јасни политички сигнали со цел да се постигне поширока примена на

<sup>77/</sup> Filipović S. Nikola (1988), Didaktika 1, OOUR Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Svjetlost, Sarajevo, стр. 81 -152;

<sup>78/</sup> An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region-Baltic 21 E, Baltic 21 Series No 2/ 02, Regeringskansliet, Ministry of Education and Science in Sweden;



идеите потенцирани од одржливиот развој во образованието. Сите управни документи, без разлика дали се закони, правилници, национални планови и програми или еквивалентни документи, курикулуми, мора да ги покријат базичните елементи од образованието за одржливиот развој. Во таа насока било посочено дека има потреба да се поканат политичарите и државните службеници активно да се вклучат во локалната подржувачка мрежа за реализација на воспитно-образовната работа во училиштата.<sup>79/</sup>

Со тоа само се потврдува значењето на полисите и стратегиите во образовното делување за одржливиот развој. Оттаму не изненадува интересот што на овој план се повеќе се изразува од различни аспекти.

Согласно британските научници ( Stokes E, Edge A & West A)<sup>80/</sup> полисите за средината се развиваат во последните две декади и денес се смета дека се во фаза на ефикасна имплементација. Концептот за средината се менувал со текот на времето, а тоа имплицирало промени и во полисите за воспитување за средината.

Во рамките на Европската унија со Резолуција усвоена на Советот на министри во 1988 година било укажано на улогата што образованието треба да ја има во полисите за средината. Цел на еколошкото образование била „... подигнување на јавната свест за проблемите на подрачјето, како и можните решенија, и поставување на основи за целосно информирано и активно учество на индивидуата во заштитата на средината и за внимателно, рационално користење на ресурсите.“<sup>81/</sup>

Во 1993 година Европскиот парламент го засилил овој приод на Резолуцијата со упатување на повик кон земјите-членки и на Комисијата да „...ја вклучат срединската димензија во сите образовни аспекти на сите нивоа и да се соочат со фундаменталната улога на училиштата и наставниците во развојот и примена на полисите.“<sup>82/</sup>

---

79/ An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region-Baltic 21, Исто стр. 20;

80/ Stokes E, Edge A and West A, ( April 2001), Environmental Education in the Educational Systems of Environmental Education, Center for Educational Research, London School of Economics and political Science, Synthesis Report;

81/ Stokes E, Edge A and West A, ( April 2001), Environmental Education in the Educational Systems of Environmental Education, Center for Educational Research, London School of Economics and political Science, Synthesis Report;

82/ Stokes E, Edge A and West A, ( April 2001), Environmental Education in the Educational Systems of Environmental Education, Center for Educational Research, London School of Economics and political Science, Synthesis Report;



Дополнително, „Петтата европска програма на заедницата за средината,“ укажала на потребата од интегрирање на европската димензија во сите поголеми подрачја на полисите како клучен фактор во носењето промени во однесувањето, неопходни за одржливоста. Во оваа рамка информирањето и образованието стануваат важни компоненти комплементирајќи ги легислативата и пазарно ориентираните инструменти, водејќи кон алтернатива за штетното однесување за средината и движејќи се кон одржливост.

Во светски рамки се почесто се работи на изготвување на стратегии. Во стратегиски изготвените документи за унапредување и заштитата на средината, јавното учество и педагошкото делување се предвидуваат како ефективни методи за постигнување на целите за средината. Таков е примерот на Народна Република Кина.<sup>83/</sup>

Ваквиот пристап се темели на сознанието дека низ еко-педагошкото делување може да се постигне свест за средината, на кој одредени автори гледаат како на значаен индикатор за мерење на националниот степен на цивилизација.

Согласно авторите Хонгиа и Фортнер<sup>84/</sup>, еко-педагошкото делување на Народна Република Кина се гради во рамките на четири компоненти:

- а) Општо училишно образование: тоа е еко-педагошко делување од детски градинки до средни училишта;
- б) Професионално образование: академско образование од науки за средината и поврзани теми за студенти од колеџи и универзитети;
- в) Образование низ работа: краткотрајни обуки за заштита на средината за луѓе кои работат во локалните или државните одделенија за заштита на средината, а во тие рамки се вклучува и еко-педагошката обука на наставниците и
- г) Социјално образование: во чии рамки се вклучени сите видови на активности за јавноста кои имаат за цел зголемување на свеста за средината.

Стратегијата за одржлив развој на Обединетото Кралство го признава значењето на образованието во промовирањето на нејзините цели. Во таа насока се наведува:

„Образованието е неопходно за да го разбере одржливиот развој. За одржливиот развој да стане реалност, индивидуите, заедниците, деловниот свет и Владата неопходно е да развијат умееша и вредности.“

И парламентот на Обединето Кралство укажува дека „Учењето е клучен

83/ Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001), *Interactive Teaching...*, Исто стр. 67 - 70;

84/ Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001), *Interactive Teaching...*, Исто стр.70;



насочувач кон одржлива промена„. Од друга страна посочуваат на неопходната потреба од интегрална координација за да живеат и да се однесуваат одржливо, интегрирано со визијата и разбирањето за неопходното што треба да се направи. <sup>85/</sup>

На подрачјето на оваа држава интересни се и некои други настани. Во 1995 година, државните секретари за образование и вработување одржале конференција за еко–педагошко делување од која произлегла идејата за водење серија конференции за развој на полиси за образование за одржлив развој. Подоцна бил разработен и документот „Владина стратегија за еко–педагошко делување во Англија и Велс„. Овој документ бил изготвен од „Одделението за образование и вработување„ и „Одделението за средината„.

Карактеристично за Обединетото Кралство во 1998 година е формиран образовен панел за одржлив развој за петгодишен период. Како резултат на панелот произлегле 60 препораки во 25 публикации.

Националниот акционен план бил поместен на веб–страницата во 2003 година. Државниот секретар на „Одделението за образование и умеења„ бил избран за инкорпорирање на панел стратегија за акционен план за образование за одржлив развој.

Главниот центар во одделението за активности за образование за одржлив развој била географската секција, поконкретно одделот за курикулуми. За примена на акциониот план основен предуслов е координација на „Одделението за образование и умеења„ и партнерите – „Канцеларијата за стандарди во образованието„ ( Ofsted), „Авторитет за квалификации и курикулуми„ (QCA), „Совет за учење и умеења„ (LSK) и „Агенција за обука на наставници„ (TTA).

И локалните власти, во склад со владината стратегија за одржлив развој на Обединетото Кралство реализирале низа активности во оваа насока. Така на пример, тие го вклучиле вреднувањето на условите во средината во училиштата. Поставени биле и бројни стандарди за одржливоста ( 2001 -2002), а еден од нив е "обезбедување одржливи и енергетски ефикасни згради".

И во образовниот систем на Кралството Норвешка национална образовна стратегија е да се интегрира еко–педагошко делување во сите сегменти на образовната работа како и вклучување на различни авторитети и тела во оваа работа на локално и регионално ниво.

Стратегиски пристап во реализирањето на еко–педагошко делување може да се забележи и во шведскиот образовен систем.

---

85/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parliament, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);



Унгарската економија како една од најбрзорастечките во Источна Европа и во неа преминот на општествено–економскиот систем предизвикал поголеми промени и во образовните политики што резултирало и со засилување на воспитувањето за средината.

Владата на Република Унгарија и Парламентот го усвоиле „Националниот програм за заштита на средината,“ ( 1997 -2003). Една од целите презентирани во овој програм е да се развие свеста за средината и унапредување на образованието за одржливиот развој.

Невладините организации, чие поле на интерес е еколошкото образование дале иницијатива за изготвување на Национална стратегија за еколошко образование..<sup>86/</sup>

Интересно искуство на планот на стратеско и акционо–планско делување е искуството на Република Финска.

Специфично за оваа држава е што многу општински училишта развивале свој акционен програм кој претставува интегрален дел на локалниот план за одржлив развој.<sup>87/</sup>

Слично искуство презентираат и претставниците на шпанскиот образовен систем.<sup>88/</sup> Кралството Шпанија ја започнало подготовката на „Националната стратегија за образование за одржлив развој,“ како широк процес во којшто учествува и јавноста. Таа се применила со договор меѓу националните и властите на автономните заедници. Процесот се реализирал по препораките од Поглавието 36 на „Агенда 21,“. Стратегијата била објавена во 1999 под наслов „Бела книга на образованието за средината во Шпанија,“.

Во 2005 година, како резултат на децентрализациските процеси во образованието, дванаесет од седумнаесете автономни заедници развивале територијално концептуализирани стратегии изведени од „Белата книга,“. Тие доживеале различно ниво на развој. Кралство Шпанија изразило интерес да соработува во напорите на УНЕЦЕ и особено е заинтересирана идните сили да се насочат кон вреднувањето на индикаторите.

"Агенда 21 за образованието за одржлив развој"<sup>89/</sup> во регионот на

86/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

87/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);

88/ UNECE High - level meeting of Environment and Education Ministers, Vilnius, 17 - 18 March 2005, Intervention from Spain, [www.unece.org/env/esd/HLM.intervent/intervention%20from%20Spain.doc](http://www.unece.org/env/esd/HLM.intervent/intervention%20from%20Spain.doc) - 21k - 24/May/2005;

89/ BALTIC 21, An Agenda 21 for the Baltic Sea Region, ( 2003 ), Education for Sustainable Development, The Baltic Sea Region, Learners' Guide No.5, Danish Ministry of Education in cooperation with UNESCO and Amstgimnasiet I Sonderborg;



Балтичкото море била усвоена на втората средба на министрите за образование во регионот. Регионот бил претставуван од министри на:

- Федеративна Република Германија;
- Кралство Данска;
- Кралство Норвешка;
- Кралство Шведска;
- Република Естонија;
- Република Летонија;
- Република Литванија;
- Република Полска
- Република Финска и
- Руска Федерација.

Регионалната средба се одржала во Хага Слот, Кралство Шведска во јануари 2002 година. На средбата биле договорени цели на акциониот програм за образование за одржлив развој за регионот. Со документот било предвидено и премиерите на државите, министрите за образование и за животна средина да добиваат известувања за имплементацијата на резултатите постигнати со реализирање на програмот.

Најнеодамнешна повеќедржавна, регионална иницијатива за донесување стратегија е онаа на УНЕЦЕ, Економската комисија за Европа на Обединетите нации ( UNECE - Unated Nations Economic and Social Council).<sup>90/</sup> На средбата на високо ниво за министрите за образование и животна средина што се одржала во Вилнус, Република Литванија на 17 и 18 март 2005 година била развиена дискусија по „Нацрт стратегијата на УНЕЦЕ за образование за одржлив развој“<sup>91/</sup>. На оваа средба била и усвоена „Статегијата на УНЕЦЕ за образование за одржлив развој“, како практичен инструмент за промовирање на одржливиот развој преку образованието.

Средбата значела започнување на спроведување на Декадата за образованието за одржлив развој од Организацијата на Обединетите нации за регионот на Европа.

За еден дел од земјите изготвувањето на Европска стратегија за одржлив развој е предизвик и можност за зближување на повеќе партнери за реализација на една заедничка цел. Притоа се нагласува дека овој процес не завршува со објавувањето на стратегијата.

Многу држави на подготвувањето на европската стратегија за

90/ An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region - Baltic 21 E, Baltic 21 Series No 2/ 02, Regeringskansliet, Ministry of Education and Science in Sweden;

91/ UNECE High - level meeting of Environment and Education Ministers, Vilnius, 17 - 18 March 2005, Intervention from Spain, [www.unece.org/ env/esd/ HLM.intervent/ intervention%20from%20Spain.doc](http://www.unece.org/env/esd/HLM.intervent/intervention%20from%20Spain.doc) - 21k - 24/May/2005



образование за одржлив развој гледаат како на шанса за вреднување и унапредување како еден перманентен процес.<sup>92/</sup>

#### 1.4.1.2 Наставните планови и програми во функција на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование

Наставните планови и програми во педагошката литература се идентификувани како непосредни чинители на воспитно–образовната дејност. Овие се два непосредно поврзани педагошки документи во кои се презентирани содржинските аспекти, воглавно на наставната работа во основното училиште. Иако, треба да се спомене дека во наставниот план се опфатени и некои други форми на воннаставни ученички активности. Во наставниот план за основно образование во Република Македонија предвидени се, на пример, и слободните ученички активности.

Имајќи го сето ова во предвид може да се каже дека од начинот на којшто се дефинирани наставните планови и програми зависи реализацијата на еко–педагошките димензии во основното образование.

Наставните планови и програми може да претставуваат значајни чинители во реализацијата на идејата за одржлив развој на еко–педагошките димензии во основното образование, доколку на воспитно–образовната дејност гледаме како на комплексна средина од субјективни и објективни чинители. Причините поради коишто овие педагошки документи го завземаат ова значајно место се бројни.

Наставните планови и програми претставуваат педагошки документи во коишто се преточува и визијата, односно идејата како треба да се развива во иднина комплексната средина, општествената заедница во целост, но и она што е уште поважно развојот на секоја индивидуа. Токму затоа изготвувањето на овие педагошки документи е сложен и комплексен процес. Од една страна тие неминовно ги инкорпорираат општите општествени предизвици, но и поконкретните визији, дефинирани цели и задачи во педагошките стратески документи. Ова следствено ги прави наставните планови и програми документи во кои дедуктивно се вклучуваат цели и задачи од владино и министерско национално ниво. Но, во овие документи наменети за основното образование се вклучуваат и сегменти специфични за општообразовното ниво на кое овие конкретни документи се однесуваат.

По својата природа наставните планови и програми се трајни документи. Сепак, не сите основнообразовни практики предвидуваат постоење на ваков вид педагошки документи. Како пример каде не постојат однапред, на централно ниво дефинирани наставни предмети и строго определен

92/ Education for Sustainable Development in the UNECE Region, [www.unece.org/env/esd/welcome.htm](http://www.unece.org/env/esd/welcome.htm);



фонд на часови, може да се споменат Соединетите Американски Држави.

Во Република Македонија има поинакво искуство. Во нашата конкретна општообразовна практика во наставниот план се дефинираат видот на наставни предмети, годишниот и неделниот фонд на часови за соодветниот наставен предмет.

Другата одредница на содржините што се предвидува да се реализираат во основното образование секако претставуваат наставните програми. Тие се взаемно поврзани со наставниот план и оттаму следствено во трудот ќе се навратиме и на нивно разгледување.

Образовната практика покажа дека во државите наставните програми имаат специфична дидактичко –методичка структура.

Структурата на наставните програми е специфична, но може да се посочи дека е покомплексна од онаа на наставниот план. Во светски рамки може да се говори за постоење на цел дијапазон на дидактички елементи што ја сочинуваат структурата на современите наставни програми. Но, треба да се напомене дека тие се во постојан процес на истражување заради зголемување на значење на наставните програми и нивната ефикасност во наставата и пошироко за основнообразовниот процес. Во периодот на „Декадата на образованието за одржливиот развој“, сериозен дел на овие истражувања се и во доменот на еко–образованието. Ова е особено значајно кога се знае дека со наставниот програм всушност „...се одредува, односно конкретизира содржинската рамка на наставните предмети застапени во наставниот план и се даваат основни дидактички насоки за нивна обработка.“<sup>93/</sup>

Иновативност, од аспект на еко–педагошките барања за наставните програми може да се препознае во форма на внесена нова содржината, но и од аспект на дидактичко-методичката формата на изработка на наставните програми.

#### 1.4.2 Наставниците како субјективни чинители за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование

Наставниците на сите нивоа претставуваат значаен субјективен чинител во реализацијата на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Анализата на материјалите покажа бројни автори кои се навраќаат на идентификување на можностите, но и излегување во пресрет на потребите за да се дојде до посакуваните резултати. Парламентот на Обединетото Кралство во оваа насока ќе укаже дека за

93/ Filipović S. Nikola (1988), Didaktika 1, OOUR Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Svjetlost, Sarajevo, 101;



оддржливиот развој на еко–димензиите во основното образование не им е „блиско„ на наставниците и покрај неговата интеграција во националниот курикулум. Тоа е сознание кое го споделуваат и во други држави што може да се види и од мерките што се превземени во оваа насока.<sup>94/</sup>

Во Соединетите Американски Држави процесот на акредитацијата на училиштата „Националниот совет за акредитација на образованието на наставниците„ ( „National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE„) има огромно влијание во образованието на наставниците. Со тоа се согледале можностите за подготовка на наставниците за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.<sup>95/</sup>

Сето тоа произлегло како неминовна потреба по согледување на теоретичарите дека еко–педагошкото делување како интегрален дел на стандарди базираниот курикулум како неопходност ја наметнува потребата од фундаментални измени во подготовката на наставниците.

Авторот Дејвис оценува дека наставникот е подготвен за еко–педагошко делување со користење на образовни модели преку работа. Такви се национално дистрибуираните програми: „Дрво за учење„ „Дивина„ и „Вет„. Во рамките на овие модели се користи моделот на обука низ работа како и подготовка на наставниците за да го користат конкретниот програм. Но, како недостаток на ваквиот пристап се посочува тоа што овие модели никогаш не го допреле мнозинството-наставници. Па оттаму како современа цел во се идентификува потребата за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование од вклучување на секој наставник преку стандардниот курикулум.

Ваквата цел во државата Минесота била прифатена од повеќе институции за подготовка на наставници, но тоа предизвикало промени во фондот на часови и бројот на години за подготовка на наставниците.

Новите предизвици за обука на наставниците со цел тие да се оспособат за реализација на еко –педагошко делување биле актуелни и во педагошката стварност на Обединетото Кралство.

Агенцијата за обука на наставници<sup>96/</sup> се обидела да ги идентификува можностите за образование за одржлив развој, неговото значење и тоа за новообучуваните и другите наставници. Здружението на географичари го посочува образованието за одржлив развој како

94/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parliament, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);

95/ Davis R G,(2000), Standard based Education and its impacts on Environmental Education, Исто;

96/ Davis R G,(2000), Standard based Education and its impacts on Environmental Education, Исто;



технички предизвикувачко, но истовремено и неопходно го наметнува ангажирањето на учениците во културата на аргументи, комплексноста и „ризик-анализите“. За одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование неопходно е да се развијат кај секој наставник умеења и алатки. Сепак, се идентификува дека наставниците во иницијалното и во образованието низ работа не се подготвени за овој вид на интеркурикулумско образование.<sup>97/</sup>

Агенција била ориентирана кон образованието за одржлив развој за да ги поврзе националните очекувања со наставниците кои треба да го вклучат истото во постојните предмети. Истовремено се планира таа да ги достави насоките на позитивните практики. Потребата за обука на вработените наставници повторно била акцентирана.

Непосреден, првичен контакт на наставниците претставува интернет страницата. На неа се презентирани шемите за работа на различни предмети, а во тие рамки и за образованието за одржлив развој. Според бројот на посетителите компонентата на интернет страната посветена за образованието за одржлив развој била најпосетувана. Таа истовремено се идентификува како помош за доближување на овој вид на образовно делување до наставниците.

Кралска комисија за обука на наставниците била формирана во Кралството Норвешка во 1987 година. Таа имала за задача да го проучи работното ангажирање на наставниците, неопходниот стандард за квалификации на наставниците, но и потребата од средување на образованието на наставниците.<sup>98/</sup>

Министерството за образование воспоставува интензивна соработка за институциите за образование на наставниците со цел да се унапреди образованието на наставниците за еко-педагошко делување. Во тие рамки се согледувала иницијалната обука на наставниците, истражувањата и различните проекти. Во тие рамки во деведесетите години од националните авторитети била изработена шема за обука на наставниците низ работа. Оваа обука, меѓу другото се реализирала и преку курсеви во траење од 40 часа за наставниците од основните и средните училишта за период од три години. Училиштата биле задолжени да ги дадат своите најголеми приоритети за обука на наставниците.

---

97/ Environmental Audit - Tenth Report, The United Kingdom Parliament, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);

98/ ENSI - Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);



Кон улогата на наставниците во одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование се навраќаат и кинеските теоретичари. Тие укажуваат на изменетата улога што тие треба да ја имаат. Во таа насока се посочува дека основна претпоставка е премин од систем ориентиран на испитување кон образовен систем ориентиран на квалитет, и во тие рамки, еко–педагошко делување водено од интерактивни методи на поучување што ќе служат како механизми за менување на ученичките ставови и однесување, но и унапредување на нивните умеѐња поврзани со заштита на средината. Овие промени се темелат на неколку претпоставки, а меѓу нив се и неопходноста наставниците да бидат обучувани за методите на еко–педагошко подучување и воведување на истражувањето во наставната пракса.<sup>99/</sup>

Со овој вид на умеѐња базирано на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование се менуваат стилите на наставниците и учениците. Нивните улоги во училиниците, училиштата се поинакви. Наставниците не се лидери и контролори, тие се помагачи, инструктори, организатори и учесници во класот.<sup>100/</sup>

Во оваа насока Хонџија и Фортнер укажуваат дека наставниците ги користат и екстракурикуларните активности. И во тие рамки наставниците може да имаат планови на активности или работа на активен процес со наставниците.

На културните и мултидисциплинарните аспекти на канадското образование се гледа како на нова одговорност на наставниците во оваа држава.<sup>101/</sup> Канадските наставници со обука се изложени на културни и други развојни активности како дел од студијата на содржините и методологијата на одделни дисциплини. Во повеќето институции, општествените и хуманитарните науки се неопходни предмети за сите ученици.

Интересен аспект на еко–педагошкото делување во канадскиот образовен систем претставува и ангажирањето на студентите кои треба да станат наставници. Кај овие студенти треба да се развие чувство за предаденост на културните и образовните грижи и често работат на полиња поврзани со образованието пред да дипломираат. Студентите од Монтиба помагаат во бројни активности–организирање библиотеки, во културни центри, но понекогаш водат и заштитни активности за средината. Но, тоа се најчесто волонтерски активности.

---

99/ Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001), *Interactive Teaching and Learning for the Environmental Education in China*, Исто, стр. 67 - 70;

100/ Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001), *Interactive Teaching and Learning for the Environmental Education in China*, Исто, стр. 68;

101/ World Data on Education, ( 2001), Fourth edition, UNESCO, International Bureau of Education, Geneva, Switzerland, Editor: Massimo Amadio;



Говорејќи за изменетата улога на наставниците интересно е согледувањето на германските научници. Имено, во Сојузна Република Германија особено внимание им се посветува на обуката на наставниците.

Универзитетите, колеџите и истражувачките институции играле главна улога во развојот на концепцијата за средината и наставните материјали од шеесетите години. Сепак, се оценува дека сеуште не постои интегрална, системска и постепена обука.<sup>102/</sup>

Она што е особено интересно се истражувањата поврзани со реализацијата на еко-педагошките истражувања и улогата на наставниците во тие рамки. Во 1991 година во Сојузна Република Германија се спровело истражување, според резултатите од ова истражување со проект за средината се дискутираат промени на подолг период. Во тие рамки наставниците користат посоодветни дидактички концепти и се поприсутни се глобалните аспекти.<sup>103/</sup>

Од друга страна со истражувањето се согледало дека се зголемил интердисциплинарниот приод ( 16-21%) на наставниците. Исто така од „15-40%„ се зголемил процентот на наставници кои посочуваат на интердисциплинарното, акционо, проблемски ориентираното и практично учење. Напоредно со ова, истражувањето покажало напредок и во други насоки. Имено, се намалува процентот на наставници што користеле вербални методи од 47% ( 1953 година) на 30% ( во 1991 година).<sup>104/</sup>

102/ Schleicher Klaus, Trends and Current State of Environmental Education in Germany, Исто стр.230 - 255;

103/ Schleicher Klaus, Trends and Current State..., Исто стр.255;

104/ Schleicher Klaus, Trends and Current State..., Исто стр.255;



## 1.5. Некои релевантни истражувања на проблемот

Истражувањето на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование е се позастапено. Ние ги разгледаваме истражувањата од неколку аспекти и презентираме дел од сознанијата.

### 1.5.1 Воспитување и образование за заштита и унапредување на животната средина

Предмет: Истражување на поставеноста на воспитувањето за заштита и унапредување на животната средина<sup>105/</sup>

Носител: Д-р Винка Узелац

Цели: Со истражувањето се направило обид да се согледа развојот на воспитувањето за заштита и унапредување на животната средина во Република Хрватска и во светот.

Интегрален дел на дефинираната цел е утврдување на состојбата, потребата и можностите за воспитувањето за средината во воспитно-образовната дејност, во детски градинки и во основните училишта во Република Хрватска.

Проектен примерок: Примерокот на емпирискиот дел од истражувањето го сочинуваат службените ориентациони планови и програми за детски градинки и основните училишта во Република Хрватска, како и соодветни дидактички материјали за тие програми-учебници и работни тетратки.

Резултати –Значење на истражувањето:

А. Анализата на програмите покажала дека не се исполнети очекувањата и се забележува нееднаков придонес на природните и општествените аспекти на еколошкото воспитание. Повеќе внимание се посветува на природните за разлика од општествената група на предмети.

- Програмите за воннаставните активности на учениците, повеќето ги задоволуваат потребите на воспитувањето за средината. Ова особено се однесува на програмите по: „Запознавање на природата,, „Биологија,, „Историја,, „Ликовно воспитание,, и „Географија,,.

- Од аспект на корелациониот пристап во воспитувањето за заштита и унапредување на природната околина во повеќе наставни предмети за унапредувањето на средината потврдена е доминација на експлицитна застапеност. Анализата покажала и изразито пристапување на урбаната околина ( особено односот кон културното творештво, на пример). Сепак

105/ Uzelac d -r Vinka, ( 1990 ), Osnovi ekoloskog odgoja, Skolska knjiga, Zagreb;



се покажало дека не постои рамноправен пристап на оделни компоненти од заштитата и унапредувањето на средината.

- Истражувањето покажало присуство на динамичен период во заштитата и унапредувањето на животната средина во анализираниите документи. Може да се констатира и дека се евидентира постоењето на експлицитни и имплицитни можности за воспитувањето за заштита и унапредување на средината во програмите за детските градинки и основните училишта.

Б. Анализата на учебниците и работните тетратки покажа дека:

- Учебниците во еколошко–воспитен поглед не се доволно усогласени со програмите за воспитно–образовно делување;

- Еколошките содржини во учебниците и работните тетратки не се доволно и функционално застапени;

- Текстовите не се доволно поврзани со ширината на проблемот;

- Важно е содржини за средината да се поврзани хоризонтално ( за секое одделение) и вертикално ( за секој предмет);

- Покрај текстовите во учебниците да се поместат и други дидактички елементи од воспитувањето за заштитата и унапредувањето за средината.

В. Развојот на еколошкото воспитание и образование зависи од позитивните практични искуства. Имено, неопходни за студиозно внесување на основи од еколошко образование се: училишните закони, програми, истражувања, проекти и слично.

Г. Истражувањето како мошне важна ја посочува потребата да се знае колку примената на дидактичките иновации помага во развојот на еколошката свест.

Д. Во истражувањето биле опфатени истражувачки примерок на плановите, програмите, учебниците и работните тетратки, но се заклучило и дека оние кои влијаеле и можат многу да влијаат во реализацијата на еколошкото воспитание пред се се воспитувачите и наставниците.

Анализираниот проект е национален бидејќи се реализирал само во Република Хрватска.



### 1.5.2 Перспективите на наставниците за воспитувањето за средината и унапредувањето на училиштата<sup>106/</sup>

А/ Предмет на истражувачкиот проект е „Како наставниците го осмислуваат воспитувањето за средината?„ и „Дали наставниците ја согледуваат врската меѓу воспитувањето за средината и унапредувањето на училиштето?„

Б. Носител: Д –р Ен Р. Карнеј, Истражување на луѓето и нивните средини, Сиетел, Вашингтон.

#### В. Цели

Истражувањето се реализирало во две фази. Целта на првата фаза е да се одговори на следните прашања:

- Како воспитувањето за средината е осмислено до наставниците?
- Дали осмислувањето се разликува во однос на нивното искуство со воспитувањето за средината?
- Дали осмислувањето на наставниците се разликува од тоа како експертите во пракса го разбираат воспитувањето за средината?
- Дали наставниците ја согледуваат врската меѓу воспитувањето за средината и факторите за унапредување на училиштето ( како што е на пример влијанието на наставата и учењето на учениците)?

Основните цели на втората фаза биле:

- Утврдување на врската на воспитувањето за средината со интегративните курикулуми?
- Кој е односот на воспитувањето за средината со ефективните стратегии на поучување?
- Дали наставниците кои применуваат воспитување за средината и оние кои не применуваат се разликуваат во однос на перцепции, ставови и демографија?
- Што веруваат дека ќе ги охрабри наставниците кои не го практикуваат воспитувањето за средината да го вклучат воспитувањето за средината во нивното поучување?

В. Проектниот примерок го сочинуваат 300 наставници од основните училишта ангажирани за реализација на воспитно–образовната дејност од четврто до осмо одделение во државата Вашингтон.

Г. Проектот е реализиран во 1999 година, а завршниот извештај е публикуван во ноември 1999 година.

106/ Teacher Perspectives on Environmental Education and School Improvement, ( November 1999), Final Report, Prepared by: Dr. Anne R. Kearney, Submitted to: Model Links "Environmental Education and School Improvement" Program North Mason School District # 403 P.O. Box 167, Belfair, WA 98528 and The Evergreen Center for Educational Improvement, Evergreen State College, Library 2211, Olympia, WA 98 505;



## Д: Резултати:

1. Во првата фаза од истражувањето, во однос на осмислувањето на резултатите се покажа дека:

„Концепцијата на наставниците за воспитувањето за средината не е еднодимензионално; базичната рамка на нивното разбирање на воспитувањето за средината е слично со она на многу експерти. Тоа значи дека наставниците што реализираат воспитно–образовна дејност од четврто до осмо одделение во државата Вашингтон добро го разбираат воспитувањето за средината, без разлика дали го применуваат овој вид на воспитание или не..“

Втората фаза ја истражуваше врската меѓу воспитувањето за средината и унапредувањето на училиштето. Резултатите од овој, втор сегмент од воспитувањето за средината покажаа дека е согледана врската помеѓу воспитувањето за средината и унапредување на училиштето. Сепак, наставниците мошне често не се во состојба да го согледаат постоењето на таквата врска.

## Г. Значењето на истражувањето

Осмислувањето на врската меѓу воспитувањето за средината и унапредувањето на училиштето согледано е дека не е зависно од менување на начинот како наставниците го разбираат воспитувањето за средината.

Во однос на врската меѓу интегративниот курикулум и воспитувањето за средината забележано е дека истата постои. Но, истражувањето покажа дека наставниците не ја согледувале поврзаноста на овие два чинители.

Со истражувањето се дошло и до следните сознанија:

- Насоченост кон концептот на интегриран курикулум и ефективните стратегии на поучување може да им помогне на наставниците да ги интегрираат своите гледишта за воспитувањето за средината и унапредувањето на работата на училиштето.

- Вклучување на специфичната обука за ефективните наставни стратегии во потрадиционалната обука за воспитување за средината може да охрабри повеќе наставници ефективно да го интегрираат воспитувањето за средината и може да влијаат за нивна подобра подготвеност за поквалитетно поучување или започнување на реализацијата на воспитувањето за средината.

- Наставниците по уметност кои поучуваат воспитување за средината имаат поголеми можности во оваа сфера пред се преку интегративниот курикулум. Насочувањето кон оваа популација може да значи ефективен начин за охрабрување за користење на средината како интегративна содржина.



- Во истражувањето не се согледале сериозни разлики меѓу наставниците кои поучуваат воспитување за средината и оние кои не поучуваат во однос на:

- а) Демографските варијабли: пол, образование и возраст;
- б) Наставни варијабли како што се стаж или големина на одделението;
- в) Училишни варијабли како местоположба на училиштето ( урбана, субурбана, мал град или рурална) и нивото на приход на семејствата на учениците.

Истражувањето покажа дека и наставниците кои поучувале воспитување за средината почесто биле од онаа група на наставници кои поучувале наука и математика, за сметка на оние кои поучувале англиски, општествени студии или историја.

Е. Меѓународна поддршка, финансирање:

- Финансирањето е обезбедено од Model Links Programe и Evergreen Center for Educational Improvement.

#### 1.5.3. Студии за средината во училница во основното училиште: гледниште на наставниците<sup>107/</sup>

А. Предмет на истражување биле наставниците, нивните гледишта за реализацијата на воспитување за средината во училницата.

Б. Носител: „Северно американското здружение за воспитување за средината,“ ( North American Association for Environmental Education- NAAEE) и „Советот за писменоста за средината,“ ( Environmental Literacy Council-ELC) се институции -носители во партнерство.

В. Основна цел на истражувањето била:

„ – да се добијат информации за тоа како образованието за средината се реализира во училиштето. Дополнителна цел била да се процени процентот на сите K-12 наставници кои го вклучуваат образованието за средината во нивната настава.

Поконкретни цели на студијата биле:

- Кој ги поучува темите за средината во училниците од аспект на тип на наставници, ниво, одделение и предмет?
- Дали темите за средината се поучуваат како посебни програми или се вклучени во различните програми?
- Колку време наставниците трошат во поучувањето за средината?
- Како наставниците доаѓаат до материјали за поучување за средината?

---

107/ Environmental Studies in the K - 12 Classroom: A Teachers View, (December 2000), Prepared by Survey Research Center, University of Maryland College Park, NAAEE North American Association for Environmental Education and the Environmental Literacy Council;



- Кои материјали учениците ги користат и какви материјали им се потребни?
- Дали е обезбедено академско образование за наставниците и подготовка за работа со цел да реализираат воспитување за средината? Кој го обезбедува тоа?
- Кои цели наставниците се надеваат дека ќе ги постигнат со поучувањето за средината?
- Дали и во која мерка училиштата имаат поддршка од локалните училишни власти?

Г. Проектниот примерок го сочинуваат сите К -12 наставници од детски градинки и основни училишта во Соединетите Америкаски Држави. На истражувањето спроведено по пошта одговориле 1 505 наставници.

Д. Траење: Истражувањето било спроведено во период од есента 1998 година до летото 1999 година.

#### Г. Резултати

Истражувањето покажало дека 61,2% од опфатените наставници со истражување посочиле дека ги вклучуваат темите за средината во програмите, а просечното потрошено годишно време за средината е 115 часа.

Најголем процент од наставниците во одделенска настава се изјасниле дека ги вклучуваат еколошките теми во својата работа ( 83%), потоа следуваат наставниците од петто до осмо одделение ( 58,7%), а најмалку овие теми ги вклучуваат наставниците што реализираат комбинирана настава (43,1%).

Речици 70% од наставниците ги вклучуваат темите за средината во курикулумот, додека 4% поучуваат за средината како посебна програма. Најчесто вклучена програма е за отпадот и управување со отпадот. Голем број наставници ја обработуваат оваа тема и во рамките на курикулумот.

Како најчесто користени извори на материјали за учење за средината наставниците ги идентификувале учебниците ( 79,1%), библиотеките (71,9%) и весниците (74%). Најретко користени извори се наведува дека се списанијата ( 26,5%).

Учебниците како извор најчесто се користени од наставниците по предметна (88,8%), а библиотеките кај наставниците од одделенска настава (87,4%). Како „најкорисни„ извори што ги вклучуваат темите за средината наставниците ги наведуваат:

- групи и агенции ( 27%);
- интернет ( 19,4%);
- библиотеки ( 18,2%) и
- учебници ( 17,9%).



Како најкористен метод за поучување во темите за средината се посочени „дискусиите„ ( 90%) и тоа на сите нивоа и одделенија. Одреден процент од наставниците посочиле дека ги користат активностите со рачна работа и проектни активности. Подеднакво во сите одделенија 55 - 60% од наставниците ги користат вежбите за решавање на проблеми. Наставниците во повисоките одделенија, многу поретко од оние во пониските, ги користат „студиските патувања„. Како најмалку користен метод се посочени граѓанските акции ( 3,5% во одделенска до 13,5% во предметна настава).

Пред да станат наставници, „10,4%„ од наставниците поминале низ соодветни подготовки. Обука низ работа поминале уште „28,9%„ од наставниците.

Основна причина што била наведена за поучување за средината е „охрабрување„ на учениците за да реализираат активности во средината. Тоа било избор на 51,1% од анкетираниите наставници.

Најчеста причина за нереализирање на настава за средината посочена од 48,8% од наставниците е „нерелевантност со предметот„. Други наведени причини се:

- отпор од родителите;
- отпор од училишната околина и
- отпор од училишниот одбор.

Е. Истражувањето се спроведувало на цела територија на Соединетите Американски Држави.

Ж. Финансирање: Финансиска поддршка за проектот е обезбедена од „Националната фондација за образование и обука„ ( National Environmental Education and Training Foundaton).

#### 1.5.4. Воспитување за средината во основните и средните училишта во Народна Република Кина

А. Предмет на истражувањето

Воспитувањето за средината во основните и средните училишта во Народна Република Кина бил предмет на анализираното истражување.<sup>108/</sup>

Б. Носител на проектот се група научници, проф. Ванг Мин ( Wang Min), Ју Чаоран (Yu Chaoran), Јинг Чиангли (Jiang Xiangli), Гу Бингзхог ( Gu Binghong), Јан Веј (Yan Wei) и Танг Баоксиан ( Tang Baoxian). Проектот добил поддршка од државната администрација за заштита на средината

108/ Wangmin, (April 2004), "Environmental Education in Primary and Middle Schools in China", Beijing, China;



(State Environmental Protection Administration) и од Министерството за образование на Народна Република Кина.

#### В. Цели на истражувањето

Целите на проектот се дефинирани во три точки:

- Добивање основни материјали и сеопфатна анализа за кинеската влада („Министерството за образование„ и „Државна администрација за средината„) за унапредување на воспитувањето за средината во основните и средните училишта на целата територија на државата. Истовремено се сака да се создаде основа за формулирање на долгорочни и среднорочни планови за воспитување за средината.

- Развивање на свеста за средината кај учениците во кинеските училишта. Истовремено се сака да се анализираат факторите за влијание и истражување на начините на кои учениците во Кина ќе ја развијат свеста за средината.

- Да се понудат материјали за да се изврши компаративна студија и размена на меѓународно воспитување за средината; да се користат напредните искуства на други земји за референци за постојано подигнување на образовното ниво за средината на училиштата во Кина и размена на свеста за средината кај децата и младите.

Г. Проектниот примерок го сочинувале повеќе од 16 000 ученици во над 800 основни и средни училишта. Во истражувачкиот примерок биле опфатени и 43 учебници, 65 делови (некои наставни материјали се поделени на книга еден и книга два). Тоа се учебници за воспитување за средината што се користат во кинеските основни и средни училишта.

Д. Траење: Истражувањето било спроведено во периодот од декември 1993 до ноември 1995 година.

#### Г. Резултати:

Истражувањето било реализирано во два сегменти. Во првиот сегмент првиот чекор бил идентификување на постојната состојба од аспект на воспитувањето за средината кај ученици од основните и средните училишта во Народна Република Кина.

Вториот сегмент од истражувањето е наречен „типично истражување„. Во рамките на овој сегмент од истражувањето биле испратени прашалници до сите субјекти опфатени со истражувањето.

Анализата на учебниците и наставните материјали покажала дека не постои рамнотежа во однос на степенот на внимание што се посветува на воспитувањето за средината во различни региони. Се согледало дека при составувањето на курсевите се водело посебна грижа за карактеристиките на регионот за кој тие се наменети.

Еден сегмент од истражувањето ги опфатил и законските и подзаконските акти, полисите за воспитување за средината и мерките за



развој на земјата.

Со истражувањето требало да се согледа владиното однесување, мерките што ги превземала земјата, како и давање на сугестии за надминување на слабостите во актуелното основно и средно образование.

Истражувањето покажало дека воспитувањето за средината во Народна Република Кина започнала во осумдесетите години на дваесетиот век. На првата „Конференција за средината“, што се одржала во 1992 година, меѓу другото било посочено дека „образованието е основно за заштита на средината,“. Сегменти на воспитувањето за средината се забележани и во наставните планови за основно и средно образование.

Со истражувањето биле идентификувани и слабости:

- Воспитувањето за средината не се развива подеднакво во сите региони на државата;
- Се забележува недостаток на законска рамка и научно управување, водство на унифицирани образовни рамки и стандарди за вреднување и
- Недостаток на наставници за воспитување за средината.

Е. Значење на истражувањето за основното образование

- Во новите образовни планови за деветгодишно сеопфатно образование што се користеле од 1993 година се поставило услов тие да одговорат на потребите и содржините за воспитувањето за средината;
- Анализата на учебниците по географија покажа дека се интегрирани содржини од воспитувањето за средината во рамки на главната насока „Население-средина-ресурси–развој,“. Но, учебниците заради традиционалниот систем на географски предмети не се во можност да одговорат на барањата за одржлив развој;
- Била развиена рамката, односно воспитно–образовниот програм за воспитување за средината за учениците од основно и средно образование. На ова се гледа како на камен–темелник во развојот на воспитувањето за средината во Народна Република Кина. Во рамки на овој документ била дефинирана целта; како и детализирани задачи, содржини и насоки за примена.

Ж. Меѓународна подршка: Проектот бил финансиран од Меѓународниот истражувачки центар на Канада ( International Development Research Center of Canada )



### 1.5.5 Образование на студентите за околината

Предмет: Образованието на студентите за околината и можноста за интегрирање на содржина за околината во наставните програми за сите профили на идни учители/ наставници.<sup>109/</sup>

Носител: Д –р Винка Узелац

Цел на истражувањето: Запознавање со светските погледи за значењето на професијата учител во воспитувањето за средината, односно со формите и содржината на образованието на учителите за околината; утврдување на состојбата со образованието на студентите за околината во хрватските наставнички факултети и испитување на гледиштето и мислењата на студентите за проблемите на чувствата за сопствената обврска во поставеноста и реализацијата на програмот за воспитание и образование за околината.

Проектниот примерок го сочинуваат наставните планови и програми и студентите на наставничките факултети. Биле анализирани 18 наставни планови и 594 наставни програми. Примерокот на испитаници го сочинувале 708 студенти на наставничките факултети.

Резултати –Значење на истражувањето:

А. Анализата на програмите покажа дека нема недостаток и неравноправност на одделни наставни предмети и учителски школи од подрачјето на образованието за средината. Со истражувањето се забележува напредок во смисла на постоење наставни содржини за околината во повеќе предмети. Идентификувани се и некои недостатоци. Над 85% од наставните предмети се без показатели за образованието за околината. Се констатира дека присутните елементи не може да дадат сериозен придонес во подрачјето на околината. Ова е поразителен резултат кога се посочува и констатацијата дека образованието за средината треба да биде интегрален елемент во сите предмети.

Б. Анализа на учебниците и работните тетратки покажа дека:

- Учебниците во еколошко–воспитен поглед не се доволно ускладени со програмите за воспитно–образовно делување;
- Еколошките содржини во учебниците и работните тетратки не се доволно и функционално застапени;
- Текстовите не се доволно поврзани со ширината на проблемот;
- Важно е содржини за средината да се поврзани хоризонтално ( за секое одделение) и вертикално ( за секој предмет);
- Покрај текстовите во учебниците да се поместат и други дидактички елементи од воспитувањето за заштитатат и унапредувањето на

<sup>109/</sup> Uzelac d-r V.,(2002), Obrazovanje studenata za okolinu, Skolska knjiga, Zagreb;



редината.

В. Развојот на еколошкото воспитание и образование зависи од позитивните практични искуства неопходни за студиозно внесување на основи од еколошкото воспитание: училишни закони, програми, истражувања, проекти и слично.

Г. Истражувањето како важно и корисно ја посочило потребата да се знае колку примената на дидактичките иновации помага во развојот на еколошката свест.

Д. Во истражувачкиот примерок биле опфатени: плановите, програмите, учебниците и работните тетратки, но се заклучило и дека оние кои влијаеле и можат многу да влијаат во реализацијата на еколошкото воспитание се пред сè воспитувачите и наставниците.

Анализираниот проект е национален бидејќи се реализирал само во Република Хрватска.



**Втор дел**

**Методолошки компоненти на истражувањето**



## 2.1 Предмет на истражувањето

Образовното делување за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование се наметнува како мошне значаен и сериозен проблем. Во педагошката теорија и пракса повеќе не се поставува прашањето дали и каде, туку како поуспешно да се планира, реализира и вреднува овој вид на образование. Делувањето во оваа образовна насока на основнообразовно ниво се наметнува и како императив во обезбедувањето и подигнувањето на квалитетот на основното образование воопшто.

Имајќи го сето ова предвид предмет на истражувањето претставува компаративното согледување на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование како планска, програмска и дидактичко-методичка парадигма, но и дефинирање на условите и претпоставките за негова присутност и ефикасност во основното училиште.

Поаѓајќи од „одржливиот развој“, а имајќи го во предвид вака дефинираниот предмет на истражување може да се посочат повеќе еко-педагошки димензии како значајни претпоставки за истражувањето. Како парадигма за еко-педагошкото делување може да се идентификуваат бројни проблеми, а меѓу нив и службените документи од образовната политика, стратегиските документи од основното образование, плановите, програмите и наставниците од основното училиште.

Оттаму предметот на нашето анализирање беше разгледан од неколку аспекти.

А) Анализа на педагошките национални/државни и регионални плански/стратегиски документи од аспект на еко-педагошките димензии на основното образование.

Б) Анализа на образовни планови и програми од основните училишта кај нас и во неколку странски држави од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование и

В) Согледување на ставовите за одржливиот развој на еко-димензиите на наставниците од неколку основни училишта.

Во рамки на предметот на ова истражување ги вклучивме овие аспекти од повеќе причини.

Странски, меѓународни, регионални и национални/државни плански документи се основните насочувачки, односно регулаторни документи и во основнообразовната дејност. Од големо значење за насочување на понатамошното делување и развој на основнообразовната дејност, па и образованието за одржливиот развој се развојните-стратегиски документи, плановите и програмите. Истите овозможуваат целесообразност и рационалност на образовната дејност и подобар квалитет и ефикасност воопшто.



Планот и програмите треба да претставуваат дидактичко-методички обработки, конкретизации на основните и темелни документи. Тие истовремено целосно ја операционализираат, содржински и дидактичко-методички, севкупната воспитно-образовна работа, па оттаму и еко-образовното делување. Неминовно се наметнува потребата во теоретските основи, но и во сите сегменти на програмирањето да се опфатат аспектите од теоретските сознанија и практично делување во образованието за одржливиот развој. Со дидактичко-методичката разработка на целите, задачите и содржините, односно со дефинирање во програмите се создаваат услови за професионално еко-образовно делување.

Не помалку значаен чинител за реализација за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование се и наставници. Успешноста во методичката реализација, формите на реализацијата и користењето информативно-пропаганден материјал е од особено значење за искористување на можностите за внесување сегменти од образованието за одржливиот развој во основното училиште.

#### 2.1.1. Дефинирање на основните поими на истражувањето

Следствено на предметот може да се дефинираат и основните поими на истражувањето. Основни поими на ова истражување се: „одржлив развој“, „еко-димензии“, и „основно образование“.

##### 2.1.1.1 Одржлив развој

Поимот „одржлив развој“, веќе повеќе пати се споменуваше во текстот од овој документ. Историски гледано, тој почнува да се користи во крајот деведесетите години на дваесетиот век.

За првпат терминот „одржлив развој“, се користи во документ изготвен од норвежанецот Гро Харлем Брундтланд (Gro Harlem Brundtland ) изготвен за Организацијата на обединетите нации во 1987 година. Насловот на документот е „Нашата заедничка иднина,“ ( „Our Common Future“)<sup>110/</sup>, а познат е и како „Брундтландов извештај“. Оттогаш во теоријата и практиката на заштитата и унапредувањето на средината овој термин се употребува за да се опише „развој што излегува во пресрет на сегашноста без да го компромитира развојот на идните генерации.“<sup>111/</sup>

Овој термин е широко прифатен и користен во светски рамки. Постојано истиот се проучува, надоградува и усовршува. Од аспект на

110/ Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, [www.un-documents.net/wced-ocf.htm](http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm);

111/ Report of the World Commission ....., Исто;



одржливоста се повеќе се говори за три аспекти на коишто се темели овој развој: средински, економски и социјален. Имајќи ја во предвид социјалната димензија, и во нашиот труд свое место зема токму овој поим како еден од основните што се обработуваше во негови рамки.

### 2.1.1.2 Еко-димензии

Во трудот предмет на интерес беа и „еко-димензиите“, кои поврзани со претходниот термин се употребуваа со цел да се укаже на аспектите на современите сфаќања за „средината“. Поимт „еко-димензии“, во трудот е во тесна врска со учењето на германскиот научник Ернест Хекел кој за првпат во своето дело го употребува терминот „екологија“, („oikologia“) како наука за проучувањето на домот, живеалиштето („oikos“)<sup>112/</sup>. Во почетокот оваа наука се развива како биолошка наука, за да подоцна сознанијата до кои се доаѓало укажат на потребата од нејзиното проширување. Во оваа насока може да се спомене Недељко Кујунџиќ, кој успешно укажува и ја осмислува взаемната условеност и поврзаност на природните и социјалните сегменти на средината. Кујунџиќ сложениот свет на културата, човековиот однос кон средината го врамува во три насоки: „човековиот однос кон природата“, „човековиот однос кон другите луѓе“, и „човековиот однос кон себе си.“<sup>113/</sup>

Имајќи ги во предвид овие темелни одредници може да се дефинираат и образовните „еко-димензии“. Постојат различни начини на определување на овој поим. „Еко-димензиите“, во одредени рамки се именуваат како „образование за одржлив развој“. Таков е случајот со шведскиот научник Ларс Риден (Lars Riden) во трудот „Образование за одржлив развој-искуство од образовниот проект Балтик 21,“ („Education for Sustainable Development-experiences from the Baltic 21,“) <sup>114/</sup>. Риден, меѓу другото ќе посочи „Тоа е образование кое има за цел да обезбеди со неопходни умења за индивидуата да се справи со комплексната иднина, каде светот се очекува да биде многу поинаков од она каков е денес.“<sup>115/</sup>

Од аспект на одржливиот развој на „еко-димензиите“, во образованието важно е да се укаже и на знаењето и вредностите кои се посочува дека ќе треба да ја насочат индивидуата кон поинакво однесување. Јохан Охман (Johan Ohman) во трудот „Дидактички размисли за образованието за одржливиот развој,“ („Didactic Reflections on Education

112/ Ekologija,(1978), „Roditelji i skola“, str.40, br.1;

113/ Kujundzic N., (1979), „Uloga obitelji i drustvene sredine u zastiti covekove zivotne okoline“, Roditelji i skola“, br.10;

114/ Riden Lars, „Education for Sustainable Development-experiences from the Baltic 21,“, in the publication „Education for Sustainable Development“, Report from the Nordic Council of Ministers, Ministry of Education and Science, Sweden, Stockholm, 2003;

115/ Ryden Lars, „Education for Sustainable Development...“, Исто, стр.13;



for Sustainable Development")<sup>116/</sup>, ќе укаже на потребата да се „...обезбеди неопходно знаење за критичко вреднување на различни алтернативи и да се оспособат да развијат капацитети за делување на теренот.“<sup>117/</sup>

Како квалитет повеќе, Риденс ги идентификува осумдесетите години на дваесетиот век како години кога се појавуваат „еко-димензиите“, во образованието втемелени на: учење базирано на проблеми, проектна работа и системска анализа.<sup>118/</sup> Во овој вид на образование Риденс во центарот го поставува проблемското учење кое го охрабрува интердисциплинарно учење. Како резултат на развој на овие еко-димензии преку образованието се развива и нов квалитет кај учениците „подобро снаоѓање во нови ситуации.“<sup>119/</sup> Со оваа способност авторот констатира дека учениците биле ставени во ситуација сами да се развиваат себе си, но и средината, и ќе заклучи „Ова може да биде тој тип на умеања неопходни во новото општество, општество посветено на одржливоста.“<sup>120/</sup>

### 2.1.1.3 Основно образование

Основното образование како сложена и динамичка категорија се формира и усовршува во согласност со современите научни сознанија, но и практичните потреби на детето-ученик од една и општеството од друга страна.

Согласно со “Меѓународната стандардна образовна класификација-МСОК” (“International Standard Classification of Education-ISCED”) <sup>121/</sup> основното образование е првото ниво на воспитно-образовниот систем. Согласно оваа класификација основни карактеристики на програмите на првото ниво се нормално дизајнирани за да им дадат на учениците солидна основа за базично образование во читање, пишување и математика, заедно со основни познавања за други предмети како што се историја, географија, природни науки, општествени науки, уметност и музика.<sup>122/</sup>

Второто ниво на основното образование е дизајнирано со цел

116/ Ohman J., „Didactic Reflections on Education for Sustainable Development”, in the publication “Education for Sustainable...”, Исто стр.15-17;

117/ Ohman J., „Didactic Reflections...”, Исто, стр.15;

118/ Ryden Lars, “Education for Sustainable Development...”, Исто, стр.13;

119/ Ryden Lars, “Education for Sustainable Development...”, Исто, стр.13;

120/ Ryden Lars, “Education for Sustainable Development...”, Исто, стр.13;

121/ ISCD 1997, International Standard Classification of Education, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Novembre 1997, BPE-98/WS/1, стр.16;

122/ ISCD 1997, International Standard Classification...., Исто, стр.18;



завршување на базичното образование. Во многу земји ова ниво на образование се посочува дека има за цел да ги постави основите за доживотното учење и човечкиот развој. За програмите на ова ниво се посочува дека се предметно ориентирани, што ги реализираат повеќе специјализирани наставници кои реализираат часови на полето на својата специјализација. Основното образование во различни држави започнува на различна возраст и е со различно траење. Често крајот на ова ниво се совпаѓа со крајот на задолжителното образование, таму каде што тоа постои.

Треба да се посочи дека главна функција на основното образование, целта, задачите и неговото место во воспитно-образовниот систем се одредуваат во зависност од општествено-економски услови, традицијата, искуството и современите тенденции во развојот на воспитанието и образованието во светот.

Структурата на воспитно-образовната работа во формалниот систем во главно се реализира во основното училиште. Работата во основното училиште се реализира со утврден наставен план и програма. Во планот се дефинирани функцијата на задолжителното, изборните и факултативни предмети, дополнителна, додатна настава и слободните ученички активности.

За самото основно образование особено значење и улога има поврзаноста на основното училиште, семејството и пошироката заедница (хуманитарните, научните, спортските и други институции, медиумите и севкупниот живот воопшто).

Теоретските основи и принципи на основното образование се усвоените стандарди за човекови права и правната држава, прифатени како стандарди во повеќето земји. Образовните системи во демократските земји се темелат на начелата на демократичност, автономност и еднакви можности, признавајќи го основното право на образование за секого, насочено кон неговиот развој.

Основното образование е задолжително и достапно за сите. Содржините на основното воспитание и образование се определуваат врз научни критериуми. Тие се научно проверени, проучувани и докажувани. Структурно содржините се систематизирани во подрачја. Постојат различни погледи на светот: идеолошки, материјалистички, религиозни... Основното образование се темели на научниот поглед на светот, научните резултати во откривањето, запознавањето и унапредувањето на природната и од човекот создадената средина, но и на самиот човек.

Основното образование неопходно е да биде така организирано и водено да на најпогоден начин се влијае на севкупниот интелектуален развој, развој на творечкото мислење, но и на способностите за стекнување на знаења, умеења и навики.



## 2.2 Цел и карактер на истражувањето

Основна цел на истражувањето беше согледување на состојбите во однос на квалитетот на планирањето, програмирањето и дидактичко-методичката обработка на одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште во Република Македонија, Кралството Норвешка и Република Финска.

Имајќи ја во предвид целта истражувањето може да се идентификува дека има фундаментален карактер. Истражувањето ќе се темели на дедуктивно-индуктивното заклучување.

## 2.3 Задачи на истражувањето

Од вака поставената цел може да се дефинираат повеќе истражувачки задачи:

1. Да се утврди присутноста на одржливиот развој на еко-димензиите во национални и регионални стратегии во основното образование.
2. Да се согледа и спореди начинот на планирање на педагошките димензии на одржливиот развој во актуелните планови за основно образование во Кралството Норвешка, Република Финска и Република Македонија.
3. Да се утврди застапеноста на цели од одржливиот развој во програмите од основното образование во Кралството Норвешка, Република Финска и Република Македонија.
4. Да се проучи и спореди присутноста и можностите за дефинирање на задачи од одржливиот развој во програмите од основното образование во Кралството Норвешка, Република Македонија и Република Финска.
5. Да се испитаат и споредат присутноста и потенцијалите за вклучување на содржини од образованието за одржливиот развој во програмите од основното образование во Кралството Норвешка, Република Македонија и Република Финска.
6. Да се согледаат ставовите на наставниците за унапредување на педагошките димензии на одржливиот развој на основното образование на наставниците Република Македонија.

## 2.4 Истражувачки прашања

1. Истражувањето треба да одговори на прашањето дали „Планирањето, дидактичко-методичката обработка и ставовите на наставниците за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште во одделни подрачја на основното образование соодветствуваат со можностите и потребите на образовните системи во Кралството Норвешка, Република Финска и Република Македонија,..“
2. Со истражувањето треба да се дојде до сознанија за тоа дали во



анализираните национални стратегии се забележува квантитативно и квалитативно учество на одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште соодветно на современите научни созанија.

3. Компаративната анализа на регионалните стратегии треба да посочи дали тие квантитаивно и квалитативно ги презентираат современите научни барања за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште.

4. Дали во анализираните европски наставни планови за основно образование се искористени можностите за реализација на педагошките димензии на одржливиот развој?

5. Дали во анализираните програми за основно образование се присутни цели соодветни на современите барања за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште?

6. Какви се можностите за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште евидентирани во дефинираните цели во анализираните европски програми за основно образование?

7. Дали во анализираните програми за основно образование се присутни задачи што би соодветствувале на современите еко-педагошки барања?

8. Колку компаративно се забележуваат значителни разлики во пристапот на дефинирањето на задачи за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште во анализираните наставни програми за одделните области?

9. Дали се забележува присутност на содржини од одржливиот развој во анализираните европски програми за основно образование?

10. Компаративно да се согледа дали се содржани од одржливиот развој во анализираните европски програми за основно образование?

11. Дали наставници од основните училишта искажале ставови од кои може да се препознае нивна блискост со можностите за вклучување на еко-педагошките аспекти на образованието?

12. Колку наставниците покажуваат дека тие ги препознаваат и практикуваат можностите за соработка со различни чинители и избор на ресурси при реализација на еко-педагошките димензии?

13. Колку наставниците ја користат проектната работа при реализацијата на одделни аспекти на еко-педагошкото делување?

14. Какви видови на обука им се потребни на наставниците за унапредување на еко-педагошките димензии во основното образование?

15. Постои ли конзистентност на ставовите на наставниците во врска со нивниот придонес за одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште во конкретната воспитно-образовна практика?

## 2.5 Методи на истражувањето

Во истражувањето се користеа: дескриптивниот и компаративниот метод на истражување.



### 2.5.1 Дескриптивна метода

Со овој метод ќе се обидеме да ги опишеме педагошките факти и феномени во истражувањето. Тоа се педагошки проблеми во државните образовни документи, плановите и дел од програмите за основно образование. Со анализата дојдовме до севкупноста на податоци за овој проблеми, а со синтезата ни помогна да дојдеме до одредени сознанија како генерални, општи насоки во кои ќе се движат педагошките димензии на одржливиот развој во основното образование. Притоа беа земени предвид неколку аспекти: планирање, програмирање и дидактичко-методичко обликување на воспитно-образовната практика.

### 2.5.2 Метод на споредување

Во текот на теоретското и емпириското истражување се обидовме да споредуваме. Ги споредувавме резултатите до кои дошле други истражувачи на овој проблем. Се обидовме да ги споредиме некогашните и сегашните сознанија во оваа област, но и различните искуства во однос на образованието за одржливиот развој во различните образовни стварности од нашата земја и некои европски земји. За нас особено значајни беа сознанијата до кои доаѓале истражувачите на овој проблем, научници од други земји.

Споредбениот метод го употребивме и при обработка на податоците што ги добивме со емпирискиот дел од истражувањето. Споредувајќи се обидовме да ги согледаме застапеноста, честотата на јавување и траење на истражувачките факти и феномени.

## 2.6 Техники и инструменти на истражување

За доаѓање до порелевантни показатели поаѓајќи од предметот на истражување ги користевме следните техники: анализа на педагошката документација и интервјуирање.

### 2.6.1 Техника на анализа на педагошката документација

Како техника во рамки на ова истражување го користевме методот на анализа на педагошката документација. Предмет на анализа беа регионални/ меѓународни и национални/ владини документи од доменот на образованието.

За целосна проверка на дефинираните истражувачки прашања во рамки на истражувањето оваа техника ќе се користи и за истражување на развојни документи, планови и програми од основното образование во Република Македонија и некои европски земји.

Со оваа техника дојдовме и до релевантни сознанија за предметот што



го истражувавме. Ги анализиравме и: педагошката литература, книги и списанија во кои предмет на обработка се педагошките димензии на одржливиот развој во основното образование.

Истражувачката техника ни помогна да дојдеме и до податоци за присутноста на факти и феномени од подрачјето на педагошките димензии на одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште.

#### 2.6.1.1 Евиденциона листа

Во анализата на педагошката документација користевме однапред изработена евиденциона листа. Тоа беше инструментот „Евиденциона листа за квантитативна и квалитативна анализа на планските документи за основно училиште„.

#### 2.6.2 Интервјуирање

Со оваа истражувачка техника дојдовме до релевантни сознанија за предметот што го истражувавме. Ги интервјуиравме наставниците од основни училишта во Скопје од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште.

Беа интервјуирани наставници од одделенска и предметна настава на основно училиште. Со интервјутото се добија податоци за ставовите на наставниците за педагошките димензии на одржливиот развој во основното образование во земјата. Со интервјутото се идентификувани состојби, но и проблеми како и начините за нивно надминување.

Со оваа техника дојдовме до податоци за присутноста на факти и феномени одржливиот развој на еко-димензиите во основното училиште во Република Македонија.

##### 2.6.2.1 Протокол на интервјуирање

За реализација на интервјутото се применуваше неструктуриран протокол за интервјуирање. Податоците се евидентираа во однапред изработена евиденциона листа.

### 2.7 Популација и примерок на истражување

Истражувањето го спроведовме со примерок на документи и популација на наставници вработени во основни училишта.

Примерокот на плански, развојни документи ги опфаќаше регионалните и



национални стратегии за образованието и за образованието за одржливиот развој. Примерокот на регионални стратегии за образованието за одржливиот развој го сочинуваат стратегиите на: УНЕЦЕ, Економско-социјалниот совет на Обединетите нации и стратегијата на земјите од Балтичкиот регион.

Примерокот на националните развојни и плански документи го сочинуваат документи на: Кралството Норвешка, Република Македонија, и Република Финска.

Популацијата на наставници ја сочинуваа наставници од основните училишта во градот Скопје.

**Табела:** Интервјуирани наставници од основни училишта

Ред бр	Основно училиште	Број на интервјуирани наставници	Процент на интервјуирани наставници (%)
1	ОУ „Блаже Конески„	7	8,5
2	ОУ „Братство„	22	26,8
3	ОУ „Горѓија Пулески„	22	26,8
4	ОУ „Живко Брајковски„	9	11
5	ОУ „Јохан Хајнрих Песталоци„	10	12,3
6	ОУ „Љубен Лапе„	2	2,3
7	ОУ „Цветан Димов„	10	12,3
Вкупно		82	100

Направен е случаен избор на примерокот.

### 2.7.1 Примерок на истражување

Во истражувањето беа теоретски анализирани 2 регионални стратегиски документи и 6 национални развојни документи именувани како стратегии, концепции или национални планови.

Во истражувачкиот примерок беа вклучени 4 планови за основно воспитание и образование. Интегрален дел се и програмите за оделни предмети во основното образование во Кралството Норвешка, Република Македонија и Република Финска. Во овој истражувачки примерок беа вклучени и 31 програма за одделни основнообразовни предмети.

### 2.8 Обработка, анализа и интерпретација на податоците

Методолошкото обликување на овој труд како појдовна основа ја имаше квалитативната анализа на податоците. Сите извори на педагошки факти



што произлегуваа и го условуваа предметот на истражување на директен начин ја диктираат потребата од квалитативна анализа на состојбата и понуда на можности за поефикасна реализација. Врз основа на тоа во трудот се користени едноставни статистички постапки кои најцелисходно соодветствуваат на предметот на проучување.

Во обработка на податоците се користеа статистичките постапки: дистрибуција на фреквенција и утврдување на пропорционален однос.

Статистичките податоци се користеа во етапата на обработка на податоците добиени со споредбена анализа на планските, развојни документи од доменот на образованието, плановите, програмите и одговорите добиени од наставниците со реализираното интервју.

Истражувањето што го планиравме и реализиравме беше квалитативно истражување.

По прибирање на податоците со анализа на педагошката документација и со интервјуирање истите беа средени. Очекувањето се потврди со добивање на една општа слика за содржината, обемот, разновидноста и квалитетот на податоците.

Во следната фаза ја определивме теоретската рамка на добиените податоци. Тоа го постигнавме со индексирање на податоците и нивно групирање по одделни теми. Овие теми беа изворно поврзани со целите и задачите на истражувањето. Групираните податоци ги претставивме и табеларно. Вака подготвените податоци ги интерпретиравме. Бидејќи истите се поврзани со целите и задачите на истражувањето ни овозможија согледување на присутноста, застапеноста, а ни даде и можност за дефинирање на концептите. За концептите дадовме свое објаснување и коментар со предлози за понатамошно планирање на активностите.


## **2.9 Организација и тек на истражувањето**

Емпириското истражување започна да се реализира во 2008 година, а неговата реализација заврши во 2009 година. Во него беа вклучени и дел од сознанијата до коишто дојдовме во досегашното долгогодишно истражување на овој проблем.

Имајќи ги во предвид финансиските причини дел од истражувањето се реализираше исклучиво во неколку основни училишта во Скопје.

Во најголем дел од истражувањето беше реализирано од носителот на проектот кој е и автор на интерпретацијата на добиените и обработени податоци. Сето истражување беше планирано и се реализираше во постојана консултација со менторот на проектот Проф. Д-р Снежана



A hand-drawn diagram consisting of a jagged line that starts on the left, goes up to a peak, then down to a point, then right to another point, then down to a third point, and finally right to a fourth point. There are small arrows pointing to the right at the top and bottom right segments of the line.

Адамческа. Во текот на реализација на проектот беа консултирани и останатите членови на тимот.



**Трет дел**

**Резултати од истражувањето**



### 3.1 Развојни документи за планирање

За развивање на капацитетите на сите оние кои донесуваат одлуки и административците воопшто во светски рамки се подготвуваат стратегиски документи. Документите се фокусираат особено на подрачјата за кои е неопходна екстензивна соработка на образовните установи и комбинација на експертиза. Како чинители во реализација се јавуваат функционерите како донесувачи на одлуки, претставници од администрацијата, трговијата, индустријата и невладиниот сектор.

По својата природа стратегиските документи во најголем број случаи претставуваат предлози за акции што претпоставуваат градење партнерства и развој на мрежи на развојни центри, истовремено влиаејќи на сите степени на образованието, на основното и образованието низ работа. Интегрален сегмент на документите од овој вид се и материјалите за учење и условите за учење. Диверсифицирањето и експанзијата на можностите на учесниците во образовниот процес, акционите планови и следствено евалуацијата на образованието за одржливиот развој претставуваат интегрални елементи на стратегиите.

Стратегиите претставуваат документи што ги земаат во предвид меѓународните и националните процеси во овој домен. Тоа создава основа истите да се развиваат како планови за зголемување на соработката и промовирање на мрежењето на локално, регионално, национално и меѓународно ниво.

Во доменот на образованието за одржливиот развој се забележуваат два вида на стратегиски документи: „стратегии изработени во соработка со повеќе држави,“ и „национални стратегии,“. Постои и тренд еко-педагошки аспекти да се вклучуваат во рамките на образовните стратегиски документи, без изработка на специфични стратегии за образованието за одржливиот развој.

Во овој дел од трудот предмет на анализа беа повеќе документи:

- „Стратегијата за образование за одржлив развој на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации,“ и
- „Стратегија на Балтичкиот регион- Балтик 21,“.

Предмет на анализа беа и националните стратегиски документи:

а) Норвешки искуства

- „Одржлив развој – Образование за одржлив развој,“ и
- „Поддржувачки систем за образование за одржлив развој,“.

б) Финските искуства

- „Развоен план за истражување и образование 2003-2008,“
- „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014,“ и

в) Македонски искуства

- „Националната програма за развој на образованието во Република Македонија,“
- „Концепција на деветгодишно основно воспитание и образование,“.



### 3.1.1 Национални документи за планирање

#### 3.1.1.1 Анализа на „Националната програма за развој на образованието во Република Македонија,,

„Националната програма за развој на образованието,,<sup>123/</sup> е изготвена за периодот 2005-2015 година. Тој го опфаќа периодот на декадата во развојот на образованието и е долгорочен документ за развој на основното образование.

Документот е изработен од експертска група во чиј состав влегле надворешни соработници и вработени во Министерството за образование и наука.

Структурно гледано, анализираната програма ја сочинуваат неколку поднаслови. Подрачјата што се обработуваат во програмата ги презентираме во Табела број 2.

**Табела бр.2 „Структурни елементи,, на „Националната програма за развој на образованието во Република Македонија,,**

Ред бр	Наслов на подрачјето
1	Програма за развој на предучилишното воспитание и образование
2	Програма за развој на основното образование
3	Програма за развој на средното и постсредното образование
4	Програма за развој на високото образование
5	Програма за развој на училишниот кадар
6	Програма за обезбедување и контрола на квалитетот во образованието
7	Програма за развој на институционалната поддршка на развојот на образованието
8	Програма за развој на ИКТ во образованието
9	Програма за образование на образованието на возрасните во Република Македонија во контекст на доживотното учење

Теоретската анализа на документот од аспект на барањата и можностите за реализација на целите и задачите на одржливиот развој на еко-димензиите посочуваат дека во соодветно дефинираните програми се создаваат можности за нивна реализација. Иако не е директно посочено со општо дефинираните наслови на програмите се создаваат можности и за еко-педагошко делување. Тоа може да се види и од некои други елементи во документот.

123/ Националната програма за развој на образованието во Република Македонија со придружни програмски документи, (2006), Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, [www.npro.edu.mk/documenti/strategija-mk.pdf](http://www.npro.edu.mk/documenti/strategija-mk.pdf);



Во предговорот, подготвен од тогашниот министер за образование и наука, се наведува на потребата од подигнување на еколошката свест кај најмладите како една од карактеристиките на современиот свет. Квалитативната анализа на одделните програми презентирани во оваа рамка требаше да покаже дали ова било подржано и во другите програмски документи. Потпора на ваквара визионерски ориентирана национална програма имаме и во текстот презентирани во рамки на Програмата како воведен дел, а изготвен од Собранието на Република Македонија.

Во текстот од Собранието на Република Македонија се повикува на одржливиот развој. Поконкретно во овој воведен дел од Програмата се истакнува дека програмата: „...настојува да даде полн придонес за остварување на одржливиот развој„. Иако овој вид на развој се поврзува само со социјалната сфера на средината, т.е. општеството како респектабилен член во европското и светското опкружување, одредбата „одржлив развој„ претставува солидна основа за понатамошна разработка на еко-образовните аспекти во презентираниот национален образовен програм.

Со начинот на којшто се дефинира целта на националната програма како да се запаѓа во антропоцентристичка сфера. Така на пример во целта на образованието се насочува кон „добросостојбата на граѓаните„, но не и во насока на разработување на веќе споменатиот „одржлив развој„.

Но, во основиот, базичен дел од текстот авторите се обиделе да ги дефинираат и предизвиците со коишто се соочува образованието. Меѓу нив е издвоена и „еколошката глобализација„, една од детерминатите на развојот на современите земји. Во таа насока треба да се посочат како проблеми на народите во светот на денешницата и „еколошките проблеми„.

Сепак, ваквата поставеност нема ефекти во понатамошното дефинирање на предизвиците во образованието. Може да се заклучи дека во овој документ доминира антропоцентризмот. Во оваа насока ќе наведеме еден конкретен пример:

„зајакнување на економскиот развој, унапредување на компетенциите и процедурите на донесување на одлуки, јакнење на меѓуетничката и културна соработка и остварување на цели за политички и економски интеграции...“

Ваквиот пристап не е во насока и на заложбата од воведниот дел на програмата, за почитување на потпишаните меѓународни документи, како што се на пример „Милениумските развојни цели на Обединетите нации„.

Меѓу идентификуваните предизвици во програмата се споменува и „Социјалното активирање и вклучување на младите„. Во разработката на



овој предизвик доминира социјалната сфера, а оддржливиот развој на еко-димензиите во основното образование не наоѓа свое место во овој предизвик иако активоста на младите во конзервирањето, заштитата и унапредување на средината има огромно значење.

Идентичен, антропоцентристичка пристап се забележува и во дефинирањето на визијата. Во визијата како крајна цел на образованието се наведува дека тоа е „фактор за добросостојбата на нејзините граѓани и јакнење на националната економија,„

Мисијата на програмата ја зафаќа глобализацијата, акцентирајќи го превенирањето на последиците и ефикасното користење на придобивките. Но, и за глобализацијата не се говори од еко-педагошки аспект.

Во дефинираните стратешки области не е наведено еко-образованието. Сепак, во повеќето може да се реализира негови аспекти.

**Табела 3:** „Цели, преку кои може да се реализира еко-образованието

Ред бр	Цел
1	Образование за сите/обезбедување на образовна рамноправност
2	Унапредување на културата на живеење
3	Зголемување на социјалната партиципација
4	Зголемување на образовната, културната и економската компетентност на македонското општество
5	Засилување и унапредување на меѓународната соработка
6	Управување со промени

Интегрален дел на националната програма е и насловот во кој се обработуваат „Вредностите и принципите на кои се потпира националната програма,„. Во овој наслов се очекува да се зафаќаат и аспекти еко-образовното делување. Но, во овие рамки, авторите воопшто не ги споменуваат еко-образовните вредности кои секако биле, но и треба да бидат основа на коишто се гради современиот образовен систем.

Говорејќи за една од клучните интервенции за образовно делување „Образование за сите,„ авторите ја запоставиле комплексно срединската димензија. Па така во овој сегмен еднаквиот пристап се гледа само во функција на:

„...соодветното образовно ниво за секого и за сите возрасни групи и да осигура дека истите поседуваат знаења, вештини и ставови кои се во согласност,„ исклучиво само со „барањата на општеството и пазарот на трудот,„



Еко-образовниот предизвик е еден од клучните образовни цели што ја наметнуваат потребата од достапност и егалитарност на образованието со тоа што истото станува сериозен сегмент на општото, но и стручното образование. Тоа се занемарило во овој сегмент од трудот.

Сепак, посочувајќи на некои предизвици авторите се навраќаат и на оваа сфера. Притоа тие не ја нагласуваат одржливоста. Конкретен пример за тоа е укажувањето на потребата во образованието да се води грижа за спецификите во коишто се реализира тоа од дискурсот на децентрализацијата. Притоа во текстот ќе се посочи и на потребата од почитување на:

„...основен педагошки принцип за корелација на изворот на учење со специфичностите на консументот,„ но и

„...просторот во кој се реализира учењето,„

Она што е важно да се нагласи од еко-образовен аспект е дека при распределбата на одговорностите „...подобрувањето на менаџментот и управувањето со образованието, вклучувајќи ги и стратешките и концепциски капацитети,„ се делегирани на централно ниво.

И во дефинирањето на образовните предизвици не се посочува одржливиот развој на еко-димензиите во образованието, а на прво место се става антропоцентристичкото дефинирање „зголемување на квалитетот на стручните/работни и социјални компетенции,„ на сите млади и возрасни.

Еден од аспектите поради кои образованието станува доживотен процес секако се и барањата за образованието за одржливиот развој. Но, повторно од едностран аспект, авторите целта „Зголемување на задолжителното образование,„ го поврзуваат исклучиво во врска со „осовременувањето на трудот и работењето,„. Во таа насока ќе се наведе и дека „Се смета дека средното образование е оној долен лимит на образованост и квалификуваност што секој граѓанин треба да го поседува за да може активно да се вклучи во општествениот и работниот живот,„. Од социјалната сфера се и другите наведени причини за продолжувањето на траењето на задолжителното образование. Идентичен пристап се забележува и во однос на втората дефинирана стратешка цел „Унапредување на културата на живењето,„

Во целта –интелектуален раст, иако човекот е природно и социјално битие тој се сведува исклучиво во функција на:

„...успешна подготвеност за активен работен живот и социјално влијание и партиципација „

Вака дефинирана оваа цел може да е во функција на реализација на еко-образовното делување што во голема мерка е поврзано со социјално влијание и партиципација. Но, во овој документ, не се зафаќа во целост



оваа сфера. Имено, интелектуалниот развој треба да биде во функција и на изградувањето на индивидуа, активен субјект во креирањето на одржливиот развој. Овој пристап се забележува и во начинот на дефинирањето на другите цели преку кои се предвидува да се реализира оваа стратегија, „Промовирање на ефикасна воспитно-образовна установа,“; „Унапредување на наставата и учењето,“; „Обезбедување и контрола на квалитетот,“; „Поврзаност на формалното, неформалното и информалното образование,“; „Промоција на доживотното учење,“ и „Образование на возрасни,“.

Пошироко гледање на овој стратегијски документ од аспект на следните дефинирани приоритети може да биде во функција на образованието за одржливиот развој. Таков е приоритетот – „Зголемување на социјалната партиципација,“.

Овој приоритет може да биде во функција на образованието за одржливиот развој што се потврдува веќе и со првата дефинирана цел „Активно граѓанство,“. Во современите услови на дваесет и првиот век, вака дефинираната цел подразбира активност на граѓаните и во насока на постигнување на одржливиот развој. Сепак, мора да се констатира дека во рамките на образованието оваа активност не е комплексна и се сведува на фрагментарно зголемување на социјалната сфера во културната и спортска дејност.

Глобалноста на проблемите на средината укажуваат на наопходноста од меѓународна соработка за нивно надминување. Оттаму, следствено голема е улогата што во оваа сферата треба да ја има образованието. Тоа сосема директно се идентификува во воведниот осврт во врска со овој приоритет каде, меѓу другото се посочува:

„ Основна цел во наредниот период ќе биде да се изгради заедничка вредносна база за да управува со развојните проблеми вклучени во глобализацијата,“.

Со воведот се создава солидна основа во рамките на овие заеднички вредности и проблеми поврзани со глобализацијата да се вклучени и вредностите на одржливиот развој и како развојни проблеми на глобализацијата –проблемите на средината. Овој дефиниран приоритет авторите предвиделе да се реализира и преку целта „Демократско и одржливо образование,“. Во тие рамки, прифатливо и ефектно од аспект на образованието за одржливиот развој може да биде наведената соработка за „реализација на меѓународни проекти,“ и на тој начин, со тоа „интернационализирање на вредностите на глобалните интеграциски процеси,“. За жал, ваквиот пристап се напушта веќе во следната дефинирана цел „Јакнење на високото образование,“.

При обработката на целта „Јакнење на високото образование,“ сосема антропоцентристички и сегментарно гледано од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието е посочувањето дека



државните високообразовни установи:

„...мора да развиваат нова структура и организациска поставеност која ќе биде компатибилна со сеопштите промени на пазарот на трудот„.

Како еднострано во таа насока може да се посочи и наведување на целта „Промоција на културниот идентитет„ каде развојот се дефинира исклучиво од аспект на социјалната сфера, антропоцентристички, а не од комплексно–средински одржлив развој. И во рамки на целта „Зајакнување на регионалната и европската соработка„ како сфери на нејзино реализирање се наведуваат само „образованието, истражувањето и културата„, а одржливиот развој секако има простор, но и потреба да стане интегрален сегмент.

Може да ја посочиме и приоритета „Управување со промени„ како мошне значајна за реализација на еко-образованието. Доколку се користиме со термините на компјутерската техника, начинот на обработка на ова поглавие е исклучиво од аспект на хардверот, но не и од аспект на образовниот софтвер. Како резултат на овој пристап пропуштено е да се обработат и аспекти на еко-образовното делување кое пак во голема мерка може да зависи токму од успешноста во управувањето со промените. Притоа ова го гледаме од аспект на образование што е во функција на управување со промените во средината.

Составен дел на овој стратегиски документ се и програмите за предучилишно и основно образование, средно и постсредно образование, високото образование, образованието на возрасните, ИКТ во образованието, финансирањето, легислативата и професионалниот развој. И овие придружни документи ги анализираме од аспект на создавањето на услови за одржлив развој на еко-димензиите во образованието.

#### 3.1.1.1 Програма за развој на на предучилишното воспитание и образование

Се почесто сегменти на предучилишното воспитание стануваат интегрален сегмент на задолжителното, основно образование и воспитание. Конкретен пример во таа насока е деветолетката, односно прераснувањето на „забавиштето„ во т.н. „мало прво одделение„. Токму затоа предмет на теоретска анализа од аспект на еко-педагошкото образование беше и овој сегмент од анализираната програма. Програмата за развој на предучилишното воспитание и образование беше предмет на анализа од аспект на можностите и реалните потенцијали за реализацијата за одржлив развој на еко –димензиите.

Во почетокот на програмата презентирана е мисијата на предучилишното воспитание. Впечаток е дека таа го дефинира овој образовен сегмент сегментарно.



Мисијата, меѓу другото ќе посочи ги „најновите научни сознанија“, но единствено од сферата на „детскиот развој“. Еднострано се повикува и на значењето на предучилишното воспитание исклучиво од аспект на „еднаков приод и максимална опфатеност“.

Од друга страна, кога се говори за современите трендови во предучилишното воспитание и образование сосема прифатливо се повикува во предучилишното воспитание да се почитува локалната средина. Ова не е во корелација со начинот на којшто се дефинира мисијата, но е во функција на еко-образовното делување. Ваквиот еко-образовен аспект не е ниту споменат од страна на авторите на програмата. Истиот пристап се забележува и во самиот наслов „Предизвици на предучилишното воспитание и образование“.

Од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието податливо за реализирање е и барањето во предучилишното воспитание и образование да се почитува „Принципот на интегративност“. Ваквиот пристап се оправдува со констатацијата дека детето „го набљудува светот во неговата целина“. Сепак и во овие констелации одржливиот развој на еко-димензиите во овој степен на образование не се споменува и во рамките на овој поднаслов, иако има можности, но и потреба од тоа.

Може да се очекува еко-димензиите да биде интегрален сегмент и во поднасловот „Современи трендови во предучилишното воспитание и образование“. Пристапот на авторите насочен е речиси исклучиво на системските и институционалните аспекти на современите трендови. Современите аспекти не се разгледуваат ниту од аспект на содржините. Со тоа на овој начин не се создале можности за акцентирање и реализирање на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието.

Еко-димензиите во образованието требало да се идентификува и како предизвик на предучилишното воспитание. Во рамките на овој поднаслов се обработуваат институционални аспекти, мрежи на установи, опфат на децата, децентрализацијата и слични проблеми, но не и аспекти на одржливиот развој на еко-педагошкото делување. Во рамките на овој поднаслов се посочува и „Програмската поставеност“, но не и од еко-образовниот аспект, иако тоа како програмски предизвик секако постои.

Современото сфаќање на развојот како приоритет го наметнува и одржливиот развој. Во поднасловот во кој авторите се навраќаат на развојот на предучилишното воспитание и образование свое место нема и одржливиот развој на еко-димензиите во предучилишното воспитание. Во рамките на овој поднаслов предвиден е и „Принципот на граѓанска одговорност“, но не и аспектот на еко-образованието. Оттаму пристапот од кој се поаѓа на развојот е етатистички и институционалистички. Тоа во рамки на граѓанската одговорност, на пример, се препознава како давање можност децата да избираат помеѓу неколку активности, но не и



воспитување на граѓански одговорен однос кон комплексната природно социјална средина. Иако се препознава можност и потреба принципот на одржливоста воопшто не се споменува во рамките на овој поднаслов.

Доколку се има во предвид времето кога се пишува и на кое се однесува оваа програма, еко-димензиите во образованието треба да го претпоставува како едно од клучните подрачја за интервенција. Тоа авторите на програмата не го предвиделе.

### 3.1.1.1.2 Програма за развој на основното образование

Вториот подсистем што се обработува во овој стратегиски документ<sup>124/</sup> е подсистемот на основното образование. Насловот под којшто се обработува проблематиката е „Програма за развој на основното образование.“<sup>125/</sup> Содржините во цитираниот документ се презентираат од 97 до 156 страница.

Програмата е разработена преку повеќе наслови и тоа:

- „Мисија на основното образование“;
- „Цели на основното образование“;
- „Принципи на основното образование“;
- „Клучни подрачја на интервенција“ ( презентирани како цели, секоја разработена) и
- „Анекси“ ( од еден до четири).

Уште во воведниот дел од програмата се препознава антропоцентристичкиот, едностран принцип на образованието. Како илустрација е текстот од воведот што се однесува на вредносниот систем. Во рамки на овој сегмент, меѓу другото се истакнува дека:

„Основното образование во овој процес е клучно, пред се заради тоа што се работи за првиот значаен социјален контекст ( вон семејството) каде се стекнува односот кон знаењето, одговорноста и работните навики, и се социјализира во духот на социјалните вредности.“

Од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите при ваквото сфаќање на основното образование би било занемарувањето на сите оние „други“, „еко-вредности“, на пример улогата на училишниот двор за

124/ Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, (2005), Национална експертска група, Министерство за образование и наука, Скопје;

125/ Програма за развој на основното образование, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, (2005), Национална експертска група, Министерство за образование и наука, Скопје, стр.97-156;



негување однос на ученикот кон растителниот свет, или пак „штедењето на ресурси,“ ( вода, електрична енергија и.т.н.). Ова во современиот свет претставуваат сериозен и значаен корпус на еко–димензии изразени како комплексни природни, односно природно–социјални вредности.

Во воведниот дел од програмава авторите се повикуваат и на значајните светски документи што го третираат основното образование, но одржливиот развој на еко–димензиите не претставува една од издвоените два клучни моменти што треба да ги сублимираат сите напори на државата.

Дефинираната и разработена „Мисија на основното образование,“ ја анализираме од аспект на присутноста и потенцијалите за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Но, во мисијата се препознава сегментарен, а не комплексно природно–социјален пристап на средината и како последица на тоа на детето–ученик пред се гледа исклучиво како социјално битие. Па така еден од аспектите на мисијата е идентификуван како:

„- Развој на личноста која може да превземе на индивидуална, семејна и граѓанска одговорност,“..

Во вака дефинираниот аспект на мисијата се занемарува улогата на ученикот како природно битие, што би претпоставувало во оваа компилација да се вклучи и терминот „природна,“ одговорност. Доколку овој термин бил вклучен би се земале во предвид и „штедењето на ресурсите, или грижа за природната средина, и.т.н.“..

Од друга страна во дел од изведените аспекти на мисијата на основното образование, сепак се создаваат посредни можности за да се делува во насока на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Во оваа насока би можело да се посочи изјавата дека:

„- образованието ќе овозможи развој на независна, отворена, критичка и демократска личност со вештини и компетенции за акција,“..

Каде може да се препознаат потенцијалите на мисијата за постигнување одржлив развој на еко–димензиите во основното образование? Претпоставка за одржливо еко–делување се сите тие квалитети, независност, отвореност, критичност, па и компетенција за акција. Развојот на овие квалитети на личноста се предуслов за ефикасност и во согледување на еко–проблемите, надминување на истите, односно подобрување на квалитетот на еко–димензиите.

Вториот поднаслов во програмата за основното образование е насловот

„Цели на основното образование,“. Анализата на овој сегмент од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование



покажа дека еко–димензиите се споменуваат само како „здрава животна средина,“ којшто авторите го споменуваат како очекување во рамки на алтернативата:

„- да има развиено моторички способности низ спортски игри и активности, разбирајќи ја одговорноста за сопственото здравје, здравиот начин на живот и здрава животна средина;“.

Интересно е дека очекувањата за „здрава животна средина,“ се поистоветуваат само со спортските активности. Ова е еднострано и како потврда на тоа може да се посочат неколкуте „пропуштени,“ можности идентификувани во разлечните аспекти на целта, а една од нив е именувана „Обука во суштинските животни вештини,“. Во рамките на овој аспект на целта „еко–димензиите,“ како создавање здрави услови на живеење или конзумирање на здрава храна или избор на здрав животен стил, пешачење наместо возење со кола и.т.н. воопшто не се споменати. За сметка на ова сосема еднострано и антропоцентристички како „суштинска животна вештина,“ споменато е и:

„- Основното образование овозможува развој на клучните компетенции на секој ученик, неопходни од аспект на информациското општество.“.

Во третиот поднаслов од „Програмата за основно образование,“ се презентираат „Предизвиците,“ што беа анализирани од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите. Во ниту еден од дефинираните предизвици не се препознаваат аспектите на еко-димензиите, а во една се забележува едностраност. Тоа е предизвикот именуван како „Опфат,“ во чии рамки авторите ќе наведат:

„Основното образование ќе функционира со максимална опфатеност на генерацијата, а со цел да се создадат основни предуслови за натамошно образование и(ли) подготовка на младите за стекнување основна култура на работно ангажирање и работни навики за вклучување во процесите на трудот.“.

Иако еко-аспектите во современото општество се покажаа како есенцијални за квалитетен живот на човекот, надминување на болестите и опстанокот на современиот човек, авторите на овој сегмент на програмата задолжителниот „опфат,“ се оправдува само од два аспекти, продолжено образование и насочување кон светот на работата. Тоа е сосема едностран аспект на гледање на предизвикот „Опфат,“ а слична е и состојбата и со другите предизвици за основното образование презентирани во овој документ.

Во точка четири на програмата се презентираат „Клучните интервенции,“. Како клучни интервенции авторите се определиле за следните цели:

„Зголемување на траењето на задолжителното образование,“.



Од аспект на должината на траењето како причините се посочуваат само социјалните (работа и социјална инклузија), но не и еко-педагошките аспекти. Целосното занемарување на еко-димензиите во рамките на опфатот може да се забележи и во рамките на т.н. „Очекувања“, каде ефектите од зголемениот опфат се гледаат повторно само од аспект на трудот и некои други социјални димензии.

Со наслов на втората дефинирана цел „Промоција на ефективно училиште“, може да се очекува авторите да се навратат и на еко-димензиите во основното училиште. Ова е особено актуелно кога Обединетите нации ја спроведуваат декадата на образованието за одржливиот развој сосема оправдано би било ефикасно училиште да води грижа и за одржливиот развој на еко-димензиите.

Но, тоа не може да се забележи во обработката на оваа цел. Дури се оди во крајност па децата се ставаат во пасивна позиција. Таков е примерот со очекувањето презентирани во целта:

„- гарантирање на безбедна и заштитничка околина за децата,“

Ова е спротивно со претходно посочената мисија за поттикнување на одговорно однесување на учениците во училиштето и пошироката заедница што го вклучуваше и аспектот на активност во насока на одржливиот развој на еко-димензиите.

Едностраниот, антропоцентристички принцип може да се забележи и во предизвикот на ефективносот на основно училиште именуван „Хуманситички карактер на образованието“. Оваа димензија на ефикасното училиште авторите ја комплетираат со развој на „љубовта спрема татковината“, а не и „љубов кон севкупната природно-социјална средина“.

Ваквиот едностран антропоцентристички пристап се забележува и во целиот останат дел од оваа програма. Колку се оди во крајност во оваа насока може да се потврди со еден од сегментите на „Анекс 2“, насловен „Б. Дизајн, менаџмент и развој на средина за учење“. Во рамките на овој дел од програмата непосредно не се создаваат можности за одржлив развој на еко-димензиите во образованието. Може да се посочат два примери, еден во кој посредно може да се каже дека средината не се сведува само на училницата, што всушност значи дека може да се претпостави дека се вклучува и „училишниот двор“.

„- Создава клима за развој на граѓанска одговорност во одделението и училиштето.“

Во програмата се забележува и голем број, речиси исклучиво антропоцентристички обработени сегменти во рамки на терминот „средина за учење“. Втор пример во којшто се забележува едностран, антропоцентристички пример е:



„- Има грижлив став за и промовира позитивни интерперсонални односи во училиницата и училиштето во целина.,,

Од вториот пример иако се создале основи за пошироки еко-димензии, авторите се задржуваат само на „интерперсоналните односи,, во училиницата и училиштето.

### 3.1.1.2 Концепција на деветгодишно основно воспитание и образование<sup>126/</sup>

Во воведниот дел од трудот авторите посочиле дека се раководеле од современите научни достигнувања во областите што се однесуваат на образованието на децата на возраст од 6 до 15 години. Имајќи го ова во предвид може да се очекува дека еко-димензиите во образованието во овој труд да го има заслуженото место.

Во првиот дел насловен „нализа на основното образование во Република Македонија и во други држави,,<sup>127/</sup>, иако постоеше можност и потреба, меѓу опфатените аспекти не се зафаќа и еко-образованието. Поконкретно, анализата во рамките на овој наслов се реализира единствено преку презентирање на процентуалната застапеност на одделни предмети во вкупниот број на наставни часови. Вторите на концепцијата иако имале можност, а постоела и потреба, не даваат некое воведно согледување за светските насоки во конципирање на програмските подрачја каде се забележува тренд на силно влијание на научните сознанија за еко-образованието. Во анализата се има впечаток дека недостасува и некој вид на заклучни согледувања. Следењето на материјалот го отежнува исклучиво текстуална презентација без табеларен преглед. Табеларниот преглед би овозможил полесно и покомплексно следење, но и заклучни согледувања на следените појави.

Конкретно, забелешка може да се даде за поднасловот „Изборни предмети,,<sup>128/</sup>. Од аспект на еко-образованието е позитивно е што се дава лепеза на предмети преку коишто ќе може да се реализира овој вид на образовно делување. Таков е конкретниот пример со образовниот систем на Република Словенија каде се наведени неколку предмети:

- „Човекот и земјата,,;
- „Воспитување за околината,,;

<sup>126/</sup> Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, февруари 2007 година, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје [www.bro.gov.mk/devetgodisno/Koncepcija\\_po\\_javna\\_rasprava\\_so\\_izmeni\\_i\\_doplnuvanja.pdf](http://www.bro.gov.mk/devetgodisno/Koncepcija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf);

<sup>127/</sup> Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр. 6-65;

<sup>128/</sup> Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.24-26;



- „Организми во природната и вештачката околина„;
- „Растенијата и човекот„;
- „Истражување на домашниот крај и заштитата на неговата околина„ и други предмети.<sup>129/</sup>

Презентирање на постојните состојби навраќајќи се на аспекти на еко-димензиите, може да се забележи и во насловот „VII. Планирање и организација на наставата, Наставни предмети по периоди и циклуси“<sup>130/</sup>.

Во овој сегмент од Концепцијата се посочува дека споредбената анализа на наставните планови во „развиените земји„ покажува дека на седумгодишна возраст децата реализираат активности, меѓу кои и „заштита на природата/околината„. Сепак се забележува недостаток на посериозен преглед на аспектите на еко-димензиите во образовното делување во основното училиште.

Иако постојат можности и потреба, авторите на Концепцијата не се навраќаат на еко-димензиите во образовното делување и во насловот „Други релевантни анализи и истражувања„<sup>131/</sup>. Аспекти на овој вид на образование не се присутни при обработка на превозот, на пример.

Во воведниот дел на концепцијата се наведува и дека „За развивање на предложените промени земени се во предвид достигнуањата на науката за образованието и воспитанието, препораките на Советот на Европа и на други организации.....“<sup>132/</sup>. Имајќи го ова во предвид, може да се претпостави дека еко-димензиите во образованието треба да бидат земени во предвид. Би посочиле две причини поради кои овој вид на образование заслужува внимание:

- „еко-димензиите во образованието претставува значајна насока на развојот на науката што го проучува воспитанието и образованието„ и
- „Декада за образованието за оджлив развој, како значајна активност во доменот на Обединетите нации и особено УНЕСКО како имплементирачка агенција„.

Овие моменти не се земени во предвид при изготвувањето на документот.

При посочување на целта на воспитанието и образованието се наведуваат други, но не и еко-образовни аспекти. И во дефинираните принципи на основното деветгодишно образование не се наведува принципот за еко-образование. Во презентираните принципи на основното воспитание и образование, единствено во еден се посочуваат

129/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и ...., Исто стр.26

130/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.32;

131/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.57-59,

132/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто;



еко-образовните сегменти. Имено, во рамките на именуваниот „Принцип на партнерство помеѓу училиштето, родителите и локалната средина,<sup>133/</sup> се посочува и потребата:

„Училиштата треба да остваруваат програми што се однесуваат на културата, традициите, уметноста, екологијата и заштитата на природата и околината.“<sup>134/</sup>

Како значаен и податлив за еко-образованието може да го посочиме поднасловот „Цел на основното воспитание и образование,<sup>135/</sup>

Во рамки на дефинираната цел на основното воспитание и образование се наведува дека:

“ Оспособување на учениците да усвојуваат систем на знаења и вештини за независно, ефикасно и креативно делување во општествената и природната околина.”<sup>136/</sup>

Оттука може да се види дека човекот и средината се гледаат комплексно од природен и социјален аспект. Она што не е нагласено, а од аспект на еко-образованието е значајно е посочување на принципот на комплексност сфатено како взаемна условеност и поврзаност на средината. Од еко-педагошки аспект значајно е да се нагласи третиот сегмент од целта.<sup>137/</sup> Во овој сегмент најдиректно се посочуваат аспекти на еко-педагошкото делување. Начинот на дефинирањето на средината како да има антропоцентристички пристап, па наместо „одржлива средина,“ се користи терминот „здрава околина,“. Сепак, може да се издвои задачата:

“- унапредување на здравиот начин на живеење и воспитување на учениците за превземање на одговорност за сопственото здравје и за заштита на околината и природата;”<sup>138/</sup>

Од вака дефинираната задача се гледа дека комплексно се приоѓа на средината. Исто така се посочува на конативните аспекти во развојот на личноста. Сепак, од задачата, единствена што ја зафаќа оваа сфера за основното воспитание и образование, важно е да се има покомплексен пристап, да не се исклучуваат другите, погоре наведени аспекти на развојот на детето, когнитивниот, емоционалниот и социјалниот. Во оваа задача свое заслужено место требало да добијат знаењата за

133/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и...., Исто стр.74;

134/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и ..., Исто стр. 75;

135/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.76-78;

136/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и ...,Исто стр.77;

137/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и...,Исто стр.78;

138/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и ....., Исто стр. 79-85;



средината, но и чувствата (љубов, страв, почит, но и осуда).

Делувањето треба да биде индивидуално, но и здружено за заштита, конзервирање и нејзино унапредување...

За жал, ваквиот комплексен приод на средината присутен во дефинирањето на целата на основното воспитание и образование не се задржува и веќе во следниот поднаслов „Организацијата на наставата во основното училиште,<sup>139/</sup> . Во рамките на поднасловот „Прв период во наставата од I до III одделение“ дефинирајќи ја главната порака се наведени предметите, симболите но не и сегментите, т.е. појавите и процесите од природната средина. Симболите и предметите воглавно како предмети се поврзани со социјалната средина. За разлика од овој пристап, навраќајќи се на вториот период авторите укажале на потребата учениците од IV до VI одделение „... да се поттикнуваат интуитивно и конкретно да усвојуваат и развиваат основни идеи во областа на математиката и природата“. За жал, повторно не се става акцент на комплексниот приод на средината и положбата на човекот во средината како активен чинител во нејзиното конзервирање, заштита и унапредување.

Со претставување на документот „План на наставата во учебната година,<sup>140/</sup> авторите посочуваат и на можноста училиштето во текот на учебната година да планира и ден посветен на „екологија“.

Концепцијата во овој поднаслов предвидува да се презентира актуелниот за тоа време наставен план за основно образование. За нас е интересно посочувањето на можноста да се изучува предметот „Воспитание за околината“, како избран предмет. Тој се предвидува да се изучува во седмо, осмо и девето одделение на основното училиште. Содржините на овој предмет се предвидуваат да се изучуваат со по два часа седмично, со годишен фонд од 72 часа.<sup>141/</sup>

Во поднасловот „Основни карактеристики на наставата,<sup>142/</sup> се презентира актуелната состојба. Она што кај нас е од посебно значење е потребата да се согледа еден концепт за идните можности во оваа насока, концепциско согледување за предизвиците со коишто се соочува современата настава. Меѓу најекспонираните во светски рамки денеска е еко –образованието.

Ваквиот дескриптивен пристап се забележува и во другите поднаслови презентирани во рамките на овој поднаслов. Не се забележува критички пристап со посочување конкретно на предизвиците во насока на определувањето на задолжителните и другите видови предмети

139/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и ...., Исто стр.85;

140/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.89;

141/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и ..., Исто стр. 90;

142/ Концепција за деветгодишно..., Исто стр.95;



предвидени за изучување во основното училиште.

Еко-образовниот пристап е недоволно, но и погрешно претставен во овие рамки. Во поднасловот „Определување на ученикот за изборни предмети,“ авторите најмногу се доближуваат до еко-педагошкото делување. Тоа се препознава во групата на т.н. природни науки<sup>143/</sup>.

Гледано од аспект на образованието за одржливиот развој многу е важно да се има природно-социјален пристап на оваа проблематика.

Не сосема комплексно, но истражувачката настава во природа се споменува и во рамки на поднасловот „Проширена програма на училиштето,“<sup>144/</sup>. Намерата да се проговори за проширените програми што учениците треба да им ги понуди на учениците во училиштето авторите на концепцијата можеле да ја користат и обработат посеопфатно.

На еко-образовните активности авторите се навраќаат и во рамките на поднасловот во којшто се задржуваат на обработка на воннаставните активности. Во овој поднаслов се споменуваат можностите учениците во рамките на училишниот живот да се организираат во активности во соработка со општинските еколошки друштва. Но и активирањето на учениците во „...општествено корисна и хуманитарна работа,“ преку изготвените програми за „заштита на природата и околината,“

Современите концепции на развојот и воопшто живеењето во училиштето се во многу тесна врска со одржливиот развој. Тоа се забележува во повеќе сегменти на оваа концепција. Но, овој пристап не е искористен во друг поднаслов насловен „Права и должност на ученикот, училиштето, родителите и општината,“ Може да споменеме само неколку аспекти; упатување на учениците да изградат училиште кое што ќе емитува помало количество на ЦО<sub>2</sub>, и во тие рамки сугерирање на одржлив начин на доаѓање до училиштето. Или, активности што го намалуваат производството на отпадоци во училиштето и го подржуваат процесот на рециклирање и.т.н.

Еко-образованието гледано од аспект на анализираната концепција мошне е важно да се препознава и во поднасловот „Очекувани резултати,“

Меѓу очекуваните резултати авторите по завршувањето на деветгодишното образование треба да очекуваат и:

143/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.102;

144/ Концепција за деветгодишно основно воспитание и..., Исто стр.109-113;



**Табела бр. 3: „Очекувани резултати,, по завршување на деветгодишното школување**

- Ќе поседуваат комплексни знаења за човекот, природата и општеството со посебна нагласка истите да се применливи во секојдневниот живот
- Комплексен приод на стекнатите знаења за човекот, природата и општеството, споредливи со светот

Во рамки на очекуваните резултати се споменува и очекувањето детето да:

„превзема одговорност и заштита на околината и природата:“

Општ впечаток е дека во очекуваните резултати доминираат оние од социјалната сфера поврзани со животот на детето, идниот возрасен како општествено битие. И во врска со тоа се посочува толеранцијата, запознавањето со правата на детето, поволна клима во семејството, училиштето и пошироката средина, автономијата и интегритетот... Од друга страна се споменуваат и од еко-педагошки аспект прифатливи резултати, но тоа не е доволно и не претставува можност за искористување на сите можности за создавање услови за одржлив развој на еко-димензиите во основното деветгодишно образование.

### 3.1.2 Меѓународни искуства

о донесување на Декадата за образование за одржлив развој во Обединетите нации, но и непосредно пред нејзиното донесување, се изготвени неколку планирачки документи за реализација на образованието за одржливиот развој. предмет на теоретска анализа во нашиот труд е „Регионалната стратегија за образование за одржлив Развој,, на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации и регионалната стратегија на земјите од балтичкиот регион.

Во вториот дел од оваа теоретска анализа предмет на интерес се националните документи, глобални гледани од аспект на развојот на образованието во кои свое место би требало да има и еко-педагошкото делување и специјализираните еко-педагошки развојни документи.

#### 3.1.2.1. Регионални стратегии

Сознанијата до кои дојдовме со теоретска анализа на неколку регионални стратегии ги презентираме во овој дел од трудот. предмет на квалитативна анализа беа две регионални стратегии:

- „ Стратегија за образование за одржлив развој на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации,, и
- Стратегијата „Балтик 21, план 21 за балтичкиот морски регион,,.



### 3.1.2.1.1 „Стратегија за образование за одржлив развој„ на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации

На 23 март 2005 година на состанокот на високо ниво на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации донесена е “Стратегијата на образование за одржлив развој,”<sup>145/</sup>. Стратегијата во документот се презентира на 15 страници.

Првиот дел на стратегијата е всушност претставување на нејзината визија. Во понатамошниот дел од документот се презентира воведот и неколку други сегменти што ги претставуваме според редоследот на презентирање во стратегијата во Табела бр.4.

**Табела бр. 4 Структурни елементи на стратегијата**

Ред бр	Структурни елементи
1	Цел и задачи
2	Опфат
3	Принципи
4	Импликации за образованието
5	Рамка за имплементирање
5.1	Национална/ државна имплементација
5.2	Подрачја на активности
5.2.1	Обезбеди полисите, регулативата и оперативните рамки го подржуваат промовирањето на ООР
5.2.2	Промовирање на одржливиот развој низ формалното, неформалното и информалното образование
5.2.3	Развој на компетенции во образовниот сектор за да се ангажира во ООР
5.2.4	Обезбедување достапност на соодветни алатки и материјали за ООР
5.2.5	Промовирање на истражување за и развој на ООР
5.3	Меѓународна соработка
5.4	Улоги и одговорности
5.5	Финансиска рамка
5.6	Евалуација и временска рамка

Од презентираната структура може да се констатира дека станува збор за документ во којшто сосема комплексно се приоѓа на проблемот на еко-димензиите во образованието. Во таа насока, како илустрација може да се посочат два примери.

На образованието за одржливиот развој во стратегијскиот документ се

145/ UNECE Strategy for Education fo Sustainable Development, United Nations, Economic and Social Council, Economic Commision for Europe, [www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm](http://www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm);



гледа од национален, државен, но и од меѓународен аспект. Насловот „Рамка за имплементација„ се разработува комплексно. Исто така во т.н. „Подрачја на активностите„ се предвидува и „подрачја на делување„:

- „полиси„,
- „регулативи„ и
- „оперативни рамки„.

Вака повторно е дефиниран комплексен приод на делувањето во рамките на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието.

Погоре презентираниите заклучоци ги добивме само врз основа на анализа на насловите на структурните елементи во стратегијата. Сепак, очекувањата говорат дека сознанијата за стратегискиот приод во еко-димензиите на образованието може да се добијат со квалитативна анализа на самите структурни елементи.

Особено интересни сознанија може да се добијат со анализа на содржината на одделни сегменти од стратегијата.

Во рамките на првиот дел на стратегијата се презентира „Визија„. Интересно беше да се согледа овој дел од аспект на барањата за еко-димензиите. Комплексниот приод се занемарува во визијата, каде во првата реченица се наведува:

„ Нашата визија за иднината е регион што ги поврзува заедничките вредности за солидарност, еднаквост и взаемна помош меѓу луѓето, земјите и генерациите..„

Вака дефинираната визија води кон антропоцентризам. Не е во согласност ниту со заложбата оваа стратегија да го обработува проблемот на одржливиот развој заради што би требало да се очекува комплексен, а не едностран пристап во овој случај на регион.

Типичен позитивен пристап се посочува во втората реченица од „Визијата„.

„Тоа е регион што се карактеризира со одржлив развој, правда, социјална кохезија, срединска заштита и одржлив менаџмент на природни ресурси, за да се излезе во пресрет на сегашните генерации без компромитирање на можноста на идните генерации да излезат во пресрет..„

Веќе во оваа реченица може да се забележи комплексен приод на средината, регионот. Оваквиот пристап е сосема прифатлив за негување на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието.

Целта на стратегијата е „да се развие и инкорпорира образованието за одржливиот развој во формални образовни системи, во сите релевантни



предмети, во неформалното и информалното образование. Од начинот на којшто е дефинирана целта може да се види дека се приоѓа комплексно на проблемот на одржливиот развој во образовниот систем. Особено тоа се согледува во услови кога образованието за одржлив развој се предвидува да се инкорпорира во „сите релевантни предмети...“

Интересно е дека во рамките на целта еднострано се дефинира образованието за одржливиот развој само во насока на стекнување знаења и умеења, но не и навиките. Ова е дискутабилно кога се знае дека во основа на еколошкото однесување во „склад со природата...“ здравите навиките на пример, се сериозен дел на однесувањето. Како илустрација на ова тврдење може да се спомене „навиката на селектирање на отпад или навиката за грижа за зелените површини во местото каде се живее како значајно за изградувањето на одржливиот однос на човекот кон комплексната природно–социјална средина.

Од друга страна, при изведување на задачи од соодветно дефинираната цел се посочува на „истражувањето за образованието за одржливиот развој...“ но не и на создавањето услови, околности во училиштето и училишниот двор за практикување на одржливо однесување на учениците и вработените во училиштата, односно високообразовните установи.

За разлика од овие примери опфатот на земјите од страна на авторите на програмата е посеопфатен. Иако се посочува дека стратегијата се однесува на земјите од регионот, таа не се ограничува само за овие земји, имено се наведува дека може да се вклучат и други земји. Во таа насока, се посочува дека стратегијата се однесува на владите, но не ја исклучува можноста од вклучување на други чинители.

Ваквиот комплексен и сеопфатен приод на образованието за одржливиот развој може да се забележи и во друг дел од стратегијата. Во поднасловот „Принципи...“ се истакнува дека целите на учењето во образованието за одржливиот развој ги вклучува:

- „знаењето“;
- „умеењето“;
- „разбирањето“;
- „ставовите“ и
- „вредностите“.

Со вака дефинираните цели на учењето во одржливиот развој на екод-димензиите во образованието повторно се занемаруваат „навиките“ и „однесувањето...“ и со тоа покомплексното „решавање на проблеми“ и „креативниот однос кон средината“.

Доминацијата на социјалната сфера во образованието за одржливиот развој може да се илустрира и со еден од дефинираните принципи на овој вид на образовно делување. Поконкретно во таа насока во



стратегијата ќе се посочи дека од осумнаете теми само три теми се од областа на природата. Меѓу темите, може да ги издвоиме:

- „заштита на средината,“;
- „управување со природни ресурси,“ и
- „биолошка и пејсажна разновидност,“.

Во вака дефинираните теми од одржливиот развој се занемарува природната сфера, како на пример десертификацијата или климатските промени.

Говорејќи за влијанијата, импликациите на одржливиот развој на образованието во стратегијата ќе се нагласи дека не е само знаењето, туку овој вид на образование ќе треба да го оспособи оној што учи да решава проблеми. Во таа насока образованието ќе биде свртено кон мулти и интердисциплинарниот пристап, како и на учење од секојдневниот живот. Ова го издвоиме како еден од примерите на комплексно приоѓање на еко-димензиите во образованието.

Во овој поднаслов авторите ги идентификуваат и чинителите што може да придонесат за ефективноста на образованието. Меѓу нив се и:

- „ООР да се реализира преку вклучување во секој предмет посебно, но и со вклучување на посебен предмет,“;
- „ООР да се реализира во образовни установи, но и на работното место, во семејството и општината,“;
- „Вклучување на индустријата и приватниот потенцијал во реализацијата на ООР,“ и друго.

Ова се сегмент од неколкуте важни аспекти што се издвоени како значајни за зголемување на ефикасноста на ООР.

Од друга страна се укажува и на полиморфниот пристап во користење на наставни форми и на значењето што го имаат медиумите.

Владата се повикува како најважна за реализација на одредбите од стратегијата на национално ниво. Интересно беше првото дефинирано подрачје за делување. Тоа е „Обезбедување дека полисите, регулаторните и оперативните рамки го подржуваат образованието за одржливиот развој,“. Начинот на којшто се дефинира ова подрачје може да се забележи како комплексно. И во образложението се приоѓа комплексно на реализација на идејата на образованието за одржливиот развој и во таа насока би ја издвоиле заложбата:

„ ...да се интегрираат принципите на одржливиот развој во програмите за оделни студии и на сите нивоа на учење,“ и

„ ...унапредување на обезбедувањето и унапредувањето со образовните услови кон одржливиот развој и зајакнување на врската помеѓу



природните, економските, политичките и социјалните науки во интердисциплинарни, мултидисциплинарни и специјализирани студии...„

Другото подрачје што би го издвоиле е посочувањето на потребата од „градење компетенции„ за образование за одржлив развој. Компетентноста е и услов за раководене со образовна установа, но и за непосредните реализатори на воспитно–образовната дејност.

Покрај делувањето на национално ниво, во стратегијата се укажува на неопходноста и од меѓународната соработка. За жал дефинирајќи ја целта на меѓународната соработка во реализирањето на образованието за одржливиот развој, во стратегијата се запаѓа во антропоцентризам.

Имено, во документот се посочува дека интернационалната соработка при образованието за одржливиот развој треба да придонесе за:

„...покрај тоа што придонесува за зајакнување и унапредување на образованието за одржливиот развој во земјата, тоа може да помогне за взаемно разбирање, зајакнување на довербата и развој на почит кон културните вредности, и на тој начин градење на пријателски односи кон луѓето, и нациите и придонесува за мир и добросостојба...„

При вака дефинираната цел на меѓународната соработка во образованието за одржливиот развој се изоставува да се спомене соработка во надминувањето на многу светски проблеми со кои се соочуваме во животната средина, проблеми коишто не „знаат„ за државни граници. Ќе издвоиме само некои: заштита на биодиверзитетот, надминување на климатските проблеми или проблемите со загадениот воздух, вода... Ова се само некои супранационални појави кои секако треба да бидат дел и од вниманието и на интернационалната соработка на образованието за одржливиот развој.

Во рамки на интернационалната соработка со стратегијата особено се потенцира значењето на веќе воспоставената економско–социјална, а во тие рамки и образовната соработка на земјите од овој регион. Формите на регионалната соработка што се нудат се бројни, меѓу нив и „управниот комитет„ во којшто ќе бидат вклучени владини претставници од земјите на регионот како и конференциите „Средината за Европа...“ На овие конференции се очекува значајно место да има и регионалната соработка на планот на образованието за одржливиот развој.

Посебно место во стратегијата имаат поглавијата за финансирање на активностите за реализација на стратегијата како и евалуацијата на активностите.

Според документот, реализацијата на стратегијата се потпира на финансиски средства на државата, притоа се нагласува дека образованието претставува долгорочна инвестиција. Во овие рамки се укажува на потребата од билатерална и мултиратерална соработка при



што се посочува дека за финансирањето на овие програми би можело да се користат средства од различни проекти.

За реализација на процесот на евалуација на спроведувањето на одредбите од стратегијата се посочува на неопходноста од формирањето на посебни предуслови. Во таа насока се укажува на дефинирање на временска рамка и развивање на индикатори.

Од аспект на временската рамка во стратегијата се дефинирани три фази: првата до 2005 година, втората до 2010 и третата до 2015 година.

Според одредбите во стратегијата, евалуацијата ќе ги опфати:

- „идентификување на лидери и реализатори на стратегијата,“;
- „полиси, законски и оперативни рамки за имплементација на стратегијата,“;
- „рамка за меѓувладина и мултисекторска соработка и партнерство,“;
- „истражување и развој за образованието за одржлив развој,“;
- „вклучување на медиумите и активирање на оние кои учат,“ и слично.

Во постапката за реализација на одредбите дефинирани во регионалната стратегија на УНЕЦЕ за образование за одржлив развој се земаат во предвид и развојот на национални стратегии за образование за одржливиот развој. Согласно податоците на УНЕЦЕ од земјите што претставуваат предмет на интерес во овој наш труд национална стратегија за образование за одржлив развој има развиено само финското министерство задолжено за областа на образованието. Норвешките искуства говорат дека во оваа земја се изготвени национални акциони планови.

Предмет на квалитативна теоретска анализа во нашиот труд беа и овие документи.

### 3.1.2.1.2 Стратегија на Балтичкиот регион

Стратегијскиот документ за образование за одржлив развој за балтичкиот регион се именува „Балтик 21, План 21 за балтичкиот морски регион.“<sup>146/</sup> Објавена е од данското министерство за образование во 2003 година.

„Балтик 21,“ стратегијата настанала во јуни 2000 година по одржана работилница во организирана од данското Министерство за образование во соработка со УНЕСКО.

<sup>146/</sup> Baltic 21, (2003), An Agenda 21 for the Baltic Sea Region, Education for Sustainable Development, Undervisnings Ministeriet;



Во документот на 145 страници се презентирани вовед и шест поглавија. Насловите на поглавијата преку коишто се обработени содржините на стратегијата ги презентираме во Табела број 5.

Ред бр	Наслов на поглавијата
1	Балтик 21 – План за Балтичкиот морски регион
2	Образование за одржлив развој во Балтичкиот морски регион
3	Перспективи
4	Демократијата како неопходен предуслов
5	Најдобри практики за одржливост од училиштата во регионот на Балтичкото море
6	Од локално кон глобално

Во првото поглавие се презентира целта која се дефинира како:

„Есенцијална задача на соработката на Балтичкиот морски регион е константно унапредување на животните и работни услови на луѓето во рамка на одржливиот развој, одржливо управување на природните ресурси и заштита на средината,“.

Во оваа стратегија се вклучени 11 земји и Европската комисија. Земјите се: Данска, Естонија, Финска, Германија, Исланд, Латвија, Литванија, Норвешка, Полска, Северозападна Русија и Шведска.

Намерата е со проектот да се развие регионална соработка со средински, економски и социјални аспекти. Соработката се реализира со здружени акции во осум сектори: енергија, земјоделие, индустрија, образование, рибарство, туризам, транспорт и шумарство.

Во стратегијата се дефинирани и трите чекори на методологијата за вклучување на училиштата во проектот на Балтичкиот проект. Тоа е:

#### 1. Подготвителна работа,

Во рамки на подготвителната работа училиштата требало да одговорат на неколку прашања:

- Во кои предмети тие ќе работат?
- Може ли работата да биде интердисциплинарна со вклучување на неколку предмети и наставници?
- Може ли да се спроведе практична работа?
- Со што луѓето, институции, невладини организации ( НВО) и локални политичари може да бидат корисни за вашата работа?

#### 2. Практична работа

- Направи листа и распоред за вашата практична работа.
- Презентирај ги своите резултати на другите. и

#### 3. Дискусија.

- Како Вашата работа води кон поодржлива иднина?



Во содржината на првото поглавие авторите на стратегијата нудат примери за активирање на училиштата во сите споменати подрчја на делување во рамки на осумте сектори. Осум клучни елементи во стратегијата се наменети за мерење на напредокот. Тоа се: „Информации,, „Мотивација,, „Обука,, „Учење,, „Културни активности,, „Развој на компетенции,, „Проекти,, и „Достапност,,. Второто поглавие, меѓу другото, ги обработува „мерењето на напредокот,, и неколкуте индикатори за само-вреднувањето.

Третото поглавие ги презентира перспективите дефинирани врз основа на предавањата на конференцијата одржана во јуни 2000 во Кралството Данска. Меѓу перспективите се дефинираат и:

- „Одржливо земјоделие, квалитетот на храната и човечкото здравје,,;
- „Ефектот на стаклено ѕвоно и ризикот од глобалните климатски промени,,;
- „Невладините организации, демократијата и компетенции за превземање акции,,;
- „Биодиверзитет,,;
- „Културни активности,, и некои други.

Посебно место во стратегијата и е дадено на демократијата. „Демократијата како неопходен предуслов,, е насловот на четвртото поглавие од стратегијата „Балтик 21,,. Демократијата авторите ја разработуваат преку обработка на теми од осумте сектори преку коишто е предвидено да се реализира регионалната соработка. Дијалогот е важен за одржливиот развој на еко-димензиите во образованието. Оттаму интересно е да се издвои дека свое место во ова поглавие има и лекцијата за „Дијалогот со политичарите и учениците,,.

Реализацијата на образованието за одржливиот развој има свој историјат. Училиштата и не само тие имаат акумулирано големо искуство во оваа сфера. Оттаму од големо значење е размена на тоа искуство. Во почетокот на 21 век во стручната јавност се повеќе и посериозно се наметнува значењето на размената на искуства. Во таа насока треба да се разбере и создавањето на дела во кои се презентираат „Најдобрите практики,,. Имајќи го сето ова во предвид, во стратегијата „Балтик 21,, се презентираат и „Најдобрите практики за одржливост од училиштата на регионот на Балтичкото море. Ова поглавие е најобемно во анализираната стратегија. И најдобрите практики во стратегијата се презентираат согласно осумте сектори преку кои треба да се реализира регионалната соработка. Како повпечатливи може да наведат неколку проекти:

- „Мерки за енергетска ефикасност во литванско средно училиште,,;
- „Индикатори за одржлив развој во градот Фленсбург, Сојузна Република Германија,,;
- „Одржливо користење на морето-за храна, лекови, енергија....,,;
- „Почвите во Полска,, и други проекти.



„Од локално кон глобално,“ е насловот на последното поглавие во „Стратегијата Балтик 21,“. Во него се поместени сознанија, искуства за меѓународната интернет конференција под наслов „Агенда 21 СЕГА,“.

### 3.1.3 Национални искуства

Во светски рамки се идентификува троен пристап во интегрирањето на еко-педагошкото делување во основното образование. Дел од земјите овој вид на воспитно-образовно делување го реализираат со учество и прифаќање на еко-педагошки, воглавно регионални планирачки документи. Други развиваат национални еко-педагошки развојни догументи различно именувани: стратегии, национални планови, развојни програми и слично. Една третта, помала група на земји успева успешно да ги вклучи препораките, насоките, идеите, залагањата од меѓународните документи-стратегии во своите општи развојни документи за образование.

Во овој дел до трудот презентираме неколку национални решенија за инкорпорирање на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование и тоа во две насоки: негово вклучување во националните развојни документи, но и преку формирање еко-педагошки, специјализирани развојни документи, именувани како развојни планови, стратегии или програми.

Предмет на анализа беа документи на Кралството Норвешка и Република Финска. Изборот е направен врз основа на компаративните единици што се предмет на теоретска анализа во овој труд.

#### 3.1.3.1 Норвешки искуства

Согласно сајтот на „Економско социјалниот совет на Обединетите нации,“ од аспект на реализацијата на „Стратегијата за одржливо образование,“ може да се забелже дека е задолжено „Министерството за образование,“ во Кралството Норвешка. Носител на изработката на овие планирачки документи за образованието за одржливиот развој е „Директоратот за образование и обука,“ и „Директоратот за основно и средно образование,“.

Предмет на квалитативна анализа во норвешкиот педагошки домен беа два документи:

„Одржлив развој – Образование за одржлив развој,“ и  
„Подржувачки систем за образование за одржлив развој,“.



### 3.1.3.1.1 „Одржлив развој – образование за одржлив развој“<sup>147/</sup>

Документот што е предмет на квалитативна анализа од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование е изготвен од „Директоратот за образование и обука“, орган во состав на норвешкото министерство задолжено и за образованието. Содржините во документот се презентирани на 20 страници.

Документот е разработен во шест поднаслови по редоследот презентирани во Табела број 6.

**Табела бр. 6:** „Содржина“, на норвешката стратегија

Ред бр	Наслов на темата
1	Одржливиот развој и улогата на образованието
2	Состојба
3	Основите за образование за одржлив развој
4	Предизвици
5	Стратегиски приоритети: визија, цели и активности
6	Улоги и одговорности

Во документот се презентира работата на норвешкиот „Директорат за образование и обука“, во образованието за одржливиот развој. Документот ги обработува основното, нижето средно и вишето средно образование. Со оваа публикација требало да се разјаснат целите, приоритетите и активностите за периодот 2005–2008 година. Краен резултат на оваа дејност е да се оспособат училиштата да дадат активен придонес во одржливиот развој.

Документот е наменет на образовните власти, училишната администрација на различни нивоа, сопствениците на училиштата и училишни раководители.

Од друга страна задачата на документот е да овозможи и соработка на училиштата со чинители надвор од училиштето. Со него се разјаснуваат улогите на секој од чинителите дадени како „Прилог 1“, на овој документ.

Воедно тој претставува и значаен придонес во реализацијата на „Декадата за образование за одржливиот развој“, на Обединетите нации, „Регионалната стратегија на Економско – социјалниот совет на Обединетите нации“, и Балтичко- нордиската „Балтик 21Е“, стратегија.

Стратегијата се посочува дека во функција на образованието за одржливиот развој треба да се даде поддршка на: математиката, науката и технологијата. Но, се посочува и дека одржливиот развој е и за

<sup>147/</sup> Sustainable development–Education for Sustainable Development  
[www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf](http://www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf);



вредностите, со поддршка на училишните активности. На тој начин се поддржуваат учениците да станат активни чинители на локалниот развој. Со документот се создаваат основи за ваквата улога на ученикот преку поддршка на развојот на себепочит, мотивирање и инспирирање на учениците. Бидејќи стратегијата има за цел развој на компетенциите за работа, образованието за одржливиот развој ќе биде во функција и на реализација на стратегијата за претприемништво.

Стратегијата е во функција на поттикнување, развој на демократијата и помош во демократските процеси. Информатичко–комуникациската технологија во документот се користи за реализацијата на образованието за одржливиот развој, но истовремено и во реализацијата на стратегијата за информатичко–комуникациската технологија.

Во првата глава се презентираат основни информации за одржливиот развој и за „образованието за одржлив развој“. Суштината на ова образование се презентира преку дефинициите што се формулирани во стратегијата на Обединетите нации, Европската унија, „Балтичко–нордиската стратегија,“ ( Балтик 21Е) и стратегијата на национално ниво.

Во втората глава презентирани се конкретната состојба со реализацијата на образованието за одржливиот развој. Посебно внимание се дава на „Националната стратегија за средината и развојот“, меѓународната соработка и во тие рамки „Срединските и училишни иницијативи“, „Мрежата на воспитување за средината.“

Преку разработка на „курикулумските насоки“, „наставните планови,“ и „градењето компетенции,“ се разработува проблемот на темелните одредници за образованието за одржливиот развој.

Се направил обид предизвиците да се идентификуваат во четвртото поглавие од документот. Притоа посебно внимание е посветено на „училишната сопственост на локално ниво,“ и „ училишно ниво,“.

Визијата, целите и активностите се дефинирани во петтото поглавие. Визијата на образованието за одржливиот развој во овој документ е дефинирана: „ систем на основно и средно образование што придонесува на образованието за одржливиот развој,“. Од вака дефинираната визија се изведуваат пет конкретни цели. Приоритетите пак се разгледуваат од аспект на одговорностите и активностите, а се групирани во неколку подрачјата:

- „наставни планови,“ и „наставни ресурси,“
- „градење мрежи и комуникација,“
- „вреднување и известување,“ и
- „меѓународна соработка во образованието за одржливиот развој,“.

„Улогите,“ и „одговорностите,“ се презентирани во шестото поглавие од документот. Улогите се презентирани како образовни и на други



чинители. Овие аспекти се разработени на:

- „централно ниво,,
- „регионално-владино ниво,,
- „општинско, комунално ниво,, (ниво на сопственици на училиштето) и
- „училишно ниво,,

Составен дел на овој документ се и листа на основните документи со чија помош бил разработен овој проблем. Прилогот го сочинуваат: правни акти и регулативи, насоки, извештаи на парламентот, стратегии, акциони планови и меѓународни документи.

### 3.1.3.1.2 „Поддржувачки системи за образованието за одржливиот развој,,<sup>148/</sup>

Норвешкиот директорат за образование и обука презентира и публикација за поддржувачките системи на образованието за одржливиот развој. Во овој документ се претставуваат основните аспекти на интернет базираната поддржувачка мрежа „www.sustain.no”.

Поддржувачка мрежа директоратот ја изработил од 1997 година. Целта на програмот е да го поддржува образованието за одржливиот развој. Овој документ во трудот е разгледан од повеќе различни аспекти. Така предмет на интерес се:

- „задачите и целните групи,,
- „краток опис на порталот,,
- „содржината,, и
- „фазите за планирање на локалните проекти,,

Целта на овој портал е градење знаења што придонесуваат за одржливиот развој. Од вака дефинираната цел изведени се три задачи. Истовремено се посочува дека целна група се сите што сакаат да учат.

Во описот се наведува дека интернет порталот претставува еден вид средство за учење, организирано преку неколку активности за учење. Истовремено програмот им обезбедува на учениците: „методи,, „информации,, и „податоци,,. Тоа заедно со насоките, претставува основа училиштата да изградат проекти.

Според податоците презентирани во документот шест подрачја се предмет на обработка во порталот. Темите ги презентираме во Табела број 7.

<sup>148/</sup> Education for Sustainable Development, Norwegian Directorat for Training and Education, [www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf](http://www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf);



Табела бр. 7. „Теми, што се обработуваат во порталот

Ред бр	Теми
1	Биолошка разновидност
2	Клима и квалитетот на воздухот
3	Конзумирање и ресурси
4	Демократија и учество
5	Енергија
6	Вода

Во последното поглавие од публикацијата се претставени шестте круцијални фази за воведување на учениците во проектната работа.

### 3.1.3.2 Финските искуства

#### 3.1.3.2.1 „Развоен план за истражување и образование 2003-2008„

„Развоен план за истражување и образование 2003-2008„<sup>149/</sup> е главниот плански документ изготвен од финското „Министерство за образование и истражување„. Изданието е публикувано во 2004 година. Овој документ беше предмет на теоретска анализа од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Анализиранио беше интернет изданието на документот. Содржината авторите ја пренесуваат на 59 страници, разработена во повеќе поднаслови.

„Промените во оперативната средина„ е првиот наслов презентираан во рамките на овој документ. Следствено на дефинирањето на поднасловот, би се очекувало проблемите на одржливиот развој да заземаат сериозно место во негови рамки. Сепак, авторите не се зафаќаат со овој проблем. Според нив, „Социјалните и културните промени„, „Демографските и промените во сферата на трудот„, „Регионалниот развој„ и некои други се промени во оперативната средина, но не се зафаќаат со проблемите во средината. Тие немаат сериозно влијание на начинот на којшто се реализира образованието. Единствено во една од промените насловена „Глобализација и интернационализација„ се споменуваат аспекти на одржливиот развој. Во таа насока, во овој поднаслов се посочува:

„Финска се има определено на меѓународно ниво на принципите на еколошка одржливост, социјалниот и економскиот развој, и овие ќе се земат во предвид во развојот на образованието и истражувањето во наредните години....

Во овој документ авторите ги дефинираат и развојните линии на

149/ Education and Research 2003-2008. (2004), Developmental Plan, [www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen\\_ja\\_tutkimuksen\\_kehittamiss\\_uunnitelma\\_2003-2008?lang=en&extra\\_locale=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen_ja_tutkimuksen_kehittamiss_uunnitelma_2003-2008?lang=en&extra_locale=en);



образованието. Имајќи го во предвид еко-образовниот предизвик, може да се очекува дека и тој претставува интегрален сегмент на образовните развојни насоки. „Образованието и истражувањето како градители на добросостојбата,, е насловот на првата развојна насока. Во нејзини рамки, меѓу другото, се посочува:

„Како цивилизација Финска е изградена врз знаење и вредности и креативност како еднаквост, толеранција, интернационализација, полова еднаквост и одговорност кон средината,,.

Во таа насока, посочувајќи на потребата за „Развој на средините за учење и поучување,, авторите ќе посочат дека:

„добросостојбата на општеството ќе биде изградена на принципот на одржливиот развој така да сегашните потреби на населението ќе бидат задоволени без да се загрозат идните генерации да си ги задоволат своите,,.

И во таа насока, авторите на развојната програма ќе нагласат: „Одржливиот развој ќе се промовира преку образованието и истражувањето,,.

Воведниот дел на поднасловот „Развој на образовниот систем,, се дефинира и целта на основното образование. Согласно овој документ, основното образование има за цел учениците да ги образува за хуманост, етички одговорни членови на општеството и да им даде знаења и умеања што им се неопходни за животот. Со ваквиот начин на дефинирање на целта на базичното, основно образование се создаваат можности и за еко-педагошко делување.

Од издвоеното може да се заклучи дека еко-димензиите во образованието се присутни во општиот развоен документ за образование и истражување. Сепак, не можеме да бидеме во целост задоволни како се искористени можностите за делување во оваа насока. Може да констатираме дека еко-педагошките аспекти се препознаваат во доменот на глобалните, базични вредности на кои пошива и се гради образовниот систем на Република Финска. Она што секако недостасува е негова конкретна образовна разработка како образовен програм или содржина на конкретно образовно делување на одделен образовен степен. Како последица на таквиот пристап, може да се посочи конкретниот пример според кои во овој документ авторите ќе ги издвојат и посочат уметностите како составен сегмент на основнообразовниот програм, но не и аспекти на еко-образовното делување.

### 3.1.3.2.2 „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014,,

Националните документи за планирање на образованието за



одржливиот развој различно се именуваат, а во финскиот случај „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014.“<sup>150/</sup>. Документот е изготвен од Финскиот национален комитет за одржлив развој, подкомитетот за образование.

Основната идеја на која се темели разбирањето на образованието за одржливиот развој се презентира во првата реченица од воведниот дел на овој документ. Идејата за одржливиот развој на која се темели образованието за одржливиот развој се дефинира: „Доколку треба да ја градиме нашата иднина на одржлива основа, треба да научиме да градиме одржлива општествена, култура и економска добросостојба, без да ги уништуваме природните ресурси или ја наштетуваме чувствителната природна рамнотежа...“

Во воведниот дел авторите на овој документ ја дефинираат и целта на образованието и обуката за одржливиот развој „...обезбедување на граѓаните од сите возрасти со знаења, умења и подготвеност, односно со визија и способност градат одржлива и рамноправна иднина како и предаденост за одржлива иднина...“

Во продолжение авторите ја дефинирале и целта на документот „да се засили одржливиот развој во образованието и обуката и да се даде дополнителна поддршка на наставниците, обучувачите и воспитувачите...“

Стратегијата во Република Финска е изготвена во соработка на административни чинители и со учество на невладиниот сектор. Интенцијата на овој документ е да се зголеми соработката на регионално, национално и меѓународно ниво. Во стратегијата предложени се 14 активности за општо и стручно образование.

Составен дел на овој документ се акционите планови, вклучително активности меѓу кои и унапредување на средината и материјалите за учење, како и евалуација на активностите.

Подкомитетот формиран во мај 2004 година со мандат до декември 2007 година бил формиран со цел да се даде поттик на развојот на образованието за одржливиот развој, како и да се даде активен придонес во реализацијата на Декадата за образование за одржлив развој преку активно учество во активностите иницираните од УНЕСКО.

Поконкретно задачите на подкомитетот се дефинирале во четири цели:

- „Да се исцртаат контурите на развојот на образованието за одржливиот развој во училишниот сектор...“;
- „Да учествува во националниот мониторинг „Декадата за

150/ National Strategy for ESD, Strategy for Education and Training for Sustainable Development and Implementation Plan 2006–2014; Finnish National Commission on Sustainable Development, Sub-committee for Education, [www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/FinlandStrategy.pdf](http://www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/FinlandStrategy.pdf);



образование за одржлив развој, прогласена од Обединетите нации,;

- „Да учествува со подготовки на теми од образованието за одржливиот развој во националната комисија, и
- „Да се подготви посебна тема за Образование за одржлив развој во рамки на комисијата,„

Документот авторите го презентираат на триесетина страници, а дополнително се приложуваат и два додатоци. Глобално гледано целата содржина се претставува во два дела, „введен,“ и „поддржувачки,“.

Финскиот документ „Стратегија за образование за одржлив развој 2006-2014,“ се презентира на 43 страници. Структурата на документот глобално гледано се состои од два сегменти:

- Прв дел  
„Стратегија за образование и обука за одржлив развој 2006 -2014,“ и
- Втор дел  
„Стратегија за образование и обука за нестабилен имплементационен план 2006 – 2014 година,„

Стратегијата се обработува во повеќе наслови. Во **Табела број 8** ги презентираме насловите преку коишто се обработува стратегијата.

Ред бр	Наслов
1	Вовед
2	Позадина
3	Одржлив развој во образованието и обуката
3.1	Цели на образованието и обуката за одржливиот развој
3.2	Образованието и обуката во насочувањето на образованието за одржливиот развој
3.3	Национални прегледи на одржливиот развој во училиштето и образовните установи
4	Визија
5	Цели за развој
5.1	Дополнителна поддршка за развојна работа
5.2	Развој на знаење –како
5.3	Развој и зголемување на средината за учење
6	Продолжителна работа и вреднување

Во воедниот дел од трудот авторите дефинираат дека улогата на образованието е да:

„... обезбеди граѓаните од сите возрасти да имаат знаења, умеења и да се со визија што ќе им овозможи да градат еднаква и рамномерна иднина и предаденост за одржлив начин на живот,„

Од дефинираната цел на образованието може да се види дека на образовното делување се приоѓа комплексно со вклучување и на аспекти од одржливиот развој. Според авторите стратегијата за образование за



одржливиот развој е здружен план на различни партиципенти со насока за насочување на дополнителната поддршка за: наставниците, обучувачите и воспитувачите.

Финската стратегија го „покрива„ периодот на Декадата, а се потпира на национални и интернационални процеси.

Основата за делување во насока на образованието за одржливиот развој авторите на стратегијата ја гледаат во Уставот на Република Финска. Во него, меѓу другото се наведува:

„... секој е одговорен за природата и нејзиниот биодиверзитет, околината и културното наследство„ и

„Образованието и обуката мора да развијат способности да превземат одговорности за двете, средината и добросостојбата на човекот..“

Во целта на образованието за одржливиот развој од воведниот дел, дефинирани се и други, може да се каже оперативни цели. Меѓу нив како цел на образованието за одржливиот развој се дефинира и:

- „зголемено разбирање на врската помеѓу човечката добросостојба, економијата, и заштитата на средината и насочување кон еко–ефективно и на добросостојба втемелено општество„ и
- „да се ефектуираат промените во дневните практики и предаденост на одржливиот начин на живот„.

Покрај овие поспецифични приоди на целта на образованието за одржливиот развој, авторите на стратегијата дефинирале и поопшти цели што може да претставуваат цели и на поопшта стратегија за развој на образованието. Целите имаат свое значење за образованието за одржливиот развој и така поопшто дефинирани, може да се дополнат и со аспекти на одржливиот развој. Во оваа насока би издвоиле една цел:

„...да се подобри подготвеноста и мотивираноста за учество и влијателно донесување на одлуки, како граѓани и членови на работната заедница и други заедници..“

Коректно од еко–педагошки аспект би било додефинирање на оваа цел во насока на пример:

„...да се подобри подготвеноста и мотивираноста за учество и донесување на одлуки за животната средина, како граѓани и членови на работната и други заедници..“

Насочувањето на одржливиот развој во образованието според авторите се одвивал преку одржливи аспекти во централниот и локалниот закон за образование, но и преку вклучување на аспекти на одржливиот развој во



## воспитно–образовните планови и програми на сите нивоа.

Не помалку значајни за реализација на образованието за одржливиот развој во стратегијата се наведуваат администрацијата, но и местата посебно погодни за еко–педагошко делување. Во таа насока се истакнуваат т.н. „училишта во природа,, кои ги имало 24 на територијата на цела Финска, по едно за секој поголем град. Според авторите на стратегијата во овие училишта децата еколошки се описменуваат. Целна група се децата од предучилишна и основноучилишна возраст.

Во оваа насока треба да се споменат и донесените „Критериуми за околината за училиштата и образовните установи,,. Овие критериуми се донесени во 2003 година. Тие се „справуваат,, со три аспекти на училиштата и образовните установи:

- „управување,,
- „настава,, и
- „оддржување,,.

Посебно внимание во стратегијата имаат националните согледување за реализацијата на еко-образованието во Финска. Национални согледувања се правени три пати ( 1992, 1999 и 2002 година).

Основната визија на образованието за одржливиот развој во стратегијата се дефинира:

„Одржлив начин на живеење во одржливо општество.,,

Вака дефинираната визија подразбира:

„...граѓани одадени на одржлив начин на живеење, граѓани чии знаења, умеења и мотивирани за одржлив развој, подржано од релевантно образование интегрирано во целото образование и обука.,,

Визијата нагласува дека:

„Граѓаните со одржлив начин на живот би требало да бидат одговорни за развојот на нови, одржливи оперативни практики во различни задачи и во секоја фаза од животниот век.,,

Во оваа насока во рамки на визијата ќе биде потенцирано и образованието за одржливиот развој да води кон:

„...граѓани каде што човечкото физичка, ментална, социјална, културна и економска добросостојба се охрабрува без намалување на природниот биодиверзитет и природните ресурси на пренатоварената деликатна природна рамнотежа.,,

Начинот на дефинирање на визијата во овој стратегиски документ може



да се оцени како комплексна и прифатлива од еко–педагошки аспект. Имено, во нејзини рамки на човекот се гледа како на комплекс на природно-социјално битие што функционира во една комплексна средина. Конкретното визијата има и друго значење, пред се дејствената, комплексно еколошка насоченост, а тоа значи надминување на едностраното дефинирање на образовните ефекти исклучиво во насока на стекнување на знаења и развивање на свест за средината.

Старетегијата на финското министерство задолжено за областа на образованието ги дефинира и развојните насоки. Како прво се наведува администрацијата да е насочена да:

„Одржливиот развој има централно место во стратегиските документи за образование,, но и „Поддршка на образованието и обуката во други области и учесници и останати делови на администрацијата.,,.

Друга важна насока на развојот се дефинираат „партнерствата,, и „центри на мрежење,,. Целта на овие развојни мерки е да се развие ефикасност, избегне преклопувањето и нерационалните мерки. Изградување на план може да биде особено корисен во оваа насока. За обуката на наставниците се повикува да се формираат на центри на национално ниво, но се посочува и собирањето и пренесувањето на податоци за развој на образованието за одржлив развој.

Слични активности се предвидуваат дополнително на регионално ниво ( регионални соработнички групи и регионални развојни центри) и на локалното ниво ( соработка меѓу центрите за дневна грижа, училиштата и образовните установи и соработка помеѓу локалните установи).

Во постапката за развивање на знаењето, посебно се истакнува потребата од „Вклучување на одржливиот развој во основното и во текот на работната обука на наставници, обучувачи и воспитувачи,,. Исто така се посочува и на потребата од развој на материјали во којшто ќе се вклучи одржливиот развој и ќе се подржува градење на одржлива иднина.

Посебно место во документот за развојот има и проширувањето на средината за учење. Се оди дотаму да се посочува „општеството како средина за учење,, и во тие рамки се укажува на партиципативно и активно граѓанство. Со вака дефинираната средина, исклучиво „општествена,, се запаѓа во едностраност. Притоа се занемарува природата, во стратегијата нагласената како значајна за „еколошко описменување,, особено на најмладите. Еднострано се наведува и социјалната улога на човекот–ученик како „граѓанин,, а не и пошироко како „природно битие,,.

Со ова дефинирање како да се стеснува еко–педагошкото делување и на тој начин се занемарува единственоста на човекот како природно – социјално битие кое заради ваквата своја природа може многу да учи и



од природната средина.

Активности на вреднување се предвидени со цел да се види како се спроведуваат постапките предложени во стратегијата. За вреднувањето се предвидува развој на индикатори со кои ќе се мери напредокот.

Дефинираните промени се предвидува да се реализираат во четири области:

- „Воведување на подржувачките мерки во пракса,,
- „Развој на знаењето,,
- „Развој на средини за учење,, и
- „Развој на партнерство помеѓу училишта и други учесници,,.

Од сето ова може да се констатира дека стратегијата претставува еден комплексен и сериозен труд. Солидна основа од еко–педагошки аспект претставува поставеноста на оваа проблематика, одржлив развој, во уставот како крунски законски документ. Тоа имало мошне позитивни влијанија за понудувањето на бројни подржувачки мерки за еко–педагошко делување во рамките на стратегијата. Вклучувањето на одржливиот развој во образовното делување во овој документ се врши сеопфатно. Така на пример, на училиштата се гледа комплексно од аспект на нивното одржливо управување. Притоа се прави и сериозен обид за проширување на средината за учење со надминување на институционалниот монопол на училиштата со постоењето на т.н. „Центри на природата,,. Иако во сферата на делување се посочуваше само социјалната сфера и само човекот како граѓанин, сепак со негување на културата на отварање „центри во природата,, се проширува сферата на образовно делување и во природните средини.

Значајно е да се спомене вклучувањето и укажувањето на потенцијалите на администрацијата во унапредувањето на образованието за одржливиот развој, но и се укажува на потребата од планирањето и координирање на нејзината работа за да се рационализира процесот на нејзино делување и рационално искористување на ресурсите и зголемување на ефективностa. Ова се прави со инвентивното посочување на развивање на центри на мрежење. Го издвоивме овој аспект кога се знае колку во денешни услови на сеуште актуелна доминација на централната власт, ова претставува сериозен проблем.

Документот постапно говори за воведување на одржливиот развој во образованието. Тоа е значајно како модалитет во услови кога најчесто во литературата се говори за вклучувањето на образованието за одржливиот развој во образовниот процес. Со овој поинаков пристап се прави уште еден исчекор повеќе кога се посочува одржливиот развој да има централно место во сите стратески документи за образованието.

Стратегијата и методолошки претставува заокружен процес што покрај воведните согледувања, историскиот развој на идејата и процесот на



вклучување на овој плански момент во образованието, продолжува со: „дефинирање на визијата,, „насоките на развој,, и „се заокружува со постапката на вреднување на ефектите од нејзиното спроведување,,.

### **3.1.4 Резиме на анализата на развојните документи за планирање на еко–димензиите во основното образование**

Нашето истражување покажа дека стратегиските документи се битна одредница за одржливиот развој на еко–димензиите на основното образование во анализираните образовни системи. Овие документи беа предмет на теоретска анализа од аспект на потенцијалите, односно присутноста на еко–димензиите во основнообразовните развојни плански, односно стратегиски документи.

Анализата покажа дека во оваа сфера на истражувањето може да се препознаат два насоки на делување. Првата насока е се почестиот меѓународен ангажман за изготвување регионални стратегии за образованието за одржливиот развој.

Втората насока што се препознава во светски рамки на национално ниво, е се поинтензивен и поброен развој на национални стратегиски образовни документи. И во оваа насока на национална сфера на образовно стратегијско делување, се забележуваат две тенденции за развој на еко-педагошкото делување. Првата е развој на специфични стратегиски, односно плански документи за образование за одржливиот развој. Втората тенденција, што може да се вреднува повисоко е во образовните, односно образовно-научните стратегиски (плански) документи да се вклучуваат и аспекти на образованието за одржливиот развој. Во трудот предмет на анализа беа регионални и национални стратегиски документи од земјите што ги вклучивме во истражувањето: Кралство Норвешка, Република Македонија и Република Финска.

Истражувањето покажа дека за разлика од македонските услови во другите анализирани документи се забележува постоење на паралелен процес. Од една страна се вклучуваат еко-педагошки аспекти во општите стратегиски документи, а од друга се развиваат национални долгорочни планови и стратегии со специфична еко–педагошка насоченост.

Од аспект на блискост анализата ја започнавме со македонската образовна стварност. Оваа теоретската анализа беше направена на општи образовни документи бидејќи на национално ниво нема развиено специфични развојни планирачки документи за еко–димензии во основното образование. Предмет на проучување беа два македонски документи: „Националната програма за развојот на образованието 2005-2015 со пропратните документи,, и „Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование,,.



### 3.1.4.1 Резиме од анализата на македонските националните документи за планирање на образованието

Документот „Национална програма за развој на образованието 2005 - 2014„ е изготвен од експертска група и вработени во Министерството за образование и наука на Република Македонија. Тој има сложена структура, а предмет на наша анализа беше воведниот дел и два придружени документи: „Програма за развој на предучилишното воспитание„ и „Програмата за развој на основното образование„.

Од аспект на еко-димензиите во образовното делување интересен е воведот напишан од тогашниот министер за образование во којшто се повикува на „поголема еколошка свест на младите како една од карактеристиките на современиот свет„. За жал оваа „нитка„ не се развива понатаму во документот.

И во текстот подготвен од Собранието на Република Македонија се упатува повик програмата да даде „полн придонес за остварување на одржливиот развој„. Овој аспект на образованието во понатамошниот текст од документот е поврзан само со социјалната сфера на средината. Сепак, самото споменување на одредницата „одржлив развој„ може да се идентификува како солидна основа за понатамошна разработка на еко-димензиите во националната програма за образование.

Но, во следниот сегмент на програмата дефиниран како „цел„ се запаѓа во антропоцентризам. Целта од аспект на образованието севкупно се насочува во насока на „добросостојба на граѓаните„, но не и во насока на во овој документ споменатиот „одржлив развој„.

Теоретската анализа покажа дека во понатамошната обработка на програмата може да се препознаат и други аспекти на навраќање на проблемот на „одржливиот развој„. Во оваа насока би споменале еден пример, дефинираниот предизвик во програмата – „еколошката глобализација„. И меѓу дефинираните проблеми на светот се наведуваат „еколошките проблеми„.

Вака солидно поставената основа немало соодветна разработка во останатите предизвици дефинирани во програмата. Во оваа, непосакувана насока може да се спомене уште еден сегмент од документот „Визијата„ каде како крајна цел на образованието еднострано се наведува дека тоа е „фактор за добросостојба на населението и за јакнење на националната економија„.

Пошироко гледано, авторите на документот најавуваат дека во изготвувањето на програмата ќе се потпираат на меѓународните документ, за жал тие не се повикуваат на оние поврзани со одбележувањето на еко-димензиите. Тоа може да се илустрира со повеќе решенија што ни ги нудат авторите на програмата, меѓу нив секако се обработката на вредностите во образованието и приоритетот



„Зголемување на социјалната партиципација„. Во овие два сегменти воопшто не се развиваат еко–димензиите иако за тоа има можности, но и потреба. Наведениот приоритет може да биде во функција на образованието за одржливиот развој што се потврдува и со првата дефинирана цел „Активно граѓанство„. Оваа цел во дваесет и првиот век подразбира и активност на граѓаните за одржливиот развој. За жал тоа не е искористено во анализираната програма каде граѓанската активност фрагментарно се сведува само на „културна и спортска сфера„.

**Може да се заклучи дека во основниот, темелен дел од документот еко–димензиите се забележуваат само во воведниот, но не се разработени во понатамошниот дел на Националната програма.**

#### 3.1.4.1.1. Резиме од анализата на „Програма за развој на основното образование„

Анализата на придружниот документ „Програма за развој на основното образование„ покажа дека во негови рамки се создаваат само посредни можности за оддржлив развој на еко–димензиите во основното образование. Само во еден пример од програмата се наведува „заштита на средината„ и тоа како обврска што се очекува да се реализира во рамките на вториот сегмент од програмата во насловот „Цели на програмата„. За жал, оваа еко–димензија е поврзана само со еден сегмент од чинителите на развојот на личноста „моторички активности„, односно „спортски активности„. Со ваквата определба на „здрав живот„ и „здрава животна средина„ не е опфатена толку значајната сфера на „социјалното здравје„, или на пример „афективниот развој„. Па така во основното образование авторите го занемариле развојот на круцијалните еко–димензии како што се „љубов кон природата„ или „храброст во делување за заштита на природната средина„.

Уште подискутабилно теоретската анализа покажа дека во програмата доминира и антропоцентризмот. Таков пример е нејзиниот воведен дел каде, говорејќи за „училиштето„ и „вредностите„, авторите на „училиштето„ гледаат како на „втора социјална средина„ веднаш по семејството и како средина со особена важност за развој на „социјалните вредности„. Може да се заклучи дека со ваквиот пристап од аспект на еко–димензиите се занемаруваат сите оние „други„ „еко–вредности„, на пример: „улогата на училишниот двор за негување однос на ученикот кон растителниот свет„, или пак „штедењето на ресурси ( вода, електрична енергија и.т.н.)„. Ова во современиот свет, сепак претставуваат сериозен и значаен корпус на еко–димензии на основното образование изразени како комплексни природни, односно природно–социјални вредности.

Од овие два аспект се покажа дека авторите не успеале во третманот на основното образование да имаат комплексен приод и да обрнат внимание на севкупниот развој на личноста и нејзиниот природно–



социјален однос кон средината. И уште една недоследност се препознава во овој документ.

Авторите коишто и во овој придружен документ, повторно наведуваат дека при нејзиното изготвување поаѓаат од светските документи коишто го третираат образованието, а ја занемаруваат иманентната светска акција „Декада за образование за одржлив развој“, прогласена од Обединетите нации.

#### 3.1.4.1.2 Резултат од анализата на „Концепција на деветгодишно основно воспитание и образование„

Сериозен македонски стратегијски документ што беше предмет на анализа од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование во нашиот труд е и „Концепција на деветгодишно основно воспитание и образование„. Во воведниот дел од овој трудот авторите посочиле дека се раководеле од современите научни достигнувања во областите што се однесуваат на образованието на децата на возраст од 6 до 15 години. Имајќи го ова во предвид, а почитувајќи ги современите научни образовни политики можеше да се очекува еко-образованието во овој труд го има заслуженото место.

Анализата покажа дека во првиот дел насловен „Анализа на основното образование во Република Македонија„ меѓу опфатените аспекти не се зафаќа и еко-образованието. Имено, авторите на концепцијата иако имале можност, а постоела и потреба, не нудат воведно согледување за соодветно конципирање на програмските подрачја во светски рамки, но и кај нас со трендот на влијание на научните сознанија за еко-образованието. Сепак, аспекти на концепцијата со одредена присутност на еко-димензиите во основното образование има повеќе.

Во поднасловот „Изборни предмети„, од аспект на еко-димензиите во образованието позитивно е што се дава лепеза на предмети преку коишто ќе може да се реализираат еко-димензии во основното образование. Таков е конкретниот пример со образовниот систем на Република Словенија.

Презентирајќи ги постојните состојби и навраќање на аспекти на еко-образованието, може да се забележи и во насловот „VII. Планирање и организација на наставата, Наставни предмети по периоди и циклуси“.

И во рамките на именуваниот „Принцип на партнерство помеѓу училиштето, родителите и локалната средина„ се посочува и потребата:

„Училиштата треба да остваруваат програми што се однесуваат на културата, традициите, уметноста, екологијата и заштитата на природата и околината.“.



Може да се издвои и задачата:

“- унапредување на здравиот начин на живеење и воспитување на учениците за превземање на одговорност за сопственото здравје и за заштита на околината и природата;”.

Од вака дефинираната задача се гледа дека комплексно се приоѓа на средината. Исто така се посочува на конативните аспекти во развојот на личноста. Сепак, од задачата, единствена што ја зафаќа оваа сфера за основното воспитание и образование, важно е да се има покомплексен пристап, да не се исклучуваат другите, погоре наведени аспекти на развојот на детето, когнитивниот, емоционалниот и социјалниот. Во оваа задача свое заслужено место требало да добијат знаењата, но и чувствата (љубов, страв, почит, но и осуда) за средината и делувањето во средината.

На еко-образовните активности авторите се навраќаат и во рамките на поднасловот во којшто се задржуваат на обработка на воннаставните активности. Во овој поднаслов се споменуваат можностите учениците во рамките на училишниот живот да се организираат во активности за соработка со општинските еколошки друштва. Но и активирањето на учениците во „...општествено корисна и хуманитарна работа„ преку изготвените програми за „заштита на природата и околината„.

Анализата покажа дека во дефинираните принципи, цели и задачи на основното деветгодишно образование не се наведува аспекти за еко-образование. Исто така говорејќи за современите концепции на развојот и воопшто живеењето во училиштето се во многу тесна врска со оддржливиот развој. Но, овој пристап во документот не е искористен.

На тој начин во дефинираната цел, најдиректно се посочуваат аспекти на еко-педагошкото делување. Недостаток е што при дефинирањето на средината авторите имаат антропоцентристички пристап, па наместо „оддржлива средина„ се користи терминот „здрава околина„.

Комплексниот приод не се забележува и во поднасловот од концепцијата каде се говори за „организација на наставата„. За жал, повторно не се става акцент на комплексниот приод на средината и положбата на човекот во средината како активен чинител во нејзиното конзервирање, заштита и унапредување.

Во еден дел од Концепцијата има примери каде само се констатира постојната состојба во основното образование во државата, без притоа да се даде критички осврт за недостатоците и да се понудат предлози за оддржливи решенија.

Таков е примерот со областа каде се наведуваат аспектите на планирањето на наставата и воннаставните активности од еко-педагошки аспект. Оваа забелешка би важела и за следниот наслов



„Основни карактеристики на наставата,„

Во рамки на поднасловот „Права и должност на ученикот, училиштето, родителите и општината,„ може да споменеме само неколку аспекти: упатување на учениците да „изградат,„ училиште кое што ќе емитува помало количество на ЦО<sub>2</sub>. Во тие рамки може да се сугерира одржлив начин на доаѓање до училиштето, активности што го намалуваат производството на отпадоци во училиштето и го подржуваат процесот на рециклирање и.т.н.

Еко-образованието од аспект на анализираната концепција мошне е важно да се препознава и во поднасловот „Очекувани резултати,„

Во рамки на очекуваните резултати се споменува и очекувањето детето да: „превзема одговорност и заштита на околината и природата;„

Општ впечаток е дека во очекуваните резултати доминираат оние од социјалната сфера поврзани со животот на детето, идниот возрасен како општествено битие. И во врска со тоа се посочуваат: „толеранцијата,„ „запознавањето со правата на детето,„ „поволна клима во семејството, училиштето и пошироката средина,„ „автономијата,„ и „интегритетот,„...Од презентираниот може да се заклучи дека и овој документ „пати,„ од антропоцентризмот.

#### 3.1.4.2 Резиме од анализата на еко-димензиите во меѓународните искуства на документите за планирање на образованието

Непосредно пред прогласување на Декадата и по нејзиното донесување на светски план се забележува дека планирањето на образованието, и на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование добива се поголем интензитет. На меѓународен план се забележуваат две тенденции. Во една се препознава развој на регионални и национални документи. Од друга се забележуваат тенденции на развој специфични стратегии со еко-димензии или вклучување на еко-димензии во основните документи за развој на образованието.

Со истражувањето се идентификува се почест меѓународен ангажман на изготвување регионални стратегии за образованието за одржливиот развој. Анализата покажа дека во меѓународните документи се создаваат солидни основи за унапредување на еко-педагошкото делување на национален и меѓународен план. Во овој дел од трудот беа анализани два регионални и три национални документи за планирање на образованието. Првично нашето внимание го задржаа покомплексните, регионални стратегии за планирањето на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието.

Најстар стратегијски документ што беше предмет на теоретска анализа во трудот е документот за образование за одржлив развој за балтичкиот



регион именуван „Балтик 21, План 21 за балтичкиот морски регион„. Тој е објавен од данското Министерство за образование во 2003 година.

Комплексно, целта на овој стратегијски документ се дефинира како:

„Есенцијална задача на соработката на Балтичкиот морски регион е константно унапредување на животните и работни услови на нивните луѓе во рамката на одржливиот развој, одржливо управување на природните ресурси и заштита на средината„.

Следствено регионалната стратегија се предвидува да се реализира во три сфери: „средина„, „економија„ и „социјала„. Идентичен, антропоцентристички пристап се забележува и во дефинираните осум подрачја на делување: „енергија„, „земјоделие„, „индустрија„, „образование„, „рибарство„, „туризам„, „транспорт„ и „шумарство„.

Од методички аспект во документот образовниот процес се определува комплексно како единство на: „подготвителна работа„, „практична работа„ и „дискусија„.

Доминацијата на антропоцентричкиот приод, следствено на идентификуваните подрачја се потврдува со петтото поглавие во рамките на овој документ – „Демократијата како неопходен предуслов„.

Позитивно во овој анализиран документ е креативниот и регионален пристап. Сепак, останува впечатокот дека доминира едностраниот, антропоцентристички пристап и во регионалниот пристап на средината.

Најобеман регионален стратегиски документ што беше предмет на анализа е „Регионална стратегија за образованието за одржливиот развој„ на „Економско-социјалниот совет на Обединетите нации за Европа„. Донесувањето на оваа стратегија се поклопува со прогласувањето на „Декадата за образование за одржливиот развој прогласена од Обединетите нации„.

Од презентираната структура, односно насловите на елементите на стратегијата, може да се констатира дека станува збор за документ во којшто сосема комплексно се приоѓа на проблемот на образованието за одржливиот развој. Во таа насока, како илустрација може да се посочи еден пример. На образованието за одржливиот развој во стратегијскиот документ се гледа од национален, државен, но и од меѓународен аспект. Комплексно се приоѓа и на т.н. „Подрачја на активностите„, притоа се земаат во предвид како „подрачја на делување„:

- „документи„,
- „регулативи„ и
- „оперативни рамки„.

Интересни сознанија може да се добијат и од анализата на содржината



на самата програма. Прв сегмент на програмата е „Визија„. Теоретската анализа покажа дека комплексниот приод се занемарува во визијата, поконкретно во првата реченица е посочено:

„Нашата визија за иднината е регион што ги поврзува заедничките вредности за солидарност, еднаквост и взаемна помош меѓу луѓето, земјите и генерациите.,,

Вака дефинираната визија води кон антропоцентризам. Спротивно на фактот дека стратегијата го обработува проблемот на одржливиот развој и би требало да се очекува комплексен, а не едностран пристап на средината, регионот. Но, комплексниот приод се забележува веќе во втората реченица:

„Тоа е регион што се карактеризира со одржлив развој, правда, социјална кохезија, заштита на средината и одржлив менаџмент на природни ресурси, за да се излезе во пресрет на сегашните генерации без компромитирање на можноста на идните генерации.,,

Интересна од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите беше и целта на стратегијата. Од начинот на којшто е дефинирана целта може да се види дека се приоѓа комплексно на проблемот на инкорпорирање на еко-димензиите. Тоа се согледува во услови кога образованието за одржлив развој се предвидува да се инкорпорира во „сите релевантни предмети.,, Интересно е дека во рамките на целта се дефинира еднострано образованието за одржливиот развој само во насока на стекнување знаења и умеења, но не и навик. Ова е дискутабилно кога се знае дека во основа на еколошкото однесување во „склад со природата,, токму здравите навик се сериозен аспект на однесувањето. Како илустрација на нашето тврдење може да се спомене „навиката на селектирање на отпад,, и сл.

И од аспект на дефинираните задачи, може да се заклучи дека во рамките на целта еднострано образованието од аспект на одржливиот развој се дефинира само во насока на стекнување знаења и умеења, но не и навик.

Во поднасловот „Принципи,, целите на образованието се дефинираат делумно покомплексно, но се занемаруваат „навиките,, и „однесувањето,, иако тие се со големо значење особено за образованието за одржливиот развој.

Од темите презентирани во стратегијата може да се забележи доминација на антропоцентризмот. Од 18 теми, само во 3 се препознаат еко-димензии што не соодветствува на самата природа на документот.

Говорејќи за влијанијата, импликациите на одржливиот развој на образованието во стратегијата ќе се нагласи дека не е само знаењето, туку овој вид на образование ќе треба да го оспособи оној што учи да



решава проблеми. Во таа насока образованието ќе биде со мулти и интердисциплинарниот пристап, како и на учење од секојдневниот живот. Ова го издвоивме како уште еден пример на комплексно приоѓање во поставувањето на образованието за одржливиот развој.

Антропоцентризмот е интересен и од аспект на дефинирањето на меѓународната соработка во стратегијата.

„ ....покрај тоа што придонесува за зајакнување и унапредување на образованието за одржливиот развој во земјата, тоа може да помогне за взаемно разбирање, зајакнување на довербата и развој на почит кон културните вредности, и на тој начин градење на пријателски односи кон луѓето, и нациите и придонесувајќи за мир и добросостојба..”

Во вака дефинираната цел на меѓународната соработка изостанува да се спомене соработка во надминувањето на многу светски проблеми со кои се соочуваме во животната средина, а не познават државни граници, како што е „загадувањето на водите во реките,, на пример. Ова се само некои супранационални појави што треба да бидат предмет на внимание и интернационална соработка при реализација и на образованието за одржливиот развој.

Анализата покажа дека постапката на стратегијско планирање е комплексен и сложен процес што ангажира капацитети, материјални и особено човечки, за негово унапредување. Поконкретно во анализираните регионални стратегии се забележува слабост во повеќе сегменти, а особено во дефинирањето на воведните, визионерски сегменти на стратегиите за образование за одржливиот развој во коишто доминира антропоцентризмот.

Треба да се посочи еден позитивен процес. Реализацијата на одредбите во стратегијата на УНЕЦЕ за образование за одржлив развој вклучува и развој на национални стратегии за образование за одржливиот развој.

Согласно податоците на УНЕЦЕ од земјите што претставуваат предмет на интерес во овој наш труд национална стратегија за образование за одржлив развој има развиено само финското министерство задолжено за областа на образованието. Норвешко искуство е изготвувањето национални акциони планови. Предмет на квалитативна теоретска анализа во нашиот труд беа и овие два документи.

#### 3.1.4.2.1 Резиме на дел од европските национални искуства за стратегијско еко-педагошко делување

Во светски рамки се забележува троен пристап во интегрирањето на еко-педагошкото делување во основното образование. Дел од земјите овој вид на воспитно-образовно делување го реализираат со учество и прифаќање на еко-педагошки, воглавно регионални документи за



планирање на образованието. Во други држави следствено се развиваат национални еко-педагошки развојни документи именувани со различни имиња: стратегии, национални планови, развојни програми и слично. Една третта, помала група на земји успева успешно да ги вклучи препораките, насоките, идеите за одржлив развој на еко-димензиите од меѓународните и странски документи во општите образовни национални развојни документи.

Предмет на наша теоретска анализа беа и странските национални документи за развој на образованието од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во две насоки: „вклучување во националните развојни документи,“ или „формирање специјализирани развојни документи,“ именувани во најголем број случаи како развојни планови, стратегии или програми за образование за одржливиот развој.

Заради компаративната природа на истражувањето во трудот беа анализирани норвешки и фински развојни документи. Изборот беше направен врз основа на компаративните единици што се предмет на теоретска анализа во овој труд.

#### 3.1.4.2.1.1 Резиме на норвешките национални стратегиски искуства од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование

Норвешките документи што беа предмет на анализа во овој труд се изготвени од министерството задолжено за сферата на образованието. Насловите на овие документи се:

„Одржлив развој – Образование за одржлив развој,“ и  
„Поддржувачки систем за образование за одржлив развој,“.

Теоретската анализа покажа дека првиот документ ги обработува основното, нижето средно и вишето средно образование. Целта на публикацијата била да се разјаснат целите, приоритетите и активностите за периодот 2005–2008 година. Крајна цел е училиштата да се направат активни чинители во образованието за одржливиот развој. Задачата на документот е да овозможи соработка на училиштата со чинители надвор од училиштето. Со него се разјаснуваат улогите на секој од чинителите.

Во центарот на вниманието во стратегијата комплексно било анализирани: математиката, науката и технологијата. Позитивно е што во документот се става акцент на учениците и нивно изградување како активни субјекти кај коишто се развиени сет на вредности.

Друго добро решение што треба да се истакне е што стратегијата се развива да биде и во функција на поттикнување, развој на демократијата и демократските процеси. Посебно значење во документот му се дава на значењето на ИКТ и на меѓународната соработка („Училишни и



иницијативи на средината,, „Мрежата на воспитување за средината,, и други активности).

Во петтото поглавие од документот, несоодветно, со користење на исти термини се дефинира поимот „образование за одржливиот развој,,. Овој недостаток треба да се надмине. Од посочената визија, дидактичко-методички издржано се изведуваат 4 приоритетни подрачја:

- „Наставни планови и наставни ресурси,,
- „Градење мрежи и комуникација,,
- „Вреднување и известување,, и
- „Меѓународна соработка,,

Операционално и постапно во стратегијата се пристапува при делегирање на улогите и тоа на: „централно,, „регионално-владино,, „општинско (комунално),, и „училишно ниво,,.

Може да се констатира дека оваа стратегија претставува комплексен, но и јасно операционализиран документ којшто претставува сериозен чекор во поттикнување, развој и поддржување на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование.

Норвешкиот директорат за образование и обука изготвил документ за поддржувачки систем на образованието за одржливиот развој, односно основните аспекти на интернет базираната мрежа „www.sustain.no” која постои од 1997 година.

Комплексно, порталот се разгледува од повеќе аспекти: „задачите и целните групи,, „краток опис на порталот,, „содржината,, и „фазите,, за планирање на локалните проекти.

Адекватно на потребите како целна група се дефинираат „сите што сакаат да учат,,. Сепак можеби треба да се забележи дека целната група треба да биде „сите што можат да учат,, бидејќи не само тие што сакаат, еко-димензиите во современоста треба да бидат сите граѓани.

Методички овој сајт е поддржувач на образовно делување во еко-димензии. Неговата функција е од дидактичко-методички аспект комплексна и квалитетна бидејќи програмот им обезбедува на учениците методи, информации и податоци. Тоа претставува основа, заедно со насоките, за училиштата да изградат проекти како еден современ начин на идентификување, но и надминување на проблемите и на средината.

#### 3.1.4.2.1.2 Резиме на финските национални стратегиски искуства од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование

Два стратегиски документи изготвени во финските образовни авторитети



беа предмет на анализа во рамките на овој труд од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите. Насловите на документите се:

- „Развоен план за истражување и образование 2003-2008„ и
- „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014„.

Првиот документ претставува општа стратегија за образование, а вториот е стратегија наменски изготвена за поттикнување на образованието за одржливиот развој.

Имајќи го во предвид еко-образовниот предизвик и насловот на документот, во „Развојниот план за истражување и образование 2003-2008„ се очекуваше дека авторите ги дефинираат и развојните линии на образованието. „Образованието и истражувањето како градители на добросостојбата„ е насловот на првата развојна насока. Во нејзини рамки, меѓу другото, се посочува:

„Како цивилизација Финска е изградена врз знаење и вредности и креативност како еднаквост, толеранција, интернационализација, полова еднаквост и одговорност кон средината„.

Во овој сегмент од трудот од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите позитивно е и што се повикува на „одговорноста кон средината„. Авторите на развојната програма ќе нагласат: „Одржливиот развој ќе се промовира преку образованието и истражувањето„.

Во воведниот дел на поднасловот „Развој на образовниот систем„ се дефинира и целта на основното образование. Согласно овој документ, основното образование има за цел учениците да ги образува за хуманост, етички одговорни членови на општеството и да им даде знаења и умеања што им се неопходни за животот. Но, со ваквиот начин само посредно се создаваат можности и за еко-педагошко делување.

Неискористени можности од аспект на развојот на еко-димензиите се препознаваат и во поднасловот „Промените во операционалната средина„. Авторите не се зафаќаат со одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование и во овој поднаслов. Според нив, „Социјалните и културните промени„, „Демографските и промените во сферата на трудот„, „Регионалниот развој„ и некои други се промени во операционалната средина, но не и проблемите во средината.

Од издвоеното може да се заклучи дека еко-педагошките аспекти се присутни во општиот развоен документ за образование и истражување.

Сепак, не можеме да бидеме во целост задоволни како се искористени можностите за делување во оваа насока. Може да констатираме дека еко-педагошки аспекти се препознаваат во доменот на глобалните, базични вредности на коишто е втемелен и се гради образовниот систем



на Република Финска. Она што недостасува е негова конкретна образовна разработка како образовен програм или содржина за конкретно образовно делување на одделен образовен степен. Во оваа насока може да се посочи примерот од документот каде авторите ќе ги издвојат и посочат уметностите како составен сегмент на основнообразовниот програм, но не и аспекти на конативниот развој на индивидуата како еден од поттиците за постигнување одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование.

Проучувањето на проблемот на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование покажа дека регионалните стратегии што беа предмет на анализа иницирале и изготвување национални стратегии за образование за одржливиот развој. Таков е финскиот документ, насловен „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014„.

Со теоретската анализа на овој специјализиран документ дојдовме до интересни сознанија за развојот на образованието за одржливиот развој во Република Финска. Авторите ја дефинирале основната идеја на која се темели образованието за одржливиот развој во документот пред се почитувајќи го комплексниот природно-социјален аспект:

„Доколку треба да ја градиме нашата иднина на одржлива основа, треба да научиме одржлива општествена, култура и економска добросостојба, без да ги уништуваме природните ресурси или ја наштетиме чувствителната природна рамнотежа„.

Анализата покажа дека целта на образованието за одржливиот развој се дефинира комплексно укажувајќи на: знаењата, умеења, визија, способности, но и делување. Целта на овој документ е да се засили одржливиот развој во образованието и обуката и да се даде дополнителна поддршка на наставниците, обучувачите и воспитувачите.

Позитивно во овој документ е и што истиот е изготвен врз основа на соработка со другите административни чинители, но и со учество на невладиниот сектор. Интенцијата на овој документ била и да се зголеми соработката на регионално, национално и меѓународно ниво. Од еко-педагошки аспект на тежина добива документот во којшто составен дел се акционите планови, вклучително активности меѓу кои и унапредување на средината и материјалите за учење, како и нивна евалуација.

Сепак, во сегменти од програмата може да се дадат одредени забелешки од аспект на еко-димензиите. Во оваа насока би издвоиле една цел од стратегијата:

„...да се подобри подготвеноста и мотивираноста за учество и влијателно донесување на одлуки, како граѓани и членови на работната заедница и други заедници...“



Поефикасно од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието би било дефинирање на оваа цел во насока на пример:

„...да се подобри подготвеноста и мотивираноста за учество и влијателно донесување на одлуки за животната средина, како граѓани и членови на работната заедница и други заедници...“

Во стратегијата уникатно за првпат авторите се повикуваат еко-димензии врз основа на уставните одредби да се развијат и во „законот за образование“, „плановите“ и „програмите“. Може да се заклучи дека авторите имале системски приод во дефинирањето на процесот за развој на образованието за одржливиот развој. Потврда повеќе во оваа насока се и „срединските критериуми за училишта“, насочени кон управување, настава и одржување.

За одбележување е што во визијата на трудот на човекот се приоѓа комплексно:

„...граѓани каде што човечката физичка, ментална, социјална, културна и економска добросостојба се охрабрува без намалување на природниот биодиверзитет и природните ресурси на пренатоварената деликатна природна рамнотежа...“

Оттаму може да се заклучи дека визијата во овој стратегиски документ ефикасно се дефинира, пред се со нејзино оценување како комплексна и прифатлива од еко-педагошки аспект.

И во постапката за развивање на знаењето, посебно се истакнува потребата од „Вклучување на одржливиот развој за основната и во текот на работата обука на наставници, обучувачи и воспитувачи...“

Во документот се забележуваат и слабости. Анализата покажа дека во одделни делови трудот „пати“ од сегментарност. Од аспект на дефинирање на „средината за учење“, се оди дотаму да се посочува „општеството како средина за учење...“ и во тие рамки се укажува на партиципативно и активно граѓанство. Вака дефинираната средина, исклучиво како општествена се запаѓа во едностраност. Притоа се занемарува природата, во стратегијата нагласената како значајна за „еколошко описменување“, особено на најмладите. Еднострано се наведува и социјалната улога на човекот-ученик како граѓанин, а не и пошироко природно битие кое може да „учи“ и „делува“ „од“ и „во“ природната средина.

Од сето ова може да се констатира дека анализираната стратегија претставува еден комплексен и сериозен труд. Солидна основа од еко-педагошки аспект претставува поставеноста на одржливиот развој во уставот како крунски законски документ. Тоа имало мошне позитивни влијанија за понудувањето на бројни поддржувачки мерки за еко-педагошко делување во рамките на стратегијата. Исто така може да се



вреднува како сеопфатно и вклучувањето на одржливиот развој во образовното делување во рамките на овој документ. На училиштата на пример се гледа комплексно од аспект на нивното одржливо управување, настава, но и оддржување. Но, притоа се прави и сериозен обид на проширување на средината за учење со надминување на институционалниот монопол на училиштата со постоењето на т.н. „Центри на природата,..“ Иако во делувањето се посочуваше само на социјалната сфера и на човекот како граѓанин, сепак со негувањето на културата на отварање „центри во природата,..“ се проширува сферата на образовно делување и во природните средини.

Значајно е да се спомене вклучувањето и укажувањето на потенцијалите на администрацијата во унапредувањето на образованието за одржливиот развој, но и се укажува на потребата од планирањето и координирање на нејзината работа за да се рационализира процесот на нејзино делување и рационално искористување на ресурсите и зголемување на ефективността. Ова се прави со инвентивното посочување на развивање на „центри на мрежење,..“ Го издвоивме овој аспект кога се знае колку во денешни услови на сеуште актуелна доминација на централната власт, ова претставува сериозен проблем.

Стратегијата и методолошки претставува еден заокружен процес кој покрај воведните согледувања, историскиот развој на идејата и самиот процес на вклучување на овој плански момент во образованието, продолжува со дефинирање на визијата, насоките на развој и се заокружува со постапка на вреднување на ефектите од нејзиното спроведување во образовната пракса.

Глобално гледано може да се констатира дека иако регионалните стратегии имаат простор за понатамошно унапредување од еко-педагошки аспект, но тие и во оваа фаза претставуваат сериозна поддршка и темелна основа за поттикнување и поддржување на одржливиот развој на еко-димензиите во образовните процеси на меѓународен и национален план. На национално ниво се чини поголема ефикасност во наредниот период би имало постепено, систематско и сеопфатно интегрирање на еко-педагошките аспекти во општите образовни долгорочни документи за планирање на образованието.

#### 3.1.4.3 Компаративно согледување на одржливиот развој на еко-димензиите во документите за планирањето на основното образование

Истражувањето покажа дека стратегиските документи се битна одредница за одржливиот развој на еко-димензиите на основното образование во анализираните образовни системи. Овие документи беа предмет на теоретска анализа од аспект на потенцијалите, односно присутноста на еко-димензиите во основнообразовните развојни плански, односно стратегиски документи.



Анализата покажа дека во оваа сфера на истражувањето може да се препознаат два насоки на делување. Првата насока е се почестиот меѓународен ангажман за изготвување регионални стратегии за образованието за оддржливиот развој. Втората насока што се препознава во светски рамки на национално ниво, е се поинтензивен и поброен развој на национални стратегиски образовни документи. И во националната сфера на образовно стратегиско делување се забележуваат две тенденции за развој на еко-педагошкото делување. Првата е развој на специфични стратегиски, односно плански документи за образование за оддржливиот развој. Втората тенденција, што може да се вреднува повисоко е постапката во образовните, односно образовно-научните стратегиски (плански) документи да се вклучуваат и аспекти на образованието за оддржливиот развој.

Во трудот предмет на анализа беа регионални ( УНЕЦЕ и Балтик) и национални стратегиски документи од: Кралство Норвешка, Република Македонија и Република Финска. Со истражувањето беа опфатени 2 регионални и 6 национални документи за планирање на образованието.

Компаративното согледување на практиките на плански, развојни документи од аспект на оддржливиот развој на еко-педагошките димензии во основното образование, укажа на неколку моменти.

На национално ниво во Република Македонија беа согледани аспекти на оддржливиот развој во општи образовни документи бидејќи нема развиено специфични развојни плански документи за оддржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Истражувањето покажа дека во другите држави се забележува постоење на паралелен процес. Од една страна се вклучуваат еко-педагошки аспекти во општите стратегиски документи, а од друга се развиваат национални долгорочни планови и стратегии со специфична еко-педагошка насоченост.

Со истражувањето се идентификува и се почест меѓународен ангажман на изготвување регионални стратегии за образованието за оддржливиот развој. Во меѓународните документи се создаваат солидни основи за унапредување на еко-педагошкото делување на национален и меѓународен план.

Од аспект на системскиот приод во реализација на еко-педагошките димензии на основното образование во македонските документи се забележуваат само спорадични зафаќања со проблемот на оддржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Па така, во македонските документи оддржливоста не се споменува при дефинирање на „вредностите„ и „приоритетите„ на коишто се темели основното образование,. Од друга страна во регионалните, норвешките и фински документи се забележува постапно и систематско вклучување на аспекти на оддржливоста во целите документи.

Како илустрација во оваа насока може да се спомене регионалната



стратегијата „Балтик 21, План 21 за балтичкиот морски регион,, каде комплексно, целта се дефинира како:

„Есенцијална задача на соработката на Балтичкиот морски регион е константно унапредување на животните и работни услови на нивните луѓе во рамката на одржливиот развој, одржливо управување на природните ресурси и заштита на средината,,.

Во оваа насока може да се посочи и основната идеја на која се темели образованието за одржливиот развој во финската стратегија:

„Доколку треба да ја градиме нашата иднина на одржлива основа, треба да научиме одржлива општествена, култура и економска добросостојба, без да ги уништуваме природните ресурси или ја наштетиме чувствителната природна рамнотежа,,.

И целта на образованието за одржливиот развој во овој документ се дефинира комплексно укажувајќи на: „знаења,, „умеења,, „визија,, „способности,, но и „делување,,.

Друг интересен момент е појавата во македонските документи за планирање на образованието да не се „повикуваат,, на „Декадата,, за разлика од другите документи донесени по нејзиното прогласувањето.

Заедничко за сите плански документи е целосната доминација на парцијалниот пристап. Во оваа насока може да се споменат повеќе примери. Еден од нив е во рамки на дефинирањето на „Целите на програмата,, во македонската „Програма за развој на основното образование,,. „Заштитата на средината,, е дефинираната обврска на програмата од аспект на еко–димензија. Авторите „заштитата,, ја поврзале само со еден сегмент од чинителите на развојот на личноста „моторички активности,, односно „спортски активности,,. Со ваквата определба на „здравиот живот,, и „здравата животна средина,, не е опфатена значајната сфера на „социјалното здравје,, или на пример „афективниот развој,,. Па така во основното образование авторите го занемариле развојот на круцијалните еко–димензии како што се „љубов кон природата,, или „храброст во делување за заштита на природната средина,,. Примери може да се посочат и од другите документи.

Во оваа насока анализата покажа дека авторите не успеале во основното образование да имаат комплексен приод обрнувајќи внимание на севкупниот развој на личноста и нејзиниот природно–социјален однос кон средината. Се забележува „антропоцентризмот,, во сите документи, но ние издвоивме еден. Забелешка би важела за насловот „Основни карактеристики на наставата,, од македонскиот документ „Концепција на деветгодишното воспитание и образование,,.

За поднасловот „Права и должност на ученикот, училиштето, родителите и општината,, може да споменеме само „упатување на учениците да



„изградат,, училиште што ќе емитува помало количество на ЦО<sub>2</sub>,,. Во тие рамки може да се сугерира одржлив начин на доаѓање до училиштето, активности што го намалуваат производството на отпадоци во училиштето и го поддржуваат процесот на рециклирање и т.н.

Може да се спомене и регионалната „Балтик 21,, стратегијата. Антропоцентристички пристап се забележува во повеќе сегменти од оваа стратегија, но и во дефинираните осум подрачја на делување: „енергија,, „земјоделие,, „индустрија,, „образование,, „рибарство,, „туризам,, „транспорт,, и „шумарство,,.

Анализата и на стратегијата на УНЕЦЕ покажа дека комплексниот приод се занемарува во визијата, во првата реченица од документот:

„Нашата визија за иднината е регион што ги поврзува заедничките вредности за солидарност, еднаквост и взаемна помош меѓу луѓето, земјите и генерациите,,.

Вака дефинираната визија води кон антропоцентризам. Спротивно на фактот дека стратегијата обработувајќи го проблемот на одржливиот развој би требало да се очекува да има комплексен, а не едностран пристап на средината, регионот.

Интересни сознанија добивме и со анализата на „очекуваните резултати,, присутни во дел од анализираните документи. Општ впечаток е дека во „очекуваните резултати,, доминираат оние од социјалната сфера поврзани со животот на детето, идниот возрасен како општествено битие. И во врска со тоа се посочуваат: „толеранцијата,, „запознавањето со правата на детето,, „поволна клима во семејството, училиштето и пошироката средина,, „автономијата,, и „интегритетот,,... Од презентираниот може да се заклучи дека и во овој сегмент документ „пати,, од антропоцентризмот.

Интересно е и прашањето за субјектите што ќе бидат опфатени со образовното делување. Во македонската концепција сегментарно се дефинираат содржини на одржливоста само во рамки на изборните предмети. Овој недостаток се надминува во норвешкиот документ каде, адекватно на потребите, како целна група се дефинираат „сите што сакаат да учат,,.

Од аспект на реализацијата на аспектите на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование, треба да се посочат како единствен и позитивен пример националните норвешките и финските модели кои институционално го „демонополизираат,, образовното делување на училиштата во оваа насока. Тоа норвежаните го направиле, меѓу другото и со изготвувањето на специјализиран интернет сајт ([www.sustain.no](http://www.sustain.no)), а финците со отворање на т.н. „Центри на природата,,.

Доколку се гледа методолошката структура на документите, финскиот



пример во однос на другите заслужува посебно внимание. Финската „Стратегија за образование и обука за одржлив развој со план за имплементација 2006-2014,, и методолошки претставува еден заокружен процес кој покрај: „воведните согледувања,, „историскиот развој на идејата,, и „самиот процес на вклучување на овој плански елементи во образованието,, продолжува со дефинирање на: „визија,, „насоките на развој,, и се заокружува со постапка на „вреднување на ефектите од нејзиното спроведување во образовната пракса,,.

Од посоченото може да се заклучи дека иако регионалните стратегии имаат простор за понатамошно унапредување од еко-педагошки аспект, тие и во оваа фаза претставуваат сериозна поддршка и темелна основа за поттикнување и поддржување на еко-педагошките процеси на меѓународен и национален план. На национално ниво се чини поголема ефикасност во наредниот период би имало постепено, систематско и сеопфатно интегрирање на еко-педагошките аспекти во општите образовни долгорочни плански документи во однос на донесувањето на специфични плански документи.

### **3.2 Еко–педагошка компаративна анализа на плановите и програми за основно образование**

Компаративната теоретска анализа на основнообразовните планирачки документи во трудот опфаќа уште две глобални целини-анализа на основнообразовни планови и програми.

Имајќи го во предвид одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование наставните планови и програми за одделните предмети може да се разгледуваат од два аспекти. Глобално гледано, овие документи се анализираат структурно и содржински. Структурната анализа се темели на анализата на наставните планови и програми од аспект на нивната дидактичко–методичка разработка. На овој начин се очекува да се согледа дали се дефинираат цели, односно изведуваат задачи и како дидактички понатаму се разработува секоја програма од аспект на дефинираните еко-педагошки барања и можности. Односно сите овие дидактичко-методички елементи се гледа дали се во функција на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Овој аспект може да се согледува преку анализа на видот на дидактичко-методичките елементи преку коишто се изведуваат овие документи.

Од содржински аспект, документите може да се разгледуваат во однос на функцијата, односно податливоста на содржината за реализацијата на одржливиот развој на еко–димензиите во рамките на конкретниот основнообразовен план, односно програма за соодветен наставен предмет.

Имајќи го во предвид овој дуализам компаративно беа разгледани наставните планови и еден дел од програмите предвидени за



реализација во основното образование.

Пристапот во трудот ги вклучува основнообразованите планови, односно конкретни програми за одделни предмети преку кои што е предвидено да се реализира наставата во основнообразовните системи на: Кралството Норвешка, Република Македонија, Република Финска и Република Хрватска.

Севкупно анализата беше извршена на документи во хартиена, односно некои електронски верзии. Презентирањето на резултатите што ги добивме со анализа на овие плански документи ја започнуваме со презентирање на резултатите од квалитативната анализа на основнообразовните планови во гореспоменатите држави.

### 3.2.1 Компаративна анализа на основнообразовни планови

Предмет на квалитативна анализа во овој дел од трудот беа наставните планови на основнообразовно ниво изготвени од соодветните министерства задолжени за управување со образовните системи во Кралството Норвешка, Република Македонија, Република Финска и Република Хрватска. Извор на податоци за компаративна квалитативна анализа на сите посочени наставни планови беа презентирани планови во хартиени документи и во интернет верзии.

#### 3.2.1.1 Анализа на норвешкиот план

Предмет на анализа за норвешкиот образовен систем беше интернет верзија на планот за основно и ниже средно образование објавена во мај 2008 година.

Ваквиот пристап се должи на фактот дека задолжителното образование во Кралството Норвешка го интегрира основното и ниже средното образование. Од анализираниот план за овие степени е предвидено да се изучуваат следните основни наставни предмети, презентирани во Табела бр. 9.

**Табела бр. 9:** „Предмети„ вклучени во норвешкиот план

Ред бр	Наставен предмет
1	Христијанство, религија и етика
2	Уметност и занаети
3	Храна и здравје
4	Музика
5	Продлабочени студии по норвешки
6	Продлабочени студии по англиски



Вака дефинираниот норвешки наставен план не создава непосредни можности т.е. не постои посебен предмет за реализација на еко–педагошките барања на основнообразовно ниво. Сепак, според насловите на конкретните предмети се препознаваат индиректни можности речиси во сите наставни предмети за делување во насока на реализација на еко-образовните цели и задачи.

Од содржински аспект, сегмент на норвешкиот наставен план се и неколку теми.

**Табела бр.10 „Темии, предвидени за изучување во норвешкиот наставен план**

Ред бр	Тема
1	Работа на ученичкиот совет
2	Формулирање на локалните предметни курикулуми во елективни програмски предмети на нижето средноучилишно ниво

Во вака дефинираните теми, се препознаваат можности за изградување на свесни и активни ученици во заштитата, конзервирањето и унапредувањето на средината.

Квалитативната анализа покажа дека во норвешкиот основнообразовен план на авторите не дефинирале посебен предмет преку којшто би се реализирало еко–педагошко делување на основнообразовното ниво. Но, треба да се нагласи дека се создаваат повеќе можности за реализирање на аспекти на општообразовното ниво. Најнепосредно аспекти на овој вид на образование може да се реализираат во рамките на предметот „Храна и здравје,..“ Податливи во оваа насока се и други предмети, на пример: „Уметност и занаети,..“ „Музика,..“ или пак преку предметот „Продлабочени студии по норвешки или англиски јазик,..“

Ваквата поставеност на предметите, без дефинирање на посебен т.н средински или „еколошки,..“ предмет го наметнува како единствено можен интегралниот пристап во реализирањето на целите и задачите за оддржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Од еко–педагошки аспект значајно за норвешкиот план е можноста за „Формулирање на локални училишни предмети за одделни предмети на ниже средноучилишно ниво,..“ Оваа дидактичка компонента на образовните курикулуми се предложуваат со насоките донесени од Националниот парламент, т.н. „препораките за локална формулација на училишните предмети,..“ На нив се гледа како на можност за поврзување на нижето со вишето стручно образование, но и за излегување во пресрет на детските потреби, знаења и очекувања. Во таа насока се посочува дека до 2007 година овие предмети треба да претставуваат 25% од вкупните предвидени предмети за изучување на ова образовно



ниво. Во учебната 2007/2008 година беше предвидено овие предмети да станат задолжителни.

Одржливиот развој на еко–педагошките димензии конкретниот анализиран курикулум го олеснува и со вклучувањето на насловот „Работа на ученичкиот совет,. Овој пристап е особено значаен за негување на активноста на учениците во средината преку својата непосредна заедница.

### 3.2.1.2 Анализа на финскиот основнообразовен план

Предмет на квалитативна анализа беше и документот во којшто се регулира, планира, основното образование во Република Финска. Курикулумот во документот изготвен од финското Министерство за образование е презентирano во пет делови. Во првиот дел се обработени воведни теми, меѓу кои и: „Почетоци за обезбедување на образованието,, „Општа подршка за студиите,, како и „Насоки за образование на јазичните и културните малцинства,,.

Финскиот национален курикулум за основно образование ги потенцира задачите и темелните содржини на кроскурикуларните теми, предмети и предметни групи за задолжителното образование на учениците. Ваквата дидактичко–методичка структура е регулирана со Основниот закон за образование. Но, националниот курикулум ги специфицира и:

- „социјалните услуги на учениците,,;
- „училнишно–семејната соработка,, и
- „задачите за ученичките социјални услуги,,.

Националниот одбор за образование препорачува и настава за мајчин јазик на имигрантите. И овие содржини се вклучени како прилог во конкретниот документ.

Второто, третото и четвртото поглавие се обработуваат во седмиот наслов. Во негови рамки се презентирани задачите на учењето и темелните содржини. Истите се обработуваат како „Интегративни и кроскурикуларни теми,, и одделни предметни подрачја.

Ваквата сложена дидактичко –методичка разработка создава можности за реализација на еко–педагошките димензии во образовната сфера што ја регулира овој образовен документ.



Табела 11: „Наставен план„ на финското основно образование

Ред бр	Наставен предмет
1	Студии на мајчиниот јазик и вториот национален јазик
2	Мајчин јазик и литература
3	Втор национален јазик
4	Странски јазик
5	Математика
6	Средина и природни науки
7	Биологија и географија
8	Физика и хемија
9	Здравствено образование
10	Религија
11	Етика
12	Историја
13	Општествени науки
14	Музика
15	Визуелни уметности
16	Занаети
17	Физичко образование
18	Домашна економија

Составен дел на конкретниот наставен план се и „Факултативните предмети„ и „Образовните и стручни насоки„.

Анализата на предвидените за изучување наставни предмети покажува дека авторите предвиделе посебен предмет преку којшто би се реализирале еко–педагошките цели и задачи. Тоа е предметот насловен „Средина и природни науки„. На ваквиот пристап може да се направи забелешка, односно да се идентификува опасност дека при вакво програмско и содржинско издвојување на средината исклучиво со природните науки може да придонесе до сегментарност, односно едностраност во природот на срединските и проблемите на одржливиот развој.

Анализата на насловите на наставните програми презентирани во рамките на финскиот наставен план за основно образование покажа дека со дефинираните програми се создаваат и посредни можности за делување во насока на реализација на оддржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Такви можности се создаваат во предметите „Биологија и географија„ каде, на пример, интегрален дел може да биде изучување на застапеноста и активности за заштита на загрозените животински видови. И во предметот „Физика и хемија„ предмет на посебен интерес може да бидат алтернативните извори на енергија, на пример. Но, големи можности за еко–педагошко делување се создаваат и во рамките на предметите „Музика„ или „Историја„.



Имајќи ја во предвид дидактичко–методичката структура на финскиот курикулум, интересно е и еко–педагошки може да се очекува ефикасност со постоењето на евалуацијата како интегрален сегмент на овој документ. Во рамките на ова поглавие како посебен наслов се презентираат и насоките за реализацијата на посебното образование.

Од наставните планови кои беа предмет на анализа од наша страна, само во два финскиот и хрватскиот, се среќава интегриран пристап во изучувањето на одделни феномени. Тоа значи и обид за надминување на исклучиво еднопредметно реализирање на основнообразовните планови. Го прифаќаме овој пристап пред се имајќи ја во предвид мултидисциплинарноста на т.н. еколошки проблеми. Со примена на интегративниот пристап може да се очекува дека се создаваат повеќе можности за реализација на еко–педагошките барања.

Овие интегративни теми во двата анализирани наставни планови различно се именуваат. Во финскиот основнообразовен план повеќедисциплинарните наставни програми се именуваат како „кроскурикуларни теми„. Според наставниот план изготвена од финското министерство за образование, задачите на т.н. кроскурикуларни теми е:

„...да се воведат учениците на феномените од перспектива на различни полиња на знаење на тој начин елаборирајќи теми и соочувајќи се со општите образовни цели„.

Од дефинираната задача може да се согледаат потенцијалите што се создаваат за еко–педагошко делување. Воведниот дел од овој сегмент на програмата ја вклучува и препораката овие теми да се реализираат во рамките на редовните и изборните предмети, во формулирањето на курикулумските и кроскурикулумските теми, како и во здружените настани како што се собирите. На овој начин темата е во функција и може да одговора на современите предизвици, меѓу кои секако е и одржливиот развој и т.н. проблеми на средината.

Во конкретниот наставен план за финскиот основнообразовен систем авторите дефинираат повеќе кроскурикуларни теми.

**Табела бр. 12** „Кроскурикуларни теми„ во финскиот основнообразовен план

Ред бр	Кроскурикулумски теми
1	Растење како личност
2	Културниот идентитет и интернационализмот
3	Медиумски умеења и комуникација
4	Партиципативно граѓанство и претприемништво
5	Одговорност за средината, добросостојба и одржлива иднина
6	Безбедноста и сообраќајот
7	Технологијата и индивидуата



Сите кроскурукуларни теми имаат идентична дидактичка обработка. Темите дидактички се разработени преку дефинирање на дидактички елементи:

- „вовед„
- „задачи„ и
- „клучни содржини„.

„Одговорност за средината, добросостојба и одржлива иднина„ е насловот на кроскурукуларната тема каде, како што се гледа и од самиот наслов, може да се реализираат аспекти на одржливиот развој на еко–педагошките аспекти на основното образование. Целта на вака насловената тема авторите ја дефинираат како:

„...да се зголемат ученичките способности и мотивација за да се делува за средината и човечката добросостојба„.

Во таа насока се посочува и:

„задача на основното образование е да се подигнат граѓани свесни за средината кои се предадени на одржлив начин на живеење„.

Вака дефинираните цел и задача се надополнуваат со укажување дека образованието треба да биде футуристички ориентирано со еколошки, економски, социјални и културни одржливи премиси.

Во рамките на оваа програма се препознаваат уште неколку дидактички елементи:

- „задачи„ и
- „основни содржини„.

Од основната задача авторите на оваа тема изведуваат пет поконкретни задачи. Од еко–педагошки аспект значајно е што во рамките на тие задачи се очекува учениците изучувајќи ја оваа тема да:

- Разберат кои се предусловите за човековата добросостојба, неопходноста од заштитата на средината и взаемно односите помеѓу овие две работи;
- Ги набљудува промените што се случуваат во средината и човековата добросостојба, да ги разјаснат причините и последиците и да делуваат за доброто на животната средина и зајакнување на добросостојбата;
- Научат да го вреднуваат влијанието од нивните конзумерски и дневни практики и ќе ги усвојат насоките за акции неопходни за одржливиот развој;
- Научат да ја промовираат добросостојбата во нивната заедница и да ги разберат заканите кон нив и потенцијално за добросостојбата на глобално ниво;



- Разберат дека преку нивните индивидуални избори двојно ја конституираат нивната сопствена иднина и нашата заедничка иднина, учениците да научат да делуваат конструктивно за одржлива иднина.

Вака дефинираните конкретни задачи во оваа тема создаваат еден комплексен приод во дефинирањето на насоките на образовното делување. Она што може да се оцени како позитивно во овој пристап е навраќањето на индивидуалните, но и колективните аспекти на еко-педагошките прашања. Од друга страна се разгледува и нивните непосредни и глобални аспекти. Сепак, гледано од образовен аспект, можеби делувањето е парцијално. Во презентираниите задачи обработени се само интелектуалната и конативна сфера на детскиот развој. Во таа насока се забележува занемарување на емотивниот, афективниот развој на учениците, мошне важен за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование. Тие се мошне важни за индивидуалниот развој, развој на заедницата, но и нејзината заштита, конзервирање и унапредување. Овој недостаток се гледа, меѓу другото и од глаголите со кои се дефинираат насоките на образовното делување во рамките на овие задачи. Во програмата се избрани глаголите: разберат, научат, набљудуваат.... Но, не се вклучени, а сосема соодветно би било да го најдат своето место во овие рамки и глаголите од типот: охрабрат, прифатат, засакаат, обвинат и слично. Во оваа насока како задача би можело да се вклучи и:

„Да се развие чувство за љубов и почит кон непосредната комплексна, природно-социјална средина и креативен однос за нејзино заштитување, конзервирање и унапредување„.

Од комплексно-еколошки аспект со конкретниот начин на дефинирање на средината може да се забележи недостаток на нејзините природни аспекти.

Во наставната програма се дефинираат и содржините на кроскурикуларната тема. Од насловот на темата авторите ги извеле следните содржини:

- Еколошки, економски, културен и социјален оддржлив развој во неговото сопствено училиште и животна средина;
- Индивидуална и одговорност на заедницата за добросостојба на луѓето и условите во животната средина;
- Вреднување на средината и оддржливиот развој на заедницата;
- Еко-ефикасноста во производството, општеството и секојдневните начини на делување, продуктивни животни циклуси;
- Конзументско однесување, управување со неговото сопствено домаќинство и конзументски начин на влијание и
- За надежна иднина, за избори и акции за кои таа повикува.

Од презентираниот може да се согледа дека содржините промовираат



еден комплексен приод на средината. Конкретен пример во таа насока е првата содржина во чии рамки одржливиот развој се гледа како комплекс на еколошки, економски, културни и социјални аспекти. Од друга страна наведените содржини може да се каже дека се и во функција на развивање знаења, умеења, но и одржливо делување во средината од страна на учениците. Во таа насока, во содржините, авторите ќе укажат на потребата кај учениците да се развие: „потрошувачко (конзументско) однесување,, избори и акции за „надежна иднина,, и слично.

И покрај адекватниот начин на програмирање при којшто беше изведена посебна тема за одржливиот развој, еко–педагошките аспекти треба да станат составен сегмент и на другите презентирани кроскурикуларни теми.

Меѓу темелните содржини предвидени за изучување во групата на т.н. интеркурикуларни теми е и темата „Безбедност и сообраќај,,. Во рамки на содржините предвидени за оваа тема се наведува и: „Професионална и срединска безбедност,,. Вака дефинираната како една од основните теми, оваа тема создава можности за реализирање и на еко-педагошките барања. Сепак, на овие средински проблеми не се обрнува внимание кога се обработува темата сообраќај. Па така, недоволно од аспект на еко–барањата за сообраќајот ќе се дефинира темата:

„...да се има во предвид однесувањето во сообраќајот, безбедност на сообраќајната средина и безбедносна опрема...“.

Иако одредени еко–аспекти може да препознаат кога се говори за „безбедност на сообраќајната средина,, сепак во оваа прилика недостасува споменување на избор одржливо за средината сообраќајно средство кое што ученикот, односно граѓанинот ќе го користи во својата секојдневна комуникација во урбаната средина.

Кога се споменуваат кроскурикуларните теми, од еко–педагошки аспект неминовно треба да се споменат и т.н. изборни предмети што авторите на финската програма ги презентираат како интегрален дел на последното поглавие. Идеата водилка заради која авторите ги вклучиле во рамките на овој план е и:

„продлабочување и проширување на ученичките знаења и умеења во основните темелни образовни програми, посебно во домашната економија и други уметнички предмети.....“

Но и: „... да им се даде на учениците шанса да го продлабочат нивниот личен интерес, и да најдат нови објекти на интерес...“

Со посебен Декрет на Владата во 2001 година временскиот распоред е определен и меѓу:

- „специјализирани и применети програми на училишни предмети,, и
- „модули од неколку предмети,,



Ваквата поставеност на изборните предмети создава можности за делување и во еко-педагошка насока. Сепак, треба да се посочи дека природата на еко-срединските појави и феномени во современиот свет не дозволуваат ниеден граѓанин во општеството да биде невоведен во нивната природа и особено препознавање на проблемите и особено оспособување за нивно надминување. Оттаму изборните предмети остануваат помалку дискутабилни од аспект на нивните потенцијали за реализација на еко-педагошките очекувања.

### 3.2.1.3 Анализа на хрватскиот план за основно образование

Предмет на квалитативна анализа беше и наставниот план за основнообразовниот систем на Република Хрватска. Структурата на наставните предмети презентирани во форма на наставен план на „Министерство за образование, наука и спорт,“ се презентирани во документ насловен „Наставен план и програм за основно училиште,“. Документот е издаден во август 2006 година. Предмет на наша квалитативна анализа беше интернет изданието на овој документ<sup>151/</sup>.

Анализираниот труд е со комплексна дидактичко-методичка структура. Во негови рамки се презентира воспитно-образовни планови, програми, но истите се разработени преку повеќе дидактичко-методички елементи. Би ги издвоиле следните **дидактичко –методички елементи**:

- „Целите и задачите на образованието и воспитанието во основното училиште,“;
- „Темелни одредници на наставната и воспитно-образовната работа согласно хрватските национални образовни стандарди,“;
- „Воспитно-образовни форми, методи и средства на воннаставна и вонучилничката работа,“;
- „Работа со талентирани ученици,“;
- „Носители на воспитно-образовната дејност во основното училиште,“;
- „Воспитно-образовната дејност на стручните соработници во основното училиште,“ и
- „Училишна библиотека,“.

Од дидактичко-методички аспект специфично за овој плански документ е што во негови рамки се разработени неколку вида на наставни планови. Наставните планови, составен дел на хрватскиот плански документ ги презентираме во Табела бр. 13.

151/ Nacionalni okvirni kurikulum za predskolski odgoj i opce obavezno obrazovanje u osnovnoj i srednoj skoli, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; [www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685](http://www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685);



Табела бр. 13 „Наставни планови„ во хрватскиот план

Ред бр	Вид на наставен план
1	Наставен план по предмети и одделенија од I до VIII одделение
2	Наставен план за воспитни предмети по одделенија
3	Наставен план за дополнителна и додатна настава
4	Наставен план за часовите на одделенскиот наставник

Во првиот и најобемен презентирани наставен план се предвидува да се изучуваат наставни предмети што ги презентираме во Табела бр 14.

Табела бр. 14 „Наставни предмети„ во „Наставниот план„ по предмети и одделенија од I до VIII одделение

Ред бр	Наставни предмети	Изборни
1	Хрватски јазик	
2	Ликовна култура	
3	Музичка култура	
4	Странски јазици	Англиски јазик
4.2		Германски јазик
4.3		Француски јазик
4.4		Италијански јазик
5	Класични јазици	Латински јазик
5.1		Грчки јазик
6	Математика	
7	Природа и општество	
8	Биологија	
9	Хемија	
10	Физика	
11	Историја	
12	Географија	
13	Техничка култура	
14	Информатика	
15	Телесна и здравствена култура	
16	Хрватска веронаука	

Од вака дефинираните предметни подрачја може да се претпостави дека еко-педагошките барања авторите и во овој наставен план предвиделе да се реализираат интердисциплинарно, во рамките на дефинираните предмети. Ваквиот заклучок се темели на непостоењето на посебен предмет, но и согледано со анализата на насловите од предметите, во којшто би постоеле можности да се обработуваат теми од еко-педагошки аспект.

Со оваа анализа на дефинираните предмети во рамките на наставниот план требаше да се согледаат можностите за реализација на еко-педагошките аспекти на основното образование.



Во услови кога се поставуваат високи цели од аспект на еко-педагошките барања, интегрален сегмент на сите дидактички елементи преку коишто се разработува воспитно-образовниот план треба да бидат и еко-педагошките аспекти. Токму затоа анализата на дидактичките компоненти на планот од аспект на еко-педагошките барања неизоставно претставува сегмент на овој труд.

Во воведниот дел од документот се презентира дидактичкиот елемент-цели. Анализата на целите од еко-педагошки аспект покажа дека во дефинирањето на целите на основното училиште во Република Хрватска се забележува антропоцентристички пристап. Како илустрација може да се посочи основната цел која гласи:

„...стекнување општо воспитание и образование со кое се истакнуваат темелни знаења потребни на човековиот живот...“

Во рамките на целите, може и да се препознаат позитивни решенија од еко-педагошки аспект.

„Учениците треба да се оспособат за разбирање и откривање на светот во кој живеат, разбирање на минатото и сегашноста во светот на природата и општеството, човековиот однос кон природата и општеството...“

Со вака дефинираната цел се забележува комплексен приод на средината. Ваквиот комплексен приод се забележува и во изведените конкретни цели на воспитувањето и образованието во хрватското основно училиште. Меѓу дефинираните цели се наведува и:

„...обезбедување целосен начин на учење за светот, природата, општеството, човековите постигнувања, за другите и за себе си...“

Но, тоа е само една од петте дефинирани цели. И оттаму може да се заклучи дека станува збор за доминација на социјалната за сметка на комплексно-срединскиот пристап на средината. Како потврда на ваквото тврдење може да се посочи текстот во којшто се наведува:

„Современото општествено-културно опкружување претпоставува воспитание и образование на одговорна, вистинољубива, толерантна и солидарна личност со творечки дух, личност со длабокото чувство за зачувување на националното и културно наследство, и почитување на вредностите на другите култури и народи...“

Квалитативно некои дидактички елементи во наставниот план може да се вреднуваат како еко-педагошки податливи бидејќи создаваат поголеми можности за делување во оваа насока. Конкретен пример претставува т.н. воннаставни активности со што се создаваат поголеми можности за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование. Конкретен пример претставува дефинирањето на т.н.



воннаставни активности со што се создаваат поголеми можности за реализација на еко–педагошките аспекти на основното образование во Република Хрватска. Полиморфноста на предвидените методи што треба да се применуваат за овој вид на активности се претставени преку еко–педагошки прифатливите и ефикасни методи на образовна работа:

- “проектна работа” и
- „сеопфатно истражувачка и теренска настава„.

Содржинската анализа на дидактичко–методичката разработка на елементите во планот покажала дека авторите биле принципиелни, па еко–педагошкиот пристап се забележува и во дефинираните тематски подрачја:

- „Природно–математичкото подрачје„ и
- „Зачувувањето на природната околина и здравиот начин на живеење„.

Во рамки на темата за зачувување на природната околина се предвидува учениците искусствено да учат и да ги разгледуваат односите помеѓу субјекти и појави:

- „човекот и животните„;
- „човекот и растението„;
- „хемијата во околината„ и
- „хемијата во секојдневниот живот„.

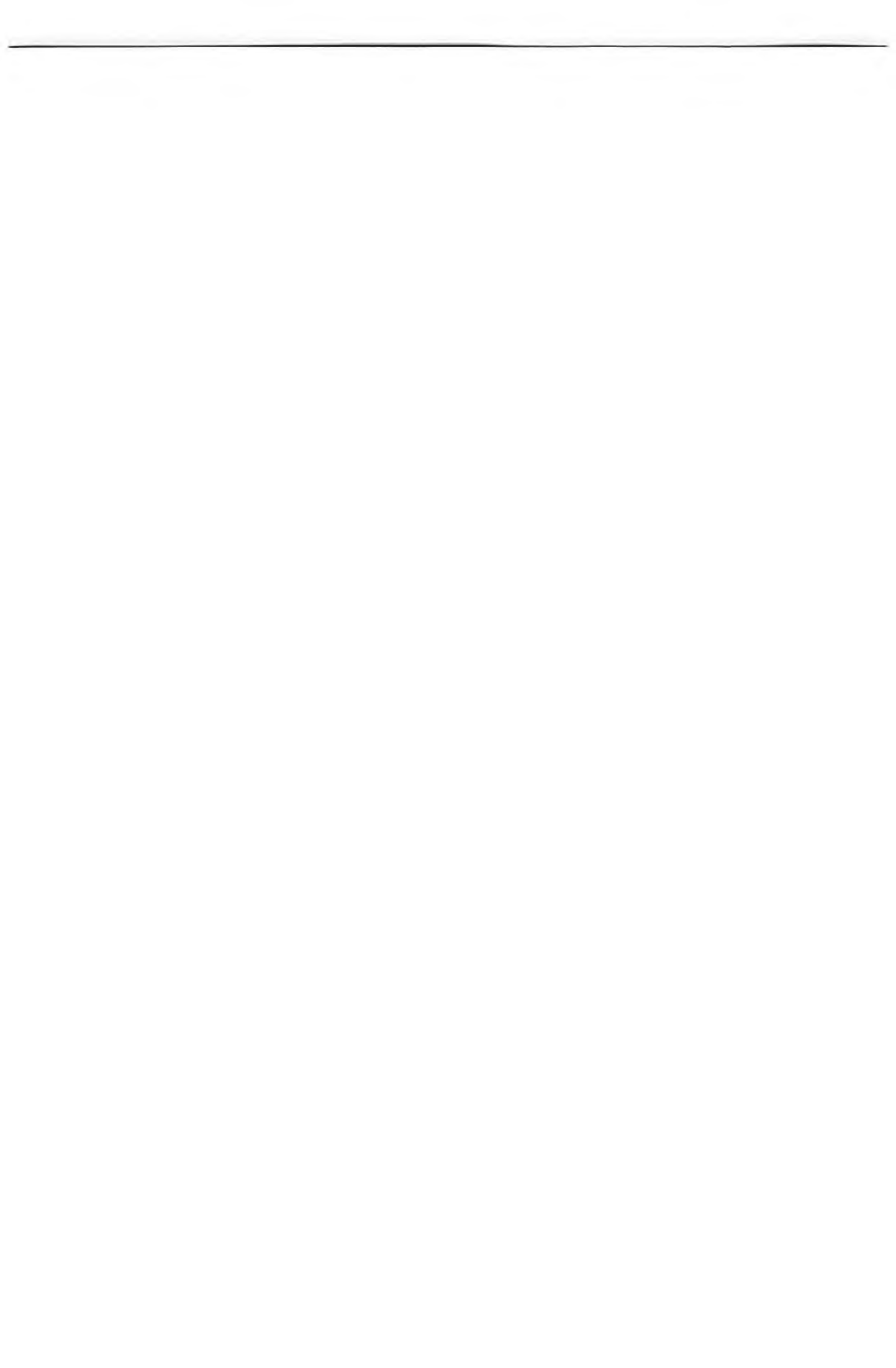
Составен дел на овие теми се и активностите:

- „истражување на непосредната околина„ и
- „стекнување на културата на живеење во здрава животна средина„.

И во рамките на другите подрачја од овој план се создаваат можности за делување во насока на оддржливиот развој. Во рамки на подрачјето „Општествено–хуманситички проекти и работилници„, на пример, се предвидува учениците да се воведуваат и во граѓанското воспитание и образование и правата на децата. Интегрален сегмент на подрачјето се и т.н. „еколошки права и обврски„. Од аспект на природата на еко–педагошките барања и очекувања може да се идентификува како полошо решение тоа што се наведува дека практикувањето на воннаставните активности претставува самостојна одлука на ученикот. Имено, современите научни сознанија говорат дека еко–образованието задолжително треба да биде дел од основните знаења, вредности и умеања на секој жител на планетата, а најефикасно е да се развива од најмалата возраст.

Поддатливо за реализирање на еко–педагошките цели и задачи се и уште некои други видови вонучилничките активности т.н.:

- „Училишни екскурзии„;



- „Излети„ и
- „Настава во природа„.

Целта на овој вид на настава е: „учење со помош на откривање во непосредната животна средина, во која луѓето се среќаваат со природната и културната околина, со луѓето кои во неа живеат и кои влијаеле на неа„.

Ефективноста на оваа вонучилничка активност е и што овозможува да се има интердисциплинарен пристап со поврзување на различни содржини од повеќе наставни предмети.

Во хрватскиот документ интегрален дел на воспитно–образовната програма за основно образование претставуваат и „Интегративните воспитно–образовни содржини за основното училиште„. Во рамките на истите како посебна содржина е обработен и насловот „Воспитание и образование за околината и одржливиот развој„.

Со оваа содржина авторите предвидуваат да се планираат повеќе аспекти што имаат сериозно значење за реализација на еко–педагошките цели и задачи. Така на пример, авторите оддржливо, ќе посочат дека:

„Новите генерации ќе треба да развијат поинаков однос кон околината, и да развијат способности и умења што ќе им помогнат во воочувањето на наследените и новонастанатите проблеми„.

Сепак, ваквата поставеност на воспитувањето и образованието за околината и оддржливиот развој, може да се согледа како сегментарно. Имено, во конкретниот пример се укажува на когнитивните, но не и на афективните и конативни, дејствени аспекти од развојот на ученикот. Може да се оцени како позитивно начинот на определување на компонентите на поимот–околина. Па така околината се сфаќа комплексно од природно–социјален аспект и во нејзините рамки се посочува дека е вклучено се што не опкружува, преку природните, социјалните, културно–традиционалните и општествени аспекти. Сепак, може да се направат и некои забелешки во дефинирање на содржината.

Реализацијата на конкретната содржина, според авторите на програмата потребно е да се спроведе преку постојните наставни предмети. Свое значење се предвидува да имаат и: воннаставни активности; другите организациски форми на работа–интегрирана вонучилишна настава; деновите на интегрирана настава во училиштето; остварување на училишни проекти за околината, посебно во соработка со локалната средина; стручните установи; задругите и фабриките во општествена сопственост; организирањето на трибини; како и учеството на регионални, национални и меѓународни проекти. Позитивно во однос на овој вид на образование е и споменувањето можности што ги нудат меѓународните проекти од типот „Глобе„ или националните „Млади



### чувари на природата...

Гледано од аспект на дидактичко–методичката обработка на оваа содржина, како и од аспект на нејзината содржинска обработка не може да бидеме задоволни. Со начинот на кој е презентирана содржината не се распознаваат јасно целта/целите, задачите, конкретните активности и содржините преку коишто ќе треба да се реализираат конкретните содржини од оддржливиот развој на еко-димензиите во основното образование.

И во рамките на овој сегмент на основнообразовниот курикулум треба да се очекува оддржливиот развој на екодимензиите во основното образование да може да се реализира и во некои други интегративни содржини. И за овој програм би го издвоиле како конкретен пример „Сообраќајно воспитание,“ кое неминовно треба да вклучува и аспекти на еко–педагошкото делување. Изборот на сообраќајно средство кое е „попријателско,“ за средината од аспект на емисиите на CO<sub>2</sub>, сето тоа има можности, но и потреба да се вклучи во рамките на сообраќајното воспитание. За жал авторите на оваа програма не го прифаќаат ваквиот пристап, па стекнатите или очекувани проблеми во средината што може да се јават врз основа на изборите што ги прави ученикот како учесник во сообраќајот, не нашле свое место во рамки на содржината под наслов „Сообраќајно воспитание,“.

Во оваа насока може да се посочат и поинакви примери, односно други содржини што вклучуваат еко-педагошки аспекти.

Една од предвидените програми преку коишто треба да се реализира горенаведената содржина е интегративната програма „Воспитание и образование за човекови права и демократско граѓанство,“ и во тие рамки програмата „Образование за одржлив развој,“. Во рамки на оваа содржина предвидено е истата да се реализира преку примена на активни методи на учење и поучување, и тоа со:

- „проектно учење,“
- „соработничко учење,“
- „учење во пар,“
- „играње на улоги,“
- и некои други методи...

Сите овие методи може да бидат во функција на реализација на оддржливиот развој на еко–педагошките димензии во основното образование.

#### 3.2.1.4 Анализа на македонскиот наставен план за основното училиште

Предмет на квалитативна анализа за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование беше и „Наставниот план за



основно училиште од I до IX одделение„<sup>152/</sup> Овој документ се применува во Република Македонија. Во ова истражување анализирана беше интернет верзијата на овој документ.

Од аспект на дидактичката структура, предметите во наставниот план се презентирани во една табела, и тие може да се:

- „задолжителни предмети,“;
- „изборни предмети,“ и
- „часови на учениците со потешкотии во учењето,“.

Во рамките на овие групи вклучени се повеќе предмети. Задолжителните предмети ги претставуваме посебна групата на предмети.

**Табела бр. 15** Група на „задолжителни предмети,“

Ред бр	Наставен предмет
1	Македонски јазик
2	Македонски јазик за учениците од другите заедници чиј мајчин јазик е албански, турски или српски
3	Македонски јазик за учениците од другите заедници
4	Математика
5	Англиски јазик
6	Втор странски јазик
7	Ликовно образование
8	Музичко образование
9	Запознавање на околината
10	Техничко образование
11	Информатика
12	Општество
13	Географија
14	Историја
15	Граѓанско образование
16	Природа
17	Природни науки и техника
18	Биологија
19	Физика
20	Хемија
21	Физичко и здравствено образование

Од структурата на предвидените за реализација наставни предмети во македонскиот основнообразовен план може да се согледа дека квантитативно најголем процент од предвидените предмети се во групата на „задолжителни предмети,“. За реализација на еко-педагошките

152/ Наставен план за основно образование, Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука на Република Македонија, [www.bro.gov.mk/podracje/Nastaven\\_plan\\_finalen\\_IX.pdf](http://www.bro.gov.mk/podracje/Nastaven_plan_finalen_IX.pdf);



аспекти може да се заклучи дека авторите на наставниот предмет не предвиделе ниту еден задолжителен наставен предмет во којшто би се реализирале аспекти на еко-педагошкото делување. Прифаќајќи го ваквиот пристап може да се заклучи дека и во овој случај авторите предвидуваат да се има интердисциплинарен приод при реализација на еко-образовното делување.

Непочитувајќи го принципот за неопходност од еко-педагошко делување кај секој ученик особено на ова основнообразовно ниво, авторите на македонскиот наставен план се определиле посебниот предмет дефиниран за реализација на овие образовни аспекти да се посочи како „Изборен предмет„. Тоа е предметот насловен „Воспитание за околината„, понуден е во групата на т.н. „Други изборни предмети„. За реализација на овој изборен наставен предмет предвидени се по два часа седмично во 7, 8 и 9 одделение.

Во наставниот план се укажува дека ученикот од изборните може да избере само еден наставен предмет. Во таа групата изборни наставни т.н. „Други предмети„ наведени се:

**Табела бр. 16 Други изборни наставни предмети**

Ред бр	Наставен предмет	Други изборни предмети
1	Јазик и култура на Власите	
2	Јазик и култура на Ромите	
3	Јазик и култура на Бошњаците	
4	Албански јазик	
5	Творештво	
6	Запознавање на религиите	
7	Етика	
8	Други изборни предмети	
9		Нашата татковина
10		Истражување на родниот крај
11		Танци и народни ора
12		Проекти од музиката и ликовната уметност
13		Техничко образование
14		Проекти од информатика
15		Изборен спорт
16		Унапредување на здравјето
17		Класична култура во европските цивилизации
18		Вештини на живеење.

Посебната група на предмети презентирани во наставниот план се т.н. „Часови за учениците со потешкотии во учењето„. Во оваа група на предмети вклучени се:

- „Дополнителна„ и „додатна настава„;



- „Час на одделенската заедница„.

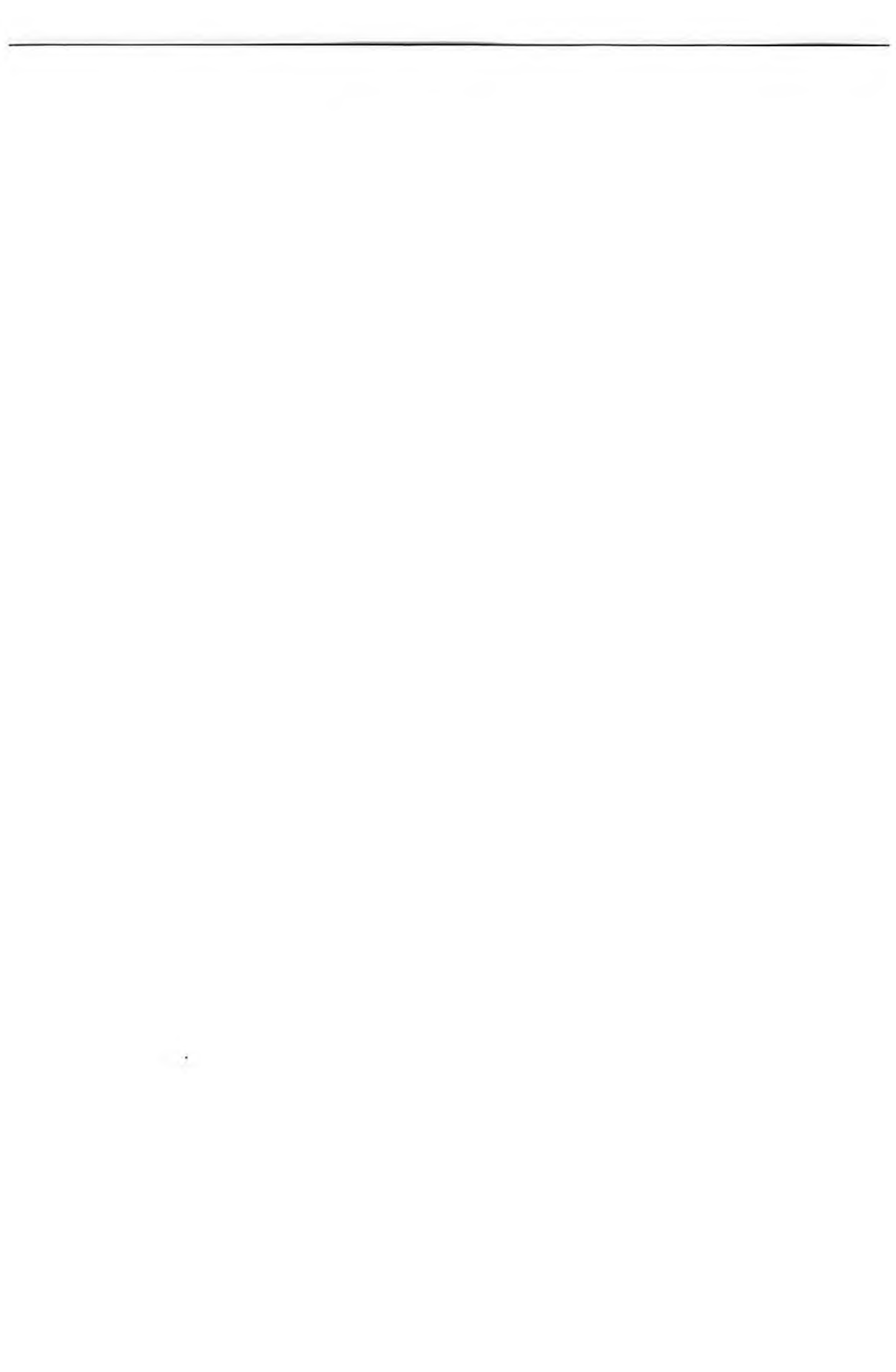
Не е сосема јасно презентирани прегледот, но дискутабилно е зошто авторите „додатната и дополнителната настава„, односно „Часот на одделенската заедница„ ги вклучуваат во групата на „Изборни предмети„. Самата природа на „додатната настава„ создава можности за реализација на проширени знаења, умеења и навики кај учениците што се во функција на поттикнување нивниот на психо–физичкиот развој. Во тие рамки се создаваат можности и да се реализираат еко–педагошките цели и задачи. Особено податливи се овие предмети бидејќи се предвидени за изучување во сите одделение на основното образование, освен во првото одделение.

Во функција на реализација на еко–педагошките барања може да бидат и ангажирањето на учениците во „Училишниот хор и оркестар„ со по 2-5, односно 2-4 часа седмично. Зачудува што оваа ученичка активност се вклучува во видот на „додатни или дополнителни часови„, за која, меѓу другото, е предвиден само еден час седмично. Овие ученички активности ги издвојуваме бидејќи преку музичките уметнички дела учениците на пример може да ја запознаат природата, да развијат позитивни чувства кон природата и нејзините елементи, и на тој начин и да се поттикнат да делуваат во насока на заштита, конзервирање и унапредување на средината.

### 3.2.1.5 Заклучни согледувања за анализираните планови

Квалитативната компаративна анализа на наставните планови за основно образование во Кралството Норвешка, Република Македонија, Република Финска и Република Хрватска, покажа дека не може да се забележи воедничен пристап од аспект на оддржливиот развој на еко–димензиите во образовното делување. Согласно сознанијата до кои дојдовме наједноставна дидактичко–методичка структура има наставниот план изготвен за македонскиот основнообразовен систем. Во рамките на овој наставен план се презентирани само наставни предмети во кои дидактички се трансформирани одделни научни дисциплини. Заради ваквата едноставна структура потешко е да се следи податливоста на планот за делување од аспект на оддржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Најкомплексна дидактичко–методичка разработка од анализираните наставни планови се забележува во финскиот и хрватскиот документ. Оваквите документи имаат можности и за покомплексна разработка на содржините за оддржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Со дефинирање на цели, општи и конкретни, се создаваат можности да се предвидат еко–педагошки постапки. Тоа и се забележува во хрватскиот документ каде еко–педагошката нишка се препознава во целта, темите, подрачјата....



Од аспект на дидактичкото трансформирање на еко-содржините во наставни предмети, може да се забележи дека во анализираните наставни планови доминира пристап на недефинирање на посебен еко-педагошки наставен предмет. Ова е особено изразено кога станува збор за задолжителните и едnodисциплинарни предмети. Сепак, поддатливо за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование е дефинирањето на т.н. мултидисциплинарни подрачја коишто претставуваат дидактички трансформирани мултидисциплинарни проблеми. Таков е случајот со т.н. кроскурикуларни теми во финскиот и мултидисциплинарните подрачја во хрватскиот наставен план. Во рамки на овие пристапи задолжително поле што се разработува во нивни рамки е и одржливиот развој.

Меѓу анализираните основнообразовни планови се забележува и наставен план каде е предвидено изучување на посебен предмет којшто има еко-педагошка функција. Тоа е финскиот наставен план. За жал во овој случај на т.н. „средински проблеми„ се приоѓа еднострано што може да се види и од насловот на предметот **„Средина и природни науки„**. Недостаток може да се забележи и во македонскиот основнообразовен план. Во нашиот случај авторите на наставниот план предвиделе учениците да изучуваат посебен наставен предмет што може да биде во функција на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование, насловен **„Воспитување на околината„**. Недостаток во овој случај е што истито има добиено само статус на **„изборен предмет„**. Ваквиот пристап на планирање не е во функција на современите научни сознанија кои неминовно ја наметнуваат потребата овој вид на образование да стане составен дел на задолжителното основно образование за секој ученик.

За одбележување е и постоењето на можност за интердисциплинарен приод во рамки на другите, неспецијализирани наставни предмети. Во услови на комплексно планирање на образовната работа со користење на поразвиена дидактичко-методичка структура се создаваат и повеќе можности и за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование. Во оваа насока како позитивно треба да се спомене норвешкото и финското искуство каде интегрален дел на дидактичката структура на основнообразовните планови се препознаат и механизми на вреднување.

### 3.2.3 нализа на основнообразовните програми

Од начинот на дидактичко-методичката разработка на содржините во структурата на воспитно-образовната, односно наставна програма за одделен предмет може да се вреднува и понатамошната реализација, односно одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Квалитетната дидактичко-методичка разработка значи и создавање на можности за еко-когнитивен, афективен и конативен развој на ученикот. Од тие причини квалитативната анализа на



дидактичко-методичката структура на дел од програмите претставува сегмент на нашето истражување. Во овој наслов ги презентираме резултатите од оваа анализа на програмите, нивната структура и содржина. И за оваа анализа беа користени веќе споменатите хартиени документи и интернет-електронските изданија.

Предмет на анализа беа програмите за основнообразовното ниво што во некои држави се именуваат и како „ниже средно училиште„. Поконкретно се задржуваме на анализа на програмите предвидени со образовните планови изготвени од соодветните министерства што ја регулираат сферата на образованието на: Кралството Норвешка, Република Финска, Република Хрватска и во нашата држава, Република Македонија.

Но, квалитативната анализа на програмите, глобално гледано, се состои од два сегменти. Во првиот се анализираат програмите од аспект на нивната дидактичко-методичка обработка. Вториот дел претставува презентација на резултатите од квалитативната анализата на содржините презентирани во дел од програмите во веќе наведените држави. И двете анализи се правени од аспект на барањата за одржливиот развој на еко-димензиите во основнообразовните програми.

Предмет на квалитативна анализа од македонскиот основнообразовен систем се основнообразовните програми што се користеле, а дел од нив сеуште се користат во осумгодишното основно образование и други основнообразовни програми. Во тие други основнообразовни програми се програмите преку кои што се предвидува да се реализира наставната програма за деветгодишното основно образование. Овој дел од трудот е направен обид да се изврши квалитативна анализа на овие два вида македонски програми со програмите од другите држави исклучиво од аспект на предизвиците за еко-педагошко делување.

Заради обемот, направен е случаен избор на основнообразовни програми кои беа предмет на квалитативна анализа. Предмет на квалитативна анализа од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование воглавно беа наставните предмети за мајчиниот јазик во сите наведени образовни системи, односно програмите за јазиците на кои се изведува настава за малцинствата, но и други предмети. Од одделенската настава анализирана беше и програмата за предметот „Природа и општество„ односно соодветниот предмет во другите образовни системи. Анализирани беа и некои други предмети од предметна настава, тоа се оние во македонскиот систем именувани како „Географија„ и „Граѓанско образование„. Анализата од аспект на еко-педагошкиот предизвик ги опфати и предметите што се изучуваат и во одделенската и предметната настава на основното образование во македонскиот основнообразовен систем именувани како „Ликовно образование„, „Физичко образование„ и „Музичко образование„ односно соодветниот општообразовен програм во другите опфатени основнообразовни системи.



### 3.2.2.1 Анализа на дидактичко–методичката структура на основнообразовните програмите од аспект на оддржливиот развој на еко-димензиите

Во насловот презентираме резултати од теоретската анализа на програми за конкретни предмети од дидактичко-методички аспект значајни за одржливиот развој на еко–педагошките димензии во основното образование. Програмите се анализирани по случаен избор.

Интересни податоци добивме со анализа на дидактичко–методичката структура на наставните програми за основно и ниже средно образование на Кралството Норвешка.<sup>153/</sup>

Структурата на дидактичките елементи на програмата за наставните предмети ја сочинуваат идентични дидактички елементи. Тоа се:

- „Наслов на програмата,“;
- „Задачи,“ (The objectives of the subject);
- „Предметни подрачја именувани како „Главни подрачја на предметот,“ (Main subjects areas),“;
- „Табеларен приказ на „главните подрачја,“ во којшто е вклучен и податок за годината кога предметот се изучува;
- „обработка на одделни подрачја каде се посочува времето за кое треба да се реализираат наведените содржини и основните умеења што треба да ги стекне ученикот,“ и
- “Цели за компетентност”, по 2, 4, 7 и 10 година.

Целите за компетентност се разработени по одделните подрачја - “Феномени и субстанции” во чии рамки се презентираат целите на образовно делување и одделните програмски подрачја.

Еден вид заокружување на дидактичката структура на програмата за конкретниот предмет претставува и дидактичкиот елемент „Вреднување на предметот,“. Оваа дидактичка компонента е разработена во вид на текст и табеларно во три елементи насловени:

- „Севкупни оценки за постигнување,“;
- „Испитувања за учениците,“ и
- „Испитувања за надворешните кандидати,“.

Вреднувањето е предвидено за крајот на „10 одделение,“ за општа популација и за продолжување на студиите. Напомена на авторите на оваа програма е дека вреднувањето на работата е предвидено согласно норвешкиот образовен акт.

Конкретната дидактичко–методичка обработка на програмите

153/ Common Core Subjects in Primary and Secondary Education, Utdanningsdirektorater, Utdannings – og forgningsdepartementet, [www.udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=3579](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=3579);



презентирани во норвешкиот наставен план може да се каже дека е податлива за реализација на еко-педагошкото делување. Со дефинирање на целите и посочувањето на темите се создаваат солидни насоки за севкупно образовно делување, а во тие рамки и за еко-педагошко делување. Особена помош во оваа насока е можноста во конкретниот предмет и самата програма да се дефинираат и умеенјата што кај учениците треба да се очекува да се развиваат со реализација на програмата. Доколку во нив се вклучени и еко-педагошките аспекти на умеенјата може да се очекуваат солидни резултати и во оваа насока.

Од еко-педагошки аспект не е значајно само дефинирањето на темите и умеенјата што треба да се очекуваат од учениците. Проблемски одделните теми може да се разработат и во конкретни содржини, а во однос на очекувањата истите треба да се доработат бидејќи не се само умеенјата, туку и знаењата, односно и навиките се подеднакво важни за реализација на еко-педагошките барања.

Еден вид корективна функција секако претставува и елементот што создава можност за вреднување на образовната работа. Ова е значајно и за делување во еко-педагошка насока. Вреднувањето е значајно подеднакво за ученикот и за наставникот како непосреден реализатор на воспитно-образовната дејност воопшто, и во рамките на образовното делување што претставува предмет на нашата анализа.

Од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование значајно за норвешкиот програм е можноста за „Формулирање на локални училишни теми за одделни предмети на ниже средноучилишно ниво“. Имено, дидактичка компонента на образовните курикулуми се насоки донесени од „Националниот парламент“. На овие предмети се гледа како на можност за поврзување на нижето со вишето стручно образование, но и излегување во пресрет на детските потреби, знаења и очекувања. Во таа насока се посочува дека до 2007 година овие предмети треба да претставуваат 25% од вкупните предвидени предмети за изучување на ова образовно ниво. Во учебната 2007 -2008 година се предвидува овие предмети да станат задолжителни. Од дефинираните задачи во локалната формулација на наставните предмети се очекува да им обезбедат на учениците практично искуство, интензивни студии и прилагодено учење. Тоа може да биде и од големо значење за реализација на целите и задачите на еко-педагошкото образование. Причините за тоа се повеќе. Ваквиот пристап значи поаѓање од непосредната локална средина на ученикот, но истовремено тој значи и обезбедување на континуитет во образовното делување воопшто, но и за оддржлив развој на еко-димензиите во основното образование. Причините за тоа се повеќе. Ваквиот пристап значи поаѓање од непосредната локална средина на ученикот, но истовремено тој значи и обезбедување на континуитет во образовното делување.

Специфична дидактичко-методичка разработка имаат и образовните, односно наставните програми презентирани во финскиот основно-



образовен наставен план.<sup>154/</sup> Заедничко е дека кај сите предвидени предмети се применува иста дидактичка структура на програмите. Во структурата на програмата се препознаваат повеќе дидактички елементи, меѓу кои на почетокот се:

- „наслов на програмата„ и
- „введен дел„.

Овие дидактичко–методички елементи се заеднички за сите одделенија, а структурата на програмата е разработена за сите одделенија одделно. Во рамките на конкретните одделенија структурата на програмата се состои од следните дидактички елементи:

- „Введен дел„;
- „Задачи„ (Objectives);
- „Основна содржина„ ( Core contents) и
- „Опис на очекуваните резултати за крајот на одделението„ (Description of good performance at the end of the year).

Воведниот дел на секоја програма, меѓу другото е дидактичкиот елемент во којшто се презентира нејзината цел. Во анализираната програма, одредени елементи дидактички се доработуваат. Така на пример, во предметот „Шведски како втор национален јазик„ за 3 до 6 одделение, во рамките на дидактичкиот елемент „Задачи„ се препознаваат и дидактичките елементи:

- „Владеење со јазикот„ ( Language proficiency);
- „Културни умења„ ( Cultural skills) и
- „Стратегии на учење„.

Во овој програм дидактички се доработува и „Основната содржина„:

- „Ситуациони и предметни подрачја“ и
- „Структурни и комуникациски стратегии“.

На крајот на програмата за секое одделение (-ја), е дидактички елемент „Преиспитување, вреднување на предвидените постигнувања„. Овие вреднувања се поврзуваат со изведените „задачи за постигања„, презентирани во воведот од програмата за конкретното одделение.

Гледано од аспект на еко–педагошките барања, ваквата комплексна дидактичко-методска разработка на програмата создава можности за ефикасно еко–педагошко делување. Ова тврдење се темели на фактот дека еко–педагошките аспекти на основното образование се основа за самиот процес на стекнување на знаења, дефинирање на задачи, на основните содржини и вреднувањето кои севкупно може да имаат

154/ National Core Curriculum for Basic Education, (2004), Finish National Board of Education, Vammala;



ефекти во оваа насока. И во овој случај треба да се потенцира дека дидактичкиот елемент со којшто се предвидува вреднување создава повеќе можности во насока на подобрување на квалитетот на образовното програмирање воопшто, а во тие рамки и на еко-образованието.

Хрватските наставни програми<sup>155/</sup> за одделните програми немаат идентичка дидактичко-методичка разработка. Сепак, во овие програми може да се забележат некои заеднички дидактички елементи.

Дидактичко-методичката структура на хрватските наставни планови ја сочинуваат следните елементи:

- „Вовед“;
- „Цел“ и
- „Задачи за конкретниот предмет“.

Во некои наставни програми, како на пример за предметот „Англиски јазик“, издвоени се и „посебни воспитни цели“. Оваквата дидактичко – методичка разработка на програмата, гледано од еко –педагошки аспект може да биде особено ефикасно. Понекогаш, составен дел на наставната програма е и „Напомена“, односно посочувањето на спецификите за одделенската, односно предметната настава. Во програмата, за првпат во оваа од досега анализираните програми, се забележува дека содржините дидактички се разработуваат по одделенија.

Презентираните содржини се дидактички разработени во „наставни подрачја“ и „теми“, за секое одделение во кое е предвидено изучувањето на конкретниот предмет. Во рамките на секое одделение се презентираат и некои други дидактички елементи:

- „Изборни содржини“;
- „Изборни подрачја“;
- „Наставни средства“,....

Ваквата дидактичко методичка разработка во одделни предмети се презентира како специфична за истите. Така на пример во предметот „Ликовно образование“, секоја тема дидактички е разработена со дефинирање на:

- „Клучни поими“;
- „Образовни постигнувања“ и
- „Примери на ликовно –уметничките дела“.

---

155/ Nacionalni okvirni kurikulum za predskolski odgoj i opce obavezno obrazovanje u osnovnoj i srednoj skoli, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; [www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685](http://www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685);



На тој начин, од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образовните програми, се создаваат повеќе можности. Така на пример, ако во рамките на предметот „Ликовно образование„ за конкретното одделение се предвидело кај учениците да се развиваат и позитивни емоции кон природата. Во овие рамки како образовни постигнувања може да се дефинираат, од еко-педагошки аспект значајните: развој на љубов кон природата, чувство на сигурност во личните капацитети за нејзино зачувување, храброст за нејзино унапредување, истрајност во нејзино разубавување... Безбројни се примерите на ликовно-уметничките дела што може на учениците да им се презентираат во оваа насока и да имаат големо значење за одржливиот развој на еко-димензиите.

Од друга страна, мошне корисни за одржливиот развој на еко-димензиите во основнообразовните барања се и издвојувањето на дидактичкиот елемент „Култура и цивилизација„ специфичен за одделни предмети, а интегриран во т.н. „Воспитно-образовни постигања„. Во овие постигнувања се очекува учениците да стекнат основни знаења и за „типичните имиња„ коишто се поврзани со сегменти од природата-планини, реки..., или знаења за „здрава храна„, на пример. Во еден од понудените наслови „Култура и цивилизација„ во предметот „Германски јазик„ за шесто одделение, авторите го предвиделе и „еколошкото образование„ како едно од културолошките, воспитните или социјализаторските содржини.

Во рамките на „очекуваните постигнувања„ именувани како „Вештини и умења„ се наведуваат и т.н. „Интеркултурни компетенции„. Имајќи ја во предвид природата на срединските проблеми и универзалноста на природните појави што не признаваат државни граници особено фактот дека нивното надминување бара меѓудржавна соработка, ваквите компетенции се особено значајни за еко-педагошко делување. За жал, од аспект на еко-педагошките барања не можеме да бидеме задоволни со начинот на кој авторите пристапиле во обработката на овие интеркултурни компетенции. Единството треба да посочува делување на интеркултурно ниво од аспект на воспоставување на ученикот како учесник во сообраќајот или како субјект за селектирање на отпадот. Тоа се компетенции коишто не може да се согледаат преку дефинираните интеркултурни компетенции како „Однесување со културни разлики во цивилизациски опсег: сензибилизација за воочување на културните различности преку воспитни и социјализациски содржини.....“

За одделни предмети авторите на програмите предвиделе и дополнителни дидактички елементи именувани како „Други препораки„. Таков е примерот во рамки на програмата по предметот „Физика„. Со укажувањата од типот на поврзување на одделни наставни теми всушност се создаваат можности преку ваквите напомени да се делува во насока на реализацијата на целите и задачите на одржливиот развој. Тоа сепак не може да се забележи во конкретната програма.



Во обидот да одговорат на спецификите на конкретното програмско подрачје, дидактички доразработените програми создаваат поголеми можности за реализација на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Таков е на пример дидактичкиот елемент „Лектири„. Идентична е состојбата и со предметот „Техничка култура„, каде се предвидува дидактички елемент „Попис на примери за вежби„.

Дидактички гледано, во хрватските програми сепак не може да се забележи полиморфност на дидактичко трансформирање на содржините. Тоа на некој начин како да ја намалува можноста за делување во насока на целите и задачите на одржливиот развој. Од друга страна, дидактички недоразработени остануваат предметот „Техничка култура„ предвиден за изучување во 6, 7 и 8 одделение.

За презентираната дидактичка структура на програмата може да се направат и неколку конкретни забелешки. Од еко–педагошки аспект неприфатливо е на наставниците да не им се посочува потребата со учениците да реализираат вежби за темата „Искористување на енергијата на водата„. Оваа тема предвидена е да се реализира во рамките на предметот „Техничка култура„ во шесто одделение.

Анализираните програми за одделни предмети во основното образование во Република Македонија покажаа дека може да се забележи различна дидактичко–методичка разработка. Глобално гледано структурата на наставните програми за осумгодишното основно образование во Република Македонија ја сочинуваат:

- „Цел на наставата„, од која се изведуваат
- „Задачи„,
- „Тематски извори за програмските содржини„,
- „Профил на наставен кадар„,
- „Работната група што ја подготвила наставната програма„ и
- „Стручни соработници и консултанти„,

Овие дидактички елементи се заеднички за предметот и покрај тоа што се изучува во сите одделенија. За конкретната програма за одделение се дефинираат и други дидактичко –методички елементи:

- „Задачи„,
- „Програмски подрачја„ и
- „Основни знаења и способности„,

Ваквата сложена структура на програмата дидактички и понатаму се разработува. Секој дидактички елемент се разработува во:

- „Содржини„,
- „Средства и активности„ и
- „Знаења и способности„.



Од наведеното може да се види дека секоја програма за одделен наставен предмет има сложена структура која создава можности за делување во насока на реализација на целите и задачите на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Различна, поредуцирана структура, може да се забележи во програмата по предметот „Музичко образование„ за осумгодишното основно училиште. Во оваа програма се забележува разборка на задачите во воведниот дел на програмата во рамките на презентирани задачи за конкретниот наставен програм. Она што се забележува е презентирање на „Поими„ како дидактички елемент во рамки на конкретна тема, наместо во другите програми дефинираниот елемент „Средства и активности„. Ваквата дидактичка разработка на содржините како да ја намалува можноста од еко–педагошко делување.

Најобемна дидактичко-методичка структура, но и содржина, имаат наставните програми за одделните наставни предмети што се користат во Република Македонија за деветгодишното основно образование. Предмет на анализа беше дидактичката структура за прво одделение.

Во воведниот дел од овие програми се дефинираат задачите по сите предмети од 1 до 3 одделение, а од нив се изведуваат поконкретни задачи за прво одделение. Во рамките на секое одделение се дефинираат неколку „Програмски подрачја„. Понатамошната дидактичка разработка на секој елемент „Конкретни цели„, односно „Програмско подрачје„ се разработува во неколку **дидактички елементи**„:

- „Цели„,
- „Содржини„,
- „Поими„ и
- „Активности и методи„.

Во конкретната програма за соодветниот предмет покрај овие два сложени дидактички елементи се вклучуваат и:

- „Дидактички препораки„,
- „Постигања на учениците„,
- „Просторни услови за реализација на наставната програма„,
- „Норматив за наставен кадар„,
- „Комисија за подготовка на наставната програма„ и
- „Решение и датум за донесување на наставната програма„.

Поголемиот дел на овие дидактички елементи е сложен дидактички елемент којшто е дидактички разработен со други елементи. Таков е случајот со веќе посочените „Конкретни цели„, но и со „Дидактичките препораки„, на пример. Во рамките на елементот „Дидактички препораки„ се вклучени:

- „Насоки на меѓупредметно поврзување„,



- „Индивидуален приод во наставата,,
- „Вклучувањето на родителите во наставната работа,,
- „Наставни средства,,
- „Норматив за наставен кадар,, и
- „Препораки за користење на годишниот фонд на часови,,.

И дидактичкиот елемент „Оценување на постигањата на учениците,, авторите на програмата се определиле дидактичко–методички да ја доразработат преку неколку елементи:

- „Дијагностичко проверување и оценување,,
- „Формативно оценување,,
- „Микросумативно оценување,,
- „Сумативно оценување,,
- „Достапност и проодност на портфолиото,, и
- „Начини на проверување и оценување,,.

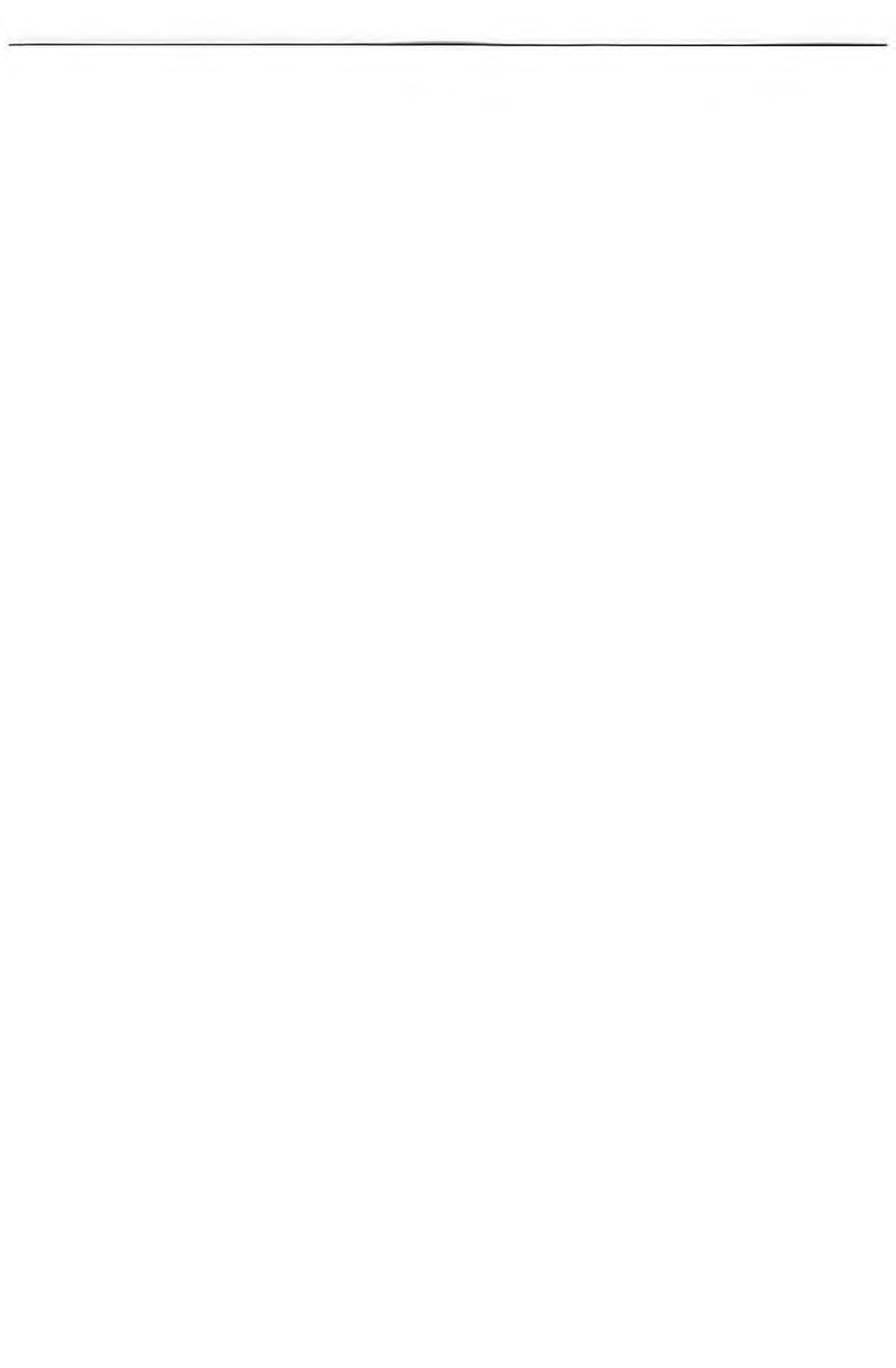
Ваквата дидактички разработена наставна програма за конкретен предмет создава можности за посистематско делување во реализација на дефинираните задачи за основно образование, но и, доколку има соодветна содржинска поткрепа и одржлив развој на еко–делување.

Она што може да се забележи во анализираните програми е недостаток на посебен дидактички елемент со којшто би се предвидело вреднување на образовната работа во целина. Сегментарно авторите на програмата се наврќаат само на „Оценување на постигањата на учениците,,. Кога станува збор за градење на повисоко ниво на планирање на образовната работа, во педагошката теорија именувано како курикулумско планирање, неопходно е дефинирање дидактички елементи за вреднување на севкупната образовна работа. Го издвоивме ова бидејќи тоа е еден од чинителите за унапредување на образовната работа воопшто, па и за унапредување на образованието за одржливиот развој.

Покрај анализата на дидактичко–методичката структура на програмите за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование мошне е важно да се согледаат сознанијата до коишто може да се дојде со компаративна анализа на содржината за конкретниот основнообразовен предмет.

### 3.2.2.2 Резиме од структурната анализата на основнообразовните планови и програми од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование

Компаративната теоретска анализа на основнообразовните планирачки документи во трудот опфаќаше уште две глобални целини: анализа на основнообразовни планови и програми за одделни предмети. Глобално гледано, документите ги анализиравме структурно и содржински. Структурната анализа се темелеше на анализата на наставните планови



и програми од аспект на нивната дидактичко–методичка разработка. Од содржински аспект, документите се разгледуваа во однос на функцијата, односно податливоста на содржината за реализацијата на одржливиот развој на еко–димензиите во рамките на конкретниот основнообразовен план, односно програма за соодветен наставен предмет. Предмет на анализа беа планови и програми од: Кралството Норвешка, Република Македонија, Република Финска и Република Хрватска.

Започнавме со квалитативна анализа на основнообразовните планови.

Норвешкиот документ се однесуваше за „основно и ниже средно образование„. Во овој план не е дефиниран посебен предмет за реализација на еко-димензиите. Оттаму се наметнува интегралниот пристап, а како особено податлив во оваа насока се издвојува предметот „Храна и здравје„. Од еко–педагошки аспект значајна е можноста за „Формулирање на локални училишни предмети за одделни предмети на ниже средноучилишно ниво„.

Сложената дидактичко–методичка разработка на финскиот основнообразовен план создава можности за реализација на еко–педагошките димензии во образовната сфера што ја регулира овој образовен документ. Таков е примерот на дидактичкиот елемент „тематски содржини„ во овој план презентирани во форма на „Интегративни и кроскурикуларни теми„.

Од аспект на дефинираните предмети интересно е дека авторите се одлучиле и за посебен предмет - „Средина и природни науки„. Вакво издвојување на средината со природните науки може да доведе до сегментарност во приодот на срединските и проблемите на одржливиот развој. Сепак, можности за делување се идентификувани и во рамките на други предмети, како на пример во предметите „Биологија и географија„ каде, на пример, интегрален дел може да биде изучување на активности за заштита на загрозените животински видови.

Прифатливо од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование е што во два од анализираниите планови, финскиот и хрватскиот, се среќава интегриран пристап во изучувањето на одделни еко-педагошки феномени кои по својата природа мошне често се интердисциплинарни. Во финскиот основнообразовен план повеќедисциплинарните програми се именуваат како „кроскурикуларни теми„, а во хрватскиот „интегративни воспитно образовни содржини„. „Одговорност за средината, добросостојба и одржлива иднина„ е кроскурикуларната тема во финскиот план каде, може да се реализира одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Анализата на задачите изведени од овој наслов препознава позитивни решенија, но и недостатоци. Во нив позитивно е навраќањето на индивидуалните, но и колективните аспекти на еко-педагошкото делување. Како недостаток се забележува неопфаќање на афективната



сфера особено значајна за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Па така во задачите недостасуваат од овој аспект значајните глаголи: охрабри, засака, прифати, осуди и слично.

Изведени се и содржини. Во нив на средината се приоѓа комплексно од: еколошки, економски, културни и социјални аспекти. Комплексноста се согледува и во содржините за: „развивање знаења“, „умеења“, но и „оддржливо делување во средината“, на учениците.

И во останатите кроскурикулумски теми може да се делува во оваа насока. Како пример може да се спомене темата „Безбедност и сообраќај“. Во темата одредени аспекти може да препознаат кога се говори за „безбедност на сообраќајната средина“, сепак во оваа прилика недостасува споменување на „средински одржлив избор на сообраќајно средство“, кое што ученикот, односно граѓанинот ќе го користи во својата секојдневна комуникација во урбаната средина.

Во хрватскиот наставен план меѓу „интегративните воспитно–образовни содржини за основното училиште“, како значаен за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование може да се издвои „Воспитание и образование за околината и одржливиот развој“. Со оваа содржина авторите предвидуваат да се планираат повеќе аспекти што имаат сериозно значење за реализација на еко–педагошките цели и задачи. Во разработката на содржините се забележува сегментарност со занемарување на афективните и конативните аспекти за развојот на личноста во однос на когнитивните, а за поздравување е комплексниот приод на средината како природно–социјална. За одбележување е и полиморфноста на форми на воспитно–образовна работа преку која авторите ја предвиделе неговата реализација. Во таа насока е учеството во меѓународните проекти како што е проектот „Глобе“. И за хрватското искуство треба да се нагласи дека со дефинирањето на посебен наслов не треба да се занемарат и можностите во останатите предмети, како што е на пример интегративната програма „Воспитание и образование за човекови права и демократско граѓанство“.

Во финскиот план за одбележување се и изборната група на предмети. Сепак овие обиди за одржлив развој на еко-димензиите може да се оценат само како делумно ефикасни пред се заради парцијалната опфатеност на ученичката популација.

Со анализата се опфати и планот што беше објавен на сајтот на хрватското „Министерство за образование, наука и спорт“, во август 2006 година. Сознанијата до кои дојдовме е дека и во овој наставен план не постои посебен наставен предмет за реализација на целите и задачите на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Од друга страна насловите на предмети создаваат основа за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование. И дидактичко–методичката теоретска анализа покажа податливост на планот од аспект на овој проблем. Пред се тука се истакнуваат методите: „проектна



работа,, „истражувања,, и „теренска работа,,. За одбележување се и изведените тематски подрачја, како што е подрачјето „Зачувувањето на природната околина и здравиот начин на живеење,,. Сепак, можности за одржливиот развој на еко-димензиите се препознаваат и во други подрачја предвидени за изучување со овој план. Таков е примерот со подрачјето „„Општествено–хуманситички проекти и работилници,, каде воведувајќи ги учениците во „граѓанското воспитување,, тие се запознаваат и со т.н „еколошки права и обврски,,. Како положо решение може да се наведе дека практикувањето на воннаставните активности претставува самостојна одлука на ученикот.

Во хрватскиот план треба да се споменат и некои воннаставни активности од типот на предвидената „Настава во природа,, каде се создаваат можности за одржлив развој на еко-димензиите и притоа овозможува да се има интердисциплинарен пристап со поврзување на различни содржини од повеќе наставни предмети.

Предмет на квалитативна анализа за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование беше и „Наставниот план за основно училиште од I до IX одделение,, од Република Македонија.

Најбројна е групата на „задолжителните предмети,, во македонскиот план, но во ниту еден наслов не се препознаваат директни можности за реализација на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Оттаму се претпоставува дека и во овој план се фаворизира интердисциплинарниот пристап.

Непочитувајќи ја неопходноста од еко–педагошко делување за секој ученик на основнообразовно ниво, авторите на македонскиот план се определиле за посебниот предмет за реализација на овие образовни аспекти да се посочи како „Изборен предмет,,. Тој е насловен „**Воспитание за околината**,, и е понуден во „**Други изборни предмети**,,. Можности за реализација на одржливиот развој на еко-димензиите во нашиот систем се создаваат со можностите за реализација на „додатна настава,, и „Час на одделенската заедница,,. Потенцијалите на овие предмети се големи бидејќи тие е предвидено да се изучуваат во цело основно образование, освен во првото одделение.

Од комплексната анализа на основнообразовните планови може да се заклучат неколку моменти.

Во плановите за основно образование во Кралството Норвешка, Република Македонија, Република Финска и Република Хрватска, не може да се забележи воедничен пристап од аспект на еко–педагошкото делување. Наједноставна дидактичко–методичка структура има планот изготвен за македонскиот систем. Во рамките на овој наставен план се презентирани само предмети во кои дидактички се трансформирани одделни научни дисциплини. Со таква структура потешко е да се следи податливоста на планот за еко–педагошко делување.



Најкомплексна дидактичко–методичка разработка се забележува во финскиот и хрватскиот документ. Во овие документи има можности за покомплексна разработка на содржините за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Со дефинирање на цели, општи и конкретни, се создаваат можности да се предвидат еко–педагошки постапки. Таков е примерот со хрватскиот документ каде еко–педагошката нишка се препознава во целта, темите, подрачјата....

Од аспект на дидактичкото трансформирање на еко–содржините во наставни предмети, може да се забележи дека во анализираните наставни планови доминира пристап на недефинирање на посебен еко-педагошки предмет. Ова е изразено кај задолжителните и едnodисциплинарни предмети. Сепак, податливо за одржлив развој на еко–димензиите во основното образование е дефинирањето на т.н. мултидисциплинарни подрачја коишто претставуваат дидактички трансформации за мултидисциплинарни проблеми. Таков е случајот со т.н. „кроскурукуларни теми„ во финскиот и „мултидисциплинарните подрачја„ во хрватскиот план. Во рамки на овие пристапи задолжително поле што се разработува во нивни рамки е и одржливиот развој.

Меѓу анализираните основнообразовни планови има и план каде е предвидено изучување на посебен предмет со еко–педагошка функција.

Тоа е финскиот план. Но, во овој случај на т.н. „средински проблеми„ се приоѓа еднострано што се гледа од насловот на предметот „**Средина и природни науки**„. Недостаток може да се забележи и во македонскиот основнообразовен план. Во нашиот случај авторите на планот предвиделе учениците да изучуваат посебен предмет што може да биде во функција на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование, насловен „**Воспитување на околината**„. Недостаток во овој случај е што истито има добиено само статус на „**изборен предмет**„. Ваквиот пристап на планирање не е во функција на современите научни сознанија кои ја наметнуваат потребата ова образование да биде составен дел на задолжителното образование за секој ученик.

За одбележување е и постоењето на можност за интердисциплинарен приод во рамки на другите, неспецијализирани наставни предмети. Во услови на комплексно планирање на образовната работа со користење на поразвиена дидактичко–методичка структура се создаваат и повеќе можности и за еко–педагошко делување. Во оваа насока како позитивно треба да се спомене норвешкото и финското искуство каде интегрален дел на дидактичката структура на основнообразовните планови се препознаат и механизми на вреднување.

нализата на наставните програми за одделни предметни подрачја ја реализиравме од аспект на „дидактичко–методичката„ структура и содржински со цел да ги согледаме можностите за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Предмет на анализа беа



програмите за основнообразовното ниво што во некои држави се именуваат и како „ниже средно училиште,,“ изготвени од соодветните министерства што ја регулираат сферата на образованието на: Кралството Норвешка, Република Финска, Република Хрватска и во нашата држава, Република Македонија.

Заради обемноста, направен е случаен избор на основнообразовни програми кои беа предмет на квалитативна анализа. Анализирани беа:

- „програмите за наставните предмети за **мајчиниот јазик** во сите наведени образовни системи, односно програмите за јазиците на кои се изведува настава за малцинствата, но и други предмети,,“;
- „програмата за предметот „**Природа и општество**,“ односно соодветниот предмет во другите образовни системи,,“;
- „предметите во македонскиот основнообразовен систем именуваат како „**Географија**,“ и „**Граѓанско образование**,“ и
- „наставните програми за предметите во македонскиот образовен систем именуваат: „**Ликовно образование**,“ „**Физичко образование**,“ и „**Музичко образование**,“ односно соодветниот општообразовен програм во другите опфатени основнообразовни системи.

Анализата покажа дека постои идентична дидактичко-методичка структура на норвешките програми. Конкретната дидактичко-методичка обработка на програмите може да се каже дека е податлива за реализација на еко-педагошкото делување. Со дефинирање на целите и посочувањето на темите се создаваат солидни насоки за севкупно образовно, а во тие рамки и за еко-педагошко делување. Особена помош е можноста во програмата да се дефинираат и умењата што кај учениците се очекува да се развиваат со реализација на програмата. Доколку во нив се вклучени и еко-педагошки умења може да се очекуваат солидни резултати и во оваа насока. Еден вид корективна функција претставува и можност за вреднување на образовната работа. Ова е значајно и за делување во еко-педагошка насока. Вреднувањето е значајно подеднакво за ученикот и за наставникот како непосреден реализатор на воспитно-образовната дејност. За норвешкиот модел значајни се и „Формулирање на локални училишни теми за одделни предмети на ниже средноучилишно ниво,,“. Тие обезбедуваат, од аспект на еко-педагошката дејност значајна локална формулација на наставните предмети која се очекува да им обезбеди на учениците практично искуство, интензивни студии и прилагодено учење.

И во финските програми се забележува различна од норвешките, но идентична за сите предмети дидактичко-методичка структура. Финскиот модел се карактеризира со комплексна дидактичко-методичка структура. Гледано од аспект на еко-педагошките барања, ваквата дидактичко-методска разработка на програмата создава можности за ефикасно еко-педагошко делување. Ова тврдење се темели на фактот дека еко-педагошките аспекти на основното образование се основа за самиот



процес на стекнување на знаења, дефинирање на задачи, на основните содржини и вреднувањето може да имаат ефекти во оваа насока. И во овој случај треба да се потенцира дека дидактичкиот елемент со којшто се предвидува вреднување создава повеќе можности во насока на подобрување на квалитетот на образовното програмирање воопшто, а во тие рамки и на еко-образованието.

Хрватскиот модел на програмирање претставува нешто поразлично од претходно споменатите. Во програмите на оваа држава се забележува различна дидактичко-методичка разработка. Ваквата дидактичко методичка разработка во одделни предмети се презентира како специфична за истите. Така на пример во предметот „Ликовно образование„ секоја тема дидактички е разработена со дефинирање на:

- „Клучни поими„;
- „Образовни постигнувања„ и
- „Примери на ликовно –уметничките дела„.

На тој начин, од еко-педагошки аспект, се создаваат повеќе можности. Така на пример, ако во рамките на предметот „Ликовно образование„ за конкретното одделение се предвидело кај учениците да се развиваат и позитивни емоции кон природата. Во овие рамки како образовни постигнувања може да се дефинираат, од еко-педагошки аспект значајните: развој на љубов кон природата, чувство на сигурност во личните капацитети за нејзино зачувување, храброст за нејзино унапредување, истрајност во нејзино разубавување.... Безбројни се примерите на ликовно-уметничките дела што може на учениците да им се презентираат во оваа насока и да имаат големо еко-педагошко значење. Мошне корисен за еко-педагошките барања е и дидактичкиот елемент „Култура и цивилизација„, специфичен за одделни предмети, а интегриран во т.н. „Воспитно-образовни постигања„. Во рамките на овие постигнувања се очекува учениците да стекнат основни знаења и за „типичните имиња„ коишто може да се поврзани со сегменти од природата-планини, реки..., или знаења за „здрава храна„, на пример. Во еден од понудените наслови за „Култура и цивилизација„, во предметот „Германски јазик„, за шесто одделение, авторите го предвиделе и „еколошкото образование„ како едно од културолошките, воспитните или социјализаторските содржини.

Како еден дидактички елемент во рамки на „очекуваните постигнувања„, се именувани „Вештини и умења„, доработени како „Интеркултурни компетенции„. Имајќи ја во предвид природата на срединските проблеми и универзалноста на природните појави што не признаваат државни граници особено фактот дека нивното надминување бара меѓудржавна соработка, ваквите компетенции се особено значајни за еко-педагошко делување. За жал, од аспект на еко-педагошките барања не можеме да бидеме задоволни со начинот на кој авторите пристапиле во обработката на овие интеркултурни компетенции што ги сведуваат еднострано на „Однесување со културни разлики во цивилизациски



опсег: сензибилизација за воочување на културните различности преку воспитни и социјализациски содржини...».

И анализираната дидактичко-методичка структура на програмите од нашата држава покажа невоедначен пристап во програмирањето на одделни предмети. Сепак, може да се види дека секоја програма за одделен наставен предмет има сложена структура што создава можности за делување во насока на реализација на целите и задачите на еко-педагошкото делување.

Она што може да се забележи во анализираните програми е недостаток на посебен дидактички елемент со којшто би се предвидело вреднување на образовната работа во целина. Сегментарно авторите на програмата се наврќаат само на „Оценување на постигањата на учениците...“. Кога станува збор за градење на повисоко ниво на планирање на образовната работа, во педагошката теорија именувано како курикулумско планирање, неопходно е дефинирање дидактички елементи за вреднување на севкупната образовна работа. Оваквиот курикулумски пристап се прави обид да се направи и во финскиот планирачки документ. Го издвоивме ова бидејќи тоа е еден од чинителите за унапредување на образовната работа воопшто, па и за унапредување на образованието за одржливиот развој.

### 3.2.2.3 Контекстуална анализа на програмите

Во овој дел од трудот ги презентираме резултатите добиени со теоретската анализа на содржините презентирани во програмите по неколку групи предмети. Програмите беа анализирани од аспект на присутноста и потенцијалите за одржлив развој на еко-димензиите во основното образование.

Предмет на теоретска анализа беа програмите по следните предмети:

- „Мајчин јазик или јазик на заедниците„;
- „Математика„;
- „Општествена и природно-научна група на предмети„;
- „Физичко образование„;
- „Уметничка група на предмети„;
- „Природна група на предмети„ и
- „Општествена група на предмети„.

Анализите на овие групи на програми ги презентираме по истиот редослед.



### 3.2.2.3.1 Анализа на наставните програми по мајчиниот и јазикот на заедницата

Следствено на редоследот на презентација на предметите во анализираните наставни планови, контекстуалната анализа на програмите ја започнавме со анализа на предметите по мајчиниот јазик, односно јазикот на заедницата, мнозинска или малцинска.

Предмет на анализа беа програмите по предметите:

- „Македонски јазик„ за прво одделение;
- „Македонски јазик„ за третто одделение;
- "Албански јазик" за третто одделение;
- "Турски јазик";
- "Српски јазик";
- "Македонски јазик" за паралелките со настава на албански и турски јазик;
- "Македонски јазик" за паралелките со настава на српски јазик;
- "Норвешки јазик";
- "Продлабочени студии по норвешки јазик";
- „Сами како прв јазик„ и
- "Фински јазик".

Анализата на програмите ја презентираме по истиот редослед.

Почитувајќи го принципот на образование од познато кон непознато анализата ја започнавме со програмите од македонскиот основнообразовен систем. Во трудот беа анализирани програмите:

- „Македонски јазик„ за прво одделение;
- „Македонски јазик„ за трето одделение;
- "Албански јазик" за трето одделение;
- "Турски јазик";
- "Српски јазик";
- "Македонски јазик" за паралелките со настава на албански и турски јазик и
- "Македонски јазик" за паралелките со настава на српски јазик.

#### 3.2.2.3.1.1 Анализа на наставна програма по македонски јазик

Анализата на македонските програми за основно образование ги започнавме со програмата по македонски јазик за прво одделение. Предмет на анализа беше програмата презентирана во документот „Основно образование: Содржина и организација на воспитно–образовната дејност и Наставни програми за I-IV одделение ( I ).<sup>156/</sup>

156/ Основно образование: Содржина и организација на воспитно - образовната дејност и Наставни програми за I -IV одделение ( I ) , (1997), Педагошки завод на Македонија, Скопје;



Програмата по македонски јазик е првата презентирана во овој документ. Таа во документот е разработена на 38 страници.<sup>157/</sup> Во воведниот дел презентирана е целта и задачите на наставата по македонски јазик за одделенска настава. Од дефинираната цел изведени се 15 задачи. Во овој дел од трудот ги презентираме резултатите од квалитативната анализа на предметот македонски јазик за прво одделение.

### 3.2.2.3.1.1.1 Анализа на програмата по предметот „Македонски јазик„ за прво одделение

Програмата<sup>158/</sup> авторите предвиделе да се реализира со 5 часа седмично, односно 180 часа годишно. Во воведниот дел од програмата авторите дефинираат 9 задачи на наставата. Од аспект на одржливиот развој во ниедна задача не се препознаваат елементи. Анализата покажа дека можности постојат, но тие не се искористени.

Содржински, програмата е разработена преку пет програмски подрачја:

- „Почетно читање и пишување„;
- „Јазик„;
- „Читање, литература и лектира„;
- „Изражување и творење„ и
- „Медиумска култура„.

Дидактичко–методички програмското подрачје е разработено во програмски елементи:

- „Содржини„;
- „Средства и активности„ и
- „Знаења и способности„.

Во подрачјето „Почетно читање и пишување„<sup>159/</sup> авторите делумно ги искористиле можностите за реализација на одржливиот развој преку образовните потенцијали. Аспект на овој вид образовно делување може да се препознае во рамки на содржината „Набљудување, забележување, слободно изразување, раскажување и опишување„. Во него предмет на набљудување за наставниците се :„животните„ и „појавите„, кои може да бидат и –природни појави, на пример дожд или сонце. Соодветен, од еко–педагошки аспект прифатлив пристап се забележува и во дефинираните „Знаења и способности„, каде комплексно се наведува способноста „Набљудување на предмети, животни, луѓе и појави„.<sup>160/</sup>

Во конкретниот пример изоставени се растенијата, но од аспект на

157/ Наставна програма по македонски јазик за I одделение, Основно образование. . . , Исто 37 -74 стр.;

158/ Наставна програма по македонски јазик..., Исто 39 -49 стр.;

159/ Наставна програма по македонски јазик..., Исто 40 стр.;

160/ Наставна програма по македонски јазик..., Исто 40 стр.;



запознавањето со комплексната природа на средината, како еден од првите услови за одржливо делување, може да се прифати како издржано ваквото дефинирање на програмските елементи. Сепак, во рамките на истото програмско подрачје дефинирајќи ја содржината „Реченица, збор, глас (поим),“<sup>161/</sup>, авторите изоставиле, не ја искористиле можноста да направат некој вид на дистинкција меѓу комуникацијата на животните (лаење, мјаукање, и сл.) и говорот, зборот и гласот на човекот. Ова од аспект на образованието за одржливиот развој е мошне значајно. Доколку ја имаме во предвид возраста на децата и нивниот говорен развој ваквиот пристап би значел природен начин на осознавање на конкретното, познато кон поопшто и непознато.

На ваквиот пристап што преставува корелација на природното со социјалното би можеле да се повикаме и во рамките на содржината „Читање (поим), буква (поим),“<sup>161/</sup> Во таа насока поефикасно би било и развивањето на знаењето „...Чита глобално со помош на слика.“<sup>162/</sup>

Забелешките за првото делумно се надминуваат во второто програмско подрачје „Јазик,“<sup>163/</sup> Во дефинираната содржина „Грамматика–збор, глас и буква,“<sup>164/</sup> како активност се посочува: „–Вежби за разликување на глас и шум, ...“<sup>165/</sup>. Шумот како сегмент од општественото живеење претставува интегрална компонента и на природата, а тоа од содржината не е предвидено бидејќи „шумот,“ се поврзува само со „грамматиката,“.

Забелешки од еко–педагошки аспект може да се направат и за програмското подрачје „Читање, литература и лектира,“<sup>166/</sup> односно подрачјето „Изразување и творење,“<sup>167/</sup>. Во рамки на дефинираните „Основни знаења и способности,“<sup>168/</sup> непосредно не се наведени, но аспекти на образованието за одржлив развој може да се реализираат преку повеќе од наведените дидактички елементи „Знаења и способности,“. На пример би ја издвоиле способноста:

„–може самостојно усно и писмено да прераскажува и опишува работени содржини, доживеан настан и др...“<sup>169/</sup>

„Содржините,“ кои се прераскажуваат и „доживеаните настани,“ што се опишуваат може да бидат значајни за образованието за одржливиот развој и да се реализираат адекватни „еко,“ цели и задачи.

161/ Наставна програма по македонски јазик..., Исто 40 стр;

162/ Наставна програма по македонски јазик..., Исто 41 стр;

163/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 43 стр;

164/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 43 стр;

165/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 43 стр;

166/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 44 -45 стр;

167/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 46 -47 стр;

168/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 49 стр;

169/ Наставна програма по македонски јазик. . ., Исто 49 стр;



### 3.2.2.3.1.1.2 Анализа на програмата по предметот „Македонски јазик„ за реформираното прво одделение

Предмет на квалитативна анализа во овој дел од трудот беше и наставната програма по Македонски јазик <sup>170/</sup> за реформираното деветгодишно основно образование. Овој програм е предвидено да се реализира од учебната 2007/ 2008 година.

Анализата покажа дека конкретниот наставен програм ги има идентичните дидактичко–методички елементи како и другите веќе анализирани програми. Програмата беше предмет на анализа од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите.

Во воведниот дел од програмата по предметот „Македонски јазик„ за реформираното прво одделение во основното образование потребно е да се реализираат аспекти на еко–педагошко делување. Сепак во овој дидактички елемент на програмата тоа не е постигнато. И во овој воведен дел се провлекува истата забелешка како и во претходно презентираната анализа на програма. Поконкретно, во воведот ќе се посочи дека изучувањето на предметот претставува основа за „запознавање на животот воопшто„. Еко–образовна алтернатива што соодветствува на природата на предметот би била дека предметот претставува основа за „запознавање на комплексната природно–социјална средина„ и можеби проширено, „местото на човекот во нејзе„.

Од друга страна преку овој наставен предмет се предвидува кај учениците да се развијат алатки што индиректно би требало да бидат во функција и на реализација на еко-образовните цели и задачи. Тоа е посочено во воведниот дел од програмата:

„Познавање на стандардно јазичната форма на македонскиот јазик освен компонентноста–„стекната култура на изразувањето„, ќе овозможат сфаќање, доживување и толкување на сите видови текстови и содржини (од литературата и медиумската култура), истовремено поттикнувајќи и кај учениците јазично и литературно творештво, а и развивање на способноста за самоучење и самообразование„.

За предметот „Македонски јазик„ во реформираното прво одделение, авторите на програмата предвиделе да се реализираат 13 цели на наставата. Меѓу сите овие цели ниту една не ги зафаќа директно аспектите на одржливиот развој. Анализата на целите покажа дека Авторите на програмата за јазикот навеле дека таа е во функција на:

„...создавање основа за хуман однос кон другите култури кај нас„.

<sup>170/</sup> Македонски јазик, Наставна програма, I одделение, Деветгодишно основно образование, (јуни 2007 година), Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука, Скопје;



Овој сегмент од целта не е и во функција на одржливиот развој. Сепак, може да се забележат посредни можности за еко-педагошко делување со укажување на предметот:

„...користење на јазикот на искажувањето на емоциите, доживувањата и мислите, користењето на вербалниот и невербалниот израз, правилно артикулирање на вербалниот говор, развива графомоториката...“

Интересно беше да се анализираат содржините предвидени за изучување од аспект на еко-педагошкото делување.

Содржината на анализираниот програм по соодветниот предмет предвидено е да се реализираат преку следните конкретни цели, програмски подрачја:

- „Слушање и говорење“;
- „Литература“;
- „Изразување и творење“;
- „Медиумска култура“ и
- „Подготовка за почетно читање и пишување“.

Во рамките на вака дефинираните цели и програмски подрачја може да се забележат индиректни можности за еко-педагошко делување. Ке посочиме еден пример од програмското подрачје „Изразување и творење“, односно содржината „Опишување по сеќавање“.

Во рамки на дефинираната цел:

„- да се оспособува за опишување на предметите и појавите и во моментот кога тие не се присутни“,

Позитивен пример во насока на реализација на „цели“ и „задачи“ на еко-образовното делување може да се забележат само од аспект на посредно делување. Меѓу предвидените активности за реализација на програмското подрачје „Слушаме и говориме“ е:

„- Игри за имитација на гласови (брмчење, шушкање, имитирање звуци од животни и птици)“.

Може да се посочи и друг таков пример.

„Опишување на предмети, животни, растенија, настани, појави, доживувања во моменти кои не се присутни и достапни за гледање“.

Учениците ставени во ваква активност всушност мислат, опишуваат, запознаваат сегменти на природната и општествената средина. Тоа претставува и солидна основа за создавање на корелација, во конкретниот случај помеѓу предметите „Македонски јазик“ и „Природа и општество“. Од сето она што го презентиравме може да се заклучи дека



во конкретниот предмет авторите создаваат можности за реализација на одржливиот развој на еко–димензии во основното образование.

Сепак, може да се заклучи дека во програмата доминира антропоцентризмот и не се искористени сите можности за делување во насока на реализацијата на образованието за одржливиот развој.

И во тринаесетте дефинирани цели на наставната програма за прво одделение може да се забележи дека доминираат оние од социјалната сфера. Ниту една не се однесува на одржливиот развој. Сепак, во некои од целите може да се препознаат потенцијали за одржливо делување.

„- да се воведува кон користење на јазикот и медиумите во функција на одржување и користење на националната култура и јазична традиција како основа за хуман однос кон другите култури кај нас„.

Од еко–образовен аспект задачата би вклучувала и „одржување/обезбедување на одржлив развој„ како и „хуман однос кон севкупната комплексна средина„, а не парцијалното „кон другите култури кај нас„.

Овој антропоцентристички пристап, освен кај целите, може да се препознае и при разработката на одделните програмски подрачја. Во таа насока може да се наведе еден пример.

Во програмското подрачје „Слушање и говорење„ како цел се предвидува и:

„ – да се оспособи за воспоставување на културен однос со опкружувањето во насока на:

1. „Лично обраќање кон другите луѓе„;
2. „Приспособување на говорот кон дадена ситуација„ и
3. „Културно однесување со други луѓе„

Од погоре презентираниот може да се заклучи дека иако целта е дефинирана комплексно со дополнителните теми таа се сведува на општествената сфера, средина составена само од човечки индивидуи. Таа би можела да вклучува и „Слушање на природата и говорот на природното опкружување„, на пример.

Во рамки на дидактичката компонента предвидена за ова подрачје, „Активности и методи„ може да се забележи истиот пристап на исклучивост. Па така и покрај тоа што „Посета на парк„ би била соодватна активност за реализација на оваа цел, таа активности авторите на програмата не ја предвиделе.

По случаен избор, од наставните програми за осумгодишното основно образование предмет на анализа во нашиот труд беше и наставните програма за третто одделение.



### 3.2.2.3.1.1.3 „Македонски јазик„ за третто одделение

Согласно наставниот план за осумгодишно основно образование за предметот „Македонски јазик„<sup>171/</sup> во третто одделение предвидени се по 5 часа седмично, односно 180 часа годишно. Во воведниот дел на програмата на две страни се презентираат целта и задачите на наставата по овој предмет. На девет страници се презентира останатиот дел на програмата со идентична дидактичко–методичка структура како и на предметот за прво одделение.

Целта на наставата по предметот „Македонски јазик за трето одделение„ е разработена со 9 задачи. Анализирани од аспект на образованието за одржлив развој не може да се забележи специфична задача што на непосреден начин ќе биде во функција на одржливиот развој. Во една од задачите се препознаваат посредни можности за еко–педагошко делување. Со оваа задача се предвидува ученикот во наставата:

„- да се оспособува за откривање на текот на дејството, ликовите во прозниот текст и нивната поврзаност со местото и времето;“<sup>172/</sup>

Во рамките на вака дефинираната задача се создаваат можности за дефинирање и на задачи од аспект на афективниот развој на личноста, гледано од аспект на согледување и на срединските врски и односи меѓу луѓето, но и меѓу луѓето и средината.

Согледувајќи ги изведените задачи може да се забележи дека тие воглавно се фокусираат на когнитивната сфера од развојот на личноста. Во рамки на презентираниите задачи, освен во две каде се навраќа на конативната јазична сфера, авторите воопшто не ги искористуваат задачите за одржливиот развој на еко-димензиите во конкретниот образовен програм. Двата аспекти се особено значајни, а наставата по македонски јазик создава огромни можности за делување во оваа насока. Така на пример, за афективниот развој, безбројни се литературните дела во кои се искажуваат позитивни емоции како што се љубов и воодушевување кон природата. Иако на моменти може да изгледа дека овој пристап не соодветствува со општата цел на наставата по македонски јазик, сепак сериозноста на проблемот на образованието за одржлив развој и неопходноста од мултидисциплинарен пристап го актуелизираат како неминовен овој пристап и во наставата по предметот „Македонски јазик во трето одделение„.

И покрај наведеното, треба да се констатира дека имајќи ги во предвид вака дефинираните задачи очекувањата за образованието за одржлив развој и во дефинираните програмски подрачја се лимитирачки. Оттаму интересно беше да се согледаат можностите на другите дидактички

171/ Наставна програма по македонски јазик, Наставен план и програми, III одделение, (1997),: Педагошки завод на Македонија, Скопје, 194 стр;

172/ Наставна програма по македонски ...., Исто стр.11;



елементи на програмата.

„Содржините„ се дефинирани во четири програмски подрачја презентирани во Табела број 17.

**Табела бр. 17:** „Програмски подрачја„ за предметот „Македонски јазик„ за третто одделение

Ред бр	Програмски подрачја
1	Јазик
2	Читање
3	Литература и лектира
4	Изразување и творење
5	Медиумска култура

Програмските подрачја се разработуваат во неколку дидактички елементи:

„Содржини„

- „Средства и активности„ и
- „Знаења и способности„.

Сегменти на образованието за одржлив развој не се препознаваат експлицитно во ниту еден од овие дидактички елементи на програмски подрачја. Сепак, може да се идентификуваат одделни можности за делување во оваа насока. Така на пример, во рамките на програмското подрачје „Читање, литература и лектира“ се предвидува и темата „Литература - поезија“. Меѓу содржините преку коишто се предвидува да се реализира ова предметно подрачје се и неколку, податливи од аспект на образованието за одржлив развој. Тоа се содржините:

- „Основното чувство на лирска песна; “ и
- “Поетска слика во лирска песна “.

Треба да се забележи како недостаток што во овие содржини предвидени се да се изучуваат само “Хумористична и патриотска песна“. Од аспект на дефинираното средство “Откривање на основното чувство и поетската слика во лирската песна“ може да се посочуваат и чувствата кон природата, одржливиот развој. Сепак во овие содржини тоа не се прави. Од аспект на очекуваните знаења и способности особено податлива е „приказната„ како изразно средство што би било во функција на одржливиот развој. И начинот на кој е дефинирана како програмски елемент „приказна„ се создаваат можности за еко-педагошко делување. Вакви можности постојат и во рамки на темата-лектира. Особено податливи во оваа насока се „басните„ во кои иако на животните им се даваат човечки карактеристики сепак претставуваат значаен чекор за да се доближува животинскиот, односно светот на природата на најмладите.



Запознавањето на природата, односите меѓу природата и општеството, развивање на чувства и активирање во средината се посредните резултати коишто може да се очекуваат и во рамки на образовните дејности со програмското подрачје "Изразување и творење". Овие можности делумно се посочени и во рамки на програмата. Така темата "Опишување" како содржина се предвидува и "Опишување растенија", односно како активност "Вежби за составување тези за опишување предмети, суштества, растенија и др.", способност да "- опишува предмети, суштества, растенија и ликови според дадени тези".

Следствено и во рамки на сегментот од програмата што се однесува на „Стегнати основни знаења и способности на ученикот од трето одделение,“ се препознава и комплексно-еколошкиот пристап со посочување на способноста да "- опишува предмети, суштества, растенија и ликови според дадени тези:".

Имајќи ги во предвид согледувањата до кои дојдовме со анализата на програмата може да се заклучи дека комплексниот пристап на средината како да е занемарен во рамки на наставната програма по „Македонски јазик за трето одделение,“. Впечаток е дека доминира антропоцентризмот, појава што може и треба да се надмине.

#### 3.2.2.3.1.1.4 Анализа на програмата по предметот "Македонски јазик" за паралелките со настава на албански и турски јазик

Наставната програма за "Македонски јазик" за паралелките со настава на албански и турски јазик презентирани е на седумнаесет страници.<sup>173/</sup> За оваа наставна програма предвидени се по 2 часа седмично, 72 часа годишно. Дидактичко–методичката структура на програмата ја сочинуваат неколку елементи презентирани во Табела број 18.

**Табела бр.18:** „Дидактичко–методички елементи,“ во програмата по "Македонски јазик" за настава на албански и турски

Ред бр	Програмски елементи
1	Задачи
2	Тематика
3	Јазични содржини
4	Програмски подрачја
5	Основни знаења и способности
6	Профил на наставен кадар
7	Состав на работната група што ја подготвила наставната програма
8	Стручните соработници и консултанти

173/ Наставна програма по предметот „Македонски јазик за паралелки со настава на албански и турски јазик, Основно образование...Исто стр.345-355;



Од еко–педагошки аспект интересни се и „Програмските подрачја„ преку коишто треба да се реализираат содржините на овој предмет.

Програмските подрачја ги презентираме во Табела број 19 .

**Табела бр. 19** „Програмски подрачја„ преку кои се предвидува да се реализира програмата

Ред бр	Програмски подрачја
1	Почетно читање и пишување
2	Литература
3	Изразување и творење
4	Граматика

Од соодветно дефинираните програмски подрачја не се создаваат директни можности за еко–педагошко делување. Сепак анализата треба да покаже дали се искористени некои индиректни можности за делување во насока на образованието за одржлив развој.

Во рамки на изведените задачи по овој наставен предмет не се предвидени можности за делување во насока на образованието за одржлив развој. Во понатамошната разработка на програмата се забележува и антропоцентризмот. Така во поднасловот “Тематика” како содржини им се дава предност на сегментите од социјалната сфера ( „училиште,, „семејство,, „мојата облека,, „град и село,, „превозни средства,, „денови во неделата,, „броење до 100,, „форми на општествено општење,, „игри,, „песни и рецитации,,).

Овој пристап е поповолен во рамките на насловот „Јазични содржини,, каде се забележуваат обиди за комплексен приод („предмети – суштества,,; „дејства,,; „просторни односи,, и сл). Комплексниот пристап се забележува во јазичните содржини, но и во рамките на предвидените модели ( ученик, птица, топка, гулаб и сл.) За одржливиот развој на еко-димензиите треба да се делува преку напуштање на антропоцентризмот присутен, на пример во рамки на модулот за просторни односи ( небо - горе, земја - доле, и сл.).

#### 3.2.2.3.1.2 Анализа на програмата по предметот “Македонски јазик” за паралелките со настава на српски јазик

Предметот „Македонски јазик,, за паралелките со настава на српски јазик, согласно актуелниот план, предвидено е да се изучува започнувајќи од третто одделение. Оваа наставна програма на девет страници ги презентира „целта,, и „задачите,, на наставата за третто одделение.<sup>174/</sup>

174/ Наставна програма за предмет „Македонски јазик,, за паралелките со настава на српски јазик, Основно образование...., Исто стр.363-377;



Во дефинираната цел на наставата воопшто не е присутен комплексниот пристап на одржливиот развој. Од целта се изведуваат петнаесет задачи. Една од задачите директно е поместена со цел да биде во функција на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование:

" - унапредување и заштита на природата и културата на здравиот начин на живеење. "

Со ваквиот пристап на изведување на специфична задача се запоставуваат можностите за вклучување на аспекти на еко-образованието во рамките на другите задачи. Тоа резултира и со доминација на антропоцентризмот, за сметка на комплексниот пристап. Така се има едностран пристап како резултат на што се јавуваат низа негативни последици и нарушување на реалниот след на појавите и настаните. Како задача е дефинирано и: "- воспитување во духот на мирот и толеранцијата, културните односи и соработка меѓу луѓето и народите, почитување и исполнување на граѓанските права и обврски;". Ваквата задача има исклучиво социјална димензија занемарувајќи го интегралниот однос на човекот кон природната средина.

Може да се донесе заклучок дека во рамки на целата програма за наставата по овој предмет не се забележува воопшто комплексно-еколошкиот пристап, иако има повеќе можности, но и потреба за тоа.

Карактеристично за македонскиот основнообразовен систем е што во рамките на наставните планови поместени се и програми за мајчин јазик и за учениците чиј мајчин јазик е различен од македонскиот јазик. Во таа насока предмет на анализа во нашиот труд се и програмите за наставните предмети: „Албански јазик,, „Турски јазик,, и „Српски јазик,. По случаен избор предмет на анализа беа програмите по овие предмети за трето одделение на осумгодишното основно училиште.

### 3.2.2.3.1.3 Анализа на програма за предметот "Албански јазик" за трето одделение

„Планот за основно образование,, на Република Македонија го предвидува и правото на настава на албански јазик како мајчин јазик за претставниците на албанската заедница. Следствено, еден од предметите предвидени за изучување на дел од учениците од трето одделение е и предметот „Албански јазик,,.<sup>175/</sup> За наставата по албански јазик предвидени се по 5 часа неделно, односно 180 часа годишно.

Анализата на документот покажа дека програмата за „Албански јазик,, е

<sup>175/</sup> Наставна програма по албански јазик за III одделение, Основно образование ....., Исто стр.159-173;



презентирана на 17 страници. Структурните елементи и за овој документ не се разликуваат од елементите со кои дидактичко-методички е разработена и програмата за наставата по предметот „Македонски јазик„.

Во воведниот дел на наставната програма по предметот “Албански јазик” презентирани се дидактичките елементи „цел„ и „задачи„ на наставниот предмет за трето одделение. Дефинирани се 12 задачи преку коишто ќе треба да се реализираат содржините. Гледано од аспект на целите и задачите на образованието за одржлив развој интересни се повеќе задачи за наставата на учениците по овој предмет. Би издвоиле неколку:

- ”
- да се оспособат за откривање на основното чувство и поетската слика во лирска и епска песна„;
- „да се оспособат за откривање на пораката, ликовите во прозниот текст, настаните и нивната поврзаност со местото и времето на настанот„ и
- „да се поттикне јазичното и литературното творење кај учениците.

Задачите, содржински се разработени преку „програмски подрачја„ презентирани во Табела број 20.

**Табела бр. 20:** „Програмски подрачја„ во предметот “Албански јазик”

Ред бр	Програмско подрачје
1	Читање, литература и лектира
2	Изразување и творење
3	Медиумска култура
4	Јазик

Во рамките на првото програмско подрачје “Читање, литература и лектира” може да се забележат неколку податливи сегменти за реализацијата на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. На пример во темата “Поезија” се предвидени: „Тема и идеја на песната„, „Основното чувство во поезијата„ и „Споредбата како изразно средство„. Овие наслови од повеќе аспекти се податливи за реализација на задачите на образованието за одржливиот развој.

И во програмското подрачје “Изразување и творење” се создаваат можности за реализација на образованието за одржлив развој. Во содржината “Прераскажување” експлицитно е наведена активната “Усно и писмено прераскажување на тема – „Како да ја чуваме екологијата. Слика без текст. Набљудување на непосредната средина. Како очекувани резултати - способности се наведени: „- Учениците да прераскажуваат настани врзани за чување на природата, со помош на слики и даден план„. Интересен обид за вклучување на образованието за одржливиот развој, но авторите погрешно ја формулирале темата. Имено, учениците може да се ангажираат во чување и заштитата на непосредната или пошироката околина, а не како што е наведено во



програмата "чување на екологијата". Нелогичен е начинот на кој е дефинирана активноста од која произлегува дека учениците би се активирале во "чување" на наука, што не е можно имајќи ги во предвид возраста од една, односно целите и задачите на наставниот предмет од друга страна.

Општ впечаток е дека образованието за одржлив развој во програмата не е експлицитно дадено како насока за наставниците, но може да се идентификуваат имплицитни можности. На пример може да се посочи содржината- „Усно и писмено изразување,, односно во нејзини рамки поттемата "Раскажување" и средството "Откривање на завршеток на приказна, расказ или настан што има само почеток". Ова е особено податливо средство за реализација на целите на образованието за одржлив развој имајќи ја во предвид пред се посебно изразената футуристичка димензија на овој вид образовна дејност.

Другиот пример е во содржината "Опишување" каде како активност се забележува комплексен приод на средината. Имено една од активностите се наведува и "...опишување на средина ( општествена и природна)".

### 3.2.2.3.1.3 Анализа на програма по предметот "Турски јазик" за третто одделение

Интегрален дел на анализата е и наставната програма по предметот „Турски јазик,, за третто одделение. Оваа програма авторите ја презентираат на десет страници.<sup>176/</sup> И програмата по турски јазик е предвидено да се реализира по 5 часа седмично, 180 часа годишно.

Во рамки на изведените задачи поместена е задача која во голема мерка соодветства на барањата на образованието за одржлив развој:

" - преку читање, слушање и следење да се негува љубов кон запознавање на својата непосредна - поширока околина; "

Ја издвоивме оваа задача имајќи го во предвид фактот дека запознавањето на средината е првиот чекор кон негување посебен квалитет, па и унапредување на истата.

Структурата ја сочинуваат програмски подрачја: „Јазик,,; „Читање, литература и лектира,,; „Изразување и творење,, и „Медиумска култура,,.

Во целата програма се препознаваат имплицитни, но не се наведени сите можности за делување во насока на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование.

<sup>176/</sup> Наставна програма по турски јазик за III одделение, Основно образование..., Исто стр. 256-264;



#### 3.2.2.3.1.4 Анализа на програмата по предметот "Српски јазик" за третто одделение

За наставната програма по "Српски јазик" за третто одделение предвидени се 5 часа седмично, 180 часа неделно. Програмскиот документ е презентираан на девет страници.<sup>177/</sup>

Во дефинираните задачи не се препознаваат сегменти од образованието за одржлив развој. Но, со дефинирање на задачите создадени се посредни можности. Задачите во програмата се разработени преку 4 програмски подрачја презентирани во табела број 21.

**Табела бр 21:** Програмски подрачја во предметот „Српски јазик„

Ред бр	Програмско подрачје
1	Јазик
2	Читање, литературе и лектира
3	Изразување и творење
4	Медиумска култура

Во рамките на програмското подрачје "Изразување и творење" предвидена е за изучување и содржината – „Усно и писмено изразување„. Изборот на темите за изразување презентирани во програмата се комплексни со опфаќање на семејството, училиштето и најблиската околина- река, дрво, цвеќе како и излети и екскурзии.

Меѓу дефинираните основни знаења и способности што ученикот треба да ги стекне не се забележува комплексно - еколошки пристап, а се јавуваат некои елементи на антропоцентризам. Потврда за ваквиот став е и знаењето што треба да се стекне:

"- ја усвоил спецификата на патриотскиот мотив како љубов кон татковината и кон својот народ; "

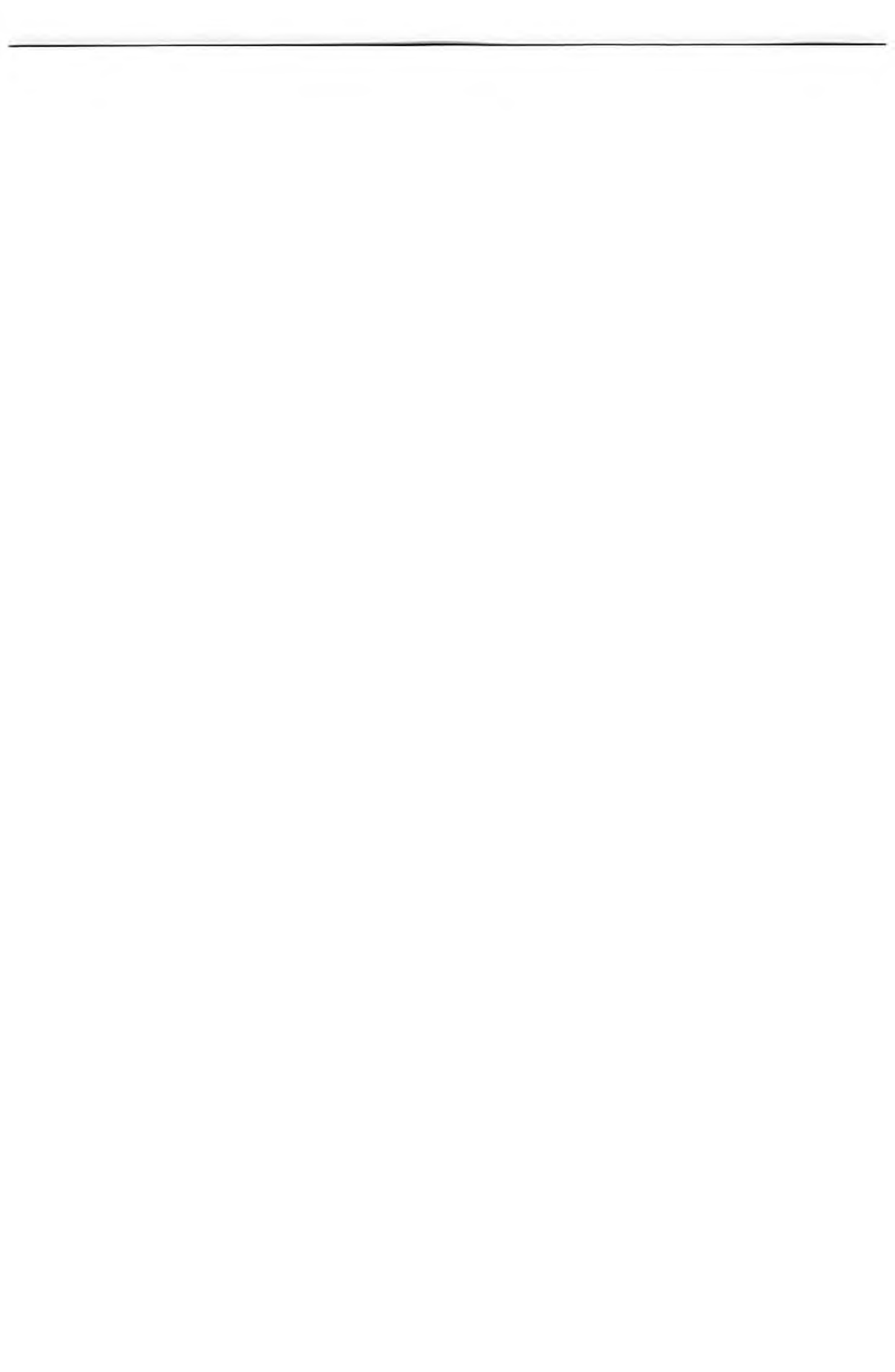
Во групата на предмети со кои се програмира изучувањето на мајчиниот јазик на основнообразовно ниво предмет на анализа беа и програмите за предметите по „Норвешки јазик„ и „Фински јазик„. И нив ги анализираваме од аспект на потенцијалите за еко-педагошко делување.

#### 3.2.2.3.5 Анализа на програмата по предметот "Норвешки јазик"

Предметот „Норвешки јазик„<sup>178/</sup> е предвидено да се реализира од прво до

177/ Наставна програма по турски јазик за III одделение, Основно образование..., Исто, стр. 293 - 299;

178/ Common Core Subjects in Primary and Secondary Education, Utdanningsdirektorater, Utdannings – og forsningsdepartementet, [www.udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=3579](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=3579);



десетто одделение на основното и нижето средно образование. Во програмата е предвидено истата да се реализира во шеесетминутни часови и тоа преку 1296 наставни часа од прво до седмо одделение-основно, односно во 398 часа од „нижето средно образование“.

Содржината на предметот „Норвешки јазик“ се предвидува да се реализира со 4 „главни предметни подрачја“ презентирани во Табела број 22.

**Табела бр. 22 Главни предметни подрачја за „Норвешки јазик“**

Одделение	Главни предметни подрачја			
1 – 10	Говорен текст	Пишуван текст	Составен текст	Јазик и култура

Целата програма, односно нејзините дидактичко-методичките компоненти, презентирани на 7 страници ја анализираме од аспект на оддржливиот развој на еко-димензиите во образовното делување.

Во воведниот дел од програмата се презентираат задачите на предметот „Норвешки јазик“. Гледано од аспект на еко-педагошкото делување не е прифатлив начинот како се дефинираат задачите на овој предмет. Така на пример меѓу дефинираните задачи се наведува дека преку овој предмет учениците и луѓето воопшто се:

„...воведуваат во културата и социјалниот живот.“

Вака дефинираната задача може да се идентификува како еднострана бидејќи со јазикот учениците ја запознаваат и „природата“, а не само „културата и социјалниот живот“.

Ваквиот антропоцентристички став може да се забележи и во другите задачи на предметот „Норвешки јазик“. Во таа насока се наведува дека:

„Предметот претставува демократска јавна арена што ги обезбедува учениците со неопходна основа за учество во социјалниот и работниот живот“.

Оттука може да се забележи дека авторите на програмата при дефинирање на задачите имаат антропоцентристички и едностран, а не комплексен приод на средината.

Недостатокот на комплексниот приод во дидактичкото трансформирање на задачите, односно дефинирањето на целта во предметот „Норвешки јазик“, може да се потврди и со последната презентирана цел која гласи:

„Главна цел на поучувањето норвешки јазик во текот на тринаесетгодишното школување е јазичка доверба и верување во сопствената култура како основа за развој на идентитетот, почит за



другите култури, активно социјално учество и доживотно учење...„

Анализата на програмата покажа дека во „задачите„ и „целта„ авторите не ги согледале можностите за еко–педагошко делување. Со анализата на т.н. „главни предметни подрачја„ идентификувани се индиректни можности за еко–педагошко делување. На пример, во рамките на предметот „Норвешки јазик„ сериозен простор може да му се посвети на запознавањето на ученикот со природните сегменти на средината и односот на човекот и комплексната природно-социјална средина.

Така на пример во рамки на главното програмско подрачје „Пишан текст„ може да се очекува дека учениците ќе пишуваат текстови за природата и за човекот како природно битие. Начинот на којшто се дефинирани сите главни предметни подрачја се создаваат можности, но понатамошната анализа на дефинираните компетенции, цели може да покажат дали авторите на програмата имаат предвидено и еко–педагошко делување.

Ваквиот антропоцентрички пристап се забележува и во дефинирањето на „Основните умеења„. Така на пример во рамки на умеењето „Да бидеш способен да читаш норвешки„, еднострано ќе се посочи дека со ова умеење учениците:

„ ...здобиваат искуство што ги оспособува учениците да учат да усвојат и се разберат себе си и општеството...„

Ова сепак е еднострано гледање на функцијата на умеењето „Да бидеш способен да читаш норвешки„. Сепак, од начинот на дефинирањето на главните предметни подрачја се создаваат можности за еко–педагошко делување. Во понатамошниот дел презентираме резултатите што ги добивме со анализата на овие дидактички елементи на програмата.

Компетенциите што се очекува да се развијат кај учениците од изучувањето на овој предмет се групирани во неколку целини:

- „Компетенции за усвојување до 2 години„;
- „Компетенции за усвојување до 4 години„;
- „Компетенции за усвојување до 7 години„ и
- „Компетенции за усвојување до 10 години„.

Секоја група на компетенции содржи идентична структура што ја претставува основната структура на предметот за соодветното програмско подрачје. Во сите компетенции авторите на програмата не се задржале во обработка на ниту еден еко–педагошки аспект. Можности има, но не се искористени. Ќе посочиме само еден пример во „Компетенциите до 10 одделение„ од предметното подрачје „Јазик и култура„:

„...презентирање на важни теми и изрази во значајни современи текстови и спореди ги со презентација во класична работа од



норвешкото литературно наследство, како што е љубов и игра на улоги, херои и антихерои, реалност и фантазија, сила и контра сила, лажги и вистини, раскинување и одговорност,„

Како што се гледа од посоченот не се споменуваат спротивните „природа,„ и „општество,„ или „креативен,„ и „деструктивен однос,„ на човекот кон средината што би нашле соодветно место, но не се прифатени во оваа компетенција.

### 3.2.2.3.1.6 Анализа на програмата по предметот “Продлабочени студии по норвешки јазик”

Соодветно на предметот „Македонскиот јазик,„ во наставниот план за македонското основно образование е предметот „Продлабочени студии по норвешки јазик,„ во норвешкиот план за основно и ниже средно образование. Програмата се предвидува да се реализира од 8 до 10 одделение. Во нижето средно училишно ниво за овој предмет предвидени се да се реализираат теми во 227 часа, по 60 минути за секој наставен час.

И овој предмет беше анализиран од аспект на можностите и потребите за одржливиот развој на еко-димензиите.

Во воведниот дел на програмата се презентираат „Задачите на предметот,„ Анализата покажа дека се забележува антропоцентризам во начинот на којшто се дефинира задачата. Поконкретно се наведува дека задача на овој предмет е само „...ќе им помогне на учениците да развијат идентитети културни компетенции за учество во демократско општество, општествен и работен живот,„. Како што може да се види од цитираното, воопшто не се гледа на човекот како природно битие. Ваквиот пристап се забележува во сите задачи. И толеранцијата и почитта во таа насока се исклучиво кон другите луѓе, но не и пошироко кон природните сегменти, на пример кон другиот жив свет.

Како еко–педагошки податлива може да се гледа формулацијата според која задачата на овој предмет е и да: „...се овозможи истражување на различни теми и области и инспирира практично и креативно користење на јазикот,„. Од овој аспект може да се делува учениците да истражуваат теми од аспект на природата, на пример, за животинскиот или растителниот свет.

Содржините на овој предмет предвидено е да се реализираат исклучиво преку една темите: „Истражување на јазикот и текстот,„ и „Текст и значење,„.

Во рамки на првата дефинирана тема се истражува и како јазикот се менувал со развојот. Ваквата содржина создава можност и за еко – педагошко делување. Оваа димензија не е посочена во рамки на



содржината, иако би требало да има свое место и разликување на „говор„ на животните и „совршениот„ говор на човекот.

Интересно беше да се согледа колку еко–педагошки аспекти може да се препознаат во начинот на дефинирањето на компетенциите што се очекуваат да се развијат кај учениците по завршувањето на 10 одделение со изучувањето на овој предмет. Директно еко–педагошки дефинирани компетенции не може да се идентификуваат во целите на двете теми. Може да се препознаат индиректни компетенции. Таква е на пример компетенцијата во рамки на темата „Текст и значење„, која гласи „произведува продлабочени напишани студиски проекти што тој или таа ги има избрано и ги презентира истите орално„. Оваа компетенција создава можност за образование на учениците да изготвуваат и орално презентираат проекти -од природата, па и заштитатата и унапредувањето на средината.

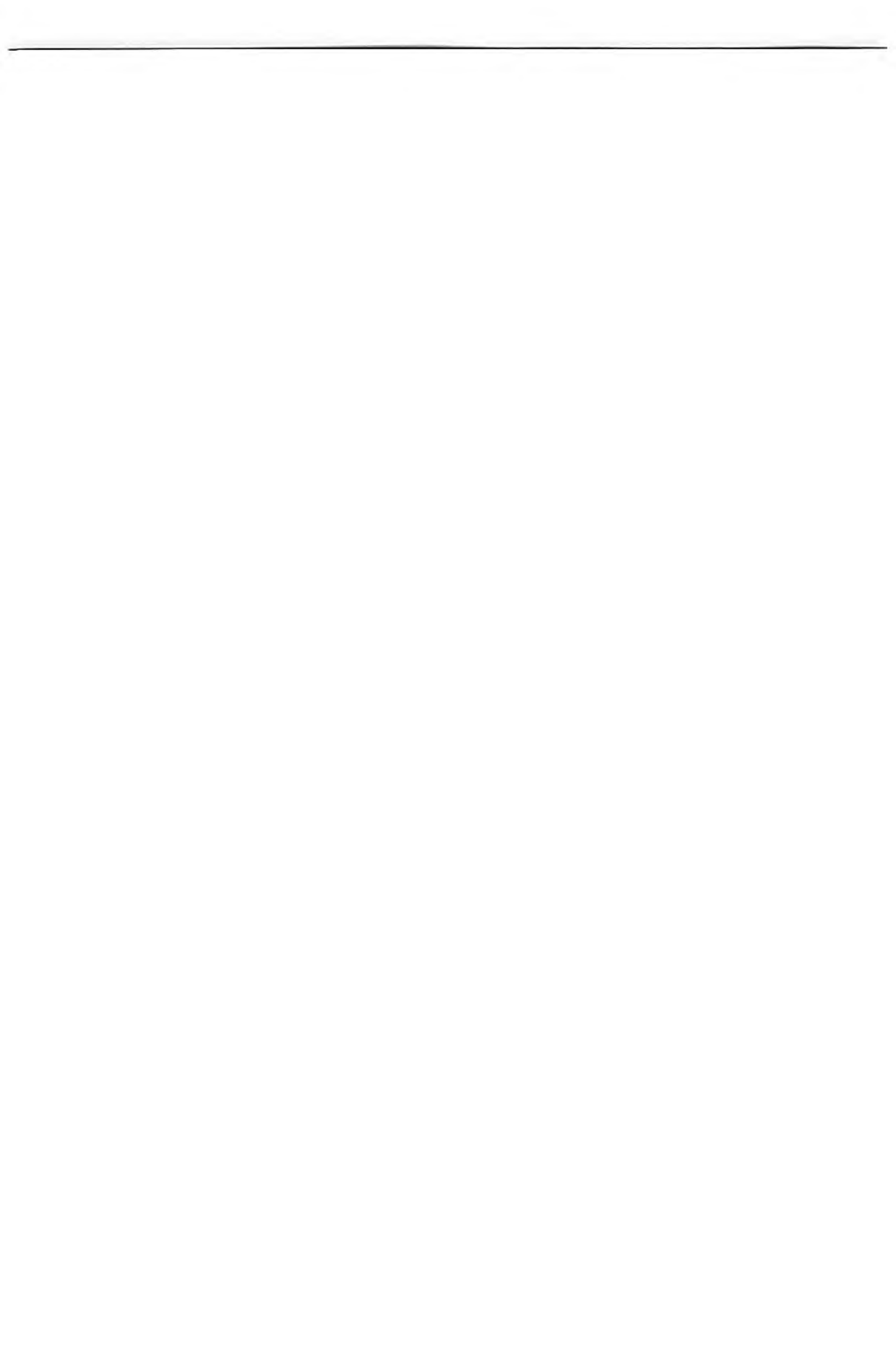
Можности се препознаваат и во рамки на целта „спореди и оцени вебстраници за да ги користиш, информативна вредност и дизајн„. Овие веб страници може да бидат и од аспект на развојот на одржливото општество, како на пример темата за климатските промени. Оттука се гледа дека може да се препознаат само посредни можности за реализирање на аспекти на еко –педагошкото делување и во рамките на овој предмет.

#### 3.2.2.3.1.7 Анализа на програмата по предметот „Сами како прв јазик„

Во норвешкиот курикулум интегрален сегмент се и програми за реализација на „Сами јазик„ за припадниците на Сами заедницата. Сами народот живее во повеќе држави и „сами јазикот„ е јазик на малцинства во Кралството Норвешка, Кралството Шведска и Република Финска. Ја анализираме оваа програма од еко–педагошки аспект.

Основната задача која се дефинира во програмата за овој предмет е антропоцентристичка. Имено, авторите ќе истакнат дека наставата по сами јазикот треба: „...Сами јазичното образование ќе придонесе децата и младите луѓе да ги направи сами луѓето членови на сами културата и социјалниот живот...„. Со вака дефинираната задача, може да се забележи дека авторите поаѓаат од антропоцентризам. Иако во дефинираните задачи се наведува дека овој предмет ќе биде „алатка за другите предмети„, не се искористуваат можностите за еко–педагошко делување.

Овој предмет е предвидено да се изучува од прво до десетто одделение во основното и ниже средното образование. Од прво до седмо одделение содржините треба да се реализираат во 916 наставни часови, а во нижето средно образование во 335, односно 278 часови. И за овој предмет наставниот час е предвидено да трае по 60 минути.



Содржината на овој наставен предвид е предвидено да се реализира преку четири теми, ги презентираме во Табела број 23.

**Табела 23:** Темы што се реализираат во програмот „Сами како прв јазик,“

Ред бр	Теми
1	Орална комуникација
2	Пишана комуникација
3	Традиционално знаење
4	Користење на јазикот

Од дефинираните теми, според насловот, може да се очекува во рамките на темата „Традиционални знаења,“ да се создаваат можности за реализација на аспекти за еко–педагошко делување. Сепак, треба да се забележи дека од начинот на којшто се дефинираат темите не се препознава можност за еко–педагошко делување во тие рамки.

Во ниедна од предвидените теми не се создаваат можности за еко–педагошко делување, а во темата „Традиционално знаење,“ се навраќа само на „Семејните традиции,“. Од ваквиот пристап може да се каже дека се занемарува можноста за еко–педагошко делување.

Во програмата по предметот „Сами јазик,“ директно не се наведуваат примери, но во „очекувањата,“ се создаваат посредни можности за еко–педагошко делување. Така на пример во очекувањата до второ одделение на темата „Орална комуникација,“ една од дефинираните цели гласи: „говорење за слики и цртани филмови, и да им кажува на други приказни по слики,“.

Сликите, цртаните филмови и приказните по слики може да бидат со еко–педагошка содржина, па оттаму ја прават целта да биде во функција и за реализација на еко–педагошките цели. Вакви примери за посредно еко–педагошко делување се бројни.

Еко–педагошки аспекти се препознаваат како можност во рамки на целите дефинирани во рамки на компетенциите до четврто одделение. Во тамата „Традиционално знаење,“ се дефинира и целта: „Говорење за имињата од животинскиот свет, .....“. Начинот на кој што се дефинира оваа цел се гледа дека создава можности за еко–педагошко делување.

И во компетенциите на истата тема по седмо одделение се создаваат можности за еко–педагошко делување. Во овие рамки се наведува потребата „да се користат зборови за временски и надворешни услови.....“. Вака дефинираната компетенција може да биде во функција и за реализација на аспекти на образование за климата, на пример.



### 3.2.2.3.1.8 Анализа на програмата по предметот “Фински јазик”

Финскиот како мајчин јазик во „Национален основен курикулум за основно образование 2004„ е наменет за основното образование. Програмот се предвидува да се реализира од I до IX одделение.<sup>179/</sup>

Во „целта„ се наведува дека тој е „општествено ориентирано гледиште на јазикот„. Ова е антропоцентристички пристап пред се затоа што предметот треба да биде комплексно средински ориентиран. Ова тврдење се темели на сознанието дека човекот ја запознава и менува, заштитува комплексната средина и со јазикот. Во таа насока адекватно авторите во рамки на целта ќе посочат „Во наставата по мајчин јазик и литература учениците учат концепти со коишто може да му приоѓаат на светот...„. Со ваквиот пристап во целта се создаваат можности финскиот јазик да е во функција на комплексниот природ на средината.

По презентирање на целта на програмата авторите останатиот дел на оваа програма ја презентираат во три подпрограми, сегмент за 1-2 одделение, 3-5 одделение и 6 -9 одделение.

Секоја конкретна подгрупа се разработува преку „цел„, „задачи„, „темелни содржини„ и „евалуација„.

Во првата потпрограма во целата, од еко –педагошки аспект прифатливо се наведува дека програма има за цел „наставата се состои од сеопфатна говорна и писмена комуникација што е поврзано со секојдневниот живот„. Со вака дефинираната цел потпрограмата може да биде и во функција на еко–педагошко делување.

Задачите на оваа потпрограма се групирани во три групи што ги презентираме во Табела број 24.

Ред бр	Задачи
1	Ученичките интерактивни умеења ќе се зголемат
2	Ќе се развијат ученичките умеења за читање и пишување
3	Ќе се изостри ученичкиот однос кон литературата и јазикот

Во ниту една од наведените задачи, иако постојат можности и потенцијали за еко–педагошко делување, тие не се искористуваат. На пример, во првата група задачи „зголемувањето на интерактивните умеења„ се сведува само на интерактивни умеења во училиштето, иако можеше задачата да се прошири на целодневниот живот на учениците, а во тие рамки и интеракција со комплексната природно –социјална средина. Основните содржини предвидени за изучување во рамките на оваа потпрограма ги презентираме во Табела број 25.

179/ National Core Curriculum for Basic Education, (2004), Finish National Board of Education, Vammala;



**Табела бр.25** „Основни содржини„ предвидени за изучување во програмата од 1 -2 одделение

Ред бр	Основни содржини
1	Интерактивни умеења
2	Читање и пишување
3	Литература и јазик

Во првата тема се создаваат посредни можности за еко–педагошко делување. Поконкретно тоа се препознава како можност во задачата:

„- преработка на слушнати нешта, видени, прочитани со помош на импровизација, раскажување, игра и драма, интегрирајќи ги овие умеења во други уметнички предмети исто така..“

Во сите овие форми на изразување и развивање на интерактивни умеења се создаваат посредни можности и за еко –педагошко делување.

Посредни можности за еко –педагошко делување се создаваат и во последната тема „Литература и јазик„.

Содржината е дефинирана:

„...поврзување на читањето со сопствениот живот, и нешта претходно прочитани, чуени и видени„.

Овие нешта прочитани, чуени, видени може да се и активности за запознавање на природната средина, прочитана вест за промена на однесување кое може да биде во функција на еко– делувањето.

### 3.2.2.3.1.9 Резиме на анализата за одржливиот развој на еко- димензиите во основнообразовните програми по предмети по мајчин јазик и јазикот на заедниците

Глобално гледано, анализата на програмите по мајчин јазик и јазик на заедницата покажа дека не се искористени можностите за одржлив развој на еко-димензиите во нивни рамки. Сепак може да се согледаат нијанси во ваквото оценување на состојбите. Анализата покажа дека сепак на забелешки се однесуваат, повеќе или помалку, за сите анализирани програми без разлика на државата каде се применуваат.

Во одделни сегменти од овие програми, иако постоеле можности и потреби еко –димензиите воопшто не се споменуваат ниту се создаваат основи за нивни одржлив развој. Таков пример се „задачите„ презентирани во воведниот дел на повеќе програми, а меѓу нив и на програмата за предметот „Македонски јазик„ за прво одделение.

И во воведниот дел на предметот „Македонски јазик„ за реформираното



прво одделение има потреба, но и можности да се реализираат аспекти на еко-педагошко делување. Тоа во програмата не е постигнато. Поконкретно во „целта,, на програмата единствено ќе се посочи дека изучувањето на предметот претставува основа за „запознавање на животот воопшто,,. Еко-образовната алтернатива би била дека предметот претставува основа за „запознавање на комплексната природно-социјална средина,, и „местото на човекот во нејзе,,.

Идентичен пример е и целта на предметот каде еднострано, антропоцентристички се дефинира дека таа е во функција единствено на: „...создавање основа за хуман однос кон другите култури кај нас,,.

Од природата на групата предмети од мајчиниот, односно јазикот на заедницата произледуваат и „индиректни можности,, за оддржлив развој на еко-димензиите. Може да споменеме еден пример од предметот „Албански јазик,, за третто одделение.

Во содржината- „Усно и писмено изразување,, предвидена е поттемата „Раскажување" и средството „Откривање на завршеток на приказна, расказ или настан што има само почеток". Тие содржини се особено податливи за реализација на целите од еко-димензиите во образованието имајќи ја во предвид пред се посебно изразената футуристичка димензија на овој вид образовна дејност.

И задачата од програмата „Продлабочени студии по норвешки јазик,, еко-педагошки податлива е формулацијата според која треба да „...се овозможи истражување на различни теми и области и инспирира практично и креативно користење на јазикот,,. Следствено ученикот може да истражува теми од природата, животинскиот или растителниот свет.

Типичен, креативен пример во оваа насока може да биде и примерот од предметот „Продлабочени студии по норвешки јазик,,. Компетенцијата во темата „Текст и значење,, која гласи „произведува продлабочени напишани студиски проекти што тој или таа ги има избрано и да ги презентира истите орално,,.

Може да се идентификуваат и подобри решенија, примери во делови од анализираните програми каде се препознаваат услови, односно се практикуваат адекватни пристапи за вклучување на еко-димензиите.

Конкретен пример се препознава во програмот по предметот „Македонски јазик,, за прво одделение. Во првото програмско подрачје „Почетно читање и пишување,, авторите само делумно ги искористиле можностите. Еден аспект може да се препознае во рамки на содржината „Набљудување, забележување, слободно изразување, раскажување и опишување,,. Во ова подрачје како предмет на набљудување наставниците ги упатуваат учениците кон „животните,, и „појавите,, кои може да бидат и –природни појави, на пример дожд или сонце. Може да се посочи и едно од „Знаења и способности,,. Поконкретно способноста



што се очекува да ја развијат првооделенците е -„Набљудување на предмети, животни, луѓе и појави„. Во конкретниот пример изоставени се растенијата, но од аспект на запознавањето со комплексната природа на средината, како еден од првите услови за одржливо делување, овој пристап може да се прифати како издржан начин на дефинирање на програмските елементи.

Таков е примерот и со програмското подрачје „Јазик„, презентиран во програмата „Македонски јазик„ за прво одделение. Во содржината „Граматика –збор, глас и буква„ како активност се посочува: „ –Вежби за разликување на глас и шум..... Шумот треба да се нагласи дека може да се разгледува и како сегмент од општественото живеење, но претставува интегрална компонента и на природата како особено значајна од еко-аспект.

Позитивен пример на делување во насока на еко–образовното делување може да се забележи и меѓу активностите за реализација на програмското подрачје „Слушаме и говориме„:

„-Игри за имитација на гласови (брмчење, шушкање, имитирање звучи од животни и птици)„.

Учениците ставени во ваква активност всушност мислат, опишуваат, запознаваат сегменти на природната и општествената средина. Тоа претставува и солидна основа за создавање на корелација, во конкретниот случај помеѓу предметите „Македонски јазик„ и „Природа и општество„. Од сето презентирано може да се заклучи дека во конкретниот предмет авторите на програмата создаваат можности за реализација на еко–педагошки аспекти.

Во оваа насока може да се посочи и пример од програмата по предметот „Албански јазик„ за третто одделение. Во рамки на содржината "Опишување" како активност се забележува комплексен приод на средината. Во една од активностите се наведува и "...опишување на средина (општествена и природна)".

И програмата по „Српски јазик„ за третто одделение создава можности за делување во насока на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Во програмското подрачје "Изразување и творење" предвидена е да се изучува и содржината – „Усно и писмено изразување„. Изборот на темите за изразување презентирани во програмата се комплексни со опфаќање на семејството, училиштето и најблиската околина- река, дрво, цвеќе како и излети и екскурзии.

Сепак во анализираните програми се забележуваат и неколку „типични„ недостатоци.

Во една програма има „несистематски пристап„ во одржливиот развој на еко-димензиите со додавање специјална задача. Таков е примерот со



задачата во програмата по „Македонски јазик за паралелките со наставата по српски јазик, за третто одделение:

“ - унапредување и заштита на природата и културата на здравиот начин на живеење. “

Со ваквото вклучување на „специјална,“ задача се запоставуваат можностите во рамките на другите задачи. Така на пример во задача од истиот програм е дефинирано и “- воспитување во духот на мирот и толеранцијата, културните односи и соработка меѓу луѓето и народите, почитување и исполнување на граѓанските права и обврски;“. Ваквата задача има исклучиво социјален аспект и го занемарува однос на човекот кон природната средина.

Треба да се одбележи дека анализата покажа постоење други забелешки, па и грешки во одделни програми. Најчестиот недостаток којшто се провлекува во речиси сите анализирани програми од групата на предмети по мајчиниот или јазикот на заедницата е антропоцентризмот. Заради својата природа, во наставата по малцинските јазици антропоцентризмот како да е поизразен, а особено се забележува во програмските елементи –„цел,“ и „задачи,“. Таков е примерот од предметот „Сами јазик,“ - „...Сами јазичното образование ќе придонесе децата и младите луѓе да ги направи сами луѓето членови на сами културата и социјалниот живот...“. Со вака дефинираната задача, авторите запаѓаат во антропоцентризам и иако во задачите се наведува дека овој предмет ќе биде „алатка за другите предмети,“ не се искористуваат можностите за еко–педагошко делување.

Како илустрација на ова тврдење може да се посочат и други примери. Една од тие примери е и целта, учениците:

„- да се воведува кон користење на јазикот и медиумите во функција на одржување и користење на националната култура и јазична традиција како основа за хуман однос кон другите култури кај нас,“.

Од еко–образовен аспект „задачата,“ од предметот „Македонски јазик,“ за реформираното прво одделение би вклучувала и „обезбедување/одржување на одржлив развој,“ како и „хуман однос кон комплексната средина,“ а не парцијалното само однос „кон другите култури кај нас,“.

Овој антропоцентристички пристап, освен кај целите, може да се препознае и при изведувањето на задачите, односно разработката на одделните програмски подрачја. Таков е примерот со програмата по предметот „Норвешки јазик,“.

Меѓу дефинираните задачи во програмата ќе се наведе дека преку овој предмет учениците и луѓето воопшто се: „...воведуваат во културата и социјалниот живот,“ Оваа задача може да се идентификува како



едностранна, антропоцентристичка бидејќи со јазикот учениците ги запознаваат и основите на природата, а не само на културата и социјалниот живот. Во програмата антропоцентристичкиот пристап се забележува и во дефинирањето на „Основните умеења„. На пример во умеењето „Да бидеш способен да читаш норвешки„, еднострано ќе се посочи дека со ова умеење:

„ ... Тие здобиваат искуство што ги оспособува учениците да учат да усвојат и се разберат себе си и општеството„

Друга забелешка е речиси целосното изоставување на афективните аспекти од развојот на личноста. Таков е примерот и со анализираниите „задачи„ од предметот „Македонски јазик„ за трето одделение. Анализата на задачите покажа дека тие воглавно се фокусираат на когнитивната сфера од развојот на личноста. Во презентираниите задачи, речиси во целост авторите воопшто не ги искористуваат можностите за комплексно когнитивно, афективно и конативно образовно делување. Треба да се посочи дека овој предмет, како и програмите од оваа група на предмети воопшто создаваат огромни можности за делување во насока на афективниот развој на личноста. На пример, безбројни се делата во кои се искажуваат позитивни емоции како што се љубов и воодоошевување кон природата, на пример. Иако на моменти може да изгледа дека ова не соодветствува со општата цел на наставата по мајчини, односно јазици на заедницата, сепак сериозноста на проблемот на еко–димензиите во образованието и неопходноста од мултидисциплинарен пристап се само некои од аспектите што го актуелизираат како неминовен овој пристап и во рамките на наставата по оваа група на предмети. Во една од програмите има позитивен пример кој отстапува од оваа практика.

Во програмата по предметот „Турски јазик„ за третто одделение авторите се навратиле на еко–димензиите од аспект на афективниот развој на личноста. Имено, една од задачите за наставната програма гласи:

“ - преку читање, слушање и следење да се негува љубов кон запознавање на својата непосредна - поширока околина; “

Во некои програми може да се забележи и целосно непознавање на еко–димензиите. Во содржина „Прераскажување“ експлицитно е наведена активноста „Усно и писмено прераскажување на тема„ – „Како да ја чуваме екологијата. Слика без текст. Набљудување на непосредната средина„. Ова претставува обид за вклучување на еко–димензиите во образованието, но авторите погрешно ја формулирале темата. Имено, учениците може да се ангажираат во чување и заштитата на непосредната или пошироката околина, а не како што е наведено во програмата „Екологијата“. Начинот на кој е дефинирана активноста произлегува дека учениците би се активирале во „чување“ на наука, што претставува нелогичност од аспект на возраста од една, односно целите и задачите на наставниот предмет од друга страна.



### 3.2.2.3.2 Анализа на програмите по предметот „Математика„ за основно образование

Предмет на анализа од аспект на еко-димензиите во основното образование во овој труд беа и програмите по предметот „Математика„. Заедничко за овие програми е што сите се именувани со името „Математика„ без разлика во која држава се реализираат.

Анализата имаше цел да се дојде до сознанија за потенцијали за реализација на еко-димензиите во програмите. Предмет на анализа беа програмите по предметот „Математика„ од македонскиот, финскиот и норвешкиот систем на образование.

#### 3.2.2.3.2.1. Програма по предметот „Математика„ во македонското осумгодишно основно образование

Интегрален сегмент на анализата во овој труд, согласно со актуелниот наставен план е и наставната програма по предметот „Математика„.<sup>180/</sup> Наставната програма предвидено е да се реализира по 5 часа неделно, 180 часа годишно. Таа е презентирана на 14 страници. Воведниот дел претставува дефинирање на „цели„, а во рамки на структурата на програмата се поместени и други програмски елементи- „теми„ „основни знаења и способности„ „за концепцијата на програмата„ „профил на кадар„ и „составот на работната група што ја подготвила програмата„.

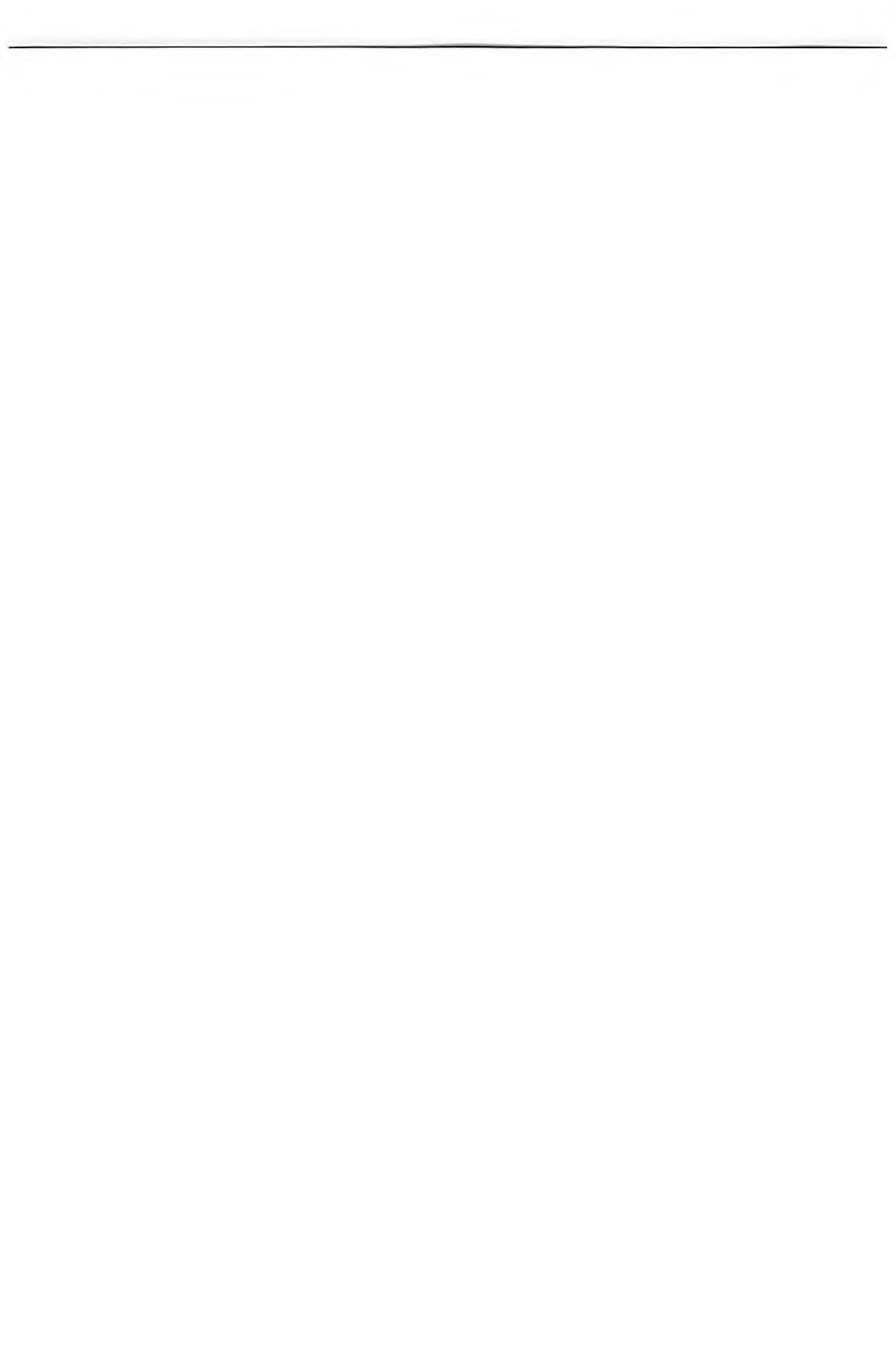
Во рамки на шестте дефинирани цели на наставата по математика за третто одделение предвидено е учениците да стекнат знаења и способности за да можат и да: „- прибираат, претставуваат и анализираат податоци од околината.“. Оваа цел создава можности за изградување на еден активен однос кон средината и тоа да резултира со низа образовни ефекти. Образовни ефекти се очекува да имаат ефекти и на резултатите и во доменот на образованието за одржливиот развој.

Содржински целите во програмата се разработени преку пет теми, ги презентираме во Табела број 26.

**Табела бр.26** „Теми„ што се реализираат во програмата по предметот „Математика“

Ред бр	Теми
1	Собирање и одземање
2	Права и рамнина, агол, кружница, круг и триаголник
3	Множење и делење на броевите до 1 000
4	Дропки
5	Мерење
6	Работа со податоци

<sup>180/</sup> Наставна програма по „Математика„ Основно образование....., Исто стр.131-146;



Иако постојат одредени можности речиси без исклучок во рамките на програмата за наставата по математика не се забележува делување во насока на образованието за одржлив развој. Единствен пример каде до некаде се обрнува внимание на некои аспекти од природната средина е во рамки на темата „Мерење,, со содржината „Време,,. Во програмот постојат можности, но и потреба заради самата природа на проблематиката и имајќи го во предвид менталниот развој на децата, сепак не се почитува оддржливиот принцип во рамките на оваа тема. Па така за содржината „Должина,, не се поврзува некоја конкретна во средината и блиска за децата активност,. Во оваа содржина во сегментот „Средства и активности,, наведено е само средство - метар поделен на милиметри, сантиметри и дециметри. На овој начин се останува на ниво на апстрактното за еден конкретен, секојдневен процес.

Овој апстрактен приод е особено изразен и во рамките на сегментот од програмата именуван како “Основни знаења и способности “.

Во рамки на сегментот од програмата именуван како „концепција на програмата,, анализирајќи го значењето на математиката не се забележува комплексен приод. Така на пример, од аспект на – „Математиката,, како корисна потреба за индивидуите се ограничува да се однесува како дел исклучиво од општествената заедница. Ова е во колизија и со следниот исказ во којшто меѓу другото се посочува дека математиката е значајна и за полето на енергетиката,, поле толку сериозно поврзано со природниот сегмент на средината.

#### 3.2.2.3.2.2 Програма по предметот „Математика,, во норвешкото задолжително образование

Предметот „Математика,, во норвешкиот образовен систем предвидено е да се изучува во основното и нижето средно образование. За одделенија од прво до седмо основно образование предвидено е содржините да се реализираат во 812 единици во траење од 60 минути. Од осмо до десето одделение, ниже средно образование, содржините е предвидено да се реализираат во 313 наставни часа. Дидактичко–методичката структура на програмата за овој предмет е идентична и со другите предмети.

Содржините во предметот се групирани во повеќе предметни подрачја што ги презентираме во Табела број 27.



Табела бр.27 „Предметни подрачја„ што се реализираат во предметот „Математика„

Ред бр	Одделение	Предметно подрачје
1	1- 4	Броеви
		Мерење
		Геометрија
		Статистика
2	5- 7	Броеви и алгебра
		Геометрија
		Мерки
		Статистика и веројатност
3	8- 10	Броеви и алгебра
		Геометрија
		Мерки
		Статистика, веројатност и комбинаторика
		Функции

Анализата и на овој програм го започнавме од аспект на еко–педагошките потенцијали и реализирани аспекти во првиот дидактичко–методички елемент на програмата „Задачи на предметот„.

Со начинот на којшто се дефинирани задачите на овој предмет се создава солидна основа за дефинирање на содржини и други дидактички елементи во функција на еко–педагошкото делување. Ке посочиме еден пример. Една од задачите на предметот „Математика„ авторите на програмата ја дефинираат:

„Низ вековите човештвото ја користеше и развиваше математиката за да го истражува универзумот, да го систематизира искуството и да ги разбира односите помеѓу природата и општеството„.

Но, антропоцентристички при дефинирањето на оваа задача авторите на програмата ќе заклучат:

„Математичките компетенции се неопходни за да се разбере и влијае на општествените процеси„.

Ова е еднострано гледање на математиката во функција на социјалната сфера што е во спротивност со претходно цитираното.

Во таа насока во еден аспект се посочува задачата на математиката како развивање на капацитети на решавање на проблеми. Сепак проблемите се сфаќаат исклучиво антропоцентристички кога се укажува на пример дека се во функција на решавање на лингвистичките аспекти, „себесознавање„, но не и еколошките проблеми на пример.

Од образовен аспект прифатливо е што во предметот “Математика” при



начинот на дефинирање на задачите се запаѓа во делувањето, како „решавање на проблеми“, „практично истражување“, а притоа не се поаѓа од во воведниот дел посочената можност за делување и во природата.

И покрај доминацијата на антропоцентризмот, може сепак да се очекува постоење на аспекти на одржливиот развој во предвидените главни програмски подрачја преку коишто се очекува да се реализира предметот „Математика“.

Анализата на дефинираните програмски подрачја преку кои се предвидува да се реализираат содржините по предметот „Математика“, во основното и нижето средно образование покажа дека не се препознаваат директно посочени содржини што би биле во функција на одржливиот развој. Потенцијали за вклучувањето на одржливиот развој во овие програмски подрачја може да се препознаат. Ќе ја посочиме само содржината во рамки на главното програмско подрачје „Мерење“. Во рамките на овоа програмско подрачје, меѓу другото се посочува и:

„ Мерење значи споредување и чесно означување на големина во броеви на објект или сума.“

Вака дефинираната содржина создава можност и за мерење на објекти во природата што ја прави оваа содржина да може да биде и во функција на одржливиот развој.

Во начинот на дефинирањето на компетенциите по предметот не се согледуваат аспекти на одржливиот развој. Сепак, можности може да се препознаат. Така на пример во компетенциите за „Мерки“, не се споменува можноста за мерење на природните појави, на пример температура. Единствено што се посочува, а донекаде е поврзано со комплексната природно–социјалната средина е компетенцијата:

„- именувај ги деновите, месеците и едноставни времиња од денот.“

Можности за делување на еко–педагошки аспекти може да се препознаат во повеќето од дефинираните компетенции. Во оваа прилика ќе ја посочиме само компетенцијата во рамки на програмското подрачје „Статистика“.

„-собирај, сортирај, бележи и илустрирај едноставни податоци со собирни линии, табели и бар графици.“

И во компетенциите предвидени да се постигнат до 4 одделение не се наведуваат аспекти на одржливиот развој. Потенцијали има во одредени програмски подрачја, во оваа прилика може да се издвои подрачјето „Геометрија“. Многу блиску е да се согледуваат одредени геометриски елементи и појави во природата, но тоа авторите не го прават ниту во овие, што би ги издвоиле, две компетенции:



„ – препознај и опиши карактеристики на кругови, полигони, сфери, цилиндри и едноставни полихедрони; и  
- препознај и користи симетрија на огледало и паралелно сместување во специфични ситуации..”

Во природата може да се препознае на повеќе пригоди „симетрија на огледало,, на пример, листовите на пченката, но и „општи карактеристики на кругови,, како на пример „цветот на сончогледот,,.

За жал во презентирањето на компетенциите по предметот „Математика,, авторите само се задржуваат на технологијата и предмети од секојдневното „користење,,. Така е примерот и со компетенцијата што е дефинирана во рамките на програмското подрачје „Геометрија,, за компетенциите по седмо одделение.

„- анализирање на карактеристики на дво или тро-димензионални фигури и опис на физички објекти од технологијата и секојдневно животно користење на геометриски термини,,.

Со ова авторите на програмата повторно запаѓаат во сферата на доминацијата на социјалното и антропоцентризмот во презентирање на целите што треба да ги постигнат наставниците кај учениците од основноучилишната возраст по предметот „Математика,,.

На крајот на програмата се презентира начинот на вреднување на резултатите на учениците. Интересно е дека за до 10 одделение се предвидува можноста учениците да се вреднуваат писмено и усмено, но не се посочува можноста учениците да се наведат на истражувачка работа што е особено важна кога се сака да се постигнат одредени резултати за вклучување на одржливиот развој во предметот „Математика,,.

### 3.2.2.3.2.3 Програма по предметот "Математика" во финскиот образовен систем

Програмата по предметот „Математика,, во финскиот основнообразовен наставен план се обработува на 10 страници.<sup>181/</sup> Оваа програма е предвидена да се реализира од прво до девето одделение.

Програмата и по овој предмет има идентична структура како и другите предмети предвидени за изучување во финскиот наставен план. Ние ја анализираме од аспект на можностите и потенцијалите за одржлив развој на еко-педагошките димензии на основното образование.

Во дефинираната цел на предметот „Математика,, меѓу другото се

<sup>181/</sup> National Core Curriculum for Basic Education, (2004), Finish National Board of Education, Vammala, стр.157;



наведува дека тој треба да биде во функција учениците и да „...научат широко прифатени методи на решавање на проблеми„. Оваа група може да бидат и т.н. еколошки проблеми од типот на пренаселеноста или просторното планирање.

Во оваа насока може да биде и предвиденото „информационо комуникациона технологија како подршка на процесот на учењето на учениците„.

И програмата по овој предмет е обработена преку три групи: „1 -2 одделени„ „3 -5 одделение„ и „6 – 9 одделение„.

Наведените можности преку овој предмет да се развива решавањето на проблеми се доразработува во предвидените задачи за предметот во „1-2 одделение„ каде се наведува:

„Учениците ќе научат да се концентрираат, слушаат комуницираат и да го развијат своето мислење; тие ќе придонесат за појава на сатисфакција и задоволство за разбирање и решавање на проблеми„.

Посредни можности за еко–педагошко делување се препознаваат и во рамки на предвидените содржини за изучување. Така на пример во рамки на темата „Геометрија„, меѓу другото се предвидува да се изучува и:

„-набљудување и опишување на просторни односи во околниот простор„.

Вака дефинираната содржина создава можност учениците да се запознаат со просторот и од еко–педагошки аспект.

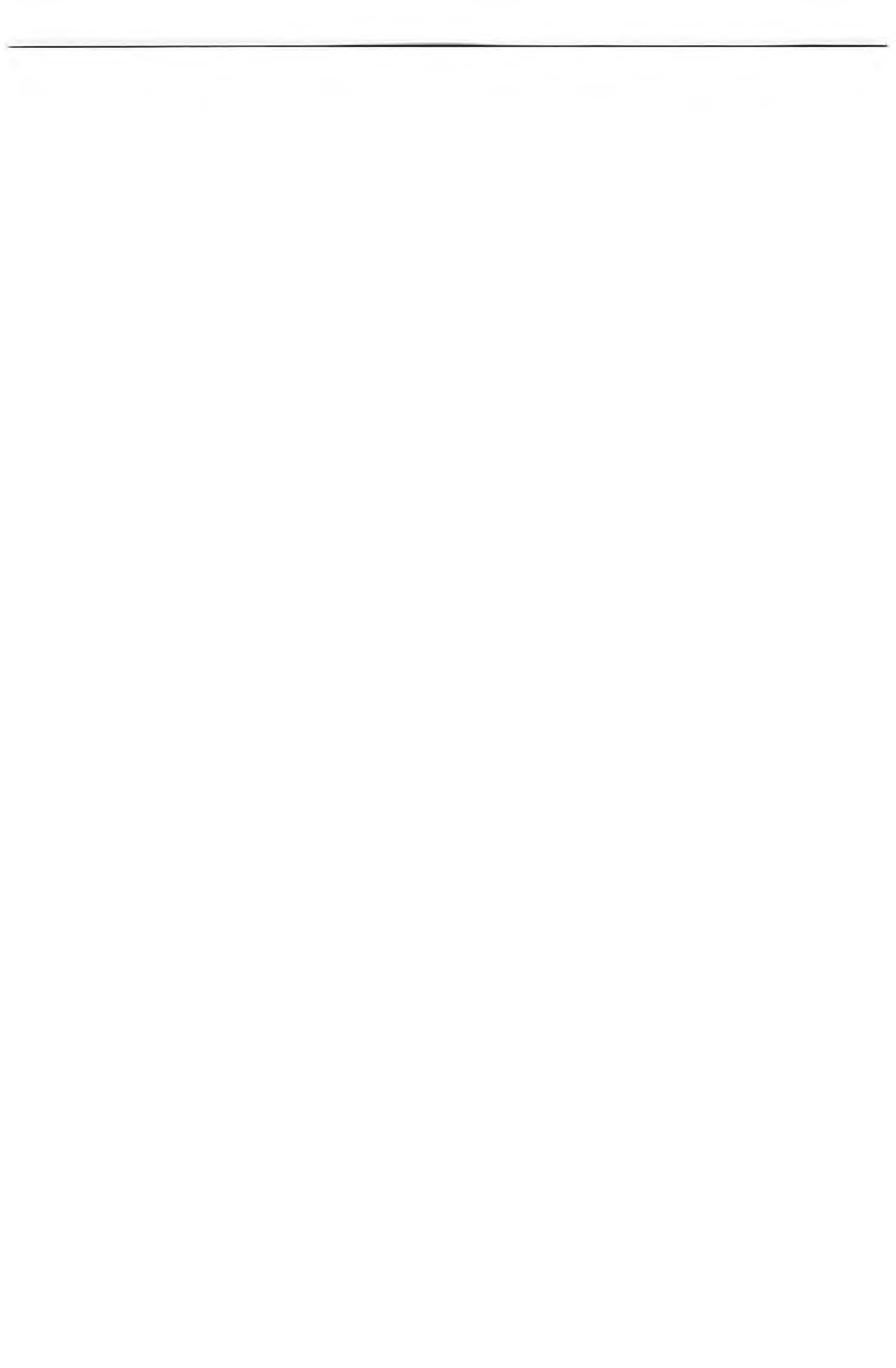
Во оваа насока може да се спомене и темата „Мерки„ и „Обработка на податоци и статистика„. Со овие теми се создаваат можности за реализација на еко-педагошко истражување, што авторите не го имаат наведено во анализираната програма. Еко-педагошките проблеми не се именувани, но во предвидените „Опис на добрите резултати на крајот од второто одделение„ авторите ќе посочат дека учениците ќе:

„ –бидат способни да ги бележат неопходните информации во едноставни, секојдневни проблеми, и да го користат нивното математичко знаење и умеења за да ги решаваат тие проблеми„.

Ова се проблеми во кои може да се претпостави дека ќе се вклучат и еко –педагошките и еколошките проблеми.

#### 3.2.2.3.2.4 Резиме на анализата на програмите по предметот „Математика„

Предмет на компаративна анализа од аспект на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование во нашиот труд беа и



програмите за основното, односно задолжителното образование по предметите „Математика,. Поконкретно беа анализирани програмите по овој предмет од: македонскиот, норвешкиот и финскиот систем..

Во воведните делови во македонската и финската анализирана програма и завршната во норвешката програма се презентираат „целите,. Анализата од еко–димензиите покажа дека во овој дидактичко-методички елемент од програмата се препознаваат неискористени можности. Таков е примерот со „целта,. на финската програма по предметот „Математика,. каде се наведува дека тој треба да биде во функција учениците и да „...научат широко прифатени методи на решавање на проблеми,. Ова „решавање на проблеми,. може да бидат и т.н. еколошки проблеми од типот на пренаселеноста или просторното планирање.

За македонската програма се наведува дека целта на наставата по „Математика,. меѓу другото е да: " - прибираат, претставуваат и анализираат податоци од околината.". Вака дефинираната цел создава можности за изградување на еден активен однос кон средината и тоа да резултира со низа образовни ефекти. Тие образовни ефекти може да се очекува да имаат резултати и во доменот на образованието за одржливиот развој, како на пример мерење на покачување на температурата или на бучавата или следење на податоци за загадувањето во некое место во кое се наоѓа училиштето и слично.

Интересни за споменување од аспект на еко–димензиите се и од „целите,. изведените дидактичко-методички елементи –„задачи,. во рамки на норвешкиот програм по предметот „Математика,. Со начинот на којшто се дефинирани задачите на овој предмет се создава солидна основа за дефинирање на содржини и други дидактички елементи во функција на еко–педагошкото делување. Една од задачите на предметот „Математика,. авторите на програмата ја дефинираат:

„Низ вековите човештвото ја користеше и развиваше математиката за да го истражува универзумот, да го систематизира искуството и да ги разбира односите помеѓу природата и општеството,„.

Но, антропоцентристички при дефинирањето на оваа задача авторите на програмата ќе заклучат:

„Математичките компетенции се неопходни за да се разбере и влијае на општествените процеси,„.

Ова е еднострано гледање на математиката во функција на социјалната сфера што е во спротивност со погоре посоченото.

Содржините во анализираниите програми беа дидактичко-методички различно разработени како дидактички елементи „теми,. или „ програмски подрачја,. Анализата покажа дека содржински повторно не може да се



констатира дека се искористени можностите за развој на еко-димензии во образованието. Во оваа насока може да се спомене еден пример.

Во рамки на темата „Геометрија,, од македонскиот програм, се предвидува да се изучува и:

„-набљудување и опишување на просторни односи во околниот простор,,.

Вака дефинираната содржина создава можност учениците да се запознаат и со просторот од еко-педагошки аспект, но тоа во програмот не е посочено.

Од аспект на еко-димензиите во норвешкиот програм по овој предмет интересно е да се споменат дидактичките компоненти „компетенции,, во рамки на предметното подрачје „Геометрија,,. Во оваа подрачје најдиректно се посочува компетенцијата:

„- препознај и користи симетрија на огледало и паралелно сместување во специфични ситуации,,.

Во природата може да се препознае на повеќе пригоди „симетрија на огледало,, на пример, иглестите листови на елката, телото на човекот и слично. За жал ова авторите во презентирањето на компетенциите по предметот „Математика,, го занемаруваат и само се задржуваат на технологијата и предмети од секојдневното „користење,,.

Интересно е да се посочи последниот дидактички елемент „вреднување на резултатите на учениците,, во норвешкиот програм по овој предмет. Во програмот е предвидено учениците да се испитуваат „писмено,, и „усно,, но не и од истражувачка работа што е особено важна кога се сака да се постигнат одредени резултати за вклучување на одржливиот развој во програмата по одделниот предмет.

Од претходно изнесеното може да се заклучи дека во програмите по предметот „Математика,, се препознаваат големи потенцијали во насока на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието. Сепак, анализата покажа дека и во оваа група на програми тие можности речиси воопшто не се искористени и на моменти дури се запаѓа во антропоцентризам. Овие се состојби коишто во најскоро време ќе треба да се надминуваат.

### 3.2.2.3.3 Природа и општество

Кога се согледуваат можности за вклучување на одржливиот развој на еко-димензиите на основнообразовно ниво се чини мошне сериозни можности се очекуваат во предметот во македонскиот образовен систем именуван како „Природа и општество,,.



Во овој труд предмет на теоретска анализа беа и овие програмите што во различните планови различно се именуваат:

- „Природа и општество„ во македонскиот план и
- „Средина и природни науки„ во финскиот план.

Во норвешкиот план не е поместен предмет со ист или сличен на овој наслов. Таму може да се идентификува подвоеност на две групи предмети: „Предметен наставен програм за природни науки„ и „Предметен наставен програм за општествени науки„. Истите се предмет на квалитативна анализа од аспект на еко-педагошките аспекти.

### 3.2.2.3.3.1 Програмата по предметот „Природа и општество„

Имајќи го во предвид претходно кажаното, може да се каже дека најголеми очекувања од аспект на образованието за одржливиот развој во рамките на наставниот план за третто одделение во македонскиот план има за наставната програма по предметот „Природа и општество“.<sup>182/</sup> За овој наставен предмет во образовниот план се предвидени по 2 часа седмично, односно вкупно 72 часа годишно.

Наставната програма за предметот „Природа и општество„ за третто одделение е презентирана на седум страници. Во дидактичко методичката разработка на програмата се препознаваат дидактичките програмски елементи: „Задачи„, „Теми„, „Основни знаења и способности„, „Профил на наставен кадар„, „составот на работната група што ја подготвила програмата„, „стручните соработници„ и „консултанти„.

За наставата по „Природа и општество„ дефинирани се седумнаесет задачи. Во рамките на овие задачи поместени се повеќе кои се значајни од аспект на образованието за одржливиот развој. Една од задачите е експлицитно дефинирана со намера да се делува во насока на образованието за одржливиот развој.

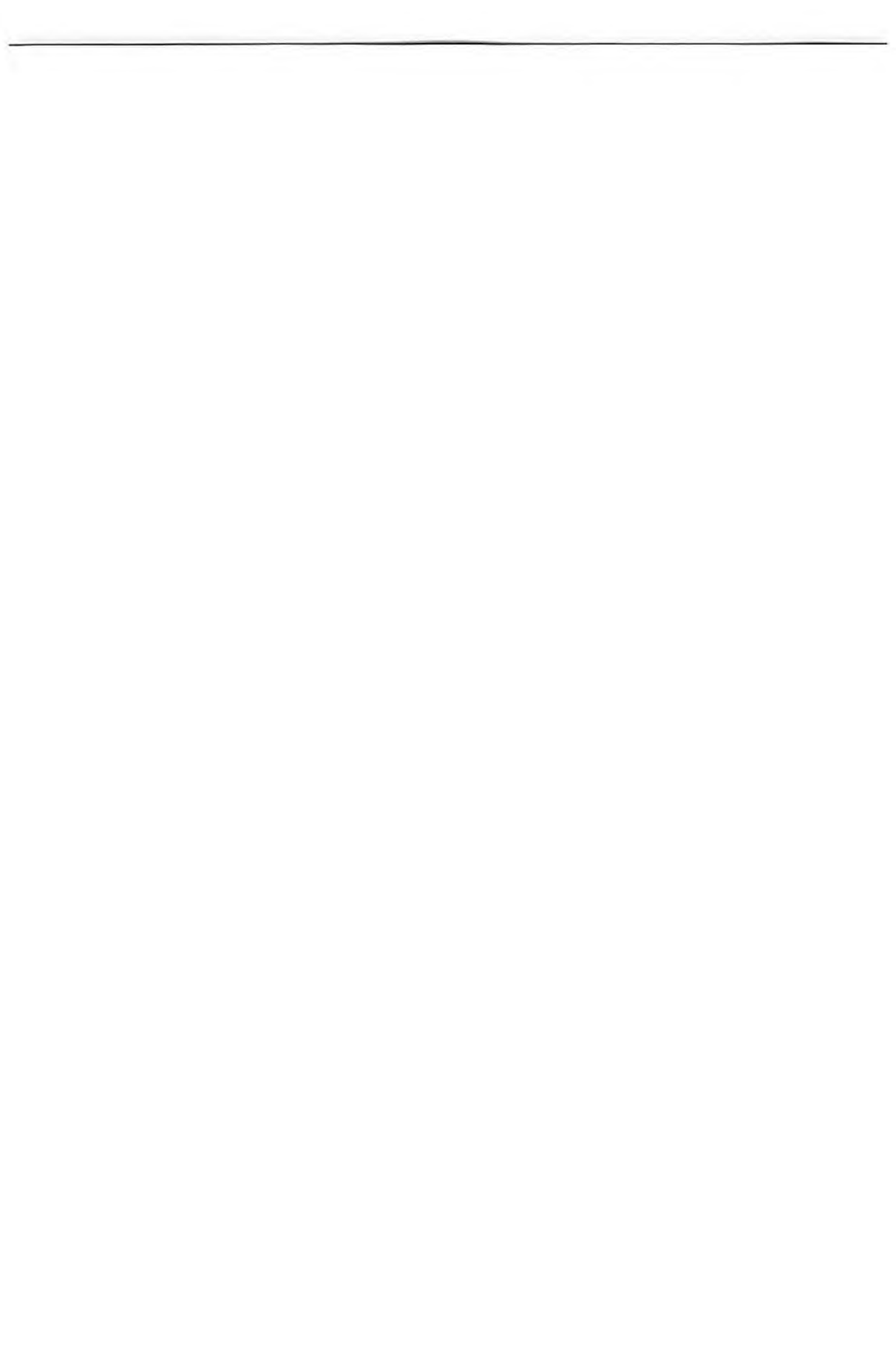
“- елементи на воспитание за средината, еколошка култура, однесување во природата, зачувувањето и хуманизацијата на средината како услов за сите; “.

Вака дефинираната задача е комплексна и сеопфатна. Сепак, она што може да има посебно значење е можноста од делување во насока на образованието за одржлив развој во рамки и на другите задачи. Можности се искористени и со други задачи, на пример:

“ - воочување на предметите и појавите од животната средина, нивно именување, споредување и графичко претставување;

---

<sup>182/</sup> Природа и општество, Основно образование...., Исто, стр. 148 -156;



- согледување на човековите потреби од вода, нејзините потенцијали и можности за користење;
- оспособеност за фокусирано аналитичко набљудување на животната средина и нејзино користење како извор на сознанија;
- воочување на значењето на релацијата: природа - човек - стопанство и
- градење на ставови во однос на релацијата: човек - сообраќај - животна средина; "

Сепак, на задачите може да се направат две забелешки.

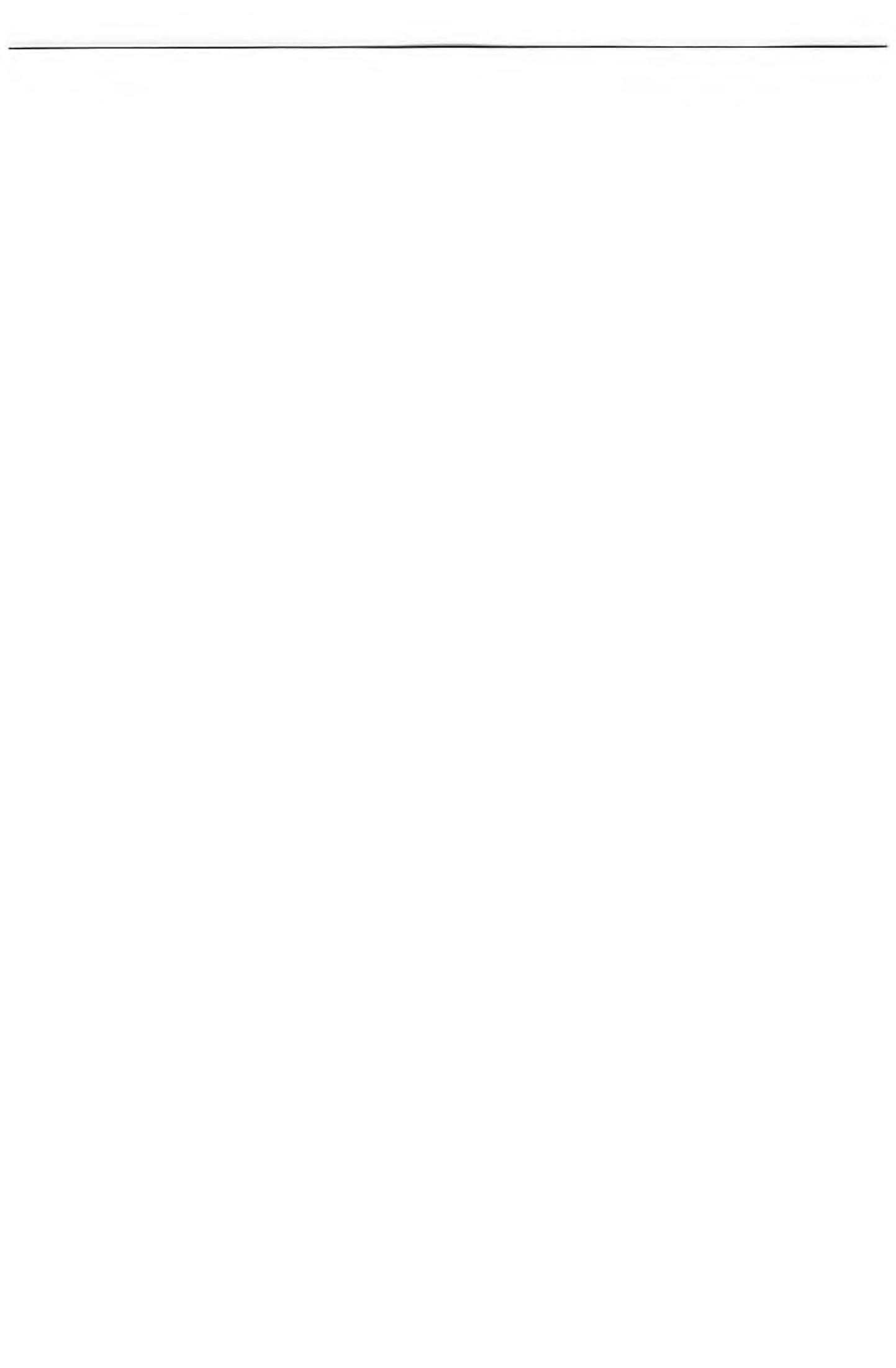
Авторите во задачите се задржуваат на когнитивната и конативната, а ја занемаруваат афективната сфера од развојот на личноста. При изведувањето на задачите се забележува и едностраност. Иако предметот се вика „Природа и општество“, авторите еднострано, со задача, го нагласуваат само значењето на водата, а воопшто не ги споменуваат другите сегменти на неживата и живата природа.

Содржински програмата за третто одделение по “Природа и општество” е обработена со шест теми: „Одлики на животната средина и ориентација во неа,“; „Воспитание за животна средина,“; „Работата на луѓето во животната средина,“; „Детето - член на општествената средина,“; „Спомениците - сведок за нашето минато,“ и „Сообраќајно воспитание,“. Од наслови на темите може да се види дека во нив постои потенцијал да се реализираат еко-димензиите.

Темата 1 е со наслов “Одлики на животната средина и ориентација во неа”... И покрај ефектниот начин на дефинирањето на темата може да се забележат недоследности од аспект на образованието за одржливиот развој. Со тематските содржини амбицијата била да се запознаат учениците со животната средина во целина, но во нив се задржале само на содржината – „Вода,“. И во други тематски содржини се забележуваат недостатоци. Во темата “Ориентација во животната средина” првата изведена содржината е „Запознавање со видик и видикова линија,“. Во тие рамки меѓу предвидените “Знаења и способности” е само “Запознавање со позначајните планини и рамнини во пошироката околина ( посочување на основните географски форми: рамнина, котлина, поле, ритче, рид, планина, висорамнина)”. Со ваквиот пристап авторите занемариле еден огромен сегмент од животната средина, а со тоа и не обезбедиле комплексен пристап на средината, важен за реализација на целите и задачите на образованието за одржлив развој.

Од аспект на овој вид на образование може да се вреднува како адекватна обработката на содржината “1.3. Ориентација со помош на природни објекти”. Во рамките на оваа тема како „знаења и способности,“ се предвидени:

„- оспособување за ориентација во просторот со помош на Сонцето ( наутро, напладне и навечер), ѕвездата Северница, мовот и сенките на дрвјата и др.”



Како едностран пристап се забележува начинот на дефинирање на средствата и активностите во рамки на оваа тема:

" - набљудување и истражување на релјефот во животната средина со вежба за намалено претставување и опишување на неговите географски и климатски карактеристики, водите ( истечни, неистечни) реки, притоки, езера ( природни, вештачки); " .

Во рамките на активноста се говори за претставување на географски и климатски карактеристики, а се се сведува на водите. Ова претставува едностран, некомплексен и погрешен начин на претставување на средината.

За реализација на целите и задачите на образованието за одржлив развој авторите се определиле да дефинираат една посебна тема – „Воспитание за животната средина„.

Во теоријата се забележуваат различни мислења во однос на овој пристап. Гледано од аспект на современите научни сознанија, се чини најприфатливо е на образованието за одржливиот развој да се приоѓа со негово интегрирање во рамките на постојните теми. Образовната практика признава и поинакви искуства, идентични со ова. Меѓутоа, содржински и во дидактичко - методското обликување на оваа тема во програмата се забележуваат низа недостатоци. Забелешки може да се направат за приодот и за начинот на дефинирање на програмските елементи. Па така во дефинирање на подтемите во програмскиот дидактички елемент – „содржини„ се забележува непрецизност во користењето на термините. Во првата подтема се користи терминот – „чиста„, а во втората за да се изрази спротивно значење – „загадена„. Интересно е дека во овој сегмент се забележува антропоцентризам, имено се говори за животната средина од аспект на човекот и тоа во следните примери: „чистата природа - услов за животот на човекот„; - „загадување и уништување на природата од човекот„, „човекот да ја заштити природата„ и слично. Антропоцентризмот се забележува и во сегментот "Знаења и способности". Така на пример, прво се наведува: „Сфаќање на природата како дом за живите организми и човекот„. Ова претставува сегментарно согледување на природата. Антропоцентристички, погрешен приод на природата може да се забележи и во другите дидактички елементи на програмата „знаења и способности. Во оваа насока се дефинира:

- "разбирање на природата како извор на богатства што ги користи човекот ( вода, растителен и животински свет)";

Во оваа когнитивна задача се забележува и некомплексен приод. Се говори само за некои сегменти од природната средина, а се занемаруваат воздухот и почвата на пример. Ова претставува уште еден пример на погрешно претставување на средината.



Со начинот на дефинирање на дидактичкиот елемент "Средства и активности" авторите покажале голема креативност. Во програмата се предвидува да се реализираат: „истражувања“, „организираат излети“, „набљудувања“, „водење еко – дневник“, „формирање еко – патрола и еко-екипи“. Издвоените активности создаваат можности за активирање на учениците во средината со цел за нејзино запознавање и унапредување.

Големи можности за реализацијата на одржливиот развој на еко-димензиите во програмите се препознаваат и во другите теми. Но, авторите не ги искористиле тие можности и не одговориле на барањата за реализација на образованието за одржлив развој. Во темата "Детето-член на општествената средина" воопшто не се говори за природната средина, ангажманот што детето може и треба да го има како дел од општествената средина за обезбедувањето на одржливиот развој. Тука не се споменуваат ниту правата на детето како природно битие и правата и обврските на детето за заштита на средината.

Иако во светски рамки, а и во нашата држава се поактуелни стануваат т.н. "споменици на природата" во рамки на петата тема насловена како "Спомениците-сведок на нашето минато" авторите во оваа програма се задржуваат исклучиво на културната историја (културно наследство, човекот како градител на културната историја, архитектурата од минатото и денес и сл.). Овој пристап се забележува и во дефинираните средства и активности, како на пример:

„...изработка на макети од стари куќи; изработка на ретростори за потекло на конкретни предмети; посета на работилници, дуќани и стари занаети... ; уреднување на етнолошко катче во училницата... и сл.„

Аспектот на образованието за одржлив развој не се забележува ниту во последната тема – „Сообраќајно воспитание“. Можности, но и потреба има да се укаже на сообраќајот како на еден од најважните извори за нарушување на соодносите во средината и на природниот баланс.

Меѓу дефинираните „основни знаења и способности“, што ученикот треба да ги стекнал во третто одделение се наведени неколку што експлицитно се однесуваат на одделни сегменти на образованието за одржлив развој, но и некои кои имплицитно се однесуваат на овој аспект на образованието. Па така како експлицитни задачи наведени се:

- „го разбира значењето за заштита на природата,“;
- „ги сфаќа последиците од загадувањето на животната средина, и
- „препознава здрава и загадена животна средина,“.

Одделни „знаења и способности“, посредно поддатливи за реализација и на аспекти на одржливиот развој на еко-димензиите во конкретната општообразовна програма. Може да се издвојат следните:



- „врши елементарни истражувања, прибира податоци, ги обработува и презентира,“;
- „ги набројува правата и обврските на децата, ...“;
- „ја разбира улогата на човекот како градител на културната историја,“;

### 3.2.2.3.3.2 Програмата по предметот „Средина и природни науки,“ во наставниот план за финското основно образование

Со програмата по предметот „Средина и природни науки,“ авторите предвиделе да се реализира и еко–педагошкото делување на основнообразовно ниво во Република Финска. Програмата во анализираниот документ е презентирана на пет страници. Авторите предвиделе таа да се реализира од прво до четврто одделение.<sup>183/</sup>

И овој предмет има идентична структура како и сите други предмети обработени во овој документ.

Во воведниот дел на програмата презентирана е целта на предметот. Концепцијата за овој предмет е замислена како единство од повеќе полиња: „Биологија,“ „Географија,“ „Физика,“ „Хемија,“ и „Здраствено образование,“. Ваквиот интегративен пристап создава можности за комплексна обработка на содржините што може да биде податливо и за одржлив развој на еко–димензиите во оваа образовна програма.

Целта на овој предмет сосема коректно од овој аспект ќе посочи:

„- Наставата на оваа група на предмети ги предвидува и перспективите на одржливиот развој,“

Во иста насока, прифатливо се дефинира и еко–педагошкиот аспект:

„- задача на наставата е децата да ја знаат и разберат природата и од човекот создадената средина, себе си и другите луѓе, човечката разновидност, здравјето и болестите...“

Но, во овој пристап може да се забележат и аспекти на антропоцентризам. Имено, во целта се посочува „човечкиот диверзитет,“ а во целта не се предвидува учениците да се запознаат и со растителниот и животинскиот биодиверзитет.

Во целта авторите повикуваат содржините да се реализираат, односно учениците да стекнуваат знаења, умеања и искуства преку истражување.

Како антропоцентризмот може да се посочи и сегментот во целта

<sup>183/</sup> National Core Curriculum for Basic Education, ( 2004), Finish National Board of Education, Vammala, стр. 171- 175;



учениците во овој предмет да „им помага на учениците да си ја разберат сопствената средина и интеракцијата меѓу индивидуата и средината„.

И во изведените задачи преку коишто треба да се реализираат содржините се предвидуваат можности за еко–педагошко делување. Некои најдиректно дефинирани задачи во оваа насока презентираме во понатамошниот дел од анализата.

Учениците ќе:

„- ги запознаат природните и од човекот создадените средини во нивното соседство, да набљудуваат промените се случуваат во нивни рамки ..... или

„- учат да ја заштитиуваат природата и да ги сочувуваат природните ресурси„.

Темелните содржини преку кои ќе треба да се реализираат предвидената цел и задачи ги презентираме во Табела број 28.

**Табела бр.28** „Темелни содржини„ преку коишто треба да се реализира предметот „Средината и природните науки„

Ред бр	Основни теми
1	Организми и животна средина
2	Непосредната средина, домашниот регион и светот како човечка животна средина
3	Природни феномени
4	Супстанцииите околу нас
5	Индивидуата и здравјето
6	Безбедност

Од презентираниите наслови може да се види дека се создаваат голем број на можности за еко–педагошко делување. Може да се очекува дека во сите се создаваат можности за непосредно реализирање на одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Ваквиот став се потврдува со неколку содржини што се предвидени за реализација во рамки на одделните теми. Така на пример во рамки на темата „Супстанцииите околу нас„ се предвидува учениците да се запознаат и со поимот „рециклирање„ со содржината:

„- супстанции и материјали што се дел од секојдневниот живот; нивното рециклирање и рационално користење„.

Во рамки на темата „Организми и животна средина„ се создаваат основи за воведување на учениците во сферата на биолошкиот диверзитет. Во таа насока се посочува учениците да се запознаат со: „најчестите видови на растенија, фунги, и животни во непосредната средина на ученикот„.



Иако насловот на оваа тема е „Средината и природните науки,, авторите се навратиле и на социјалната сфера на учениците. Па така во темата „Индивидуалноста и здравјето,, авторите ќе посочат и содржина:

„ –важноста на семејството, пријателството, интеракциите и препознавање на чувствата за добросостојба и менталното здравје,,

Како помалку успешно може да се идентификува дека оваа социјална сфера доминира во последната тема насловена како „Безбедност,,. Тоа е неприфатлив пристап бидејќи безбедноста на човекот во денешно време е се позагрозена од т.н. еколошки закани, како на пример – глобалното затоплување, загадувањето на водите и воздухот и слично.

Во рамките на оваа анализа интересно беше да се согледа колку се посочени аспекти на одржливиот развој во рамки на резултатите што се очекува да се постигнат на крајот од четвртото одделение.

Областите околу кои се групирани очекуваните резултати ги презентираме на табела број 29.

**Табела бр. 29: Очекувани резултати на крај од четврто одделение**

Ред бр	Области за очекувани резултати
1	Научни активности
2	Организми и средини
3	Природни феномени и субстанции околу нас
4	Индивидуалноста и здравјето
5	Безбедност

Во првата област, „Научни активности,, меѓу другото се очекува учениците да се оспособат да:

„- знаат како со дадени насоки водат едноставни истражувања на природата, природните феномени и изградената средина,,

И во областа „Природни феномени и субстанции околу нас,, се предвидува учениците да:

„ знаат како да го селектираат отпадот, избегнат губриштето и знаат како да ја штедат водата, електричната енергија и греењето,,

Сепак во очекуваните резултати авторите секогаш не ги почитувале аспектите на еко–педагошкото делување. Така на пример ниту едно очекување не се предвидува во областа „Организми и средини,,. Од друга страна зачудувачки е зошто во овој наслов е вклучено очекувањето учениците по завршувањето на четвртото одделение да:

„- ги разбират картографските знаци на изразување,,



Во начинот на планирање на содржините и дефинирањето на очекуваните резултати може да се забележи недостаток од аспекти на оддржливоста и во областа „Безбедност“.

### 3.2.2.3.3.3 Резиме на анализата на програмите по природно-општествената група на предмети

Кога се согледуваа можностите за вклучување на одржливиот развој на еко-димензиите на основнообразовно ниво се чини мошне сериозни се очекувањата за програмите по предметот што во плановите различно се именуваат:

- „Природа и општество„ во македонскиот и
- „Средина и природни науки„ во финскиот план.

Во норвешкиот план не идентификувавме предмет со ист или сличен наслов. Таму се предвидени две групи предмети: „Предметен наставен програм за природни науки„ и „Предметен наставен програм за општествени науки„. Истите, во понатамошниот дел од трудот беа предмет на квалитативна анализа од аспект на еко-педагошките аспекти.

Од аспект на предметите „Природа и општество„ и „Средина и природни науки„ анализата покажа дека само делумно се оствариле нашите очекувања.

На одржливиот развој се повикува уште во целта на предметот „Средина и природните науки„. И програмата по предметот „Природа и општество„ ни презентира една специјална и повеќе други задачи во кои се реализираат аспекти на одржливиот развој. Тоа може да се препознае во успешното реализирање на еко-димензиите, преку дефинирање на една „еколошка„ задача во програмата насловена „Природа и општество„, но не и само преку нив. Во оваа насока може да се посочи и темата „Ориентација во просторот со помош на природни објекти„, каде авторите го поврзуваат времето и детето со сонцето, ѕвездите, мовта на дрвјата... Или во дефинирањето на дидактичкиот елемент „Средства и активности“ каде авторите покажале голема креативност. Во програмата се предвидува да се реализираат: „истражувања„, „организираат излети„, „набљудувања„, „водење еко-дневник„, „формирање еко-патрола и еко-екипи„. Издвоените активности создаваат можности за активирање на учениците во средината со цел за нејзино запознавање и унапредување. Како позитивен пример во анализираниот предмет од финскиот план може да се спомене и примерот во темата „Супстанции околу нас„, каде се предвидува учениците да се запознаат и со поимот „рециклирање„.

Сепак, и во овие програми се препознава парцијалност во пристапот од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите. Така на пример во



задачата по предметот „Средина и природните науки„ се занемарува биолошкиот за сметка на човечкиот диверзитет, а во програмата по предметот „Природа и општество„ се идентификува недостаток на афективните аспекти за развојот на личноста. Парцијалноста се гледа и во други сегменти од програмата со комплексен наслов „Природа и општество„. Мошне сериозен недостаток во програмата по предметот „Природа и општество„ е што авторите „природната сфера„ ја обработуваат единствено преку задачи и содржини од темата- „Вода„. Рестриктивноста се препознава и во темата „Ориентација во животната средина„. Во оваа тема авторите се определиле да ја обработат само содржината „Видик и видикова линија„ и во нејзини рамки во елементот „Знаења и способности„ се задржале само на „планина„ и „рамнина„, занемарувајќи ги: „небото„, „реката„, „езертото„, и слично.

Во анализираните програми се препознава еден модел на т.н. специјалистичко, а не интегративно приоѓање на одржливиот развој во образованието. Така во програмата по предметот „Природа и општество„ дефинирана е специфична тема насловена „Воспитание за животна средина„. Недостатокот е што овој е неуспешен обид заради сегментарниот пристап, односно испуштените можности за делување во оваа насока што постојат во рамките на останатите теми. Во таа насока може да се забележи дека авторите за детето говорат исклучиво како за општествено, а не и природно битие кое има и „еколошки права и обврски„. Говорејќи и за „спомениците„ авторите на овој програм не ги споменуваат „природните споменици„, толку актуелни во современиот свет. Идентичен приод се препознава и во програмот за предметот „Средина и природни науки„ од финскиот основнообразовен систем, каде во самиот наслов средината се поврзува исклучиво со природната сфера. Но, специфично за овој предмет е што авторите на програмата го конципирале како единство од повеќе научни области: „Биологија„, „Географија„, „Физика„, „Хемија„, и „Здраствено образование„. Ваквиот интегративен пристап создава можности за комплексна обработка на содржините што може да биде податливо и за одржлив развој на еко-димензиите во оваа образовна програма. Во прилог на ова тврдење за комплексен приод на средината што се обработува во предметот „Средина и природни науки„ може да се посочи темата „Индивидата и здравјето„. Авторите во рамките на содржина на оваа тема ќе се повикаат и на: „семејството„, „пријателството„, „интеракциите и препознавање на чувствата за добросостојба„, и „менталното здравје„.

Може да се заклучи дека авторите во овие два анализирани програми направиле сериозен обид за реализација на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието. Самата „дефиниција„ на предметите тоа го овозможува, сепак може да се идентификуваат и можности за понатамошно унапредување на програмите во оваа насока.



#### 3.2.2.3.4 Програми по предметот „Физичко образование„

Предмет на квалитативна анализа во овој труд беа и програмите по предметот „Физичко образование„ онака како што е поставен во сите три основнообразовни програми. Во трите планови предметот има исто име.

##### 3.2.2.3.4.1 Програма по предметот „Физичко и здравствено образование„

За реализација на наставната програма по „Физичко и здравствено образование„ во третто одделение предвидени се 3 часа седмично, 108 4 годишно. Наставната програма е презентирана на 15 страници.<sup>184/</sup>

Специфичност за оваа наставна програма е дека се дефинираат задачи и дентични за од прво до третто. Авторите на програмата дефинирале 8 задачи. Во рамките на овие задачи се забележуваат комплексни аспекти при приодот на физичкото и здравственото образование. Па така меѓу наведените задачи може да се посочат:

„- основни и природни движења во функција на развојот на манипулативните движења поврзани со наставата, како и во функција на спречување и намалување и отклонување на појавата на замор предизвикан од поголема енергетска потрошувачка и психичко напрегање;

- особено подучување за влијанието на природните фактори за време на физичкиот напор ( челичење на организмот) во развојот на рецепторите и адаптирање на организмот во различните климатски услови и

- развивање на енергетските и механичките елементи на движењето ( просторни и временски) со примена на основните природни и други форми на движење;„

Во Табела бр.30 ги презентираме темите предвидени за реализација на програмата.

---

184/ Физичко и здравствено образование, Основно образование..., Исто, стр. 158 - 172;



Табела бр. 30 „Темѝ, предвидени за реализација во програмата по предметот „Физичко образование„

Ред бр	Тема
1	Вежби за организирано поставување и движење
2	Вежби за развивање и оформување на телото и движењата
3	Одење и трчање
4	Скокање
5	Фаќање и фрлање
6	Лазење и качување
7	Дигање и носење
8	Влечење, потискување и надвлекување
9	Висење
10	Акробатика
11	Ритмички игри
12	Пинг – понг
13	Бадминтон

Во еден дел од темите се создаваат можности за реализирање на образованието за одржлив развој.

Во темата “Одење и трчање” една од предвидените содржини за реализирање се и содржините: „Увежбување на правилно одење и трчање,“ и „Одење во чекор,“. Способност која се очекува за овие содржини е и “Основно природно одење”. За жал, во обработката на овие сегменти на програмата со активности авторите не биле успешни. Единствена активност која се предложува за соодветните содржини е – „Трчање во природни услови и примена на елементарни и штафетни игри,“ „Одење“ и „Пешачење во природни услови,“ не се споменати.

Елементи на физичко образование како упатување за активности во природни услови се забележуваат во рамки на темите “Скокање” и “Лазење и качување “. Следствено се предвидела и содржината „Качување и совладување на природни пречки,“. Овие природни аспекти се препознаваат и во сегментот на програмата именуван како активности: “Скокови ќе се применуваат во природни услови на излет и во други ситуации. . . “ и “... качување во природни услови”.

Заради насловот на предметот се очекуваше да се обрнело внимание и на аспекти од „здравственото образование,“. За жал ова образование е занемарено во програмата. Она што е поважно е дека токму во рамките на овој вид образование се создаваат голем број можности и за реализација на образованието за одржлив развој. Имајќи ја во предвид оваа констатација, но и можностите во рамки на постојната програма се остава впечаток дека не може да бидеме задоволни од аспект на искористените можности за реализација на аспекти на образованието за одржлив развој во рамки на наставната програма по предметот „Физичко и здравствено образование,“.



### 3.2.2.3.4.2 Програма по предметот „Физичко образование„ во норвешкиот основнообразовен систем

Авторите на норвешкиот програм за физичко образование содржините ги презентираат на 8 страници. Програмата е предвидено да се реализира од прво до десето одделение, односно во основниот и нижето средно образование. И овој програм има идентична дидактичко–методичка структура: „задачи“, „тематски подрачја“, „основни умеења,“ и „компетенциите што учениците треба да ги развијат,“.

Предметот „Физичко образование,“ авторите на програмата предвиделе да се реализира преку неколку предметни подрачја. Предметните подрачја по одделенија ги презентираме во Табела бр.31.

**Табела бр.31** Одделенија и предметни подрачја за „Физичко образование,“

Одделение	Предметни подрачја		
1 - 4	Физички активности во различни средини и услови		
5 – 7	Спортски и танцови активности	Животот надвор	
8 – 10	Спортски и танцови активности	Животот надвор	Активности и животен стил

Предметот се планира да се реализира во шеесетминутни часови. Од прво до седмо одделение се предвидени вкупно 478 наставни часа, односно вкупно 227 за од 8 до 10 одделение.

Сите дидактички елементи и содржините презентирани во рамките и на програмот ги анализираме од еко–педагошки аспект.

Меѓу другите, авторите ја дефинираат задачата што треба да се постигне во рамките на овој предмет „запознавање со животот надвор,“. Со оваа дефиниција се создаваат можности за реализација на еко–педагошките аспекти. Во оваа насока треба да се издвои и задачата според која учениците во рамките на овој предмет ќе треба да: „се воведат во користење на природата за спорт и рекреација на начин пријателски за средината,“.

Треба да се спомене и задачата според која е неопходно да се обезбеди корелација на овој со другите предмети, аспект на задача што може да биде и во насока на реализација на еко–педагошките цели и задачи.

Од начинот на којшто се дефинирани насловите на предметните подрачја, може да се заклучи дека во дел од тие се создаваат директни можности за еко–педагошко делување. Тоа се предметните подрачја:

- "Физички активности во различни средини и услови" и
- "Животот надвор".



Издвојувањето на овие предметни подрачја не значи дека не се можни и аспекти на еко–педагошко делување и во другите подрачја.

Во првото подрачје всушност се создаваат аспекти за запознавање на учениците и со физички активности во природата, со тоа може да се делува и за реализација на средински активности во рамки на издвоените задачи. Оваа задача може да се реализира и во вториот наслов на издвоеното подрачје. Но, ова второ програмско подрачје е проширено. Во рамки на предвидените содржини авторите ќе посочат и „Внимание треба да се направи на локалните надворешни традиции, користејќи ја локалната надворешна средина и како да се ориентираат и водат себе си во природа во текот на различни годишни времиња„. Од оваа содржина во програмското подрачје може да се види дека се создаваат позитивни основи за еко–педагошко делување.

Во дидактичкиот елемент „основни умења„ авторите на програмата по физичко образование немаат предвидено реализација и на еко–педагошки аспекти. Во оваа насока аспекти може да се забележат и во „компетенциите„ односно „целите„ што учениците треба да ги постигнат во рамките на овој предмет. Целите што беа предмет на нашата анализа се групирани во две групи: „цели што треба да се постигнат по четврто одделение„ и „цели што треба да се постигнат по седмо одделение„.

Во рамки на предметното подрачје „Физички активности во различни услови„ за од четврто до седмо одделение може да се препознаат неколку пријателски за средината компетенции. Би издвоиле две:

- „оспособување на учениците да се чувствуваат сигурно во вода„ и
- „прави и користи едноставни мапи за ориентација во локалната средина„.

Првата од издвоените компетенции овозможува учениците да се слободни во водената средина. Тоа всушност и ќе ги оспособи непосредно да го запознаат овој значаен сегмент на животната природна средина. Можност за комплексно запознавање на учениците со средината создава и втората издвоена компетенција. На овој начин учениците всушност се воведуваат во поимот –средина и нејзиното претставување што може да биде и солидна основа за нејзино менување.

Другиот аспект, запознавањето на човековото делување на природната средина преку различни социјални активности можело еко–педагошки да се обработи во рамки на компетенцијата „запознавање со правилата на сообраќајот за пешаци и велосипедисти„. Начинот на којшто е дефинирана оваа компетенција е пријателски за средината, но тоа не е нагласено од авторите на програмата.

Во компетенциите што се предвидени да се развијат за учениците по седмо одделение авторите повторно пропуштаат да делуваат на еко–



педагошки прифатлив начин. Така на пример со компетенциите се предвидува учениците да се оспособат да го запознаат и подводниот свет, но не укажуваат кои се тие пријателски за средината спортски активности, на пример, „избегнување на активности што би влијаеле негативно на сложениот животен свет во водата„. Исто така интересна е компетенцијата според која учениците се воведуваат, ги запознаваат некои од традиционалните танци. Дел од тие традиционални танци се мотивирани од воодушевување на човекот кон природата, како на пример, „танц за дожд„. Оваа тесна нишка на поврзување со природата авторите не наоѓаат за сходно да им ја доближат на учениците. Таа димензија е запоставена и во рамки на компетенцијата што се предвидува да се реализира во рамките на предметното подрачје „Животот надвор„ кога се предвидува да се запознаат учениците со некои аспекти на традициите на народот на Сами.

Иако во задачите беше издвоено пријателското однесување кон средината авторите тоа не го почитуваат и во дефинирањето на компетенцијата „- планирај и изведи активности надвор и движи се безбедно во сите видови на временски услови„.

#### 3.2.2.3.4.3 Програма по предметот „Физичко образование„ во финскиот основнообразовен систем

Програмата по предметот „Физичко образование„ авторите на финскиот програм ја презентираат на три страници. Содржински програмата е разработена со една дефинирана цел и две подпрограми за од 1 до 4 одделение и од 5 до 9 одделение. На крајот на програмот се презентирани „Конечните вредносни критериуми за осмо одделение„.

Целата на програма беше предмет на теоретска анализа од аспект на еко–педагошкото делување.

Во „целта на програмата„, меѓу другото, се дефинира дека цел на наставниот предмет „Физичко образование„ е и „...да има позитивно влијание на ученичкиот физички, психички и социјални способности и добросостојба...„.

Интересно е дека во рамки на дефинираната цел се споменува сообраќајното образование, но не и еко –педагошкото делување.

Со исклучок на предвидената содржина „навикнување на користењето вода, вежби за пливање„, авторите за оваа возраст не повикуваат на можноста за запознавање на учениците со природната средина преку практикување на физички активности во природа. Од 5 – 9 одделение се предвидува ваква можност во рамките на следната задача:

„-запознавање со средините за практикување на вежби и како да се согледуваат информации за можности за вежбање„.



За жал овој пристап не е во целост разработен во дефинираните содржини. Како единствена содржина се предвидува учениците да се запознаат со содржина: „зимски вежби„.

Од друга страна очекувањата за учениците се проширени. Така на пример, меѓу другото за учениците се очекува да:

„- знаат како да се ориентираат со помош на карта и компас и да знаат за правата и одговорностите во јавниот пристап„.

Севкупно од анализата на програмот по предметот „Физичко образование„ за основно образование може да се каже дека не се искористени сите можности за еко–педагошко делување.

#### 3.2.2.3.4.4 Резиме на анализата на програми по предметот „Физичко образование„

Имајќи ја во предвид природата на предметот „Физичко образование„ тој беше анализиран во рамките на овој труд. Основна забелешка е дека во рамките на сите анализирани системи предметот има ист наслов.

Во воведниот дел на македонската програма за предметот дефинирани се комплексно задачите за сите одделенија. Така на пример се наведува: „- особено подучување за влијанието на природните фактори за време на физичкиот напор (челичење на организмот) во развојот на рецепторите и адаптирање на организмот во различните климатски услови„. Може да се забележи дека авторите не укажале насоки за однесување на организмот од аспект на еко-димензиите како на пример при услови на „загаденост или со бучава„.

Во норвешкиот програм поцелисходно се искористени можностите за еко –педагошко делување. Во оваа насока може да се издвои задачата според која учениците во рамките на овој предмет ќе треба да: „се воведат во користење на природата за спорт и рекреација на пријателски за средината начин„.

Во финаксата програма целосно е занемарен овој еко-педагошки аспект во задачите, а се сосема несоодветно се споменува „сообраќајното образование„.

Содржински гледано, од аспект на самиот наслов на предметот „Физичко и здравствено образование„ најголеми беа очекувањата од одржлив развој на еко–димензиите во македонскиот програм. Сепак, анализата покажа присутнос на еко–димензии само во содржините од норвешкиот програм. Таму насловот на едно од програмските подрачја е „Животот надвор„. Во ова подрачје со предвидените содржини авторите ќе посочат и на потребата од „Внимание треба да се направи на локалните надворешни традиции, користејќи ја локалната надворешна средина и



како да се ориентираат и водат себе си во природа во текот на различни годишни времиња,. Од вака дефинираната содржина во програмското подрачје може да се види дека се создаваат позитивни основи за одржлив развој на еко–димензиите во образовното делување.

Овој одржлив пристап не се забележува во другите анализирани програми, па и сегменти на истата програма. Таков пример е „компетенција,, како дидактички елемент од норвешкиот програм според којшто учениците се воведуваат да ги запознаваат некои од традиционалните танци. Дел од тие традиционални танци се мотивирани од воодушевување на човекот кон природата, како на пример, „танц за дожд,,. Оваа тесна нишка на поврзување со природата авторите не наоѓаат за сходно да им ја доближат на учениците.

Севкупно од анализата на трите програми по предметот „Физичко образование,, може да се констатира дека потенцијали постојат, но во програмите не се искористени можностите за одржлив развој на еко–димензиите во основното образование.

### 3.2.2.3.5 Програми по предметите од уметничката група на предмети

Анализата на наставните планови, гледано од аспект на природата на еко–педагошки проблеми покажа дека потенцијали за вклучување на одржливиот развој може да се препознаат и во предметите по уметност, односно онака како овие програмски содржини се именуваат во соодветниот образовен план.

Во македонскиот основнообразовен систем програмите што беа предмет на анализа во нашиот труд се именувани: „Ликовно образование,, и

„Музичко образование,,. Норвешкиот план нема идентичен предмет. Според насловот во овој сегмент на трудот предмет на анализа од норвешките наставните програми е предметот именуван како „Занаети и уметности,,. Во финскиот основнообразовен систем го анализиравме програмот по предметот „Музика,,.

#### 3.2.2.3.5.1 Анализа на програмата по предметот „Ликовно образование,,

Интегрален дел на наставниот план за третто одделение во македонскиот план за основно образование е и предметот „Ликовно образование,,.<sup>185/</sup> Наставниот предмет предвидено е да се реализира со 2 часа седмично, 72 часа годишно.

За реализација на наставниот предмет "Ликовно образование"

185/ Ликовно образование, Основно образование..., Исто, стр. 174 - 184;



дефинирани се 8 задачи. Во дел од овие задачи може да се препознаат елементи на образованието за одржливиот развој. Тоа се задачите:

„ - развивање на способноста за аналитичко набљудување и забележување слични и разновидни форми во природата и ликовните творби, и

- „се оспособува за доживување на убавината на природата вредностите на ликовните дела;„

Од вака дефинираните задачи може да се види дека се предвидени задачи со когнитивни (набљудување и забележување) и афективни сегменти (доживување). Ова е позитивен пример што не се забележува во задачите на ниту еден друг од анализираните предмети. Сепак, треба да се посочи дека авторите не биле доволно креативни при дефинирање на задачите од аспект на можностите што постојат во рамките на предметот „Ликовно образование,“ од аспект на целите и задачите на образованието за одржливиот развој. Во оваа насока треба да се спомене дека и воопшто не се споменува конативната сфера.

Содржините во програмата по предметот „Ликовно образование,“ во македонскиот основнообразовен систем се презентирани како ликовни подрачја. Во Табела број 32 ги презентираме ликовните подрачја што е предвидено да се реализираат во овој предмет

**Табела бр. 32 „Ликовни подрачја,“ за предметот „Ликовно образование,“**

Ред бр	Ликовни подрачја
1	Цртање
2	Сликање
3	Обликување во просторот, моделирање и градење
4	Визуелни комуникации и дизајн

Елементи на комплексен приод на средината се забележува во одделни сегменти од наведените ликовни подрачја.

Во ликовното подрачје „Цртање,“ меѓу другите наведени знаења и способности, се истакнува и:

„- забележување на „Целина и детали,“ во просторот за кои е предвидена активност - Се набљудува директно или на фотографии природен простор море - поле, планина ....“

Во содржината „Ликовен јазик,“ се предвидува и :

„ - Развивање способност за воочување на карактерот на одредени облици и прикажување разновидни линии;„

Како мотив се наведува:



“Мотиви кои овозможуваат творечка примена на линијата и други ликовни елементи: - од непосредната околина на детето - луѓе, растенија, животни, природни појави, простори, доживувања од секојдневниот живот и др.”.

Од овој пример може да се види дека авторите, сепак имале комплексен приод на средината што може да има позитивни ефекти од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование.

И во ликовното подрачје „Сликање„ се забележува прифатлив пристап од аспект на образованието за одржлив развој. Во рамки на содржината „Ликовен јазик„, иако апстрактен како термин, авторите го доближуваат преку конкретно посочување на потребата од развој на способност:

„- Истражува и воочува односи на бои и тонови во непосредната околина;„

Во таа насока дидактички и содржински се доработува со способноста: „воочува и вреднува појави на ахроматски бои и тонови во природата„. Во рамките на ова ликовно подрачје се предвидува и способноста:

“- воочува и користи локални бои и тонови за прикажување предмети и појави какви што се во природата”.

Како мотив се предвидува:

“...од непосредната околина: простор ( пејсаж, градски амбиент, ентериер), дејствија со луѓе, појави, животни, растенија...”

Особено впечатливо од аспект на образованието за одржлив развој е ликовното подрачје „Обликување во просторот, моделирање и градење„.

Во рамките на оваа подрачје се обработуваат содржини, може да се каже апстрактни за децата: „Ликовен јазик„ и „Волумен„. Сепак, способностите и знаењето како и предвидените “Мотиви, средства и активности” поаѓаат од најнепосредната природна околина, што во голема мерка соодветствува на детското ниво на развој и го олеснува реализирањето на образовните цели и задачи воопшто, па и од аспект на образованието за одржливиот развој. Во способности што се очекува да се развијат со овие содржини приоѓа комплексно на непосредната средина:

- ”
- Насочено истражува и воочува во непосредната околина визуелни разлики на форми и волумени од исто и различно потекло;
- Диференцира пропорции: големо и мало, целина и детал ( облик на дрво, гранки, лисје, плодови итн.), но и
- Воочува карактеристики во архитектура..



Ефективни се и „активностите„: „-Се разгледува природниот простор и градба на пространството: рамнина-планински предел, мирно езеро-море, бурно езеро-море и др.“

Комплексниот приод на средината се забележува и во рамки на дидактичко-методичкиот елемент “Основни знаења и способности”. Од аспект на образованието за одржливиот развој сосема прифатливо во третто одделение се очекува ученикот да стекнал повеќе ефективни знаења и способност од овој аспект:

- разликува видови простор ( природен и создаден од човекот);
- визуелно и тактилно забележува текстури во природата и. . .;

Сепак во оваа насока со „цели„ и „задачи„ на овој наставен предмет создаваат повеќе неискористени можности за делување во насока на образованието за одржлив развој. Важно да се истакне дека воопшто не се искористени можностите за афективниот и конативниот аспект од развојот на личноста, пред се од аспект на образованието за одржливиот развој во рамки на предметот ликовно образование.

#### 3.2.2.3.5.2 Анализа на програмата по предметот „Музичко образование„

Последна презентирана програма во документот за третто одделение е наставната програма за предметот “Музичко образование”. Наставната програма за „Музичко образование„ е презентирана на 8 страници. Предмет „Музичко образование„ предвидено да се реализира за 2 часа седмично, 72 часа годишно.

Воведниот дел од програмата претставува презентирање на задачите. Содржините на програмата се групирани во 4 програмски подрачја, ги презентираме во Табела број 33.

**Табела бр.33** „Програмски подрачја„ во предметот „Музичко образование„

Ред бр	Програмски подрачја
1	Пеење
2	Свирење на детски музички инструменти ( ДМИ)
3	Слушање музика
4	Основи на музичка писменост
5	Детско музичко изразување и творење

Насловите на програмските подрачја создаваат можности за индиректна реализација на цели и задачи од подрачјето на образованието за одржливиот развој.



За првото програмско подрачје „Пеење„ дефинирани се седум задачи. Иако постоеле можности авторите во ниту една од дефинираните задачи не се навратиле на одделени аспекти на образованието за одржливиот развој. Така на пример иако појавата на пеењето е својствена и за оделни претставници на животинскиот свет, тоа авторите како релација не почувствувале дека е потребно да го направат во рамките на ова програмско подрачје. Во ова подрачје не се споменува природата како инспирација за одделни песни.

Овој недостаток од искористување на можностите за образование за оддржлив развој донекаде се надокнадува во понатамошната разработка на програмските содржини во програмското подрачје “Пеење” каде е предвидено да се обработат 10 - 12 песни, некои од нив и со тематика од - годишните времиња, природата животинскиот свет, но и за посебни пригоди, како на пример екологијата.

„Свирење на детски музички инструменти„ ( ДМИ) е второто програмско подрачје презентирано за овој наставен предмет. За овоа програмско подрачје се дефинирани 10 задачи, но во ниту една нема аспекти од образованието за одржлив развој.

Преку слушањето одбрани музички творби, предвидено во рамки на програмското подрачје „Слушање музика„, се предвидува да се реализираат 8 задачи. Во една од задачите се препознаваат сегменти од областа на образованието за одржливиот развој, а тоа е задачата учениците да:

“ - разликуваат звуци кои се слушаат во животот и средината, звучни бои на видови човечки гласови, видови хорови, музички инструменти и оркестри; “

Во посочената задача може да се види дека авторите приоѓаат на звуците комплексно, како звуци -сегмент од природната и од општествената средина. Сепак акцентот се става на хуманата димензија на звуците.

Во последното наведено програмско подрачје “Детско музичко изразување и творење ” иако има можности, но и потенцијали, пред се имајќи ги во предвид образовните ефекти од музиката, авторите не почувствувале воопшто потреба да вклучат одделни аспекти од образованието за одржлив развој. Можностите постојат, на пример, насочување на природата и одделени сегменти од природата како инспирација за детското музичко творештво.

### 3.2.2.3.5.3 Анализа на програмата по предметот „Занаети и уметности„

Во норвешкиот наставен план предметот по уметничко образование има



специфична структура. Тој е поврзан со занаети, па неговиот наслов е „Занаети и уметност“. И овој програм беше предмет на наша анализа од аспект на еко–педагошките потенцијали и реализирани можности.

Предметот „Занаети и уметност“, авторите предвиделе да се изучува од прво до десето одделение, односно во текот на целото основно и ниже средно образование. Фондот на часови е различен. Од прво до седмо одделение на основното образование предвидено е содржините да се реализираат преку 477 наставни часови со траење од шеесет минути, а од осмо до десето одделение на нижето средно образование содржините треба да се реализираат во 150 наставни часови.

Во воведниот дел, објаснувајќи ја природата на предметот, авторите не успеале да ја дефинираат неговата еко–педагошка димензија. Иако за тоа постои евидентна можност, но и потреба, во последниот сегмент на овој дел во којшто се објаснува позицијата на предметот, не се споменуваат аспекти на одржливиот развој.

Содржината предвидена за изучување во рамките на овој предмет се тематски распределени во неколку наслови што ги презентираме во Табела број 34.

**Табела 34:** „Теми“, предвидени за изучување во предметот „Занаети и уметност“

Ред бр	Наслов на темата
1	Визуелна комуникација
2	Дизајн
3	Уметност
4	Архитектура

Ваквата тематска структура создава можности за реализација и на содржини од доменот на одржливиот развој. Така на пример, во рамките на темата „Визуелната комуникација“, треба да бидат презентирани и различните т.н. „еколошки симболи“. Имено, значајно место во современата визуелна комуникација завземаат сите оние визуелни знаци поврзани со различните аспекти на животната средина. Такви се на пример знакот за рециклирање или за укажувањето за справување со отпадоците. Ваквите еколошки аспекти може да се посочат и во рамките на другите презентирани теми.

Историските аспекти на темата „Уметност“, на кои се укажува во оваа програма создаваат услови авторите дидактички да ја трансформираат и програмираат природата како мотив во творештвото на уметниците. Тоа може да биде од големо значење за развивање на позитивните чувства кон природата. Ова е особено значајно во услови кога се сака да се создаде почит и креативен однос кон природната средина.



Интересени сознанија може да се добијат и со анализирање на целите, односно очекувањата на образовното делување во рамките на конкретниот анализиран предмет.

Меѓу дефинираните цели на компетенцијата по четврто одделение предвидено е да се реализира и темата со наслов „Архитектура„. И од аспект на оваа тема треба да се посочи дека денес се повеќе се говори за проблемот на оддржливо урбанистичко планирање. Но, во постојната програма не е тоа испочитувано. Авторите, на пример, изоставиле да говорат за „зелениот површини„ во градските средини. Се занемарува да се проговори и за релацијата „урбани простори и домашни миленици, урбан жив свет„.

Како една од целите на компетенцијата по десетата година во рамки на темата „Дизајн„, авторите предвиделе учениците да: „...го опишат животниот циклус на производите и да ги оценат последиците за одржливиот развој, средината и создавањето на вредности„.

Вака дефинирана, оваа е типична еко-педагошка цел која придонесува за подигнување на ефекти во овој вид на делување. Имено, со оваа цел се предвидува потребата учениците да се запознаат со „движењето„ на производите, и во тие рамки еко-педагошки значајните проблеми на „искористување на суровините„, „намалување на отпадоците„, и „справувањето со отпадоците„.

### 3.2.2.2.5.3 Анализа на програмата по предметот „Музика„ во норвешкиот основнообразовен систем

Програмата за предметот „Музичко образование„ во норвешкиот план се предвидува да се реализира од прво до десето одделение, односно во текот на целото основно и ниже средно образование. Во основно

образование предвидено е содржините да се реализираат преку 285 часови, односно во средното ниже образование 85 наставни часови. Секој наставен час е во траење од шеесет минути.

Конкретната програма ја анализиравме од аспект на потребите, состојбата и можностите за реализација на еко-педагошкото образование во рамките на сите нејзини дидактички елементи.

Со дефинираните задачи на предметот „Музичко образование„ во наставната програма на норвешкиот систем иако постојат можности, директни и индиректни, не се зафаќаат аспекти на еко-педагошко делување. Најдиректно не се дефинира посебна задача учениците да се запознаат со „музиката на природата„, иако во колоквијалниот јазик се употребува синтагмата „песната на птиците„, на пример. Не се дефинира и посредна задача, како изучување на музички дела што ќе придонесат за развивање љубов кон природата или воодушевување од истата. И



покрај вака дефинираните задачи може да се очекува дека во останатите дидактички елементи сеуште има аспекти на одржливиот развој.

Дефинираните задачи авторите на програмата предвиделе да се реализира преку неколку теми. Темите ги презентираме во Табела 35.

**Табела 35:** „Теми„ што е предвидено да се реализираат преку предметот „Музичко образование„

Ред бр	Наслов на темата
1	Правење музика
2	Компонирање
3	Слушање

Во втората тема предвидена за изучување во програмата авторите се навраќаат на „Компонирањето„. Иако се говори за оспособување на учениците за споредување на музика, таа останува само во доменот на „Сами музиката„ или „Народната музика„. И во првата тема насловена „Правење музика„ се говори за истражување и експериментирање со „основните елементи на музиката„, но авторите не ги оспособуваат учениците да ја препознаваат разликата меѓу основните елементи на „песната„ што се произведува од животните и онаа од човекот, кои се сличностите или разликите меѓу нив.

И меѓу компетенциите што треба да се развијат кај учениците не може да се препознаат аспекти на еко–педагошкото делување. Така на пример, во рамки на компетенциите до 4 одделение се наведува една: „-имитирај и унапреди базирано на едноставни ритми и звуци„. Оваа цел е предвидена да се постигне во рамки на темата „Правење музика„. За жал и овде не е спомената воопшто корелацијата помеѓу „песната на славејот„, на пример.

Во темата „Слушање„ за истото одделение предвидено е еднострано како цел учениците да се оспособат да: „- препознаат звук, мелодија и ритам, динамика, темпо и форма„. И во овој случај не се прави споредба меѓу звук од природата и од човекот создадениот звук, или сличности, разлики помеѓу овие два видови на звуци, мелодии...

Од еко–педагошки аспект интересно би било учениците да се запознаат и да ги споредуваат инструментите изработени од природни материјали и од вештачки, создадени од човекот. Тоа не се искористило ниту во рамки на компетенциите за учениците до 10 одделение, во рамки на темата „Слушање„. Таму еднострано во една од дефинираните цели се наведува само учениците да: „-препознај и именувај различни инструменти.....“

Анализата на програмата за наставниот предмет „Музичко образование„ во норвешкиот образовен систем покажа дека авторите не ги искористиле сите можности за реализирање на цели и задачи за еко–



педагошко делување. Не се препознаваат и искористуваат дирекните, но и индирекните можности, како на пример воведување на учениците во песни што се воодушевуваат на природата или делови од природата. Ова е посебно неефикасно кога се знае дека на овој начин се занемарува и можноста за развивање позитивни чувства преку слушање или репродуцирање на музички дела: љубов, љутина, борбеност, воодушевување и слично. Може да се каже дека од аспект на искористеност на потенцијалите од еко-педагошки аспект не се разликуваат македонската и норвешката програма.

#### 3.2.2.2.5.4 Програма за предметот „Музика„ во финскиот основнообразовен систем

Програмите од уметничката група на предмети во финскиот основнообразовен систем се состои од неколку предмети: „Музика,, „Визуелни уметности,, и „Занаети,,. Заради обемноста на трудот предмет на анализа од еко-педагошки аспект има предметот „Музика,,.

Предметот „Музика,, авторите на документот ја разработиле на три страници. Дидактичко-методичката структура и на овој програм е идентичен со предходно анализираните програми.

Гледано од еко-педагошки аспект оваа програма е антропоцентристичка. Во целта воопшто не се прави врска меѓу музиката во природата и музиката создадена од човекот. Се оди до таму да на музиката се гледа како на исклучиво социјална појава. Поконкретно се посочува дека:

„Правењето музика заедно развива социјални умења, конструктивен критицизам и прифаќање и воодушевување на диверзитетот на култури и умења,,.

Но, природата често била инспирација за креирање многу музички дела. На тој начин музиката придонесува и за запознавање и на природниот диверзитет, но тоа не може да се види од начинот на дефинирањето на целта и на оваа програма.

Овие недостатоци се надминати во одредена мерка во дефинираните задачи за програмата од до 4 одделение. Учениците ќе научат да:

„- слушат и набљудуваат звучна средина и музика, активно и со намера,,.

И во последниот дидактичко-методички елемент на програмата „Опис на резултати на крајот на четвртото одделение,, не се препознаваат вклучувања на аспекти за еко-педагошкото делување.

Ваквиот, антропоцентристички пристап на музиката може да се забележи и во вториот сегмент од програмата од 5 до 9 одделение. На тој начин всушност и не се искористени можностите за одржливиот развој на еко-



педагошките димензии во рамките на предметот „Музика,, за основно образование во Република Финска.

### 3.2.2.3.5.6 Резиме на анализата на програмите по уметничката група на предмети

Анализата на наставните планови, гледано од аспект на природата на еко–педагошки проблеми покажа дека потенцијали за вклучување на одржливиот развој може да се препознаат и во предметите по уметност, односно онака како овие програмски содржини се именуваат во соодветниот образовен план.

Предмет на анализа беа програмите по предметите:

- „Музичко образование,, и „Ликовно образование,, од македонскиот основнообразовен систем;
- „Музичко образование,, и „Занаети и уметности,, од норвешкиот систем и
- „Музика,, од финскиот систем.

За реализација на предметите во воведниот дел од анализираните програми се дефинирани дидактички елементи насловени „задачи,,. Во дел од овие задачи се создаваат можности за одржлив развој на еко–димензиите. Таков е примерот со задачите од македонскиот предметот „Ликовно образование,, за третто одделение.

„ - развивање на способноста за аналитичко набљудување и забележување слични и разновидни форми во природата и ликовните творби; и  
- се оспособува за доживување на убавината на природата вредностите на ликовните дела;,,

Од вака дефинираните задачи може да се види дека се предвидени аспекти од когнитивни (набљудување и забележување) и афективни сегменти (доживување). Ова е позитивен пример што не се забележува во задачите на ниту еден друг предмет. Во програмата воопшто не се споменува конативната, дејствена сфера на развојот на личноста. Анализата покажа дека дефинираните задачи и во другите анализирани програми се испуштени можности за делување во развој на еко–димензиите. Во оваа насока може да се посочи еден пример. Најдиректно во сите три програм по предметот „Музика,, не се дефинира посебна задача учениците да се запознаат со „музиката на природата,, иако во колоквијалниот јазик се употребува синтагмата „песната на птиците,,.

Во финскиот програм по предметот „Музика,, анализата покажа дека гледано од еко–педагошки аспект оваа програма е антропоцентристичка. Целта на овој програм воопшто не прави врска меѓу музиката во природата и музиката создадена од човекот. Дури во нејзини рамки на



музиката како на исклучиво социјална појава. Поконкретно се посочува:

„Правењето музика заедно развива социјални умеења, конструктивен критицизам и прифаќање и воодушевувањена диверзитетот на култури и умеења„.

Од друга страна, треба да се посочи дека природата често била инспирација за креирање многу музички дела. На тој начин музиката придонесува и за запознавање и на природниот диверзитет, но тоа не може да се види од начинот на дефинирањето на целта и во оваа програма.

Од аспект на „содржините„ и „програмските подрачја„ во рамки на предметот „Музичко образование„ од македонскиот основнообразовен програм се препознаваат можности за делување на одржлив развој на еко-димензиите. Исклучок е програмското подрачје „Пеене„ каде комплексно е предвидено да се обработат 10 - 12 песни, некои од нив и со тематика од: „годишните времиња„ „животинскиот свет„, но и за посебни пригоди, како на пример „екологијата„.

Поинаков пример каде не се искористила можноста за одржлив развој на еко-димензиите се препознава во темата „Визуелна комуникација„ од норвешкиот предмет „Занаети и уметности„. Во рамките на темата треба да бидат презентирани и различните т.н. „еколошки симболи„. Имено, значајно место во современата визуелна комуникација завземаат сите оние визуелни знаци поврзани со различните аспекти на животната средина. Такви се, на пример, „знакот за рециклирање„ или „укажувањето за справување со отпадоците„.

Интересени сознанија се добија и со анализирање на „целите„, односно „очекувањата од образовното делување„, во рамките на конкретниот анализиран предмет од уметничката група на предмети.

Меѓу дефинираните „цели на компетенцијата по четврто одделение„ за предметот „Занаети и уметности„, предвидено е да се реализира и темата „Архитектура„. Во програмата авторите изоставиле да говорат за „зелениот површини„ во градските средини. Се занемарува и релацијата „урбани простори и домашни миленици, урбан жив свет„.

Во рамки на анализираните компетенции по овој предмет може да се препознаат и одржливи аспекти на еко-димензиите. Со една од компетенциите во темата „Дизајн„, авторите предвиделе учениците да:

„...го опишат животниот циклус на производите и да ги оценат последиците за одржливиот развој, средината и создавањето на вредности„.

Вака дефинирана, оваа е типична цел која придонесува за подигнување на ефекти во еко-педагошкото делување. Имено, со оваа цел се



предвидува потребата учениците да се запознаат со „движењето„ на производите, и во тие рамки еко–педагошки значајните проблеми на „искористување на суровините,, „намалување на отпадоците,, и „справувањето со отпадоците,,.

Анализата на програмите од уметничката група на предмети покажа дека авторите не ги искористиле сите можности за реализирање на цели и задачи за одржливиот развој на еко–димензиите во образовното делување. Во најголем број на случаи не се препознаваат и искористуваат дирекните, но и индирекните можности, како на пример воведување на учениците во песни што се воодушевуваат на природата или делови од природата каков што е случајот со програмата по предметот „Музика,, од норвешкиот систем на основно и ниже средно образование. Ова е посебно неефикасно кога се знае дека се занемарува и можноста за развивање позитивни чувства преку слушање или репродуцирање на музички дела: „љубов,, „воодушевување,, и слично. Може да се каже дека од еко–педагошки аспект не се забележуваат сериозни разлики во анализираните програми.

#### 3.2.2.3.6 Програми по природни групи на предмети

Анализата на програмите за основно, односно задолжителното образование во одделни образовни системи го вклучува и нижето средно образование и предметите од природната група. Заради обемноста на трудот во овој поднаслов ги презентираме резултатите од теоретската анализа на неколку предмети.

Од програмите на норвешкиот образовен систем предмет на анализа беше програмата по предметот „Програма по предметот на природната група на предмети,,. Интересен од еко–педагошки аспект во македонскиот основнообразовен програм е и предметот „Географија,,.

Овој предмет го анализиравме во рамките на поднасловот како репрезент на македонскиот основнообразовен систем.

##### 3.2.2.3.6.1 Анализа на наставната програма по предметот „Географија,,

Интегрален дел на македонскиот наставен план за основно образование е и наставниот предмет- „Географија,,. Предмет на анализа во овој дел на трудот беа и програмите по „Географија,, за основно образование.

Предмет „Географија,, авторите предвиделе да се изучува од 5 до 8 одделение. Содржините се предвидува да се реализира по 36 часа годишно, односно 72 часа годишно од шесто до осмо одделение.



### 3.2.2.3.6.1.1 Програма по предметот „Географија„ за петто одделение

Предмет на квалитативна анализа во овој труд беше документот „Наставна програма по географија (V одделение)“.<sup>186/</sup>

Наставната програма за предметот „Географија„ за петто одделение се презентира на осум страници. Содржините предвидени за реализација на овој документ дидактичко–методички се разработени преку неколку елементи презентирани во Табела број 36.

**Табела бр. 36** „Дидактичко –методички елементи„ презентирани во програмата по предметот „Географија„ за петто одделение

Ред бр	Дидактичко –методички елементи во Програмата
1	Цел на наставата
2	Задачи
3	Теми и содржини
4	Профил на наставен кадар
5	Состав на работната група што ја подготвила програмата

Сите овие дидактичко–методички елементи ги анализираме преку ресурсот на еко-димензиите во образованието.

Може да се забележи делумна коректност на барањата и потребите што се наметнуваат од аспект на образованието за одржливиот развој. Како позитивно би можело да се наведе повикувањето учениците во рамки на овој наставен предмет да стекнуваат основни знаења за:

„...природните елементи и животот на луѓето„.

Ваквиот природ е всушност ја почитува комплексната природа на средината што е особено важно за еко –педагошкото делување и претставува еден од основните принципи на коишто се темели концептот за одржливиот развој.

Но, во начинот на дефинирањето на целта на наставата по предметот „Географија„ се забележуваат и одредени недоследности.

Во првиот сегмент од дефинираната цел на наставниот предмет доминираат социјалните аспекти на средината. Па така освен „Земјата и природните елементи„ сите останати споменати поими се од сферата на социјалното живеење на човекот. Во таа насока се истакнува потребата учениците да стекнат основни знаења за:

„ - развивање на чувство за припадност кон Република Македонија, и осознавање на потребата од меѓународна соработка и солидарност на

<sup>186/</sup> Географија: V одделение: наставен план и наставни програми, (2000), Биро за развој на образованието, Скопје,9 -18 стр.;



народите во светот.,,

Од вака дефинираната цел авторите на програмата по предметот „Географија“, за петто одделение изведуваат 6 задачи. Една од тие задачи претставува најконкретен обид за делување во насока на образованието за одржливиот развој. Тоа е последната задача:

„- да ја сфатат потребата од неопходна заштита на Земјата од

загадување и одговорноста на човекот и општеството за заштита на животната средина.,,

Ова е типичен пример на, може да се нарече, традиционалистички пристап на образованието за одржливиот развој. Ваквиот начин претставува обид, би рекла не сосема неуспешен, за механичко додавање на задачите на образованието за одржливиот развој во наставната програма. Ова претставува неефикасен начин, пред се затоа што е вештачки додаден, без притоа да се направи квалитетна анализа на согледување на вистинските можности за интегрирање на образованието за одржливиот развој. Го идентификуваме обидот како неефикасен и од други причини.

Авторите се одлучиле да повикуваат за потребата од „заштитата од загадувањето,, „одговорноста на човекот,, „заштитата на животната средина,, но сето тоа не е поврзано со конкретна состојба, активности и можности за делување во оваа насока. Притоа се занемаруваат можностите што постојат. Може да се наведе само еден пример. Во третата задача се посочува потребата учениците:

„- да се запознаат со основните знаења за топлинските и растителните појаси и начинот на живеење на луѓето во одделните топлински појаси.,,

Во оваа задача авторите би можеле да го вклучат и аспектот на оддржливиот развој посочувајќи на негативните последици од делувањето на човекот ефектуирано со глобалното затоплување, и уште поефикасното посочување на превентивни активности на човекот.

Вакви примери може да се посочат и во некои други изведени задачи на овој наставен предмет. Сепак, интересно е да се согледа како оваа цел и задачи, дидактичко–методички се разработени содржински од аспект на вклучувањето на одржливиот развој.

Дефинираните цел и задачи се предвидува да се реализира преку осум наставни теми и содржини. Темите ги презентираме во Табела број 37.



Табела 37: „Теми„ што се реализираат во програмата на предметот „Географија„

Ред бр	Теми
1	<b>Вовед во предметот</b>
2	<b>Земја</b> ( форма и големина на Земјата, разместеност на континентите и океаните)
3	<b>Земјата на Сончевиот систем</b>
4	<b>Од глобус на географска карта</b>
5	<b>Природно –географски карактеристики на Земјата и животот на луѓето</b>
6	<b>Релјеф</b> ( внатрешни и надворешни сили за формирање на релјеф)
7	<b>Водите на земјата</b> ( океани, средоземни и ивични мориња, движење на морската вода, подземни води, истечни и неистечни води, реки и езера)
8	<b>Време и клима, климатски елементи</b> ( температура на воздухот, воздушен притисок, движење и влажност на воздухот), <b>видови на клима</b>
9	<b>Растителен и животински свет на Земјата</b> ( почва, растителен и животински свет и заштита на животната средина)

Од вака дефинираните наставни теми и содржини може да се согледа дека еко–педагошката задача се реализира само преку една содржина во рамки на последната тема. Тоа е содржината „Заштита на животната средина„ во темата „Растителниот и животинскиот свет на земјата„.

Со оваквиот пристап се превидуваат сите други можности. Така на пример, повторно е пропуштено да се наведат аспектите на климатските промени и на глобалното затоплување. Од еко–педагошки аспект значајно е да се говори за одржливиот развој и во рамки на темата „Природно–географски карактеристики на Земјата и животот на луѓето.

Во рамките на оваа содржина може да се обрне внимание на активностите на човекот и ерозиите, или делувањето на човекот во насока на природните карактеристики на Земјата и потребата од делување во насока на заштита на опустошените предели ( ревитализирање на оние од пожари, но и делување што е резултат на урбанизацијата и некои други активности на човекот.).

Интересно е да се согледаат аспекти на образованието за одржливиот развој во рамки на обработените теми. Елементите на дидактичко–методичката разработка на секоја тема од Табела број 38.

Табела бр. 38 Дидактичко –методички елементи на темата

Ред бр	Дидактичко –методички елементи на темата
1	Содржини
2	Знаења и способности
3	Средства и активности



Наставната програма по предметот „Географија„ за петто одделение се разработува во пет теми. Темите ги презентираме во Табела број 39.

**Табела бр. 39:** „Теми„ што се обработуваат во програмата по предметот „Географија„ за петто одделение

Ред бр	Теми
1	Вовед во географијата
2	Земја –форма и големина
3	Земјата и сончевиот систем
4	Од глобус на географска карта
5	Природно–географски карактеристики на Земјата и животот на луѓето

Во овие теми може да се забележат бројни можности за делување во насока на реализација на цели и задачи на образованието за оддржливиот развој. Ќе го посочиме само примерот со последната тема.

Во последната тема насловот е комплексно–средински при што се укажува на природните, но и на географските карактеристики. На географијата се гледа како на наука што ги проучува природните, но и социјалните аспекти на средината. Во оваа тема предвидено е аспекти на оддржливост да се реализираат преку посебна содржина насловена „Заштита на животната средина„. За жал ова е направено само со механичко додавање на содржината, а природните аспекти на делување од доменот на образованието за одржливиот развој, како на пример „Заштита на подземните и истечните води од загадување„ во рамки на содржината „Подземни и истечни води“ се занемарува. Ова, како и многу други неискористени можности се направени со начинот на дидактичко–методички и содржинска обработка на програмата.

Истиот превид е направен и во рамките на дефинираните „Знаења и способности„, дидактички елемент преку коишто се разработуваат темите од програмата.

Сосема на крај, без корелација на содржините и проблемите, во рамки на дефинираните „Знаења и способности„ се дефинираат 3 способности:

- „да ги забележува интензивните процеси на нарушување на квалитетот на животната средина„;
- „да ја објаснува потребата за негување, чување и заштита од загадување на животната средина„ и
- „набројува примери за разумно, рационално искористување на природните богатства и чување на природата како темел за опстанок на одделни загрозени видови на растителен и животнински свет, а и за самиот човек„.

Она што во овој дидактичко–методички елемент недостасува е дефинирање на способност:

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД. ГОС. ИЈА



„ – да ги опишува значењето на почвата за развој на растителниот и животинскиот свет на Земјата,,

За да се предвидат аспекти од образованието за одржливиот развој, авторите повторно се определиле на крајот, изолирано, да се навраќаат на овој проблем. Сето тоа само влијае на квалитетот на програмирањето, гледано од аспект на можностите и потребите на образованието на свесни и креативно активни граѓани во средината.

Сепак, сосема изоставени се аспектите на образованието за одржливиот развој во третиот програмски елемент презентирани во рамките на конкретната анализирана програмска тема, „Средства и активности,, вторите на програмата не предвиделе ниту една активност во оваа насока, иако потенцијали и можности постојат. И очекувањата се големи. Може да посочиме еден пример: „Поттикнување на активности за заштита на квалитетот на воздухот,, со различни можности или „алтернативно користење на јавниот превоз, наместо доаѓање на училиште со автомобилот на родителите,, на пример. Друг пример е „заштита на животинскиот свет преку негување на активност на фрлање отпадоци на одредени места за отпадоци наместо фрлање по зелените површини каде се движат различни животни кои доколку ги изедат, привлечени најчесто од нивната боја, би починале,, На тој начин директно се влијае на загрозувањето на животинските видови, особено во урбаните простори каде животинскиот свет е вулнерабилен. Треба да се нагласи, можностите за делување во еко–педагошка насока во рамките на овој програм се големи.

#### 3.2.2.3.6.2 анализа на програмата за предметот „Природни науки,,

Во норвешкото основно и ниже средно образование содржините од „Географија,, се изучуваат во предметот „Природни науки,,. Програмата ја анализираме од аспект на еко–педагошките можности, решенија и барања.

Предметот именуван како „Природни науки,, интегрира во свои рамки неколку дидактичко разработени научни подрачја. Според авторите „

Природни науки,, е компилација од: биологија, физика, хемија и гео–предмети. Самата холистичка природа на предметот создава можности за реализација на еко–педагошките барања. Сепак, ова не е постигнато на пример со начинот на дефинирање на задачите на овој предмет.

Задача на овој предмет: „...има можности за индивидуата да ги разбере разичните типови на природни науки и технолошки информации и ќе даде основа за учество во демократските процеси на општеството,, Вака дефинираната задача е во целост антропоцентристичка. Но, меѓу задачите за овој предмет може да се забележат и примери што се еко–педагошки прифатливи. Таков е примерот со задачата овој предмет на



учениците да им овозможи:

„Во нашето општо знаење е важно да се разбере дека природната наука се развива и истражувањето и ново знаење во природна наука и технологија имаат големо значење за развојот на општеството и на средината во која живееме...“

На задачата се укажува со комплексното гледање на средината. Ова од еко–педагошки аспект е мошне податливо за реализација на целите и задачите на одржливиот развој.

Содржините на овој предмет авторите ги презентираат преку неколку предметни подрачја, што ги презентираме во Табела број 40.

**Табела бр. 40:** „Главни подрачја, во предметот „Природни науки,“

Одделение	Предметни подрачја					
1 -10	Истражувачот	Разновидноста во природата	Телото и здравјето	Универзумот	Феномени и супстанции/-елементи	Технологија и дизајн

Од начинот на којшто се именуваат посебните „предметни подрачја, во предметот „Природни науки,“ може да се очекува дека може да се реализираат аспекти и на одржливиот развој. Имено, авторите на програмата предвиделе да се реализираат аспекти на разновидноста во: „природата,“ „телото и здравјето,“ „универзумот,“ но и „дизајнот/технологијата,“

Од дефинираните содржини, авторите нагласуваат еко–педагошките аспекти да се реализираат во рамките на подрачјето „Разновидноста во природата,“ Во таа насока како содржина, меѓу другото ќе посочат:

„Ова главно програмско подрачје исто така се фокусира на барањата за одржлив развој, местото на човекот во природата, и како човечките активности се смениле и продолжиле да ја менуваат природната средина локално и глобално...“

Ваквиот еко –педагошки пристап не се забележува во другото подрачје

„Телото и здравјето,“ Иако здравјето денеска се почесто се поврзува со одржливите аспекти на „здрава средина,“ или „здрава храна,“ т.н. средински аспект не се споменуваат во подрачјето „Тело и здравје,“

Одржливи аспекти се очекува да се реализираат и во подрачјето под наслов „Феномени и субстанции/елементи,“ Таквите можности не се искористени. Во оваа насока може да се спомне содржината „извори на енергија,“ а воопшто не се споменуваат „алтернативните и останатите извори на енергија,“ подрачје кое е многу важно прашање.



Како податливо за еко–педагошко делување може да се посочи подрачјето „Технологија и дизајн„. Авторите на оваа програма не нашле за потребно да прозборат за т.н. „зелени технологии„, како што е на пример технологијата за прочистување на загадената вода.

Сосема податливи за еко–педагошкото делување може да се споменат „Основните умеења„. Ќе го посочиме основното умеење: „Да се биде способен да се изрази орално или писмено во природното предметно подрачје„. Тоа значи презентирање и опишување на сопственото искуство од природата. Авторите ги посочуваат: „писмените извештаи од експериментирањето„, „теренската работа„, „екскурзиите„ и други образовни активности во природата.

Компетенциите дефинирани како цели посебно за одделна возрастна граница и по подрачја може да бидат солидна основа за еко–педагошко делување, односно дидактички разработени содржини. Во таа насока може да посочиме неколку примери.

За возраста до 2 години во подрачјето „Истражувач„ дефинирана е и компетенцијата „постави прашања, зборувај за филозофијата и местото на човекот во природата„. Вака дефинираната цел создава базични основи за еко–педагошко делување, па во нејзини рамки на учениците би можело да им се предочи, антропоцентристичкото или комплексно еколошкото гледање на природата.

Како еко–педагошки податливо може да се гледа и на првата цел – компетенција изведена во подрачјето „Различноста во природата„. Таа е дефинирана: „препознај и опиши некои растителни и животински видови и сортирај ги„. Ова претставува солидна основа за запознавање на учениците со комплексната природа на средината што го опкружува ученикот и на тој начин се изградува севеста за почитување на средината и различностите што таа ги носи со себе.

И во темата „Технологија и дизајн„ за учениците се создаваат можности да се запознаат со алтернативните извори на енергија преку запознавање на силата на водата и воздухот. Компетенцијата што се предвидува како цел гласи: „направи уметнички дела што може да се придвижат од вода и воздух и сподели со другите што имате направено„.

Во компетенциите што се дефинирани како цели на темата „Истражувач„, на посреден начин се создаваат можности за еко–педагошко делување. Така на пример со дефинирање целта учениците да: „собираат и систематизираат податоци и да ги презентираат резултатите со помош или не на дигитални помагала„, се создаваат можности за спроведување и на еколошки истражувања. Учениците на пример може да се оспособат да собираат податоци како одат во училиште, да ги систематизираат податоците и да ги презентираат резултатите со помош или не на дигитални средства.



Од презентираниот материјал може да се заклучи дека комплексниот начин на презентирање на содржините и нивната дидактичка обработка во програмот за предметот „Предмет на природни науки„ создава сериозна основа за оддржливиот развој на еко-димензиите во образовното делување. Она што претставува посебен квалитет е што учениците се запознаваат со основите на истражување со што на тие на елементарен начин доаѓаат до сознанија и нивна обработка и презентирање. Тоа ги прави учениците да не бидат само пасивни восприемачи на информации туку креативни истражувачи и донесувачи на заклучоци, воопштувања... Ова се мисловни активности кои доколку се развијат ќе го оспособат ученикот да биде креативен субјект во средината кој не е инхибитран и уплашен, туку е способен за надминување, решавање на проблемите особено оние срединските, проблеми што може да се каже го одбележаат современото живеење.

### 3.2.2.3.6.3 Резиме на анализата на програмите по природна група на предмети

Предмет на анализа во трудот беа и групата на „Природни предмети„. Заради обемноста, презентираниа е само анализа на дел од овие предмети. Во трудот од аспект на оддржливиот развој на еко-димензиите беа анализирани програмите по предметите: „Географија„ од македонскиот и „Природни науки„ од норвешкиот образовен систем. „Природни науки„ претставува компилација од: „Биологијата„ „Физиката„ „Хемијата„ и „Гео-предметите„.

Програмите беа анализирани од аспект на дидактичко-методичката структура и од аспект на презентираниите содржини.

Во рамки на програмата по предметот „Географија„ во дидактичкиот елемент „задачи„ аспект на оддржливиот развој на еко-димензиите прифатливо е повикувањето учениците да стекнуваат основни знаења за: „...природните елементи и животот на луѓето„. Ваквиот природ ја почитува комплексната природа на средината што е особено важно за овој вид на образовно делување и е еден од основните принципи на кои се темели концептот за оддржливиот развој.

Интересни сознанија добивме и со анализа на задачите на предметот

„Природни науки„. Самата холистичка природа на предметот создава можности за реализација на еко-педагошките барања. Сепак, ова не е постигнато севкупно со начинот на дефинирање на задачите, на пример.

Но, како „Задача„ за предметот дефинирана е и: „...има можности за индивидуата да ги разбере разичните типови на природни науки и технолошки информации и ќе даде основа за учество во демократските процеси на општеството„. Вака дефинираната задача е целосно антропоцентристичка.



Во предметот „Природни науки„ се забележуваат и позитивни решенија при дефинирањето на задачите на програмата. „...истражувањето и новото знаење во природната наука и технологијата имаат големо значење за развојот на општеството и на средината во која живееме„. Во задачата се забележува комплексен пристап на средината, од еко-аспект податлив за реализација на цели и задачи на оддржливиот развој.

Доследност во оваа насока не се забележува во „целта„ на програмата по предметот „Географија„. Во првиот сегмент целта е парцијална и во неа доминираат социјалните аспекти на средината, освен посочената „Земјата и природните елементи„.

Интересни во норвешкиот систем се и „Основните умења„. Ќе го посочиме основното умење: „Да се биде способен да се изрази орално или писмено во природното предметно подрачје„. Тоа значи дека авторите предвиделе со програмата да ги насочат учениците кон презентирање и опишување на сопственото искуство од природата, преку: „писмени извештаи од експериментирање„, „теренски работи„, „екскурзии„, и други образовни активности во природата.

Од друга страна, дефинираните „задачи„ во програмата по предметот „Географија„ се типичен пример на механичко, несистематско, вклучување на еко-димензиите во образованието. Во оваа програма пропуштајќи ги сите можности за еко-делување се додава една задача која има функција во оваа насока. Тоа е задачата: „- да ја сфатат потребата од неопходна заштита на Земјата од загадување и одговорноста на човекот и општеството за заштита на животната средина„. Со ваквиот пристап, може да се забележи дека се занемаруваат можностите што постојат во рамките на другите задачи, како на пример во задача каде авторите би можеле да ги вклучат негативните последици од делувањето на човекот што резултираат со глобалното затоплување или превентивните активности.

Идентичен пристап, парцијален, се препознава и во дефинираните содржини. Само во една од содржините е предвидено да се обработуваат еко-аспекти. За сметка на тоа пропуштени се можностите во рамки на темата „Природно-географски карактеристики на Земјата и животот на луѓето„. Во оваа содржина може да се обрне внимание на активностите на човекот и ерозиите, или делувањето на човекот во насока на заштита на опустошените предели.

Делумна обработка на еко-димензиите во програмата се препознава и во темите презентирани во програмите. Во последната тема од програмот „Географија„ предвидена е содржина насловена „Заштита на животната средина„. За жал ова е направено само со механичко додавање на содржината, а системските аспекти на делување од овој домен, како на пример „Заштита на подземните и истечните води од загадување„ во рамки на содржината „Подземни и истечни води“ се занемарува.



За разлика од овој традиционалистички пристап во содржинската разработка на програмата по предметот „Природни науки,, се забележува и комплексен приод. Во дефинираните „предметни подрачја,, се идентификува и подрачје „Разновидноста во природата,, како и „Дизајн/технологија,,. Најдирекно во насловот „Разновидноста на природата,, одржливо од аспект на еко-димензиите ќе се наведе „Ова главно програмско подрачје се фокусира на барањата за одржлив развој, местото на човекот во природата и како човечките активности се смениле и продолжиле да ја менуваат природната средина локално и глобално,,. Доследност во овој пристап не се забележува во подрачјето на здравјето. Имено, здравјето денеска се почесто се поврзува со одржливите аспекти на „здрава средина,, или пак „здрава храна,,. Во анализираната програма овие т.н. средински аспект воопшто не се споменуваат.

И во други сегменти од анализираните програми од природната група на предмети сосема изостануваат еко-димензиите. Таков пример е треттиот програмски елемент од програмата по „Географија,, од македонскиот образовен предмет, насловен „Средства и активности,,. Авторите на програмата не предвиделе ниту една активност во оваа насока, иако можности постојат. И очекувањата се големи. Може да посочиме еден пример: „Заштита на животинскиот свет преку негување на активност за фрлање отпадоци на одредени места наместо по зелените површини каде се движат различни животни кои доколку ги изедат, привлечени најчесто од бојата, би починале,,.

Од презентираниот може да се заклучи дека комплексниот начин на обработка на содржините и нивната дидактичка трансформација во предметот „Природни науки,, создава сериозна основа за еко-педагошко делување. Она што претставува посебен квалитет е што учениците се запознаваат со основите на истражувањето со што на елементарен начин доаѓаат до сознанија, нивна обработка и презентирање. Тоа ги прави учениците не само пасивни восприемачи на информации туку креативни истражувачи и донесувачи на заклучоци, воопштувања... Ова се мисловни активности кои доколку се развијат ќе го оспособат ученикот да биде не инхибитран и уплашен туку креативен субјект во средината, способен за надминување на проблемите особено оние срединските што го одбележаа современото живеење.

Треба да се напомене дека анализата на програмите од групата на програмите за предметите од природните науки покажа дека во нивни рамки се создаваат можности за одржлив развој на еко-димензиите, сепак во одредени аспекти се препознаваат аспекти за унапредување во оваа насока.

#### 3.2.2.2.7 Програма по општествена група на предмети

Од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното



образование интересна е и „Општествената група на предмети...“

Начелно треба да се напомене неопходноста од мошне сериозни промени доколку се сака да се излезе во пресрет на потребата за вклучување на одржливоста во програмите и по овие предмети.

Групата на општествени предмети во македонскиот основнообразовен систем е бројна, но од низа аспекти, а пред се заради појавата на т.н. еколошко право, во овој труд предмет на теоретска, квалитативна анализа беа програмите по предметот „Граѓанска култура...“.

Во норвешката образовна практика со образовниот план за задолжително основно и ниже средно образование предмет на анализа ни беше програмата по предметот именуван како „Општествена група на предмети...“.

Финскиот основнообразовен план вклучува и посебно предмет „Општествени студии...“.

#### 3.2.2.2.7.1 Анализа на програмата по наставниот предмет „Граѓанска култура...“<sup>187/</sup>

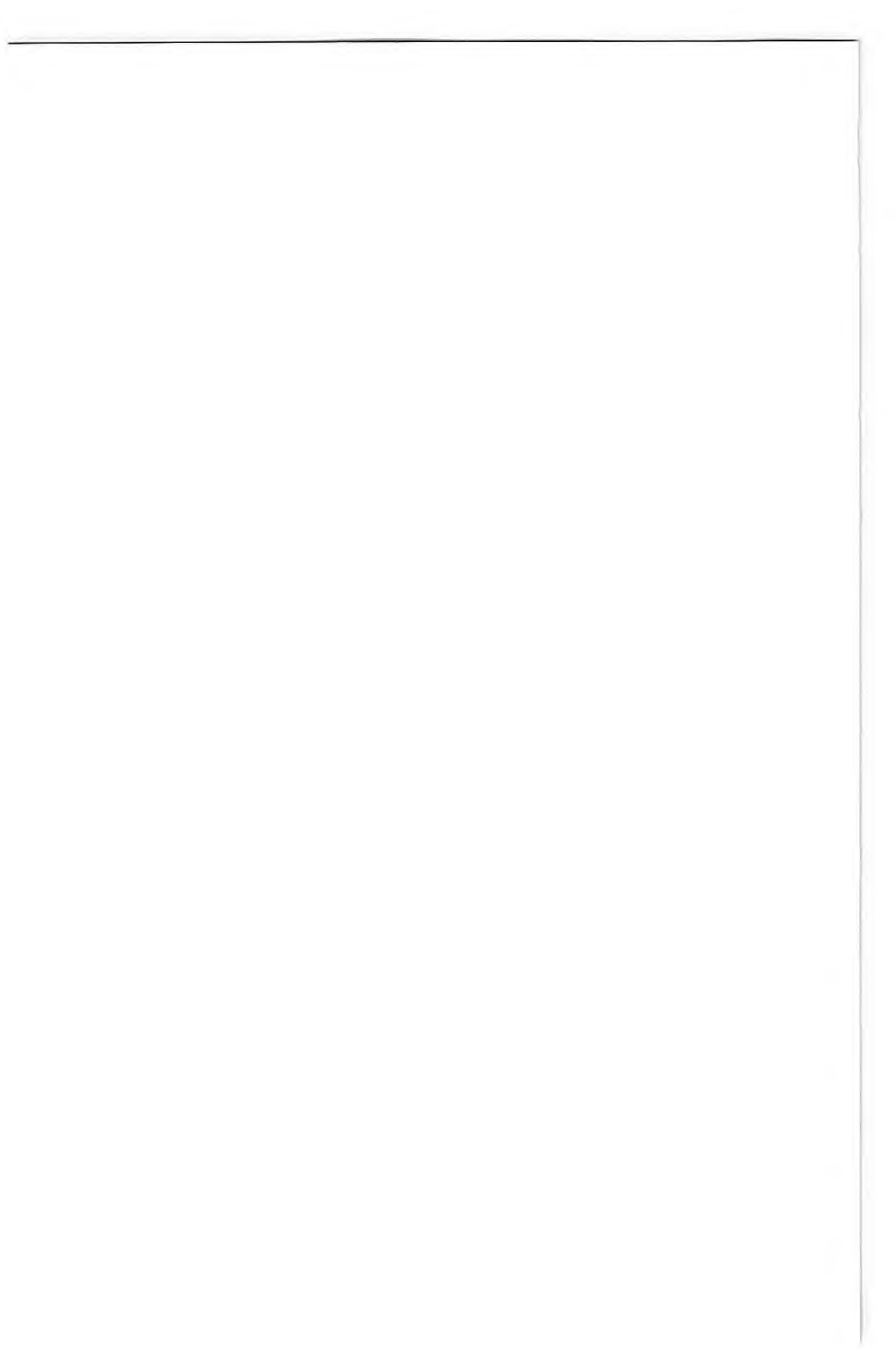
Во актуелниот наставен план предметот „Граѓанска култура...“ е предвидено да се изучува во седмо и осмо одделение на основното училиште. Во трудот беше направено квалитативна анализа и на овој наставен предмет. Истиот беше анализиран од аспект на присутноста, можностите и потребите за вклучување на одржливиот развој.

Воведниот дел на програмата е заеднички за двете одделенија. Со почетниот дел на програмата се дефинираат целта и задачите на овој наставен предмет.

Од начинот на којшто е дефинирана целта на наставата по предметот „Граѓанска култура...“ може да се согледа дека постои можност и потреба за реализација на еко-образованието. Сепак, тоа не се реализира во анализираната цел на конкретниот наставен предмет. Поконкретно во целта директно не се наведуваат аспекти на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Но, индиректно може да се препознаат можности во оваа насока. Авторите во целта антропоцентристичко, но со одредени индиректни потенцијали ја истакнуваат потреба овој предмет да:

„...формира позитивни ставови за одговорност, почит кон сопствената и другите култури, способноста за соработка, критичко размислување...“

<sup>187/</sup> Граѓанска култура, (2007 година), VII одделение, Наставна програма, Предметна настава, Основно образование, Министерство за образование и наука, Скопје;



Сите наведени аспекти на целта може да бидат во функција на реализацијата на образованието за одржливиот развој.

Во овој воведен дел на програмата се предвидува целта да се реализира преку петнаесет задачи. Една од задачите упатува на комплексен приод со вклучување и на еколошката сфера во граѓанското образование. Задачата гласи:

„- да ги разликува видовите човекови права и слободи ( граѓански, политички, економски, социјални, еколошки и културни) и начинот како тие се заштитуваат.“

Освен оваа задача и неопходниот еколошки пристап, во рамките на другите изведени задачи за овој наставен предмет авторите не предвиделе да се реализира ниеден аспект на еко-педагошкото делување. Со цел да се утврдат подетално состојбите, предмет на анализа од еко-педагошки аспект беа и конкретните програми за овој предмет за шесто и седмо одделение.

#### 3.2.2.2.7.1.1 *Анализа на наставната програма по предметот „Граѓанска култура„ за VII одделение*

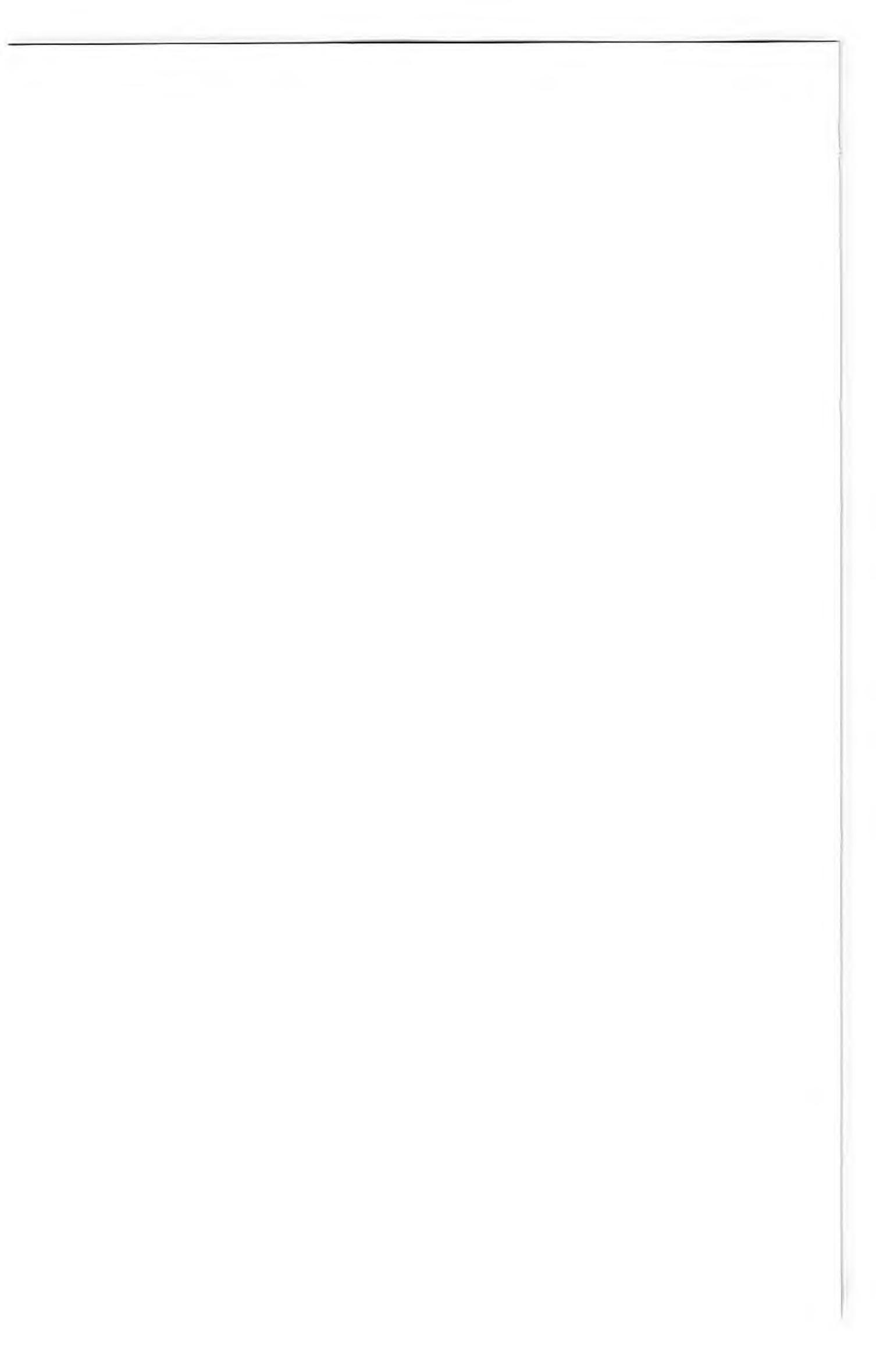
Предмет на квалитативна анализа во овој дел од трудот беше наставната програма за предметот „Граѓанска култура„ што било предвидено да започне да се реализира од учебната 2007/2008 година. Севкупната програма се разработува на 12 страници преку повеќе дидактички елементи што ги презентираме во Табела број 41.

**Табела бр.41** *Дидактички елементи во програмата по „Граѓанска култура„*

Ред бр	Дидактички елементи
1	Теми
2	Содржини
3	Знаења и способности
4	Средства и активности

Имајќи ги во предвид дидактичките елементи може да се очекува во нив да се реализираат и аспекти на одржливиот развој. Со нивната анализа може да се добијат поконкретни сознанија во оваа насока.

Глобално гледано содржината на програмата по предметот „Граѓанска култура„ е разработена преку неколку теми што ги презентираме според редоследот на разработка во Табела број 41.



Табела бр.41: „Темите, што се обработени во предметот „Граѓанска култура.“

Ред бр	Тема
1	Човекови права
2	Демократија
3	Македонија и Европската унија

Првата тема „Човекови права,“ создава можности учениците да се запознаат со дел од аспектите неопходни за свесно и одговорно, активно делување во комплексната средина. Третата содржина предвидена за реализација во рамките на оваа тема „Видови човекови права,“ предвидува, меѓу другото, учениците да се запознаат и со т.н. еколошки човекови права.

Сосема коректно во дефинираните „Знаења и способности,“ се истакнува дека ученикот треба:

„Да изведува примери за еколошки и развојни културни, економски, социјални, граѓански и политички права.“

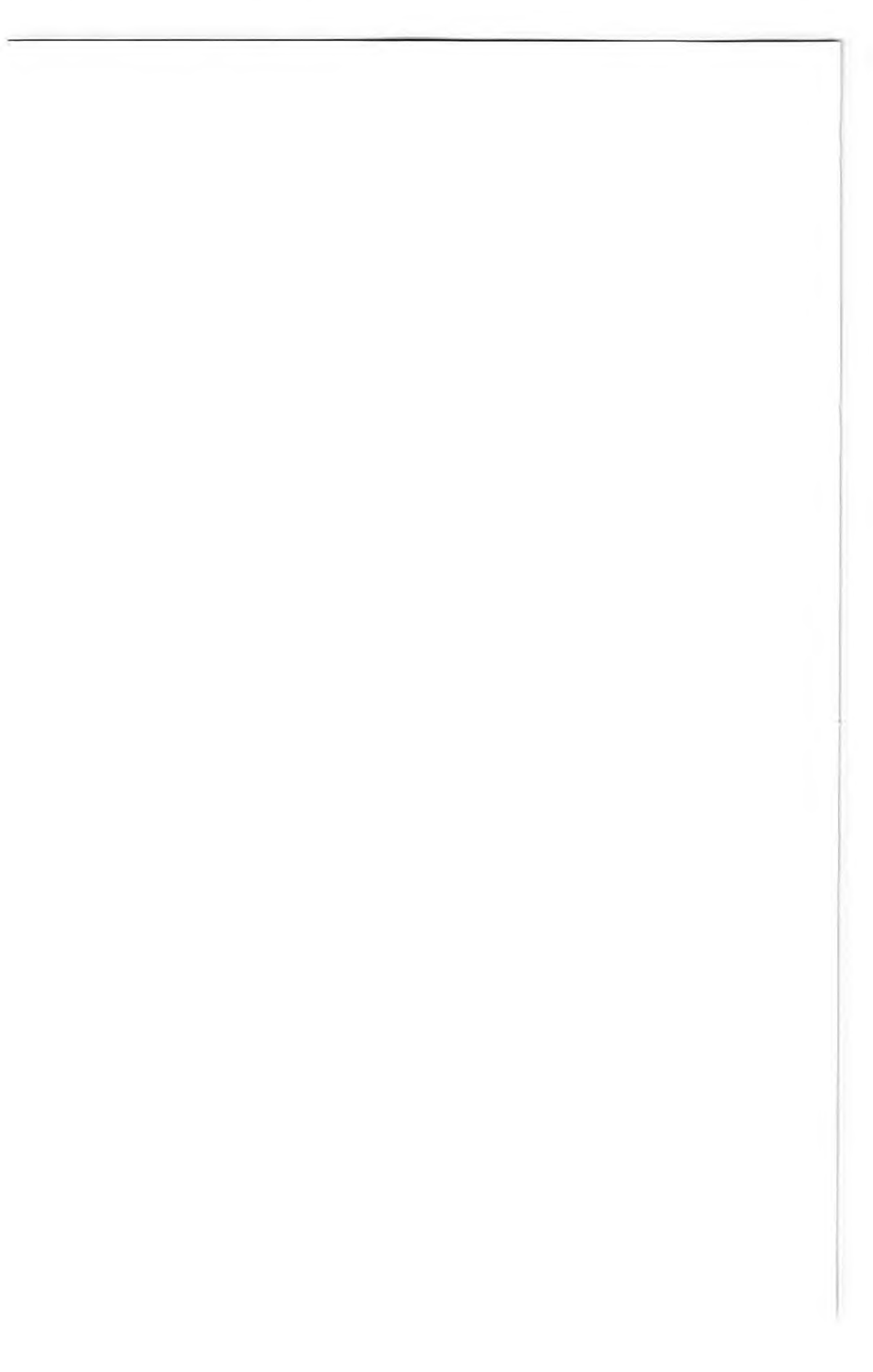
За жал, дидактичката разработка на оваа содржина не е целосна. Анализата покажа дека не се предвидени ниту едно средство или активност за реализација на оваа содржина. Поконкретно во една од активностите се наведува:

„ –Се дебатира за начините на остварување на граѓанските, политичките, економските и социјалните права на поединците во Република Македонија,“

Со вака дефинирана активност може да се види дека еколошките права се изземени.

Може да се направи уште една забелешка во однос на видовите човекови права што се обработуваат во рамките на оваа содржина. Впечатливо е дека во рамки на дефинираните знаења и способности во конкретната содржина доминираат религиозните права и слободи.

И во целокупната понатамошна обработка на темите во овој наставен предмет воопшто не се споменува еко-образовното делување. Сепак, можности постојат. Таков пример е содржината „Човековите права се универзални и неделиви,“ презентирана во првата тема „Човекови права,“. Еко-образованието посочува на потребата од поврзувањето на економските, социјалните и еколошките димензии, но ја потенцира глобализацијата и взаемната и меѓусебна поврзаност помеѓу појавите и процесите. Ова авторите на програмата не го користеле во овој еко-образовен сегмент, иако тој можел да биде и соодветен вовед во наредната, веќе анализирана содржина „Видови човекови права,“.



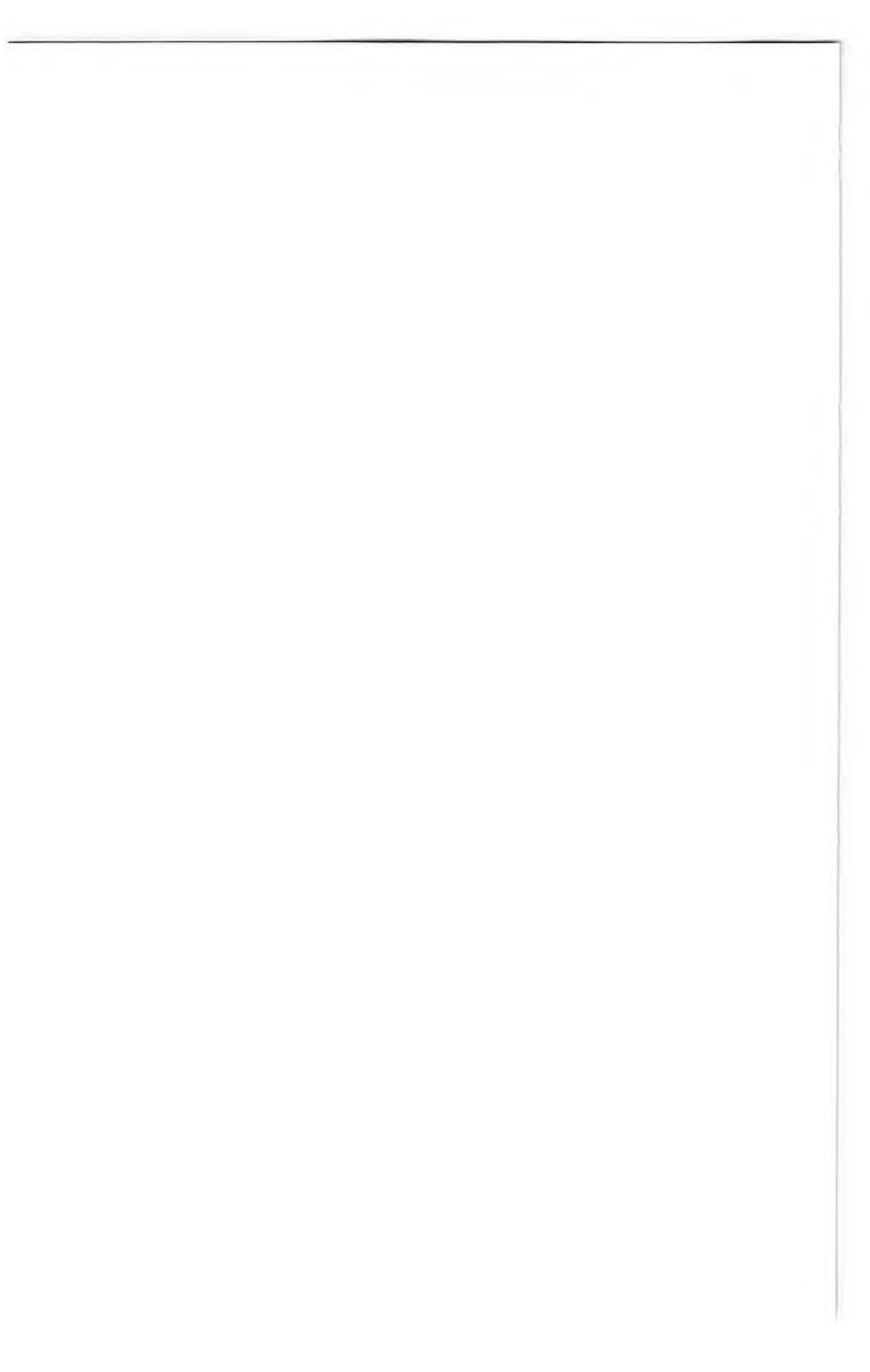
Природата и еко-образовното делување поврзано со човекови права може да се разработат и во рамките на содржината „Право на различност и борба против дискриминацијата... Во воведниот дел во рамките на оваа содржина ефикасно би било доколку се започне со споредба на различноста што се препознава и почитува во природната средина. На овој начин би се создала можност децата да стекнат некои знаења за непосредната природна средина, но и кај нив да се создаде слика на човечкото општество да гледаат како на сегмент од комплексната природно-социјална средина.

Во оваа насока може да се посочи уште еден пример. Во темата „Демократија,, од еко-образовен аспект важно е да се запознаат законските акти и особено оспособувањето на учениците да влијаат за нивно менување. Овој аспект на еко-димензијата во програмата авторите пропуштаат да го направат. На тој начин е пропуштена можноста за делување во насока на конативниот, дејствувачки развој на учениците. Идентичен недостаток се идентификува и во поднасловот „Наставни методи и активности на учење,,. Па така, ќе се наведе дека активностите треба да бидат во насока на конативниот, дејствувачки развој на учениците. Еко-димензијата недостасува и во поднасловот „Наставни методи и активности на учење,,. Составувачите на програмата ќе наведат дека активностите треба да бидат со цел да го направат ученикот „активен субјект во наставата,, и на овој начин го „стеснуваат,, граѓанското делување на ученикот. Во таа насока се посочува дека образовните активности ќе бидат во функција на „самоучење и самооценување,,.

#### 3.2.2.3.7.1.2 нализа на наставната програма по предметот „Граѓанска култура,, за VIII одделение

Програмата по предметот „Граѓанска култура,,<sup>188/</sup> за осмо одделение што беше предмет на анализа од аспект на еко-педагошките барања се реализира од учебната 2006/07 година. Составен дел на овој документ е и дополнението на програмата „Истражување на хуманитарното право,, воведено со Решение на министер задолжен за доменот на образованието со измените и дополнувањата на наставниот план од ноември 2006 година.

Наставната програма за предметот „Граѓанска култура,, авторите ја разработиле на 15 страници. Структурата на дидактичките компоненти за овој предмет е истоветна како и за претходното одделение. На почетокот се презентира „Целта на наставата,, и „Задачи,, а потоа се дава преглед на содржините кои се предвидени да се реализираат во рамките на овој предмет. Централен и најобемен дел од програмата е разработката на секоја наставна тема преку „содржини,, „знаења и способности,, и „средства и активности,,. Од аспект на еко-образованието дискутабилна е втората компонента која, гледано од потребата за комплексно-еколошки природ, е премногу рестриктивна. На пример,



изоставени се афективните цели во наставата за конкретниот предмет, а тие се особено важни за еко-образовното делување. Поконкретно ученикот/ученичката треба да знаат, но и да чувствуваат самодоверба во овие рамки, да „изнесат сопствен став или предлог„ во врска со одредена состојба во средината или законско решение коешто е поврзано со регулирање на оваа област.

Со оваа активност треба да се реализира содржината „Информирање во демократско општество„ во темата „Граѓанинот и демократијата во демократското општество„. Од конкретниот пример може да се забележи дека и овој наставен предмет индиректно може да биде во функција за реализирање на еко-педагошко делување.

Соодветно на начинот на дефинирањето на целта на наставата не постојат директни можности за еко-педагошко делување. Сепак, дел од предвидените образовни содржини може да се во функција на одржливиот развој на еко-димензиите во образованието. Во оваа насока може да се посочат неколку содржини:

„...способноста за размислување, заедничко живеење и здружување„, или пак „свесно донесување на одлуки„.

Наставата по овој предмет авторите предвиделе да се реализира преку 17 задачи. Во ниту една од наведените задачи директно не се укажува за еко-образовното делување. Сепак, индиректно во оваа функција може да бидат неколку задачи:

„- да објасни што е тоа Устав и кои се неговите функции во современиот свет„,

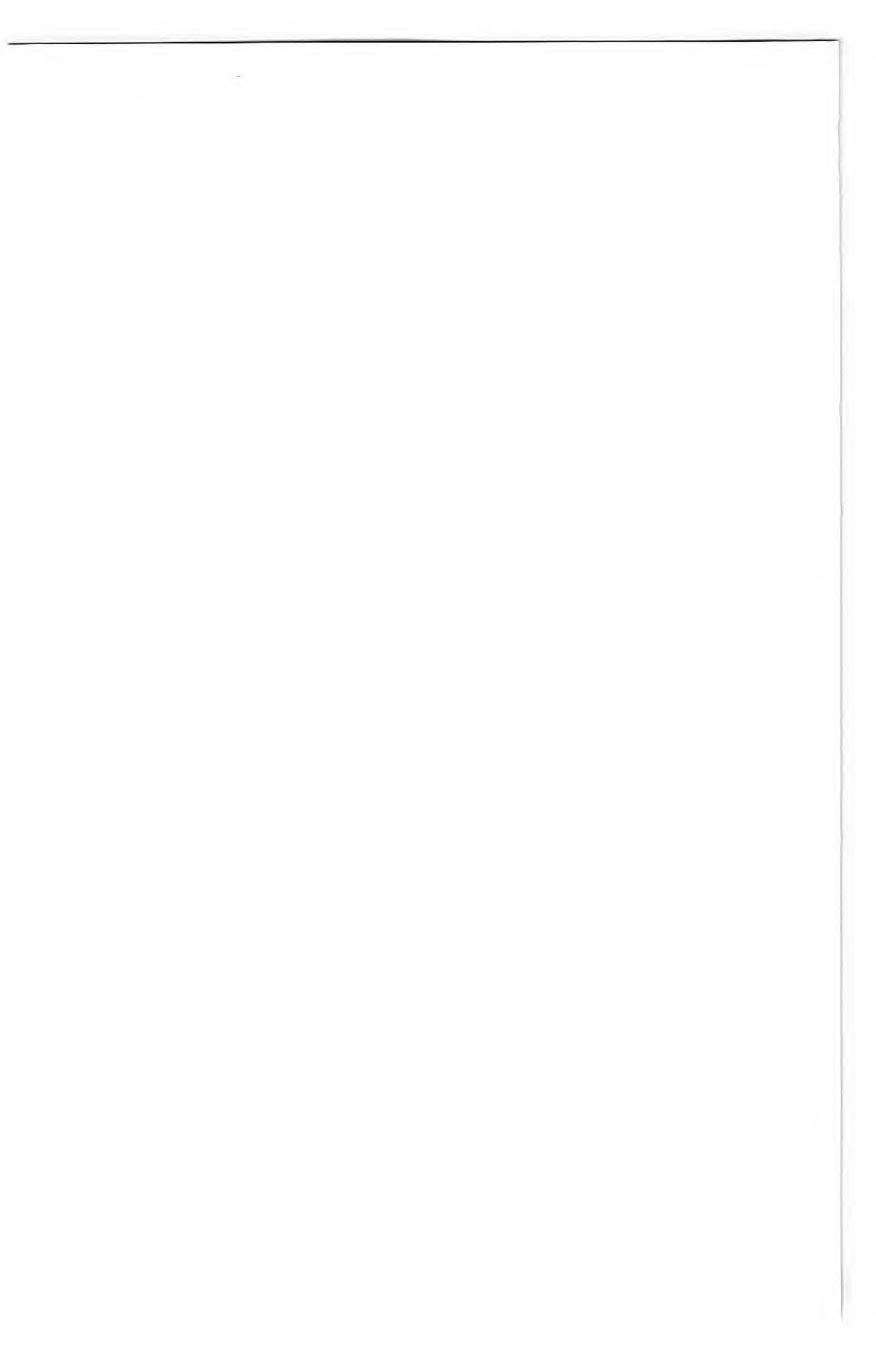
- „да ги наброи задачите и одговорностите на Владата на Република Македонија„, и

- „да ги запознае институциите и механизмите кои ги казнуваат прекршителите на меѓународното право„.

Сепак, останува впечатокот дека авторите во дефинирањето на задачите се задржале само на когнитивните аспект во развојот на учениците. Во посочените примери може да се согледа дека учениците се ставаат во позиција да дознаат кои се „задачи и одговорности на Владата„, но не и да се оспособат да ги користат истите, на пример за надминување на некои средински проблеми. Или запознавање со механизмите како да си ги остваруваат своите права загарантирани со Уставот, меѓу кои секако е и правото на здрава животна средина.

Во анализираните задачи не може да се препознаат позитивни примери.

188/ Граѓанска култура VIII одделение, (2006 година), Наставна програма, Предметна настава, Основно образование, Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука, Скопје; Република Македонија„.



Наставната програма по предметот „Граѓанско образование„ предвидува да се реализираат и темите „Граѓанинот и демократијата во Република Македонија„ и „Истражување на меѓународното хуманитарно право„.

Од аспект на конативниот развој на ученикот може да се разгледаат и другите дидактички елементи во програмата. Така на пример во рамки на содржината „Информирањето во демократското општество„ не е предвидено дека учениците треба да стекнат знаења и развијат способности за користењето на медиумите за да се вклучат како пренесувачи на информации. Во таа функција би било да се оспособат некоја важна информација да ја пласираат во весник.

И во рамки на содржината „Уставна демократија„ авторите не укажуваат на потребата децата да ги активираат механизмите за оценување на уставноста и покренување на постапка за менување на одделни акти, кои гледано од аспект на нашиот труд би имале и еколошко значење.

Со овие примери всушност се посочува дека авторите ја пропуштиле можноста образовно да делуваат ученикот/ученичката да се развиваат како граѓани, активни субјекти во демократското општество. Тоа е она што може да биде пречка и за нивно изградување како активни субјекти во еколошкиот развој на општеството во коешто припаѓаат.

#### 3.2.2.3.7.2 Анализа на програмата по предметот „Општествени науки„ од норвешкиот основнообразовен систем

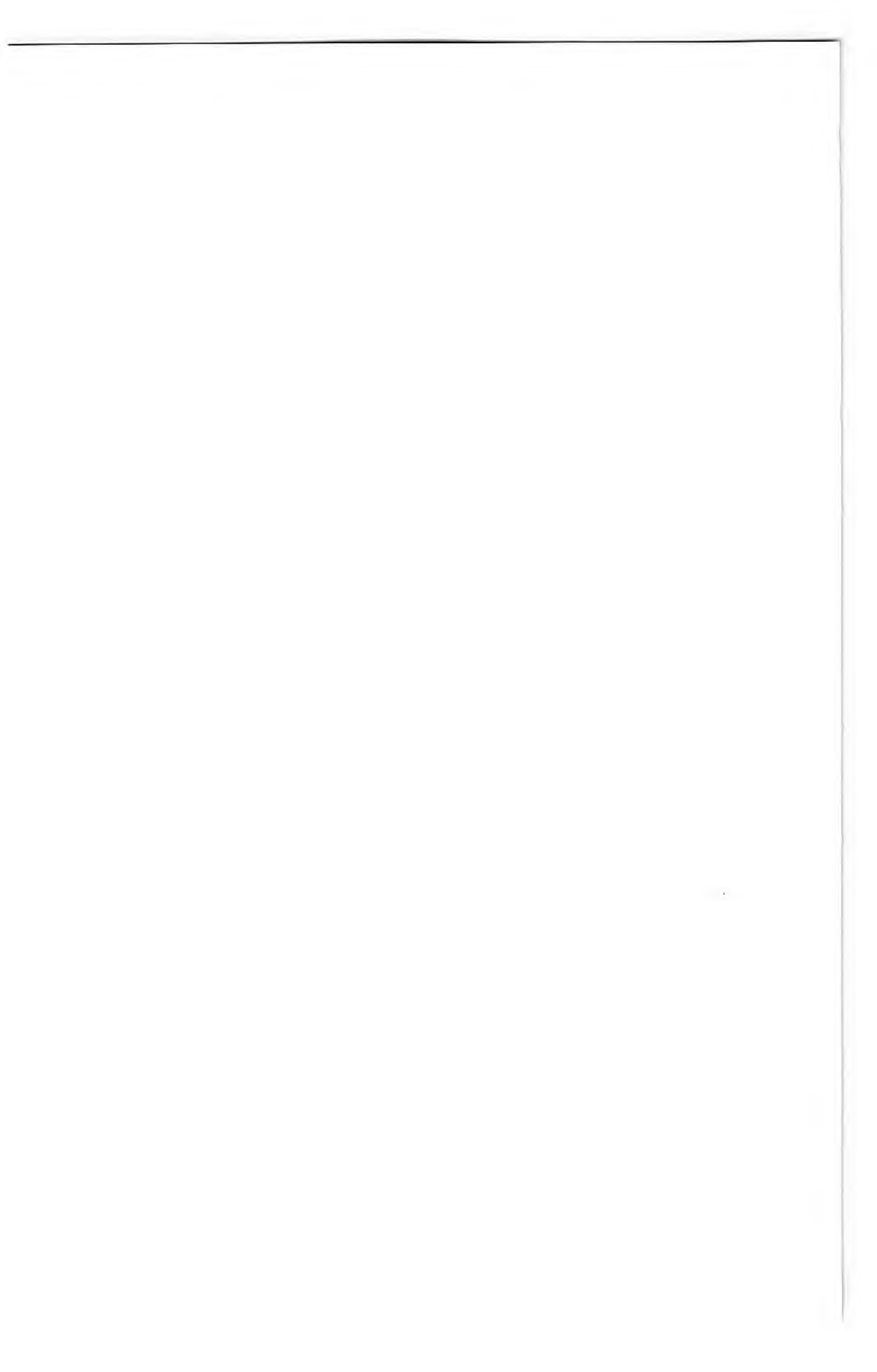
Програмата за предметот „Општествени науки„ авторите ја разработиле на единаесет страни. Според програмата предвидено е предметот да се изучува од прво до десето одделение. Овој предмет претставува комплексен приод на непосредната социјална средина. Потврда за тоа дека предметот претставува целина од повеќе области е прегледот на предметните подрачја дефинирани за изучување. Во Табела 42 ги презентираме програмските подрачја што авторите ги предвиделе за изучување во оваа програма.

**Табела 42:** „Програмски подрачја„ за предметот „Општествени науки„

Одделение	Предметни подрачја		
1 – 10	Историја	Географија	Социологија

Ваквиот комплексен пристап може да се очекува да има низа позитивни можности за еко–педагошко делување. Ги анализираваме овие содржини дидактички трансформирани во повеќе дидактички елементи од аспект на еко–педагошките барања.

Во воведниот дел на програмата се презентираат „Задачите на предметот„. Во рамките на овој дидактички елемент може да се види дека авторите направиле напори за реализација на еко–педагошките



барања. Како илустрација ќе посочиме една од дефинираните задачи на овој предмет:

„Предметот треба да стимулира развој на знаење за културната различност во светот во минатото и сегашноста, и разбирање на односот помеѓу природата и од човекот направената средина„.

Од вака дефинираната задача може да се види дека се има комплексен приод на средината, како единство на природа и од човекот создадена, ова е прифатливо и може да биде во функција на еко–педагошкото делување. Од друга страна, имајќи ја во предвид природата на предметот се говори за културната различност. Ова до некаде е еко–педагошки оправдано, а она што во оваа насока може да се забележи е недостатокот на природната различност. Овој едностран пристап е прифатлив во предмет кој има за цел да го запознава ученикот со општествените науки.

Од еко–педагошки аспект треба да се посочи уште една задача.

„Наставата по предметот ќе стимулира дискусија за односот меѓу производството и конзумирањето и вреднувањата за последиците што користењето на ресурсите и живеењето сопствен живот имаат на средината и одржливиот развој„.

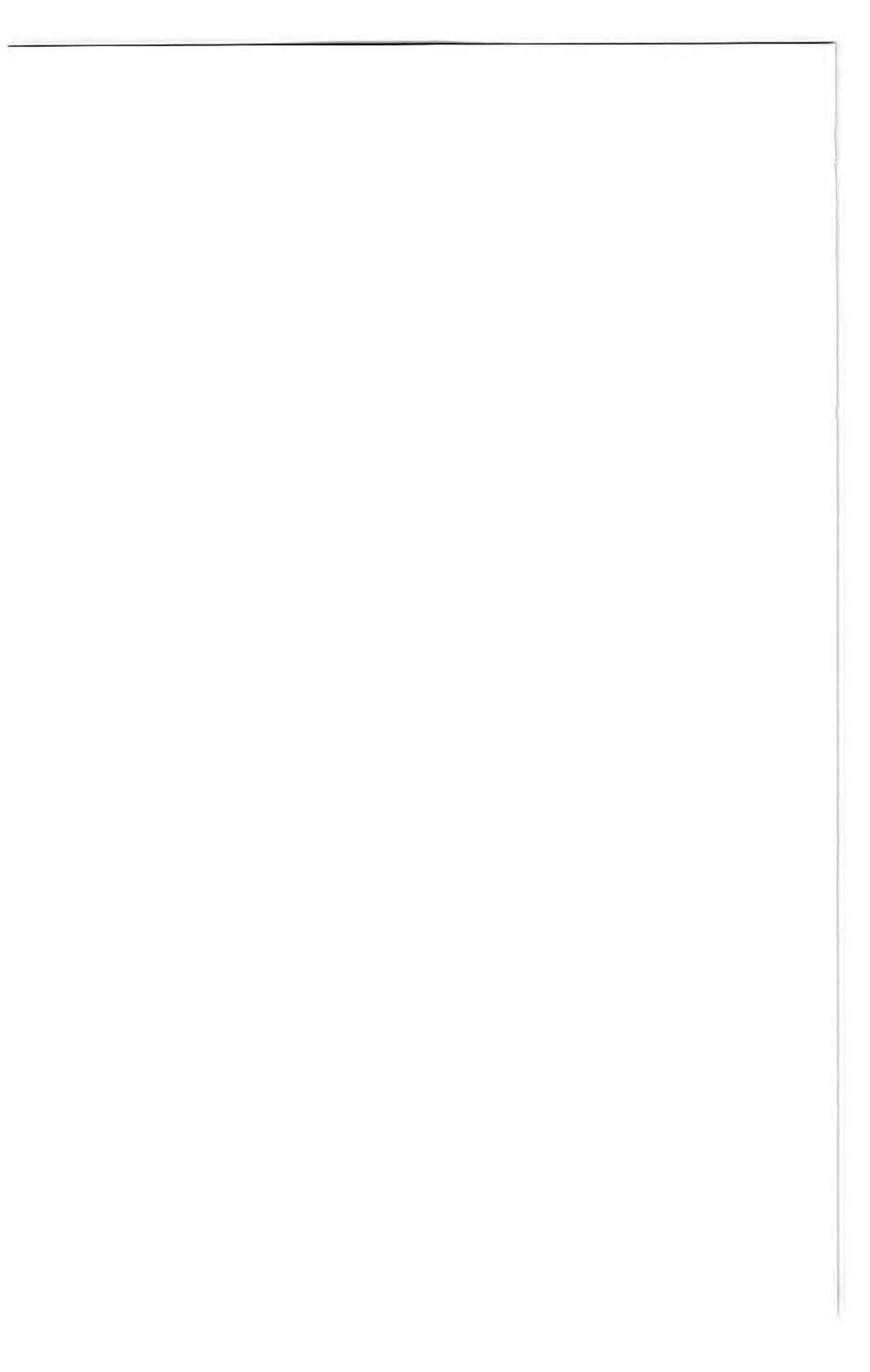
Овака дефинираната задача е прифатлива од еко–педагошки аспект. Во нејзе се поврзува користењето на ресурсите, производството, конзумирањето и одржливиот развој. Ова е комплексно–еколошки пристап на дефинирање на задача што е особено позитивно кога се знае дека токму во сферата на социјалната средина и однесувањето на човекот се создаваат основите и за заканување на одржливиот развој. Со вака дефинираната задача се создаваат солидни основи за еко–педагошки поглед на средината.

Овие два примери, издвоени како задачи на предметот претставуваат солидна основа, но се поставува прашање дали овој пристап е присутен и во останатата дидактичко–методичка разработка на содржините што треба да се реализираат во рамките на овој предмет.

Авторите предвиделе оваа програма да се реализира преку шеесет минутни часови и тоа од 1 до 7 одделение во вкупно 385 наставни часа и од 8 до 10 одделение во вкупно 256 наставни часа.

Во начинот на презентирање на содржините преку главните предметни подрачја авторите не успеале да го задржат прифатливиот во задачите еко–педагошки пристап. Интересно е дали сепак овој пристап може да се препознае во рамки на дефинираните компетенции, односно цели што учениците треба да ги постигнат.

Од презентираниите компетенции, имајќи ја во предвид природата на



нашето истражување интересот го задржавме само на три групи компетенции: по 4, седмо и 10 одделение. Сите овие групи на компетенции се презентирани во помали групи именувани според главните предметни подрачја: историја, географија и социологија. Тие предмети ги анализираме од аспект на еко-педагошките потенцијали и решенија.

Во првата група компетенции до четврто одделение не се забележува ниту една компетенција, цел што би можела да биде во функција на еко-педагошкото делување. Но, може да се препознаат неискористени потенцијали. Ќе посочиме еден пример од подрачјето „Социологија“, каде како цел се посочува: „опиши како момчињата и девојчињата трошат пари и дискутирај за прашања што влијаат на конзумирањето...“ Позитивно е што авторите во рамките на оваа програма се навраќаат на најблизок можен начин, преку детското однесување на процесот на конзумирањето. Но од еко-педагошки аспект недостасува поврзување со рационалното користење на ресурсите, односно аспектот на оддржливоста.

Цели, односно компетенции што треба да се развијат за учениците до седмо одделение е втората група на презентирани компетенции. Во групата компетенции една во главното предметно подрачје „Географија“, се навраќа на еко-педагошкиот аспект. Тоа е компетенцијата поврзана со конзумирањето и користењето на ресурсите.

„објасни како производството и конзумирањето може да ги уништат екосистемите и загадат почвата, водата и воздухот, и да дискутираат и елаборираат како ова може да биде превенирано и поправено...“

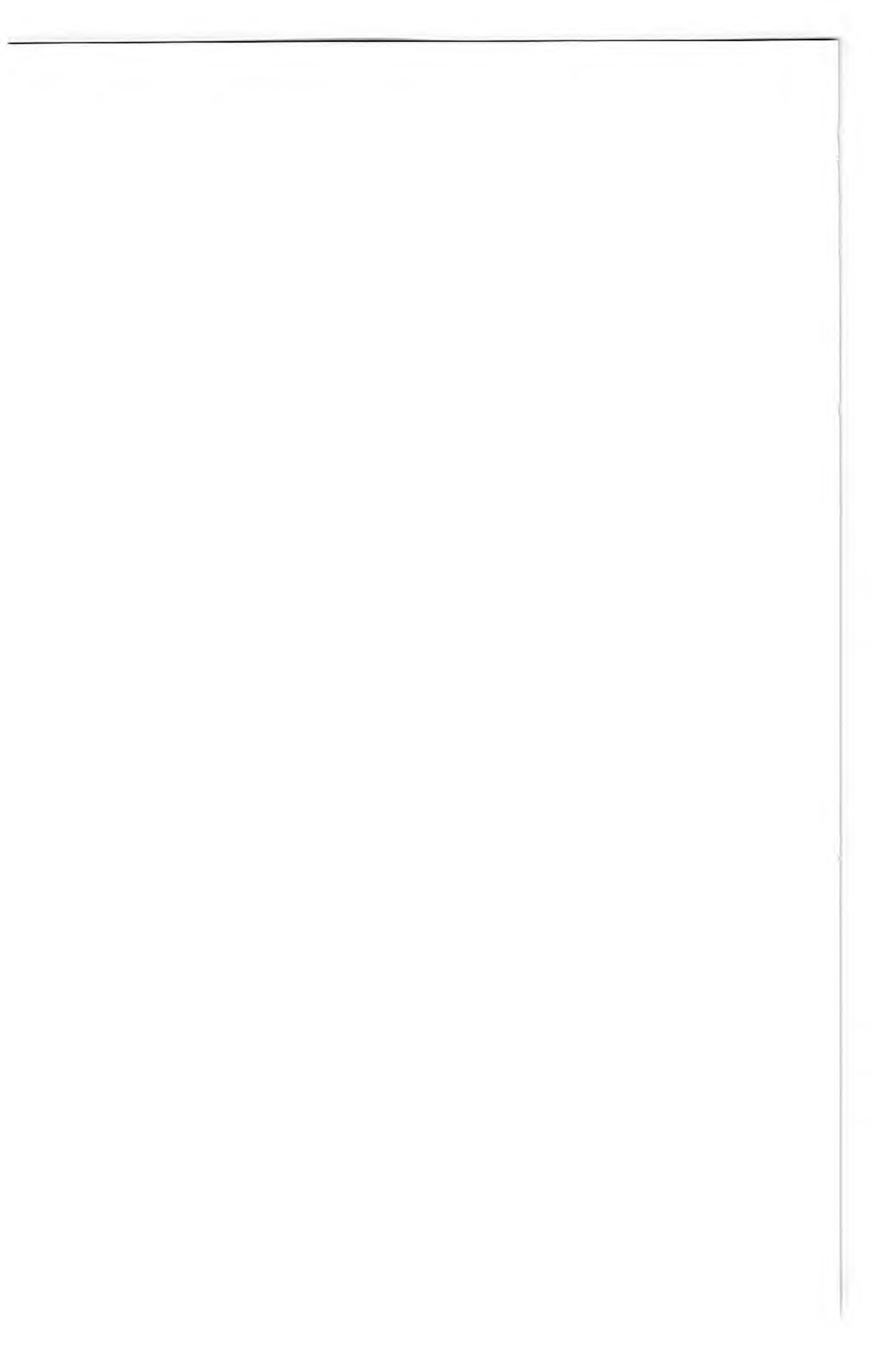
Добро е што авторите на програмата се навраќаат на овој од еко-педагошки аспект значаен проблем. Сепак, нешто може да се забележи. На учениците наместо да им се укажуваат прифатливите начини за рационално користење на ресурсите, како на пример препознавање на знакот за рециклирање, учениците се заплашуваат дека изборот на нееколошко пакување може да ја загади водата на пример.

Во рамките на истото програмско подрачје има дефинирано компетенции во кои може да се делува воспитно за одржливиот развој, но тоа непосредно не е направено. Тоа се две компетенции:

„кажи им на другите за дождовните шуми, тревнати растенија, пустини и други типови пејсажи и објасни како човекот ги експлоатира нив, и

„објасни како ние во Норвешка користиме ресурси од други региони,“

Овие две компетенции создаваат можности за делување во еко-педагошки аспект, како на пример рационално користење на ресурси, избегнување на користење ретки дрвенести видови од дождовните шуми или рециклирање на ресурси како алтернатива на увозот на ресурси од



други региони.

Последната група на цели се оние што се дефинираат за учениците до 10 одделение. И во ова поглавие еко-педагошките аспекти се разработени само во главното подрачје „Географија“. Во таа насока ќе посочиме една од дефинираните компетенции за ова подрачје:

„Кажете им на другите за основата на природата фокусирајќи се на внатрешните и надворешните сили на земјата, движењето на воздушните маси, циркулирањето на водата, времето, климата и вегетацијата, и дискутирајте и елаборирајте за односот меѓу природата и општеството.“

Оваа е комплексно дефинирана цел во која може да се говори за климатските промени, за еколошките аспекти на водата, нејзино загадување и прочистување, озонската обвивка, стакленото ѕвоно, и многу други еко-педагошки аспекти. Впечаток е дека од еко-педагошки аспект ова е обемна цел. Можеби оваа цел би требало да се раздвои на неколку компетенции со дополнување на аспекти на одржливиот развој.

Ваков нерационален приод на средината може да се забележи и во уште една дефинирана цел:

„елаборирајте за големината, структурата и порастот на населението и дискутирајте и елаборирајте за развојот на населението и миграциите во неодамнешните времиња, вклучително и урбанизацијата.“

Во посочената цел се зафаќаат најмалку два од еко-педагошки аспекти: сериозни проблеми: популацијата и урбанизацијата. Овие два претставуваат сериозни проблеми, закани за средината. Така на пример, преголемата урбанизација создава сериозни еколошки проблеми.

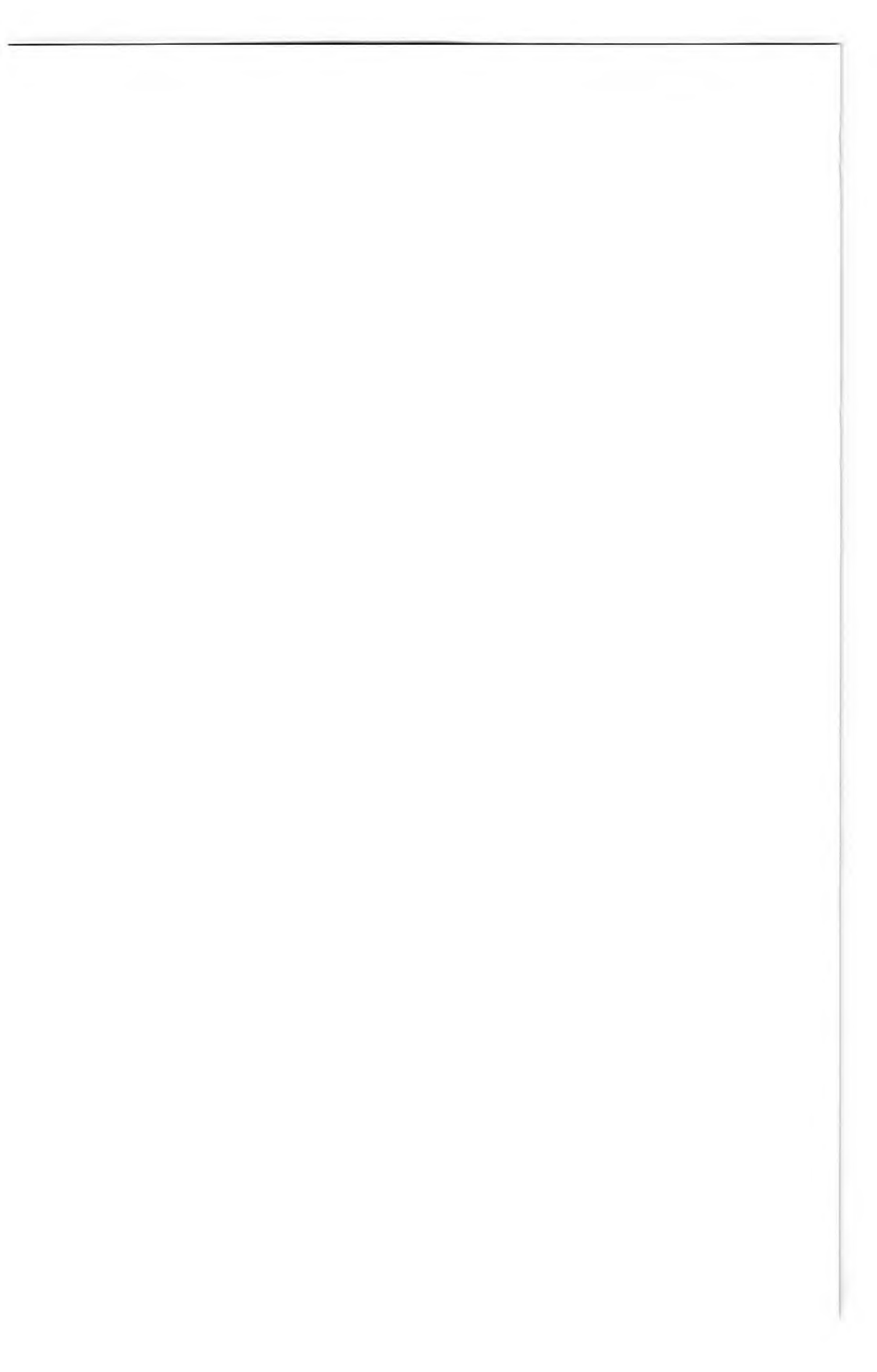
Сепак од еко-педагошки аспект податливи за реализација на некои задачи, особено за разбирање на комплексната природа на средината на индиректен начин може да послужат и некои други дефинирани цели. Ние ќе наведеме само уште една цел дефинирана во оваа програма во истото подрачје.

„опишете и објаснете природни и културни пејсажи во локалната заедница.“

Авторите не ги искористуваат овие издвоени можности, но затоа некако механички како посебна компетенција ќе дополнат:

„дискутирајте и елаборирајте за премиси за одржливиот развој.“

Ова како да е традиционалистички пристап на проблемите на одржливиот развој. Може да се каже дека сепак станува збор за понефективен пристап на еко-педагошкото делување.



Од презентираниот анализа на еко-педагошките аспекти во рамките на предметот „Општествени науки,“ може да се види дека доминира присутноста на аспекти од одржливиот развој во рамки на главното подрачје „Географија,“. Но, пристапот е несистемски и нефункционален, воглавно со дополнување на аспекти на одржливиот развој во рамки на една дефинирана „специјална,“ компетенција, односно како посебна компетенција во соодветно подрачје. Ова е пракса што треба да се замени со инклузивно вклучување на аспекти на оддржливоста, односно соодветно дефинирање на појавите и процесите во природата и во од човекот создадената средина. Од друга страна треба да се напомене и недостатокот на ваквиот еко-педагошки пристап во двете главни подрачја: „Историја,“ и „Социологија,“. Ке напоменеме само по еден пример во оваа насока. Во рамки на подрачјето „Историја,“ воопшто не се споменуваат аспекти на историја на природата, се има впечаток дека доминира социјалната историја, па во таа насока се издвојува како значаен единствено датумот „Националниот ден на Норвешка,“. Од друга страна во рамки на предметот „Социологија,“ авторите се навраќаат само на пример на „човековите права,“ а не и на т.н. „еколошки права,“.

#### 3.2.2.2.7.3 Наставна програма по „Општествени науки,“ од финскиот основнообразовен систем

Авторите на програмата предвиделе овој наставен предмет „Општествени науки,“ да се реализира од седмо до девето одделение. Програмата авторите ја презентираат на две страни. Дидактичко-методичката структура е идентична како и за другите програми од овој докумен анализирани во трудот.

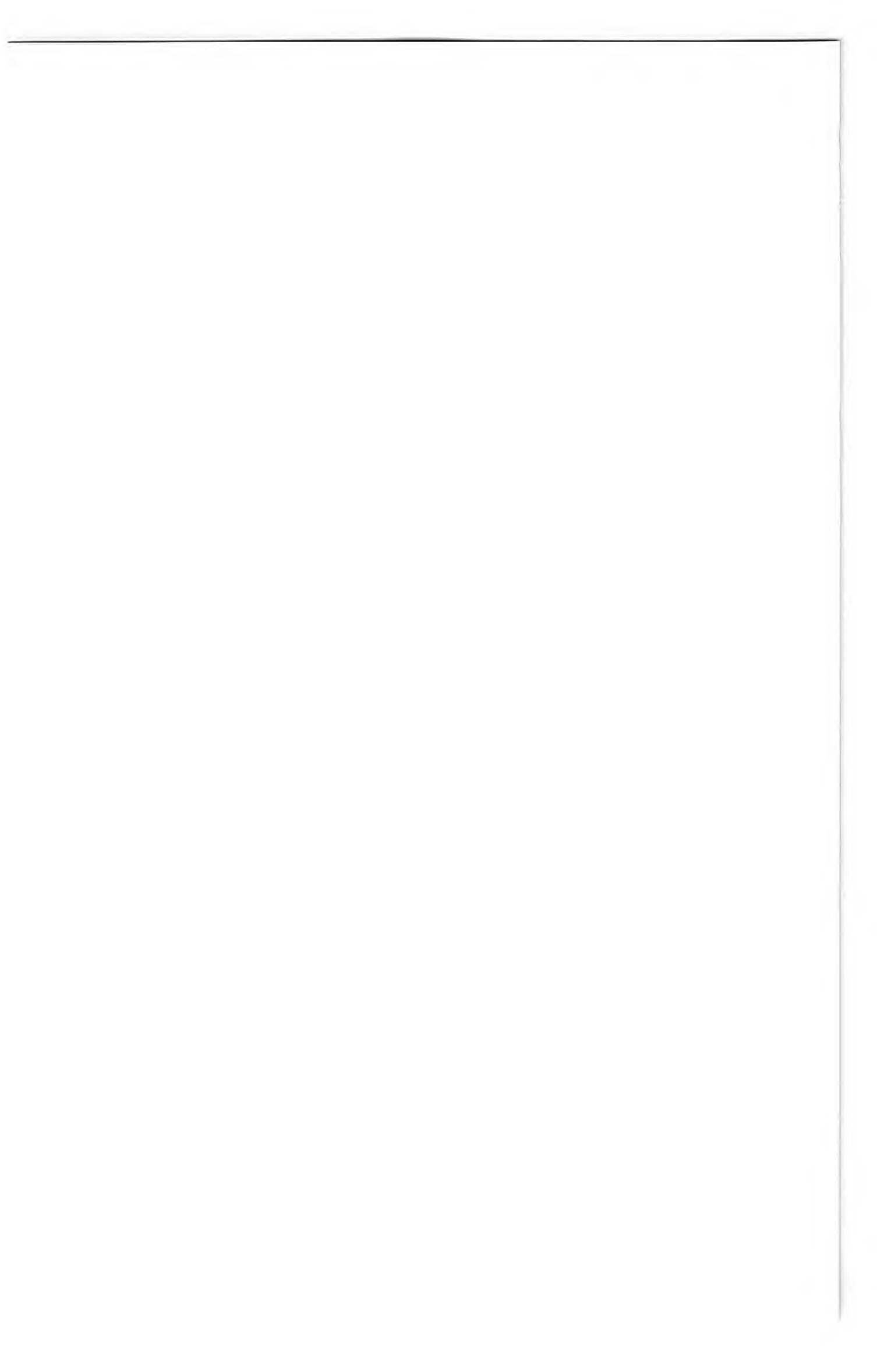
Во дефинираната цел се посочува дека со овој предмет се сака „...да се води ученикот да стане активен и одговорен чинител во општеството,“. Аспектите на оддржливоста се сосема занемарени во оваа цел на конкретниот предмет иако тие претставуваат сериозен сегмент на општественото живеење во современоста.

Единствено во една од изведените задачи од вака дефинираната цел може да се препознаат аспекти на оддржливоста. Тоа е задачата во која се посочува потребата учениците да:

„учат да истражуваат и развијат способности за одговорни конзументи,“.

Ова е незначително зафаќање со т.н. еколошки аспекти. Во целта и задачите на пример, не се опфатила бучавата како сериозен еколошки, а по својата природа социјален феномен.

Дефинираната задача само посредно создава можности за еко-педагошко делување. И задачата: „да се има интерес за социјално учество и искажување на интерес,“ создава можности за „социјално учество,“ и во сферата на еколошките аспекти. И „искажувањето интерес,“



не е помалку важно во оваа насока.

Содржините во програмата се групирани во 7 теми презентирани во Табела број 43.

Ред бр	Теми
1	Индивидуата како член на заедницата
2	Добросостојбата на индивидуата
3	Практикување влијание и донесување одлуки
4	Безбедноста на граѓаните
5	Управување на сопствени финансии
6	Економики
7	Економска полиса

Согласно начинот на дефинирање на насловите на темите преку кои се предвидува изучувањето на содржините од предметот „Општествени студии,“ може да се согледаат два коишто може да се реализираат и еко–педагошки аспекти. Тоа се темите: „Добросостојбата на индивидуата,“ и „Безбедноста на граѓаните,“.

Анализата на содржините предвидени за изучување во одделчените теми покажа дека „оддржливиот развој,“ авторите го предвиделе за изучување само во темата „Добросостојба на индивидуата,“. Содржината во кое тоа се предвидува е сложена и гласи: „еднаквост, оддржлив развој, и други начини на промовирање на добросостојбата,“.

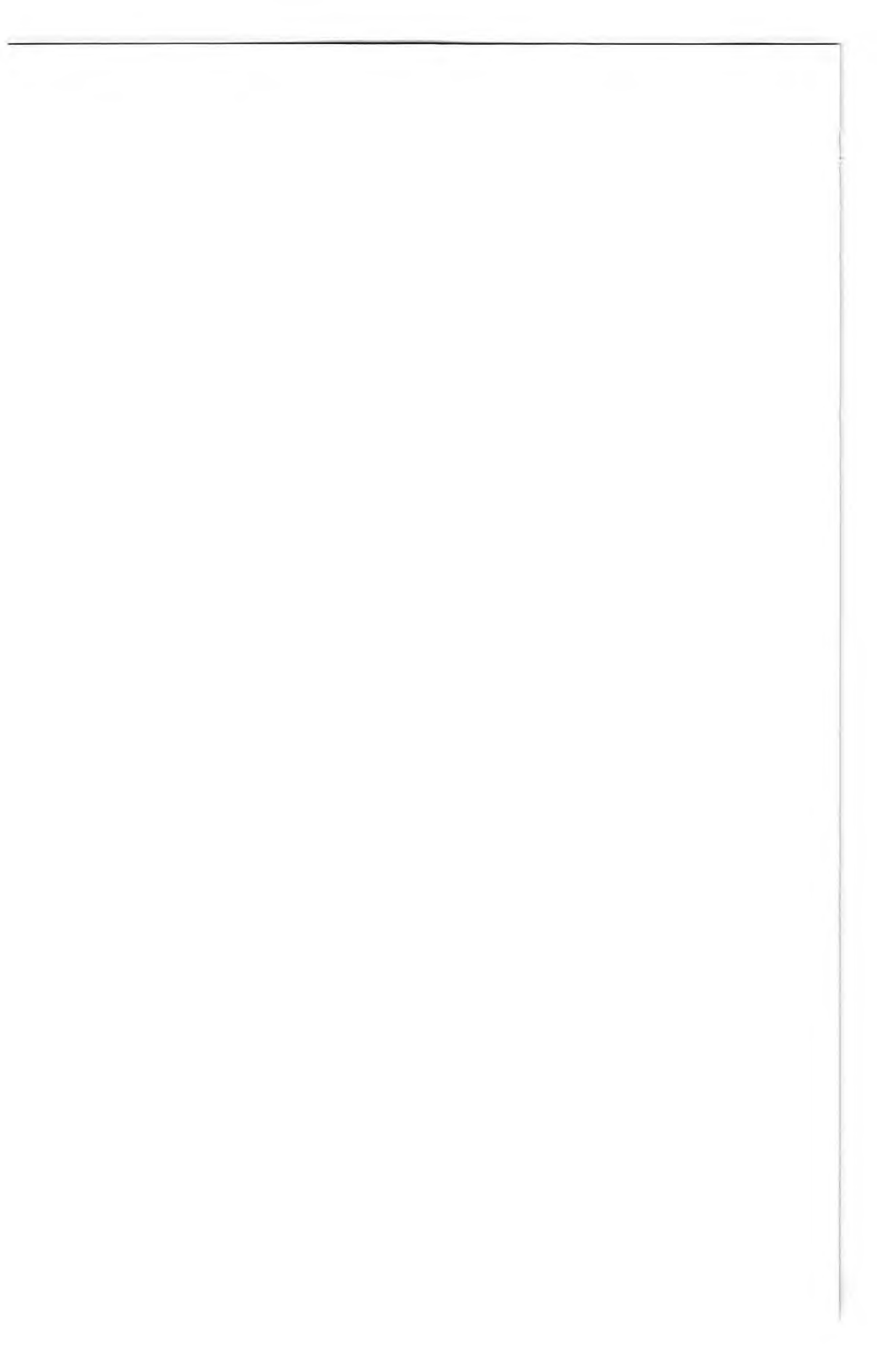
За жал безбедноста на граѓаните во темата „Безбедност на граѓаните,“ се гледа само од аспект на „правниот систем,“ „националната одбрана,“ и слично. Тоа не остава простор да се говори од аспект на еко–педагошкиот аспект на делување, заканите од климатските промени, киселите дождови или преголемото загадување со бучавата.

И во очекуваните резултати што учениците треба да ги постигнат до осмо одделение авторите предвидуваат:

„- да бидат способни да интерпретираат информации од медиумите, статистика и графичко критичко презентирање,“

„Информациите во медиумите,“ но и „графичко претставување,“ може да бидат и во врска со проблеми од оддржливиот развој ( следење на загадувањето на воздухот во текот на денот, или висината на параметрите за мерење на бучавата во одредени зони од населбата и сл). Така дефинираното очекување на посреден начин создава можност и за еко–педагошко делување.

Овој аспект на оддржливиот развој не е препознатлив во вториот сегмент од дефинираните критериуми што учениците треба да ги усвојат до осмото одделение. Во рамки на насловот „Разбирање на социјални



информации,, се предвидува само „разбирање етички прашања поврзани со општествената и економската активност,,. Активност во насока на оддржливиот развој воопшто не е предвидена.

Теоретската анализа на програмата за предметот „Општествени студии,, покажа дека авторите само делумно се навраќаат на проблемот на еко-педагошките димензии. На општествената сфера се гледа само во социјалната димензија, но не и пошироко комплексно гледање на општествената стварност која во последно време се посериозно се наметнува и преку негативните ефекти од дејствувањето на човекот на пошироката и комплексна средина. Во оваа насока изостанува посочувањето на селектирање на отпад, рециклирањето, заштитата од бучавата, користење на алтернативни средства за транспорт и некои други аспекти кои се сегмент на социјалната сфера, не обработени, ниту споменати од страна на авторите на оваа програма.

#### 3.2.2.3.7.4 Резиме на анализата на програмите од општествената група на предмети

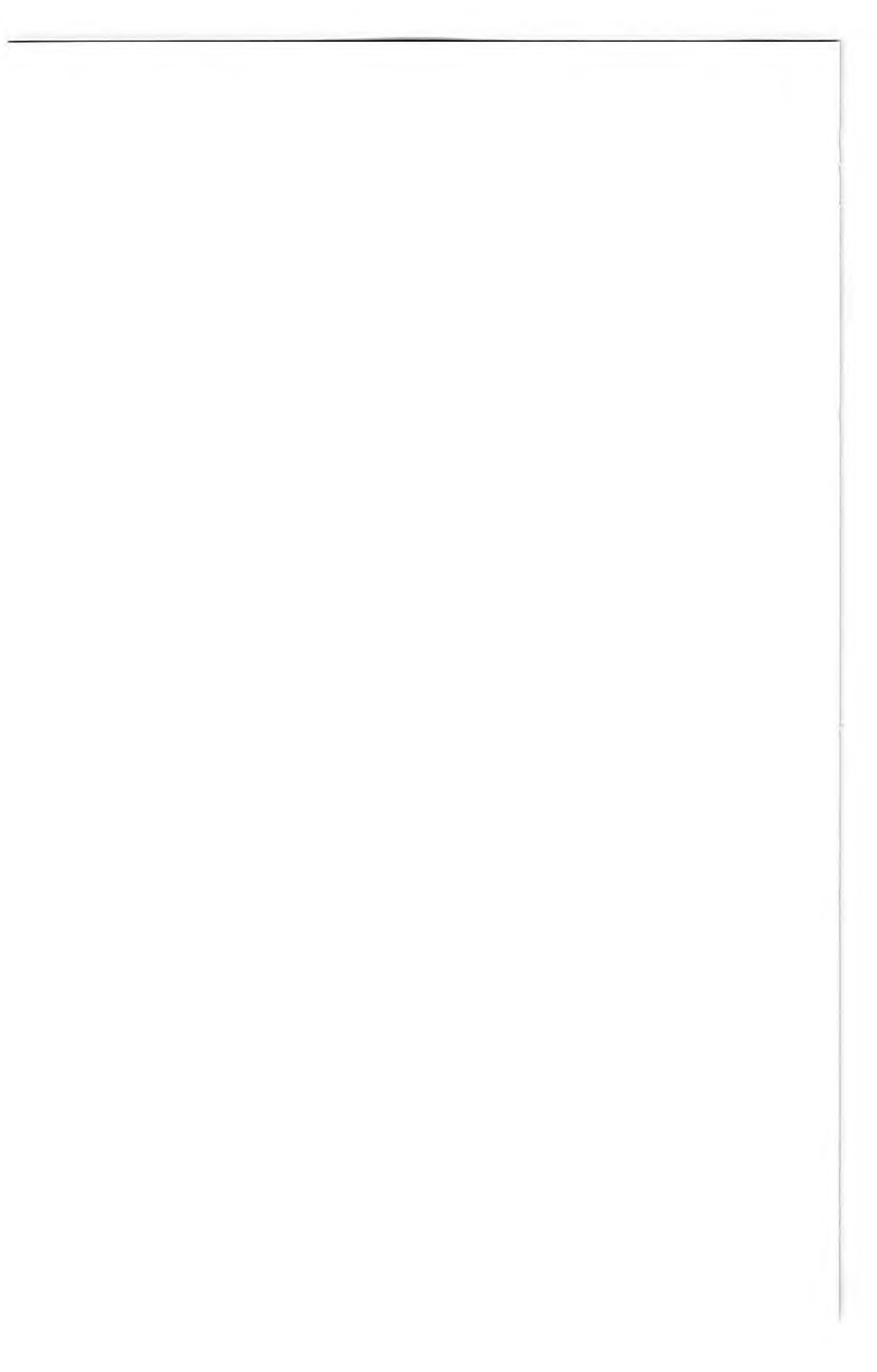
Анализата покажа дека од аспект на одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование интересни се и општествената група на предмети. Програми за три предмети беа предмет на анализа: „Граѓанска култура,, од македонскиот, „Општествена група на предмети,, од норвешкиот и „Општествени студии,, од финскиот образовен систем.

Во целта на предметот македонскиот „Граѓанска култура,, само посредно се создаваат можности за одржливиот развој на еко-димензиите. Имено во целта авторите ќе повикаат на потребата кај учениците да се „...формира позитивни ставови за одговорност, почит кон сопствената и другите култури, способноста за соработка, критичко размислување....“ Вака дефинираната цел може да е во функција и за еко-делување.

Од изведените задачи само во една авторите повикуваат програмата да биде во функција и да „разликува и заштитува,, на „еколошките права,,.

Недоследност во еко-димензиите се препознаваат во програмата по предметот „Граѓанска култура,, во разработката на темата „Човекови права,,. Т.н. „еколошки права,, авторите на програмата ги предвиделе при обработка на содржините, а ги изземале во рамките на дидактичкиот елемент „Активности,,. Составувачите на програмата ќе наведат дека активностите треба да бидат во насока да го направат ученикот „активен субјект во наставата,, и на овој начин го „стеснуваат,, граѓанското делување на ученикот во од аспект на менување: донесување на „еколошки закон,, или организирање за решавање на „еколошки проблем,,.

Анализата на програмите по предметот „Граѓанска култура,, покажа и дека авторите ја пропуштиле можноста образовно да делуваат ученикот/



ученичката да се развиваат како граѓани, активни субјекти во демократското општество. Тоа може да биде пречка и за нивно изградување како активни субјекти во еколошкиот развој на општеството во коешто припаѓаат.

Содржински покривителна од аспект на еко-димензиите се чини и посложена структурно е програмата по предметот „Општествени науки„. Во овој предмет сеопфатно, во текот на целото основно и ниже средно образование предвидено е да се изучува овој предмет како единство на три предметни подрачја: „Историја„ „Географија„ и „Социологија„.

Ова може да се потврди и со една задача на предметот: „Предметот треба да стимулира развој на знаење за културната различност во светот во минатото и сегашноста, и разбирање на односот помеѓу природата и од човекот направената средина„.

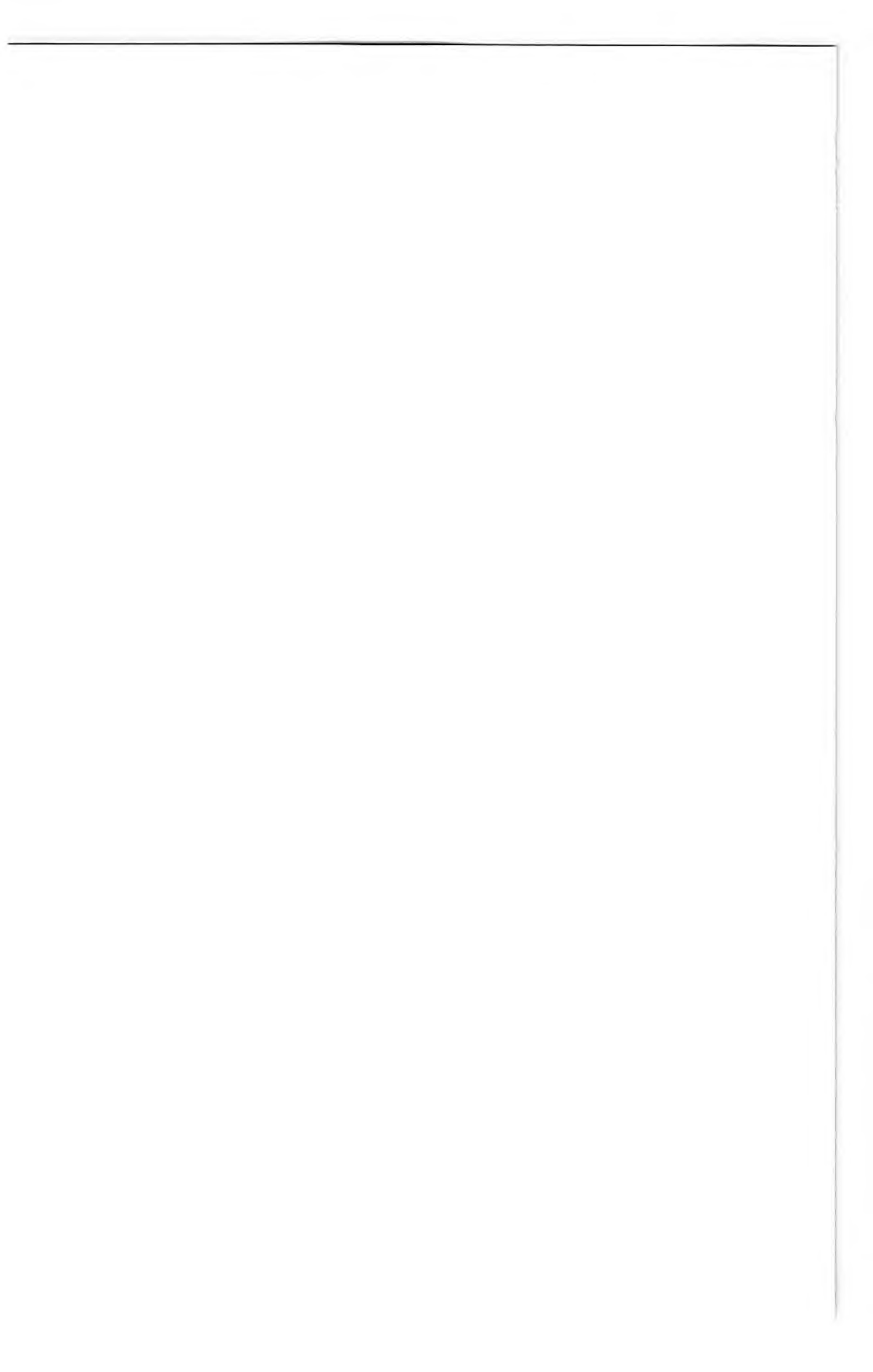
Од вака дефинираната задача може да се види дека се има комплексен приод на средината, како единство на природа и од човекот создадена. Ваквиот пристап е прифатлив и може да биде во функција на еко-педагошкото делување.

Во задача од норвешкиот програм авторите се навратиле и на: „конзумирањето„ „користење на ресурсите„ и „оддржливиот развој„. Ова е комплексно-еколошки пристап на дефинирање на задача што е позитивно кога се знае дека токму во сферата на социјалната средина и однесувањето на човекот се создаваат темелите и заканите за оддржливиот развој.

Во начинот на презентирање на содржините во норвешкиот програм преку главни предметни подрачја авторите не успеале да го задржат прифатливиот во задачите еко-педагошки пристап. Интересно е дали овој пристап може да се препознае во рамки на дефинираните компетенции, односно цели што учениците треба да ги постигнат.

Од аспект на еко-димензиите мошне е важно програмите да ги информираат и оспособуваат учениците за делување. Ова не е секогаш прифатено од авторите на програмот. Во компетенцијата по предметното подрачје „Географија„ авторите наместо да им ги укажуваат прифатливите начини за рационално користење на ресурсите, како на пример препознавање на знакот за рециклирање, учениците се заплашуваат дека изборот на нееколошко пакување може да ја загади водата на пример.

Во рамки на подрачјето „Географија„ во финскиот програм, авторите не ги препознаваат можностите за оддржливиот развој на еко-димензиите како на пример: „рационално користење на ресурси„ „избегнување на користење ретки дрвенести видови од дождовните шуми„...Илустративно во оваа насока е компетенцијата: „кажи им на другите за дождовните



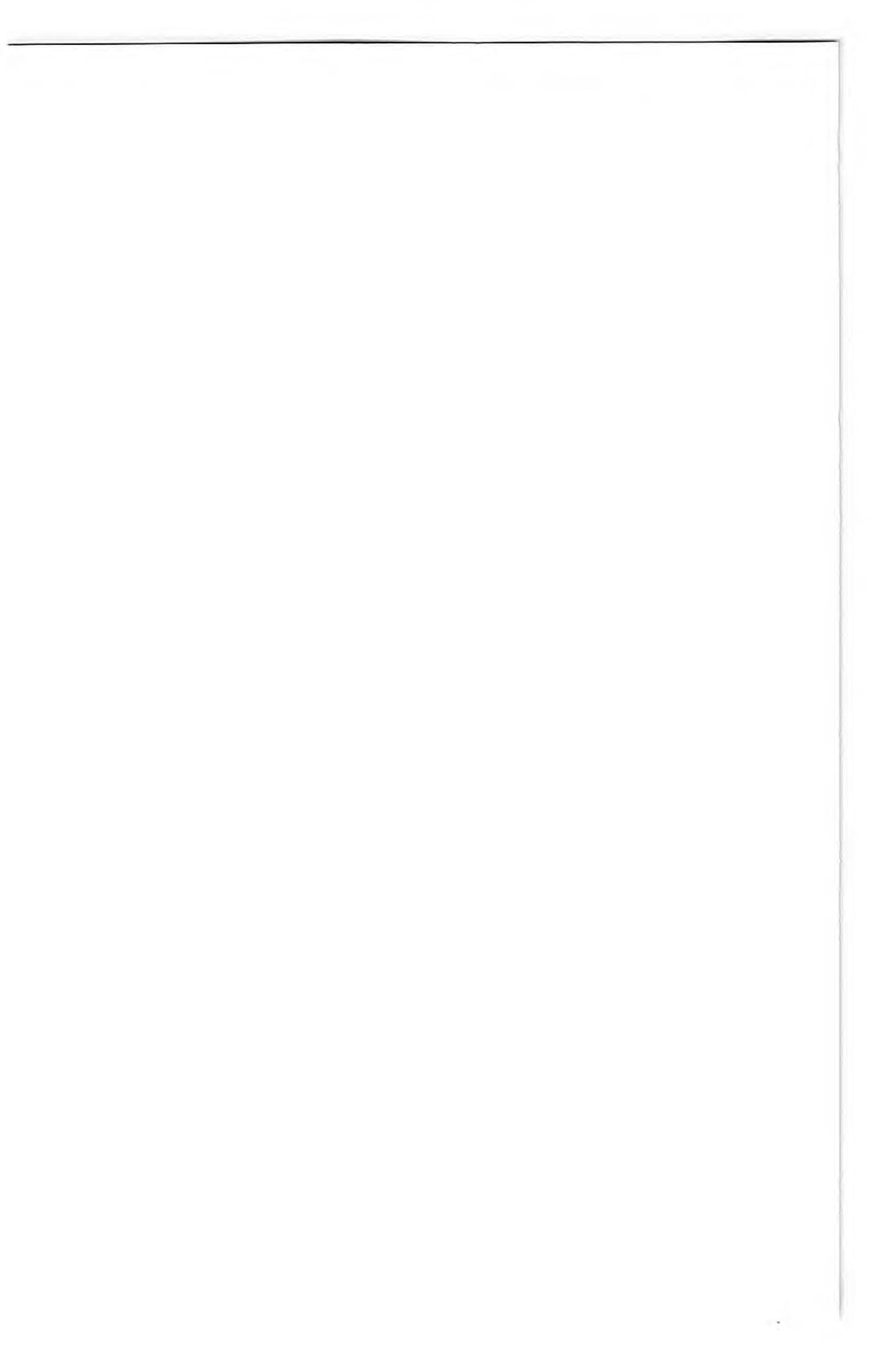
шуми, тревнати растенија, пустини и други типови пејсажи и објасни како човекот ги експлоатира нив„.

Програмата во рамки на дефинираната цел се забележува дека е нерационална. Иако популацијата и урбанизацијата претставуваат сериозни проблеми, па и закани за средината авторите во програмата тоа не го посочуваат. Во програмата се забележува и несистемски приод кога како посебна задача се дефинира посебна „еколошка„ задача, а се занемаруваат можностите што постојат во други.

Од презентираниот анализа на еко–педагошките аспекти во рамките на финскиот предмет „Социјални науки„ може да се види дека доминира присутноста на аспекти од оддржливиот развој во рамки на главното подрачје „Географија„. Тоа сепак се прави несистемски и нефункционално, воглавно со дополнување на аспекти на оддржливиот развој во рамки на една дефинирана компетенција, односно како посебна компетенција во соодветно подрачје. Ова е пракса што треба да се замени со инклузивно вклучување на аспекти на оддржливоста, односно соодветно дефинирање на појавите и процесите во природата и во од човекот создадената средина. Од друга страна треба да се напомене и недостатокот на ваквиот еко–педагошки пристап и во другите две главни подрачја: „Историја„ и „Социологија„. Ќе напоменеме само по еден пример во ова насока. Во рамки на подрачјето „Историја„ воопшто не се споменуваат аспекти на „историја на природата„, се има впечаток дека доминира „социјалната историја„, па во таа насока се издвојува како значаен датум единствено „Националниот ден на Норвешка„. Од друга страна во рамки на предметот „Социологија„ авторите се навраќаат само на пример на „човековите права„, а не и на т.н. „еколошки права„.

Во целта на финскиот предмет „Општествени студии„ се посочува дека со овој предмет се сака да „...да се води ученикот да стане активен и одговорен чинител во општеството„. Аспектите на оддржливоста се сосема занемарени во оваа цел на конкретниот предмет иако тие претставуваат сериозен сегмент на општественото живеење во современоста. Но, во една од изведените задачи може да се препознаат аспекти на оддржливоста со посочување на потребата од изградување на учениците да бидат „одговорни конзументи„. Сепак, во целта и задачите можело, но не се опфатила бучавата како сериозен еколошки, а по својата природа социјален феномен.

Содржинската анализа покажа дека во две од дефинираните теми може да се препознаат аспекти на еко–димензиите, „Добросостојбата на индивидуата„, и „Безбедноста на граѓаните„. Анализата покажа дека само во првата тема со една содржина се делува во еко-аспектите „еднаквост, оддржлив развој, и други начини на промовирање на добросостојбата„. За жал безбедноста на граѓаните во темата „Безбедност на граѓаните„ се гледа само од аспект на „правниот систем„, или „националната одбрана„. Притоа се занемарува да се говори за еко–педагошкиот аспект на делување, заканите од климатските промени, киселите дождови или преголемото загадување со бучавата.



Теоретската анализа на програмата за предметот „Општествени студии,, покажа дека авторите само делумно се наврќаат на еко-педагошките димензии.

Сепак, може да се посочат неколку заеднички моменти за сите анализирани предмети од општествената група на предмети. Во програмите на општествената сфера се гледа само од аспект на социјалната димензија, но не и покомплексно гледање на општествената стварност која во последно време се посериозно се наметнува и заради негативните ефекти од дејствувањето на човекот на пошироката и комплексна средина. Во оваа насока изостанува посочувањето на: „селектирање на отпад,, „рециклирање,, „заштитата од бучавата,, „користење на алтернативни средства за транспорт,, и некои други аспект што се сегмент на социјалната сфера. Овие аспекти на социјалната сфера поврзани со природата не се ниту споменати од страна на авторите на програмите: „Граѓанска култура,, „Општествена група на предмети,, и „Општествени студии,,.

### 3.3 Резултати од интервјутото за испитување на ставовите на наставниците за одржливиот развој на еко-димензиите во основното образование

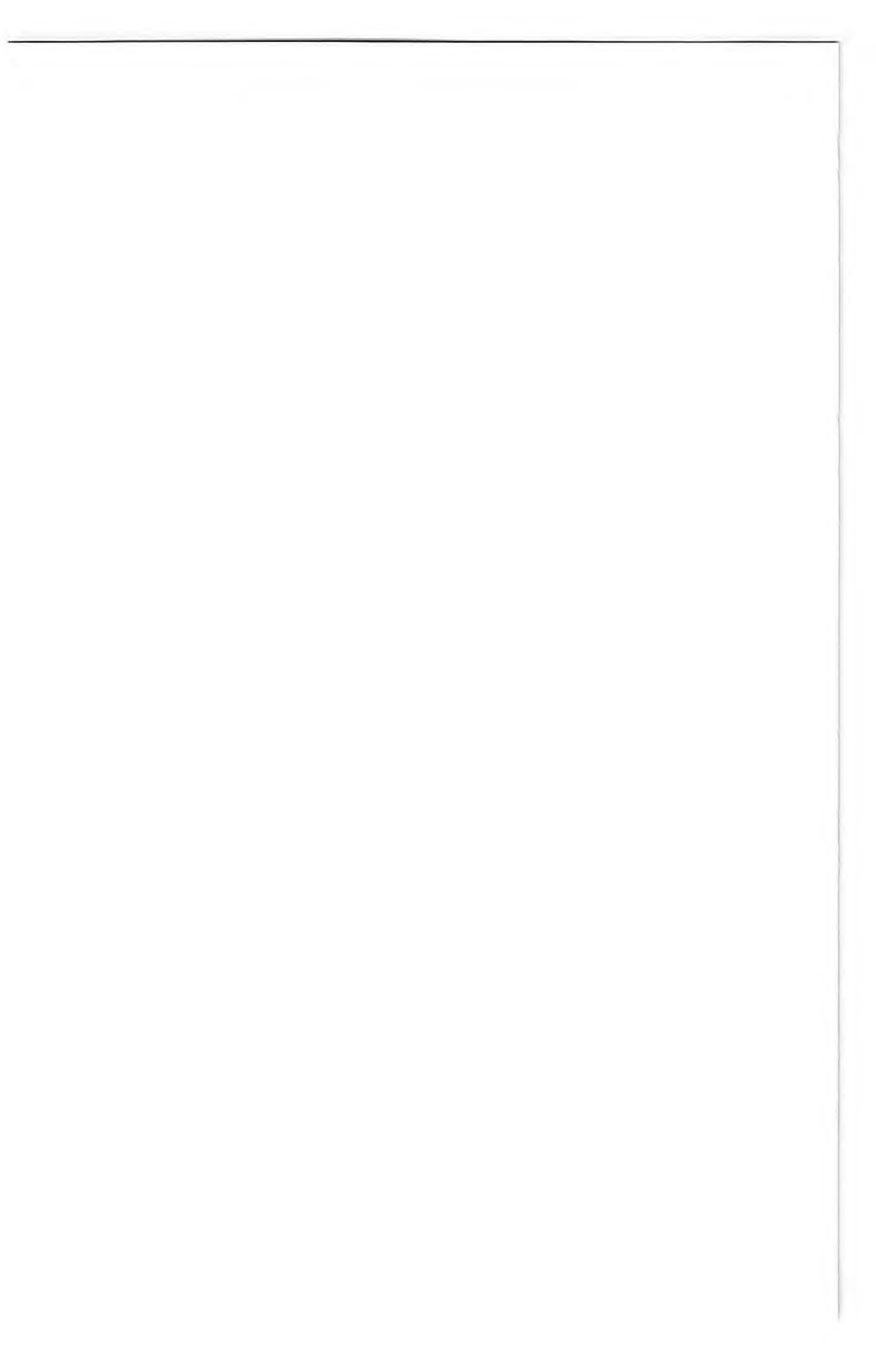
Интегрален сегмент на истражувањето е и спроведеното интервју на наставници. Во рамките на истражувањето беа интервјуирани наставници од основни училишта во Скопје. Со него беа опфатени 82 наставници од седум скопски основни училишта. Поконкретни податоци за популацијата наставници презентираме во Табела број 44.

Табела бр. 44: Интервјуирани наставници од основни училишта

Ред бр	Основно училиште	Број на интервјуирани наставници	Процент на интервјуирани наставници (%)
1	ОУ „Блаже Конески,,	7	8,5
2	ОУ „Братство,,	22	26,8
3	ОУ „Горѓија Пулески,,	22	26,8
4	ОУ „Живко Брајковски,,	9	11
5	ОУ „Јохан Хајнрих Песталоци,,	10	12,3
6	ОУ „Љубен Лапе,,	2	2,3
7	ОУ „Цветан Димов,,	10	12,3
Вкупно		82	100 %

Интервјутото беше реализирано во месеците мај и јуни 2008 година. Истото беше спроведено од авторот на трудот.

Интервјутото со кое беше спроведено истражувањето беше однапред подготвено и има полуструктуриран карактер. Инструментот го



сочинуваат осум прашања од кои две прашања беа со дополнителни подпрашања.

1.

1.1

Првото прашање на кое одговор требаше да дадат наставниците гласеше: „Дали имате некакво искуство со еко–педагошкото образование?“.

**Табела бр.45** Резултати од одговорот на првото прашање

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници (%)
1	Одговориле	79	96.3
2	Не одговориле	3	3.7
3	Вкупно	82	100

Од резултатите презентирани во Табела број 45 може да се види дека повеќето од интервјуираните наставници одговориле на ова прашање. Тоа може да значи дека еко–педагошкото образование е позната тема за интервјуираните наставници.

Наставниците во првиот дел од ова прашање имаа можност да изберат една алтернатива. Со „да„ или „не„ одговараа за нивното искуство со еко–педагошкото образование.

**Табела бр. 46:** Резултати од првото прашање

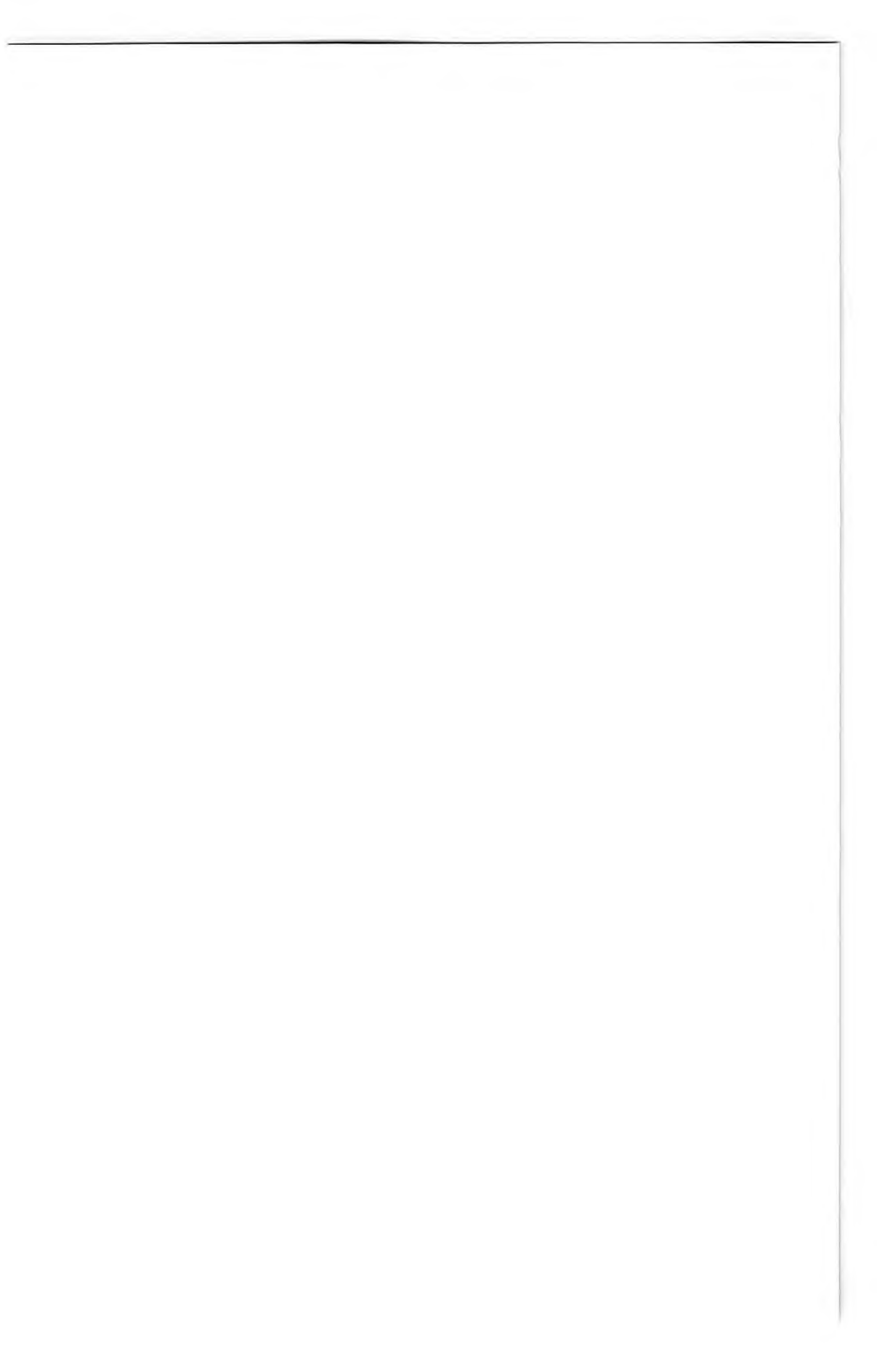
Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници (%)
1	Да	76	92, 7
2	Не	6	7, 3
3	Вкупно	82	100

Од податоците презентирани во Табела број 46 може да се заклучи дека наставниците се изјасниле дека имаат искуство во реализацијата на еко–педагошкото образование. Тоа оптимистички најавува дека наставниците ќе ни дадат корисни и голем број податоци за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

Во рамките на ова прво прашање од интервјуте наставниците требаа да дадат одговор и на друго подпрашање.

1.2

Второто подпрашање во рамки на интервјуте гласеше: „Доколку имате, наведете некој пример„.



Ова подпрашање беше од отворен карактер и во него наставниците требаше да посочат дел од нивното искуство со еко-педагошките димензии на основното образование.

Одговорањате на ова прашање го презентираме во Табела број 47.

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници (%)
1	Одговориле	79	96,4
2	Не одговориле	3	3,6
3	Вкупно	82	100

Од податоците презентирани во Табелата број 47 може да се заклучи дека поголемиот број наставници одговориле на ова прашање. Тоа може да значи дека одржливиот развој на еко-димензии во основното образование се блиски за наставниците што беа опфатени со интервјуто.

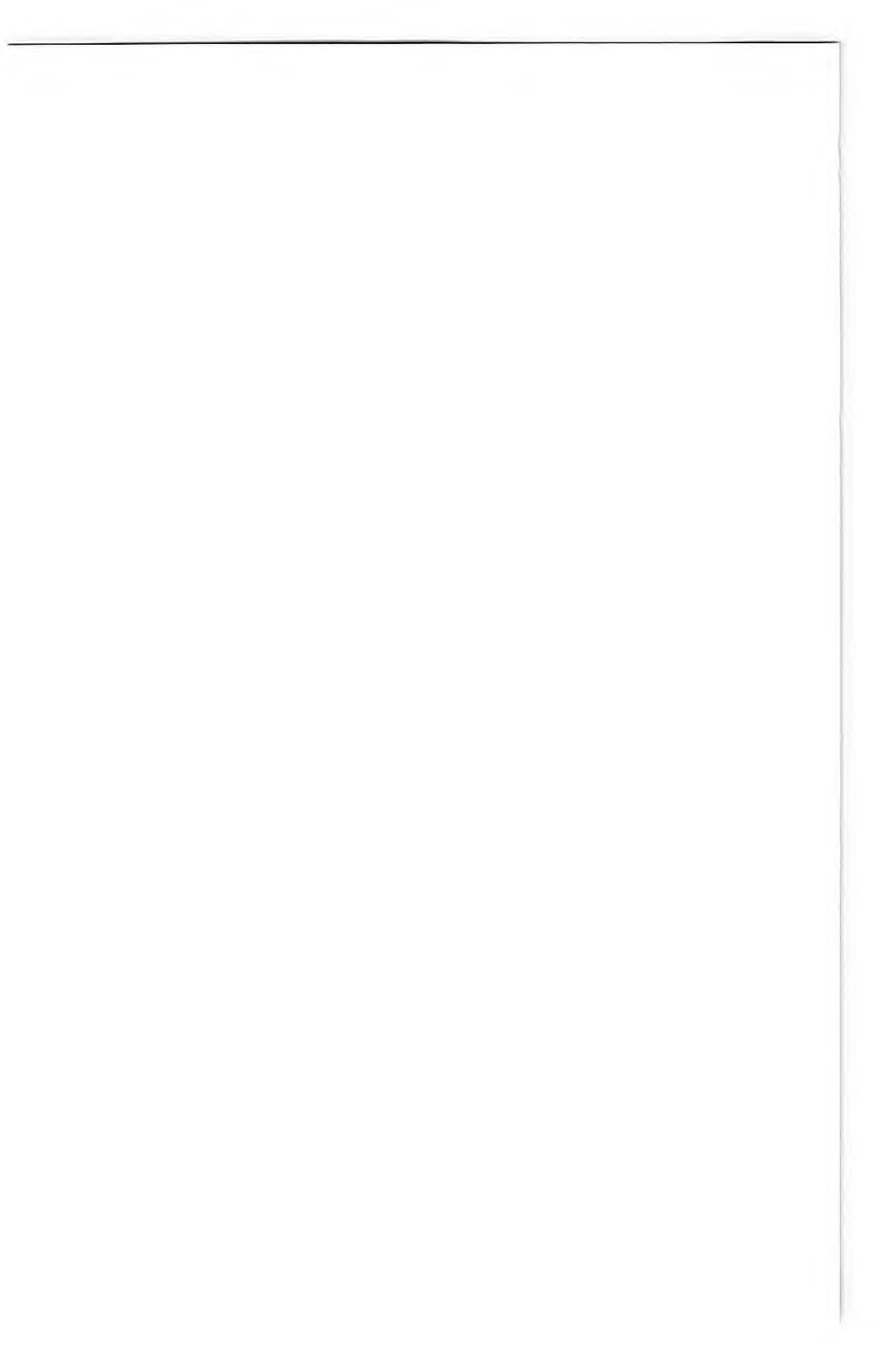
Глобално гледано, одговорите што ги добивме со одговорите на наставниците на ова прашање во врска со нивното искуство ги групиравме во две групи. Наставата и воннаставните активности наставниците ги посочуваат како основни за реализацијата на еко-педагошките димензии во основното образование.

Од аспект на наставата наставничкото искуство со еко-педагошките димензии се идентификува во рамките на:

- „наставата по одделните предмети ( Природа и општество, Биологија, Организација на техниката и производството),“;
- „во различни одделенија ( на пример во шесто одделение за отпад и загадувањето),“;
- „писмени работи на тема „Екологија,“ ( „Планетата Земја е наш дом,“);
- „во рамки на наставата разговор со учениците на тема „Екологија,“;
- „во рамки на класен час,“ и.т.н.

Од презентираното може да се заклучи дека наставниците се изјасниле дека имаат богато и разновидно искуство во рамки на наставата за еко-педагошкото делување. Наставниците во рамки на овие одговори посочиле и конкретни предмети, теми и содржини преку кои што се реализира овој вид на образование во одделени предмети. Меѓу посочените теми се и темите:

- Предметот „Моја околина,“ во прво одделение;
- Содржина „Загадувањето од сообраќајот,“ во рамки на предметот „Техничко образование,“;
- Тема „Загадување и заштита на природната околина,“ по предметот „Географија,“;
- Тема „Атомска физика,“ по предметот „Физика,“ за осмо одделение;



- Содржини во четврто одделение по предметот „Германски јазик“;
- Во предметите „Ликовно образование“ и „Музичко образование“ и.т.н.

Обработката на одговорите дадени со интервјуирањето на наставниците покажа дека голем број наставници посочиле дека имаат искуство за еко-димензии во основното образование и во рамки на „воннаставните активности... Во таа насока од страна на наставниците се посочени дијапазон на воннаставни активности што претставувале искуство на наставниците.

Поконкретно во таа насока се посочиле:

- еколошки акции со учениците ( „Младите – за здрава животна средина“, „Засади ја својата иднина“ и други.);
- стручните активи со колегите;
- учество во реализација на проекти ( „Да ја зачуваме планетата Земја“);
- натпревари ( на пример натпреварот „Загадување на Радика“);
- учество на конкурс со футуролошки димензии ( „Општината Аеродром во иднина“);
- излети;
- настап со точки на училишна или вонучилишна приредба;
- организирање на училишна трибина ( на пример на 21 Март тема „Еколошката средина и загадувањето“);
- пишување на еко –пораки и
- пишување на еколошки творби ( на пример на тема „И јас засадив дрво“).

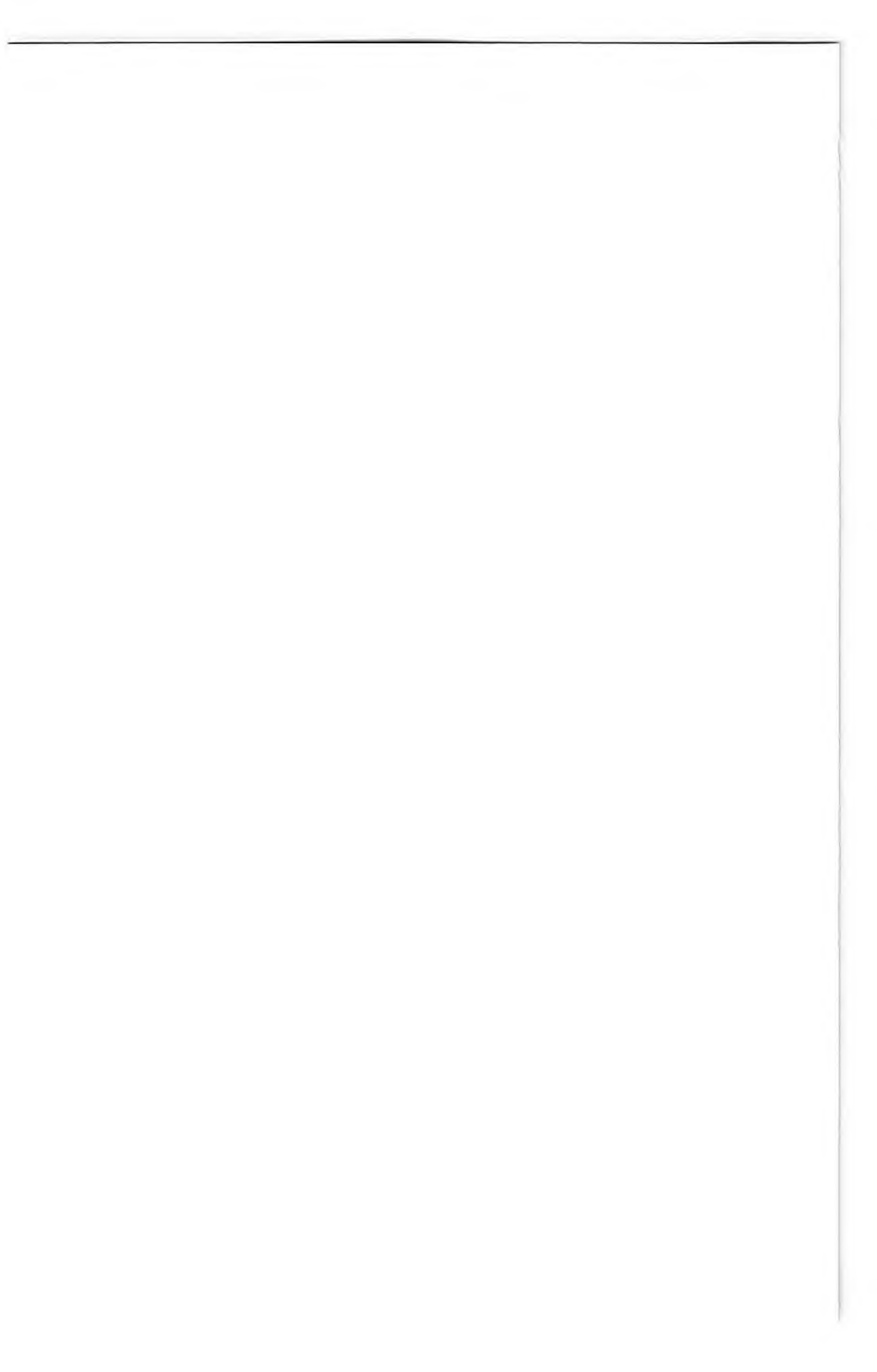
Во оваа група воннаставни активности од добиените одговори на наставниците на прашањето може да се посочат и секојдневни активности како што е: „грижа и поливање на цвеќето“, „реализација на активности со еколошки друштва и со општината“, „оддржување на дел од парк“, „средување на училницата“, и слично.

Како воннаставни активности наставниците посочиле и:

- „подготовка на текст за 21 март“;
- „работа со компјутер –интернет сајтови со еколошки теми“;
- „разговори и активности со отпадоците“;
- „секојдневни разговори со учениците“ и слично.

Во реализација на овие воннаставни и вонучилишни активности наставниците ги посочиле и активностите што се реализирале во соработка со некои надворешни чинители:

- настап на телевизиска емисија;
- учество на еколошки ликовен конкурс на Детскиот ликовен центар под наслов „Флора и Фауна“;
- учество на литературен конкурс организиран од „Здружението на писателите“;



- учество на еколошки натпревари во странство;
- активности во локалниот парк и слично.

Од ова што беше презентирано може да се заклучи дека наставниците во своите одговори посочиле дека имаат големо и разновидно искуство во еко-димензии во основното образование.

Разновидноста може да се согледа како во видот на активности што се реализираат, начинот на којшто се реализираат еко-димензии, но и соработниците преку кои се реализира овој вид на образование.

Сепак во одговорите добиени од наставниците може да се забележи и дека најголем број од наставници еко-димензиите во основното образование ги реализираат преку: „грижата за цвеќето, за училишниот двор,; „грижа за чистотата на училницата,“ и „учество во еко-педагошки активности иницирани од надворешни чинители,“. Одговорите на наставниците во врска со нивното искуство покажа дека неопходно е да се работи повеќе еко-педагошките димензии во основното образование да се реализираат системски, преку соодветни наставни предмети, теми и содржини.

2.

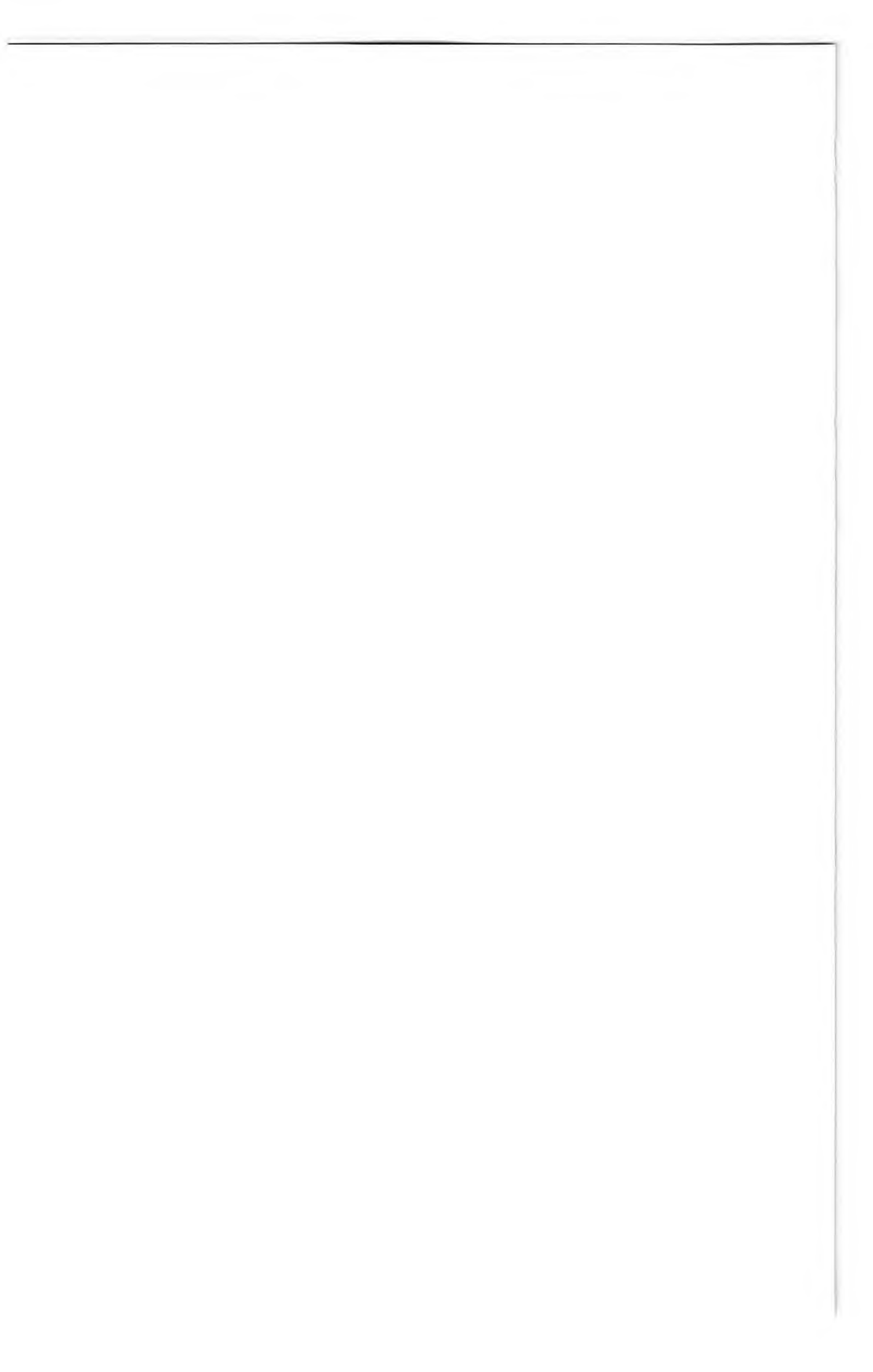
Интервјуираните наставници беа запрашани и „Како оценувате дека одржливиот развој е вклучен во наставниот план за основното образование?„

Ова прашање беше поставено на сите наставници, а одговорите што ги добивме ги презентираме во Табела бр.48.

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле на прашањето	79	96,35%
2	Не одговориле на прашањето	3	3,65%
3	Вкупно	82	100 %

Од одговорите на прашањето може да се забележи дека поголем процент од наставниците понудиле одговор на ова прашање. Од тоа може да се забележи дека на наставниците наставниот план им е блиска област за искажување на свое мислење.

Ова второ прашање во интервјутото беше прашање од отворен вид. Од обработените одговори на наставниците може да се забележи дека се поделени мислењата на наставниците во однос на вклученоста на одржливиот развој во наставниот план за основното образование. 43 или 54,4% од интервјуирани наставници одговориле дека оддржливиот развој е доволно вклучен во наставниот план за основното образование.



Во таа насока поконтретно наставниците се изјасниле дека одржливиот развој е реализиран во:

- „трето и четврто одделение,,
- „во одделенска настава,,
- „содржини во предметот македонски јазик и ликовно,, и
- „во предметот Природа и општество,,

Помал број, 27 од наставниците одговориле дека е потребно да се направат одредени измени во наставниот план што би биле во функција на вклучување на одржливиот развој во наставниот план за основното образование.

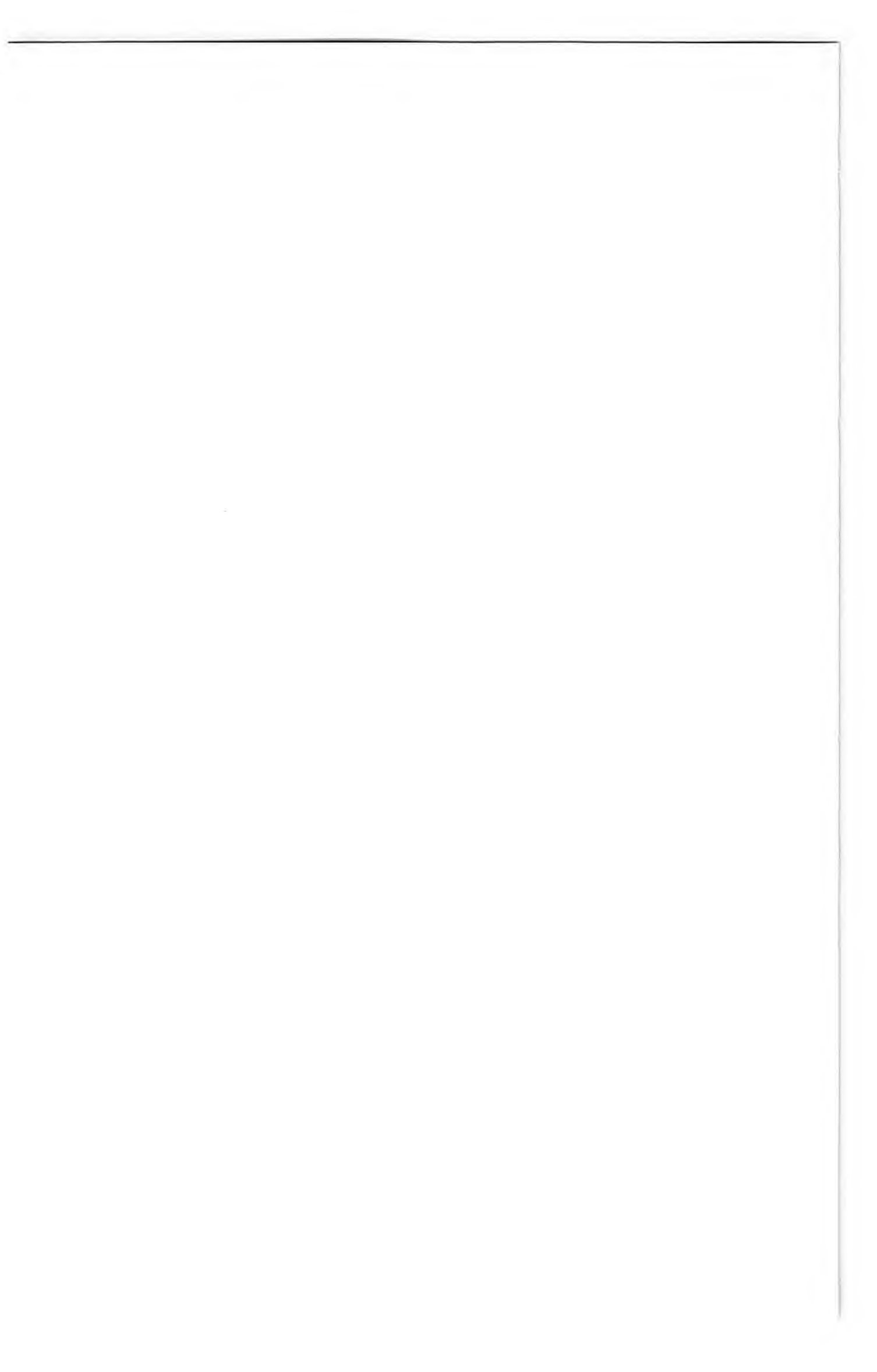
Поконтретно наставниците посочиле дека е потребно во наставниот план:

- „одржливиот развој да се вклучи и во други предмети,,;
- „во постојните предмети да се вклучат посебни часови,,,
- „да постои посебен предмет за одржливиот развој,,;
- „да се вклучи факултативен предмет,, ( предмет „Убаво однесување,,) и
- „да се вклучат дополнителни слободни ученички активности,,,

Сепак, наставници имале посочено и други предлози како одржливиот развој да биде вклучен во основнообразовниот план. Во таа насока биле посочени и:

- „вклучување на одржлив развој на класниот час,,;
- „воведување на наставен предмет „Животна средина,, или „Екологија,,;
- „Еколошко образование како посебен предмет од прво одделение,,( или од петто до осмо одделение);
- „еден час да се замени место слободни активности по Физичко образование со екологија,,;
- „вклучување слободни ученички активности од екологија,, и
- „во пето, шесто и седмо да се пренаменат содржини,,.

Од презентираниите податоци согласно добиените одговори на второто прашање може да се заклучи дека наставниците се делумно задоволни од присуството на одржливиот развој во одделенската настава. И таквото мислење воглавно се темели на постоењето на одржливиот развој во предметите од одделенската настава. Одреден, не мал број наставници го оценуваат како недоволно вклучувањето на одржливиот развој во наставниот план за основното образование. Поконтретно тие имаат предлози за вклучување на содржини, слободни ученички активности или посебен предмет од областа на екологијата или одржливиот развој. Поголемиот број предлози на наставниците се од областа на предметната настава иако има случаи кога екологијата или „животната средина,, се предложува да се вклучи во наставниот план за целото основно образование. Оттука може да се заклучи дека одржливиот развој помалку е застапен како активност или предмет во



наставниот план за предметната настава во основното образование.

3.

Наставниците во интервјуто беа запрашани да ги посочат забелешките за постојните наставни програми за основното образование од аспект на еко-педагошките димензии. Третото прашање на кое требаше да одговорот наставниците во интервјуто беше дефинирано: „Можете ли да посочите пример каде може, а не е вклучен оддржливиот развој на еко-педагошките димензии во наставните програми што се користат во основното образование?“.

Одговорот на ова прашање е даден во Табела 49.

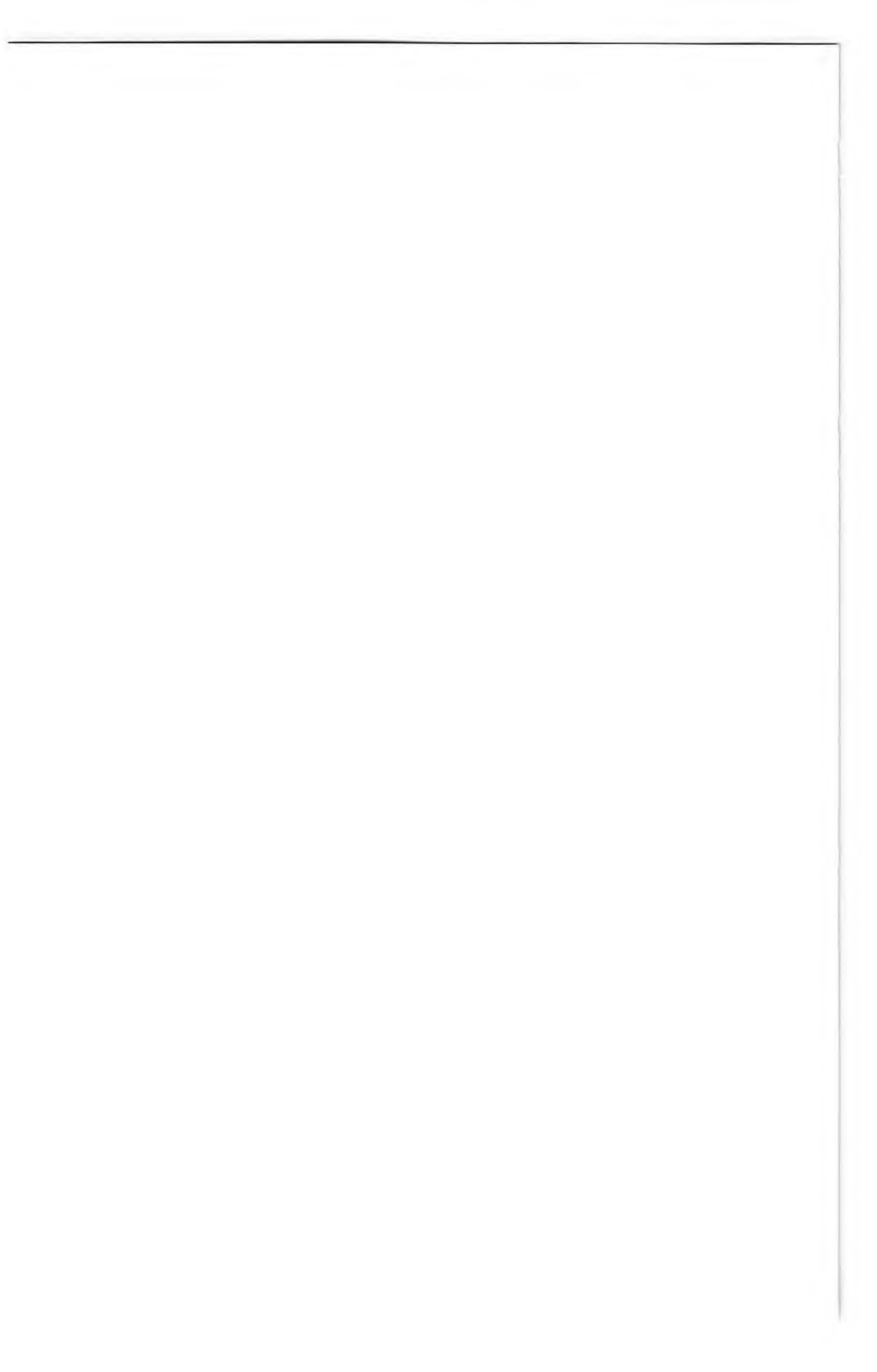
Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле на прашањето	81	98,8
2	Не одговориле на прашањето	1	1.2
3	Вкупно	82	100

Од податоците презентирани во Табела 49 може да се види дека најголем број од интервјуираните наставници понудиле одговор на ова прашање. Тоа може да значи дека областа на наставните програми е блиска и позната за наставниците од основните училишта. До поконкретни податоци за оваа област може да се дојде со анализа и интерпретација на одговорите што наставниците ги дадоа во врска со ова прашање.

Интересно е дека најголем број од наставниците посочиле дека аспекти на оддржливиот развој треба да се вклучат во предметите „Физичко образование“, „Природа и општество“, и „Македонски јазик“. Најмал број на наставници како предмети каде би можело да се вклучи оддржливиот развој биле споменати предметите: „Историја“, „Информатика“, „Општество“, и „Албански јазик“.

Забелешките на наставниците се од аспект на потребата за вклучување на оддржливиот развој во: дефинираната цел, вклучување задачи од аспект на оддржливиот развој, но и содржини. Наставниците од аспект на потребните содржини од оддржливиот развој нудат и конкретни примери во таа насока. Најголем број предлог-содржини наставниците посочиле за предметот „Географија“. Во рамките на овој предмет наставниците посочиле на можноста од вклучување на следните содржините:

- „Се учи за број на жители, но не и за пренаселеност,“
- „Наша земја,“ да биде интегрална содржина за загаденоста на нашата земја за шесто одделение,“;



- „Во петто одделение за Озон„;
- „Во петто одделение не се учи за катастрофи, циклони, глобално затоплување„ и
- „За загадување на извори, реки и подземни води„

Предлози за вклучување на содржини може да се забележат во одговорите на наставниците по однос на забелешките за предметот „Природа и општество„. Во рамките на овој предмет наставниците ги предложиле за вклучување следните содржини:

- „За жив свет и општество повеќе да се вклучат еколошки аспекти„;
- „Селектирање на отпад„;
- Тема „Настава во природа„;
- „Рециклирање на отпадот„;
- „Нема за алтернативни извори на енергија„ и
- „Нема содржини за растенијата и животните од непосредната околина на детето„.

Наставниците имаат предлози за дополнување на содржини и за предметот „Биологија„. Во таа насока се посочува дека:

- потребно е да се вклучи тема за „Заштита на влечугите„;
- нема содржини за заштита на животните;
- нема содржини за биолошкиот диверзитет и
- нема содржини за киселите дождови, стаклената градина како и ефекти од загадувањето.

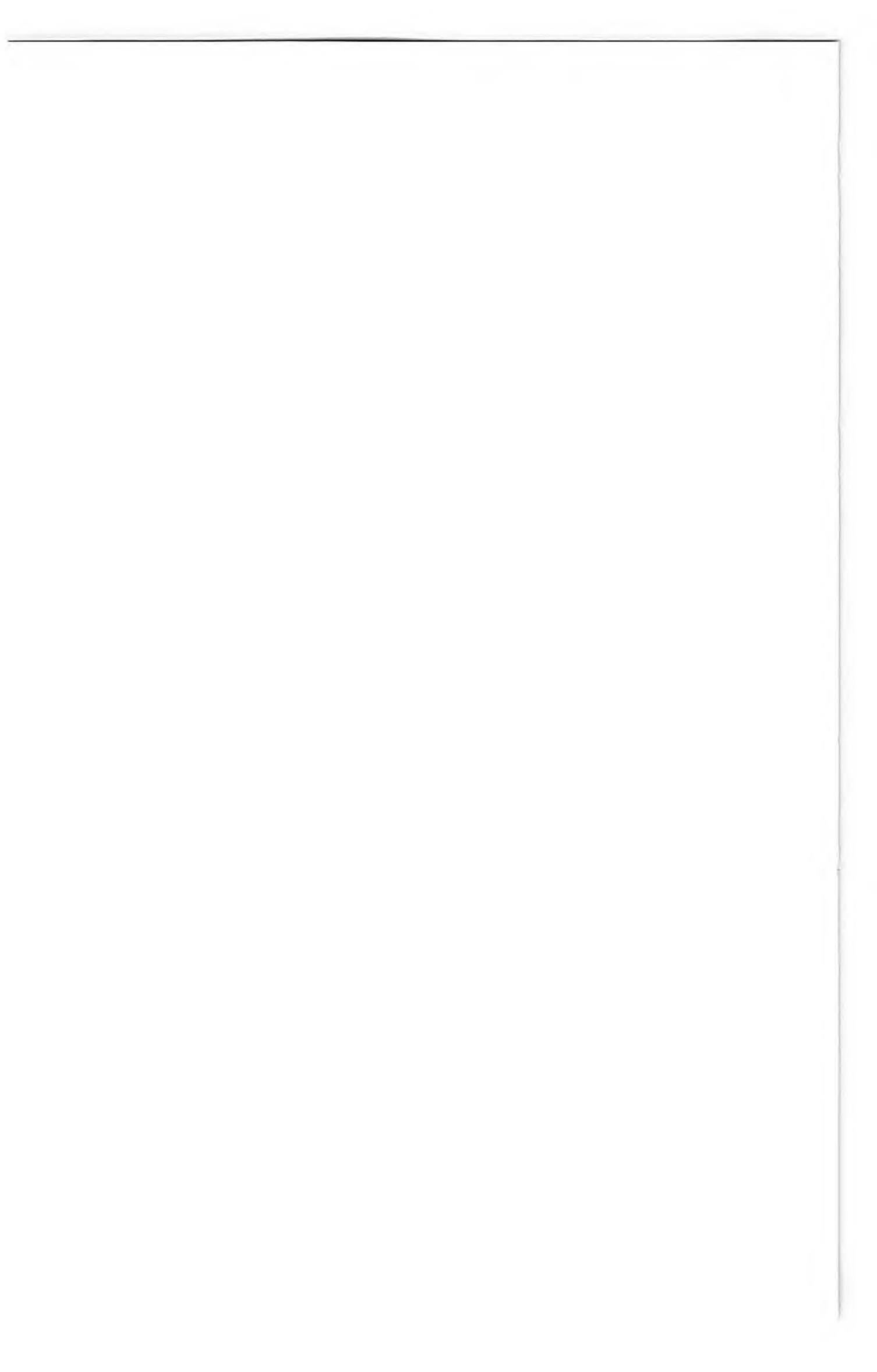
4.

Наставниците во интервјуто биле запрашани и „Дали еко–педагошките димензии се дел од секојдневен училишен живот? Доколку одговорот е позитивне, посочете како!„.

Во Табела број 50 ги презентираме податоците за бројот на наставниците што понудиле одговор на ова прашање.

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле	80	97.6
2	Не одговориле	2	2.4
3	Вкупно	82	100

Од податоците презентирани во табелата може да се заклучи дека голем број од наставниците понудиле одговор на ова прашање. Согласно ваквата состојба може да се претпостави дека еко–педагошките активности се блиски како проблем за интервјуираните наставници.



Ова беше двослојно прашање. Имено, доколку наставниците понудиле позитивен одговор дека еко–педагошките активности се дел од секојдневниот живот тие требале и да посочат како еко–педагошките активности се дел од секојдневниот живот.

Обработените податоци за одговорот по првиот дел од прашањето ги презентираме во Табела број 51.

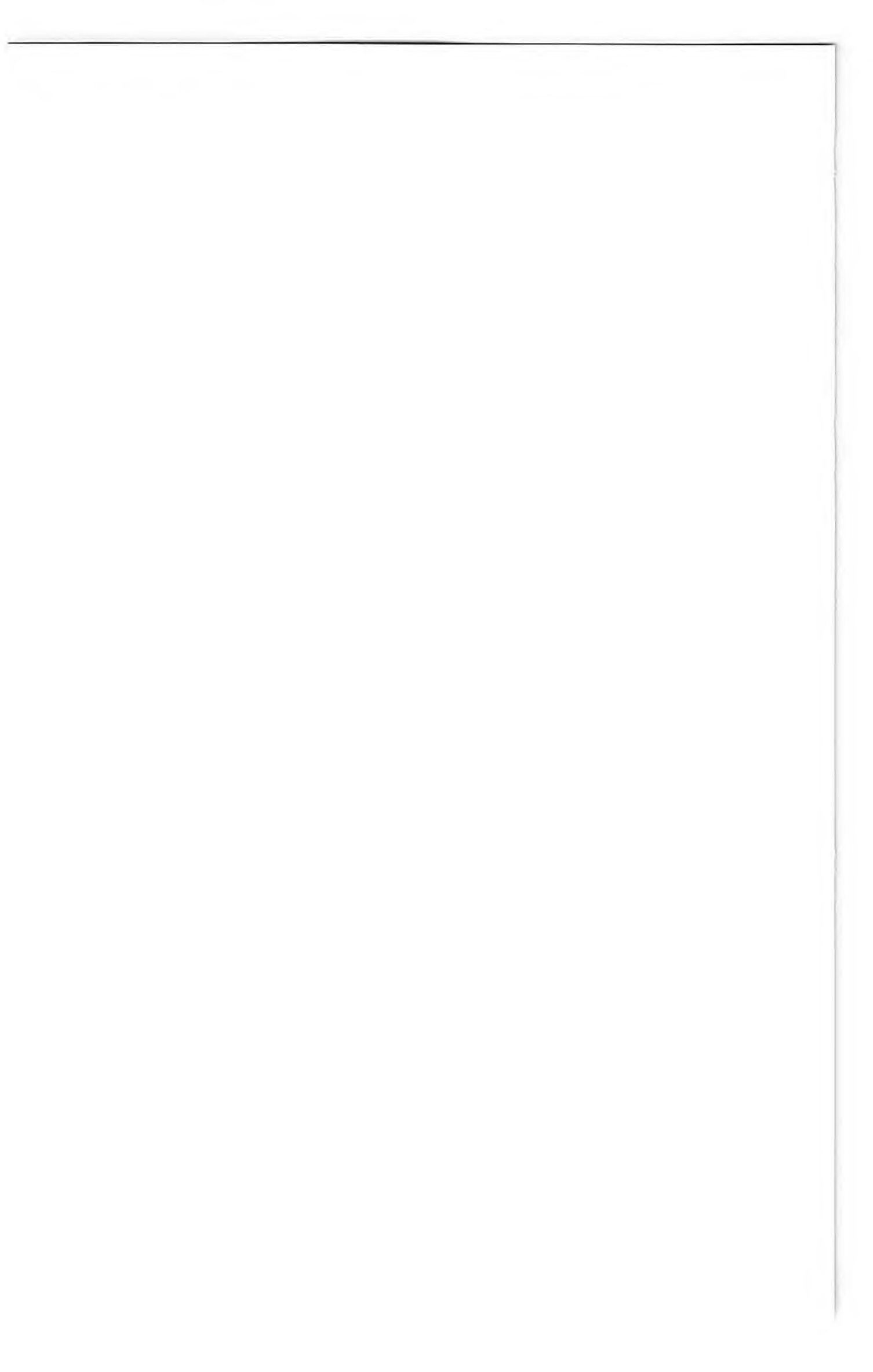
Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници (%)
1	Да	62	80,5
2	Не	7	9,1
3	Од време на време	4	5,2
4	Несоодветен одговор	4	5,2
5	Вкупно	77	100

Од податоците презентирани во табелата може да се види дека најголем број од наставниците одговориле дека еко–педагошките димензии се дел од секојдневниот училишен живот. Понатамошната обработка на ова прашање покажа дека наставниците посочиле голем број и различни одговори во однос на еко–педагошките димензии што се дел од нивниот секојдневен живот.

Понатамошната обработка покажа дека најголем број наставници ги посочуваат разговорите како еден од начините како го реализираат еко–педагошкото делување во секојдневниот училишен живот. Поголем број од наставниците ги посочиле и „чистењето на училишниот двор„ и „чистата училница„. Сепак наставниците понудиле и други одговори на ова прашање. Треба да се посочи дека овие одговори ги дале само еден, двајца и најмногу тројца од интервјуираните наставници:

- „штедење на хартија,,
- „штедење на вода,,
- „штедење на струја,,
- „гаснење на светилки,,
- „часови за одржување на хигиена,,
- „проектни активности во група за истражување,,
- „користење интернет,,
- „дежурни ученици за хигиена во училницата,,
- „ртење семе,,
- „саедење дрвја,,
- „еколошко катче,,
- „цветно катче,,
- „разговор за дисциплина,,
- „исхраната во училиштето,,
- „миење на рацете,, и.т.н.

Од овие одговори може да се забележи дека разговорот доминира во училишната работа од аспект на еко–педагошкото делување. Тоа е



секако последица и на видот на настава што доминира во нашите училиштата каде повеќе се практикува оралната комуникација за сметка на практичното делување. Ваквиот начин на однесување може да има последици и на неможноста од развивање еколошки вештини и навики за еколошко делување кај учениците. На тој начин во училиштето всушност се создаваат услови учениците да стекнат знаења, но не и умеења и навики. Ова е негативна појава што треба да се надмине со практикување повеќе на истражувачки активности и практично делување. Ова се активности што беа споменати кај мал број на наставници како на пример: „селектирање на отпад...“ „штедење на хартија и други ресурси...“ „активности во еко-патроли...“ „грижа за зелени катчиња...“ „практикување на селектирање на отпадот...“ и слично.

Во оваа насока има низа еко-педагошки аспекти што ниту еден од наставниците не ги посочи, а се значајни за развојот на учениците во еколошки свесни и активни граѓани. Такви активности на пример се: „доаѓањето на учениците во училиште, практикување на пешачење или возење на велосипет...“ „селектирање на отпадот...“ „одгледување овошје и зеленчук за кујната во училишниот двор...“ И прашањето за користење на алтернативните извори на енергија во училиштето па во таа насока иницирање кампања за изградба на „зелени училишта...“ исто така не е споменато.

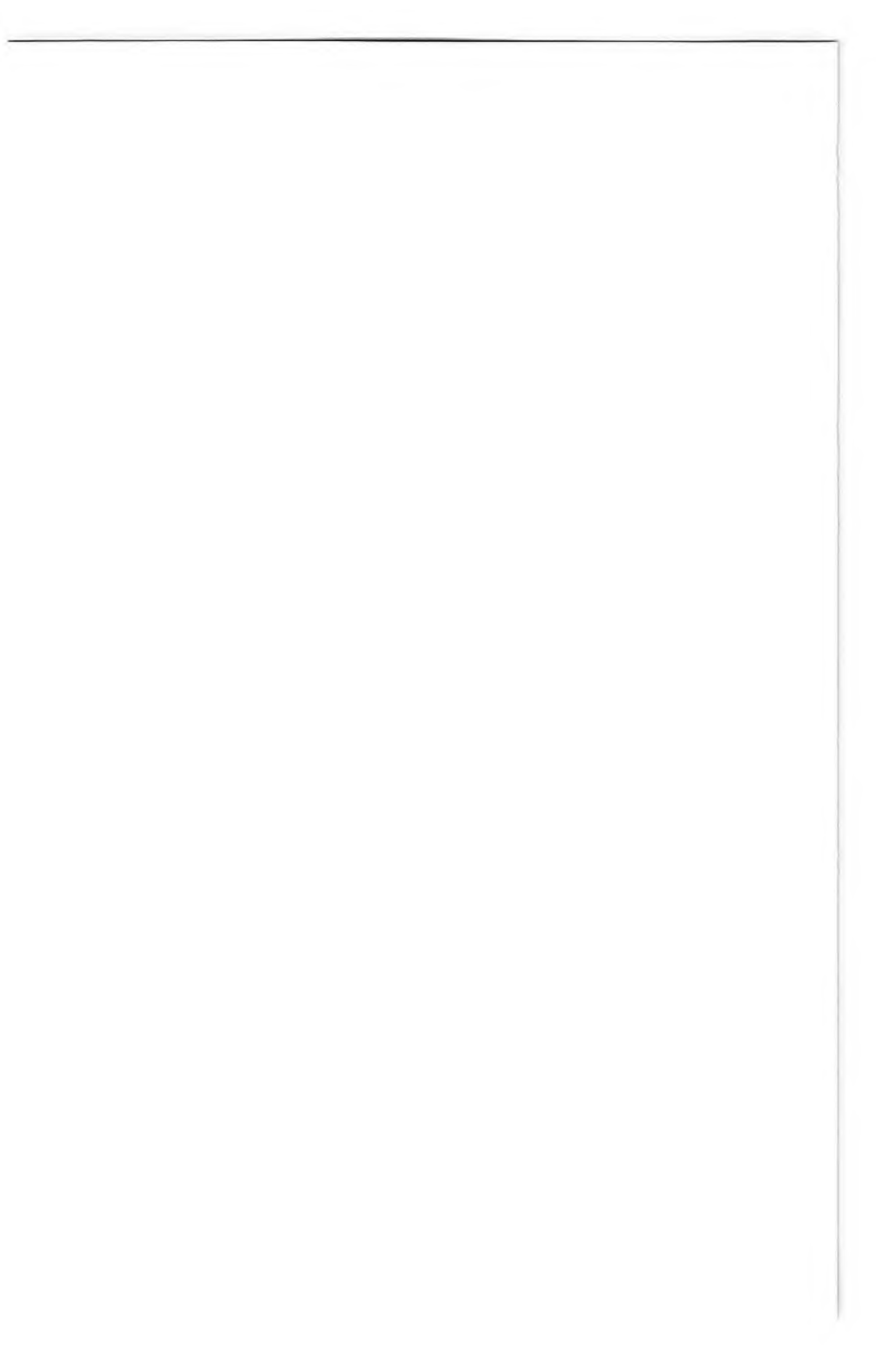
Ова посочува дека во училиштето сега повеќе декларативно еко-педагошките димензии се дел од секојдневниот училишен живот. Она што треба во иднина да го постигне е непосредно делување во училишната средина од страна на: учениците, наставниците и сите вработени како активни субјекти, практикувачи на еко-педагошко однесување. На тој начин се создаваат услови тие да станат субјекти во оддржливиот развој кои своето однесување ќе го практикуваат и во своето секојдневно вонучилишно однесување.

5.

За реализацијата на еко-педагошките димензии во основното образование мошне е важно да се остварува соработка на училиштата, односно наставниците при неговата реализација. Во таа насока со четвртото прашање наставниците беа запрашани да дадат одговор и на прашањето „Наведете со кого соработувате при реализација на еко-педагошките димензии во основното образование?“.

Ова прашање им беше поставено на сите 82 интервјуирани наставници. Одговор добивме од 80 наставници. Тоа претставува 97,6% од интервјуираните наставници. Двајца, односно само 2,4% од интервјуираните наставниците, не одговориле на поставеното прашање.

Во табела број 52 ги презентираме резултатите од обработените податоци, одговори на наставниците на ова прашање.



**Табела 52:** *Одговори на наставниците за соработката при реализацијана еко–педагошките димензии*

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Соработуваат	78	97,5
2	Не соработуваат со никого	2	2,5
3	Вкупно	80	100

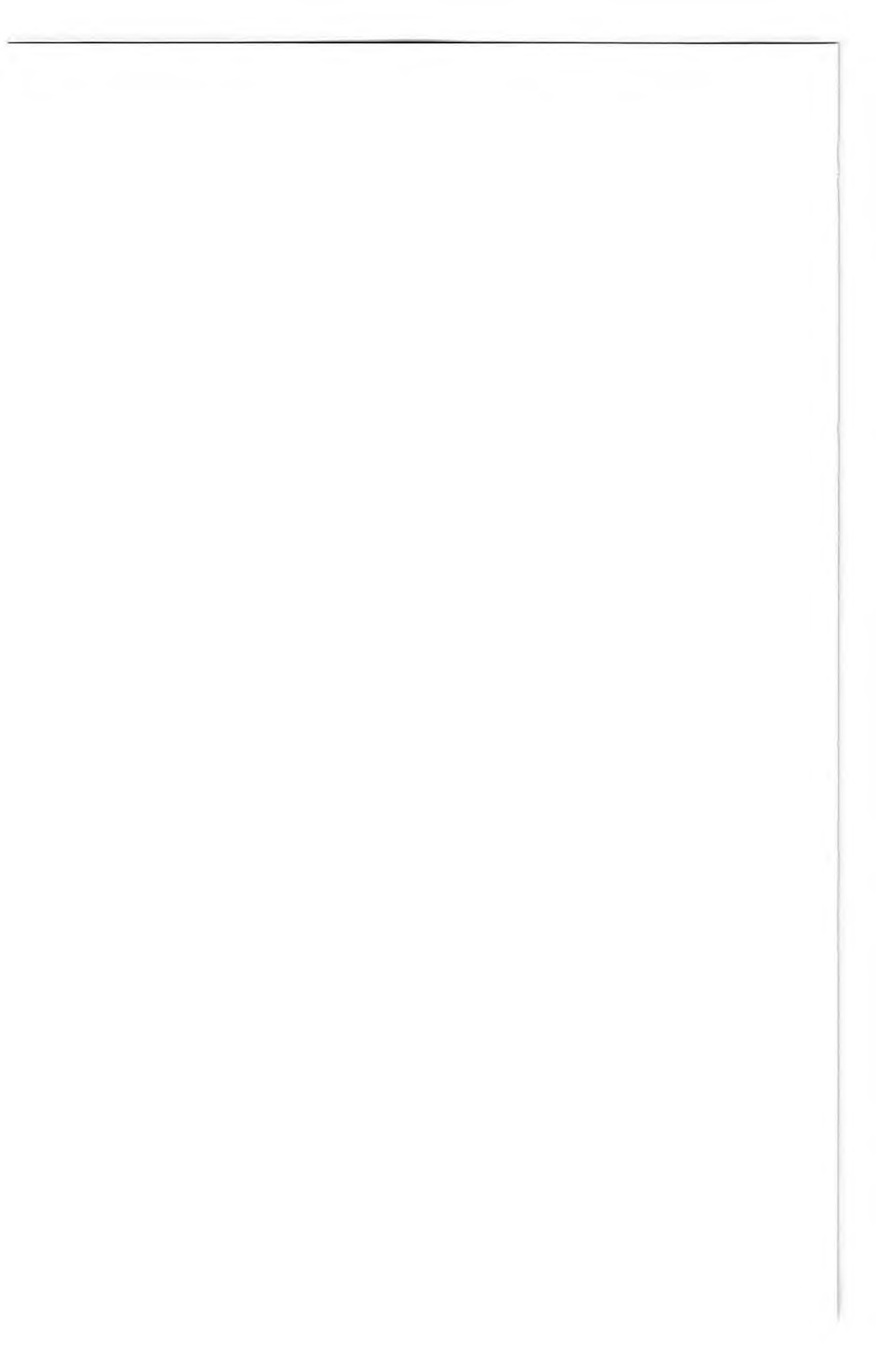
Од податоците во Табела број 52 може да се види дека најголем број од интервјуираните наставници одговориле дека соработуваат со неког при реализација на еко–педагошките парадигми во основното образование. Само 2, односно 2,5% од наставниците што одговориле на прашањето посочиле дека не соработувале со никого при реализација на еко–димензиите во основното образование. Дури 97,5% од наставниците се изјасниле дека оствариле соработка. Ова прашање беше од отворен тип. На него наставниците посочиле со кого соработувале при реализација на еко–димензиите во основното образование.

Обработката на резултатите покажа дека наставниците при реализација на еко–димензии во основното образование соработувале со голем број и различни соработници. Глобално гледано соработниците на наставниците може да се групираат во две големи групи – “соработници од училиштето” и “соработници вон училиштето”.

Интересни резултати добивме со анализа на резултатите за соработка на наставниците со чинители од училиштата. Најголем број од анкетираниите наставници, 29, односно 36% одговориле дека соработувале со колегите. Наставниците како соработник го споменале и директорот, 10 наставници, односно 12,5%. Девет наставници, 11,25% од интервјуираните наставници, како најблиски соработници го посочиле „колегата по биологија„. Како соработници од училиштата наставниците ги посочиле и:

- „педагог„
- „колешка од одделенска настава„
- „стручната служба„
- „учениците„
- „наставници по природни науки„
- „педагошко–психолошка служба„
- „колега по македонски јазик„
- „колега по техничко образование„
- „стручни активи„
- „активнот„

Наставниците во одговорите посочиле дека при реализација на еко–педагошките парадигми во основното образование соработуваат и со “соработници вон училиштето”. Најголем број од интервјуираните



наставници посочиле дека соработувале со „општински претставници,, „Општинските претставници,, како соработници ги посочиле 17 од наставниците што понудиле одговор на ова прашање. Шест од наставници посочиле дека како соработник ги користеле „родителите,, „Претставниците на локалната средина,, ги посочиле како соработници 4 од интервјуираните наставници. Од образовните власти најчесто, односно тројца од интервјуираните наставници, ги посочиле „претставник од Министерството за образование и наука,, и „ претставник на Бирото за развој на образованието,,. Како соработници од страна на наставниците биле посочени и „претставници на невладиниот сектор,,.

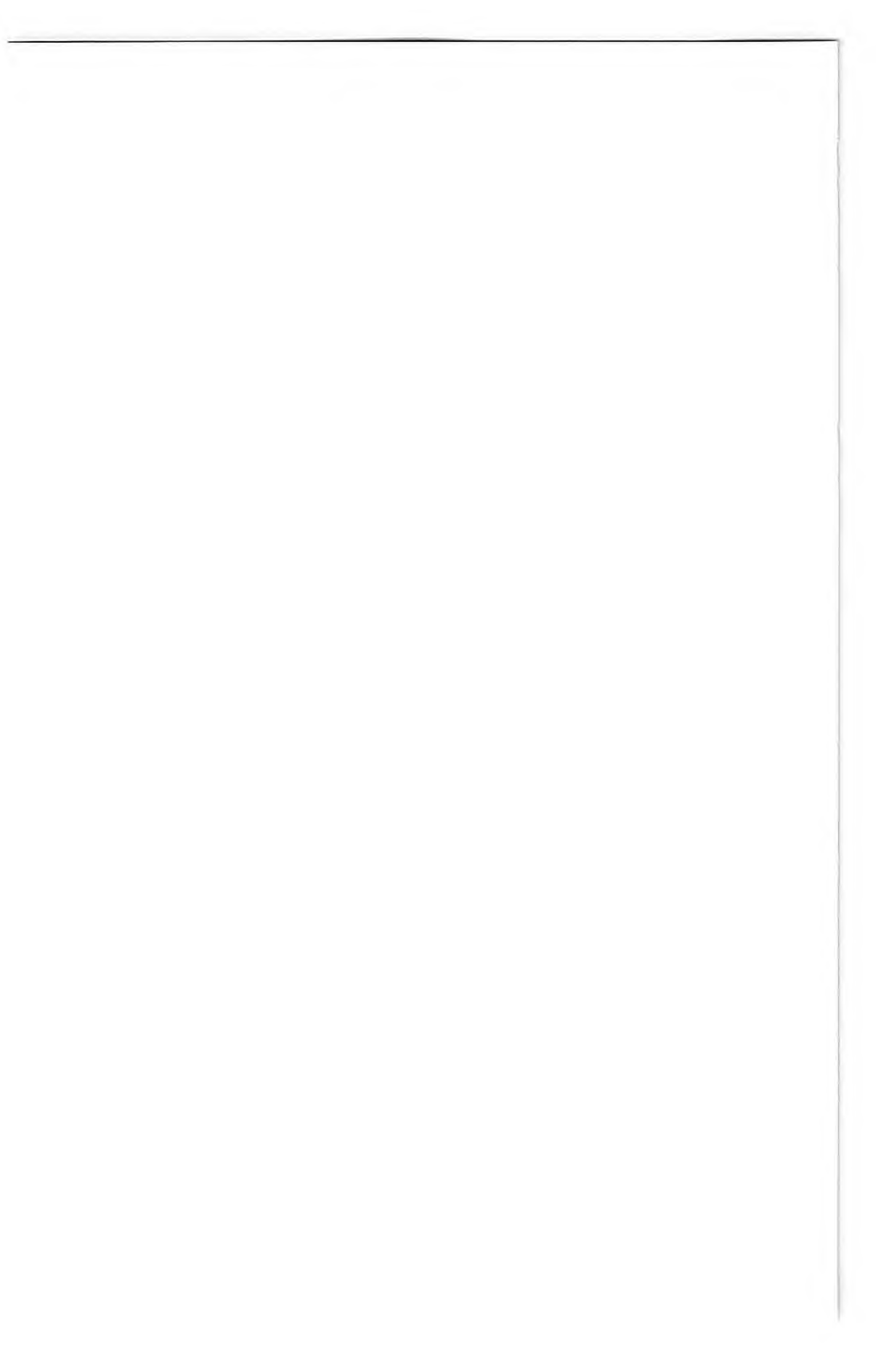
Наставниците посочиле и други соработници вон училиштето како значајни за реализација на еко–педагошките парадигми во основното образование. Во таа насока по еден наставник како соработник посочиле претставник од:

- „детскиот печат,,
- „телевизија,,
- „здружение на ликовни педагози,,
- „еколошки друштва,,
- „друштво на географичари–Матка,,
- „македонско географско друштво,,
- „претставник на градот,,
- „писатели,,
- „колеги од други училишта,, и.т.н.

Од податоците може да се забележи дека наставниците соработуваат со многу и различни чинители при реализација на еко–педагошките димензии од основното училиште. Најчесто посочувани соработници од страна на наставниците се вработени во училиштето, колегите. За одбележување и понатамошна разработка е најчестото посочување на „директорот,, и на „општинските претставници,, како соработници при реализација на еко–педагошките димензии. Овие податоци говорат дека сепак во нашиот образовен систем се забележува доминација на авторитарност. Ваквата состојба треба да се надмине бидејќи не придонесува за демократизација на образованието. Од друга страна мал број од наставниците ги споменуваат и невладините организации како соработници. Неповолно е што само сосема мал број од наставниците одговориле дека соработуваат со наставници од другите училишта при реализација на еко–педагошките димензии во основното училиште.

Податокот дека релативно голем број наставници ја посочиле соработката со соработници надвор од училиштето говори дека училиштата се отворени средини. Тоа е особено значајно како индикатор и претставува позитивна вредност во работењето на наставниците. Особено е значајно што најголем број од наставниците соработувале со

родителите. Тоа претставува уште еден значаен чинител за подигнување на квалитетот на севкупната училишна дејност, но и за



унапредувањето на еко-педагошкото делување на наставниците и училиштето воопшто.

5.1.

Ова четвртто прашање има и подпрашање. Подпрашањето во оригиналното интервју и она во интервјето се разликува. Прво прашањето беше формулирано „Доколку не соработувате со никого, наведете кој мислите дека би Ви бил од голема помош...“. Постапката на реализацијата ни покажа дека треба да се направи интервенција во формулираното прашање. Имено, одговорот на четвртото прашање покажа дека најголем број од наставници одговориле да соработуваат при реализација на еко-педагошките димензии на основното образование. Оттаму ова прашање беше формулирано и гласеше: „Наведете со кого не соработувате при реализацијата на еко-педагошките димензии на основното образование, а мислите дека би Ви било од голема корист да соработувате!...“.

Преформулираното прашање беше поставено на сите интервјуирани наставници. Податоци за бројот на наставници што одговориле на ова прашање ги презентираме во Табела број 53.

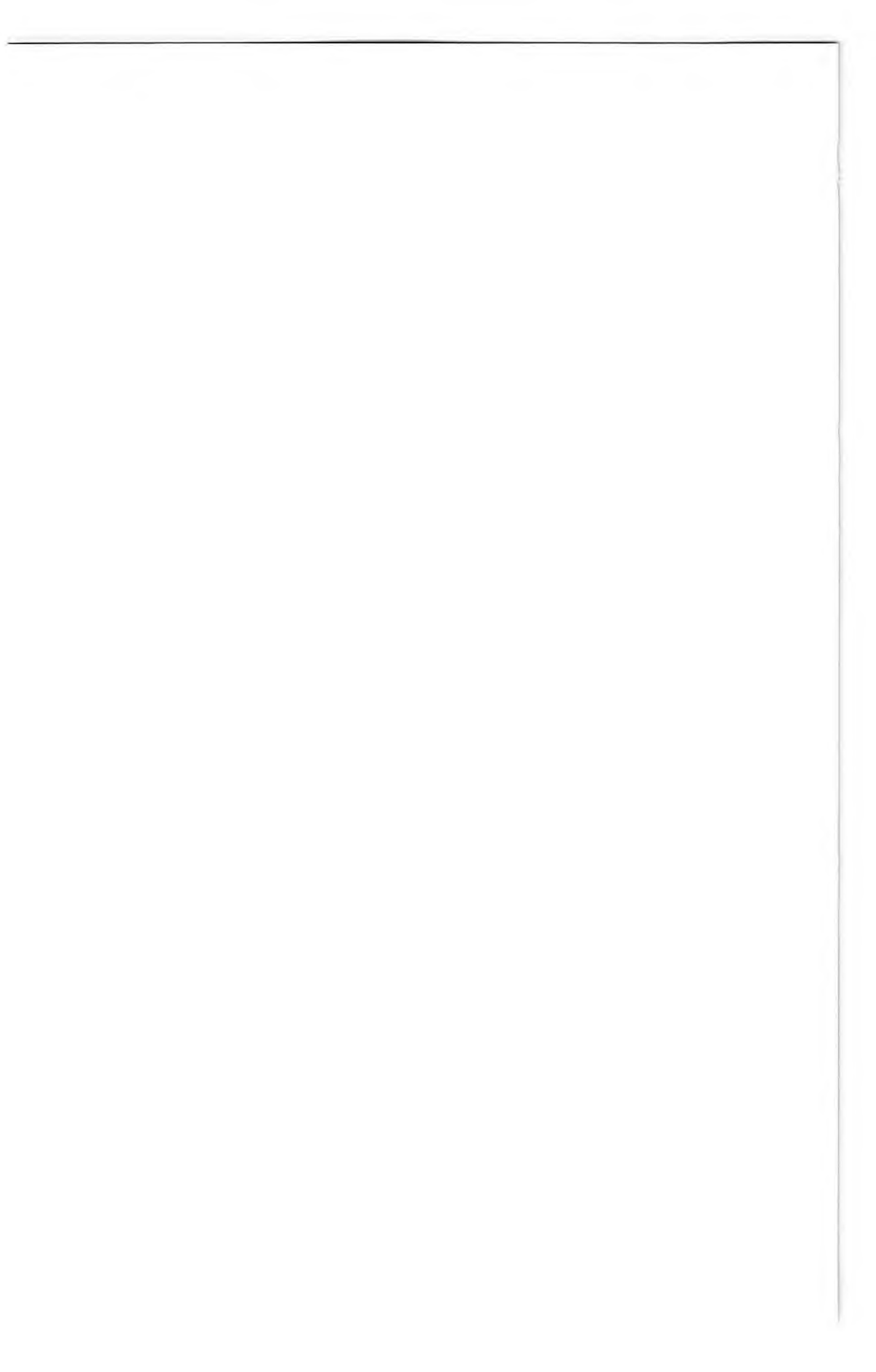
**Табела бр. 53** Одговори на прашањето за потребата од соработка

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле	68	83
2	Не одговориле	14	17
3	Вкупно	82	100

Од податоците презентирани во табелата може да се види дека биле интервјуирани 82 наставници, но одговор понудиле 68, односно 83% од интервјуираните наставници. Дури 14, односно 17% од наставници не понудиле одговор на ова прашање.

Обработката на одговорите добиени од наставниците покажа дека од оние наставници што понудиле одговор на ова подпрашање 3, односно 4,41% одговориле дека немаат потреба за соработка со никој друг при реализацијата на еко-педагошките димензии во основното образование. Податоците покажаа дека најголем број наставници се изјасниле дека не соработуваат, а имаат потреба да соработуваат со некои соработници надвор од училиштето. Најголем број од интервјуираните наставници посочиле дека им недостасува соработка со „еколошки друштва...“. Оваа потреба за соработка ја идентификувале 12 наставници, односно 18% од интервјуираните наставници. Голем број наставници 9, односно 11% се изјасниле дека им е неопходна соработка со „претставник на

„Министерството за животна средина и просторно планирање...“. По голем број наставници, 6 односно 7,3%, се изјасниле дека почувствувале



потреба од соработка со „стручни лица„ и „претставник на општината„. Кај мал број на наставници се среќаваат други соработници. Како соработници за кои посочиле дека не соработуваат, но треба да соработуваат наставниците ги посочиле:

- „родителите„,
- „претставник на министерството„,
- „локалната самоуправа„,
- „претставник на „Министерството за образование и наука„,
- „претставник од „Бирото за развој на образованието„,
- „други училишта„,
- „месна заедница„,
- „јавни претпријатија„,
- ЈП „Паркови и зеленило„,
- ЈП „Комунална хигиена„,
- ЈП „Водовод и канализација„,
- „Невладини организации„,
- „Професори„,
- „професори од Природно математички факултет„,
- „фабрики„,
- „локална средина„...

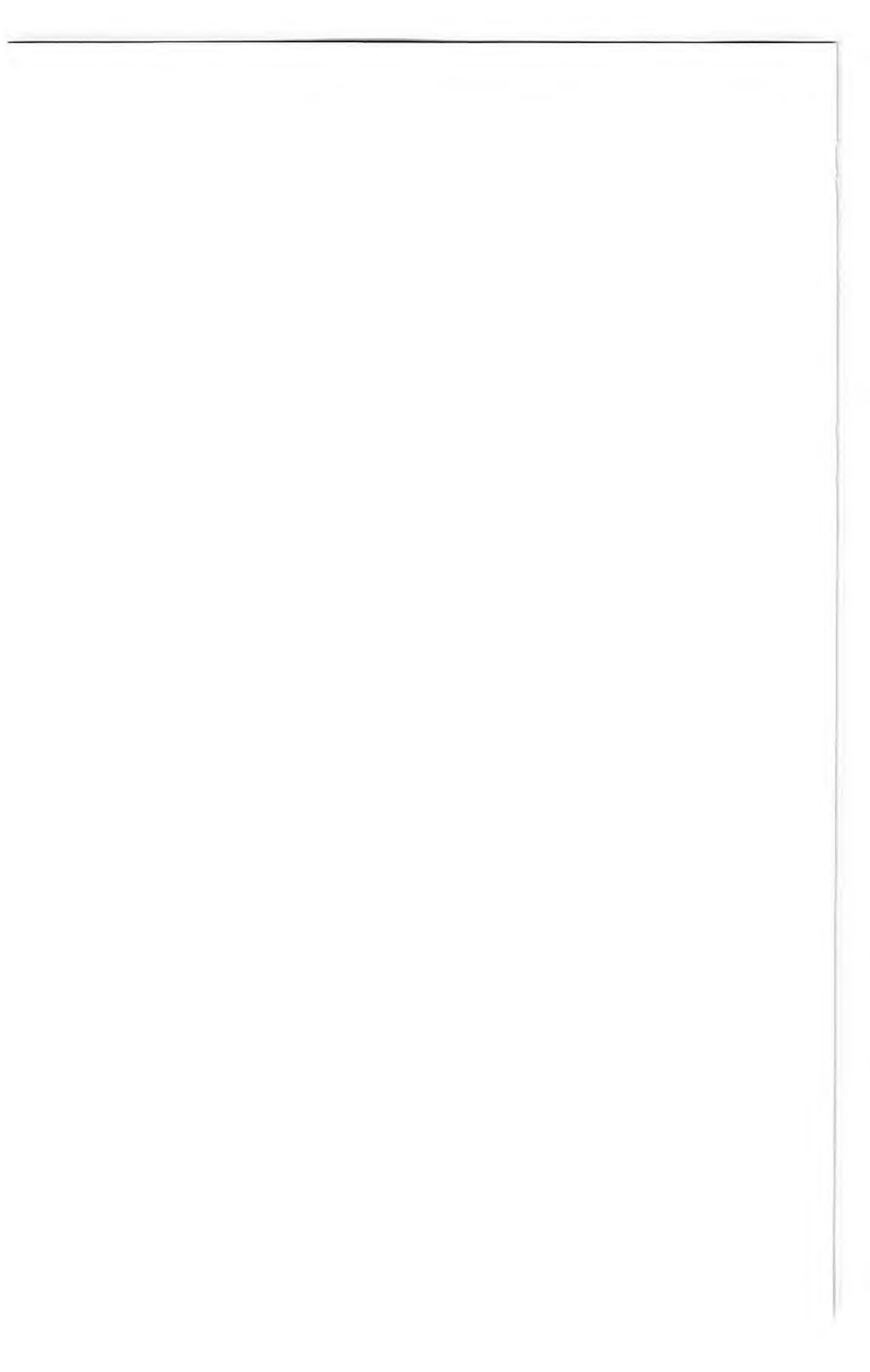
Интересно е дека наставниците ги посочиле како можни и потребни соработници и „медицински лица„ или „претставници на институции за рециклирање на отпадот„.

Многу мал број од наставниците се изјасниле дека немаат соработка со вработени во нивното училиште. Четири од наставниците што одговориле на прашањето посочиле дека не соработуваат, а би сакале да соработуваат со „колешка„, а двајца, односно 2,4% со „наставници по природни науки„.

Дел од наставниците навеле дека не соработувале, а би сакале да соработуваат и со:

- „класните раководители„,
- „колеги по одделенска настава„,
- „колеги по биологија„,
- наставници по „Организација за техниката и производството„,
- „професор по граѓанско образование„,
- „професор по хемија„ и
- „професор по физика„.

Од податоците презентирани во текстот може да се види дека наставниците во најголем број случаи ги посочувале чинителите надвор од училиштето како потребни за да реализираат еко – педагошко образование. Тоа може да значи дека наставниците не се сигурни во капацитетите за еко–педагошко делување во нивното непосредно работно опкружување и укажуваат на потребата за соработка со



надворешни соработници. Симптоматично е што наставниците во најголем број случаи се повикувале на помош од лица со еколошката специјалност. Сепак, од одговорите и на ова прашање може да се забележи отвореност на училишниот систем кон полиморфност на чинители кои може да придонесат во подигнување на квалитетот на еко-педагошко делување во училиште.

6

Наставниците од основните училишта беа запрашани и за учеството во проектната работа. Поконкретно шестото прашање од интервјуто на наставниците гласеше:

„Дали имате искуство во проектната работа за реализацијата на еко-педагошките димензии во основното образование?“

Податоците за бројот и процентот на наставници што одговориле на ова прашање ги презентираме во Табела број 54.

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници (%)
1	Одговориле	80	97,6
2	Не одговориле	2	2,4
3	Вкупно	82	100

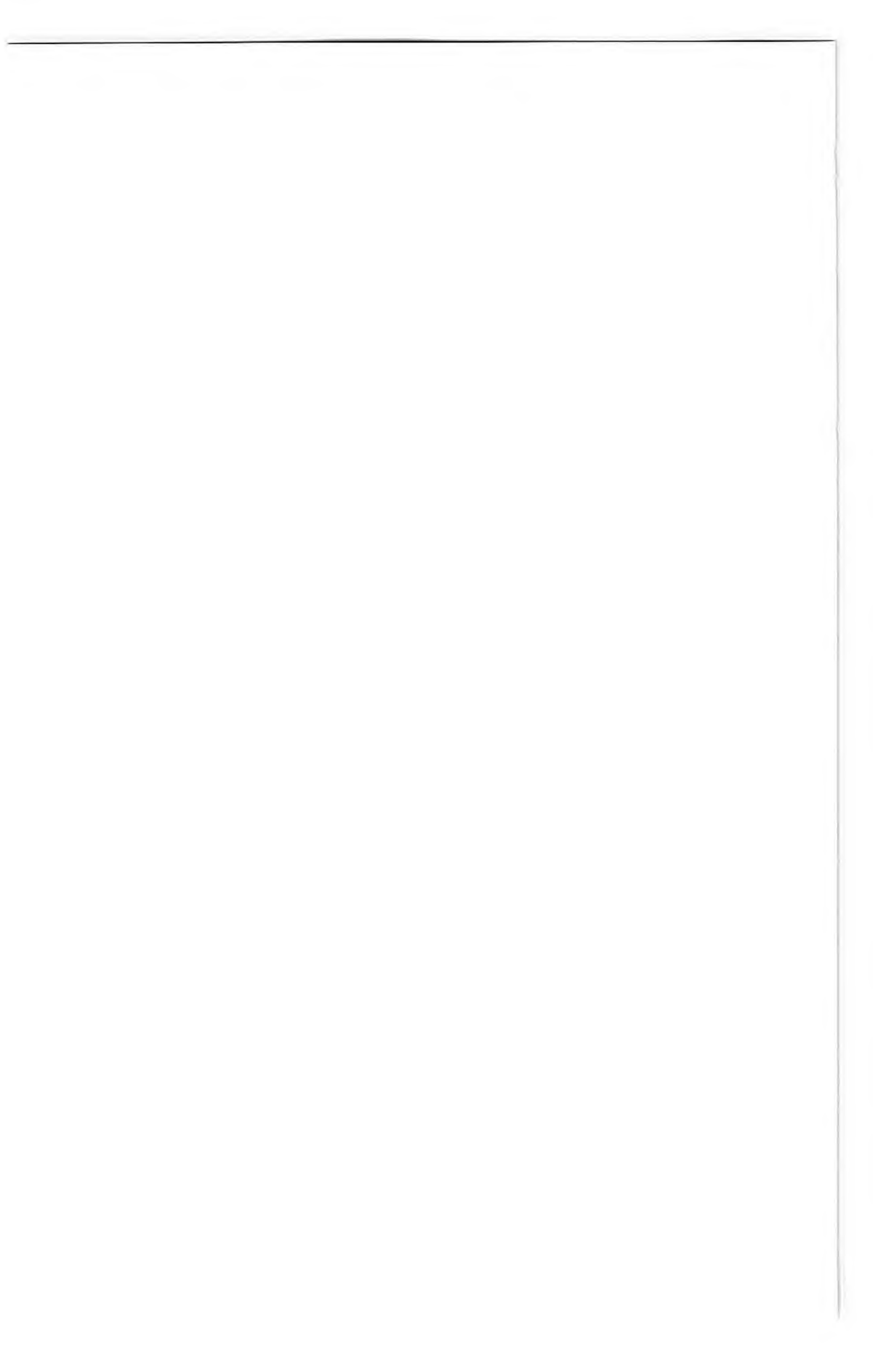
Наставниците одговарајќи на ова прашање требале да одберат меѓу две алтернативи - „да“ или „не“. Податоците што ги добивме со обработка на добиените одговори од наставници ги презентираме во Табела број 55.

Ред бр	Алтернатива	Број на наставници	Процент на наставници (%)
1	Да	38	47,8
2	Не	42	52,2
3	Вкупно	80	100

Податоците презентирани во табелата покажаа дека за поголемиот број од интервјуираните наставници проектната работа е позната, слушнале за нејзе. Сепак, 42 наставници, односно 52% од оние кои понудиле одговор посочиле дека немаат искуство во врска со проектната работа за реализација на еко-педагошките димензии во основното образование. Во услови кога еко-педагошкото образование е се поактуелно во светски рамки, а еко-педагошките проблеми ја наметнуваат потребата од ургентно делување во оваа насока, ваква ситуација, проектната „пасивност“, е поле на кое ќе треба да се делува во најблиска иднина.

6.1

Проектната работа е мошне значајна за реализација на одделни аспекти на еко-педагошко делување. Наставниците беа запрашани да одговорат



во врска со оваа проблематика. Прашањето беше комплексно и гласеше „Доколку Вашиот одговор е позитивен ( сте учествувале во реализација на проекти), наведете ги проектите во кои сте учествувале и која била Вашата функција во истите?„.

И со ова прашање беа интервјуирани 82 наставници. Одговорите на наставниците ги презентираме во Табела број 56.

**Табела бр. 56:** Наставници што одговориле на шестото прашање

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Понудиле одговор	43	52,4
2	Не одговориле	39	47,6
3	Вкупно	82	100

Од податоците презентирани во табелата може да се види дека само 52,4% од наставниците опфатени со интервјутото понудиле одговор на ова прашање. Вака малиот одговор на наставниците можеби се должи заради малата присутност на проектната работа во одделни училишта што влегуваа во примерокот на опфатен со истражувањето.

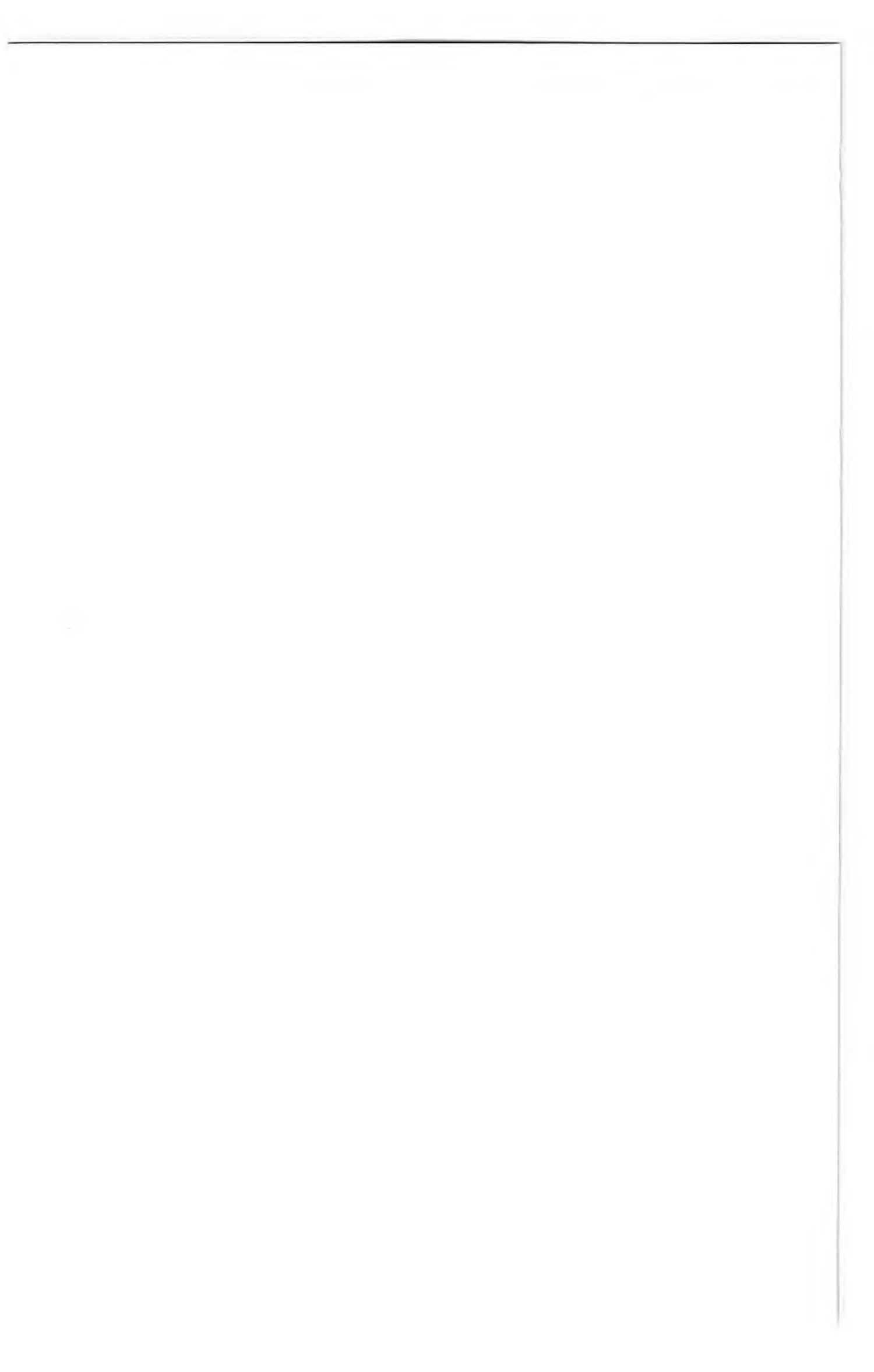
Од понудените одговори на ова прашање најголем број од интервјуираните наставници одговориле дека учествувале во училишни проекти. Во нивни рамки се вклучени и т.н „одделенски проекти...“

Како училишни проекти во кои учествувале наставниците ги посочиле повеќе проекти, меѓу кои и следните:

- „Здрави училишта,,
- „Како да ја сочуваме планетата Земја,,
- „Еко пул,,
- „Колку е чист нашиот училишен двор,,
- „ПЕТ–за почист свет,,
- „Еко караван,,
- „Еко–патроли,,
- „Немаме резервна планета,,
- „Здрава храна,, и други.

Наставниците во своите одговори ги посочиле и проектите што тие ги идентификувале како општински. Во оваа категорија проекти наставниците посочиле повеќе проекти, меѓу кои и:

- „Почиста населба Аеродром,,
- „За почист двор,,
- „Засади дрво,,
- „Еко–проект за чиста општина, чиста животна средина,, и други проекти.



Во оваа група на проекти наставниците ги посочиле и оние што се реализираат на ниво на Републиката „Младите—за здрава животна средина„ и „Засади ја својата иднина„.

Од аспект на улогата што ја имале, наставниците најчесто се изјасниле дека се учесници во реализација на проектите. Она што охрабрува е дека наставниците посочиле голем број на одделенски проекти, проекти чии креатори се тие самите. Ваквиот пристап говори дека наставниците се оспособени да согледаат проблемите во своето работење и што е уште поважно преку проектната работа прават обиди да изнајдат решенија за нивното надминување. Тоа придонесува за подигнување на квалитетот и на училишната еко-педагошка работа.

## 6.2

Во проектната работа се вткаени големи очекувања. Од иницијаторите на ваквите активности се очекуваат низа позитивни ефекти од проектното работење за сметка на традиционалистичката, програмско-предметна и часовна работа. Но, перманентно постојат преиспитувања на вистинската вредност на проектната работа воопшто, а во тие рамки и на оддржливо-образовната проектна работа. Прашањето беше дефинирано „Што вие би издвоиле дека било позитивно од Вашето искуство во реализирањето на проектите?„.

Одговорањето на прашањето ги презентираме во Табела број 57.

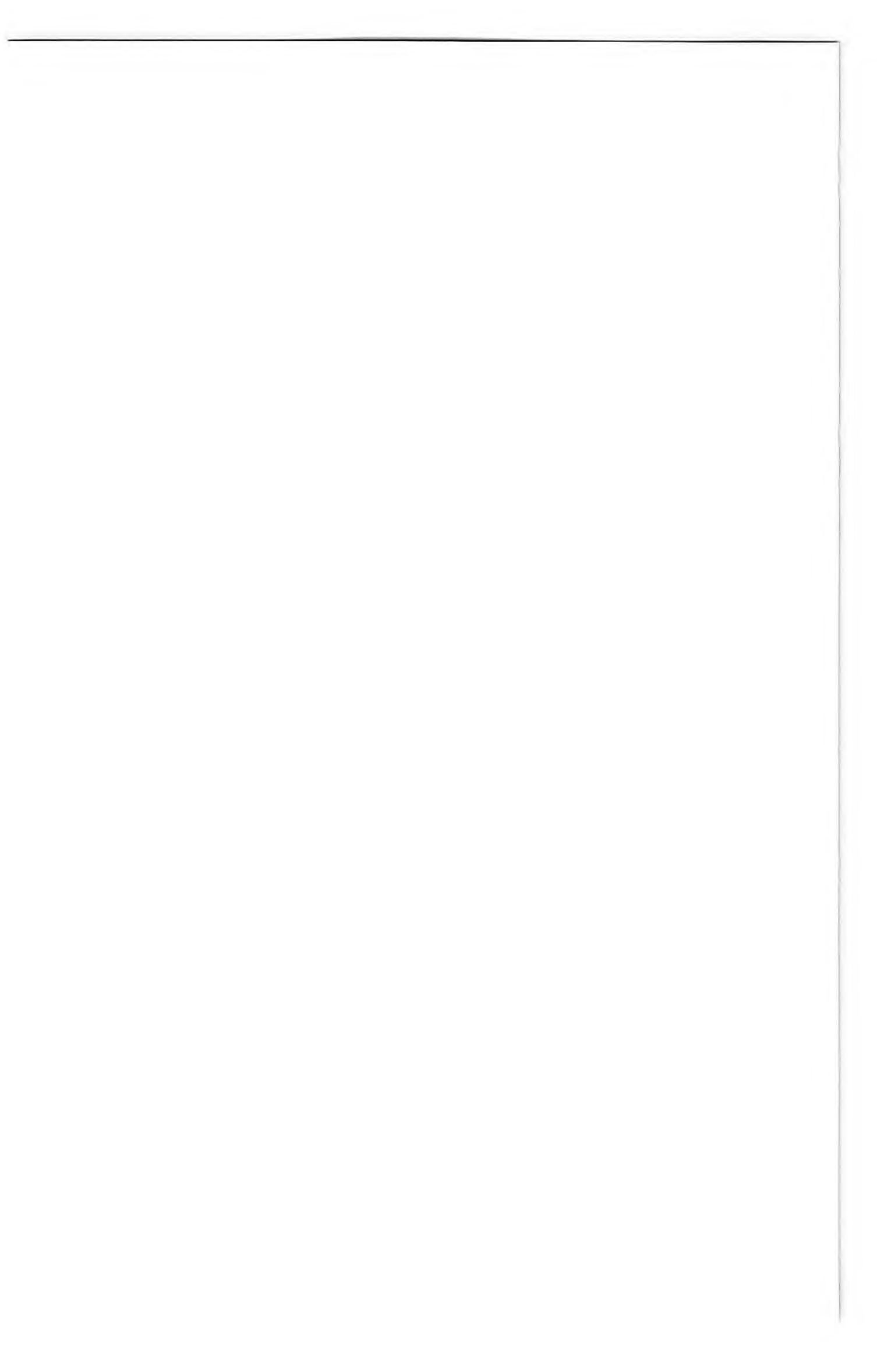
**Табела бр.57** Одговори на шестото прашање

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле	38	46
2	Не одговориле	44	54
3	Вкупно	82	100

Од резултатите презентирани во Табела број 57 може да се види дека со ова прашање биле опфатени 82 наставници. Одговор понудиле 46%, односно 38 наставници. Поголем број од интервјуираните наставници 44, односно 54% не одговориле на прашањето. Тоа може да значи дека мал број од наставниците се вклучени или иницираат проектна работа.

Ова беше прашање од отворен тип и наставниците можеа да понудат свои одговори. Интересно е дека добивме голем број и најразновидни одговори од наставниците од аспект на позитивното искуство за реализација на проектната работа.

Најмногу наставници, 4 посочиле дека проектите се добри зашто кога ги реализираат тие се активни. По тројца наставници посочиле дека проектите се добри бидејќи при нивната реализација наставниците се „мотивирани„ и има „нагледност со дијаграми и слајдови„. Наставниците



како позитивно искуство од проектната работа ги посочиле и:

- „Дружење,,
- „Подигнување на свеста,,
- „Стекнување навика без присила,,
- „Самостојно доаѓање до сознанија,,
- „Соработка,,
- „Прегледност преку изработка на паноа,,
- „Подароци,, како на пример добивање на компјутери.

Овие алтернативи биле посочени од страна на двајца наставници. Сепак, наставниците покажале голема креативност со понудување и на голем број други позитивни искуства во однос на реализација на проектната работа. Можеме да ги издвоиме и следните искуства:

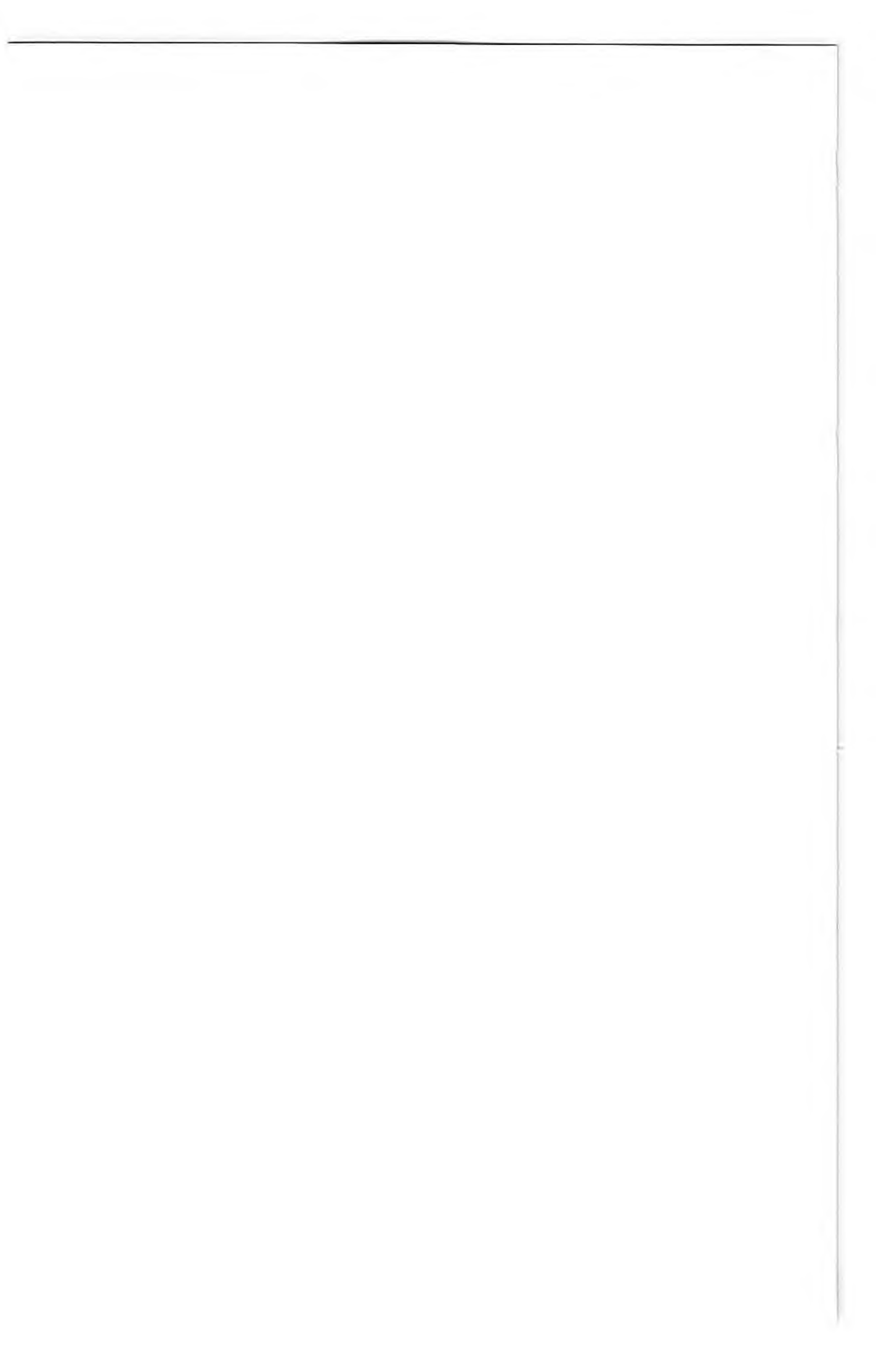
- „Поттикнуваат на размислување,,
- „Промена во начинот на размислување,,
- „Го искажуваат своето мислење,,
- „Чувство дека стекнале нешто,,
- „Се развива свеста –за животната средина, еколошка свест, за својот град и.т.н.,,
- „Промена во однесувањето,,
- „Стекнуваат повеќе знаења,,
- „Повеќе внимаваат,,
- „Се учат на ред и хигиена,,
- „Подобро совладуваат,,
- „Се унапредува наставниот процес,,
- „Разубавување на средината, училишниот двор итн,, и.т.н.

Одговорите на наставниците покажува дека наставниците имаат голем број позитивни искуства од реализацијата на проектите за еко – педагошкото делување. Доколку се има во предвид овој факт како и претпоставката дека мал број на наставници се вклучени во проектната работа може да се заклучи како идна цел што е можно поголемо вклучување на наставниците во проекти.

Според наставниците проектната работа има позитивни ефекти за унапредување на еко – педагошкото делување, но и на квалитетот на образовното делување воопшто.

Имајќи ги во предвид позитивните ефекти посочени од наставниците за проектната работа, друга алтернатива на која може да се работи, доколку се има во предвид малиот број на наставници што одговориле на ова прашање е реализирање на активности за оспособување на наставниците самостојно да креираат проекти.

Што се однесува до обуките, наставниците во рамки на спроведеното интервју добија прашање и од оваа сфера.



7.

Наставниците во интервјуте беа запрашани да одговорат на прашањето „Каков вид на обука мислите дека би била најефикасна за унапредување на еко–педагошките димензии во основното образование?“. Одговорите на ова прашање ги презентираме во Табела број 58.

**Табела бр.58:** Одговори на седмото прашање

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле	82	100
2	Не одговориле	0	0
3	Вкупно	82	100

Интересно е дека на ова прашање одговор дале сите интервјуирани наставници. Тоа значи дека областа на обуката е блиска и позната за сите наставници.

Од одговорите што ги понудиле наставниците тие посочуваат дека само 8 , односно 9,76% од наставниците се изјасниле дека не им е потребна никаква обука. Наставниците посочиле и неколку причини поради кои не им е потребно да бидат опфатени со обука. Како причини биле наведени:

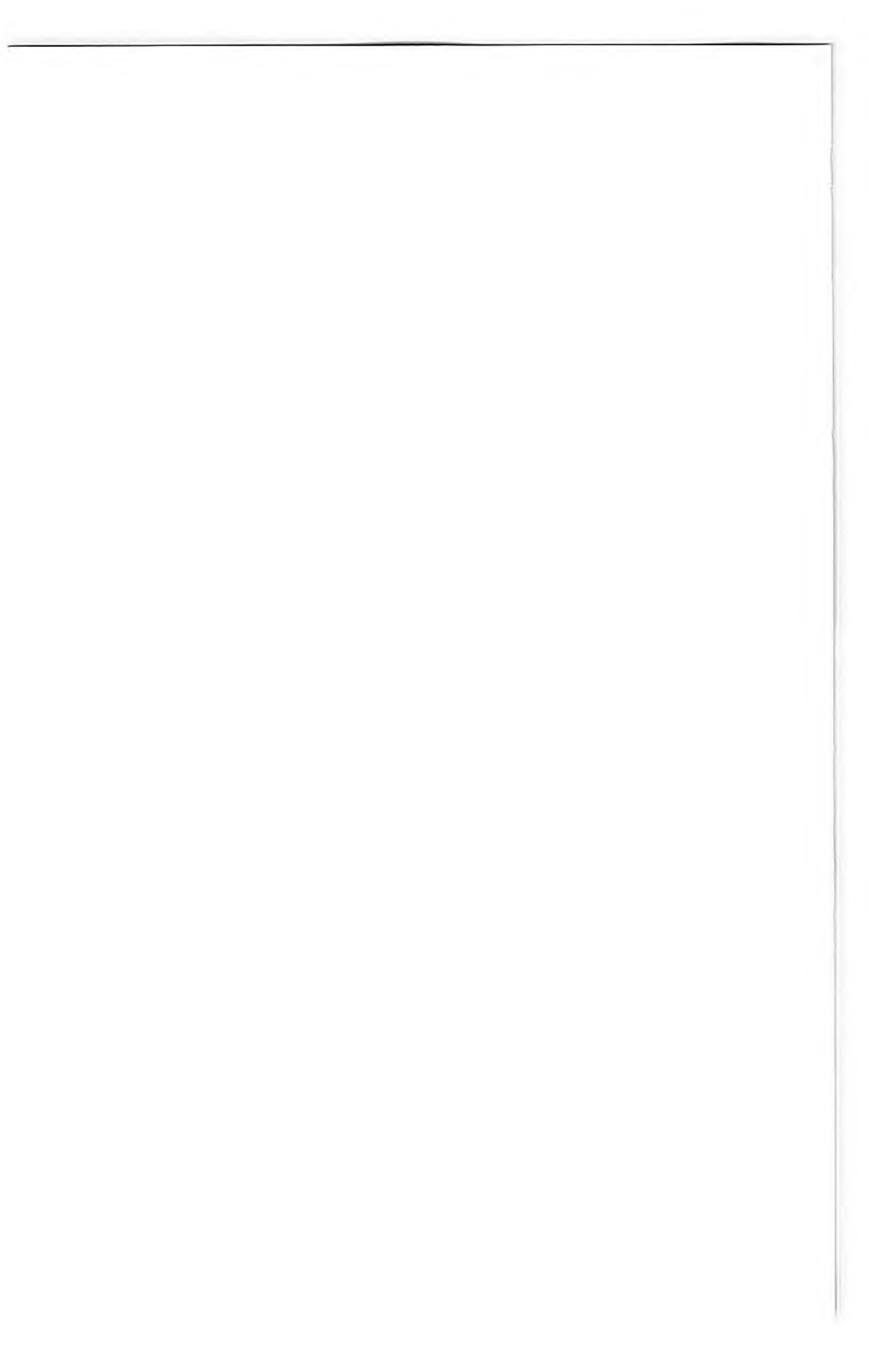
- „би било накнадно оптоварување, и
- „има долгогодишно искуство,„

Тоа значи дека поголем процент од наставниците се изјасниле дека им е потребна обука за унапредување на еко–педагошките димензии во основното образование.

Најпосакувана обука на наставниците се семинарите. Триесет наставници, односно 36,6% посочиле дека најпосакуван вид на обука би им биле семинарите. Во таа насока се посочува семинарите да бидат реализирани од постручни наставници од таа област, а од аспект на времето се посочува тие да се реализираат сезонски. Од семинарите наставниците се изјасниле дека посакуваат: „семинар од – Green Peace,„ „семинари со ученици,„ „семинари во рамки на проекти,„ и „семинар за флексибилни часови,„.

Втор вид на обука која е посакувана од наставниците се „работилниците,„. Девет, односно 10,9% од интервјуираните наставници се изјасниле за оваа алтернатива.

Наставниците во голема мерка ја посочуваат и обуката од „Бирото за развој на образованието,„ „Еколошките друштва,„ „Инженери по шумарство,„ „Инженери по екологија,„ „Општината да создава тимови,„ „Стручни активи,„ и „Стручни лица од соодветна област,„. Во врска со



обуките наставниците како потребно го посочуваат „Вклучувањето на родителите“.

Шест од интервјуираните наставници, односно 7,3% одговориле дека имаат потребата од обука со „Предавања од стручни лица“. Во таа насока наставниците ги идентификувале општините како можни организатори на обуките.

Наставниците одговорајќи на ова прашање се изјасниле дека би им било потребно да имаат „едукативни материјали“. Како едукативни материјали се посочуваат: „печатени материјали“, „брошури“, „флаери“, „литература“, „интернет материјали“, „ТВ емисии“, и слично. Во таа насока наставниците се изјасниле за потребата и од „доопремување на библиотеката“.

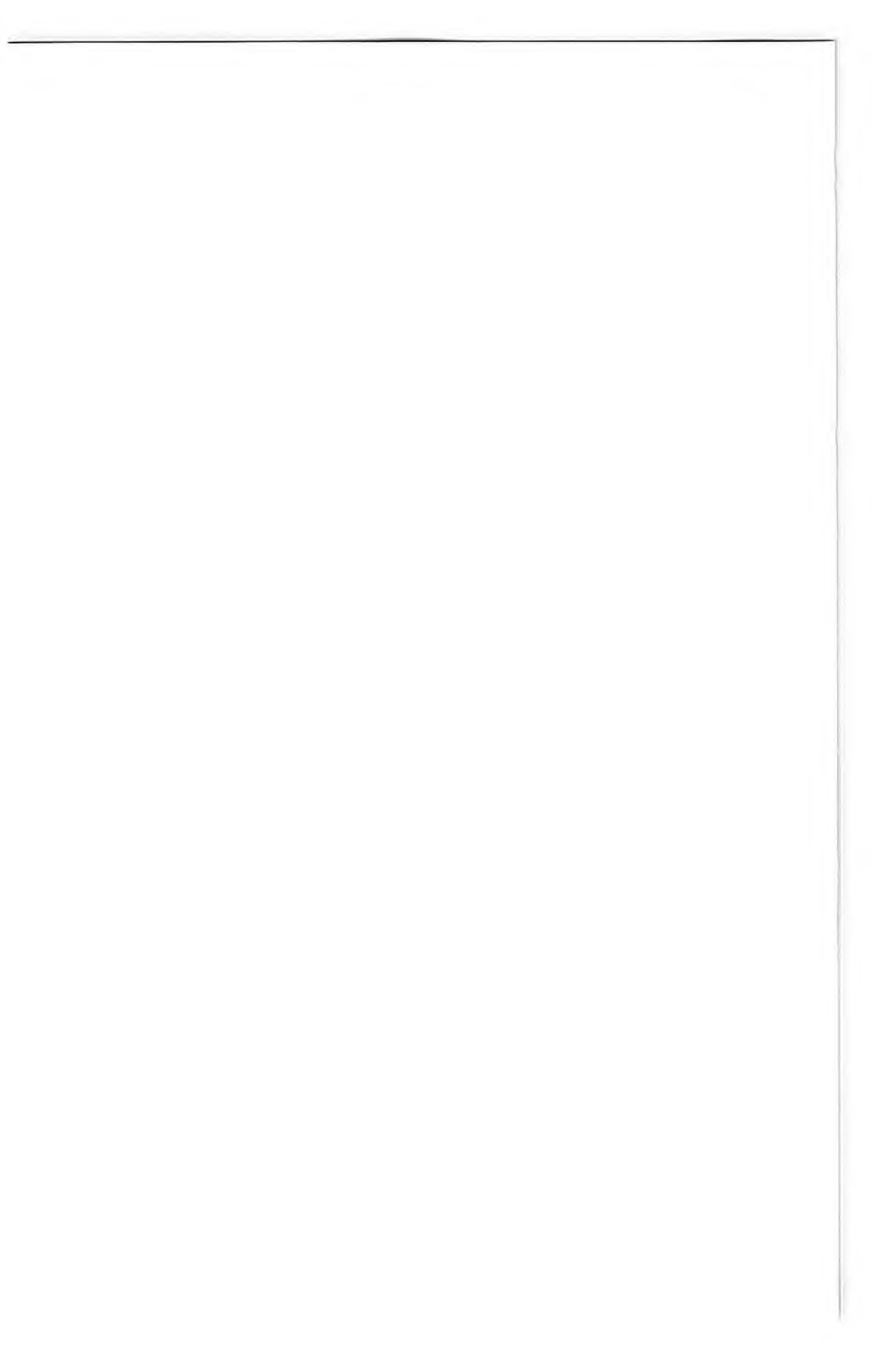
Дел од наставниците се изјасниле дека им е потребна обука за „користење на интернет материјали за екологија“, и обука во вид на „разговори“, „да започне уште на факултетите“, „личен контакт“, и обука „на конкретни теми“.

Одговорите на прашањето кое имаше за цел да ги испита потребите на наставниците за обука за еко-педагошките димензии во основното образование покажаа дека сите наставници одговориле на ова прашање. Од тоа може да се донесе заклучок дека на наставниците им е близок овој проблем. Најголем број од интервјуираните наставници посочиле дека им е потребна обуката. За семинари се изјасниле како форма преку која тие во најголема мерка посакуваат да се реализира обуката. Може да се претпостави дека овој договор се должи на блискоста на оваа форма за обучување кај наставниците. Интересно е дека наставниците се изјасниле дека чувствуваат потреба обуката да започне од факултет во текот на иницијалното, додипломско образование. За обуките истакнале дека е важно да се изготвуваат и материјали. Интересно е дека наставниците посочиле цел дијапазон и најразлични материјали преку кои наставниците би можеле да си вршат и самостојна обука.

Од одговорите на ова прашање може да се заклучи дека обуката е потребна и посакувана од наставниците и тоа е подрачје кое може да даде сериозен придонес во унапредување на еко-педагошките димензии во основното образование.

8.

Во процесот на демократизацијата мошне важен е принципот на партиципативноста. Поаѓајќи од ваквото сознание неминовно беше вклучувањето и на креативните потенцијали на наставниците како непосредни реализатори за иновирање на образовниот процес од аспект на овој вид на образовно делување. Последното прашање од интервјуто што беше реализирано во основните училишта во Скопје беше од отворен тип. Тоа беше формулирано вака „Наведете го Вашето мислење



за тоа што друго би придонело за одржлив развој на еко–педагошките димензии на основното образование во конкретната воспитно–образовна практика„.

Процентот и бројот на дадените одговори на ова прашање ги презентираме во Табела број 59.

**Табела бр.59** Одговори на наставниците на осмото прашање

Ред бр	Алтернативи	Број на наставници	Процент на наставници
1	Одговориле	81	98,8
2	Не одговориле	1	1,2
3	Вкупно	82	100

Од опфатените со интервјуто 82 наставници, одговор на ова осмо прашање понудиле 81, односно 98,8% од интервјуираните наставници. Од големиот одзив може да се заклучи дека за интервјуираните наставници областа на оддржливиот развој на еко–педагошките димензии на основното образование им е блиска и можат да понудат голем број на идеи и мислења за унапредување на оваа сфера на образовно живеење.

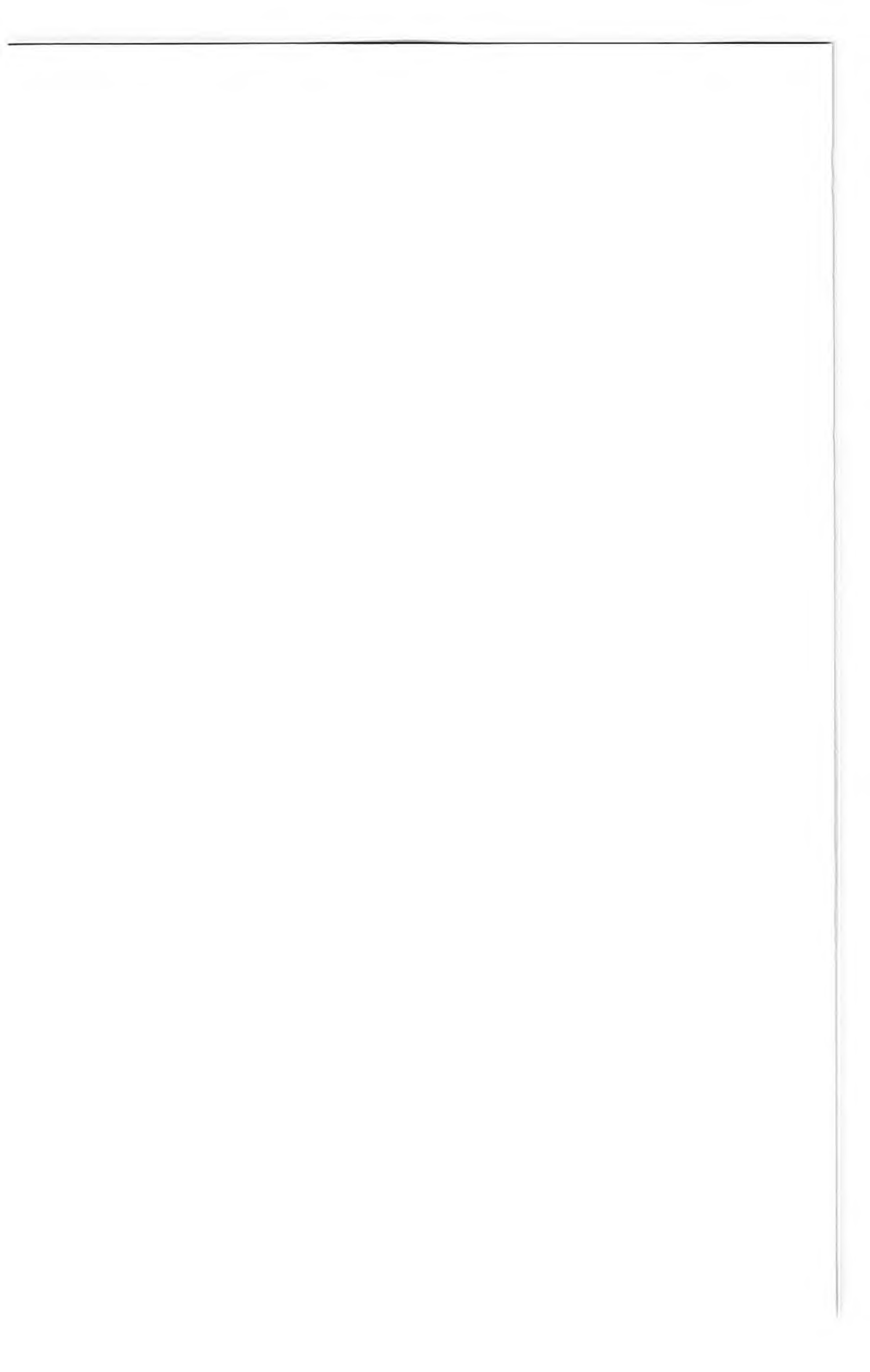
Одговорите на наставниците, заради понатамошна обработка и осмислување ги групиравме во четири групи:

- „Претпоставки„;
- „Активности„;
- „Форми„ и
- „Услови„.

Во првата група на предлози што ги дефиниравме под заедничко име „Претпоставки„, наставниците имаат понудено повеќе видови и најразлични предлози. Во оваа група наставниците ги идентификувале следните претпоставки валидни за еко-педагошкото делување во основното образование:

- „Соработка со невладини (еколошки) организации, јавни претпријатија, општините, односно поширока општествена активност„;
- „Поголема еколошка активност во текот на годината„ ( еколошките активности да не се само еден ден);
- „Вклучување во секој предмет и учебник еколошки содржини„, „Интегрирање на изборен предмет во постојниот план„,
- „Назначување на одговорен наставник на ниво на училиште„,
- „Формирање тимови со специјални задолженија„,
- „Соработка со странски организации„.

Голем број предлози наставниците имале и за оние што ги групиравме во групата на т.н. „активности„. Во оваа насока, најголем број од



наставниците ја посочиле активноста „вклучувањето во проекти„. Девет, 11% од интервјуираните наставници ја идентификувале оваа активност како значајна за унапредувањето на еко-педагошкото делување. Од аспект на проектната работа наставниците посочиле неколку значајни моменти за унапредување на еко-педагошкото делување. Поконкретно, наставниците мошне целисходно укажале на потребата од:

- „повеќе практични проекти„,
- „проекти иницирани и организирани од општината„,
- „проекти подржани од странски организации„ и
- „проекти со стручни лица„.

Презентираното укажува на релативно комплексно согледување на значењето и условите за реализација на проектите значајни за еко-педагошкото делување.

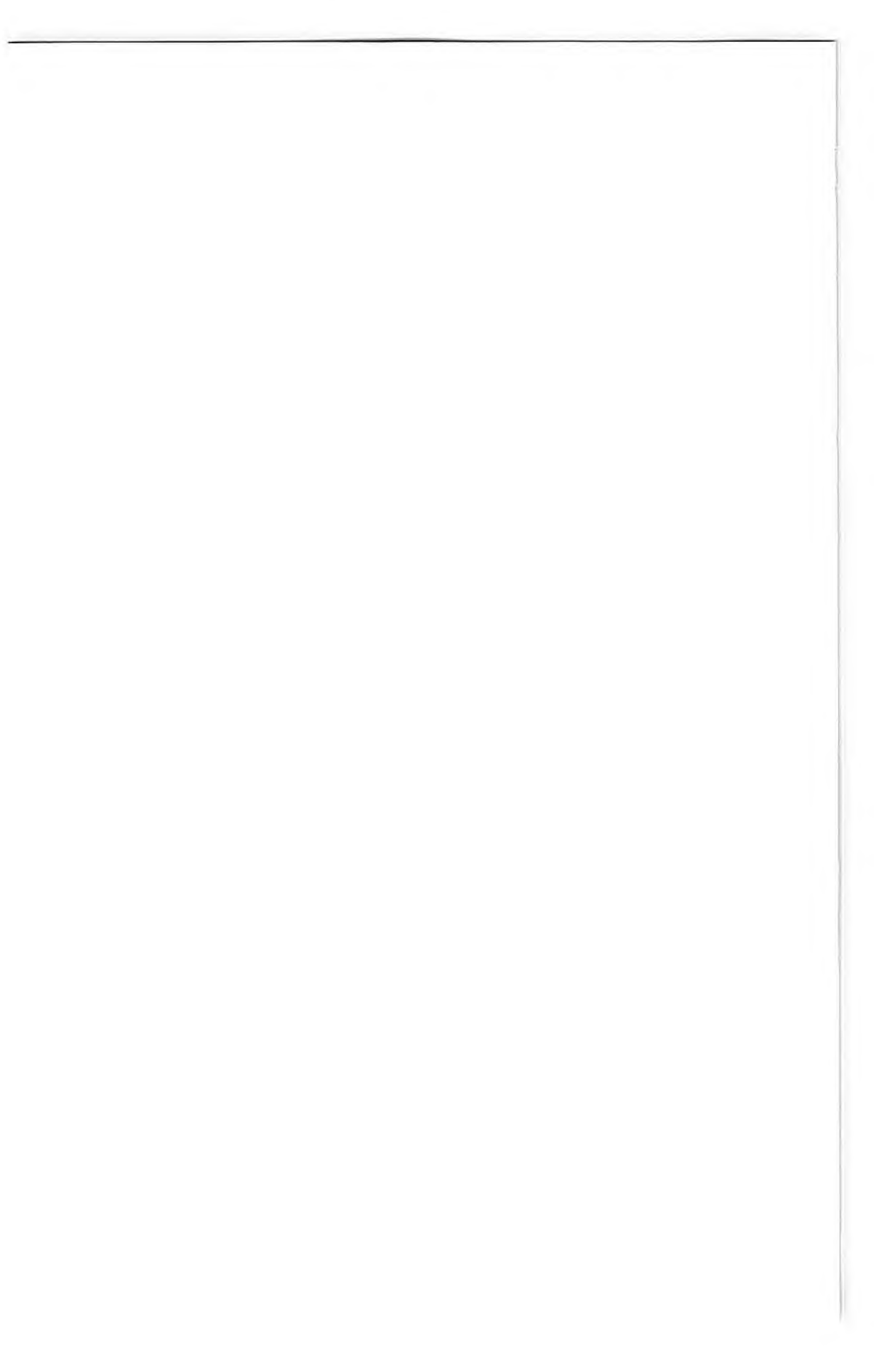
Во оваа насока наставниците ја посочиле потребата и од повеќе истражувања во училиштата. Мислењата на наставниците вклучуваат и активности од типот:

- „Одржување на хигиена во училиштето„,
- „Ученици да имаат контакт со лица кои ова им е потесна специјалност„,
- „Повеќе разговори со учениците„,
- „Воведување на мерки„,
- „Екскурзии„,
- „Посета на еколошки чисти и незагадени простори„,
- „Натпревари со други училишта, на пример-најдобро уреден двор„,
- „Организирање поголеми акции од типот на акцијата-Засади ја својата иднина„, но и
- „Искористување на идеите на учениците за унапредување на средината„.

Наставниците комплексно укажуваат и на потребата од вклучувањето на различни форми на образовно делување како значајни за одржливиот развој на еко-педагошките димензии во основното образование. Двајца од интервјуираните наставници посочиле на потребата од „формирање на еко-патроли во училиштето„. Наставниците посочиле и голем број на други форми:

- „Практични активности„,
- „Предавања„,
- „Конкретни запознавања со појави и процеси, како на пример со рециклирањето„,
- „Обиди„,
- „Формирање тимови со специфични задолженија„, и други форми.

Ова покажува дека наставниците комплексно приоѓаат во реализацијата



на еко-педагошката активност. Од формите не се забораваат предавањата, т.е фронталната, но и групната работа што се препознава во идејата за формирање на тимови или еколошки патроли на пример.

За оддржливиот развој на еко-педагошките димензии во основното образование значајно е да постојат и соодветни услови. Како најчесто споменуван услов од наставниците е наведен „Пристап и обезбедување на современи нагледни средства„. Седум, односно 8,53% од интервјуираните наставници се определиле за оваа алтернатива. „Поголемо опремување на библиотеките со материјали од соодветната област„ го посочиле 5, односно 6,1% од интервјуираните наставници. Исто толков број наставници како значајни за образовно делување во оваа насока ја посочуваат потребата од „Корпи за селектирање на отпад„. „Литературата„ авторите ја наметнуваат како неопходна од 4, односно 4,9% од наставниците. Интересно е дека во рамки на литературата наставниците ги споменуваат и „Прирачници за наставниците„, „Флаерите„, „Брошурите„, но и „Сликовници за децата„, „Боенки„, „Учебници по екологија„.

Наставниците ги посочуваат како корисни и современите маркетиншки средства како значајни за еко-педагошко делување. Во таа насока се посочуваат:

- „Реклами„,
- „Плакати„,
- „Графити со еко-пораки„ и
- „Флаери за еколошки теми„.

Поголемата присутност на компјутерите и информативно-комуникациската технологија се чини се поактуелно ја актуелизира и потребата од вклучувањето на овие услови за еко-педагошко делување. Наставниците ги посочиле и:

- „Интернет и ИКТ материјалите„,
- „ЦД со предавања„ и
- „Компјутер во училницата„.

Наставниците имаат потреба од интернетот за „симнување на содржини„.

Може да се заклучи дека наставниците согледуваат голем број на услови како значајни за оддржлив развој на еко-димензиите во основното образование. Но, наставниците за жал се соочуваат и со голем број на недостатоци во воспитно-образовната дејност. Интересно е дека тие како потребни услови, за коишто можеме да претпоставиме дека им се недостапни, ги посочуваат и „Потрошен материјал, хамери и фломастери„.

Од одговорите на наставниците на осмото прашање може да се заклучи



дека согледаните: „Предусловите,, „Активностите,, „Формите,, и „Условите,, од наставниците се комплексни и најразлични. Сепак треба да се заклучи дека тие ќе бидат во функција на унапредувањето на еко – педагошкото делување и на основното образование воопшто.

### 3.3.1 Резиме на сознанијата добиени од испитување на ставовите на наставниците за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование

Во рамките на истражувањето беа интервјуирани 82 наставници од пет основни училишта во Скопје. Тие одговораа на 12 прашања.

На искуството што наставниците го имале со еко–педагошкото делување се однесуваше првото прашање. Од резултати може да се види дека повеќето од интервјуираните наставници одговориле на ова прашање. Тоа значи дека еко–димензиите на основното образование претставуваат позната тема за наставниците опфатени со истражувањето. Со ова оптимистички како да се најавуваше дека наставниците ќе ни дадат корисни и голем број на податоци за одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование.

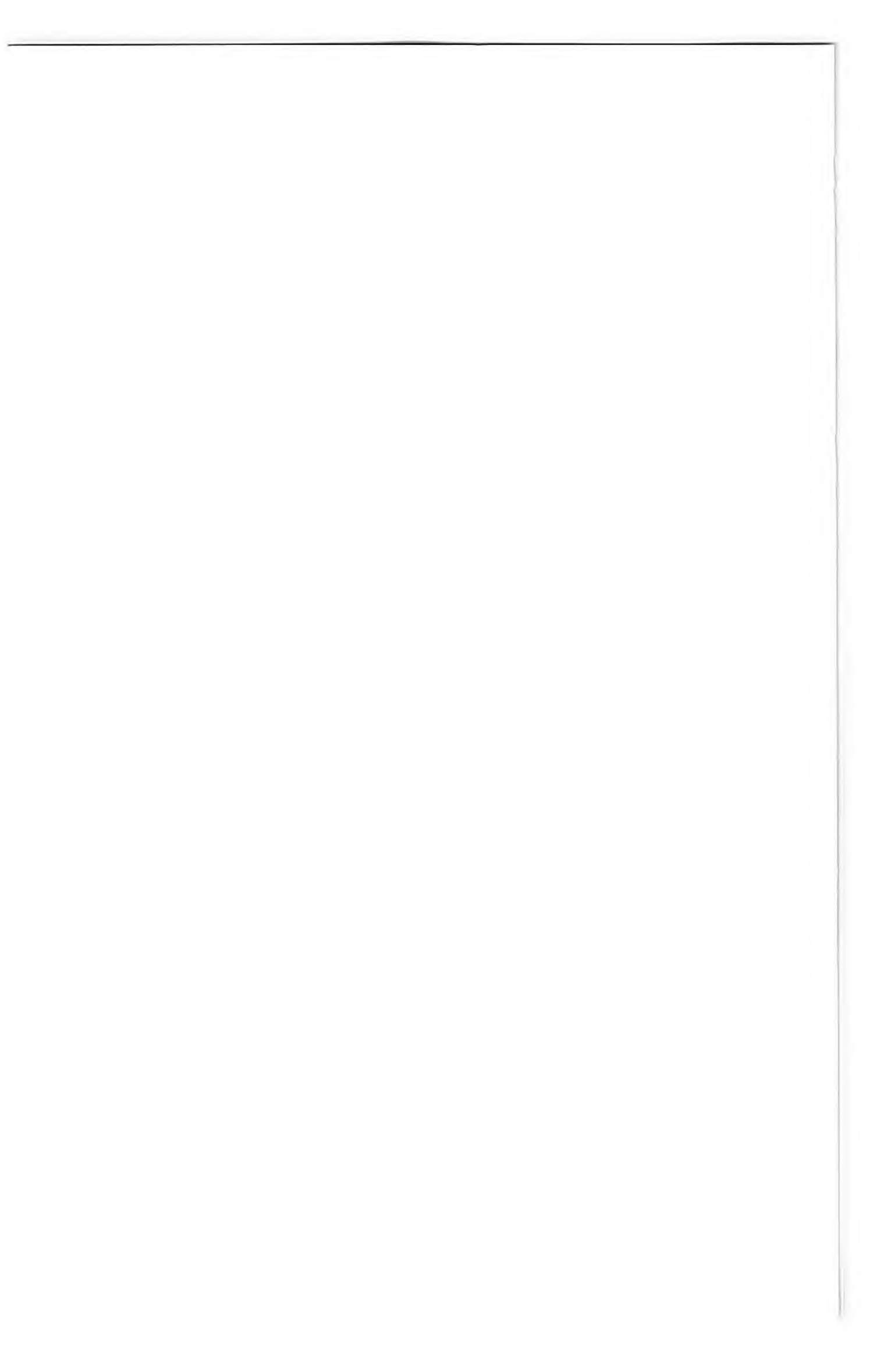
Второто подпрашање презентирно во интервјуто беше формулирано со цел наставниците да дадат пример во врска со нивното искуството во одржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Глобално гледано, одговорите што ги добивме ги групиравме во две групи. Имено, наставниците ги посочуваат „наставата,, и „воннаставните активности,, како основни за реализацијата на еко–педагошките димензии во основното образование.

Од аспект на наставата искуството на наставниците со еко –педагошките димензии во најголем дел се идентификува во рамките на наставата по одделните предмети ( „Природа и општество,, „Биологија,, „Организација на техниката и производството,,).

Може да се заклучи дека наставниците се изјасниле дека имаат богато и разновидно искуство во рамки на наставата за еко–педагошкото делување. Наставниците посочиле и конкретни предмети, теми и содржини преку кои што го реализираат овој вид на образование во одделени предмети. Меѓу посочените се и:

- Предметот „Моја околина,, во прво одделение;
- Содржина „Загадувањето од сообраќајот,, во рамки на предметот „Техничко образование,, и сл.

Обработката на одговорите дадени од наставниците покажа дека голем број наставници посочиле дека имаат искуство за практикување на еко–педагошките димензии во основното образование и во рамки на „воннаставните активности,,. Во таа насока од наставниците се посочени



дијапазон на воннаставни активности што претставувале дел од искуството на наставниците, а најголем број се изјасниле за т.н. „еколошките акции„ ( „Младите за здрава животна средина„ и „Засади ја својата иднина„). Во групата воннаставни активности посочени од наставниците може да се издвојат и секојдневни активности како што се: „грижа и поливање на цвеќето„ „уредување на паркот„ и слично.

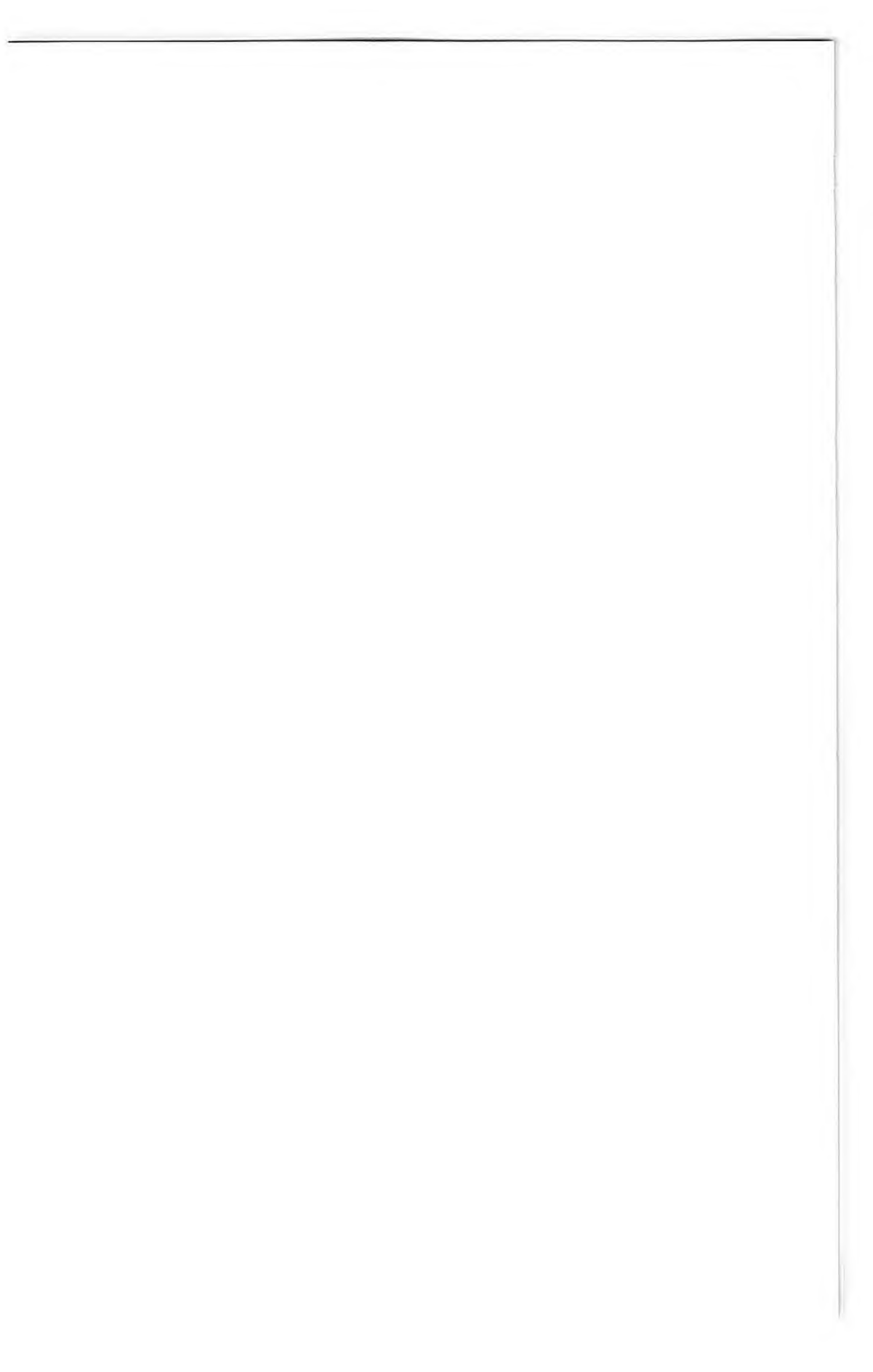
Во однос на ова прашање поврзано со искуството на наставниците со еко-димензиите во основното образование, може да се заклучи дека наставниците во своите одговори се изјасниле дека имаат големо и разновидно искуство. Разновидноста може да се согледа како во видот на активности што се реализираат, начинот на којшто се реализираат еко-педагошките димензии, но и соработниците со кои се реализира.

Наставниците беа запрашани и за нивниот став за вклученоста на еко-димензиите во наставниот план за основно образование. Голем дел од интервјуираните наставници одговориле и на ова прашање што како претпоставка може да значи дека и наставниот план како педагошки документ им е близок на наставниците. Од обработените одговори на наставниците може да се забележи дека се поделени ставовите на наставниците во однос на вклученоста на оддржливиот развој во наставниот план за основното образование.

Од презентираниите податоци и обработката на добиените одговори на второто прашање, може да се заклучи дека наставниците се делумно задоволни со присуството на оддржливиот развој во наставниот план за одделенската настава. Таквото мислење воглавно се темели на постоењето на оддржливиот развој во предметите од одделенската настава. Одреден, не мал број наставници го оценуваат како недоволно вклучувањето на оддржливиот развој во наставниот план за севкупното основно образование. Поконкретно во однос на оддржливиот развој на еко-димензиите во планот за основното образование, наставниците дадоа цел дијапазон на предлози за вклучување на содржини, слободни ученички активности или посебен предмет од областа на екологијата или оддржливиот развој. Поголемиот број предлози на наставниците се од областа на предметната настава иако има случаи кога екологијата или „животната средина„ се предложува да се вклучи во наставниот план за целото основно образование. Оттука може да се заклучи дека оддржливиот развој помалку е застапен како активност или предмет во наставниот план за предметната настава во основното образование.

Во рамките на третото прашање наставниците беа запрашани да ги посочат забелешките за постојните наставни програми за основното образование од аспект на еко-педагошките димензии. Наставните програми се блиска проблематика, па најголем број од интервјуираните наставници понудиле одговор на ова прашање.

Интересно е дека најголем број од наставниците посочиле дека аспекти



на еко –димензиите треба да се вклучат во предметите „Физичко образование,, „Природа и општество,, и „Македонски јазик,,. Најмал број на наставници како предмети каде би можело да се вклучат еко – димензиите биле споменати предметите „Историја,, „Информатика,,

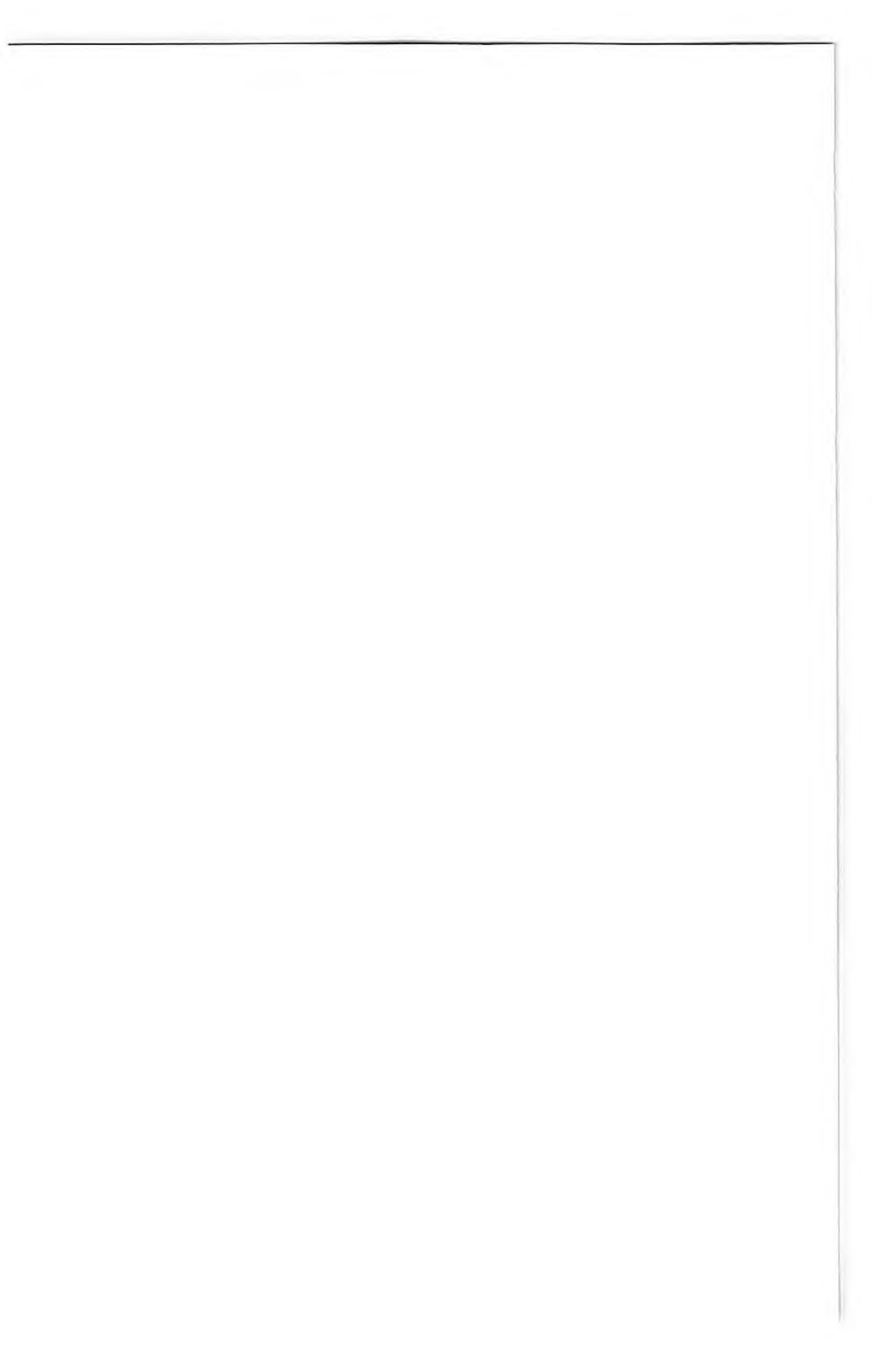
„Општество,, и „Албански јазик,,. Забелешките на наставниците се од аспект на потребата од вклучување на одржливиот развој во дефинираната цел, вклучување задачи од аспект на одржливиот развој, но и содржини. Наставниците од аспект на потребните содржини од одржливиот развој што треба да се вклучат нудат и конкретни примери во таа насока. Најголем број предлог –содржини наставниците посочиле за предметот „Географија,,.

Наставниците во интервјуто биле запрашани и „Дали еко –педагошките димензии се дел од секојдневен училишен живот? Доколку одговорот е позитивне, посочете како!,,.

Најголем број од наставниците одговориле дека еко –педагошките димензии се дел од секојдневниот училишен живот. Наставниците ги посочуваат разговорите како еден од начините како го реализираат еко – педагошкото делување во секојдневниот училишен живот. Поголем број од наставниците ги посочиле и „чистењето на училишниот двор,, и „чистата училница,,. Сепак наставниците понудиле и други одговори на ова прашање, како: „штедење на вода, хартија и струја,, „часови за одржување хигиена,, „еколошко катче,, и сл.

Од овие одговори може да се забележи дека разговорот доминира во училишната работа од аспект на еко –педагошкото делување. Тоа претставува последица и на видот на настава која доминира во нашите училиштата каде повеќе се практикува говорна комуникација за сметка на практичното делување. Ваквиот начин на однесување може да има последици и на неможноста од развивање еколошки вештини и навики за еколошко делување кај учениците. На тој начин во училиштето всушност се создаваат услови за учениците да стекнат знаења, но не и умеања и навики. Ова е негативност што треба да се надмине со практикување повеќе на истражувачки активности и практично делување со активности коишто беа и споменати кај мал број на наставници како на пример: „селектирање на отпад,, „штедење на хартија и други ресурси,, „активности во еко –патроли,, „грижа за зелени катчиња,, и слични активности.

Во оваа насока има низа еко –педагошки аспекти што ниту еден од наставниците не ги посочи, а се значајни за развојот на учениците во еколошки свесни и активни граѓани. Такви активности на пример се: „доаѓањето на учениците во училиште,, ( пешачењето, велосипедот и јавниот превоз како алтернатива на доаѓање со автомобил)... Или користење на алтернативните извори на енергија во училиштето и во таа насока иницирање кампања за изградба на „зелени училишта,, исто така не е споменато.



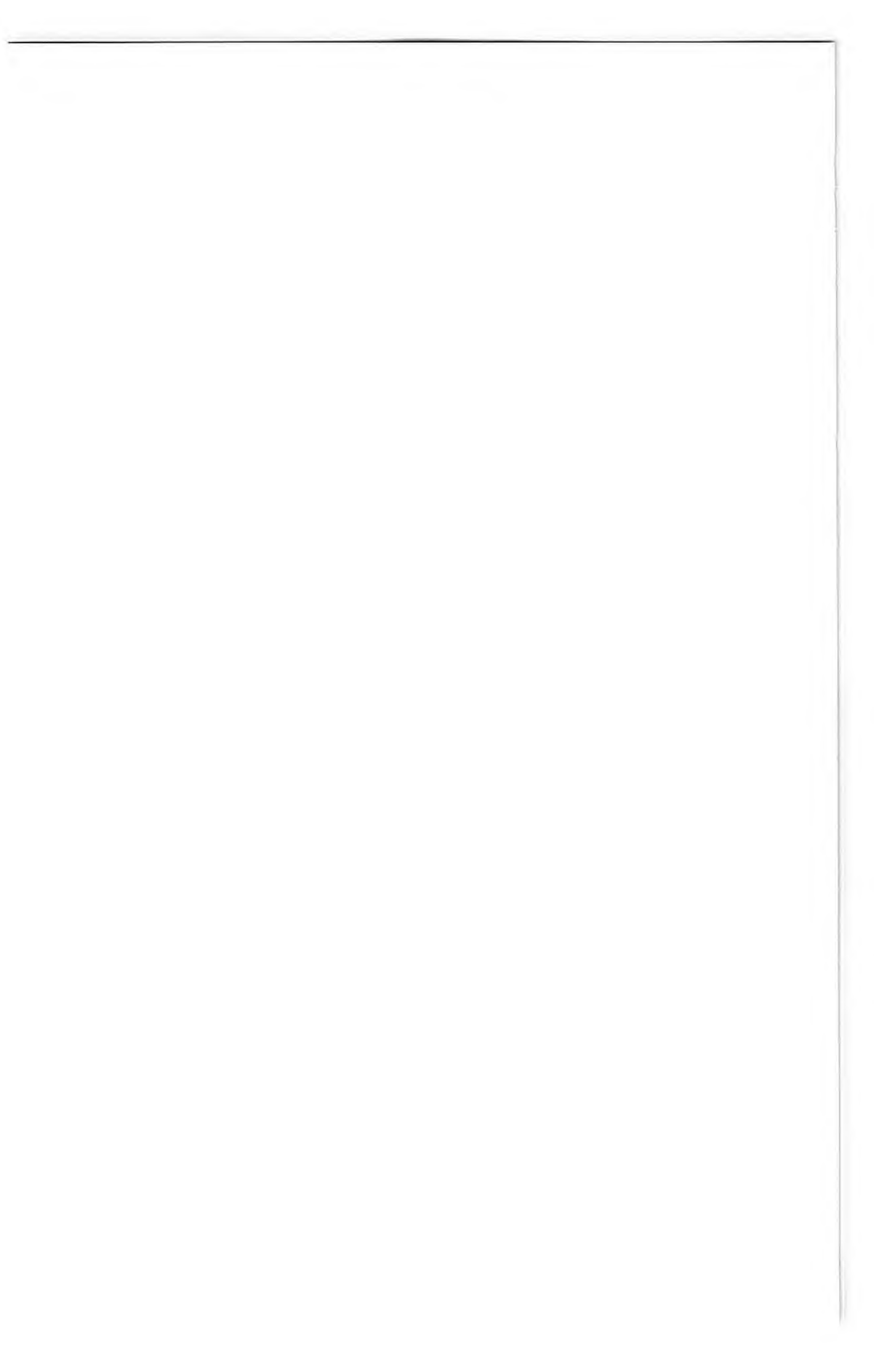
Одговорите покажуваат дека во училиштето сега повеќе декларативно еко-педагошките димензии се дел од секојдневниот училишен живот. Она што треба во иднина да го постигнеме е делување во училишната средина на учениците, наставниците и сите вработени како активни субјекти, практикувачи на еко-педагошко однесување. На тој начин се создаваат услови тие да станат субјекти во одржливиот развој кои своето однесување ќе го практикуваат и во своето секојдневно вонучилишно однесување.

Соработката е многу значајна за реализација на повисок квалитет, одржлив развој на еко-димензиите во основното образование. Од одговорите на прашањето во врска со соработката може да се види дека најголем број од наставниците посочиле дека соработуваат со неког при реализација на еко-димензиите во основното образование.

Интервјуираните наставниците изјавиле дека соработуваат со многу и различни чинители при реализација на еко-педагошките димензии во основното училиште. Најчесто посочувани соработници од страна на наставниците се вработени во училиштето, колегите. За одбележување и понатамошна разработка е најчестото посочување на „директорот“, и на „општинските претставници“, како соработници при реализација на еко-педагошките димензии. Овие податоци говорат дека сепак во нашиот образовен систем се забележува доминација на авторитарноста. И оваа состојба треба да се надмине бидејќи не придонесува за демократизација на образованието. Од друга страна мал број од наставниците ги споменуваат и невладините организации како соработници. Неповолно е и што мал број на наставници одговориле дека соработуваат со наставници од другите училишта при реализација на еко-педагошките димензии во основното училиште.

Податокот дека релативно голем број наставници посочиле дека соработуваат со соработници надвор од училиштето говори дека училиштата се отворени за соработка. Тоа е значајно како индикатор и претставува позитивна вредност во работењето на наставниците. Во оваа насока особено е значајно што најголем број од наставници соработувале со родителите. Тоа претставува уште еден значаен чинител за подигнување на квалитетот на севкупната училишна дејност, но и за унапредувањето на еко-педагошкото делување на наставниците и училиштето воопшто.

Наставниците беа запрашани да го идентификуваат субјектот со којшто би им било од најголема корист да соработуваат. Од обработените податоци може да се види дека наставниците во најголем број случаи ги посочувале чинителите надвор од училиштето како потребни за да оддржливо ги развиваат еко-димензиите во основното образование. Тоа може да значи дека наставниците не се сигурни во капацитетите за еко-педагошко делување во нивното непосредно работно опкружување и укажуваат на потребата за соработка со надворешни соработници.



Симптоматично е што наставниците во најголем број случаи се повикувале на помош од лица со еколошката специјалност. Од одговорите и на ова прашање се забележува отвореност на училишниот систем кон полиморфност на чинители што може да придонесе за подигнување на квалитетот на еко-педагошко делување во училиштето.

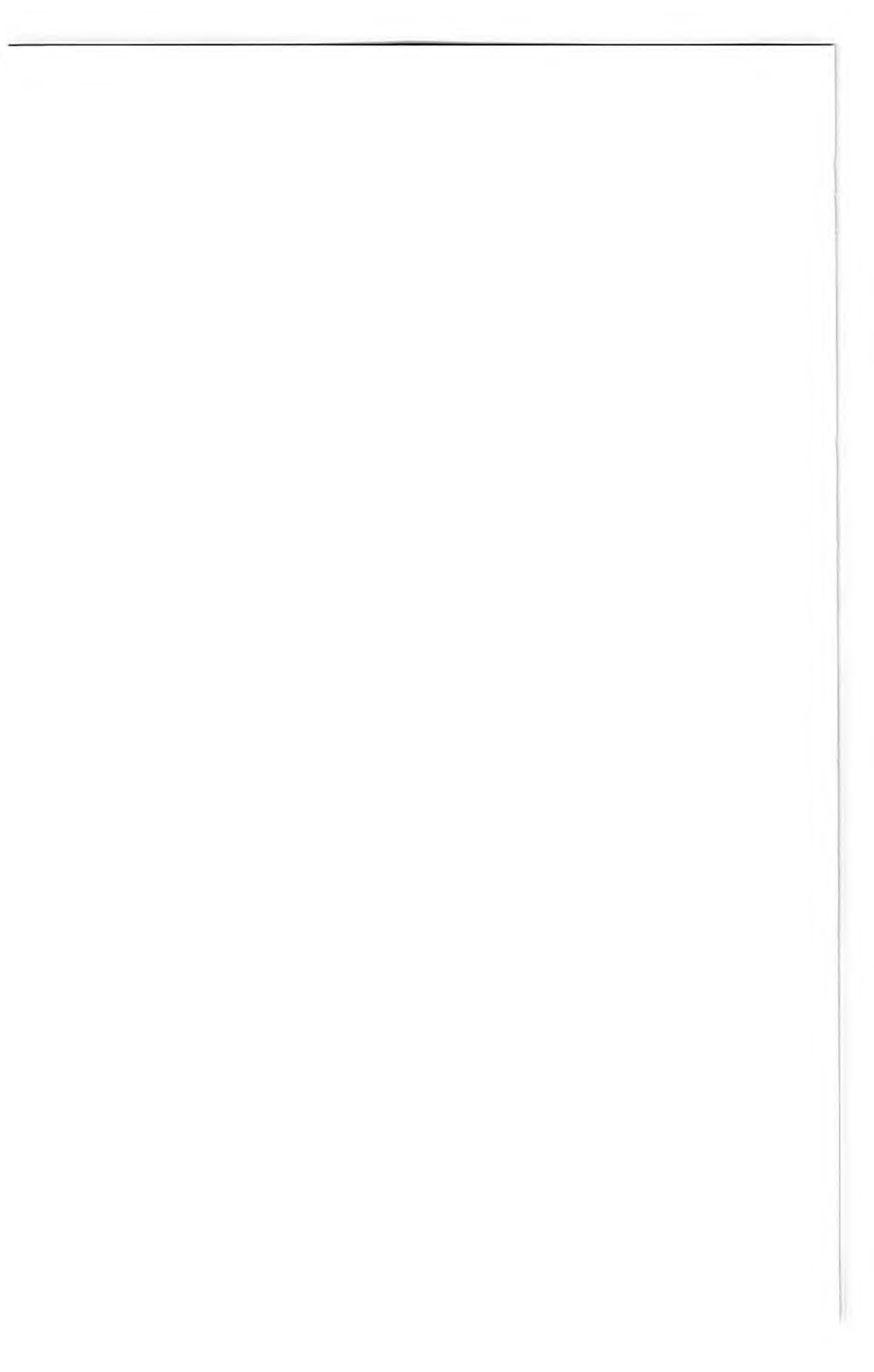
Наставниците од основните училишта беа запрашани и за учеството во проектната работа при реализацијата на еко-димензиите во основното образование. Поголемиот број наставници 42, односно 52% од оние кои понудиле одговор посочиле дека немаат искуство во врска со проектната работа за реализација на еко-педагошките димензии во основното образование. Во услови кога еко-педагошкото образование е се поактуелно во светски рамки, а еко-педагошките проблеми ја наметнуваат потребата од ургентно делување во оваа насока, оваа ситуација, проектната „пасивност„ е поле на кое ќе треба да се делува во најблиска иднина.

Во следното прашање наставниците беа запрашани за нивното искуство, доколку учествувале во проектната работа во доменот на оддржливиот развој на еко-димензиите во основното образование. Мал број од интервјуираните наставници понудиле одговор на ова прашање, пред се заради веќе идентификуваната „проектна инертност„ на наставниците. Од понудените одговори најголем број од наставниците одговориле дека учествувале во училишни проекти. Во нивни рамки се вклучени се и од наставниците т.н „одделенски проекти„. Од аспект на улогата што ја имале, наставниците најчесто се изјасниле дека се учесници во реализација на проектите. Она што охрабрува е дека наставниците посочиле голем број на одделенски проекти, проекти чии креатори се тие самите. Ваквиот пристап говори дека наставниците се оспособени да ги согледаат проблемите во своето работење и што е уште поважно преку проектната работа прават обиди да изнајдат решенија за нивното надминување. Тоа придонесува за подигнување на квалитетот и на училишната еко-педагошка работа.

Во проектната работа се вткаени големи очекувања. Од иницијаторите на ваквите активности се очекуваат низа позитивни ефекти од проектното работење за сметка на традиционалистичката, програмско-предметна и часовна работа. Но, перманентно постојат преиспитувања на вистинската вредност на проектната работа воопшто, а во тие рамки и на еколошко-образовната проектна работа.

Одговорите на наставниците покажува дека наставниците имаат позитивни искуства од реализацијата на проектите за еко-педагошкото делување. Доколку се има во предвид овој факт како и претпоставката дека мал број на наставници се вклучени во проектната работа може да се зацрта како идна цел- поголемо вклучување на наставниците во проекти.

Според наставниците проектната работа има позитивни ефекти за



унапредување на еко–педагошкото делување, но и на квалитетот на образовното делување воопшто.

Имајќи ги во предвид позитивните ефекти посочени од наставниците за проектната работа, друга алтернатива на која може да се работи, доколку се има во предвид малиот број на наставници што одговориле на ова прашање е реализирање на активности за оспособување на наставниците самостојно да креираат проекти.

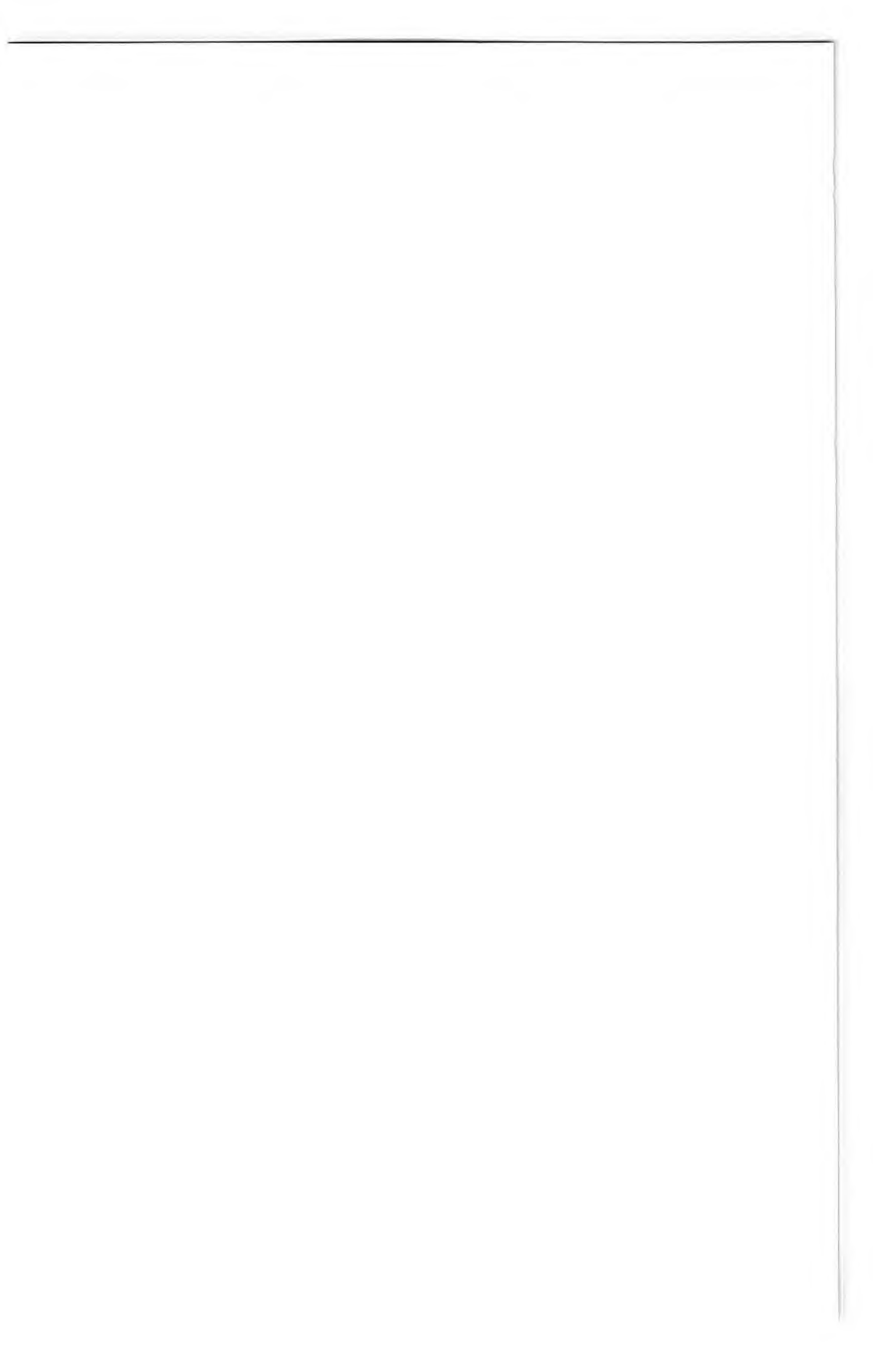
Одговорите на ова прашање кое имаше за цел да ги испита потребите на наставниците за обука за еко–педагошките димензии во основното образование покажаа дека сите наставници одговориле на ова прашање. Од тоа може да се донесе заклучок дека на наставниците им е блиско прашањето на обуката. Најголем број од интервјуираните наставници посочиле дека им е потребна „обуката“. За „семинарите“, се изјасниле како за форма преку која тие посакуваат да се реализира обуката. Може да се претпостави дека овој одговор се должи на блискоста на оваа форма за обучување кај наставниците. Интересно е дека наставниците се изјасниле дека чувствуваат потреба обуката да започне од факултет во текот на иницијалното, додипломско образование. За обуките важно е да се изготвува и материјали. Наставниците посочиле цел дијапазон и најразлични материјали преку коишто наставниците би можеле да си вршат и самостојна обука.

Може да се заклучи дека „обуката“, е потребна и посакувана од наставниците и тоа во голема мерка може да даде сериозен придонес во унапредување на еко–педагошките димензии во основното образование.

Во процесот на демократизацијата мошне важен е принципот на партиципативноста. Поаѓајќи од ваквото сознание неминовно беше вклучувањето и на креативните потенцијали на наставниците како непосредни реализатори за иновирање на образовниот процес од аспект на овој вид на образовно делување. Последното прашање од интервјутото беше со намера да се дознаат предлозите на наставниците за унапредување на еко–димензиите во основното образование.

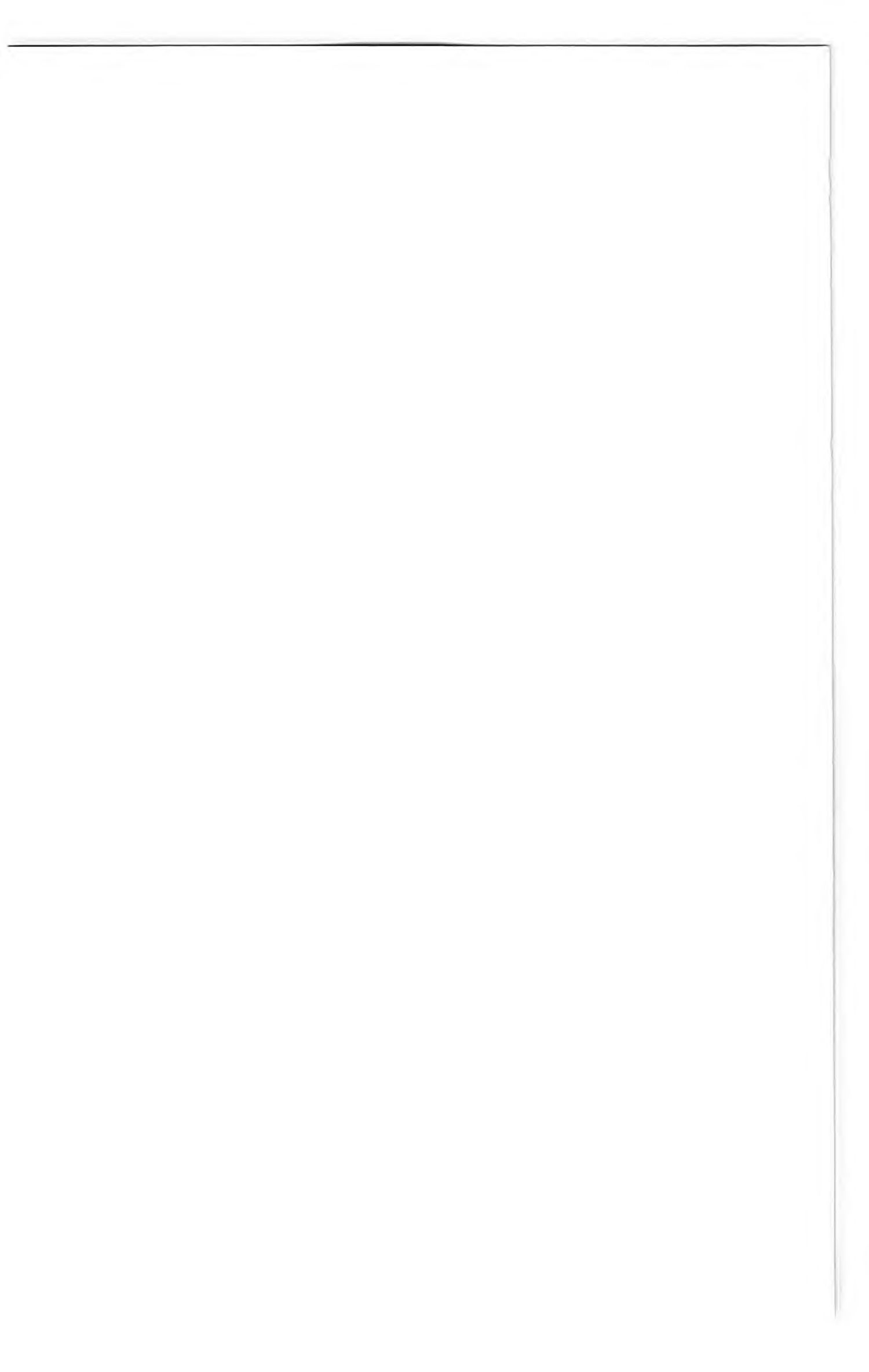
Може да се заклучи дека наставниците согледувале голем број услови како значајни за оддржлив развој на еко–педагошките димензии во основното образование. Но, наставниците за жал се соочуваат и со голем број на недостатоци во воспитно–образовната дејност од аспект на оддржливиот развој на еко–димензиите во основното образование. Интересно е дека тие како потребни услови, за коишто можеме да претпоставиме дека им се недостапни, ги посочуваат и „Потрошен материјал, хамери и фломастери,“.

Од одговорите на наставниците на ова осмо прашање може да се заклучи дека групите на чинители идентификувани како: „Предуслови,“, „Активности,“, „Форми,“ и „Услови,“ се комплексни и најразлични. Сепак треба да се заклучи дека тие ќе бидат во функција на унапредувањето на еко –педагошкото делување и на основното образование воопшто.



**Четвртти дел**

**Заклучни согледувања**



#### 4.1. Заклучни согледувања

Глобално, нашите согледувања во трудот може да се вратат во три области: „стратегии“, „основнообразовни планови и програми,“ и „ставовите на наставниците за образованието за одржливиот развој,“.

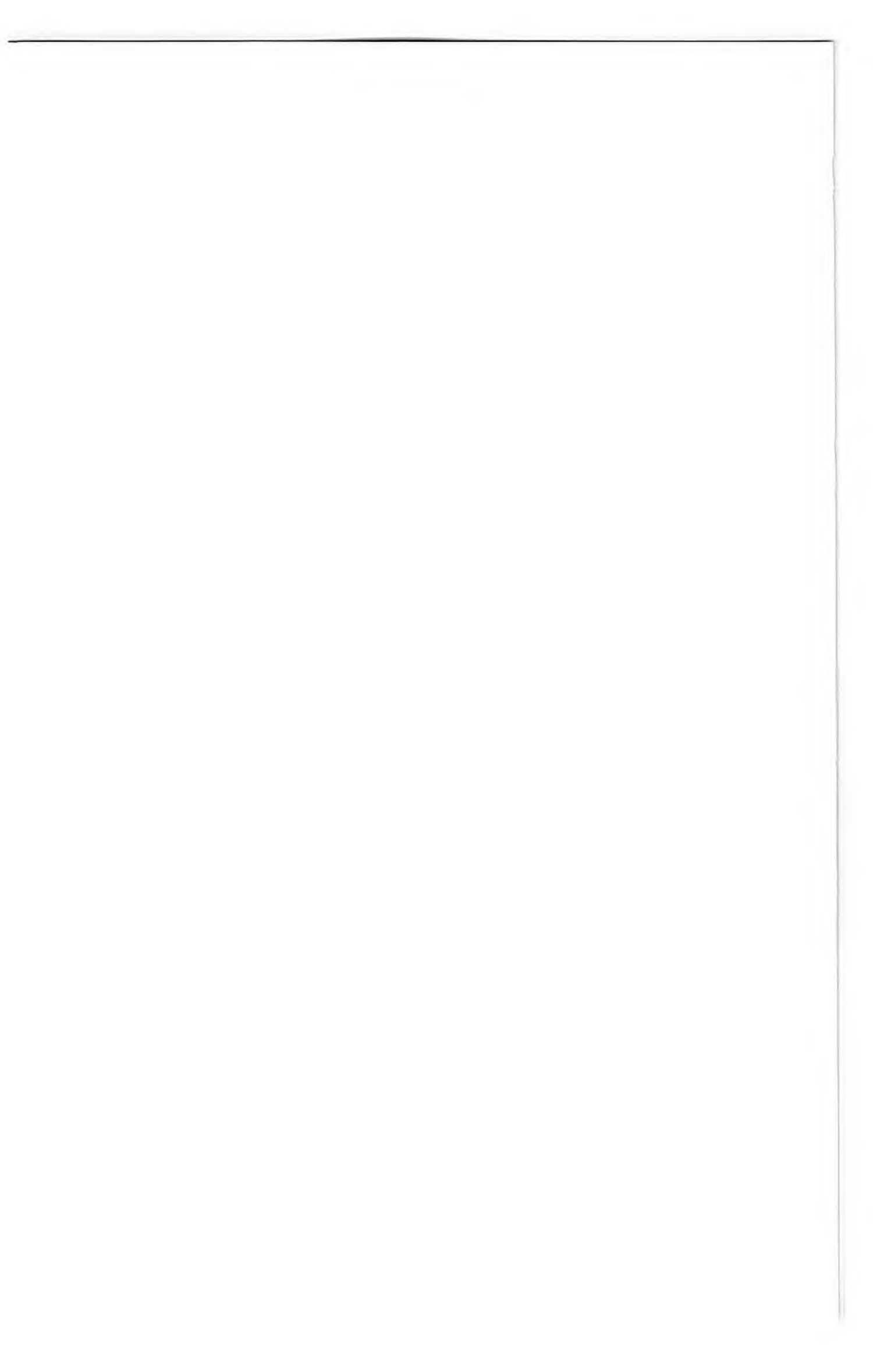
Истражување покажа дека стратегиските документи се битна одредница за еко-педагошкото делување во анализираниите образовни системи. Може да се констатира дека иако регионалните стратегии имаат простор за понатамошно унапредување од еко-педагошки аспект, тие и во оваа фаза претставуваат сериозна подршка и темелна основа за поттикнување и подржување на еко-педагошките процеси на меѓународен и национален план. На национално ниво, поголема ефикасност се очекува и од систематското и сеопфатно интегрирање на еко-аспектите во долгорочните образовни планови и стратегии.

Квалитативната компаративна анализа на образовните планови и програми беше направена од структурен и содржински аспект. Структурно се идентификуваат два пристапи на вклучувањето на еко-педагошките димензии-интердисциплинарно и во рамките на специфичен предмет, група... Начелно, вториот пристап може да се поздрави само доколку дефинирањето на посебен предмет е проследено и со истовремено вклучување на еко-педагошките аспекти во останатите предмети, прилагодено на можностите и потребите. Во македонскиот случај треба да се напомене еден недостаток. Предметот „Воспитание за околината,“ е избран и не е во функција на современите научни сознанија кои ја наметнуваат потребата ова образование да стане составен дел на основното образование за секој ученик.

Структурната анализа покажа идентичен пристап во дидактичко-методичката разработка на програмите во норвешкиот и финскиот систем. Во македонските се забележува неединствен пристап со што не се создаваат подеднакви можности за реализација и на еко-педагошките аспекти. Истовремено еко-педагошкото делување се сведува во повеќето случаи само на додавање на одделни еко-педагошки задачи, односно содржини во постојните програми за одделни предмети.

Предмет на контекстуална анализа од еко-педагошки аспект беа и програмите по предметите: мајчин јазик, математика, „Природа и општество,“ („Средина и природни науки,“), „Ликовно образование,“ „Географија,“ („Природни науки,“), „Физичко образование,“ и „Граѓанско образование,“. Изборот на предметите беше направен по случаен избор.

Во програмите по мајчини јазици се забележуваат одделни еко-елементи. Позитивно е и што се создаваат можности за корелација со други предмети, особено со „Природа и општество,“ во македонскиот случај. Но има и неискористени можности, лимитирачкото согледување само на другите луѓе како непосредна средина на учениците. Заеднички е и когнитивизмот и несоздавањето можности за еко-педагошко



делување во афективниот и конативен развој на учениците.

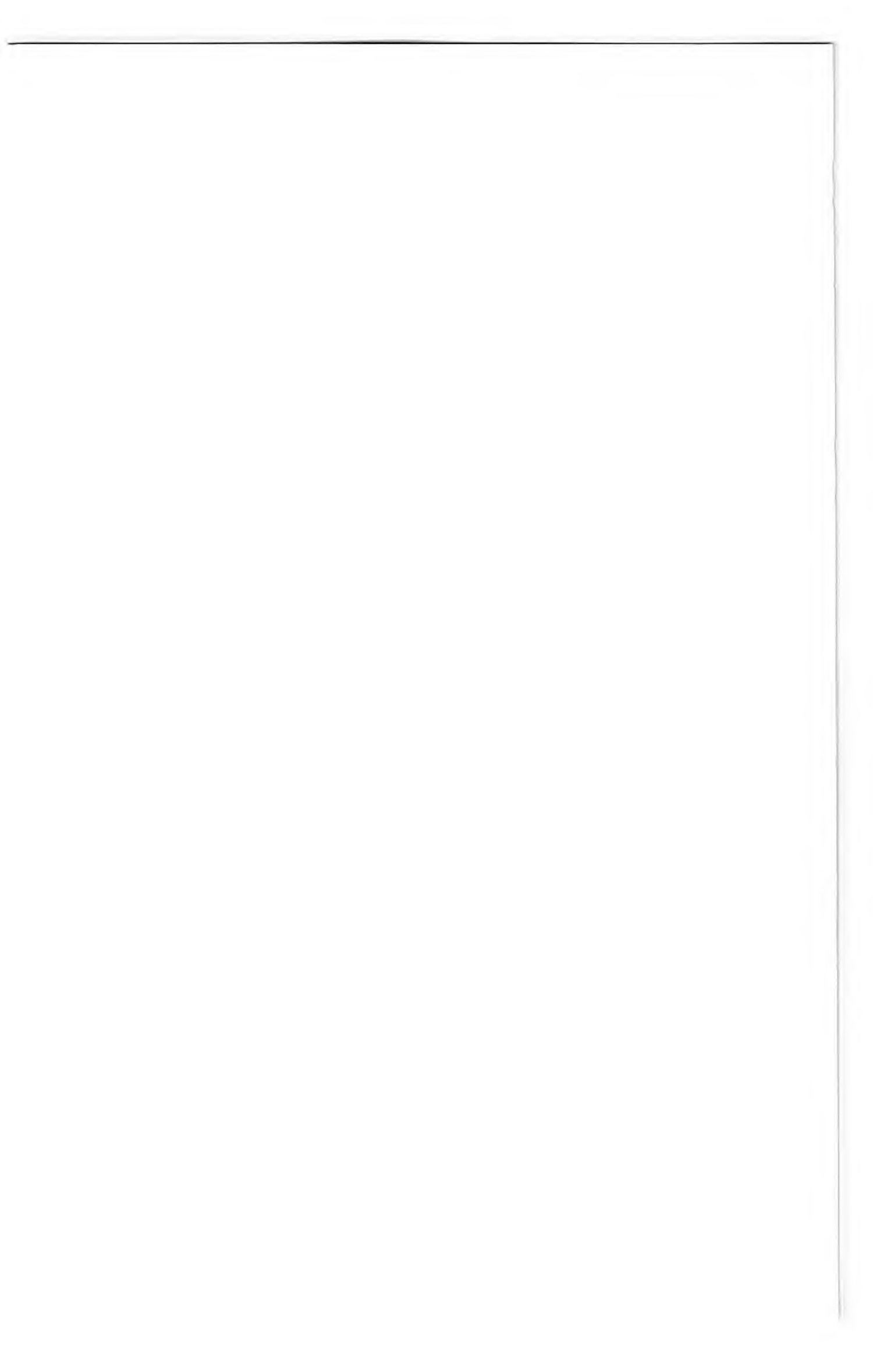
Предметот „Математика„ во норвешкиот основнообразовен програм потенцијално се согледува во функција на „...систематизирање на искуството и разбирање на односите помеѓу природата и општеството„, но во програмите по овој предмет, се создаваат, но не се искористува ниту една можност за еко-педагошко делување.

Очекувањата од еко-педагошки аспект беа најголеми во природно-научното подрачје. Анализата покажа низа слабости и во овие програми. Во македонските услови во предметот „Природа и општество„ предвидено е да се изучува и темата „Одлики на животната средина и ориентација во неа„. Но, авторите се задржале на обработка само на еден сегмент од средината- „Вода„. Со ваквиот пристап тие занемариле огромен сегмент од животната средина, не постигнале комплексен пристап, важен за реализација на целите и задачите на одржливиот развој. Во оваа насока може да се посочи и темата „Безбедност„ од норвешкиот предмет „Средина и природни науки„. Во темата доминираат содржини од социјалната сфера, што е неприфатливо бидејќи безбедноста на човекот денес е атакувана од т.н. „еколошки закани„, како што се „глобалното затоплување„ или „загадувањето на воздухот„.

Анализата на уметничката група предмети, во македонскиот случај „Ликовно образование„ покажа коректни решенија. Во програмот се препознава комплексен приод на просторот како единство од „...природен простор море-планина...„ и „луѓе, растенија, животни, природни појави, простори, доживувања од секојдневниот живот и др...“.

Во некои програми се забележува нефункционално додавање на сегменти коишто би требало да се во функција на реализирањето на еко-педагошкото делување. Таков пример е предметот „Географија„. Големи се очекувањата, пред се затоа што во целта се дефинира како предмет преку кој учениците ќе стекнат знаења за „...природните елементи и животот на луѓето„. Но, само во последната тема од програмот механички е додадена содржина „Заштита на животната средина„. Пропуштено е систематското делување од доменот на образованието за одржливиот развој во темата „„Подземни и истечни води„, со содржина „Заштита на подземните и истечните води од загадување„.

Третиот сегмент од трудот се однесуваше на обработка на ставовите на наставниците од основните училишта во врска со еко-педагошко делување. Најголем број на наставници се изјаснија дека еко-педагошкото делување е познато и „блиско„ за нив. Ваквиот заклучок се темели на посочените разновидни активности кои наставниците ги реализираат, но и големиот број соработници преку кои го реализираат еко-педагошкото делување. Од друга страна одговорите на наставниците покажаа дека е потребно повеќе да се работи на системското реализирање на еко-педагошките димензии во основното образование. Идентификуваните слабости од наставниците се и од



аспект на непостоењето еко-педагошки пристап во основните образовни документи, образовни стратегии, концепции, план и програми. Тие предложуваат вклучување на посебен предмет во основнообразовниот план, односно содржини во одделните предмети. Идентификувана била поголема рестриктивност во предметната настава, а како предмети со еко-потенцијали се посочуваат „Физичкото образование„ и „Македонскиот јазик„. Како предмети со најмал потенцијал биле посочени: „Историја„, „Информатика„, „Општество„ и „Албански азик„. Најголем број предлог-содржини наставници посочиле за предметот „Географија„.

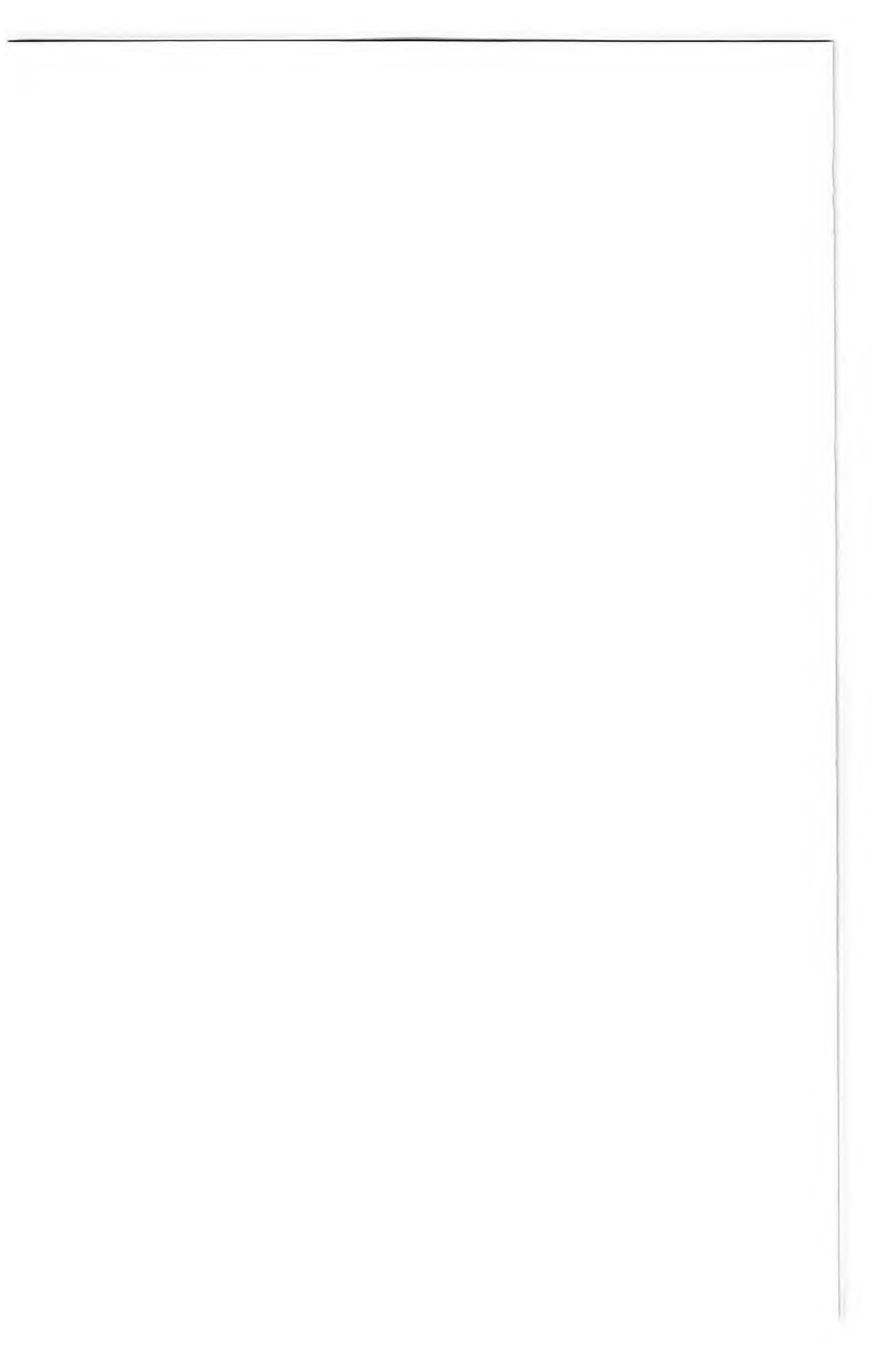
Од ова може да се заклучи дека е потребно понатамошно оспособување на наставниците за интердисциплинарно еко-педагошко делување.

Анализата на ставовите покажа дека кај наставниците доминира „разговорот„, а се занемаруваат еко-педагошки активности како што се на пример: „рециклирање на отпад„, „штедење на вода и енергија„ и слично. Може да се заклучи дека во основното училиште декларативно еко-педагошките димензии се дел од секојдневниот училишен живот. Во иднина треба да се постигне делување на сите во училиштата како активни субјекти, практикувачи на еко-педагошко однесување.

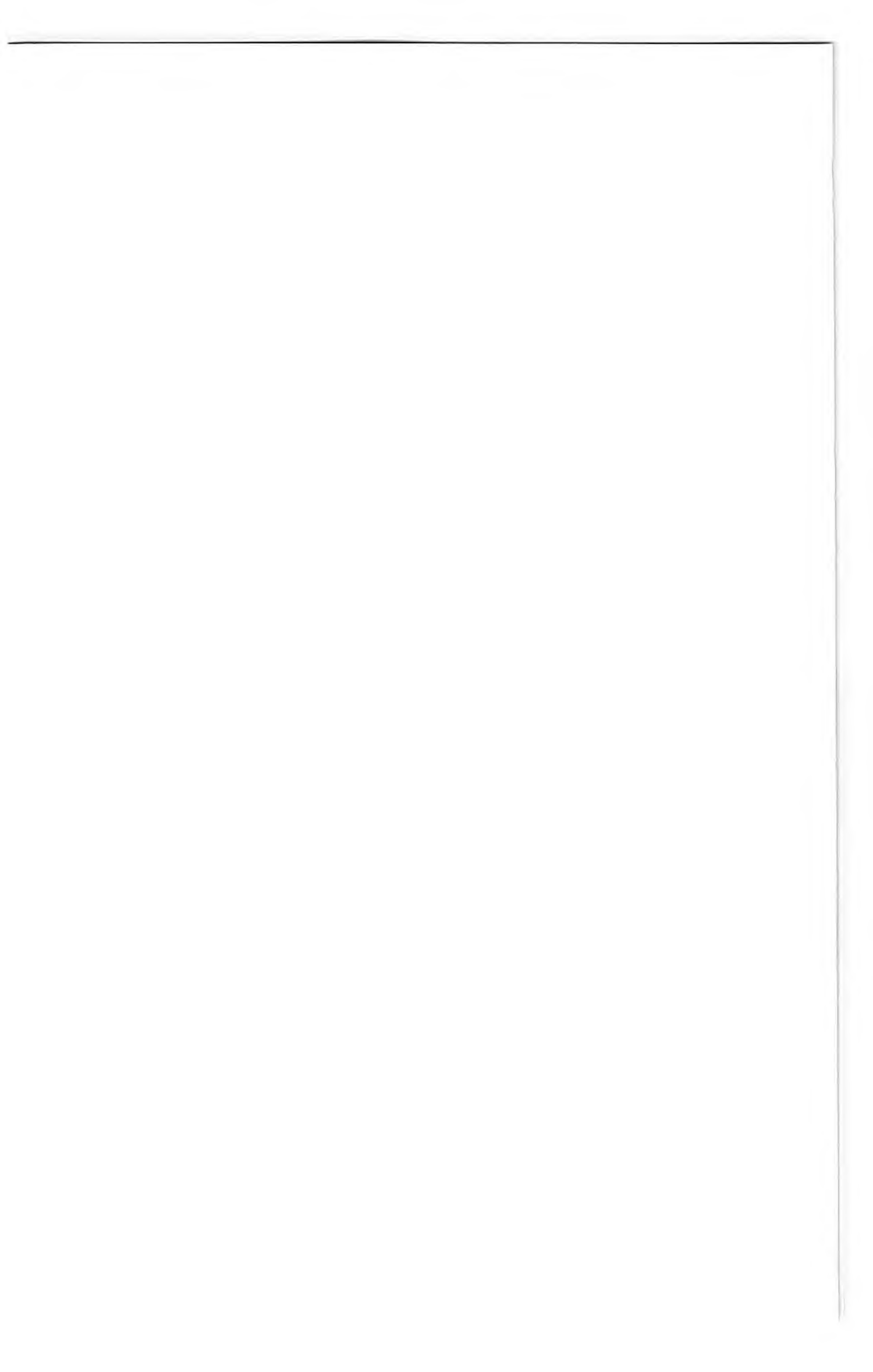
Од аспект на соработката одговорите на наставниците покажаа отвореност, но и авторитарност. Наставниците посочиле дека соработуваат со голем број и разновидни субјекти, но авторитарноста се препознава во најчестото посочување на „директорот„ и на „општинските претставници„ како соработници. Кон понатамошна демократизација на училиштата во еко-педагошкото делување може да придонесе поттикнувањето и интензивирањето на соработката на наставниците со „невладин сектор„, „колеги-наставници„ и „вработени во други училишта„.

Наставниците покажале „проектна пасивност„ во еко-педагошкото делување. Може да се заклучи дека ова е појава што треба да се надмине. Охрабрува што наставниците посочиле голем број на т.н. „одделенски проекти„. Тоа се проекти чии креатори се наставниците што говори дека тие чувствуваат дека имаат капацитети да ги согледаат еко-педагошките проблеми во своето образовно делување и што е уште поважно прават обиди за нивно надминување. Ова е поле кое и во иднина треба да се подржува. Имаќи ги во предвид позитивните ефекти од проектната работа посочени од наставниците, друга алтернатива на која треба да се делува, пред се имајќи ги во предвид малиот број на одговори на наставниците на ова прашање, е оспособување на наставниците за самостојно креирање и реализирање на проекти.

Од одговорите на наставниците може да се заклучи дека целта може најефектно да се постигне со реализација на „семинари„. Оваа форма на обука е најпосакувана од наставниците. Обуката според наставниците треба да започне на додипломското образование. Поттик во оваа насока може да се и материјали за самостојна обука на наставниците.

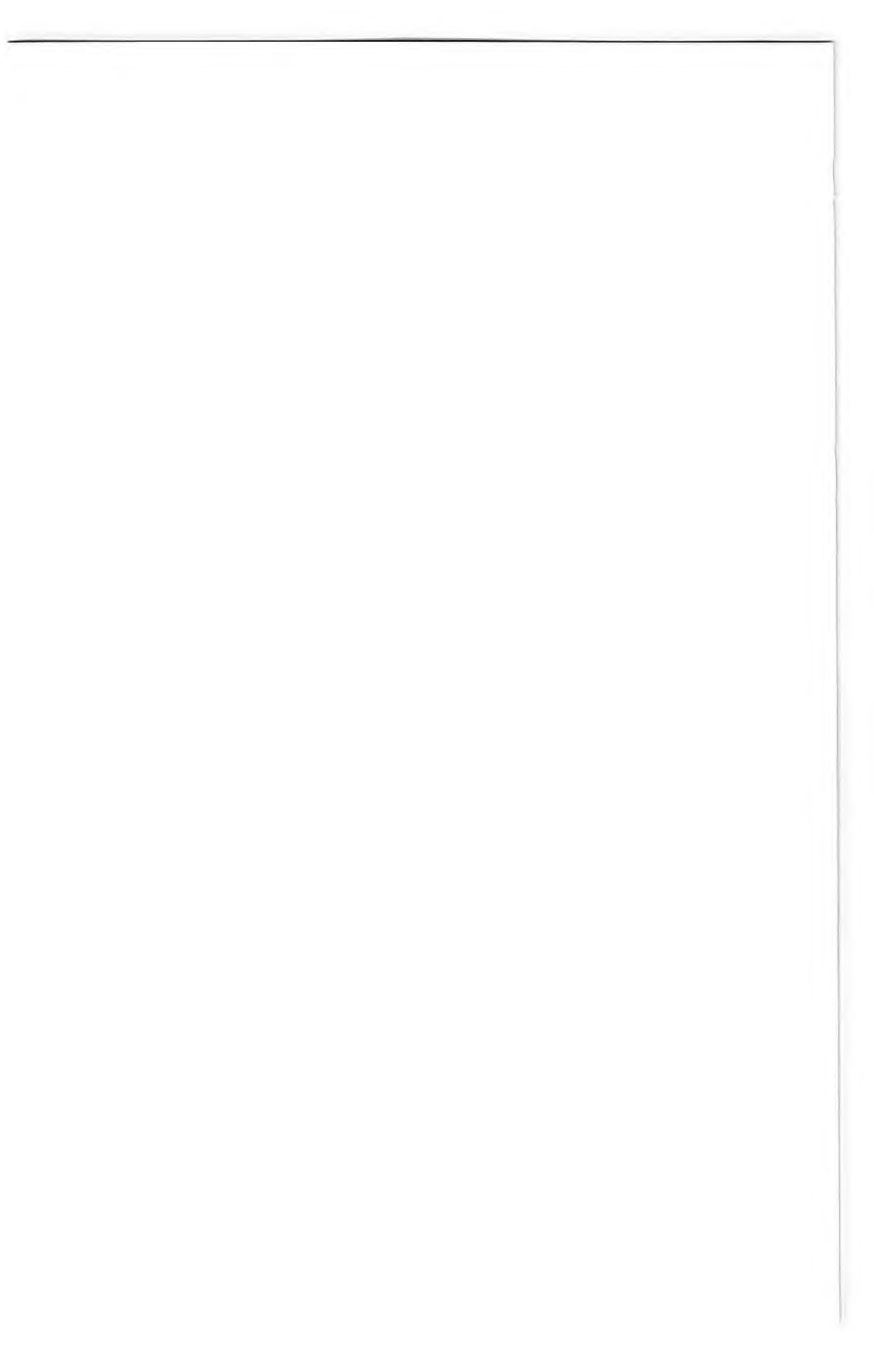


Може да се заклучи дека наставниците искажаа ставови за неопходност од комплексен пристап за унапредување на еко-педагошкото делување во основното образование. Напредокот во оваа сфера тие го поврзуваат со бројни „Предуслови“, „Активности“, „Форми“, и „Услови“. Од друга страна тие во своите одговори искажале голема сигурност дека напредокот во еко-педагошкото делување ќе значи и напредок во основнообразовното воспитно-образовно делување воопшто.



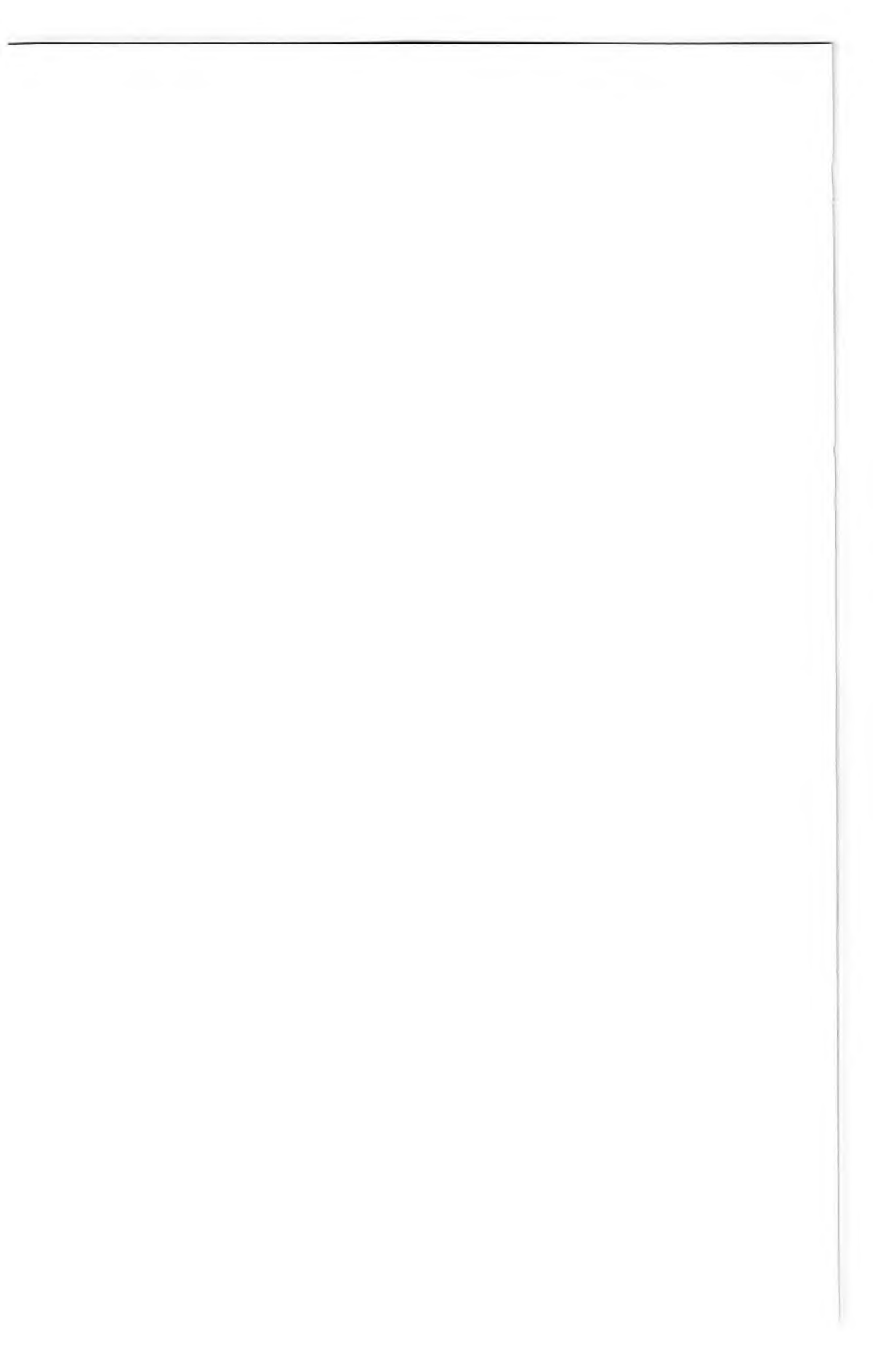
**Пети дел**

**Користена литература**

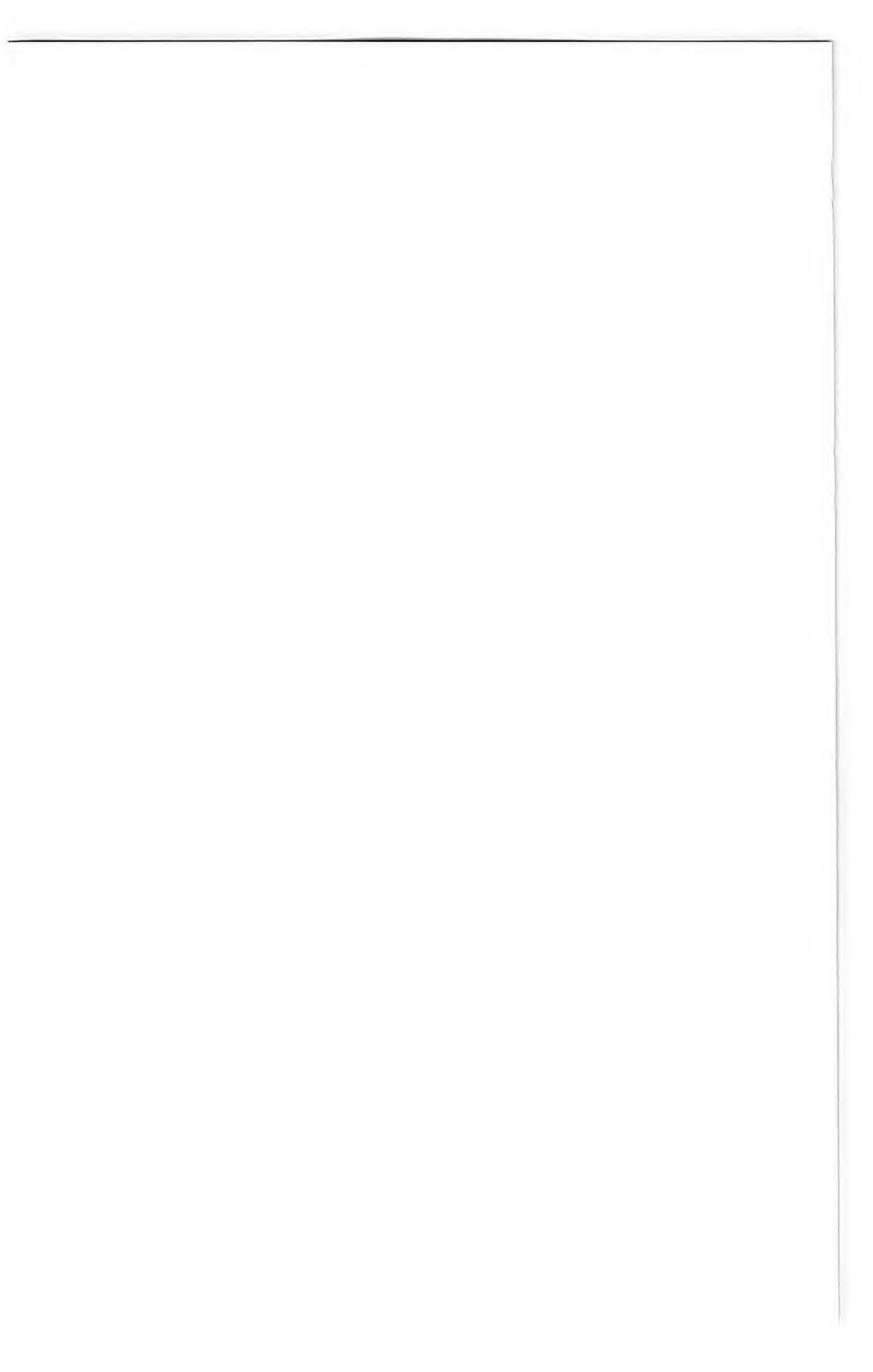


## 5.1 Користена литература:

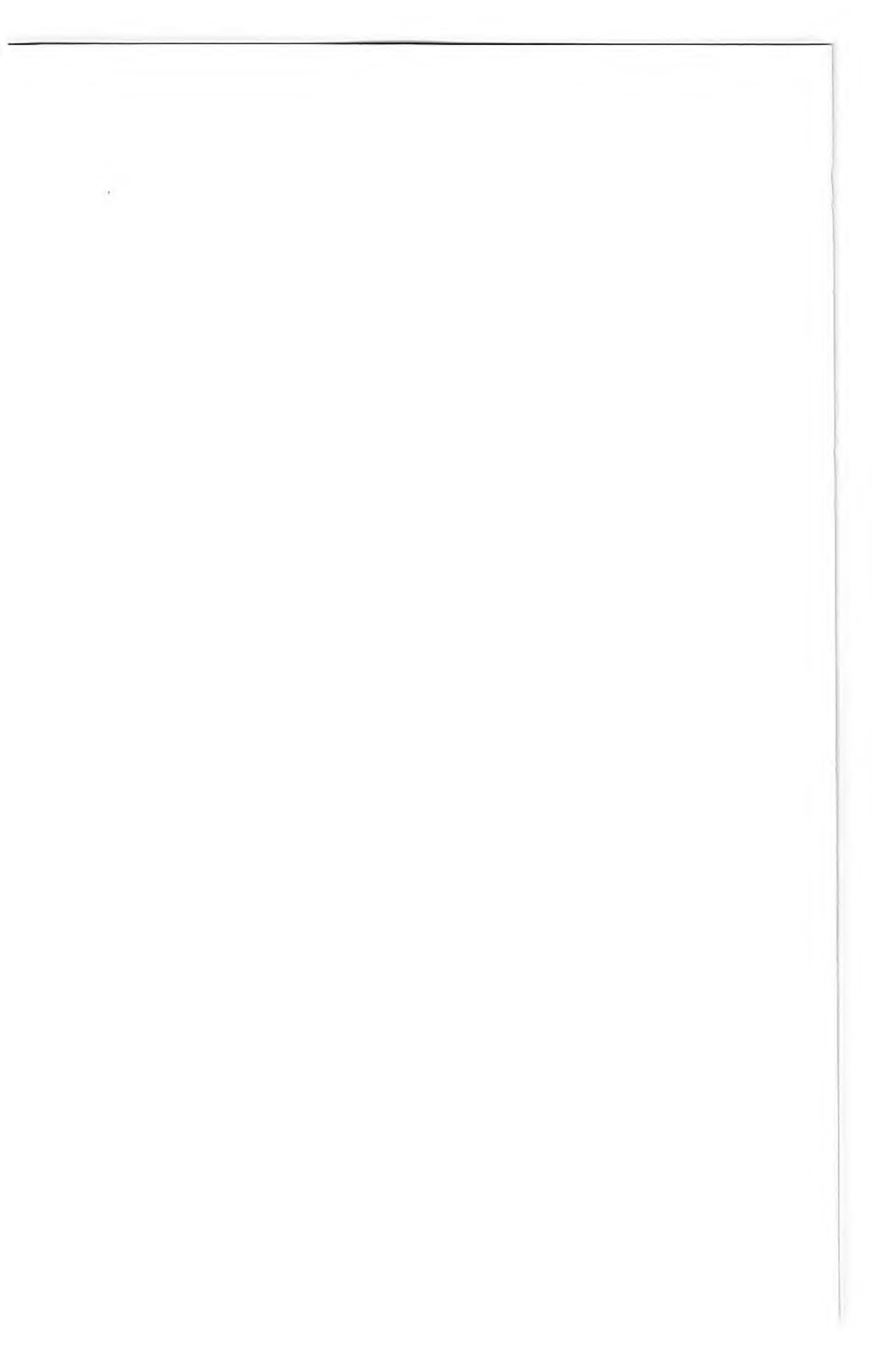
1. An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region-Baltic 21 E, Baltic 21 Series No 2/02, Regeringskansliet, Ministry of Education and Science in Sweden;
2. BALTIC 21, An Agenda 21 for the Baltic Sea Region, ( 2003 ), Education for Sustainable Development, The Baltic Sea Region, Learners' Guide No.5, Danish Ministry of Education in cooperation with UNESCO and Amstgimnasiet I Sonderborg;
3. Breteing S.,(1993), The New Generation of Environmental Education on Democracy as Part of an Alternative Paradigm, Alternative Paradigms in Environmental Education, p.199-202;
4. Brody M & Rhines L, (1985), Education teachers in an ecological emergency zone: Nizhimi Tagil, Russia Environmental Education for the Next Generation: Profesional Development and Teachers Training, Selected Papers from Development and Teachers Training, Selected Papers from 25 Annual conference of the NAAEE;
5. Common Core Subjects in Primary and Secondary Education, Utdanningsdirektorater, Utdannings-og forsningsdepartementet, [www.udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=3579](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=3579);
6. Davis R G, (2000), Standard based Education and its impacts on Environmental Education, Electronic Journal of Science Education, 4 (3);
7. Децата пред се, (1990), Светска декларација и план на акции од светски самит за децата, Конвенција за правата на детето, Уницеф, Њујорк;
8. Disinger F. J., The Search for Pardigms for Research in Environmental Education, Alternative Paradigms in Environmental Education, Editor:Rick Mazek, NAAEE;
9. Ekologija,(1978), "Roditelji i skola", str.40, br.1;
10. Education and Research 2003-2008. (2004), Developmental Plan, [www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen\\_ja\\_tutkimuksen\\_kehittamiss\\_uunnitelma\\_2003-2008?lang=en&extra\\_locale=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen_ja_tutkimuksen_kehittamiss_uunnitelma_2003-2008?lang=en&extra_locale=en);
11. Education for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concreted Action (November 1997), International Conference Thesaloniki 8-12 December 1997, Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustaibility, UNESCO and the Government of Greece;



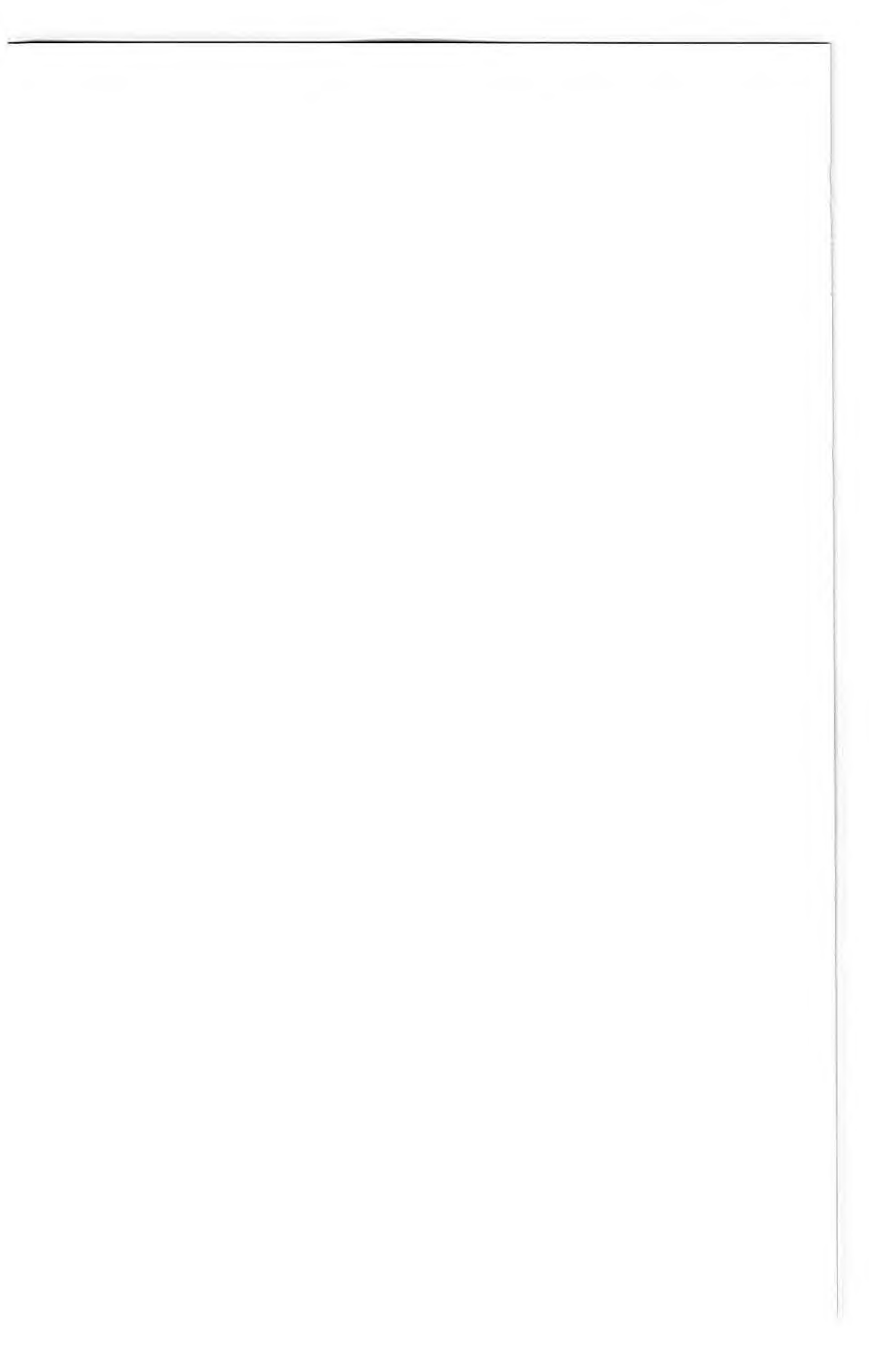
12. Education for Sustainable Development, Norwedgian Directorat for Training and Education, [www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf](http://www.unece.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf);
13. Education for Sustainable Development (2003), Report from the Nordic Council of Ministers' held in Karskrona on 12-13 June 2003, Nordic Council of Ministers, Ministry of Education and Sience, Sweden, Copenhagen;
14. Education for Sustainable Development in the UNECE Region, [www.unece.org/env/esd/welcome.htm](http://www.unece.org/env/esd/welcome.htm);
15. EFA International coordination/ Education/UNESCO, [www.unesco.org/education/efa/index.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml);
16. ENSI-Environment and School Initiatives, [www.esni.org](http://www.esni.org);
17. Environmental Audit-Tenth Report, The United Kingdom Parlaiment, [www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm](http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenvaud/472/47202.htm);
18. *Environmental Studies in the K-12 Classroom: A Teacher's View*, (December 2000), Prepeared by Survey Research Center, University of Maryland College Park, for the NAAEE and the Environmental Literacy Council;
19. Filipović S. Nikola (1988), *Didaktika 1*, OOUR Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Svjetlost, Sarajevo;
20. Finn Morgensen and Michaela Mayer (Eds.), (2005), *ECO-schools: trends and divergences, A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Vienna;
21. Finnish National Commission on Sustainable Development [www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=79295&Jan=fi&clan=en](http://www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=79295&Jan=fi&clan=en);
22. Географија: V одделение: наставен план и наставни програми, (2000), Биро за развој на образованието, Скопје;
23. Граѓанска култура, VII одделение, (2007 година), Наставна програма, Предметна настава, Основно образование, Министерство за образование и наука, Скопје;
24. Граѓанска култура VIII одделение, (2006 година), Наставна програма, Предметна настава, Основно образование, Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука, Скопје;
25. Green Print for Minesota: State Plan for environmental Education-HEEAB, (1993), [www.leg.state.mn.us/lrl/mndocs/sl01may2.asp](http://www.leg.state.mn.us/lrl/mndocs/sl01may2.asp);



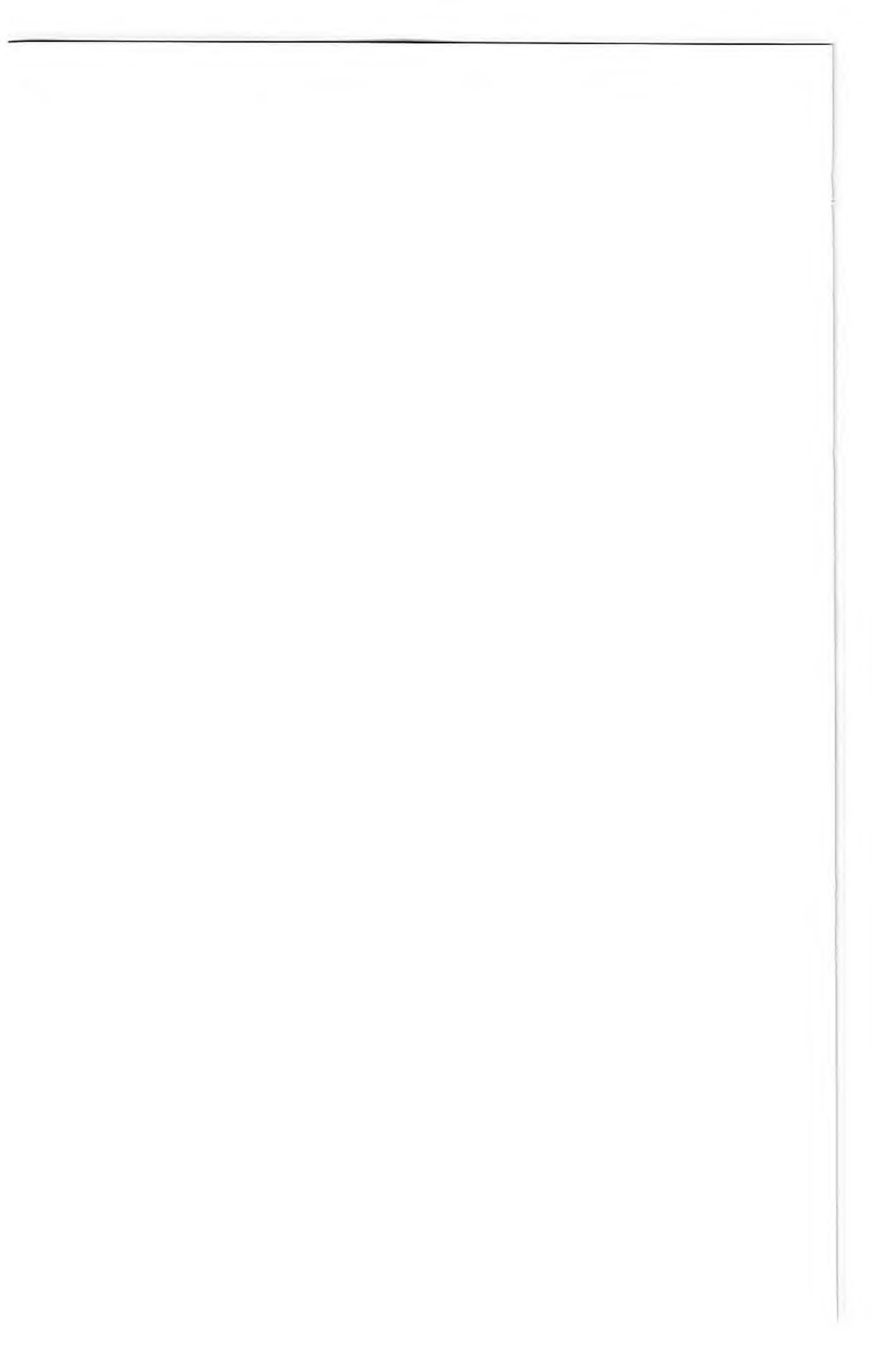
26. Guide Pratique d'Education a l'Environnement, (décembre 2001) Monter son projet, Ecole et Nature, Chronique Sociale, Lyon;
27. Hongxia Duan & Rosanne W Fortner, (2001) Interactive Teaching and Learning for the Environmental Education in China, CoPapers from 30 Annual conference of the NAAEE, [www.naaee.org/conferences/conf\\_proceedings01.pdf](http://www.naaee.org/conferences/conf_proceedings01.pdf);
28. ISCED 1997, International Standard Classification of Education, (November 1997), Unated Nations Educational Scientific and Cultural Organiation, BPE-98/WS/ 1;
29. Kujundzic N, (1979), "Uloga obitelji i drustvene sredine u zastiti covekove zivotne okoline", Roditelji i skola", br.10;
30. Learning from each other, The United Nations Economic Commission for Europe, Strategy for Education for Sustainable Development, (2009) United Nations Economic Commission for Europe, United Nations, New York and Geneva;
31. Learning to Change our World, (2004), International consultation on education for sustainable development, Gotoborg, Sweden, 4-7 May 2004, Reflect-Rethink-Reform;
32. Македонски јазик, Наставна програма, I одделение, Деветгодишно основно образование, (јуни 2007 година), Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука, Скопје;
33. McLaren M., Yorks K., Yukish D., Ditty T., Rubba P., & Wiesenmmayer R. (1994), Taking action on global worming: What middle school students have done, Bulletin of Science, Technology & Society, 14, p.88 -96;
34. Министерство за образование и наука, Биро за развој наобразованието, Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, февруари 2007 година, Скопје [www.bro.gov.mk/devetgodisno/Koncepcija\\_po\\_javna\\_rasprava\\_so\\_izmeni\\_i\\_doplnuvanja.pdf](http://www.bro.gov.mk/devetgodisno/Koncepcija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf);
35. Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, План на наставата во учебната година, [www.bro.gov.mk/devetgodisno/Koncepcija\\_po\\_javna\\_rasprava\\_so\\_izmeni\\_i\\_doplnuvanja.pdf](http://www.bro.gov.mk/devetgodisno/Koncepcija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf);
36. Nacionalni okvirmi kurikulum za predskolski odgoj i opce obavezno obrazovanje u osnovnoj i srednoj skoli, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; [www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685](http://www.public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685);



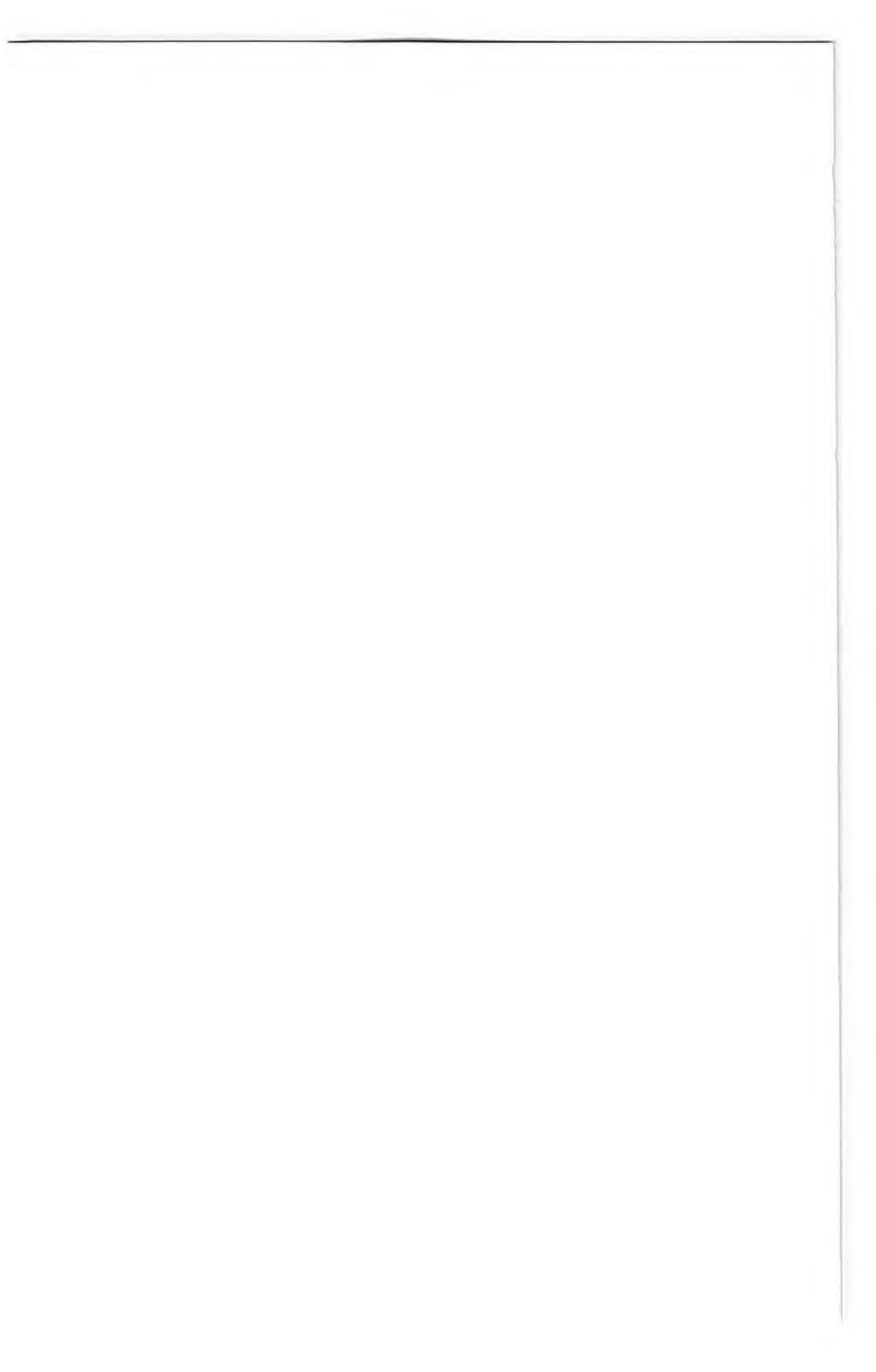
37. Наставен план и програми, III одделение, (1997), Педагошки завод на Македонија, Скопје;
38. Наставен план за основно образование, Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука на Република Македонија, [www.bro.gov.mk/podracje/Nastaven\\_plan\\_finalen\\_IX.pdf](http://www.bro.gov.mk/podracje/Nastaven_plan_finalen_IX.pdf);
39. National Core Curriculum for Basic Education, (2004), Finish National Board of Education, Vammala;
40. National Strategy for ESD, Strategy for Education and Training for Sustainable Development and Implementation Plan 2006–2014; Finnish National Commission on Sustainable Development, Sub-committee for Education, [www.unesco.org/env/esd/Implementation/NAP/FinlandStrategy.e.pdf](http://www.unesco.org/env/esd/Implementation/NAP/FinlandStrategy.e.pdf);
41. National Strategy for the Development of Education in the Republic of Macedonia 2005-2015, (2004), Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia, Скопје;
42. Националната програма за развој на образованието во Република Македонија со придружни програмски документи, (2006), Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, [www.npro.edu.mk/documenti/strategija-mk.pdf](http://www.npro.edu.mk/documenti/strategija-mk.pdf);
43. „Нацрт–стратегија за развој на образованието на Република Македонија,, (јуни 2000), Министерство за образование, Скопје;
44. *Образование о човековој средини*, (1977), Zbornik referata sa medunarodne konferencije, Beograd 12-22 oktobra 1975, Savremena administracija, Beograd;
45. Ortiz de MS, ( Spring 2003), Environmental Education Capacity Building in Mexico, Communicator, NAAEE, Volume 33, Number 1;
46. Основно образование: Содржина и организација на воспитно-образовната дејност и Наставни програми за I-IV одделение ( I ), (1997), Педагошки завод на Македонија, Скопје;
47. Pedagoska enciklopedia 1 i 2, (1989), Zdruzeni izdavaci, Novi Sad;
48. Quality Criteria for ESD-Schools, (2005), Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Vienna, Austria;
49. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, [www.un-documents.net/wced-ocf.htm](http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm);
50. Second United Nations Conference on Human Settlement, Habitat 2, [www.un.org/Conferences/habitat/](http://www.un.org/Conferences/habitat/);



51. Schleicher K., Trends and Current State of Environmental Education in Germany, p.230-255, [www.waxmann.co/fs/kschleic.pdf](http://www.waxmann.co/fs/kschleic.pdf);
52. Stokes E, Edge A and West A, (2001), Environmental Education in the Educational Systems of Environmental Education, Center for Educational Research, London School of Economics and political Science, Synthesis Report;
53. Стратегија за развој на образованието 2001 -2010, ( Скопје 2002), Министерство за образование и наука на Република Македонија;
54. Стратегија за образование за одржлив развој на Економско-социјалниот совет на Обединетите нации, [www.unecce.org/env/esd/Strategy&Framework.ht](http://www.unecce.org/env/esd/Strategy&Framework.ht);
55. Sustainable development–Education for Sustainable Development [www.unecce.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf](http://www.unecce.org/env/esd/Implementation/NAP/NorwayNAP%5B1%5D.e.pdf);
56. Sverker S., (2003), Knowledge and Sustainable Development-some reflections on the future against a historical background, Education for Sustainable Development, Report from the Nordic Council of Ministers, seminar held in Karskrona on 12-13 june 2003, Nordic Council of Ministers, Ministry of Education and Science, Sweden;
57. Teacher Perspectives on Environmental Education and School Improvement, ( November 1999), Final Report, Prepared by: Dr. Anne R. Kearney, Submitted to: Model Lincks "Environmental Education and School Improvement" Program North Mason School District # 403 P.O. Box 167, Belfair, WA 98528 and The Evergreen Center for Educational Improvement, Evergreen State College, Library 2211, Olympia, WA 98 505;
58. The Nobel Peace Prize, IPCC, Al Gore, [www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2007/index.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/index.html);
59. Угриновска Д., ( 1999), Воспитување за средината, Легис, Скопје;
60. UN Millenium Developmental Goals, [www.un.org/millenniumgoals/](http://www.un.org/millenniumgoals/);
61. UNECE High-level meeting of Environment and Education Ministers, Vilnius, 17-18 March 2005, Intervention from Spain, [www.unecce.org/env/esd/HLM.intervent/intervention%20from%20Spain.doc-21k-24/May/2005](http://www.unecce.org/env/esd/HLM.intervent/intervention%20from%20Spain.doc-21k-24/May/2005);
62. UNECE Strategy for Education fo Sustainable Development, United Nations, Economic and Social Council, Economic Commision for Europe, [www.unecce.org/env/esd/Strategy&Framework.htm](http://www.unecce.org/env/esd/Strategy&Framework.htm);
63. UNESCO today, (2007), The UN Decade of Education for Sustainable Development, Contributions from Germany, Journal of the German Commission for UNESCO, Bonn;

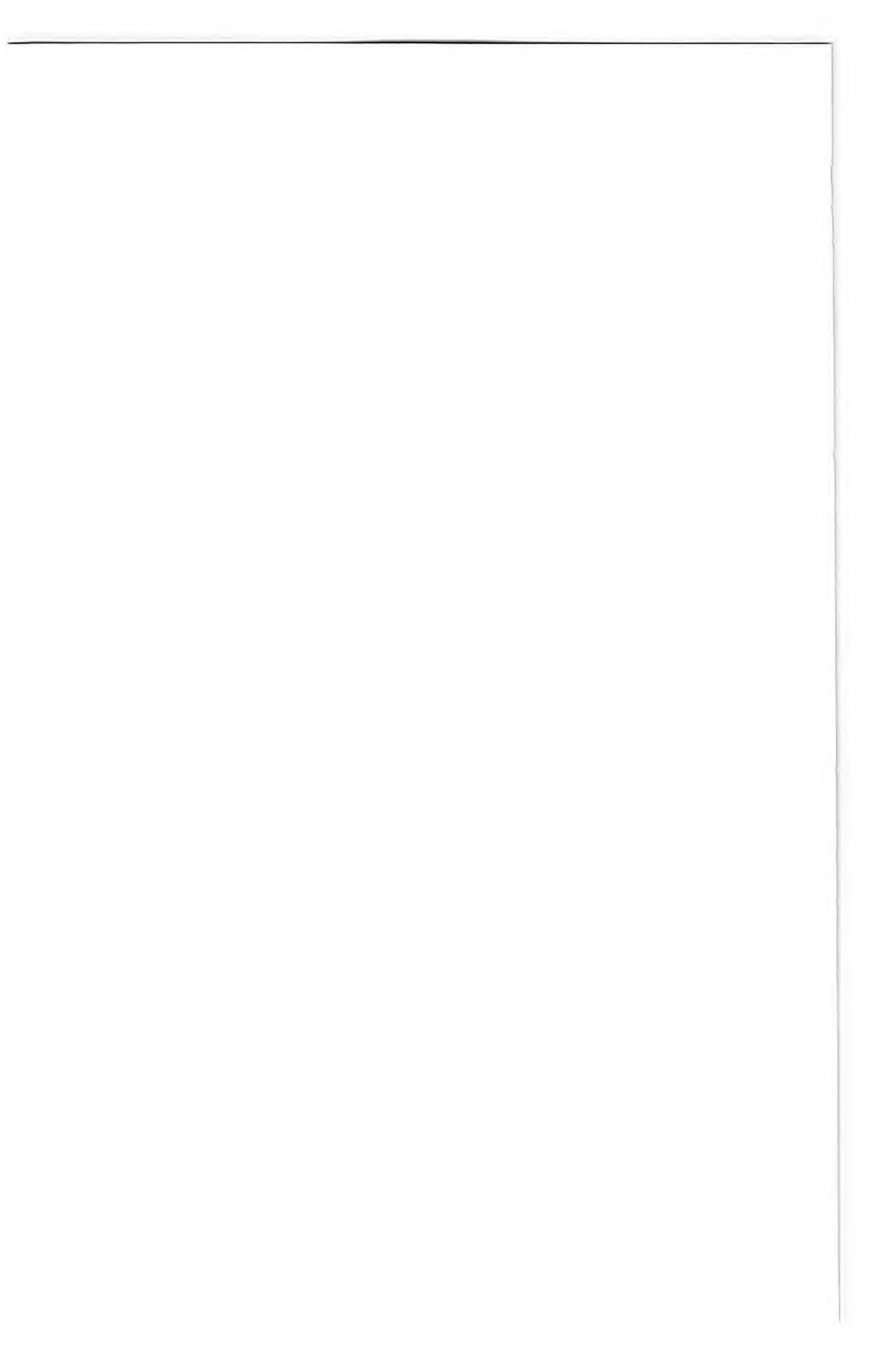


64. UNESCO, UN Decade on Education for Sustainable Development (2005-2014);  
[www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23279&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html);
65. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, ( October 2004), Draft National Implementation Scheme, United Nations Education, Scientific and Cultural Organization;
66. Uzelac d-r V.,(2002), *Obrazovanje studenata za okolinu*, Školska knjiga, Zagreb;
67. Uzelac d -r V., (1990) , *Osnovi ekološkog odgoja*, Školska knjiga, Zagreb;
68. Wangmin, (April 2004), "Environmental Education in Primary and Middle Schools in China", Beijing, China;
69. World Data on Education, (2001), Fourth edition, UNESCO, International Bureau of Education, Geneva, Switzerland, Editor:Massimo Amadio;
70. Youth, Sustainable consumption patterns and life styles; Managment of Social Transformations-MOST; UNESCO-United Nation Education, Scientific and Cultural Organization & UNEP-United Nations Environment Programme;
71. Zaninović d-r M., (1985), *Pedagoška hrestomatija, Priručnik za učenike odgojno-obrazovnog usmjerenja i studente nastavnčkih fakulteta*, Školska knjiga, Zagreb;



Шести дел

Прилози



## **6.1. Прилог 1: Протокол на интервју**

**Носител на проектот:** М-р Десанка Угриновска

**Инструмент:** Протокол на интервју

**Намена на инструментот:** Со протоколот на интервјутото ќе се интервјуираат наставниците од основното образование за нивното искуство од аспект на присутноста, застапеноста и потенцијалите за реализацијата на образованието за одржливиот развој.

**Истражувачки проблем:** Наставниците се мошне значајни субјекти во образовното делување, а истражувањето се наметнува како неопходно за идентификување на постојната состојба, како прв чекор во планско, систематско и постепено воведување на образованието за одржливиот развој во основното образование.

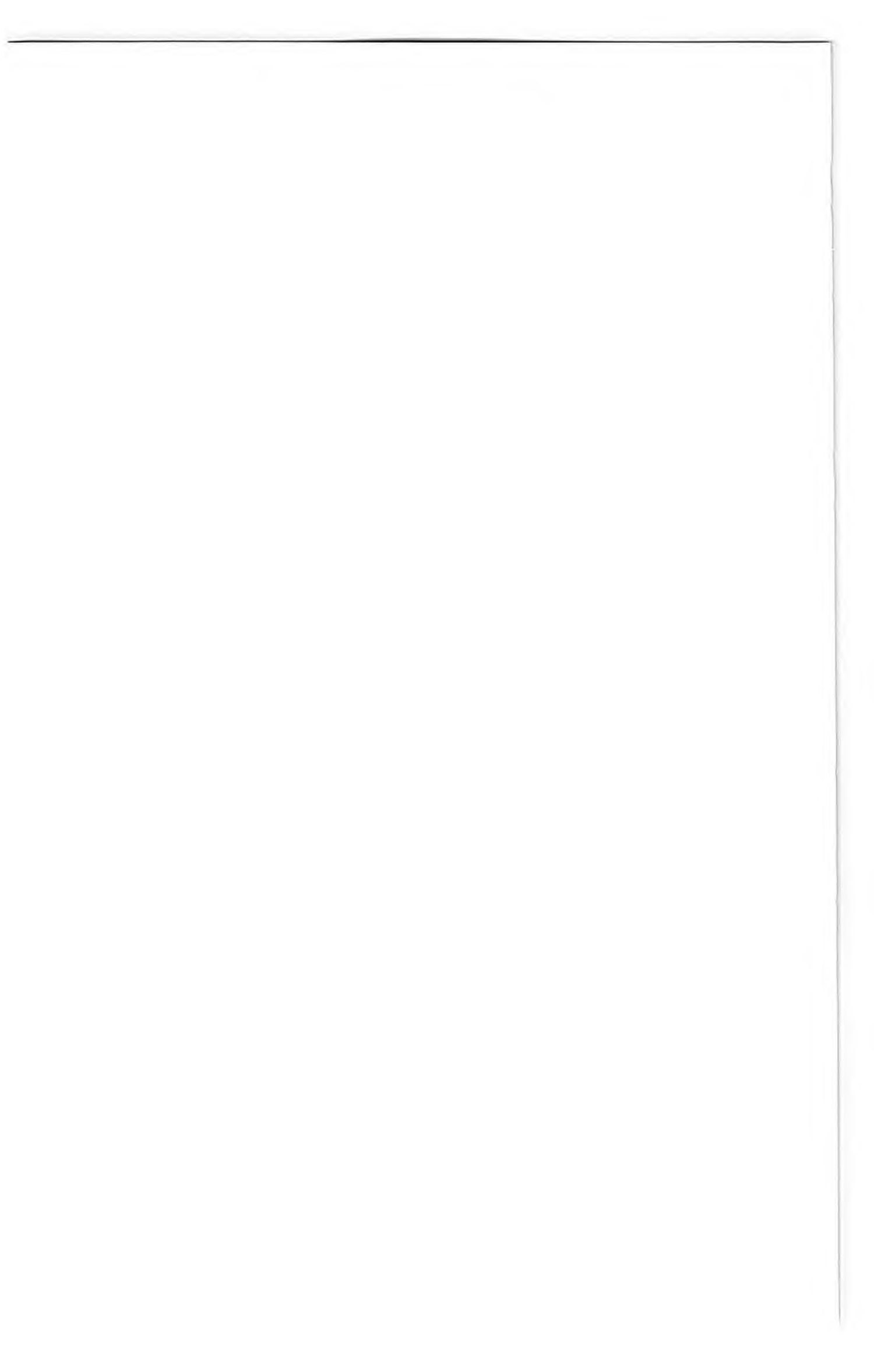
Со интервјутото се очекува да се добијат основни податоци од наставниците за состојбата со образованието за одржливиот развој, идентификување на проблемите како и начините за нивно надминување.

**Конкретни насоки:** Интервјутото ќе се води со наставниците од страна на проектот и со вклучување на некои соработници. Ќе бидат интервјуирани наставници од одделенската и предметната настава на основното образование непосредно вклучени во реализацијата на образовниот процес. Се предвидува интервјутото да биде анонимно.

За одговарањето на интервјутото ќе Ви бидат потребни до 25 минути.

**Место на реализација на интервјутото:** Скопје

**Време на реализација на интервјутото:** 2008 година



## Протокол на интервју

1. Дали имате некакво искуство со образованието за одржливиот развој?

- а) Да
- б) Не

1.1. Доколку имате, наведете некој конкретен пример:

---

---

---

2. Како оценувате дека одржливиот развој е вклучен во наставниот план за основното образование?

---

---

---

3. Можете ли да посочите пример каде може, а не е вклучено одржливото образование во наставните програми што се користат во основното образование?

---

---

---

---

4. Дали образованието за одржливиот развој е дел од Вашиот секојдневен училишен живот? Доколку одговорот е позитивен, посочете како!

---

---

---

---

5. Наведете со кого соработувате при реализацијата на образованието за одржливиот развој?

---

---

---

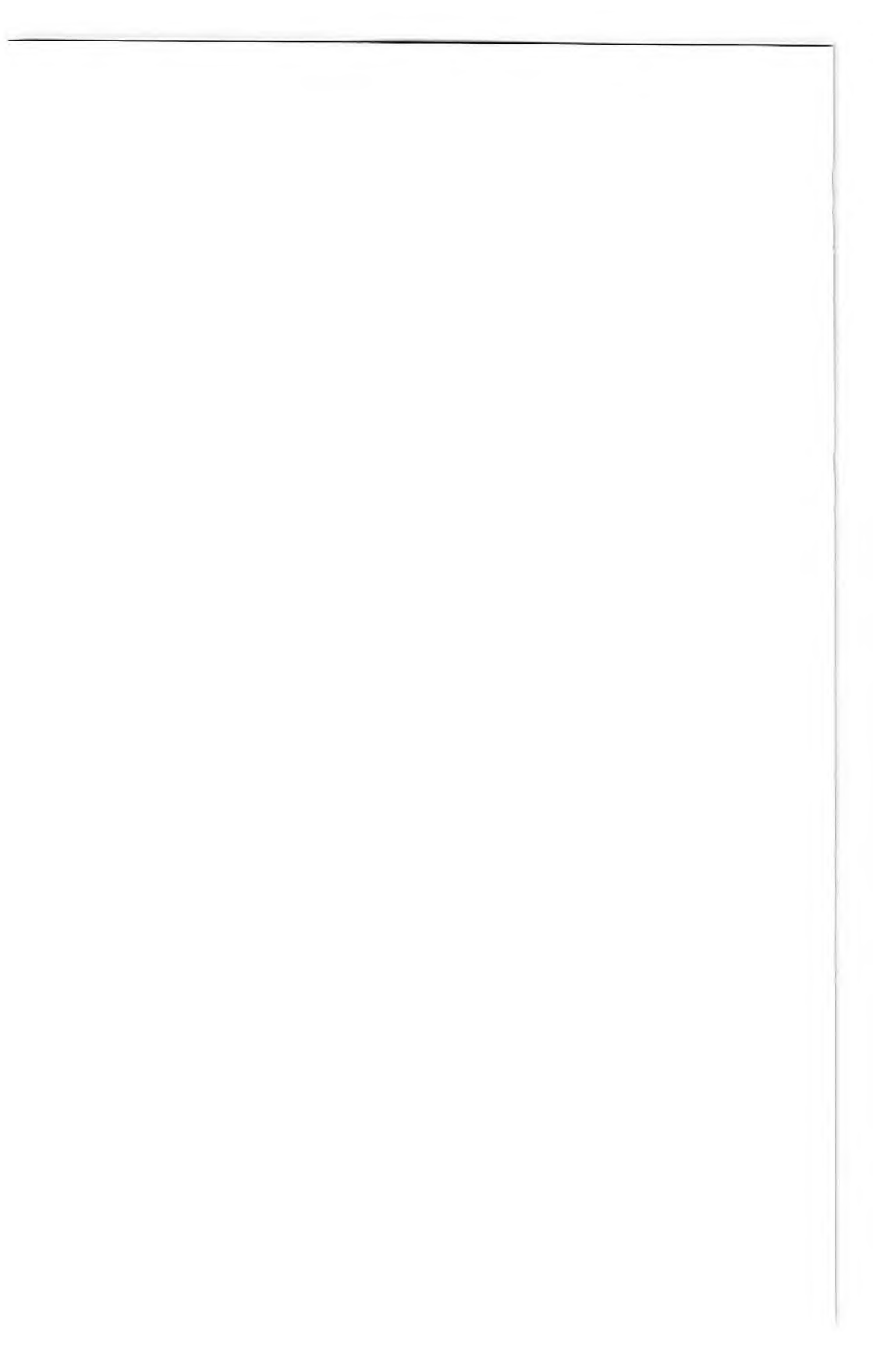
---

5.1. Доколку не соработувате со никого, наведете кој мислите дека би Ви бил од голема помош:

---

---

---



6. Дали имате искуство со проектна работа за реализацијата на образованието за одржлив развој?

- а) Да
- б) Не

6.1. Доколку Вашиот одговор е позитивен наведете ги проектите во кои сте учествувале и која била Вашата функција во истите:

---

---

---

6.2. Што Вие би издвоиле дека било позитивно од Вашето искуство во реализацијата на проектите?

---

---

---

7. Каков вид на обука мислите дека би била најефикасна за унапредувањето на образованието за одржливиот развој во основното образование?

---

---

---

---

8. Наведете го Вашето мислење за тоа што друго би придонело за унапредување на образованието во Вашата конкретна воспитно-образовна практика:

---

---

---

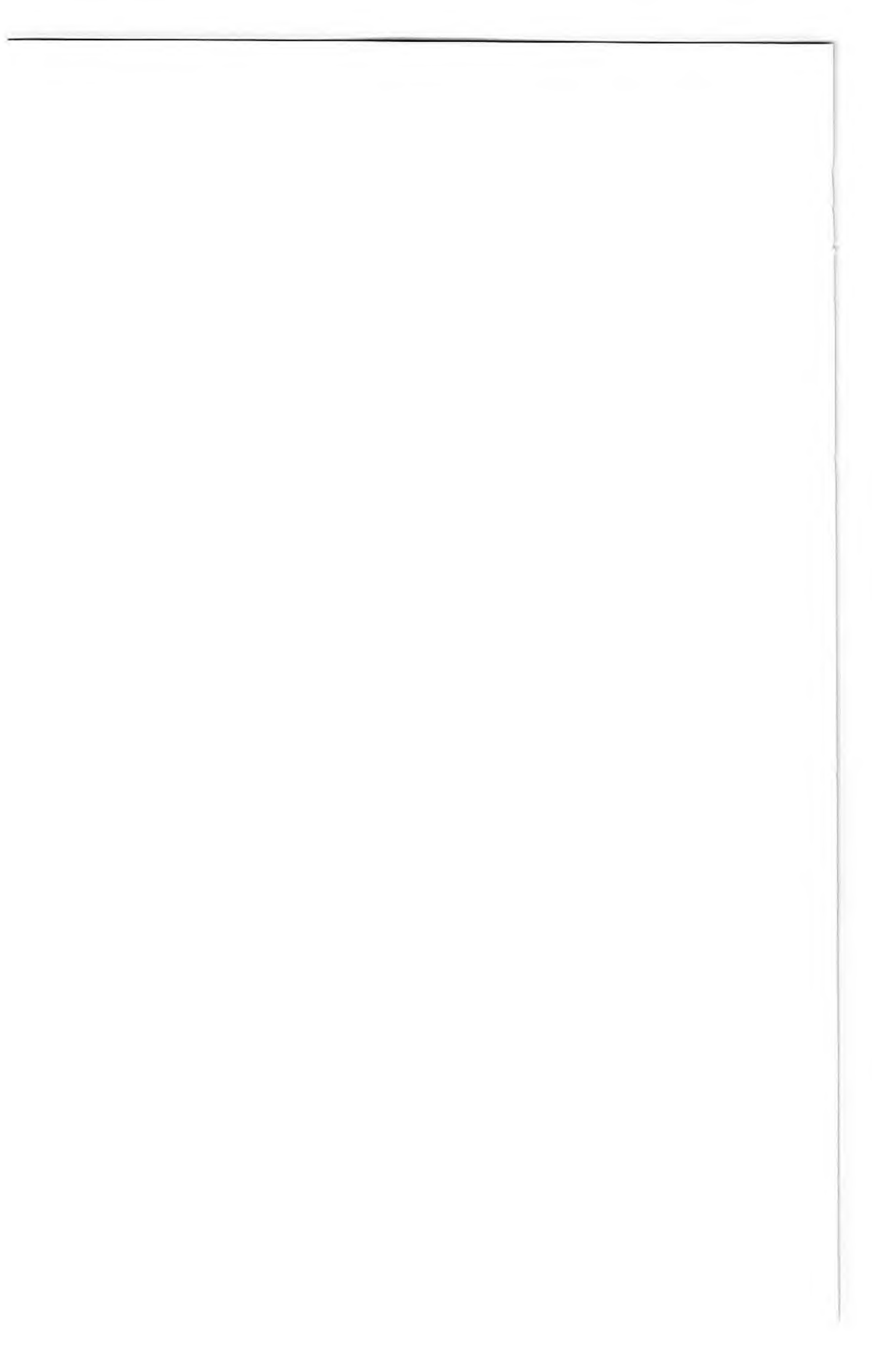
---

---

Интервјуто е водено од: \_\_\_\_\_

Датум на реализација на интервјуто: \_\_\_\_\_

Место на релиација на интервјуто: \_\_\_\_\_



## 6.2 Прилог 2: Евиденциона листа

**Носител на проектот:** М-р Десанка Угриновска

**Инструмент:** Евиденциона листа за квантитативна и квалитативна анализа на планските документи за основното училиште

**Намена на инструментот:** Со евиденционата листа ќе се бележи присутноста на факти и феномени од подрачјето на образованието за одржливиот развој во стратешките документи од основното образование во Република Македонија. Ќе се бележат факти и феномени за некои европски земји од аспект на присутноста, застапеноста и потенцијалите за реализацијата на образованието за одржливиот развој

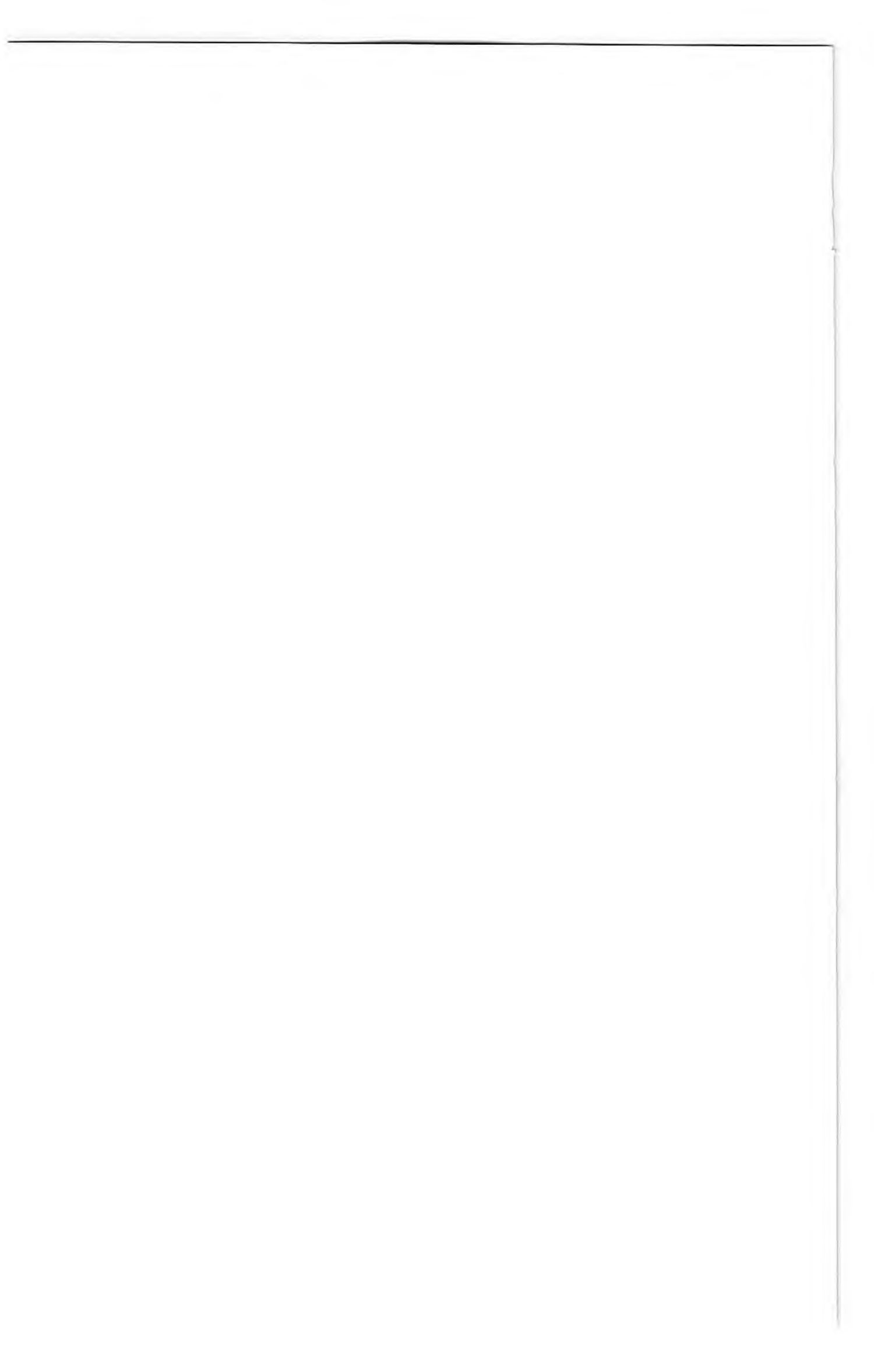
**Истражувачки проблем:** Квантитативна и квалитативна анализа на планските документи за основното училиште. Образовното делување во истражувањето се наметнува како неопходно за идентификување на постојната состојба, како прв чекор во планско, систематско и постепено воведување на образованието за одржливиот развој во основното образование.

Со евидентирањето на фактите и феномените од педагошката документација се очекува да се добијат основни податоци од документите за состојбата со образованието за одржливиот развој, идентификување на проблемите, како и начините за нивно надминување.

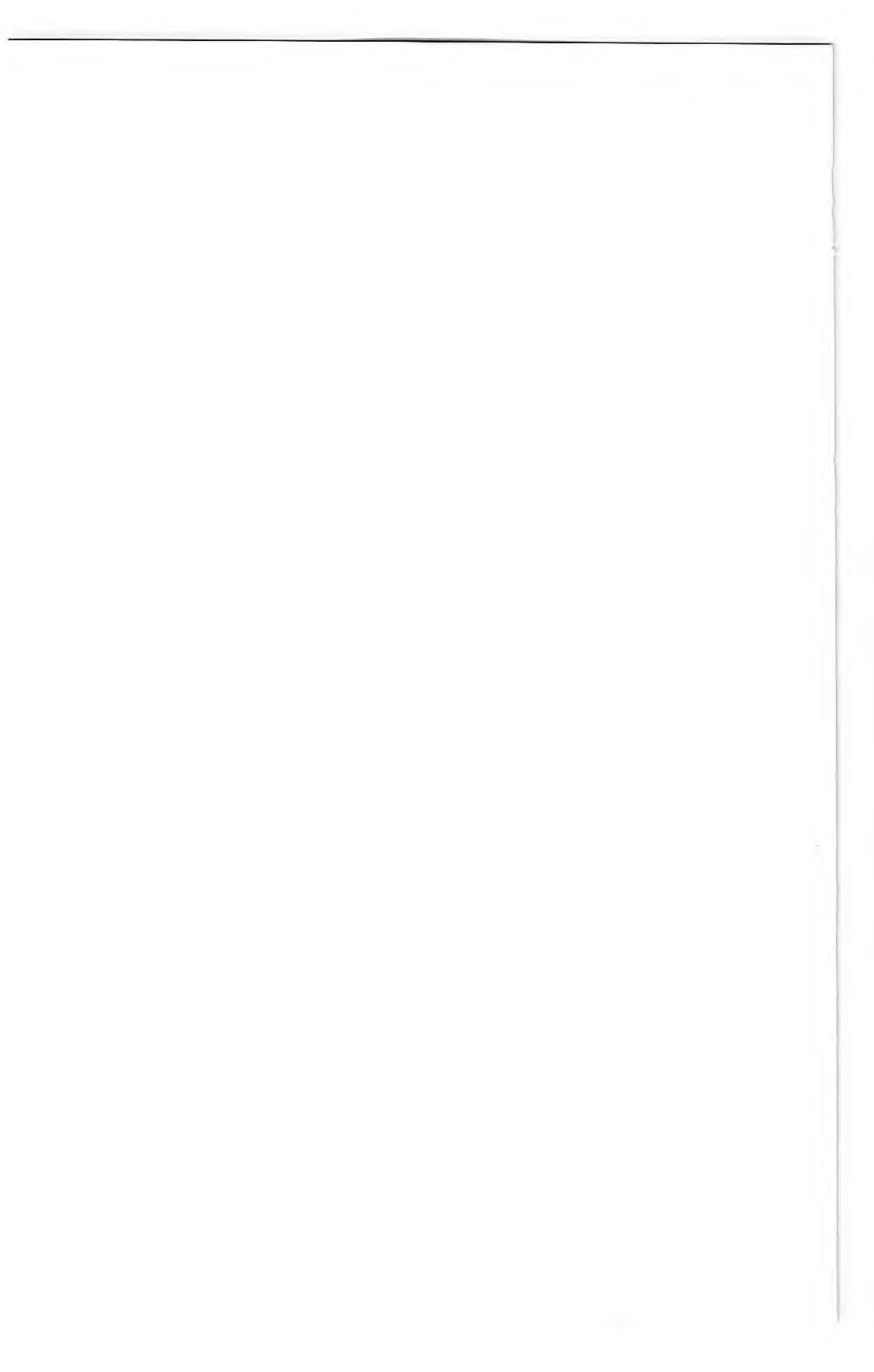
**Конкретно насоки:** Во Евиденционата листа ќе се водат белешки од страна на носителот на проектот. Ќе бидат анализирани педагошки документи за основното образование актуелни за реализација на воспитно –образовниот процес.

**Место на реализација на анализата:** Скопје

**Време на реализација на испитувањето:** 2008/2009 година







---

---

---

---

Пример 2:

---

---

---

---

---

**2.4** Може да ги наведете следните примери кои не се присутни во документот, но би биле податливи за реализирање на образованието за одржливиот развој во анализираниот документ:

Пример 1:

---

---

---

---

---

Пример 2:

---

---

---

---

---

Белешката е водена од: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

Место: \_\_\_\_\_

