

## ПОВРЗАНОСТА МЕЃУ ОБРАЗОВАНИЕТО, ПРАКТИКАТА И ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ЦЕЛИ ВО ОПШТЕСТВЕН КОНТЕКСТ

Снежана Мирасчиева<sup>1</sup>, Даниела Коцева<sup>2</sup>, Емилија Петрова  
Ѓорѓева<sup>3</sup>, Ирена Китанова<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
daniela.jakimova@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
emilija.petrova@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
irena.kitanova@ugd.edu.mk

**Апстракт.** Времето на брзи и големи промени во кое живееме е сигнификантно по експанзивниот развој на бројни научни дисциплини кои се одраз на теориско-методолошката парадгима во системскиот пристап. Системскиот пристап пак од своја страна е база за развој на свеста за тоа дека квалитетот на животот, воспитанието и образованието е определен од цела низа на интеракциски односи во воспитно-образовните институции. Целокупниот контекст на институциите чија основна дејност е воспитанието и образованието на младата личност меѓу другото го почитува и принципот на квалитетна практика. Во таа смисла се и низата на активности заради зголемување на квалитетот на праксата во институциите и другите релевантни установи, кои пак се последователни и инклузирани содржини во целите на дејноста. Во трудот се покренува прашањето за поврзаноста на образованието, практиката и целите со посебен акцент на функционалната поврзаност. Прашањето во суштина е прашање за квалитетно образование кое ги опфаќа знаењата, вештините, ставовите, или со еден збор способностите и оспособувањето на личноста за квалитет во работата и животот воопшто. Тоа се разбира ја нагласува поврзаноста на теоријата и практиката и прифаќањето на истата како основно начело заради што поквалитетно дејствување. Во трудот исто така се прави теориска анализа на односот меѓу теоријата и практиката од која произлегуваат конкретни предлози за натамошно концепирање на воспитно-образовниот процес во насока на зголемен квалитет.

**Клучни зборови:** оспособување, теорија, практика, знаења, способности, цели.

### Вовед

Времето во кое живееме е време на брзи и големи промени сигнификантно по експанзивниот развој на бројни научни дисциплини кои се одраз на теориско-методолошката парадгима во системскиот пристап. Системскиот пристап пак од своја страна е определен од цела низа на интеракциски односи во воспитно-образовните институции, на чии основи се развива свеста за тоа дека квалитетот на животот, воспитанието и образованието е всушност продукт на сложен сплет на интеракциски врски и односи. Од тука целокупниот контекст на институциите чија основна дејност е воспитанието и образованието на младата личност меѓу другото го почитува и принципот на квалитетна практика. Во таа смисла се и низата на активности заради зголемување на квалитетот на праксата во институциите и другите релевантни установи, кои пак се последователни и инклузирани содржини во целите на дејноста. Подолго време универзитетското образование беше првенствено теоретски засновано и ориентирано кон општи знаења кои требаше да ги поседува секој факултетски образован човек-поединец, без оглед на неговата идна професионална ангажираност. Професионалната подготовка на младиот човек понекогаш или исклучително е втемелена на теорија или пак е насочена кон добивање готови знаења и одговори со мали незначителни можности за алтернативни пристапи кон одделени содржини. Таквата пракса постепено се менува со диференцијација на нови и флексибилни приоди и погледи насочени кон размислување и концепирање на новата улога на младиот образован човек во изменетите општествени услови и јасно определување на барањата кои нужно наметнуваат поинакви стратегии во создавањето и развивањето на потребните професионални знаења и компетенции. Па наместо прашањата за целите, содржините и начините за нивно постигнување, се покрената прашања за тоа кои компетенции мора да се развијат во образовниот процес, истакнува Башиќ. [1]. Сепак сложените и современите барања во моментот не одат во чекор со се уште доминантните традиционални и конзервативни облици на настава на високошколските институции. Затоа време е да се размислува за современи начини на работа како на пример менторска настава, акциони истражувања и рефлексивна практика, истакнува Шагуд [11]. Впрочем, крајната цел на современото образование е студентите да бидат способни за поврзување на знаењата и вештините кои ги стекнале во наставата по различни предмети во високото образование во еден целосен приод. Ова посебно се нагласува бидејќи насоченоста исклучиво на теоретски знаења не е доволна за потребното прилагодување на сложените услови во воспитно-образовната практика.

**Образованието, практиката и воспитно-образовните цели во општествен контекст****Предмет на интерес....**

Од тие причини, во трудот го покренавме прашањето за поврзаноста на образованието, практиката и целите со посебен акцент на функционалната поврзаност. Прашањето во суштина е прашање за квалитетно образование кое ги опфаќа знаењата, вештините, ставовите, или со еден збор способностите и оспособувањето на личноста за квалитет во работата и животот воопшто. Тоа се разбира ја нагласува поврзаноста на теоријата и практиката и прифаќањето на истата како основно начело заради што поквалитетно дејствување.

**Каде да го бараме одговорот?****Што е негова основа?!****Основи на одговорот .....**

Во литературата можат да се сретнат повеќе понудени решенија, кои од теретска анализа и аргументација преминаа во практична реализација. Нивната апликативност е различно видлива, но длабоко оправдана. Во делот што следи ќе споменеме некои од нив. Курикуларниот пристап е еден од обидите за складност меѓу теоријата и практиката, кој може да се примени на сите образовни нивоа, од предучилишно до високо образование. Во основата на курикуларниот пристап е практичната работа, самостојното стекнување на знаења, активност и рефлексивност, што е карактеристика на квалитетната настава на факултетите, ќе забележат Богнар и Крагуљ[2]. Особено, треба да се истакне дека за студентите е значајно прашањето за развивање на способности за интегрирање на теоретските знаења и нивна трансформација во практичен контекст. А за апликативноста на теоретските знаења е суштинско значењето на рефлексивната практика со која се развиваат способности за самостојно набљудување, одлучување, истражувачко учење, соработка и комуникација со другите, истакнува Богнар.[3] Со други зборови, образованието за рефлексивен практичар и создавање на рефлексивна практика е нов концепциско-методолошки пристап кој се темели на акциони истражувања, на истражувања кои се интенционално насочени кон унапредување на процесот на учење и поучување, наспроти техничко-рационалниот и традиционален пристап.[11]. На тој начин воспитно-образовната практика го прилагодува концептот на реформи на теоријата и курикулумот на своите услови и културата како и на способностите и зрелоста на своите консументи, истакнува Миљак. [8] Сепак, подеталното проучување на прашањето, упатува на комплексност на одговорот кој основите ги наоѓа во различни контексти од кои ќе ги споменеме општествената условеност на воспитно-образовните цели, определба на поимот образование во контекст на нашиот предмет на интерес во трудот како и јасна поимска дистинкција на воспитно-образовните цели.

- *општествената условеност на воспитно-образовните цели.*  
Општеството како заедница на интеракциски односи и меѓусебни влијанија ги утврдува целите. Општеството во својата генеза има стремеж за континуиран развој при што ги дефинира целите и бара средства за постигнување на истите. А еден од инструментите за нивно постигнување е образованието. Ако сме согласни со тврдењето дека образованието е инструмент на општеството за постигнување на своите цели, тогаш целите на процесот на образование треба да бидат мерливи заради практично проверување и потврдување на резултативноста на процесот. Дури тогаш ќе ја потврдиме инструменталната функционалност на образованието од перспектива на општествената интенционалност.
- *јасна поимска дистинкција на воспитно-образовните цели.*  
Досегашните искуства во дефинирањето на воспитно-образовните цели говорат за еден класичен модел кој ги содржи одговорите на прашањата: што треба да ги научам студентите, како ќе ги научат содржините и како ќе го проверам нивното знаење. Новиот модел кој се темели на очекуваните резултати ги содржи одговорите на прашањата: што студентот треба да биде способен да прави; кои содржини треба да ги пренесеме на студентите за да можат да ги покажат своите резултати од учењето; како ќе ја провериме нивната способност. При тоа треба да се има во предвид: предзнаењата, целите на предметните програми, улогата на одделни тематски содржини, постоењето на различни стилови на учење кај студентите, организациско-техничките можности и ресурси со кои располагаме, оптовареноста на студентите. И овде говориме за т.н. просечен студент, особено при определувањето на оптималниот потребен минимум на знаења кои се определни како гранични очекувани резултати, како основа за позитивна оценка, а максималните очекувани резултати како основа за највисока оценка. Во практиката најчесто се говори за посакувани очекувани резултати кои пак се определуваат како очекувања на наставниците од просечниот студент во однос на нивото на посакувани компетенции. Клучното прашање кое се поставува е како да се определат очекуваните резултати а при тоа да бидат целно оправдани. Едноставно, при определувањето: внимателно да се осмисли што студентот треба да знае и ќе може да направи при обработката на одредена тематска содржина; да се користат активни глаголи како опишува, дефинира, применува, интерпретира. Само тогаш очекуваните резултати ќе му помогнат на наставникот во: јасната дескрипција на студентите за тоа што очекува од нив; адекватната подготовка на работни материјали, изборот на наставни методи, изработката на инструменти за

проверка; компатибилноста на наставните содржини согласно очекуваните резултати.

- *определбата на поимот образование.* Образованието е процес на стекнување на знаења, развивање на *способности*, вештини и навики, *психомоторички развој* на личноста и формирање и развој на вредносни системи односно *воспитување* на личноста. При тоа *способноста* се определува како својство на поединецот за успешно вршење на одредена активност. Структура на човековата личност ја сочинуваат три подрачја на развојот (аспекти на развојот на личноста на човекот) и тоа когнитивно (сознајно, интелектуално) - подрачје на образование, конативно (афективно, емотивно-социјален) – подрачје на воспитание и психомоторно (моточирен, моторен) – подрачје на обучување. Секој аспект го сочинуваат низа неразвиени, потенцијални способности (диспозиции, предиспозиции) кои човекот ги ноци во себе од раѓање, а кои во процесот на развој под влијание на различни активности се развива. Аналогно на тоа се говори за три основни групи на способности: сензорни (осетливи), моторички (психомоторички) и интелектуални (спознајни). [7]

### **Поврзаноста на образованието, практиката и воспитно-образовните цели во општествен контекст, каде и како?!**

Во намерата да упатиме на функционалната поврзаност меѓу образованието, практиката и воспитно-образовните цели во општествен контекст, делот што следи е обид да се направи теориска анализа на односот меѓу теоријата и практиката од аспект на досегашното искуство од која понатаму ќе произлезат конкретни предлози за натамошно концепирање на воспитно-образовниот процес во насока на зголемен квалитет. Како беше до сега, што се промени? Досегашните искуства за поврзување на теоријата и практиката во контекст на воспитно-образовните цели и конкретните чекори кои се превземни во последните неколку години говорат за одделни поместувања како:

- а) од доминантност на теоријата над практиката кон зголемување на процесуалната застапеност на практиката;
- б) од несомислена, формална, парцијална, нефункционална практика кон планска, обигаторна, комплетно-документирана, функционална, алгоритамски концепирана;
- в) од постојани бариери меѓи институциите кон отвореност и соработка меѓу институциите.

Промените настанаа и во:

- процесот на учење. Се иницира и поддржува соработничко учење, холистичко учење, искуствено учење, учење низ активност/работа (искуство) и размислување (концептуализирање) - (повторно)

градење на знаењето, конструктивно знаење, преку учење низ ситуации на учење како еден од начините на автентично учење; учење засновано на проблеми/проблемско учење, учење низ проекти;

- позицијата на ученикот. Се истакнува активна улога на учениците наместо пренесување на знаењето - учење да се учи преку размислување кое го поддржува развивањето на компетенциите за решавање на реални работни и животни проблеми;
- процесот на планирање на наставата; планирање на процеси и активности со интенционална основа, наместо планирање на наставни содржини;
- концепциската поставеност на наставните програми, од цели кон содржини со дидактички стратегии и техники;
- вреднувањето, од нормативно оценување до оценување засновано на критериуми. Однапред утврдените критериуми како квантитативни и квалитативни стандарди на знаење, преку јасно дефинирани индикатори/ мерливи показатели кои ја отсликуваат состојбата, со мерни инструменти.

### Наместо заклучок

Во обидите да заклучиме, само по себе се наметна прашањето: Како понатаму?! Овде ќе упатиме на неколку чекори за кои цениме дека водат кон функционална поврзаност на образованието, практиката и воспитно-образовните цели. Во тој контекст ќе го истакнеме следново:

- креирање на позитивна средина за учење. Позитивното опкружување за учење го покренува мотото дека „учењето не зависи секогаш од местото и времето“, а тоа опфаќа: пракса во институциите, училиштето, е-учење (користење на социјалните мрежи и мобилни уреди), активности во слободното време (како на пример волонтирање), работа дома, во земјата и во странство, со еден збор активно учество во процесот на учење.
- редефинирање на воспитно-образовните цели (од аспект на очекувани резултати, англ. *learningoutcomes*). Што значи дефинирање на воспитно-образовните цели како очекувани резултати? Со синтагмата очекувани резултати се опишуваат вештините (практични или интелектуални) стекнати со успешно завршување на наставната единица. Тоа се тврдења со кои се изразува што треба да знае, да разбира или да демонстрира по завршувањето на одреден процес на учење. Затоа треба внимателно да се дефинираат и јасно да се опишат. Во спротивно не можат да бидат од корист а детализацијата може да доведе до забуна. Зошто е потребно дефинирање на воспитно-образовните цели од перспектива на очекувани резултати? Затоа што воспитно-

образовните цели кои се темелат на очекувани резултати: - го дефинираат она што треба и мора да го знае студентот, а не наставникот; - го дефинираат она што треба и мора да знае да го прави/ работи студентот на крајот на одреден период од учењето, а пред тоа не знаел; - се фокусира на оној што учи, а не на наставникот или наставната содржина; го олеснува проверувањето; им помага на студентите да ги сфатат очекувањата од нив; го олеснува процесот на учење; им помага на наставниците јасно и точно да дефинираат што студентот мора да знае и треба да прави/ работи на крајот на одреден период од учењето; информира за вештините и компетенциите кои студентот ги стекнал во текот на студирањето.

На крај, не треба да забораваме дека мерлива е квалификацијата а не должината на процесот на учење, мерливи се стекнатите вештини и компетенции а не времетраењето на учењето.

### Користена литература

1. Bašić, S. (2007). *Образовни стандарди – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma*. во: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Školska knjiga, стр.(117-155).
2. Bognar, L. – Kragulj, S. (2010). *Kvaliteta nastave na fakultetu*. *Život i škola*, 56 (24), стр.(169-182). пристапено на: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=94866](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=94866) (14.04.2012.)
3. Bognar, L. (2006). *Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi*. *Život i škola*, 1-2: 7-16. пристапено на: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=39434](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=39434) (14.04.2012.)
4. Bognar, L. – Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
6. Maleš, D. – Stričević, I – Ljubetić, M. (2010). *Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima*. *Život i škola*, 56 (24): 35-44. пристапено на: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=94837](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=94837) (14.04.2012.)
7. Милат, Ј.(2014). *Педагогија-теорија на оспособување*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“
8. Miljak, A. (2007). *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*. во: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, стр.(205-252.).
9. Ninčević-Milković, A. (2004). *Aktivno učenje na visokoškolskoj razini*. *Život i škola*, 12: 47-54. пристапено на: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=40234](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=40234) (14.04.2012.)