

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ
Институт за педагогија



КОНЦЕПЦИСКА ПОСТАВЕНОСТ И ТЕНДЕНЦИИ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ

-ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА-

14968
24. 11. 15 год.
СКОПЈЕ

Ментор:
Проф. д-р Снежана Адамческа

Кандидат:
М-р Наташа Ангелеска

Скопје, јули 2015 година

Кандидатката Наташа Ангелеска

*Посветено на мојот најважен мотиватор во животните предизвици,
мојот син Дејан!*

СОДРЖИНА

Вовед.....	4
I ДЕЛ – Теоретска рамка на истражувањето.....	9
1. Потреба и основа за истражувањето	9
2. Основни постулати за образование и обука на наставниците во ЕУ.....	23
2.1. Трендови и разлики во европската област на високо образование во оваа предметна област	40
2.2. Модели во образованието на наставници	43
II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија	49
1. Образованието на наставници во Македонија.....	49
1.1 Краток историски осврт на образованието на наставници во Македонија	49
1.2 Структура и состојба на образованието на наставници.....	50
1.3 Идентификувани прашања и проблеми во концептот за образование на наставниците заради измени во системот на образование	54
1.4 Рамка за квалификации и компетенции за наставниците	63
1.5 Предлог за основање Академија за наставници – најнови законски измени од крајот на 2014 година.....	67
2. Образованието на наставниците во Англија	73
2.1. Приказ на структурата на образовниот систем во Англија	73
2.2 Краток историски приказ на развојот на образованието и обуката на наставници во Англија	79
2.3 Структура и одговорни тела за образованието и обуката на наставниците	81
2.4 Стандарди за наставник	84
2.5 Врската меѓу универзитетите и училиштата	92
3 Поставеност на образованието за наставници во Словенија.....	92
3.1. Основи на образовниот систем во Словенија	92
3.2 Краток историски осврт на образованието на наставници во Словенија	94
3.3 Концепт за образование на наставниците заснован на Болоњскиот концепт.....	96
3.4. Компетенции за наставници и програмска поставеност на образованието на наставници	103
III ДЕЛ - Методологија на истражувањето.....	110
1. Предмет на истражување.....	110
2. Цел и задачи на истражувањето	111

3. Хипотези на истражувањето	112
4. Варијабли на истражувањето.....	113
5. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	113
6. Примерок.....	116
7. Постапка при реализација на емпириското истражување.....	117
IV Дел - Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување.....	120
1. Преглед на релевантни истражувања за испитување на мотивираноста на студентите-кандидати за наставници	120
2. Резултати и дискусија од спроведеното емпириско истражување.....	124
2.1 Тестирање на релијабилноста на факторите	125
3.Мотивацијата и перцепциите кај анализираниите студенти	126
3.5 Ограничувања и препораки.....	140
4 Наоди од интервјуа со релевантни стручни лица.....	141
5 Заклучоци за поставените хипотези	151
V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците.....	161
1. Промените во општеството и промените во образованието.....	161
2. Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставници во Македонија	165
2.1 Упис на факултетите.....	167
2.2. Студиска програма	167
2.2.1. Планирање	169
2.2.2. Учење како да се учи.....	170
2.2.3. Оценување	185
2.2.4. Работа во училишна средина	188
2.2.5. Истражување заради подобрување на наставната пракса	189
2.2.6. Толеранција	192
2.3. Практична подготовка.....	194
2.4. Приправнички стаж	196
2.5. Лиценцирање	197
3. Зошто е потребна квалитетна политика за наставничката професија?	199
Користена литература	203
ПРИЛОЗИ	209
ПРАШАЛНИК за одредување на мотивацијата за избор на професијата наставник	209
PYETËSOR Për përcaktimin e motivimit për zgjedhjen e profesionit mësimdhënës	215
Прилог Б - Анализа на релијабилност на мотивациските фактори и перцепциите	221

Прилог В - ТАБЕЛИ.....	223
Табела 1- Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т- тестови за Педагошки факултет „Св. Климент Охридски” – Скопје	223
Табела 2 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Државен Универзитет во Тетово - Филозофски факултет	224
Табела 3 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Филозофски факултет – Скопје	225
Табела 4 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Педагошки факултет „Св. Климент Охридски” – Битола.....	226
Табела 5 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за македонски факултети (збирно).....	227
Табела 6 Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Педагошки факултет, Љубљана.....	228
Табела 7 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за женски испитаници (македонски факултети – збирно).....	229
Табела 8 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за машки испитаници (македонски факултети – збирно).....	230
Прилог Г - ГРАФИЦИ.....	233
Пример за упатство за градење портфолио за евиденција на компетенции во Англија	240
Пример за градење портфолио за евиденција на достигнати компетенции во Англија	241
Model for the Negotiation of Evidence of Competence	241
Превод на Модел за преговарање при евиденција за достигната компетенција.....	241
Пример за лист за евиденција за настава.....	242
Прилог – Предлог -закон за академијата на наставници.....	245

Вовед

Барањата од училиштата и од наставниците во последните десетина години станаа сè покомплексни. Денес од нив се очекува ефикасно да се справат со различните влијанија на средината врз учениците, да бидат сензитивни во однос на културата и на родовите прашања со своите ученици, да промовираат толеранција и социјална кохезија, да одговорат соодветно на потребите на учениците со одредени тешкотии во развојот и/или во однесувањето, да бидат оспособени активно да ги користат новите технологии, но и да бидат во тек со рапидно зголеменото поле на знаења и со приодите во оценување на ученичките постигнувања. Наставниците треба да бидат оспособени да ги подготват своите ученици за општество и економија во кои се очекува тие да бидат оспособени за „самонасочено“ учење и да бидат мотивирани да учат во текот на целиот живот.

Наставниците, дилемите и прашањата врзани со оваа професија се високо на агендите на образовните реформи. Тоа е резултат и на загриженоста што ја констатираат самите наставници за иднината на својот повик во однос на тоа дали е професијата доволно атрактивна за талентирани кадри за оваа професија, но и дали се наставниците соодветно наградени и поддржани во нивната работа.

Анализите спроведени во различни земји и од различни истражувачи несомнено покажуваат дека за успехот на учениците огромно и пресудно влијание имаат нивните наставници.

Авторот на овој труд во својата секојдневна работа имаше можност во период од 15 години да биде во комуникација со наставници со различен временски период во кариерата на својот професионален ангажман како наставници, со наставници коишто ја започнуваат својата кариера, но и со оние млади луѓе коишто се одлучуваат да запишат факултет за наставници. Искуството при

учество, при организација и соработка на различни обуки, конференции, симпозиуми и средби со наставниците во нашата земја и при студиски престои надвор од нашата држава овозможи увид во многубројни предизвици и околности со коишто се соочуваат луѓето во оваа професија и поради кои се јави потребата од поорганизирано, попродабочено и сеопфатно истражување за концепциската поставеност и за тенденциите на образованието за наставници кај нас, со обид да се направи споредба со други системи од Европа, пред сè Англија и Словенија, но и пошироко во светски рамки преку употреба на инструмент за истражување дизајниран, елабориран и истражуван во Австралија.

Дилемите за тоа кои аспекти се (нај)важни за да бидат дел од истражувањето придонесоа кон тоа да се разгледаат главните трендови во образованието на наставниците во нашата држава, како и основните промени коишто се случиле за да се постави актуелниот концепт на образование на наставниците кај нас. Во насока на проширување на сознанијата за тенденциите надвор од нашата држава, накратко се согледаа аспектите на развој на концептите за образование на наставниците во Англија и Словенија.

Авторот сметаше дека уписната политика, студиската програма, времетраењето, како и праксата на студентите на наставничките факултети ќе можат да прикажат важни елементи од концептот на образование на наставниците, како и да дадат насоки за тенденции во развојот на системот на образование на наставниците. Но со оглед на бројните укажувања за значајната улога на мотивирани кандидати за наставничката професија, што значајно влијае врз успешно извршување на наставничката работа, авторот внесе и постапка за да се испита и мотивацијата на кандидатите на наставничките факултети за избор на оваа професија, аспект којшто досега не бил дел од друго истражување, а се смета дека има еднаков удел за успех во студирањето, но и за успешен професионален ангажман понатаму во животот, како и за

резултати во работата. Имено, и Европскиот совет во ноември 2006 година истакна дека мотивацијата, вештините и компетенциите на наставниците, на обучувачите, на другиот наставен кадар, како и раководењето и социјалните сервиси, но и квалитетот на училишното водство, се клучни фактори во постигнување високи резултати од учењето. Подобрување на квалитетот на обуката на наставници е важна цел на европските образовни системи доколку се цели кон побрзо постигнување на заедничките цели зацртани со програмата **Образование и обука 2010**¹, дополнети и во **Образование и обука 2020**².

Намалениот квалитет на резултатите коишто ги покажуваат нашите ученици на меѓународните мерења, го доведува под знак прашалник квалитетот на иницијалното образование на нашите наставници, со оглед на недвосмислената поврзаност на работата на наставникот со успехот на неговите ученици. Во последните неколку години РМ учествуваше само на ТИММС-студијата во 2011 година³ (која се состои од два дела: ТИММС-науки и ТИММС-математика). На ТИММС-науки од 2011 година Р. Македонија е единствената земја во развој што бележи пад. Во овој контекст, нужно е да се направи разлика во динамиката на постигањата на учениците од развиените земји и од земјите во развој. Имено, кај развиените земји што имале висока стапка на развој во сферата на образованието минатите децении и што постигнале високи стандарди разбирливо е дека таквиот раст не може да се одржува долг период во континуитет. За разлика од развиените, земјите во развој што немаат висок економски стандард во последните децении поинтензивно инвестираат во образованието, што се

¹ European Council (2007), Council Conclusions on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training, 2007/C 1083/07, Brussels, достапно на:

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st10/st10083.en07.pdf>

² Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), достапно на : [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

³ Mullis, Martin, Foy, and Arora. (2011) TIMSS 2011 International results in Mathematics, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College

рефлектира со раст на ТИММС-мерките (како и на мерките на другите тестирања). Сосема разбирливо е дека на почетните мерења пред 15-20 години овие земји имале релативно пониски постигања, но со севкупниот развој на општеството имаат напредок и во поглед на мерките за образованост на своите деца. И навистина таков е случајот со речиси сите земји во развој, но не и со Р. Македонија. Македонија на ТИММС-науките го има 38. ранг од 42 земји, зад земји како: Сирија, Палестина, Оман и др. Таа е една од двете земји со најголем пад на резултатите во споредба со претходните тестирања, со пад од 51 поен во споредба со 1999 г. (односно од 458 во 1999, Македонија во 2011 има 407, при што референтната точка на студијата е 500). Освен тоа што е РМ единствената земја во развој што бележи пад на резултатите на ТИММС-науките од 2011 година, таа се наоѓа меѓу ретките земји што бележат пад на резултатите и на ТИМСС–математиката, заедно со Јордан, Романија, Тајланд, Тунис и др. Дополнително загрижува податокот дека Македонија е во ретките земји каде што процентот на ученици што покажале премногу ниски резултати во оваа студија е меѓу 15 и 25%, заедно со Иран, Катар, Бахреин, Јордан, Палестина, Саудиска Арабија, Индонезија, Сирија и Оман. Во ваков случај, авторите на студијата од престижниот Бостон колеџ препорачуваат севкупните резултати да се земаат со резерва. Имено, толку високиот процент на премногу ниски постигања е показател дека расчекорот меѓу барањата што се поставуваат на тестирањето и можностите (способностите) на учениците е многу голем, а поради тоа е дискутабилна веродостојноста на добиените мерки. Притоа, резултатите и на ТИММС-математиката континуирано опаѓаат, за девет поени во споредба со 2003 година⁴ и за

⁴ Лирије Редепи, Тања Андонова-Митревска и Олга Самарциќ- Јанкова, PISA 2000: Постигања на учениците во Република Македонија (Скопје, Биро за развој на образованието, 2004) и

Mullis, et al., TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades [TIMSS 2003 Меѓународен извештај за математика: Наоди од трендовите на Меѓународната асоцијација за евалуација на образовните резултати од Меѓународната студија за математика и природни науки за четвртто и осмо одделение] (Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2004); Ina V.S. Mullis et al., TIMSS 2003 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science

21 поен во споредба со 1999 година. Дистрибуцијата на учениците од РМ, според постигањата во рамките на сите ученици на интернационално ниво, е поразителна. Во највисокото ниво на постигање на интернационално ниво на ТИММС-науките влегуваат само 2%, а на ТИМСС-математиката - само 3%.

Овие податоци нè наведуваат на сериозни промислувања во однос на тоа кој и на каков начин ги образува нашите ученици. Се поставуваат прашања за поставеноста на образовниот систем, во кој, секако, е дел и образованието на наставници. Програмите за нивно образование, квалитетот на кадрите, нивната мотивираност за работа со деца, желбата за професионално надградување и успех во работата, секако, дека се важни елементи коишто заслужуваат сериозно разгледување и преиспитување.

Авторот ги има земено предвид различните пристапи во наставата за да се разгледа кој е соодветен и кој нуди подобри резултати во однос на основната цел на образовниот систем: успехот на нашите ученици, нивниот раст и развој во активни граѓани оспособени за самоучење во контекст на доживотното учење.

Поради комплексноста на темата на трудот, како и поради обидот за првпат да се примени истражувачки инструмент користен во други земји, може да се предвиди дека овој труд ќе даде свој придонес во насока на сугестии за подобрување и осовременување на концептот за образование на наставниот кадар во основните училишта. Согледувањата од другите земји, споредени со состојбата во нашата земја, помогнаа во обидот да се даде предлог-концепт којшто би можел да се развива и да се надградува и понатаму, а со една цел: унапредување на образовниот систем во целина и подобар успех на нашите ученици во однос на современите текови што се бараат од нив.

I ДЕЛ – Теоретска рамка на истражувањето

1. Потреба и основа за истражувањето

Наставничката професија во современите текови на живот се соочува со многубројни извори на информации и начини на учење, и се наоѓа во ситуација во која треба да ја „докажува“ вредноста и неопходноста. Но и во минатото се констатирало дека не се работи за едноставна професија, туку за сложен и комплексен збир на знаење, вештини и однесувања што се очекуваат од наставниците.

Уште во 1835 година, германскиот мислител Дистервег (A. Diesterweg)⁵ иронично констатирал дека очекувањата за улогата и задачите што се очекуваат да ги исполнат наставниците се нереалистично високи. Тој повикува на *најдобра академска подготвеност на наставниците*, како предуслов барем делимично да се задоволат очекувањата и задачите коишто се дефинирани од различните општествени групи.

За подобро разбирање на системот и моделот на професионалното образование на наставниците во земјите од Европската унија, особено е важно да се согледаат влијанијата на две традиции, т.н. *семинарска* и *академска* (Bushberger et al., 2000)⁶. *Семинарската традиција* во образованието на наставниците го нагласува значењето на практичната обука, а ја намалува важноста на педагошкото и на академското образование. *Академската традиција* пак ја нагласува важноста на академските дисциплини и го негира значењето на педагошкото и практично искуство. Реформата во системот на образование на наставниците се заснова на критика на практикумот, од една страна, и критика на академскиот модел на обука на наставниците од друга страна. Под слоганот „професионализација“ во образованието на

⁵ Достапно на <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/diestere.pdf>

⁶ Vujisic Zivkovic, N., (2005), Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta, Beograd, Zaduzbina Andrejevic

наставниците во реформските концепти се добива зголемен педагошки карактер.

Интересно е да се истакне дека и Фејман-Немсер (Feiman-Nemser, 1990)⁷ кој го прати професионалното образование на наставници во САД ги препознава истите фази кои ги наоѓаме и во Европа: прво се развила т.н. *нормална* форма во образованието на наставниците, во која доминира учењето на професијата преку практикување, и формата на *општо образование* на наставниците во која доминира учењето на академските дисциплини, а потоа настанува формата за *професионализација* во која образованието на наставниците станува автономно поле од посебни педагошки дисциплини.

Кохран – Смит (Cohran – Smith, 2001) го претставува концептот на професионално образование на наставниците пратејќи ги четирите основни прашања околу кои се организира, и тоа: 1) кои се особините на добар наставник; 2) каква е наставата кај добриот наставник; 3) кои знаења, вештини, и способности треба да ги развие наставникот; и 4) како да се препознае добар наставник. Овие прашања всушност водат низ четири различни концепти во образованието на наставникот: од персонален, преку бихејвиорален, до концептот на професионални компетенции и т.н. образование за новиот век.

Концепциите според кои се развивало образованието на наставници се менувале и развивале со текот на годините. Практичната ориентација се променила од „чиракување“ до идеја за наставникот како рефлексивен практичар, а академската традиција се развила од идеја за академско образование како општа култура, до идеја наставникот да биде стручњак/експерт за научната област која ја предава (Buchberger, et al., 2000).

⁷ Vujisic Zivkovic, N., (2005), Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta, Beograd, Zaduzbina Andrejevic

Во англосаксонската литература всушност постојат посебни јазични изрази: *обука за наставници (teacher training)* и *образование на наставници (teacher education)* при што за првиот израз се врзува концепт заснован на вештините, односно дека како и за секој друг занает вештината за настава и поучување се учи со практикување. Во тој концепт целта на образованието на наставниците е увежбување за реализација на наставата. Во рамки на овој концепт настанале и долги листи со таксативно набројување на барањата од наставниците, формулирани во вид на опис на наставниците во училища кои претставуваат услов за акредитација во заедницата на професионалците. Овој модел или концепт се нарекува уште и *инструменталистички* (Russell, 1993) бидејќи влијанието на наставникот врз наставата и развој на ученикот се гледа како на поедноставена шема на стимуланс – реакција (С-Р). За овој модел исто така се додава и терминот *техницистичка*, бидејќи наставата, а со тоа и образованието на наставниците се редуцира на стратегии за наставна работа.

Иницијативата за воведување на компетенции за наставници потекнува од 1960те години од САД како дел од поголемо движење за воведување компетенции во образованието. Подоцна во 1980-90-те години образованието базирано на компетенции се појавило и во Обединетото Кралство, Австралија, Нов Зеланд, Азија и Латинска Америка, воглавно во стручното образование.

Во раните дискусии, компетенциите за наставници се разбирале како „способност да се направи активност за да се постигне одреден стандард“. Наставничките компетенции се интерпретирале како сет од дискретни практични вештини, ослободени од теорија. Се јавиле доста критики на моделот за компетенции за наставничката професија, пред се заради фактот што се тврдело дека служел како инструмент со кој се контролира наставникот.

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Се направиле многу обиди да се подобри моделот заснован на компетенции на наставниците. Се користеле сознанија од бројни научни истражувања за развој на мозокот, човековиот развој и начинот на кој учат луѓето со цел да се надминат недостатоците. Се јавил холистички (интегриран/поврзан) пристап каде компетенцијата се зема како комплексна комбинација на знаење, вештини, ставови и вредности гледани во контекст на извршување на задача. Компетенцијата не се сфаќа како научено, извежбано однесување, со осмислена способност и развоен процес. Холистичкиот пристап за компетенциите е под влијание на конструктивистичката перспектива, односно идејата дека луѓето ја конструираат својата реалност во интеракција со другите. Културниот контекст и социјалните практики се вклучени во компететното однесување, рефлектирајќи како личните атрибути се користат за постигнување резултати во работата во рамки на организациски и општествени врски. Се земаат во предвид условите за настава (големина на класот, заеднички вредносни уверувања во пошироката заедница за улогата на наставникот) и тие се есенцијални кога се говори за развој на наставничките компетенции, а описот на наставничката компетенција треба да ги земе во предвид контекстот и личните карактеристики на наставникот кога се истакнува како се поврзани компетенцијата и изведбата. За жал сепак се покажува дека „човечката особина“ со нејзината/неговата лична карактеристика е она што недостига во многу описи за компетенции. На наставниците им се потребни и социо-емоционални компетенции за да можат ефективно да го менаџираат емотивниот развој на учениците. Според некои истражувачи, социо-емоционалната компетенција се смета за основа за живеење денес, каде способноста за соработка, комуникација, создавање, разбирање на културните, религиозните, етничките, сексуалните разлики во класот и средината не се веќе нешто е е „добро да го поседува наставникот“, туку е „нешто што МОРА“ да го поседува наставникот како основа за поврзани прашања од аспект на светскиот мир, социјална правда и еколошки опстанок.

Подоцна се развил модел заснован на компетенциите кој претставува развиена верзија на моделот за обука за наставници, иако требало да ја надмине бихејвиоралната ориентација во образованието на наставниците. Основната идеја на моделот е во тоа што доколку се цели кон тоа наставниците успешно да се носат со брзите промени во образованието и севкупно во општеството, тогаш тие мора да се екипираат со вештини, способности, знаења и ставови кои ќе ги направат автономни професионалци. Под закрила на компетенцијата во концептот за образование на наставниците се внесуваат педагошки дисциплини (науки за наставата) и супервизирана практична обука, а од друга страна се развиваат и истражувачки ориентации кои имаат за цел да се подигне способноста на наставникот да учествува во решавање професионални проблеми. (Buchberger, et al., 2000; 61)

Критиката на концептот за обука на наставниците прво довел до концептот базиран на компетенции, а потоа кон концепт за образование на наставниците. Во овој последниов концепт, наставничката професија не е редуцирана на вештина, напротив овој концепт инсистира на научна заснованост на наставата и образованието на наставниците. Во овој концепт наставата се сфаќа како сложена дејност која бара теоретски знаења, без кои наставникот не може да реализира сложени цели на воспитно-образовната работа. Во исто време во концептот е силно вградена улогата на наставникот како истражувач.

Актуелните системи за образование на наставниците во земјите на Европа најчесто се изведени од повеќе различни концепции. Комплексноста на областа за образование на наставници условува во поединечните системи да се втемелат повеќе теоретски пристапи. Важноста на познавањето на теоретските основи од кои произлегуваат моделите и програмите за професионално образование на наставниците произлегува од фактот дека овие системи не се само плод на традицијата и искуството кое е стекнато низ богатата пракса, туку е

истовремено резултат на систематска критичка рефлексивна истражувања.

Бубергер (Buchberger et.al. 2000; 45) ги препознава следните заеднички компоненти на образовните системи во европските земји: педагошки дисциплини (education studies), академски дисциплини кои се во основа на наставните предмети (subject studies), и посебни методи на наставните предмети (subject didactics) и наставната пракса. Традиционалниот концепт на образование на наставниците се заснова на двостепено образование: теориско образование во различни институции за професионално образование на наставници, и практична обука во училиште. За сите традиционални модели карактеристика е одвоеноста на теориското образование и практичната обука и идејата дека со нивно „просто собирање“ се доаѓа до добра програма за образование на наставниците.

Преку критика за актуелните состојби во образованието на наставниците, Расел анализира дека е јасно дека иницијалното образование на наставниците го пратат три дилеми: (1) нерешената тензија меѓу теоријата и праксата, (2) слепата увереност дека учењето од искуство се случува автоматски, што резултира со ритуално, а не принципиелно знаење за праксата, (3) аверзија кон детално следење и анализа на практичната работа. Тој напоменува дека не е прашањето во тоа дали образованието на наставниците треба да се смести на универзитетите или во училиштата, туку како да се развијат стратегии за учење од практичното искуство (Russell, 1993; 213).

Мери Доул (Doule, 1997)⁸ ги споредувала ефектите од програмите за образование на наставници во кои не постои супервизирана пракса и програмите кои имаат супервизирана пракса. Дошла до сознание дека за учење на професијата е најважна наставната работа, и дека не

⁸ Vujisic Zivkovic, N., (2005), Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta, Beograd, Zaduzbina Andrejevic

станува збор за тоа дека практичното искуство само по себе води до учење на професијата наставник. Важен е начинот на кој е организирано учењето од искуство: практикумот е најважен елемент на програмата, но само таков практикум во кој постои врска меѓу теориската обука на факултет и тоа што се случува во училиштата.

Разгледувајќи го моделите коишто може да ги понудат факултетите за образование на наставниците во функција на интеграција на теоријата и праксата, Кенеди предлага: 1) *лабораториско искуство* – на студентите да им се овозможи да набљудуваат и сами да ги практикуваат теориските принципи за кои учат на факултетот, 2) *симулација или проектен пристап* – студентите кои не се занимаваат со општите теориски принципи, туку со еден аспект на праксата, 3) *клиничко искуство* – студентите се концентрираат на еден аспект од праксата кој не е како во проектниот принцип генериран на факултет, туку е преземен од личната пракса и 4) *меѓуоднос* – студентите ја учат професијата низ лично искуство од поучување, поддржани од страна на ментори и факултетските курсеви кои ги следат паралелно.

Кар и Кемис (Carr and Kemmis, 2000) во своето познато дело „Станувајќи критичен“ (Becoming critical), ги сумираат различните пристапи на односот теорија-пракса на следниот начин, *позитивистички*, во кој теоријата се сфаќа како сет од принципи кои се применуваат во праксата, и втор во кој „практичната мудрост“ на наставникот се согледува како средство за градење на раководни принципи во праксата, или интерпетативна парадигма. Како заговорници на критичката педагогија, Кер и Кемис тргнуваат од ставот дека е потребно да се рedefинираат поимите теорија и пракса. Додека практичарите константно ја критикуваат педагошката теорија дека не е практична, научниците им замеруваат на практичарите дека нивната работа не е теориски заснована. Тие согледуваат дека заради ваквиот широкораспространет начин на размислување не изненадува јазот меѓу

теоријата и праксата да се сфати како нешто што не може да се надмине со пронаоѓање начини за мотивација на наставниците за прифаќање и примена на поинаква теорија од онаа за која се застапуваат. Надминувањето на јазот меѓу теоријата и праксата не е работа на унапредување на практичната ефикасност на продуктите на теориското мислење, туку е работа на унапредување на практичната ефикасност на теоријата која наставниците ја користат во осмислување на сопствената пракса (Carr and Kemmis, 2000; 115).

Прашањето во кој контекст да се образуваат наставниците, во училиштата или на факултетите, го буди вниманието, но поголемиот број педагози сметаат дека не е, ниту треба да стане централна тема во професионалното образование на наставниците заради тоа што во последните децении се отворија низа прашања и дилеми, а понудени се и многу различни одговори. Иако овој педагошки плурализам може донекаде да воведи и забуна, но само доколку се трага до еден единствен и точен одговор. Можеби суштината лежи во тоа што бројни теми се отворени, се дискутира и тоа е најдобрата страна во образованието на наставниците денес.

Во современите концепти на образование на наставниците доста се анализира концептот за наставникот како рефлексивен практичар.

Иако постојат различни толкувања на термините рефлексивност и критичка рефлексивност во однос на образованието на наставниците, таа претставува дел од современите насоки во образованието на наставниците. Често се користи синтагмата „рефлексивен практичар“. Толкувањето според Смит и Халтон (Smith and Halton, 1992; 1-6) кои ги сумираат актуелните значења се во следното: 1) рефлексивноста се однесува на мислење во акција, но и на мислење за акцијата, 2) рефлексивноста се сфаќа како аналитички процес кој бара време, но може да се сфати и како краткотраен, интуитивен процес којшто се случува во акција, 3) решавањето на проблеми е интегрален дел од рефлексивноста,

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

но рефлексивноста постои и надвор од решавањето проблеми, 4) често се исцрпува рефлексивноста во размислување за методите и ефектите од наставната работа, но може да вклучи и пошироки етички и социјални прашања за образованието.

Историски гледано Дјуи го воведува терминот рефлексивност експлицитно во областа образование на наставниците. За него рефлексивноста е размислување за акција кое има за цел решавање на проблемот со кој се соочува практичарот во наставниот процес. Решавањето на проблемот поминува низ фазите на: идентификација на проблемот, поставување хипотези, проверка на можни решенија и евалуација на остварените резултати. Овој модел на Дјуи всушност ја поттикнал идејата за наставникот како истражувач. Многубројни педагози се задржале на Дјуиовиот модел на толкување на рефлексивноста.

Според Доналд Шон, наставникот е рефлексивен практичар, односно тој се застапува за концептот „рефлексивност во акција“. Тој го застапува ставот дека рефлексивноста е нешто повеќе од знаење во акција, туку вклучува и промена на праксата. Шон смета дека некои професии, вклучувајќи ја тука и наставничката професија, постојано се соочуваат со неизвесни ситуации кои не се опишани во научните студии. Соочен со автентичните проблеми, наставникот не може да ги реши со едноставна примена на теориски принципи, па тука го вклучува контекстот на образование на наставниците и надвор од теоретски знаења и дисциплини. Тој всушност и бара преиспитување на педагошките претпоставки на кои се засноваат програмите за образование на наставниците, кои најчесто содржат 3 сегменти: фундаментални (педагошки) науки, применети (методички) дисциплини и пракса во која студентите го применуваат наученото знаење, во модел во кој целокупното образование на наставниците би се реализирал во рефлексивен практикум, во кој теориската обука оди паралелно со практичната.

За разлика од него, Кен Цајхнер од Универзитетот во Висконсин, нуди друг модел од Шоновиот, во вид на концепт на критичка педагогија. Концептот на критичко истражување произлегол од критика на актуелните модели за образование на наставниците. Критичката педагогија го отфрла сведувањето на рефлексивноста на наставникот за наставата (средството-како цел на концептот на рефлексивност), бидејќи тука се ограничува размислувањето на технички прашања на наставните методи, а се запоставува севкупниот модел на образование. Тој истакнува дека „...наставникот не смее своето внимание да го насочува само на училницата... Вклучувањето во работи и активности кои ги надминуваат границите на училницата бараат време, енергија и стручност, но тоа не значи дека се одвлекува вниманието од нивната клучна мисија: работата со ученици.... Наставникот не може сам да реши некои социјални прашања и проблеми, но може да придонесе кон изградба на поправедно општество. Важно е дека наставата не смее да биде неутрална, а со самото тоа ни „изградбата“ на наставникот...“ (Zeichner, 1993: 6-14).

Иако постојат разлики во толкувањето на наставникот како рефлексивен практичар, врз овој концепт се засноваат најголем дел од програмите за професионално образование на наставниците. Тоа може и да се објасни со фактот дека за да обезбеди наставникот статус на експерт, мора да му се обезбеди вклучување во размислување и истражување на образовните прашања и проблеми.

Како најиздржан и широко издискутиран документ за образованието на наставниците се смета дека е **Зелената книга за образование на наставниците во Европа**⁹. Во овој документ се констатира дека ниту една од земјите-членки на Европската Унија не успеала да ги претвори во реалност високите академски барања од

⁹ Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000

наставниците. Три аспекти од набројуваните се споменуваат како најрелевантни:

- Наставниците треба да стекнат компетенции за да обезбедат *моќни средини за учење (powerful learning environments)* со цел да се постигне реално висок квалитет во образованието. Дали (идните) наставници имаат широки можности за стекнување со потребните компетенции во постојните програми за обука на наставници?
- Наставниците треба да бидат во можност да го *трансформираат академското знаење во ситуации за учење и поучување* со цел да се овозможи широка основа за учење, стекнување знаење (концепт на холистичко образование, длабоко разбрано и научено). Дали ги обезбедува современото образование на наставници со својот фокус на *практиката* или со малиот број академски дисциплини потребните компетенции за овие трансформациони процеси?
- *Кооперативното решавање проблеми и тимската работа* се чинат дека се витални за остварување на предизвикот на наставата и учењето. Но дали обезбедува адекватни средини за учење образованието на наставници со доминантно индивидуалистичкиот пристап и култура?

Хирви (Hirvi, 1996) меѓу новите улоги на наставниците ја акцентира пред сè отвореноста за промена. Наставникот, всушност, губи некои традиционални улоги (на пример, речиси единствен извор на информации), се приспособува на новите околинис (менторска улога, организација на наставни ситуации, интензивно вклучување на учениците...) и прифаќа некои нови улоги (вклучување на нови технологии во наставата). Ја акцентира и сè поголемата потреба од мобилност на професорите.

Нинисто (K. Niinisto, 1996) го гледа денешниот наставник пред сè како иницијатор на промените ("change agent"), а покрај тоа акцентира и некои други улоги: наставник како поттикнувач на учењето,

наставник што се грижи за својот личен и професионален развој, наставник што е дел на една развојна (учечка) организација.

Стегнатите квалификации во текот на студиите за наставникот веќе не се доволни. Меѓу факторите, кои ја предизвикуваат потребата од постојано исполнување на професионални компетенции (преземање „нови улоги“), Дау (1999) ги споменува новите спознанија од подрачјето на струката, исполнување на подрачјето на методите и организација на наставата, новите технологии, кои значат други извори на информации, сè поголем број проблематични ученици за учење и однесување, кои, пак, бараат поинакви начини на поучување, а покрај тоа и сè почести облици на надворешна форма на проверка на знаењата и работење на школото. Меѓутоа, Дау истовремено предупредува дека ништо не може да ги надомести добрите наставници. Новите технологии, доколку професорот знае да ги вклучи во процесот, можат да го растоварат при некои рутински работи за да добие повеќе време за запознавање и за мотивирање на поединечни ученици, за насочување од **„посредување на знаење“** (knowledge brokers) кон **„советување за учење“**. Визијата за доживотно учење и постојан професионален развој бара наставник што знае критички да размислува, што е способен за рефлексивност и евалуација, што знае да побара и да обезбеди можност за развој на секој поединечен ученик, што знае да ги поттикне и да ги поддржи учениците во процесот на учењето.

Доколку се обидеме да ги прикажеме најчестите „нови улоги“, тогаш тука е прво насочувањето од поучување на учење, потоа акцентот е на користењето на модерните информациски технологии, оспособеноста за работа со различни ученици (различни способности, посебни потреби, мултикултурни разлики), соработката со другите ученици, со другите стручни соработници и со родителите, оспособеноста за рефлексивност, истражување и проценување на сопствената работа. За успешно преземање на сите овие нови улоги наставникот мора да биде отворен за промени и да биде мотивиран за доживотно учење и постојан професионален развој.

Во услови кога речиси секојдневно застаруваат знаењата на наставникот стекнати во текот на иницијалното образование, како последица на научно-технолошкиот развој и глобализацијата, и кога ученикот ги учи, но и ги заборава научените факти, обврска на наставникот е да гради аргументација во прилог на предностите на својот позив наспроти другите достапни извори на информации во ерата на информациски бум. Поради овие причини е особено важно во иницијалното образование на наставниците да се наметне пракса на саморефлексија, преиспитување и мотивираност за промени коишто ги диктираат учениците и нивните интереси, желби и начин на учење и работа, со цел да се оневозможи појава на здодевност, апатија и отпор. Се разбира дека сето ова нè наведува да се запрашаме како најдобро да се подготви наставникот, кое е тоа иницијално образование коешто ќе може да го покрие вака сложениот интердисциплинарен пристап во оваа професија, како да се надградува и како да се усовршува, и најважно, како да остане и мотивиран со сите овие високи очекувања од него.

Организацијата за образование, наука и култура при Обединетите нации (УНЕСКО), во настојувањата да го забрза остварувањето на целите на **Образование за сите**, изготви *Стратегија за наставниците (2012–2015)*. Препознавајќи дека наставниците и соодветните политики што влијаат на професијата наставник се најважни за обезбедување квалитетно образование, во *Стратегијата* главен акцент е ставен на поддршката на наставниците да обезбедат квалитетно учење. Во оваа *Стратегија* се истакнува дека е важно да се создаде наставен кадар кој „ќе работи во средина што го цени професионалното напредување и кој е посветен да ги зголеми можностите за учење на учениците преку наставна практика што е квалитетна и го поддржува учењето” [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), стр.1] 10. Во Стратегијата се определени следните приоритетни области:

10 UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), достапно на <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.

- надминување на недостатокот од квалификувани наставници преку развој на институционални капацитети за нивно образование и поддршка;
- подобрување на квалитетот на наставниците преку систематско ширење на сознанијата за квалитетна настава, особено при работа во тешки услови, и преку механизмите за поддршка на наставниците и нивниот професионален развој и отстранување на бариерите за нивна успешност, и
- истражувања и споделување на сознанијата преку поддршка на развој на политики, преку законска регулатива и преку воспоставување меѓународен дијалог за успешните политики и практики, вклучувајќи учење едни од други [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), стр. 1 и 2].

Светската банка во изминатиот период разви концептуална рамка со цел да се соберат, да се анализираат, да се систематизираат и да се распространат сеопфатни информации за образовните политики за основните и средните училишни системи во целиот свет, т.н. САБЕР (System Approach for Better Education Results – SABER Teachers) или Системски пристап за подобри образовни резултати. Оваа концептуална рамка дефинира осум цели за политиките за образование на наставници:

- 1) Да се постават јасни очекувања од наставниците;
- 2) Да се привлечат најдобрите кандидати за наставници;
- 3) Да се подготват наставниците со корисна настава/обука;
- 4) Поврзување на вештините на наставниците со потребите на учениците;
- 5) Наставниците да се водени од страна на силни директори;
- 6) Да постои систем за мониторинг на наставата и учењето;
- 7) Да им се даде поддршка на наставниците за да се подобри наставата;

8) Мотивирање на наставниците за да успеат.

Овие осум цели на образовните политики за наставниците се идентификувани преку истражувања и преку анализа на политики на образовни системи со високи постигнувања, во кои се обезбедува учениците да бидат мотивирани и да бидат поддржани од страна на компетентни наставници, при што се користени три критериуми за да се одредат целите:

- Постигнувањата на учениците се следат преку емпириски истражувања и се поврзуваат со квалитетот на наставниците;
- Одредување приоритети при распределба на ресурсите;
- Целите лесно се трансформираат во активности коишто може да се преземат од страна на креаторите на политики за да се подобри ефективноста на наставниците.

2. Основни постулати за образование и обука на наставниците во ЕУ

Авторот на трудот смета дека запознавањето со глобалната слика за професијата наставник на европско ниво ќе овозможи идеи и насоки за подобрување на системската поставеност на образованието на наставници кај нас.

Според податоците на Европската комисија од 2007 година, во Европа работат приближно 6,25 милиони наставници (овде е само бројката на вработени наставници со полно работно време). Според статистичките податоци¹¹ од 2009 година, во земјите од Европската Унија повеќе од 60% од наставниците од основното и средното образование (ISCED 1, 2 и 3) биле жени. Во дури четири европски земји повеќе од 80% наставници се жени, и тоа: во Бугарија, Естонија, Латвија и во Литванија.

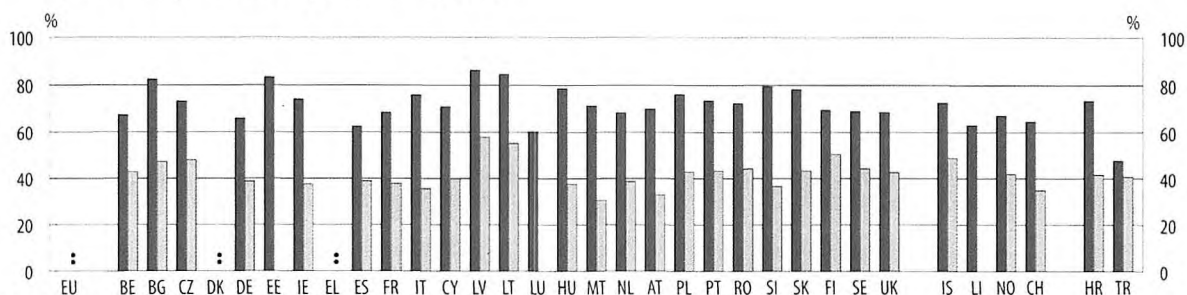
¹¹ Key Data on Education in Europe 2012, Eurydice, ISBN 978-92-9201-242-7

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Концептиска поставеност и методологија на образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелска

Она што е интересен податок што треба да загрижува поради неколку последици, а пред сè поради обезбедувањето квалитетно образование за новите генерации ученици, е дека возрасните категории на наставниците во земјите од ЕУ се многу високи, односно дека наставниот кадар во повеќето земји во најголем процент отпаѓа на возрасната категорија 50 – 59. Во Германија, Италија и во Шведска речиси половина од наставниците во основното образование спаѓаат во 50+ возрасната категорија, што, всушност, значи дека во овие земји е сериозен проблемот на дел од наставници кои се блиску до возрасната граница на пензионирање. Од друга страна, во Белгија, Ирска, Кипар, Луксембург, Малта и во Обединетото Кралство наставниците во основните училиште се релативно млади, односно повеќе од 20% од наставниците спаѓаат во возрасната категорија 30 - 39 години. Овде е особено важно да се истакне дека во Белгија и во Обединетото кралство возрасните категории на наставници се најмногу балансираны, што наведува на заклучок дека овие европски земји водат мошне успешна политика на привлекување на младите во наставничката професија.

- Процент на учество на жени наставници во основно и нижо средно образование (ISCED 1, 2 and 3) споредено со високо образование (ISCED 5 and 6), (комбинирани податоци од јавно и приватно образование, 2009



■ ISCED 1-3
 ■ ISCED 5-6

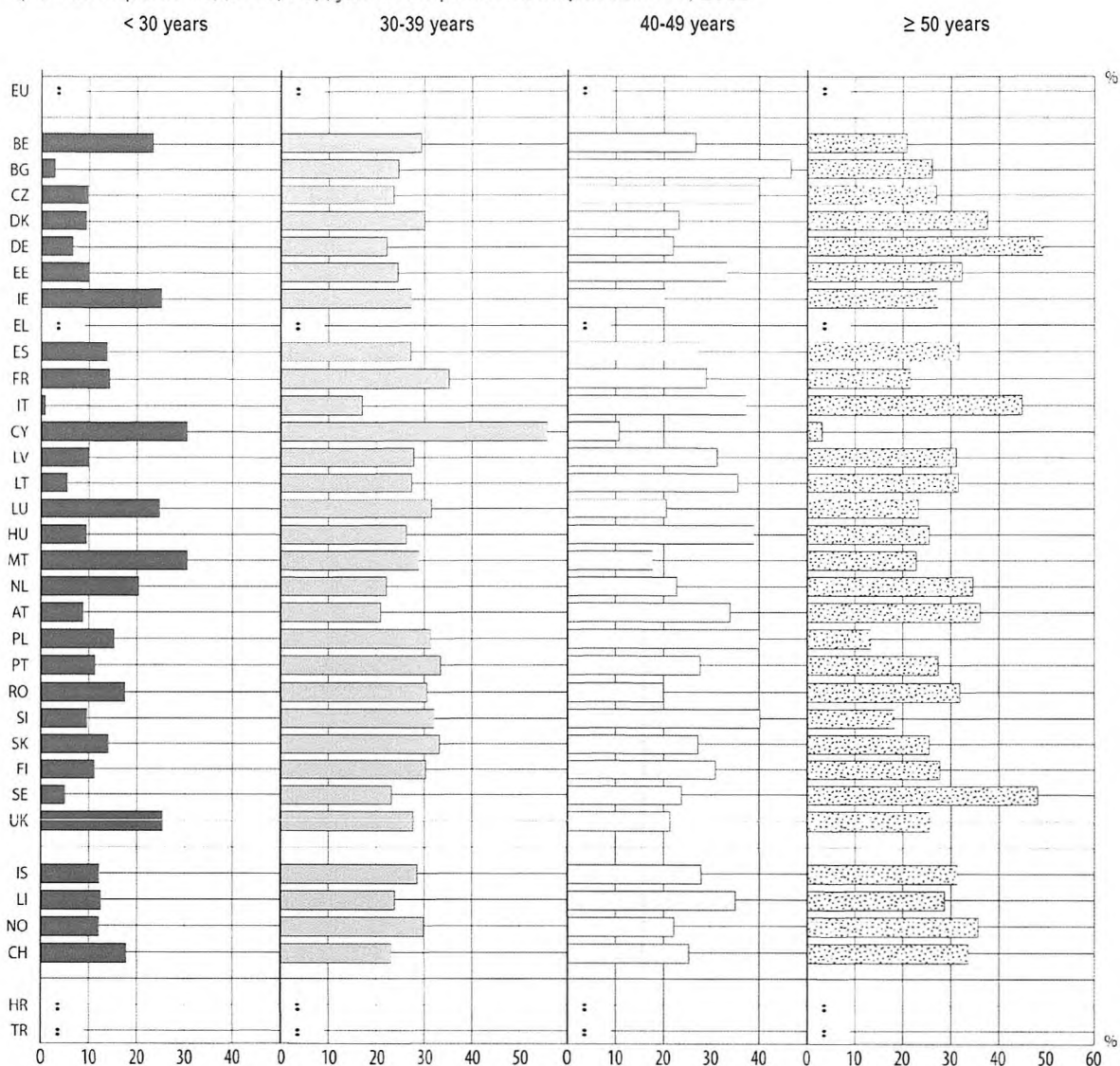
	EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1-3	:	67.4	82.4	73.3	:	66.1	83.2	74.1	:	62.6	68.5	75.8	70.9	86.2	84.5	60.3	78.6
ISCED 5-6	:	42.9	47.3	48.0	:	38.7	0.0	37.6	:	38.9	37.8	35.6	39.9	57.9	55.1	0.0	37.6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
ISCED 1-3	71.4	68.4	70.0	76.2	73.5	72.4	79.4	78.2	69.5	68.9	68.6	72.6	63.1	67.2	64.6	73.4	47.7
ISCED 5-6	30.7	38.7	33.1	42.9	43.4	44.2	36.6	43.5	50.5	44.2	42.6	48.9	0.0	41.9	34.9	41.6	40.7

Извор: Eurostat, UOE

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Кријативска поставеност и компетенции во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓељска

- Дистрибуција на наставници според возрастни групи во основното образование (ISCED 1), (комбинирани податоци од јавно и приватно образование, 2009



Извор: Eurostat, UOE.

Во сите документи на Европа се нагласува особено важната улога на наставниците во поддршка на секоја индивидуа во нејзиниот полн развој и потенцијал, во личниот растеж и добросостојба преку помошта при усвојување комплексни знаења и преку развивање вештини коишто им се потребни како граѓани и како работници. Признавањето за особено важната улога на наставниот кадар, којшто претставува комплексна професија бидејќи треба да овозможи медијација меѓу рапидниот развој на општествата и учениците коишто се главни носители на идниот уште позабрзан развој, наметнува и многу дилеми за оваа професија. Барањата поставени пред наставниците се зголемуваат

секојдневно, а средината во којашто работат тие секој ден станува сè попредизвикувачка во секоја смисла на зборот.

Во Коминикето на Европската комисија до Советот на Европскиот парламент, за темата „Подобрување на квалитетот на обуката на наставници“ (број COM(2007) 392 final), нагласено е дека квалитетната настава е клучен фактор за тоа дали може да ја зголеми Европската Унија својата конкурентност во глобализираниот свет. Во 2004 година во заедничкиот извештај на Европскиот совет и Комисијата за прогресот во однос на поставените Лисабонски цели во подрачјето Образование и обука, се повикува на развој на заеднички европски принципи за компетенциите и квалификациите на наставниците и обучувачите. Европскиот совет во ноември 2006 година истакна дека мотивацијата, вештините и компетенциите на наставниците, на обучувачите, на другиот наставен кадар, како и раководењето и социјалните сервиси, но и квалитетот на училишното водство, се клучни фактори во постигнувањето високи резултати од учењето. Подобрувањето на квалитетот на обуката на наставници е важна цел на европските образовни системи доколку се цели кон побрзо постигнување на заедничките цели зацртани со програмата **Образование и обука 2010**. На 12 мај 2009 година Европската комисија донесе и нова стратешка рамка за соработка **Образование и обука 2020**, при што се надградија стратешките цели вклучувајќи ги принципите за достигнување на зацртаните цели¹² коишто се однесуваат на развој на системите за образование и обука во земјите-членки на ЕУ, со што ќе се придонесе кон тоа граѓаните да ги развијат своите потенцијали, како и да се обезбеди економски просперитет и вработеност. Притоа зема предвид цел спектар на образование и обука од аспект на доживотното учење, вклучувајќи ги и формалниот и неформалниот систем на образование.

Ова се стратешките цели зацртани во документот:

¹² Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) [Official Journal C 119 of 28.5.2009].

- **Доживотното учење и мобилноста да станат реалност** – при што се нагласува дека е потребен прогрес во имплементацијата на стратегиите за доживотно учење, развојот на рамката за квалификации да биде во согласност со Европската квалификациона рамка и да има пофлексибилни патишта за учење. Мобилноста да биде проширена и да се примени Европската повелба за квалитет за мобилност (European Quality Charter for Mobility).
- **Подобрување на квалитетот и ефикасноста на образование и обука** - сите граѓани треба да усвојат клучни компетенции, а сите степени на образование и наука треба да бидат еднакво привлечни и ефикасни.
- **Промовирање еднаквост, социјална кохезија и активно граѓанство** – образованието и обуката треба им овозможат на сите граѓани да стекнат и да развијат вештини за нивно вработување и за унапредување на понатамошното учење, за активност и интеркултурен дијалог. Образовниот хендикеп треба да се адресира преку висококвалитетно и инклузивно рано образование.
- **Унапредување на креативноста, иновативноста, вклучувајќи го и претприемништвото, на сите степени на образование и обука** – усвојувањето на трансверзални компетенции кај сите граѓани треба да го промовира и да обезбеди функционирање на триаголникот на знаење (образование – истражување – иновација). Да се промовира партнерството меѓу компаниите и образовните институции, како и меѓу пошироката заедница со граѓанското општество и другите засегнати страни.

Рамката на индикатори и насоки се состои од основни индикатори, кои се од општа природа, и **контекстуални индикатори**, кои овозможуваат поголема прецизност.

Овие заеднички европски принципи треба да обезбедат стимул за развивање политики што ќе ги интензивираат квалитетот и ефикасноста на образованието насекаде низ Унијата. Заедничките европски принципи за наставниците се следните:

- **добро квалификувана професија:** висококвалитетните образовни системи бараат сите наставници да бидат дипломци на високообразовни институции, а оние што работат во областа на иницијалното стручно образование треба да бидат висококвалификувани во нивната професионална област и да имаат соодветна педагошка квалификација. Секој наставник треба да има можност да ги продолжи своите студии до највисокото ниво за да ги развие своите наставни компетенции и за да ги зголеми своите можности за напредување во рамките на професијата. Образованието на наставниците е мултидисциплинарно. Тоа обезбедува наставниците да имаат обемно предметно познавање, добро познавање од областа на педагогијата, вештини и компетенции потребни за водење и поддржување на учениците и разбирање за социјалната и културната димензија на образованието.
- **професија ставена во контекст на доживотното учење¹³:** наставниците треба да бидат поддржани да го продолжат својот професионален развој во текот на целата нивна кариера. Тие и нивните работодавачи треба да ја признаат важноста на стекнувањето ново знаење, а наставниците треба да бидат способни за иновации и да користат докази како информации во нивната работа. Треба да се вработени во институции што го вреднуваат доживотното учење за да можат да еволуираат и да се адаптираат во текот на целата кариера. Наставниците треба да се

¹³ Доживотното учење на наставниците треба да биде формално, неформално и информално. Опфаќа образование, обука, преквалификација, практична работа во училишта и во јавни и приватни институции. Обуката може да биде за сите работи што влијаат врз процесот на учење на поединецот, како предметно знаење, методи на настава и учење, педагогија, психологија, организациски приоди, теории и практики.

поттикнат да ги разгледаат доказите од ефективната практика и да се вклучат со тековни иновации и истражување за да го задржат темпото со општеството на знаењето што еволуира. Тие треба да бидат охрабрени активно да учествуваат во професионалниот развој, што може да вклучува периоди на време минато надвор од образовниот сектор, а тоа треба да биде признато и да се награди во рамки на нивните сопствени системи.

- **мобилен професија:** мобилноста треба да биде централна компонента на иницијалните и на континуираните програми за образование на наставниците. Наставниците треба да се поттикнат да учествуваат во европски проекти и да го минуваат времето работејќи или студирајќи во други европски земји со цел - професионален развој. На оние што ќе го сторат тоа треба да им се признае статусот во земјата-домаќин, а нивното учество да им се признае и да се вреднува и во нивната земја. Исто така, треба да има можност и за мобилност меѓу различните нивоа на образование и кон различните професии во рамките на образовниот сектор.

- **професија базирана на партнерства:** институциите што обезбедуваат образование за наставници треба да ја организираат нивната работа во соработка и партнерство со училиштата, со локалните работни средини, со обезбедувачите на обука базирана на работа и со другите засегнати страни. Високообразовните институции треба да гарантираат дека нивната настава ги користи придобивките од знаењето од тековната практика. Партнерствата во образованието на наставниците каде што се нагласуваат практичните вештини и академската и научната основа треба да им обезбедат на наставниците компетентност и доверба да размислуваат за сопствената практика и за практиката на другите. Самото образование на наставниците треба да биде поддржано и да биде предмет на изучување и истражување.

Наставата и образованието придонесуваат кон економските и културните аспекти на општеството на знаење и поради тоа треба да се гледаат во нивниот општествен контекст. Поради тоа се наведуваат следните клучни **компетенции** за наставниците, т.е. што треба да можат:

- **Да работат со други:** работат во професија што треба да се заснова на вредности на социјално вклучување и негување на потенцијалот на секој што учи. Тие треба да имаат познавање за човековиот раст и развој и да покажат самодоверба кога работат со други. Треба да можат да работат со учениците како поединци и да ги поддржат да се развијат во припадници на општеството кои целосно учествуваат во него и кои се активни. Исто така, тие треба да бидат способни да работат на начини што ја зголемуваат колективната интелигенција на учениците и да соработуваат со колегите за да го интензивираат сопственото учење и предавање.

- **Да работат со знаење, технологија и информации:** тие треба да бидат способни да работат со најразновидни видови знаење. Нивниот образовен и професионален развој треба да ги опреми да му пристапуваат на знаењето, да го анализираат, да го потврдуваат, да размислуваат за него и да го пренесуваат ефективно користејќи ја технологијата онаму каде што е соодветно. Нивните педагошки вештини треба да им овозможат да создадат средини на учење и да управуваат со нив, како и да ја задржат интелектуалната слобода да изберат како ќе го испорачуваат образованието. Нивната доверба во користењето на ИКТ треба да им овозможи ефективно да ја интегрираат во учењето и во предавањето. Тие треба да бидат способни да ги водат и да ги поддржуваат учениците во мрежите во коишто може да се најдат и да се вградат информации. Треба да имаат добро разбирање за предметното знаење и на учењето да гледаат како на доживотно патување. Нивните практични и теоретски вештини треба исто така да им дозволат да учат од искуствата и да ги усогласат широкиот спектар на наставни стратегии и стратегиите на учење кон потребите на оние што учат.

- **Да работат со и во општеството:** тие придонесуваат во подготвувањето на учениците да бидат глобално одговорни во нивната улога како граѓани на ЕУ. Наставниците треба да можат да ја промовираат мобилноста и соработката во Европа и да поттикнат меѓукултурно почитување и разбирање. Треба да имаат разбирање за рамнотежата меѓу почитувањето и да имаат свесност за разновидноста на културите на учениците и за идентификувањето на заедничките вредности. Исто така, тие треба да ги разберат факторите што создаваат социјална кохезија и исклучување во општеството и да бидат свесни за етичките димензии на општеството на знаење. Треба да бидат способни ефективно да работат со локалната заедница и со партнерите и засегнатите страни во образованието – родителите, институциите за образование на наставници и репрезентативните групи. Нивното искуство и експертизата, исто така, треба да ги оспособат да придонесат кон системите за гаранција на квалитетот.

Работата на наставниците во сите овие области треба да биде вградена во професионалниот континуум на доживотното учење, што го опфаќа иницијалното образование за наставници, воведувањето и континуираниот професионален развој, бидејќи не може да се очекува од нив да ги поседуваат сите неопходни компетенции со завршувањето на иницијалното образование за наставници.

Образовната политика за образование и обука на наставниците е исто така поврзана и со други приоритетни политики на Европа, како што се:

- *социјалната политика* со својот фокус на улогата на образованието и обуката како излезен пат од сиромаштијата и како клучен фактор за социјалното вклучување;

- *иновативната политика* со свој фокус во обезбедување вештини за наставниците за да можат да им ги пренесат на своите ученици претприемачкиот дух и иновативноста;

- *истражувачката политика* со фокус врз подобрување на наставата во сите степени на образование во Унијата;
- *претприемачката политика*¹⁴ со фокус на потребата за промовирање на претприемачкото образование од страна на јавните власти, насочено кон директорите на училиштата и кон наставниците при нивната иницијална обука и при професионалниот развој;
- новата рамковна стратегија за *мултилингвализам* на Комисијата¹⁵, којашто ја промовира вредноста на изучувањето јазици и којашто ги идентификува важните предизвици за квалитетот на наставата за изучување јазици и подобрување на обуката за овие наставници;
- Директивата 2005/36/ЕЦ за признавање на професионалните квалификации што ја обезбедува правната рамка за *професионалната мобилност* на наставниците.

За спроведување на политиките во согласност со овие *заеднички европски принципи*, до оние што се одговорни за креирање на политиките на национално или на регионално ниво се упатуваат следните препораки:

(1) Наставничката професија треба да биде добро квалификувана.

- Наставниците треба да се дипломци на високообразовна институција, или на еквивалентна институција.
- Оние што предаваат во областа на иницијалното стручно образование треба да се висококвалификувани во нивната професионална област и да имаат соодветни наставни квалификации.

¹⁴ Документ на ЕК со референтен број: COM(2006) 33 final: *Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*

¹⁵ Документ на ЕК со референтен број: COM(2005) 596 of November 2005

- Програмите за образование на наставници треба да се испорачуваат во трите циклуси¹⁶ на високо образование за да се осигури нивното место во европската високообразовна област и да се зголеми можноста за напредување и мобилност во рамките на професијата.
- Треба да се промовира придонесот на практиката, базирана на истражување и докази, кон развивањето ново знаење за образованието и обуката.

(2) Наставничката професија треба да се гледа како континуум што ги опфаќа иницијалното образование за наставници, приправничкиот стаж и континуираниот професионален развој.

- Потребни се кохерентни стратегии за доживотно учење со соодветни ресурси, што ги опфаќаат активностите за формален и неформален развој за обезбедување континуиран професионален развој за наставници. Овие активности опфаќаат предметна и педагошка обука и треба да бидат достапни во текот на целата кариера и да бидат соодветно признати.
- Содржината на иницијалните програми и на програмите за континуиран професионален развој треба да ја рефлектира важноста на интердисциплинарните и колаборативни приоди кон учењето.

(3) Треба да се поттикне мобилна наставничка професија.

- Проектите за мобилност на наставниците треба да се поттикнат и да се промовираат како интегрален дел на иницијалните програми и на програмите за континуиран професионален развој.

¹⁶ Додипломски, магистерски и докторски студии во рамките на значењето на Болоњскиот процес.

- Иницијалните програми и програмите за континуиран професионален развој треба да осигурат дека наставниците имаат познавање и искуство со европската соработка, што ќе им овозможи да го вреднуваат и да го почитуваат културниот диверзитет и да ги едуцираат учениците да станат граѓани на ЕУ и да бидат глобално одговорни.
- Во текот на иницијалното образование на наставниците и во програмите за континуиран професионален развој треба да бидат достапни и да се промовираат можности за изучување европски јазици, вклучувајќи ја употребата на специјалистички вокабулар.
- Треба да се даде приоритет на развивањето поголема доверба и транспарентност на квалификациите на наставникот во Европа за да се овозможи заемно признавање и зголемена мобилност.

(4) Наставничката професија треба да работи во партнерство со другите засегнати страни.

- Треба да се поттикнат партнерства меѓу институциите каде што ќе се вработуваат наставниците, индустријата, обезбедувачите на обука и високообразовните институции за да се поддржат висококвалитетната обука и ефективната практика и за да се развијат мрежи на иновација на локално и на регионално ниво.

Според вториот извештај на проектот Тунинг (2003-2005) (Gonzales, J. and Wagenaar, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities' Contribution to the Bologna Process*. Bilbao/Groningen: University of Deusto / University of Groningen, 2005, pp. 75-93), образованието е мултидисциплинарен предмет што го сочинуваат серија основни дисциплини, како: психологија, социологија, филозофија, применета лингвистика, курикулум-студии, социјални и науки за политики, социјална антропологија и историја. Кај образованието за наставници се користат и разновидни наставни предмети (на пример: математика, јазици и литература, наука,

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелески

општествени науки, уметност, итн.) за детално да се објаснат природата на наставата, учењето и оценувањето за сите предмети во широк спектар на разновидни социокултурно-економски контексти.

Во Европа денес сите наставници во средните училишта, во речиси сите основни училишта и многу наставници за предучилишна возраст, се образувани до ниво од прв степен или еквивалентно на тоа. Во многу, ако не и во најголемиот број земји, компонентите на курикулумите и стандардите за достигнувања ги следат националните упатства утврдени од страна на министерствата за образование или од професионалните тела, како што се наставните совети, со што се овозможува степен на хомогеност на програмите. Во други земји автономијата на универзитетот има приоритет и тогаш може да има големи диспаритети меѓу курсевите на различни универзитети. Сепак, идните наставници мора да стекнат серија компетенции, вклучувајќи ги знаењето, вредностите и вештините потребни за постигнување највисоки академски стандарди во нивните предмети или области од курикулумот и да бидат целосно свесни за теоријата и практиката на образованието релевантни за возрасната група што ја учат тие; за националните приоритети на образованието; и за улогата на наставниците како професионалци во непредвидливите социјални контексти што брзо се менуваат.

Курсеви за иницијално образование за наставници на ниво на прв или втор циклус се обезбедуваат и за универзитетски професори, за професори на стручни колеџи, за тутори за воспитување, во 50 проценти од земјите претставени во Работната група за образовни науки.

Најголемиот број земји обезбедуваат програми за континуиран професионален развој за наставниците, за другите професионалци во сферата на образованието, за здравствените работници и за други (што можат да бидат задолжителни), но коишто не секогаш доведуваат до повисока квалификација. Меѓутоа, за оние што се заинтересирани, достапни се и најразновидни степени на ниво на втор или трет циклус.

Работната група за образование идентификувала аномалија во поглед на образованието за наставници, во контекст на спроведувањето на првиот и вториот циклус на доделување степени. Оваа аномалија е особено евидентна во последователните модели на образованието за наставници, каде што студентите изучуваат една или две академски дисциплини (180-240 ЕКТС) пред постдипломската компонента на образованието за наставници во нивните студии (60-90 ЕКТС). И покрај тоа што студентите можеби акумулирале вкупно 240-320 ЕКТС за да добијат квалификација за иницијално образование за наставници, во повеќе земји 300+ ЕКТС акумулирани на овој начин не резултираат со награда од втор циклус. Тоа се случува и покрај фактот дека постдипломската компонента - до значителен степен - може да ги исполни дескрипторите за нивото од вториот циклус.

За да се гарантира дека образованието за наставниците треба да биде во согласност со структурата на степени од првиот и вториот циклус на Болоња, како и дека е споредливо со другите дисциплински области, Работната група за образование препорачува дека структурите на степени за образование за наставници од првиот и вториот циклус треба да го олеснат тоа. Се сугерираат повеќе можни начини за награди од вториот циклус:

- Степен од првиот циклус за избраниот предмет(и) од 180-240 ЕКТС, проследен со последователна награда од 90-120 ЕКТС за образование за наставници (минимум 90 ЕКТС онаму каде што предметот дидактика или педагогија е вклучен во степенот од првиот циклус), вклучувајќи компонента на обука за истражување.
- Степен од првиот циклус за избраниот предмет(и) од 180-240 ЕКТС, проследен со втор циклус на последователно образование за наставници од 60 ЕКТС, придружен - во рамките на конкретен временски период - со награда за вториот циклус во полето на образовни науки или структуриран вовед (кој треба да вклучи и обука за истражување) од 60 ЕКТС.

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Концептска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

- Интегрираниот прв циклус соодветствува онаму каде што се нудат заедно наставниот предмет(и) и образовните компоненти и имаат 240 ЕКТС, придружени со награда од вториот циклус во полето на образовни науки/структуриран вовед (кој треба да вклучи и обука за истражување) од 60 ЕКТС.

Во однос на профилите на степени и професии во полето на образовните програми, постои спектар на практики што се однесуваат на Болоњскиот модел со три циклуси. Иако некои земји донеле модел со три циклуси пред многу години (Обединетото Кралство, Ирска), други се во различна фаза на развој, но во образованието не постојат земји коишто не се застапени во предметната група каде што не се дискутира за Болоњскиот процес во однос на неговото спроведување.

Во прегледот кој следува се дадени вообичаените степени на образование за наставници во земјите потписнички на Болоњската декларација според која се утврдија и основите за три циклуси во областа образование:

Циклус	Вообичаени степени што се нудат
---------------	--

Прв циклус

Програмите за подготвување наставници за предучилишно, за основно и за средно образование, и на наставници од други сектори, вклучуваат образовни науки, педагошки студии за конкретен предмет и/или конкретен домен, соодветни на целните домени на учење, како и елемент на наставна практика во целниот домен под надзор, чијашто должина варира од една до друга земја во ЕУ. Студентите, исто така, обично студираат една или две академски дисциплини или истовремено (почесто кај предучилишно/основно/средно), или пред (почесто кај средното) компонентата за образование на програмата. Сите наставници во средно образование мора да бидат образувани до ниво на прв степен во нивниот избран наставен предмет и тоа може да биде пред елементот на образование за наставници, како кај последователниот модел на образование за наставници за степен проследен со едногодишна интензивна програма за образование, како што се среќава во Обединетото Кралство, во Ирска и во Шпанија. Во некои земји наставниците мора да бидат образувани до ниво на втор степен за да може да им се додели статус на квалификуван наставник, на пример - Финска. Во други земји наставниците во предучилишно и во основно образование, иницијално, може да имаат образование на ниво на суб-прв степен. Сепак, трендот во Европа се движи во насока на професијата „дипломиран наставник” на сите нивоа во секторот образование.

Втор циклус

Во рамките на образованието за наставници се нуди широк спектар на специјалистички програми за континуиран професионален развој, што честопати водат кон магистерски степен, но некогаш нудат и средни поени за завршување на ниво на диплома. Студиите од вториот циклус обично им овозможуваат на професионалците натамошна специјализација во полето што го избрале, или стекнување квалификации во нова област - на пример, дипломец на (чиста) математика (прв циклус) продолжува (втор циклус) за да стане наставник по математика. Вообичаените степени од вториот циклус на образование за наставници, меѓу другото, вклучуваат образование за посебни потреби, образование за одгледување, дидактика поврзана со специјалистички предмети во курикулумите, настава и учење во високо образование, образование за возрасни, упатување и советување. Повеќето програми од вториот циклус имаат силна наставна компонента, поддржана со емпириски и/или со теоретски заснована теза или дисертација што ја зафаќа финалната третина (или повеќе) од програмата. Наставната компонента може да вклучи развивање професионални вештини, како што се: систематска опсервација, тестирање, дијагностицирање и советување, како и продлабочување или проширување на знаењето и разбирањето.

Во многу земји има степен на втор циклус целосно базиран на истражување, честопати, но не секогаш, поврзан со студии од трет циклус.

Трет циклус

Докторат преку истражување, за што обично е потребно испитување и одбрана на значително и оригинално истражување, изведено по меѓународно прифатливи стандарди и коешто е опишано во сеопфатна теза. Во многу земји постои очекување дека дел од раните години на студиите ќе содржат еден тежок елемент поврзан со развојот на знаење и вештини за истражување и со практичен дизајн на истражувачки проект за емпирискиот или за теоретскиот елемент на степенот.

Во неколку земји (Данска, Португалија, Ирска, Обединетото Кралство) е воведена или е во процес на воведување нова форма на докторски степен со силен професионален фокус. Овие професионални докторати вклучуваат проценета компонента на напредна предметна студија и теза што се базира на оригинално истражување кое е слично, но покусо од докторатот преку истражување.

2.1. Трендови и разлики во европската област на високо образование во оваа предметна област

Образованието и обуката се приоритети на политиките на Советот на Европската Унија. Стратегиските цели за развој на системите за образование и обука во Европската Унија се веќе дефинирани и донесени се одлуки за детална програма на европско ниво. Европската комисија, Генералниот директорат - образование и култура, на образованието за наставници и на образовното истражување гледаат како на 'суштински' за постигнување на целите од Лисабон. Оваа позиција беше повторена на состанокот на Советот во Мадрид и во заедничкиот извештај *Образование и обука 2010* на Советот и на

I ДЕЛ Теоретска рамка на истражувањето

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Комисијата. Општествата за учење, што се базирани на знаење и што се динамични, зависат од персоналот со високообразовни квалификации во различни контексти (на пример, доживотно учење, е-учење, инклузивно образование, универзитетско образование). Како последица на тоа, иницијалното образование и континуираниот професионален развој на наставниците и на професиите поврзани со образованието станаа предмет на брза експанзија, диверзификација и професионализација. Трендовите што станаа очигледни се:

- o Улогата на образовните експерти во подготовката на универзитетските професори. Во 50 проценти од земјите застапени во проектот *Тунинг*, иницијалното образование сега е од суштинско значење за универзитетските професори.
- o Наставата во високообразовните институции, исто така, се јавува како посебно поле на истражување.
- o Иако постојат очигледни национални разлики на површинското ниво во образовните науки и образованието за наставници меѓу земјите-членки, постојат и многу сличности и вообичаености во структурата на подлабоко ниво. Ова дава можност за вкрстените европски модули или курсеви да станат изводливи и ова е тренд што почнува да се забележува.
- o Иако традиционално и тековно во многу земји образованието за наставници се базирало на теоретско и практично знаење, голем број влади сега му даваат приоритет на истражувањето базирано на училишта, претпоставувајќи дека тоа ќе биде директно релевантно за образовната практика. Ова доведе до зголемување на практиката базирана на докази, како филозофија на информирање за образованието за наставници.
- o Последователно на тоа, во сè поголем број земји во програмите за иницијално образование за наставници се вклучува компонента за истражување, иако овој дел сè уште не станал интегрална компонента

- од сите модели на иницијално образование за наставници во Европа, на ниво на првиот степен. Сепак, компонентата за истражување нормално формира интегрален аспект од сите програми на ниво на вториот циклус.
- o Во образованието постои тренд за вонредни студии на ниво на сите степени, особено за вториот и за третиот циклус. Ова е поврзано со паралелниот тренд на самофинансирање на студиите по првиот циклус, што веќе е воспоставено во некои земји од ЕУ, но неповратно се шири насекаде во Европа.
 - o Спектарот на кандидати што се запишуваат на образование за наставници се проширува. Под влијание на недостигот на наставници, економските намалувања или алтруизмот, зрелите професионалци од другите полиња се свртуваат кон наставата. Овие кандидати обично се образувани на ниво на степен за други предмети и честопати добиваат акредитиран влез во програмите што ги избираат. Постојат докази дека ваквите зрели кандидати се позитивно оценети од страна на академиците и работодавачите.
 - o Професионалните докторати почнуваат да се појавуваат во Европа (Обединетото Кралство, Ирска, Португалија). Ова може да биде почеток на тренд поврзан со развојот на можности за доживотно учење за професионалците во полињата поврзани со образованието.
 - o Уште еден тренд во рамките на докторските студии е движењето кон ограничување на должината на студиите на разумен број години/оптоварување (во голема мера мотивирано од анализата на реалните трошоци за надзор на универзитетите).
 - o Постои растечки тренд за понуда на он-лајн елементи на програмите на ниво на вториот циклус и за искористување на интернет-ресурсите како дел од стратегиите за настава и за учење.

2.2. Модели во образованието на наставници

Многу земји во обидите за професионализација на наставничката професија и како одговор на гореспоменатите дилеми презедоа редици иницијативи, како на пример: воведоа поригорозни критериуми за упис на наставничките факултети, го продолжија времетраењето на студиите, го трансформираа иницијалното образование на наставници во високо образование, направија измени во курикулумот и направија сеопфатни програми за континуирана обука на наставниците.

Општа констатација е дека атрактивноста на наставничкиот повик во последните години опаѓа. Тоа се тенденции пошироко во светот, каде што во одредени земји (пр. Велика Британија, Шведска, Канада и др.) има дефицит од наставнички кадар, особено за одредени предметни области (на пр. природните науки). Причините за оваа состојба се бројни, но најчесто се смета дека е поради нискиот социјален статус на наставниците од една страна, а зголемениот степен на очекувања во поглед на постојаното усовршување и интензитетот на активностите во оваа професија.

За разлика од оваа тенденција, кај нас се чини дека сè уште не се соочуваме со тој проблем, односно ситуацијата е и спротивна од тоа. Имено, во РМ и покрај големиот број невработени кадри со квалификација за работа како наставници (на сите нивоа: од предучилишно до високо), секоја година на факултетите за иницијална подготовка за наставници не се намалува интересот за запишување. Немањето востановена политика на „мерење“ на пазарот на трудот и непостоењето на политика на планирани истражувања во образованието кај нас доведува до нелогичности во тенденциите на развој во однос на целокупните тенденции во оваа област во Европа.

Анализите коишто се досега правени во светот покажуваат дека постои поврзаност меѓу прашањата врзани за „квантитетот“ и „квалитетот“ на наставниците. Образовните системи честопати одговараат на потребите за пополнување на недостигот од одредени

кадри со снижување на барањата за влез во професијата; потоа назначувајќи несоодветно обучени кадри за настава во одредени предметни области, зголемување на бројот на ученици во класовите, или, пак, работа на еден наставник во повеќе класови. Ваквите решенија, иако навидум ја ублажуваат неповолната ситуација по одредени прашања, имаат огромно влијание врз квалитетот на наставата и учењето.

Сознанијата од 25 земји од ОЕЦД главно разликуваат два основни модели што ја оформуваат наставничката професија: „засновани на кариера“ (career based) и „засновани на позиција“ (position based). Иако во ниту една земја всушност не може да се изолира чист пример за едниот или за другиот модел, сепак, тие имаат свое влијание особено врз можностите за вработување на кадрите.

Во првиот модел, заснован на кариера, наставниците главно очекуваат целиот свој работен век да го поминат во наставничката професија. Оваа професија е регулирана така што овозможува патеки за развој на кариерата, при што иако е ниска почетната плата, со градење на кариерата таа расте и им дава економска сигурност на наставниците. Таков е случајот во Франција, Јапонија, Кореја и во Шпанија. Во така поставениот систем за образование, земјите немаат вообичаени проблеми со недостиг на наставен кадар. Повеќето имаат добро квалификуван кадар, а недоволно слободни работни места за него. За овој модел се карактеристични: одредени критериуми при вработувањето, и тоа во јавните училишта, просечната плата, сигурноста на работното место и бенефициите за пензионирање. Меѓутоа, недостатоците на овој систем имаат повеќе квалитативно обележје, односно обуката на наставниците не е сосема добро поврзана со потребите на училиштата, влезните критериуми и барања во професијата не се засновани врз компетенциите за ефективна настава, наставниците немаат поттик за континуиран развој откако ќе се вработат, а исто така постојат лимитирачки регулативи во однос на различните локални училишни потреби.

Во моделот заснован на позиција основен влезен критериум за професијата е во строгиот избор на најдобри кандидати за секоја позиција, без разлика дали се прави тоа преку надворешни критериуми или преку интерна промоција. Овие системи главно се отворени за различни возрасни групи на кандидатите и честа е појавата на премин од една во друга професионална област, односно наставниците можеби претходно работеле и во друга област, а подоцна се насочиле и се квалификувале за наставници. Персоналната селекција и менаџирањето на таквите системи е најчесто децентрализирано на локалните образовни авторитети и училиштата. Како репрезентативни системи засновани на позиција се сметаат Канада, Шведска, Швајцарија и Велика Британија. Овие системи се соочуваат со недостиг на наставници и во однос на привлекување на студенти за оваа професија, но и во однос на вработување на кадрите, особено за одредени дисциплини, како што се: математиката, природните науки, информатика и сл. Често се случува да постојат големи придвижувања на кадрите во подобрите училишта, а да има недостиг на квалитетен кадар во руралните и/или „проблематичните“ училишни средини.

Европската комисија¹⁷ во својот документ од 2013 година истакнува неколку клучни моменти во однос на податоците врзани за наставниците и за училишното водство во Европа. Во Европа е најзачестена 4-годишната квалификација на наставници на ниво на универзитетска диплома за наставниците од ИСЦЕД 1 и 2, а за наставниците во програмите ИСЦЕД 3 во повеќето земји се бара и магистратура. Алтернативните патишта за влез во наставничката професија не се толку чести во европските земји. Во најголем број земји програмите за иницијално образование на наставници се централно насочени кон развој на знаења и вештини кај студентите соодветни за

¹⁷ Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 Edition, Eurydice Report

образовни истражувања. Овие препораки се однесуваат и за програмите на додипломско ниво и за магистерските програми.

Иницијалните програми за образование немаат посебни услови за упис од оние што се однесуваат на општата уписна политика за терцијарниот степен на образование во мнозинството европски држави. Само третина од земјите имаат специфични методи за селекција при упис. Но, главно тестовите за способности и/или интервјуа за мотивацијата на кандидатите не се среќаваат често во многу земји.

Квалификациите на наставниот кадар на наставничките факултети не се разликуваат од оние на другите високообразовни институции. Во половина од европските земји наставниот кадар треба да има наставнички квалификации доколку е едукатор во програмите за иницијално образование на наставници. Но овој предуслов зависи во одредени случаи од степенот на образование за кој ги подготвуваат своите кандидати. Поспецифични барања во некои земји постојат за менторите во училиштата.

Менторската поддршка за нововработените наставници/приправници во раните години на нивната кариера е структурирана и опфаќа дополнителна обука, персонализирана помош и совети за наставниците-почетници во повеќе земји, а во некои е од неодамна внесена. Различни компоненти на оваа поддршка (настава, дополнителна обука, контакти со менторот, евалуација итн.) не се еднакво вреднувани секаде. Иако постојат разлики во обезбедувањето поддршка на наставниците-почетници, таа е насочена за надминување на специфичните проблеми со коишто се соочуваат приправниците и помага во намалувањето на напливот на дипломирани кадри од оваа професија.

Сè поголем број земји во Европа бараат училиштата да имаат сопствен план за професионален развој за наставниците.

Континуираниот професионален развој добива на актуелност во голем број земји и е поврзан со напредување во кариерата и со зголемување на платата на наставниците, како што е случајот со Бугарија, Шпанија, Литванија, Португалија, Романија, Словенија и со Словачка. Најчеста причина за учество во професионалниот развој на наставниците е што придонесува за промоција и напредок во кариерата. Во многу земји не е единствен услов за напредување во кариерата, но сепак претставува важен предуслов.

Речиси во сите европски земји наставниците според возраста спаѓаат во групата над 40-годишна возраст во основните училишта, а во средните и над 50-годишна возраст. Повеќе од половина од наставниците во Бугарија, Чешка, Германија, Естонија, Италија, Холандија, Австрија, Норвешка и во Исланд се над 50-годишна возраст. Се намалува и бројот на кандидати заинтересирани за наставничката професија, што доведува до загриженост дека наскоро ќе има недостиг на наставен кадар. Затоа во многу земји се размислува за начини како да се привлечат млади луѓе во наставничката категорија.

Наставниците во Европа имаат изедначени работни часови во настава, 20, и останатите работни часови неделно може да бидат 35-40. Во некои земји е дефиниран начинот како се реализираат часовите коишто не се настава, но во некои земји не се однапред дефинирани, иако е тоа времето за подготовка, за истражување и за административни обврски на наставниците.

Методите во наставата се главно оставени на дискреција на наставниците и по тоа прашање наставниците се автономни во изборот на наставни методи.

Процената за квалитетот на наставниците е регулирана во речиси сите европски земји. Во голем број земји постои процес на евалуација на училиштата во која индивидуалната евалуација на наставниците е

само една компонента од многу сложениот систем на процена. Во многу земји директорите на училиштата имаат одговорност за процена на наставниците, и тоа во повеќе од половина од земјите на редовна основа. Самопроцената не е толку често застапена форма при барањата во евалуационите процедури во европските земји.

Во многу земји во Европа во училиштата се обезбедува наставниците да добиваат поддршка од психолози. Исто така, се ангажираат и специјалисти за индивидуализирана или за групна поддршка на наставниците коишто се соочуваат со ученици со посебни образовни потреби. Во многу земји се обезбедуваат и терапевти за говор или јазик или други специјалисти доколку има потреба за одреден број ученици. Секако, ова не е задолжително и нивното ангажирање бара дополнителни финансиски извори. Генерално, во земјите поддршката од страна на дополнителен професионален персонал во училиштата е одлука на ниво на училиштето или на локалната власт.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

1. Образованието на наставници во Македонија

1.1 Краток историски осврт на образованието на наставници во Македонија

На 3 ноември 1944 во селото Горно Врановци е донесена одлука¹⁸ за основање на Школа за народни учители. Школата официјално почнала со работа на 1 март 1945, со 13 учители и 314 ученици во девет паралелки. Ваквите школи работеле се до средината на минатиот век. Овие школи биле затворени во 1963 година, така што со новиот Закон за пензиско осигурување од крајот на минатиот век, овие наставници веќе го завршиле и својот работен ангажман. Општата перцепција за оваа категорија наставници кои беа ангажирани во одделенската настава е дека тие ги исполниле очекувањата. Со релативно скромното формално образование тие може да се каже дека мисионерски го опишменувале населението во изминатите децении. Општа карактеристика за овој кадар била посветеноста, сериозноста и донекаде традиционалниот пристап во реализацијата на наставата во чија основа е почитување на авторитетот на наставникот.

Од овие почетоци на образованието на наставниците во Македонија кои биле на ниво на средношколско образование, потоа се воспоставил систем за образование на наставници на двегодишни студии на Педагошките академии во Скопје, Штип и Битола. Сепак позначајно осовременување на системот се случува во академската 1995/96 година кога и образованието за одделенски и предучилишни наставници се трансформира во четиригодишно универзитетско образование на Факултетите во Скопје, Штип и Битола. Со потпишувањето на Болоњската декларација во 2003 година, а особено со

¹⁸ Службен Весник на Народна Република Македонија, бр. 13, година XV, достапно на: <http://www.slvesnik.com.mk/Issues/FFE28E2F00344E8A965DB1FB99D7332A.pdf>

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциски поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

законската рамка во високото образование од 2008 година, се одредија основните принципи:

- Да се основа систем од лесно препознатливи и компаративни степени на образование,
- Воведување на три-степен циклус на програми на додипломски, магистерски и докторски студии,
- Усвојување на Европскиот кредит трансфер систем (ЕКТС) како национален кредит систем,
- Редизајнирање на универзитетскиот курикулум преку креирање на повеќе изборни предмети и трансферирање на кредити меѓу факултетите,
- Усвојување на национална квалификациона рамка компатибилна со сеопфатната Европска квалификациона рамка.

Овие елементи претставуваа референтна рамка за реформирање на образованието на наставниците.

1.2 Структура и состојба на образованието на наставници

Во учебната 2011/12 година во Македонија наставата ја реализирале 24823 наставници, од кои 17444 се наставници во основното образование. Истата учебна година, на факултетите за наставници во прва година се запишале 392 студенти.

Во Македонија податоците покажуваат дека возрасната категорија на наставници коишто работат во основно образование се со 20 годишно наставничко искуство дури во 50 %, според последните податоци од спроведената ТИМС студија. Тоа би значело дека со својата диплома за наставници се стекнале во деведесетите години од 20 век, односно на четиригодишните педагошки факултети или на некој од останатите факултети кои подготвуваат наставници за предметна

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

настава Филозофскиот, Филолошкиот, Природно-математичкиот, Факултетот за физичка култура, Факултетот за ликовни уметности и Факултетот за музички уметности.

Всушност и системот за иницијална подготовка на наставници во Македонија не се промени многу од состојбата којашто е констатирана во националната стратегија за развој на образованието 2005-2015 година дека: во Република Македонија, одделенски наставници подготвуваат: Педагошкиот факултет во Скопје (со настава на македонски, албански и турски јазик), педагошките факултети во Штип и Битола, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје. На истите високообразовни установи се подготвуваат и предучилишни воспитувачи. Студиските програми ги сочинуваат општообразовни предмети, општи и стручни педагошки предмети, психолошки предмети и методички предмети соодветни на наставниот план на одделенската настава. Предметни наставници за основното образование, пак, се подготвуваат на 6 факултети: Филозофскиот, Филолошкиот, Природноматематичкиот, Факултетот за физичка култура, Факултетот за ликовни уметности и Факултетот за музички уметности, како и на Универзитетот на ЈИЕ во Тетово. Сложеноста на средното образование, која произлегува, пред се, од неговата организациска и програмска структура, го прави мошне комплексно прашањето за наставниот кадар.

Во средното образование постојат три категории наставници: наставници кои непосредно се оспособуваат за вршење на наставничката дејност во текот на факултетските студии; наставници кои завршиле друг, ненаставнички факултет и со додатно образование (главно: педагогија, психологија, методика) се здобиваат со право да изведуваат настава во стручните училишта по соодветни стручни предмети; наставници за изведување практична настава (инструктори).

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Последната категорија, образовно гледано, и покрај одредени законски барања, практично е најнедефинирана.

Иако формално со тоа што постои универзитетско образование за наставниците во нашата држава, постои и усогласеност во однос на европскиот контекст, но може да се воочи дека постојат големи противречности меѓу наставниците од одделенската и предметната настава во основното образование. Иако навидум структурата на иницијалното образование е јасно дефинирана, сепак е доминантен традиционалниот сооднос на неговите компоненти и преминацијата дека наставникот треба да ја познава својата област темелно. Оваа идеја и не би била спорна, доколку грижата за идниот наставник ја содржи и компонентата за неговата оспособеност неговото темелно знаење да умее да го сподели со своите ученици во рамките на нивните разбирања и можности. Особено важен сегмент од иницијалното образование за сите професии, но особено за наставничката е дека тоа е отворен процес кој постојано се развива и доусовршува.

Во Македонија дипломираните наставници кои студирале по ЕКТС систем имаат 240 кредити во нивната диплома, и имаат можности своето образование да го продолжат и на магистерски, поточно мастер студии од 60 – 120 кредити и на докторски студии од 180 кредити. Она што загрижува во реалноста е разноликоста на студиски програми на различните универзитети, и факултети за наставници и од аспект на крајно звање. На пример по дипломирањето на Педагошкиот факултет во Скопје, дипломецот се здобива со звање дипломиран наставник во одделенска настава (подготвувајќи кадар за работа во одделенска настава од прво до петто одделение), а во Педагошкиот факултет во Битола во дипломата се добива звање учител во одделенска настава. Како наставници во одделенската настава право на работа и вработување имаат и дипломирани педагози од Филозофскиот факултет во Скопје и Филозофскиот факултет од Државниот универзитет во

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Тетово. Во предметната настава (од шесто до деветто одделение) работат наставници коишто се здобиле со звање наставник по математика, или македонски, англиски, албански јазик, дипломиран наставник по историја, географија, биологија итн. Недоследноста во оваа насока е што овие наставници имаат значително помала педагошка, психолошка, методичко-дидактичка подготовка и практична настава. Некои од овие дипломци имаат можност да работа со ученици уште на 6 годишна возраст, а тоа се наставниците по англиски јазик во прво одделение. Постои уште една недоследност во поставениот образовен систем со воведувањето на концептот за деветгодишно образование од аспект на можноста во прво одделение со учениците да работи и дипломиран воспитувач, односно наставник за предучилишно воспитание. Тоа е и резултат на несоодветно внесување промени во еден степен на образование, без да се земат во предвид последиците врз друг степен на образование.

Во првичниот предлог, па и имплементација на деветгодишно основно образование со воведување задолжителна подготовка или нулта година на образование, работата на воспитувачот со учениците на 6-годишна возраст и беше соодветна. Но со воведувањето на вториот концепт со тријади или 3+3+3, особено без анализа на одредени недостатоци и предизвици на претходно внесениот 0+4+4, се предизвикаа импровизации и реални потешкотии во практичното спроведување на овој концепт.

Одделенските наставници, заедно со воспитувачите, во првото одделение и ја извршуваат целта за приспособување и воведување на шестогодишниците во училишниот живот, почнуваат да им формираат навики за работна ангажираност и учење, ги воведуваат во првите чекори на усвојување на македонскиот (или албанскиот и српскиот) јазик, и математичките операции. Оваа почетна година се застапени повеќе игровни активности што најприродно и лесно им оди на

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

воспитувачите и дипломираните наставници за одделенска настава од една страна, но пак од друга страна веројатно предизвикува збунетост и крутост кај наставниците по англиски јазик, кои својата иницијална подготовка за наставници ја здобиле за да работат со веќе описменети ученици. Понатака во втората тријада од основното образование, повторно се јавуваат предизвици за наставниците по природни науки и техничко образование (кои се предметни наставници по својата иницијална подготовка) од аспект на соработка и природна поврзаност со одделенскиот наставник, но и од аспект на прилагодување во однос на методичко-дидактичкото работење со ученици на помала возраст (8 – 10 години). Во третата тријада во која во концептот во шесто одделение веќе и го нема одделенскиот наставник, се чувствува дека вештачката поделба на концептот на тријади не е адекватен и се воведе без претходна подготовка и соодветно размислување за она што наставниците го имаат како иницијално образование за работа со ученици на различните возрасни групи, но и во однос на неповрзаниот и несоодветно подготвен план и програма во кој наставниците многу често импровизираат обидувајќи се да го прилагодат на своите ученици.

1.3 Идентификувани прашања и проблеми во концептот за образование на наставниците заради измени во системот на образование

Пред воведувањето на Концептот за деветгодишно основно образование¹⁹, се направи анализа во однос на наставниот кадар кој треба да ја имплементира што претставуваше добар чекор, иако подоцна не се преземаа следни чекори во однос на утврдената неповолна состојба и утврдени слабости на наставниците.

¹⁹ Концепција за деветгодишно основно образование и воспитание, достапно на http://bro.gov.mk/docs/Koncepcija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

Во оваа анализа се наведува дека „според досегашното искуство во стручното и педагошкото усовршување на кадрите во основното училиште евидентни се следните ограничувања и потреби:

1. Високообразовните институции кои организираат студии за наставници се уште не се определени потемелно да ги следат промените во наставата во основните училишта што се преземаат со цел за подобрувањето на квалитетот на образованието.

2. Базичното образование на наставниците што се остварува во рамките на голем број високообразовни институции во нашата држава неопходно е да гарантира стандарди не само за студиите од базичните предмети, туку и за психолошката, педагошката и методската оспособеност на наставниците за успешна примена на новиот наставен план за основното училиште.

3. Високообразовните установи во соработка со Бирото за развој на образованието, нужно е да донесат современи програми за перманентно стручно и педагошко усовршување на наставниот кадар во основните училишта и да пристапат кон нивна примена. Овие промени се неопходни од повеќе причини. Пред се, бидејќи наставниот кадар иницијалното образование го стекнува на повеќе образовни институции, а секој наставнички факултет создава свои студиски програми што не се секогаш доволно сообразени со наставниот план и наставните програми на основното училиште и тоа не само во поглед на базичните предмети за кои се подготвуваат наставниците, туку и според застапеноста на предметите во студиите за науката за образованието и методиката за наставата. За педагошко-психолошкото и методичкото оспособување на студиите на некои факултети за наставници се издвојуваат многу малку часови (тоа е под 10% од вкупниот број на часови за студиите од I до IV година). Познато е дека со европските стандарди во иницијално образование на наставниците за предметите

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

за педагошката и методската подготовка на идните наставници се издвојуваат од 25 до 30% од вкупните наставни часови во текот на студиите.

Што се однесува до подготовката на наставниците кои прв пат се вработуваат во училиштата како што е наведено, неопходно е едногодишно стажирање, по што следи полагање на стручен испит од два дела: практичен и теоретски. Практичниот дел подразбира реализација на наставни часови пред соодветна комисија која ја проценува работата на кандидатот додека пак, теоретскиот дел се однесува на проверка на знаењето на наставникот од методиката на наставата и правната регулатива во областа на основното образование. Секој наставник кој успешно ќе го помине ова скалило се смета дека е подготвен за реализација на наставата. Сепак, и во овој сегмент на подготовката на наставниците неопходни се натамошни промени со цел да се овозможи осовременување на стручните знаења, вештини и способности на наставниците. Се налага потреба за градење на поголема одговорност во работата на менторите кои се надлежни за стажирањето на наставниците, како и за иновирање на постапките за следење и вреднување на постигањата на наставниците во текот на стажирањето.

Во однос на актуелните прашања за состојбата со подготовката на наставниот кадар за основно образование во Македонија се прават и меѓународни анализи. На пример во извештајот на ГФК – Извештај за Република Македонија²⁰: Студија за Образованието и обука на наставници во земјите од Западен Балкан, врз основа на интервјуа со засегнати страни и експерти од областа, како и врз основа на

²⁰ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ НА МАПИРАЊЕ ЗА ПОДГОТОВКА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО КОНТЕКСТ НА СОЦИЈАЛЕН И КУЛТУРЕН ДИВЕРЗИТЕТ ИЗВЕШТАЈ ЗА ПОРАНЕШНА ЈУГОСЛОВЕНСКА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА, Извештај за Поранешна Југословенска република Македонија, Европска Тренинг Фондација, 2009, достапно на: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/D5E94083C308792BC125773100350350/\\$File/NOTE85VDBT.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/D5E94083C308792BC125773100350350/$File/NOTE85VDBT.pdf)

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

прегледани документи следните потреби во образованието на наставници се идентификувани:

- Постои потреба за промена на легислативата за континуиран професионален и кариерен развој на наставниците. Прецизно дефинирани евалуациони процедури за перформансите на наставниците и степени на кариерен развој базирани на тие резултати би го овозможиле професионалниот развој на наставниците;
- Македонија како мултиетничка држава, треба да развие интегрирано образование како модерен образоваен тренд за сите етнички групи во мултикултурните средини. Интегрираните активности во обуката наведуваат на заклучок дека учењето едни од други и разбирањето едни со други ги зближува луѓето при што се почитуваат различностите. Потребата за ваква обука е јасна, особено за наставниците коишто работат во етнички мешани училишта.
- Со воведувањето на инклузивното образование, и вклучување на учениците со посебни образовни потреби во редовните одделенија, потребата од квалификувани наставници да работат со нив е огромна. Во моментот, наставниците коишто се вработени во училиштата не се обучени за работа со деца со посебни образовни потреби и не се професионално подготвени за таква работа.

Меѓу останатите потреби коишто се дефинирани со ова истражување се наведуваат потребите на наставниците за воведување наставна пракса и стекнување компетенции за: социјална инклузија, нови наставни методи, интер-културно образование, трансверзални наставнички компетенции, претприемнички иновации, ИКТ, истражувања, странски јазици и соработка со колеги и партнери.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептска покривеност и тенденции во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓетска

На нашите наставнички факултети иницијалното образование на наставниците не е сообразено особено со потребите за наставата во почетните периоди на основното училиште од прво до шесто одделение, а научните сознанија потврдуваат дека психолошката, педагошката и методската оспособеност на наставниците, како и нивната мотивација за работа во училиштето се многу значаен фактор за одржување и подобрување на квалитетот на наставата и учењето. Анализите од нашата педагошка практика покажуваат дека застапеноста на методските вежби на студентите во основните училишта, исто така, е под европските стандарди. Освен тоа, на институциите за иницијално образование за наставници не се применуваат интервјуа и други постапки за проверување на мотивите и интересите на идните наставници коишто подоцна можат да предизвикаат сериозни проблеми во наставната практика.

Во проектот кој е насочен кон дефинирање рамка за професионален развој и кариерно напредување на наставниот кадар, финансиран од Американската агенција за меѓународен развој, а имплементиран од Македонскиот центар за граѓанско образование – МЦГО, се спроведе и анализа според САБЕР методологијата²¹ и тоа со наставници во основното образование во Македонија во периодот април – септември 2013 година преку прашалници кои биле доставени до сите основни и средни училишта во Македонија (455) на кој во определениот рок одговориле 359 училишта (77,8%), што е голем процент за ваков тип истражувања. Одговорите биле обработени квантитативно и се извлечени заклучоци врз основа на кои е подготвен извештај.

Во извештајот се наведува дека задачите на наставниците се определени со законите за основно и за средно образование и опфаќаат настава и други видови организирана работа со учениците, подготовка

²¹ World Bank. 2011. SABER – Teachers - Objectives, Rationale, Methodological Approach, and Products, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001290520949227/7575842-1290520985992/SABER-Teachers_Framework.pdf

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Квалификациска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, М-р Виталија Ангелоска

за настава, прегледување и оценување на писмени задачи и други работи за остварување на воспитно-образовната програма.

Според законската регулатива за основното и за средното образование, работното време на наставникот, покрај реализација на наставата и воннаставните активности со учениците, опфаќа: планирање и подготовка, учество во интерни и екстерни оценувања, водење педагошка документација и евиденција, соработка со колеги, стручно усовршување и менторирање на наставници, соработка со родители и други работи определени со годишната програма за работа (Анализа на регулативата на образовниот систем во Република Македонија, МЦГО, 2013).

Понатаму во ова истражување се наведува дека работното време на наставниците, покрај наставата, треба да опфаќа и други активности, како на пример, планирање на наставата, анализа и оценување на трудовите на учениците, сопствен професионален развој и административни работи. Во успешните образовни системи, помал дел од работното време на наставниците е посветен за директна работа со ученици, а поголемиот дел од времето е посветен за соработка меѓу наставниците, нивниот професионален развој и истражувања на ефективност на различни наставни стратегии. Во Јапонија на пример 40% од работното време е за таков вид активности, а во Онтарио 30%. Кај нас со законите за основното и за средното образование точно е определен фондот на часови, додека за другите активности на наставникот, во рамките на неговото 40-часовно работно време, не постојат насоки како тоа најдобро да се распредели.

Практичното искуство во текот на студиите за наставниците е недоволно. Во одделенска настава тоа изнесува околу 230 часа од втора до четврта година (зависно од универзитетот). За наставниците од предметна настава, практичната настава е помала и се движи од 10 до

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тендеции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

100 часа (Тоа е време кое е предвидено да се помине во училиште, но најголем дел од него студентите го поминуваат во набљудување на работата на наставниците ментори, а помал дел имаат можност самите да изведуваат настава) што е значително помалку во однос на искуството што го стекнуваат наставниците во развиените образовни системи.

На студиите за наставници и стручни соработници генерално им се забележува дека се премногу теоретски и дека не им се овозможува на идните наставници да се стекнат со практично искуство.

Во Македонија постојат два модели за влез во професијата наставник: конкурентен и консекутивен. Во конкурентниот модел студентот однапред се определил за професијата наставник, предметните и педагошко-психолошките и методичките знаења се стекнуваат речиси истовремено, а кај консекутивниот прво се стекнуваат предметните знаења, а потоа, доколку се определи за професијата наставник, се стекнуваат педагошко-психолошки и методички знаења (кај нас преку педагошка-психолошка и методска доквалификација). Конкурентниот модел овозможува да се стане воспитувач во предучилишна установа, одделенски или предметен наставник, додека консекутивниот модел овозможува оспособување само за наставник во предметна настава. Постојењето на повеќе од еден модел се смета за предност на системот затоа што на тој начин се зголемува бројот на потенцијални кандидати за влез во професијата наставник.

При дадената можност за вработување, наставникот има обврска и за приправнички стаж. Приправникот за време на приправничкиот стаж, според законската регулатива, соработува со наставниците, стручните соработници, односно воспитувачите и се подготвува за полагање на стручен испит, а неговата работа ја следи ментор, кој го

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

определува директорот на училиштето од редот на наставниците, односно стручните соработници или воспитувачи. По истекот на приправничкиот стаж, приправникот треба да полага стручен испит пред комисија според Програмата за полагање на стручен испит. Пред полагањето на стручниот испит, на приправникот му се врши процена на карактеристиките за подобност за работа со деца и адолесценти во воспитно-образовната дејност што ја спроведуваат лиценцирани стручни лица од независна акредитирана професионална институција. Стручниот испит вклучува практична изведба на час, изготвување и одбрана на пишан труд и устен испит за законската регулатива.

При определување на ментори за наставниците приправници, иако нема наставници со звања наставник-ментор и наставник-советник како што е пропишано со законот, најчесто се избираат искусни и квалитетни наставници што предаваат ист или сроден наставен предмет во најголем процент од училиштата. Според искажувањата и на наставниците и на директорите и стручните соработници во фокус групите, најчести недоследности се: само формално постоење на ментор, несоодветна програма за менторско водење на приправникот, недоволно време за заемни посети на часовите.

Недостигаат разни видови придружни документи што подетално би го регулирале процесот на менторирање. Според мислењето на училиштата за подобрување на менторскиот систем, најмногу може да придонесат: донесување упатство или правилник за изготвување менторска програма; изготвување критериуми за избор на ментор; попис на компетенции што наставникот треба да ги поседува на крајот на приправничкиот стаж; обука за менторство и образложено мислење на менторот за приправникот што го менторирал. Во помала мера, за подобрување на процесот на приправничкиот стаж, според одговорите на училиштата, може да придонесе ако приправникот и/или менторот

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелески

имаат помал фонд часови за да можат да ја следат работата на менторот, односно на приправникот, како и да се даде можност невработените наставници да работат како волонтери во текот на приправничкиот стаж.

Според одговорите на училиштата, на наставниците приправници најчесто им недостигаат компетенции за практично изведување на наставата, планирање, оценување на учениците, задоволување на нивните потреби, соработка со родителите и водење на педагошката евиденција и документација.

Постојните системски механизми за привлекување на квалификуван кадар за работа во тешки услови во Македонија се чини дека не се ефективни затоа што најголем број неквалификувани наставници има во училиштата во ридско-планинските средини, кои често работат и со комбинирани паралелки. Имено, за работа во училишта од прва категорија, наставникот добива дополнително околу 10% од платата на наставник почетник и 5% за работа во комбинирани паралелки, што веројатно не е доволна стимулација за дел од квалитетните наставници.

Училиштата и општините не преземаат сериозни мерки за обезбедување на квалификуван кадар, а на ниво на држава, освен наведените додатоци на плата за работа во ридско-планински услови, не постојат системски мерки за обезбедување сите ученици, во сите средини, по сите наставни предмети да бидат учени од квалификувани наставници.

Податоците што се собираат преку Образовниот информациона систем (ЕМИС) не се предмет на дополнителни анализи со што би се утврдило каде (региони, општини, наставни јазици) постои потреба од обезбедување на квалификуван наставен кадар.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

1.4 Рамка за квалификации и компетенции за наставниците

Подобрување на квалитетот на работата, особено квалитетот на наставниот процес и ефективноста на образовните установи може да се постигне само доколку се воспостават нови упатства за образовните политики во нашата земја. Целиот училишен кадар е директно вклучен во напорите на општеството за зајакнување на квалитетот на образовниот процес и подобрување на ефективноста на образовните установи. Местото и улогата на персоналот ја нагласуваат потребата за нивна квалификуваност, односно способност да препознаат, почитуваат и применуваат современи трендови и развојни елементи во областа на образовната теорија и практика. Анализата на наставата и учењето открива низа недоследности, карактеристични за сите образовни потсистеми, кои ги попречуваат напорите за модернизација или ги забавуваат иницијативите за нивно иновирање. Поставеноста на наставните планови и програми во најголема мера ги фаворизира енциклопедизмот и фактографијата, знаењето наспроти умењето.

Националната програма за развој на образованието понуди преглед на клучните компетенции кои треба да ги поседува секој наставник, како насока за дизајнот и изведбата на студиските програми за иницијално образование на наставници, кое треба да биде динамично, флексибилно и постојано да се развива. Тие треба да ги оспособат идните наставници прогресивно и проактивно да ги извршуваат професионалните обврски кои од нив се очекуваат и постојано да размислуваат за природата на образовниот систем, не само за да можат да одговорат на предизвиците на професионалниот контекст, туку и самите да можат да придонесат во процесот на промени. Така, студиските програми за иницијално образование на наставниците мора да ги земат предвид следниве аспекти:

- професионализмот,
- педагошките компетенции,

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

– компетенцијата за применување образовна технологија, првенствено ИКТ,

– организациските компетенции и способноста за тимска работа,

– флексибилноста и

– отвореноста.

Врз основа на таквата дефиниција на општите категории компетенции може да се развие цел спектар клучни професионални наставнички компетенции кои секоја установа за образование на наставници треба да ги задоволи:

- врвна експертиза во еден или повеќе специфични предмети (академско образование);

– стабилни знаења и разбирање на предметното подрачје или подрачја за кое/кои наставникот е одговорен;

– владеење на барем еден странски јазик;

– способност за надополнување на предметната стручност со педагошки способности, вклучувајќи мотивација за учење, креативност, соработка, разбирање на социјалниот контекст на образованието (ова особено се однесува на предметните наставници);

– разбирање на педагошкиот потенцијал на технологијата (особено на ИКТ) заради интегрирање на развојот на вештините во процесите на настава и учење;

– способност да се интегрираат начелата за доживотно учење во процесите на настава и учење;

– способност за достигнување меѓународни (европски) стандарди во наставата;

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

- поседување широки и избалансирани знаења и разбирање на основните карактеристики на образованието во различни, особено европски и интеркултурни контексти;
- способност за воспоставување и одржување разумна аргументација за основни образовни прашања на јасен, луциден и кохерентен начин;
- отчетност за својот придонес кон образованието на детето и младата личност и преземање професионална одговорност за развојот на личноста, талентот и менталните, духовните и физичките атрибути на секое дете и млада личност;
- поседување знаења, разбирање и подготвеност за учество во актуелни образовни прашања и придонесување кон процесите на развивање на курикулумот (особено на локално ниво) и професионалниот развој на персоналот, како и кон развојот на целото училиште;
- способност за примена на широк спектар различни наставни стратегии за да се овозможи учењето кај децата, вклучувајќи соодветна примена на ИКТ;
- способност и посветеност кон унапредување на еднаквоста на можности за сите луѓе во едно инклузивно општество и преземање активни чекори за елиминација на дискриминацијата;
- интелектуална независност и докажана критичка акција;
- знаења и способности за унапредување на учењето кај ученици со проблеми и/или бариери во учењето, вклучувајќи ги и оние на кои им е потребна дополнителна помош во определени наставни подрачја, како и оние со емоционални тешкотии и проблеми со однесувањето;
- вештини за информирање на родителите и другите заинтересирани;

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наталиа Ангелеска

– способност за примена на истражувања и други видови валидни практики за евидентирање со цел да се обезбедат информации со чија помош ќе се спроведат селекцијата, промените и приоритетите во унапредувањето на образовните практики;

– соодветно однесување како професионална личност кон други наставници и колеги од други професии, парапрофесионалци и агенции кои учествуваат во обезбедувањето поддршка на учениците, стекнување искуства од соработката со нив;

– вршење административни задачи според барањата на училиштето; и

– преземање одговорност и посветеност кон сопствениот персонален и професионален развој, врз основа на професионална саморефлексија и на самоевалуација на сопствената практика и практиката на другите.

Мора да се нагласи дека овие клучни компетенции можат да се применуваат во различни социјални, културни, јазични и образовни окружувања. Во 2010 година, универзитетите развија Рамка на високообразовни квалификации (МОН, 2010), која беше потоа усвоена од Министерството за образование и наука. Таа ги дефинира профилот, целите и основата за обликување на студиските програми од првиот, вториот и третиот студиски циклус, како и студиските програми за високо стручно образование со траење пократко од три години. Националната рамка претставува задолжителен национален стандард кој го регулира начинот на стекнување и користење високообразовни квалификации во Република Македонија.

Националната рамка содржи општи дескриптори на квалификациите за секој циклус студии кои ги одразуваат вообичаените вештини и постигања на студентот, а се однесуваат на квалификациите кои го означуваат комплетирањето на соодветниот циклус студии.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Описот на резултатите од учењето за определено ниво на квалификација е изразен со следниве дескриптори на квалификации:

- знаења и разбирање,
- примена на знаењата и разбирањето,
- способност за евалуирање/оценување/просудување,
- комуникациски вештини и
- вештини за учење.

Националната рамка на наставнички квалификации претставува логичка операционализација на Националната рамка на високообразовни квалификации. Во однос на универзитетските студиски програми за иницијално образование и стручно усовршување во рамки на концептот за доживотно учење, можеме да очекуваме ревизија и вградување повисок квалитет во понудата за професионален развој, со што ќе се подигне нивото на национална и меѓународна компатибилност.

1.5 Предлог за основање Академија за наставници – најнови законски измени од крајот на 2014 година

Последните неколку месеци од 2014 година беа донесени законски решенија коишто го отсликаа ставот на Министерството за образование во однос на образованието за наставници. Ова всушност беше и чекор напред во дооформувањето на овој труд, заради неможноста да се анализираат конкретни полититки и предлози од страна на законодавецот, а исто така и неможноста да се добие став преку интервју од претставник на министерството за образование. Од промените во сферата за образование донесени пред крај на 2014 година, за сегментот на образование на наставници најрелевантен е Законот за Академија на наставници кој според предлагачот „е резултат

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

на потребата од основање на посебна установа Академија за наставници како јавна установа која ќе биде оспособена да прима и стручно усовршува кандидати за учество на обуки за наставници од јавните и приватните училишта во Република Македонија“. Според овој закон, целта на академијата е да се даде нормативна рамка со која ќе се уреди стручното усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници, како и веќе вработените наставници во јавните и приватните училишта.

Предвидено е Академијата да биде правно лице, а основните дејности кои ќе ги извршува е да:

(1) врши прием и стручно усовршување на идните наставници и усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници согласно одредбите од овој закон.

(2) Академијата својата дејност ја спроведува преку:

- прием на кандидати во програмата за обука по пат на организирање и полагање на приемен испит,

- организирање и спроведување на програмата за обука за идните кандидати за наставници во основните и средните училишта и спроведување на завршен испит,

- издавање, обновување и одземање на лиценца за работа на наставник,

- врши и други работи утврдени со закон и општите акти на Академијата.

(3) Заради спроведување на нејзината дејност, Академијата:

- организира и спроведува домашни и меѓународни конференции, тркалезни маси, семинари, програми за стручни посети и други форми на обука и стручно усовршување,

- води Регистар на лиценцирани наставници,

- ја подготвува годишната анализа на потребите за обука врз основа на извршената евалуација, предлозите и сугестиите на

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

учесниците на обуките и предавачите, како и домашната и европската практика,

- ангажирање на надворешни стручни лица ,
- воспоставува и одржува соработка во полето на обуката со сродни домашни и странски институции, организации, установи, здруженија и фондации,
- соработува со европските мрежи на институциите за обука на наставниците,
- организира и води библиотека,
- издава публикации и врши друга издавачка дејност за свои потреби,
- остварува соработка со педагошките факултети и други високообразовни установи заради развој на програми и подготвување на студентите од педагошките факултети и други високообразовни установи за прием во Академијата и
- организира и учествува во истражувачки проекти и други дејности од значење за унапредување и усовршување на обуките во образованието,
- изготвува и предлага етички кодекс за наставници кој го утврдува министерот за образование и наука.

Делови од овој Закон со кој се одредуваат аспекти на стручниот и професионален развој на наставниците, водење регистар на лиценцирани наставници и соработката со експерти и институции релевантни за областа образование на наставници се за поздравување. Професионалниот и стручен развој на наставниците е многу важен дел кој треба да се доработи и конкретизира со оглед на фактот дека постојана едукација на наставниот кадар која досега во Македонија во добар дел се реализираше пред се преку проекти одобрени од Министерството за образование, во најголем број случаи тоа се парцијални обуки кои таргетираат или мал број наставници на ниво на училиште, или мал број училишта и секогаш зависеа од времетраењето,

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

финансиските средства и целите на донаторот и проектот. Се разбира дека ваков систем е неодржлив, иако корисен, и треба да продолжи, но доколку претходно постои анализа на состојба и увид во тоа кои наставници какви обуки следеле, кои се нивните потреби и кои компетенции ќе ги зајакнат. Заради тоа сегментот од Законот кој се однесува на воведување регистар на наставниците е добар чекор и авторот смета дека доколку претходно се направи ваква анализа на територијата на цела Македонија, ќе биде од огромна корист пред се за наставниците, а потоа и за насочување на средствата на донаторите во училишта и региони каде досега не се имплементирани проекти, или пак пилотирање во дел училишта, па доколку резултатите се задоволувачки, моделите да се дисеминираат.

Неколку сегменти од законот предизвикува грижа и задршка. Планирано е воведување на квоти за упис на кандидати кои би добиле лиценца, кои пак зависат од бројот на слободни места за наставници во основните и средните училишта во Македонија. Ова секако е невозможно да се земе како стартна позиција имајќи во предвид дека во Македонија со години наназад има поголем број на дипломирани наставници од слободни места, односно пазарот на труд во оваа професија, но и за други професии во државата, како што се правници, економисти, новинари и сл. е непропорционален, особено и по воведувањето на државните политики за либерализација и масовизација на високото образование. Секако се очекува дека ќе се нанесе удар дополнително за институциите кои образуваат наставници, бидејќи сигурно ќе се намали интересот за студирање во оваа област доколку е дополнително обременет.

Во новото законско решение е предвидено воведувањето на лиценца и процес за добивање на лиценцата како еден вид дополнително студирање, а притоа без соодветно регулирање за повисок степен на студии (специјализација или магистерски). Истовремено за

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

кандидатите има дополнителни трошоци коишто се на нивни товар што секако ќе влијае на мотивацијата за упис. Тука мора да се истакне дека досегашниот модел на образование на наставниците од предметна настава и наставници за средни училишта е несоодветен, застарен и не им дава на дипломците соодветни компетенции, барем не од делот на професионални компетенции за наставник и години наназад во неколку наврати, особено во Националната програма за развој на образованието 2005-2015, беше истакната неопходноста за поставување несоодветен модел кој ќе овозможи покрај стручната подготовка за одредена предметна област, и овие наставници да имаат квалитетно педагошко и дидактичко методичко знаење ставено во контекст на целокупната улога на наставникот во училишен контекст. Но тоа не ја оправдува интервенцијата за воведување лиценци, особено не со овој модел кој е дел од законското решение.

Загрижува и фактот што меѓу условите за прием на кандидати на академијата, предвидено е дека уписот е можен за кандидати што имаат најмалку просечен успех од 7.00 (за кандидати од природно-математички, технички и медицински науки), односно 8.00 (за кандидати кои завршиле студии од областа општествени и хуманистички науки). Овој услов остава простор да се манипулира со претпоставките дека мотивацијата за упис на наставнички факултети ќе имаат ученици со послаб успех од претходните степени на образование, а секако дека претпоставува загрижувачки ефекти врз останатите потсистеми на образовниот систем во државата.

Авторот смета дека овие законски решенија би предизвикувале „тектонски“ поместувања во целокупниот систем на образование на наставниците. Воведувањето на дополнителен сегмент во образованието на наставниците кој ги засега и веќе вработените наставници, повлекува дополнителни последици врз сите степени на образование и ќе предизвика вознемиреност, несигурност и паника кај наставниот

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

кадар, кај студентите кои се насочија кон оваа професија, како и кон средношколците коишто размислувале да се запишат на некоја од институциите што подготвува наставен кадар.

Несогласувања со новоусвоениот Закон за Академија за наставници изразија и засегнатите високообразовни установи. Така на пример Наставно-научниот совет на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје уште во декември 2014 година преку писмо се обрати до Ректоратот на УКИМ во кое се изјасни против тогашниот предлог – закон за високообразовните установи за образование на наставен кадар во предучилишно, основно и средно образование и истиот во целост го отфрли. Како причина беше наведено дека предлог-законот нема никаква општествена оправданост за да се формира Академија за наставници како нова јавна установа која би давала и одземала лиценци. Дејноста на Академијата, според Наставно-научниот совет е веќе регулирана во постоечките Центри за кариера, како и преку предвидените форми на доживотно учење, студиските програми пократки од три години, педагошка доквалификација. Оттаму реагираа дека на тој начин нема да се загрози и наруши Автономијата на универзитетот и нема дополнително да се оптовари буџетот. Потребата за практична настава, според професорите од Педагошкиот факултет може да се доуреди преку веќе постојните одредби од Законот за високо образование и акредитираните студиски и предметни програми. Се претпоставува дека од новите законски решенија најмногу ќе бидат засегнати идните наставници, особено со задолжителната дообука на Академијата за наставници и се потешко стигнување до работно место. Самото отворање на таква Академија ја негира дипломата со која дипломираните студенти се стекнуваат по завршувањето на студиите како дипломиран професор по одделенска настава и дипломирани воспитувачи за предучилишна настава.

2. Образованието на наставниците во Англија

2.1. Приказ на структурата на образовниот систем во Англија

Како резултат на остварен студиски престој во Англија, авторот своите сознанија за општата поставеност на образовниот систем ги сместува во краток приказ. Образовниот систем во Англија е поделен во: основно, средно, понатамошно и високо образование. Постои и т.н. *Foundation Stage* што претставува предучилишно образование во Англија за деца на возраст од 3 до 5 години.

Задолжителното образование е 11 години за деца на возраст од 5 до 16 години²². Повеќето ученици по завршувањето на основното (од 5 до 11 годишна возраст), продолжуваат во средно образование на возраст од 11 години. Но постојат и т.н. *middle schools* кои учениците можат да ги посетуваат од 8 или 9 годишна возраст, па потоа да продолжат во средни училишта на возраст од 12 или 13 години. Повеќето средни училишта во Англија се т.н. *comprehensive*, односно немаат селективен уписен процес, но во некои области во Англија постојат и т.н. *grammar schools* во кои учениците треба да полагаат влезен испит што е заснован на нивните способности и знаења.

По завршувањето на задолжителното образование на возраст од 16 години, младите имаат можност да избираат дали ќе го продолжат своето школување, или ќе почнат да работат. Оние кои одлучиле да го продолжат образованието имаат можност да избираат. Постојат средни училишта во кои го дооформуваат своето образование до 18 години во т.н. *Sixth form*, или доколку таа опција во тоа училиште ја нема, тогаш да одат во т.н. *Sixth Form College* или *Further Education College* во кои се работи според т.н. *Curriculum 2000* или Програма 2000 која се донела

²² Постои можност дете на таа возраст да не посетува училиште, но тогаш локалните образовни власти се задолжени да осигураат дека детето имало друга соодветна образовна поддршка според утврдените национални стандарди

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

после внесените новини за унапредување на степенот на квалификации во септември 2000 год.

По завршувањето на средно образование, младите имаат разновидни и бројни можности за продолжување на своето образование на факултетите.

Наставната програма во училиштата во Англија е базирана на сознанијата од потврдени теории од областа на развојната психологија (теоријата за интелектуален развој на Пијаже; теоријата на социјален конструктивизам на Брунер, Виготски, Блумовата таксономија за поставување на различни нивоа на прашања, Гарднеровата теорија за мултипла интелигенција), а особено на прагматистичката педагогија на Џејмс Дјуи и неговите следбеници.

Националниот курикулум го дефинира минимумот на образовни наслови за учениците во задолжителното образование. Тоа е всушност законски регулирано барање што сите државни училишта мора да го следат и да им овозможат на учениците курикулум кој е:

- балансиран и широко поставен;
- го промовира нивниот духовен, морален, културен, интелектуален и физички развој;
- ги подготвува за можностите, одговорностите и искуствата во животот како возрасни;
- вклучува, покрај Националниот курикулум, религиозно образование, а за средношколските ученици и сексуално образование и образование за кариера (професионално образование).

Националниот курикулум не го сочинува целокупниот курикулум. Училиштата имаат дискреционо право да развијат курикулум кој ги рефлектира нивните поединечни потреби и услови. Националниот курикулум се однесува на државно финансираните училишта, и иако не

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

е задолжителен, голем дел и од приватните училишта одбираат да работат според него.

Трендовите во развојот на образованието на Велика Британија се менувале последните 15-20 години, најмногу во однос на застапеноста на теоријата (академските содржини) и практиката во наставата воопшто. Улогата на наставникот низ годините се менувала и во новите услови тој треба да *информира* (дава вербални информации, нуди факти, мислења, прави проценка), *демонстрира* (покажува како се работи, нуди модели за добра пракса, опишува процеси, разјаснува процедури), *фасилитира* (поставува проблемски ситуации, предизвикува на размислување, нуди активности без конкретни решенија, промовира истражувачки пристап) и *интерпретира* (објаснува ситуации, проникнува, уидува ситуации, поставува прашања што тераат на размислување, ја корелира содржината со други содржини).

Она што во развојот на образованието на Англија е сепак константа е строгото придржување на националните стандарди за квалитет, проверувани редовно со Државен тест на националниот курикулум, на крај на секој од наведените циклуси на задолжително образование (од 5-16г.). Британското образование е организирано во следните 4 клучни степени (Key Stages):

1. од 5-7 годишна возраст
2. од 7-11 годишна возраст
3. од 11-14 годишна возраст
4. од 14-16 годишна возраст

Задолжителното образование следи Национален курикулум по математика (Primary Numeracy Strategy) усвоен во 1999 година, како и Национален курикулум по јазик (Primary Numeracy Strategy) усвоен во 1998 година. Двата документи не се однесуваат толку на содржините што треба да се изучуваат, туку на начините како учениците треба да

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциски поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

усвојуваат знаења од таа област (математика или писменост), односно на усогласување на стиловите на учење на секоја индивидуа со стандардите што треба секој да ги постигне во текот на школувањето.

Националната стратегија за основно образование се засновува на 6 базични принципи:

- Да обезбеди секое дете да напредува; образованието треба да е инклузивно;
- Да се надогради врз она што е познато;
- Учењето треба да биде врзано за реалноста,
- Учењето треба да се направи колку што е можно позабавно, со поттикнување (а не потиснување) на љубопитноста;
- Да се поттикнува кроскуруикуларно (интегрирано, целосно, холистичко) учење, наспроти инсистирање само на сегментирано учење по предмети;
- Да се поттикнува евалвација на наученото, во која децата се партнер, а не објект.

Ни најидеалниот систем на образование не може да ги научи децата на сè. Клучно е кај децата да се поттикнува процесот на аналитичко и критичко размислување, со тенденција за холистички, интегративен пристап. Критичкото размислување вклучува и создавање на сопствено мислење за работата на наставникот, кое треба да се прими отворено од страна на наставникот.

Врз основа на опсервации во училиштата, авторот смета дека следните се основни обележја во реализацијата на наставниот процес:

- наставата е секогаш целно ориентирана: целта е експлицитна за секоја активност и за децата и за наставникот; кажана на едноставен јазик, разбирлива за сите;

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

- најновите трендови во образованието ги земаат предвид стилските на учење на секој ученик (*визуелен, аудитивен, кинестетички, или комбинација*);
- сите одделенија имаат различни групи по способности од соодветната област (од 3-5), значи ученици со помали постигнувања, просечни и ученици со поголеми постигнувања). Со нив се работи со задавање на задачи на различни нивоа на тежина;
- одделенијата имаат во просек 30 деца;
- на возраст од 5-11 г. часовите траат 45 мин., а од 7-11 траат 60 мин., но има само неколку предмети во првите одделенија (математика, јазик и природни науки), кои ги има секој ден. Се очекува децата да совладаат најголем дел од материјалот во училиште; домашните задачи се мали.
- во наставата по математика во првите одделенија многу се користи ментална математика, значи вежбање без пишување, низ разновидни вежби, пред сè организирани како игра;
- климата во одделението овозможува слобода на децата, со задржана структура на часот; постојано се даваат повратни информации; ако се добие погрешен одговор, се прашува понатаму за да се открие логиката на одговорот, со тенденција самиот ученик со помош на наставникот да дојде до точен одговор; во одделението владее атмосфера на конструктивен критицизам, без негативни и навредливи пораки; прашањата се обично од отворен тип, често се прашува “зошто мислиш така”; од секое дете се имаат високи очекувања, кои не се исти за сите деца!; децата од најмали се поттикнуваат на самоевалуација (што постигнале, дали се со тоа задоволни), како и поставување на цели (секојдневно, во мали чекори, на пример: не ја употребувам правилно запирката, денеска ќе пороботам на тоа, и сл.);

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

- повратната информација е редовна и секогаш се расчистува од каде дошол неточниот одговор; како техника наставникот го користи и го бара од децата гласното размислување, за да се опише процесот преку кој се доаѓа до некаков одговор;
- наставниците мораат да ги покријат подрачјата предвидени според Националниот курикулум, но притоа имаат слобода за тоа како тоа ќе го направат, сè додека ги постигнуваат целите;
- оценувањето, евалвацијата, е дел од секојдневието и не се случува на часови посебно определени за тоа за да создадат страв и тензија. Тенденција е учениците да научат што повеќе, да се извлече максимумот, а не да се трага тенденциозно по она што не го знаат. За она што ќе се види дека учениците не го знаат треба заедно со ученикот да се направи план како да се совлада. Ученикот треба да е дел од процесот на оценување. Ако се редовно вклучувани во овој процес, учениците создаваат навика за објективност за проценка на своите постигнувања;
- треба постојано да се поттикнува позитивната слика за себе кај ученикот, без негативни пораки, со уважување на индивидуалните вредности. Ученикот не смее да се повреди.

Во однос на користењето на информатичка технологија во наставата, се забележуваат следните карактеристики врз основа на спроведените опсервации на часови:

- постои кроскурикуларен пристап;
- децата и наставниците знаат да работат со текст, работа со бази на податоци, работа со табели и графикони, програми за презентација, електронска пошта, интернет, (Word, Excel, Power Point, Web-design, Photoshop, E-mail, Internet);
- практичарите сметаат дека децата многу сакаат да видат резултат од својата работа, значи важно е да се има принтер;
- во основните училишта кои беа посетени не се користат специјални образовни софтвери, туку компјутерот се користи

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

како средство за доаѓање до информации, учење и подготвување на писмени материјали;

- работата на компјутер на децата им е забава и постепено се усвојува како корисна алатка за учење на други содржини.

-

2.2 Краток историски приказ на развојот на образованието и обуката на наставници во Англија

Развојот на образованието на наставници во Англија не може да се објасни без да се спомене големата „револуција“ што се случила во образовниот систем. Иницијалното образование на наставници претрпело радикални промени и реформи почнувајќи од средината на осумдесеттите години во 20 век навака. Овие реформски чекори во полето на обука на наставниците произлегле од бројни грижи и дилеми кои ги споделувале сите фактори во земјата. Всушност четири основни чекори довеле до сегашниот степен на иницијална обука на наставниците.

Прв чекор било сознанието дека образованието на наставници има директно влијание на квалитетот на целокупното образование (Barton, Barret, Whitty, Miles & Furlong, 1994). Овој аргумент сеуште е и главно оправдување за континуираната вклученост на државата во обуката на наставници: од сите варијабли коишто се потенцијално отворени на влијание на образовната политика, факторите врзани за наставниците и наставата се меѓу најважните за учењето на учениците. Особено постои консензус во однос на тоа дека „најважна варијабла“ во ученичките постигнувања претставува „квалитетот на наставникот“.

Втор значаен чекор бил да се адресираат прашањата за привлекување и ретенција на наставниците. Постоел „акутен“ недостиг на луѓе што сакаат да работат како наставници. Со појавата на професии засновани на знаење и нови видови работни места, се оддалечувале луѓето што вообичаено биле заинтересирани за

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

наставничката професија, без разлика на возрастната категорија на која и припаѓаат. (Moon, 2003a) Мерките за подобрување на квалитетот и за зајакнување на атрактивноста на наставничката професија биле воведување на национални стандарди контролирани од (квази) – владини организации, зголемување на практичниот дел од обуката на наставниците, организиран влез на обучувачи за наставници и централизирано финансирање на иницијалната обука на наставниците. Во корелација со зајакнување на праксата за студентите – наставници, и училиштата исто така биле поттикнувани да обезбедуваат иницијална обука за наставници. Со цел да се зголеми интересот за наставничката професија и нивната ретенција во професијата, владата креирала нови патеки за влез во наставничката професија, зголемување на платите на наставниците, воведување разновидни начини за учење при влез во наставничката професија и понудила финансиски поттикнувања за обучувачите на наставници.

Како следен чекор се јавила една конзервативно водена идеја во врска со содржината и релевантноста на иницијалната обука за наставници. Постоело чувство дека премногу „лево ориентирана“ идеологија е испреплетена во програмите, и дека обучувачите за идните наставници немаат допирни точки со она што се случува во училиштата кога ги нудат своите дидактички и педагошки теории. Како основен корен на овие проблеми се наведува дека била преголемата автономија на програмите за обука на наставници. Според тоа како далеку од неосновано се коментира и изборот на називот Обука за наставници, а не Образование за наставници. Го рефлектира исходот од долготрајните идеолошки конфликти во дистинкцијата на Обуката за наставници и Образованието за наставници. Во шеесетите години на 20 век, потегот бил да се подигне статусот од колеџи преку нивно поврзување со образованието, а не со обуката. Колеџите за образование често биле поврзувани со Универзитетите, кои акредитирале додипломски студии за сите кои поминувале низ обуките за настава во основните училишта.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Образованието за наставници за средните училишта исто така почнало да се основа од педесетите години навака.

На крај, но не и најмалку важно е генералниот став кон креирањето поефективно високо образование што секако влијаело и врз иницијалната обука за наставници. Во седумдесетите години на 20 век кога има експанзија на Универзитетите и во состојба на добро расположение во однос на подигнување на статусот и кредибилитетот на наставниците од основните и средните училишта, се чинело соодветно да се префрли образованието на наставниците во високо образование. Исто така Колеџите за образование биле релативно мали и тешко се постигивала буџетска ефикасност и ефективност. Централното Министерство ја искористило ситуацијата да затвори или спои многу од нив бидејќи процесот на инкорпорирање во универзитетскиот сектор бил започнат. Овој потег не бил толку популарен меѓу обучувачите на наставници.

2.3 Структура и одговорни тела за образованието и обуката на наставниците

Како прв чекор за вклучување на Владата во иницијалната обука за наставници²³ било воведувањето на Агенција за гаранција на квалитетот којашто ги акредитира сите курсеви за обука на наставниците. Советот за акредитација на образованието на наставници (The Council for the Accreditation of Teacher Education - CATE) започнал со работа во 1985 година и на неговото воведување се гледа како прв чекор на намалување на универзитетската автономија во обезбедувањето иницијална обука за наставници (Barton, Barret, Whitty, Miles & Furlong, 1994).

Основањето на Советот за акредитација – CATE во 1985 година бил и првиот владин напор за повлекување на контролата врз образованието за наставници што претходно им била дадена на

²³ Great teachers: attracting, training and retaining the best, House of Commons, Education Committee, Ninth report of session 2010-12, Volume I

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

универзитетите. На едно ниво влијанието на САТЕ и притисокот за инспекции претставувале вистинска закана. Некои сметале дека доколку се примени таков притисок во областа на право или медицина, може да поттикне отпор. Но на образованието за наставници како новодојденче во академскиот свет, без долга традиција и статус како другите професии, сепак му се овозможувала одредена протекција. Иако со одредени пропусти, акредитацијата што се доделувала преку ЦАТЕ и инспекцискиот надзор преку HMI функционираше до средина на 1980-те години (Barton, Berret, Whitty, Miles & Furlong, 1994).

Во 1990-те години за министер за образование бил назначен Кенет Кларк кој важел за особено амбициозен политичар кој вовел некои сериозни реформи: ЦАТЕ престанала да постои и била основана национална агенција за акредитација на обуки за наставници (Teacher Training Agency – TTA).

TTA била преименувана во Агенција за обука и развој на училиштата (Training and Development Agency for Schools – TDA). Новото име го означува и поголемото поле на дејствување и одговорност на агенцијата. Од 1 септември 2005 година агенцијата станала одговорна и за професионалниот развој и обука на целиот училишен персонал. (TDA, 2006c). Новата агенција претставува посредничко тело кое е одговорно за финансирање и акредитирање на институциите за иницијално образование (ИИО) на наставници, но во исто време е одговорно и за дистрибуцијата на „влез“ на ИИО. Употребата на зборот обука (тренинг) во насловот всушност претставува експлицитен обид да се насочи која е централната улога во едукацијата на наставниците. Минималното време што треба да го поминат кандидатите во училиштата се изрегулирало. Како последица на тоа и финансиските надоместоци за училиштата го зголемиле пропорционалниот удел во делот што го добиваат Универзитетите за секој кандидат за наставник со оглед на зголемената одговорност и улога на училиштата во обуката на тие кандидати. Заедно со формирањето на Канцеларијата за стандарди во образованието (Office

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

for Standards in Education - Ofstead) се вовела и законска обврска којашто сите курсеви за обука на наставниците треба да развијат во форма на компетенција. Во прилог на тоа и финансирањето на курсевите се поврзало со задоволителни резултати од инспекцискиот надзор. За првпат можело и училиште или група училишта да нудат курсеви за наставници независно од универзитетите. (Moon, 2003b)

Во 1998 година, Министерството за труд објавило дека образованието е еден од највисоките приоритети и во оваа насока продолжиле реформите во ИИО. Во овој круг на реформски зафати се промовирал Национален курикулум за ИИО и се оформиле националните стандарди за квалификации на идните наставници (DfEE, 1998). Се вовела и приемна година за кандидатите за наставници во која тие имаат намалени обврски на предавањата. После овие реформски зафати, Генералниот наставнички совет (General teaching Council – GTC) на Англија бил основан во септември 2000 година. Овој Совет е професионално тело кое ги доделува стандардите за наставничката професија (Quality Teaching Standards – QTS) и се грижи за прашањата во областа на наставничката професија. Истовремено Министерството за труд воведува и сукцесивно зголемување на платата на наставниците.

Со реформите од 2002 година се зголемиле напорите за подобрување на ИИО. Фокусот бил ставен на привлекување квалитетни кадри за наставничката професија. Била воведена и „плата за обука“ и/или стимулативна стипендија за кандидатите за наставници, зголемени финансиски придобивки за сите кои ја одбрале наставничката професија, вклучувајќи значително зголемување на платите. Проширување на можностите за кариерен развој се вовеле благодарение на различните улоги во училиштата. Владата вовела и дополнителни стимулативни мерки за наставниците преку иницијативи за истражување и добри практики, студиски посети во други земји и други развојни активности. Друга цел на Владата била и да се растеретат наставниците од административните обврски.

2.4 Стандарди за наставник

Стандардите за наставник во Англија се поделени во два дела, при што првиот дел се однесува на наставата, а вториот на лично и професионално однесување. **Во првиот дел**, наставникот мора:

- **(1) Да постави високи стандарди коишто ги инспирираат, мотивираат и предизвикуваат учениците во учењето** (создава сигурна и стимулативна средина за учениците, чиешто корени се наоѓаат во взаемното почитување, поставува цели коишто ги водат и предизвикуваат учениците со различно потекло, способности и предиспозиции, постојано демонстрираат позитивни ставови, вредности и однесување коешто се очекува од учениците).
- **(2) Да промовира добар напредок и резултати од учениците** (одговорен е за постигнувањата на учениците, напредокот и резултатите, да биде свесен за можностите на учениците и за нивните предзанења, да ја планира наставата врз основа на тие сознанија, да ги води учениците низ процес на рефлексija за напредокот којшто го постигнуваат и настанатите потреби, знае и разбира како учат учениците и како тоа влијае на наставата, ги охрабрува учениците на одговорност и совесност во нивната работа и учење).
- **(3) Поседува знања за предметот и курикулумот** (има солидно знаење од предметот или предметите коишто ги предава како и курикулумот за тој (тие) предмети, го поттикнува и го задржува интересот на учениците за предметот, препознава и адресира погрешно разбирање, ја промовира вредноста на школството, ја разбира и презема одговорност за промовирање на високи стандарди во писменоста, артикулацијата и коректната употреба на стандардниот англиски јазик, без разлика на предметот за кој е стручен, доколку предава рано описменување демонстрира

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

јасно разбирање на систематската синтакса и фонетика, ако предава почетна математика, демонстрира јасно разбирање на наставните стратегии).

- **(4) Планира и реализира добро испланирани часови** (пренесува знаење и развива разбирање низ ефективна искористеност на времето на часот, промовира љубов кон учењето и детска интелектуална љубопитност, задава домашни задачи и планира други вонучилишни активности со цел да го консолидира и прошири знаењето и разбирањето на учениците, систематски рефлектира за ефективноста на часот и пристапите во наставата, придонесува при дизајнирање и обезбедување курикулум којшто ангажира во таа (тие) предметна област(и)).
- **(5) Ја адаптира наставата со цел да одговори на силните страни и потребите на учениците** (знае кога и како соодветно да ја диференцира наставата, употребува ефективни пристапи за соодветно поучување на учениците, добро ги разбира различните видови фактори коишто може да го инхибираат ученикот во учењето, и како најдобро да се надминат истите, демонстрира свесност за физичкиот, социјалниот и интелектуалниот развој кај децата, и знае како да ја адаптира наставата и да го поддржи образованието на децата соодветно на тој развој, јасно ги разбира потребите на учениците, и на тие со високи способности, на тие на кои англискиот им е втор јазик, на ученици со пречки во развој, и во состојба е да употреби и процени соодветни наставни пристапи и методи за да ги поддржи).
- **(6) Соодветно и продуктивно го употребува оценувањето** (знае и разбира како да оценува во соодветен предмет и курикулум, вклучувајќи ги законските одредби, употребува формативно и сумативно оценување за да обезбеди прогрес кај учениците, користи соодветни податоци за мерење на

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

прогресот, поставува цели и планира соодветни часови, редовно им дава повратна информација на учениците, и усно и низ соодветни оценки, ги поттикнува учениците да реагираат на дадената повратна информација).

- **(7) Ефективно го менаџира однесувањето за да обезбеди сигурна средина за учење** (поставува јасни правила и рутина на однесување во училиница, презема одговорност за промоција на добро и пристојно однесување во училиница и во целото училиште, во согласност со кодексот за однесување во училиштето, има високи очекувања во однесувањето, и развива рамка за дисциплина со различни мерки и стратегии, соодветно и на фер начин користи пофалби, санкции и награди, ефективно го меџира класот, употребувајќи методи соодветни на потребите на учениците со цел да ги вклучи и мотивира, воспоставува добри односи со учениците, употребува соодветен авторитет и реагира одлучно кога има потреба).
- **(8) Исполнува пошироки професионални обврски** (позитивно продонесува во пошироката филозофија и дејност на училиштето, развива ефективни колегијални релации со колегите, знаејќи кога и како да понуди совет и поддршка, го распоредува соодветно помошниот персонал, одговорен е за подобрување на настават преку соодветен професионален развој, одговара на советите и повратните реакции на колегите, комуницира ефективно со родителите во однос на постигнувањата на учениците и нивната добросостојба).

Вториот дел на стандарди коишто се однесуваат на **личното и професионално однесување** вклучува изјави коишто го дефинираат однесувањето и ставовите поставени како барани стандарди за однесување во текот на кариерата како наставник:

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

- *Наставниците одржуваат јавна доверба во професијата и високи стандарди на етика и однесување, во и надвор од училиштето, преку:*
 - Однесување кон учениците со почит, градејќи врски вкоренети во взаемно почитување, и за цело време придржувајќи се до соодветни граници на позицијата наставник,
 - Земање во предвид заштита на учениците за нивно добро, во согласност со законските одредби,
 - Демонстрирање толеранција и почитување на правата на другите,
 - Непоткопување на основните Британски вредности, вклучувајќи демократија, владеење на правото, индивидуалната слобода и заденичкото почитување, и толеранција кон различните по вера и уверувања,
 - Обезбедување дека сопствените уверувања не се изразуваат на начин со кој би ја искористиле ранливоста кај учениците или би ги довело во судир со законот.
- *Наставниците мора да имаат соодветна и професионална заштита на етосот, политиките и практиките на училиштето во кое предаваат, одржуваат високи стандарди со личното присуство и точност.*
- *Наставниците мора да имаат разбирање и секогаш да се однесуваат во согласност со законските рамки поставени за нивните професионални обврски и задолженија.*

Кандидатите за наставници во Англија е потребно уште пред полагањето на завршниот тест за комплетирање на своето средно образование да поднесат апликација до соодветна институција на образование на наставници во вид на мотивационо писмо зошто ја одбираат наставничката професија. Врз основа на проценка на апликацијата, заедно со оценките од средно образование и екстерните

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

тестирања, се прави ранг листа на кандидати за полагање приемен испит. Испитот се состои од проценка на знаењата по математика и јазик, за коишто се проценува дека се особено важни за секој наставник. Врз основа на добиените резултати од оваа проценка, кандидатите се повикуваат на интервјуа. Интервјуата се состојат од прашања врзани за образованието, наставничкиот позив, интересите на кандидатот за професијата, но и пошироко, нивните ставови во врска со одредени општествени настани и сл.

Во 2011/12 година се правеше проценка за можноста како критериум за запишување на институција за образование на наставници да се воведат тест за проценка на интерперсоналните вештини на кандидатот. Исто така се препорачува да се воведат задолжителна проверка на кандидатот за реализација на настава, дури и во вид на модел час пред тестаторот.

Овие сознанија говорат за сериозниот приод кон прашањето за квалитет на кандидатите за наставници и селекција на потенцијалните кандидати со високо-компетитивен пристап, иако во земјата се соочуваат со недостиг на наставнички кадри во одредени региони или по одредени предметни подрачја. Сепак квалитетот се става над квантитетот при упис и секој кандидат многу одговорно ја сфаќа оваа професија.

Сознанијата од студиската посета на институции за образование на наставници во Лондон, помогнаа за дополнување на приказот за образованието на наставници во Англија. Имено иницијалната обука на наставниците во Англија се одвива на универзитетско ниво со што на идните наставници за основно образование (за возраст од 5-11 год.) им се понудени две опции за додипломското образование :

1. **Тригодишно** за апликантите со завршено средно образование (во чии рамки имаат 24 недели ефективна настава (не само опсервации) во училиште, и



II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

2. **Едногодишна** интензивна дообука за сите апликанти со завршен факултет.

Иако во земјата во основа има дефицит на наставнички кадар за основното образование, на **селекцијата** на кандидати за студенти на наставничките факултети се обрнува големо внимание и се многу компетитивни (за едно место се „борат“ 10-15 кандидати).

Апликацијата за упис опфаќа поседување на формални квалификации, писмо за мотивација (со нагласка на добра композиција и непрекорен правопис), групно и индивидуално интервју. Во комисијата за прием членуваат професори од педагошките факултети и директори на основни училишта (кои тоа го работат без парична надокнада, освен за патни трошоци до колеџот).

Секој кој планира да работи како наставник мора да ги задоволи националните стандарди за наставник или т.н. **Qualified Teacher Status** што всушност претставуваат целно ориентирани искази за тоа што студентот – иден наставник мора да знае, разбира и да прави за да се здобие со овој статус.

Особено силна и јасно дефинирана е потребата за подготвеност на идните наставници за професионално усовршување и од самиот почеток на студирање, па се до крај на кариерата како наставници. Се истакнува дека во иницијалната обука на наставниците се наоѓа фундаментот за поматамошното професионално усовршување и развој. Наставничката професија е креативна, но и интелектуално напорна и многу одговорна работа, па затоа стандардите за оваа професија мора да бидат многу високи. Исто како што се очекува од учениците да постигнуваат добри резултати во учењето, и учениците, и родителите имаат право да очекуваат посветеност и квалитет во работата на наставниците.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Погоре наведените стандарди за наставници мора да бидат составен дел од секоја институција што подготвува наставници. Тие не го дефинираат курикулумот, ниту пак го специфицираат начинот на кој ќе се реализира обуката на колеџите. Но сепак овие стандарди се збир од ригорозни очекувања и ги дефинираат легалните минимум барања за секој наставник. Тие всушност ги одредуваат и четирите групирани барања (requirements) за секој вид иницијална обука на наставници:

- влезни параметри за секој студент-иден наставник;
- обука и оценување;
- менаџирање на партнерства во иницијалната обука;
- обезбедување квалитет.

Содржината на наставната програма на наставничките факултети е претежно фокусирана на наставните програми по предмети за основно образование, а помалку на академски знаења. Тригодишните студии за подготовка на основношколски наставници во своите курикулуми имаат добар баланс меѓу теоретските знаења и практичната подготовка²⁴ што се постигнува преку понуда на широк спектар на можности за учење и добро организирана и поддржана пракса во локални основни училишта. Праксата е под строго контролирано и квалитетно тоторство од страна на професорите на факултет, но и менторство и поддршка од страна на наставниот кадар во училиштата.

Особено е важно идните наставници да имаат добро развиени вештини за комуникација, оценување и планирање, и солидно познавање на основните предмети од наставата во англиските училишта: англиски јазик, математика, информациско-комуникациска технологија и природно-научно подрачје.

²⁴ Секој студент мора да реализира 24 недели практично искуство во училиште под менторство на наставник од училиштето и менторство од професор од факултетот (колеџот) што го испраќа

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциски поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

На пример во Кингстон колеџот од Лондон за иницијална обука на наставници содржините во курикулумот се воглавно составен дел на следниве подрачја:

- основи на англискиот јазик
- основи на математиката
- основи на природните науки
- основи на информациско-комуникациската технологија
- курикулум (планирање и реализација)
- педагошки и професионални теми
- училишно искуство
- специјализација во одреден предмет.

Двата педагошки факултети²⁵ кои ги посетивме немаат класични писмени или усмени испити. Оценувањето се врши преку континуирано следење, портфолио, писмени изработки, успешно изведување на настава според националните стандарди. Она што беше особено интересно сознание е дека многу од дипломираните студенти всушност се вработуваат во партнерските училишта во кои ја реализирале праксата.

Наставниот кадар ангажиран на наставничките факултети, скоро без исклучок, биле наставници во основно училиште. Практичните знаења, а потоа академските квалификации, се највисок критериум за влез на наставник на факултет. Често има случај наставници од основно да се и наставници и на педагошките факултети, па дури и директори на училишта . (На колеџот Св. Мери бевме информирани дека универзитетските наставници имаат по правило пониска основна плата од наставниците во основното образование. Сепак на факултет наставниците имаат можност за истражувачка работа, издавање

²⁵ Kingston University in London, School of education i St. Mary's College, Twickenham, London

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

прирачна литература, учество во научни и стручни совети и истражувања, а со тоа и можност за екстра приходи).

2.5 Врската меѓу универзитетите и училиштата

Англија е препознаена како земја во која има најдобар пример за поврзаноста на училиштата и универзитетите и позитивните ефекти врз образованието на наставници кое е засновано на тоа партнерство. Оваа врска има корист за сите, вклучувајќи ги и училиштата. Балансот меѓу теоријата и праксата кој се добива преку ваквиот пристап е од витално значење за кандидатите. И одговорните лица во Англија ги разгледуваат системите во коишто учениците имаат највисоки достигнувања, како Сингапур и Финска и сметаат дека треба да се следи финскиот модел на постоење на „универзитетски тренинг училишта“ коишто ќе се раководат од страна на Универзитетите и ќе обезбедат да се имплементираат трите најважни функции: образование на ученици, обука на наставници и акциски истражувања.

Се одвојуваат финансиски средства за училиштата коишто имаат студенти како дел од нивната подготовка за наставници. ОфСтед е одговорна институција за квалитетот на училиштата во кои кандидатите се здобиваат со практична обука и престој. Менторите на овие наставници исто така се препорачува да имаат поминато посебна обука за менторство.

3 Поставеност на образованието за наставници во Словенија

3.1. Основи на образовниот систем во Словенија

Основата на словенечкиот образовен систем е интегрираноста на Словенија во Европа како модерна демократска држава и глобалната поврзаност со светот. Општествениот и политички систем се заснова на

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

вредностите на човекови права, законитост, плурализам, толеранција и солидарност, а истовремено и врз сопствената традиција, историја, култура и специфични обележја кои се формирале во динамичната поврзаност со целиот свет.²⁶

Концептот на доживотно учење поврзан со концептот на општество базирано на знаење произлегува од желбата за живот во општество кое е добро материјално ситуирано. Но ова не е разбрано во смисла на чист функционализам, туку целта на овој концепт е индивидуалната автономија и можноста на секој граѓанин да му се овозможат суштински избори во животот, како и со идејата за развој на силен „критички граѓанин“ кој е главен носител на плурализмот во демократските процеси. Во општеството базирано на знаење, знаењето е фактор за продуктивноста, но се нагласува апликативната вредност, применливоста, а помала е фокусираноста на знаењето како образовен идеал кој нема само инструментална вредност, туку има значајна интринзична вредност.

Индивидуалната способност за учење како цел во образованието, не смее да се дозволи да биде одвоена од моралното оформување на личноста, која заедно со усвоените знаења ја нагласува индивидуалната непоколебливост во карактерот и критичноста. Училиштето не смее да ја трансформира флексибилноста на индивидуата во послушност и недостиг на критичност, бидејќи тоа ќе биде контрадикторно со фундаменталните принципи на формирање автономна личност.

Од секоја индивидуа во образовниот систем во Словенија се очекува да се стекне со компетенции кои во себе опфаќаат не само знаења и вештини и нивната практична применливост, но исто така и верувања, вредности, лични карактеристики (креативност, иницијатива,

²⁶ The White paper, 2011

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

способност за решавање проблеми, адаптивност, способност за извршување на обврските, способност за учење итн.).

Со цел да се постигне висок квалитет во зацртаните цели од образованието, потребно е наставата да се заснова на најуспешни методи за учење и настава. За да им се овозможи на учениците да ги постигнат комплексните цели, потребно е да се обезбедат ситуации кои бараат работа, но истовремено ќе бидат и интересни, мотивирачки, со точно определено тежинско ниво, со високи очекувања во зависност од постоечките способности и можности на учениците. Наставникот во таа насока треба да има професионална автономија за употреба на различни дидактички пристапи, како што е квалитетната фронтална настава, квалитетен дијалог, кооперативно учење, водено истражувачко искуство, решавање животни проблеми, проектна работа, соодветна употреба на технолошките можности во наставата итн. Учењето треба да биде пријатно искуство за учениците и не смее да има контрадикторност помеѓу квалитетната настава и квалитетот на учењето од една страна и соодветното оптоварување на учениците со учење од друга страна.

Вака зацртаните цели во образованието кои водат кон развој на детската личност во потесното разбирање на зборот, и тие кои водат кон квалитетно знаење кои ја сместуваат Словенија во врвот на развиени европски земји според меѓународните мерења, може да се достигнат само доколку постои согласност и поддршка дека државата ќе им обезбеди на професионалците потребни услови за квалитетна работа во образованието, но и широка општествена поддршка за нивната работа.

3.2 Краток историски осврт на образованието на наставници во Словенија

Сé до 1918 година образованието за наставници во Словенија било во рамките на австро-унгарската монархија, подоцна дел од Кралството

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Југославија и во периодот од 1945 до 1991 составен дел на системот за образование на СФРЈ. Во периодот по осамостојувањето на Словенија, два значајни аспекти се сметаа за многу важни во промената на ова поле, а тоа се Законот за високо образование од 1993 којшто ја поставил законската основа за модернизација на високото образование, и Белата книга за образование усвоена во 1995 година врз чија основа се создала законската легислатива за предуниверзитетското образование во најголем дел. (Zgaga 2006; Devjak & Polak, 2007). Најзначајните измени во високото образование всушност се случиле во 2003/2004 година кога се започнало со т.н. „Болоњски процес“. До 2009/2010 година сите факултети биле обврзани да запишат студенти според реформираните „болоњски програми“.

Наставничката професија во Словенија е регулирана професија. По реформите од претходниот систем на високо образование (1987-1988) или реорганизацијата на претходните педагошки академии во Факултети за образование (1990), од сите наставници се очекувало да запишат и завршат четиригодишни студии. Наставниците исто така полагаат и државен испит за сертификат кој се полага пред национален одбор за професионална компетентност во областа на образованието кој го назначува Министерот. Универзитетското образование за наставници го реализираат три факултети за образование на наставници за основно училиште и тоа во Љубљана, Марибор и од 2003 година во Копер. Наставници за одредени предметни области подготвуваат и други факултети, како на пример Факултетот за уметности, Биотехнолошкиот факултет и др. Во учебната 2009-2010 година сите наставнички факултети запишуваат студенти според „болоњскиот програми“. Заедничка појдовна основа на овие програми се Заедничките Европски принципи за наставничките компетенции и квалификации (Zgaga 2006). Според овие програми сите наставници треба да компетираат втор циклус мастер студии (300 ЕКТС) пред да им се овозможи влез во наставничката професија.

3.3 Концепт за образование на наставниците заснован на Болоњскиот концепт

Болоњскиот процес поттикнал реформски активности на универзитетите во Словенија и во областа на образованието и обуката за наставници. Првата иницијатива за создавање генерален концепт на нови студиски програми во Словенија ја презел *Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана*, а во тоа тој воглавно се потпрел на искуствата стекнати во текот на соработката со проектот *TUNING*, а во исто време применети биле сите главни документи од Болоњскиот процес. Летото 2004 година, педагошките факултети на сите три универзитети во Словенија го хармонизирале и го потврдиле овој концепт на заеднички состанок.²⁷ Концептот се заснова на седум главни точки кои се подетално образложени.

(1) Мисијата на педагошките факултети. Во Европа и во светот постои растечки тренд според кој универзитетите преку специјализирани факултети (под различни имиња: наставнички факултети, педагошки факултети, итн.) негуваат поврзани активности, фокусирани на:

а) *образование и обука* на наставници, обучувачи, едукатори, советници и друг професионален кадар (натаму во текстот: наставници)²⁸ кои работат во институциите за образование и обука, како и во други институции во рамките на системот за образование и обука;

б) *истражување* во сложената област на образование и обука;

²⁷ Овој концепт беше објавен (во Словенија) кај Плевник, Татјана (ed.). [*Клучни теми во образованието во Европа. Во Словенија: обновување на образованието за наставници. Во Европа: професијата наставник во Европа.*] Љубљана: Министерство за образование и наука, 2005, стр. 7-14. Тековниот процес на обновување на студиските програми на Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана веќе ги следи овие наоски.

²⁸ Во овој текст, сите професионалци во образованието и обуката се сметаат за „наставници“ (професија наставник).

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

в) придонес кон културниот и економскиот развој на национално и/или регионално ниво во соработка со засегнатите страни (владини и невладини организации, медиуми, издавачи, организации за развој на човечки ресурси, вработување, итн.).

(2) Професијата наставник е регулирана професија. Како во повеќето земји и во Словенија професијата наставник се уредува според одредени прописи. Новото системско законодавство во полето на образованије (1995 година) го потврдува трендот којшто Словенија постепено го воспоставување од средината на осумдесеттите:

а) наставниците мораат да имаат *диплома за завршено високо образование за соодветен профил* (на пр. наставен предмет/и) што вклучува образовни теории, педагогија и наставна практика. Оваа квалификација може да се постигне со паралелен (интегрален) модел на иницијални (квалификациони) студии или во последователен модел, односно, со соодветни квалификациони програми по добивање на диплома за високо образование за соодветен профил во однос на наставниот предмет/и, која не вклучува образовни теории, педагогија и наставна практика;

б) наставниците учествуваат во доквалификациско образование и обука: тие постојано ги надградуваат, прошируваат и ажурираат нивното знаење и вештини.

Овие прописи ја земаат предвид комплексноста на процесот на образование и обука и претпоставуваат дека во текот на нивното иницијално образование и обука наставниците ги стекнуваат *неопходните компетенции за професионално да ја изведуваат наставата во современото општество*, конкретно:

а) општо ниво на знаење, вештини и разбирање што се стекнуваат во високото образование;

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

б) запознавање со и усовршување на процесите во образованието во врска со поединецот и со општеството во целина;

в) запознавање со и усовршување на конкретни (предметни) области и/или дисциплини во чиишто рамки професионално ќе работат (образование, настава, советување, итн.).

(3) Професијата наставник е академска професија.

Иницијалното образование за наставници го сочинуваат две компоненти: академската и стручната; тоа доведува до двојна квалификација која а) предизвиците на професионалната работа во образованието ги базира врз научно знаење (на предметот, истражувачките методи, итн.); б) на наставникот му овозможува пристап до студии во вториот и во третиот циклус и до доживотното учење, коешто е основа за висок квалитет и иновативна професионална работа и за одразување на искуството и врвните достигнувања во професијата.

(4) Професијата наставник и вработливоста. При верификација на основните академски стандарди и квалитет, модерните високообразовни курсеви мораат да направат и проценка на вработливоста на дипломците. *Вработливоста не претставува едноставно само вработување. Вработливоста на дипломците се мери преку флексибилноста на нивните квалификации: преку спектар на генерички компетенции и компетенции специфични за предметот, коишто се врзани за серии работни процеси, или коишто овозможуваат ефективно проширување на овие серии компетенции.*

Оттука модерното терцијарно образование и обука за професијата наставник не може повеќе да се насочува само кон усовршување на крајниот работен процес, како што е трансферот на знаење (настава) во една конкретна тесна предметна област. Предметните области сè повеќе стануваат поврзани со усовршувањето на севкупниот образовен процес, а модерното општество произведува дополнителни

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

и постојано нови предизвици: најширокото можно вклучување на младите и на возрасната популација, грижата за лицата со посебни потреби, информатичката и комуникациската технологија, мултикултурната средина, итн. Покрај квалитетот, широчината на обуката за професијата наставник денес претставува најважниот фактор за вработливост.

Иницијалните (додипломските) образовни курсеви треба да вклучат поголема флексибилност: наместо (прекумерна) рана специјализација во (премногу) голем број предметни области, постои итна потреба за стекнување на основните и сите други компетенции коишто ќе овозможат и ќе го поддржат професионалниот развој на поединецот во перспектива на доживотно учење (доквалификација). Компетенциите не зависат само од конкретната тесна содржина, ограничена (или пак изолирана) во поединечните курсеви, туку се развиваат во кохезија со курсевите што ја сочинуваат студиската програма. Нагласено е дека во иднина ќе постои итна потреба за проширување на *изборниот дел од студиите*. Поголемата флексибилност на курсевите, исто така, значи системско овозможување на една личност којашто веќе се стекнала со првите квалификации за наставник – да предава на пример еден или два предмети – подоцна да се запише на натамошни студии со цел да стекне квалификации за предавање, на пример, втор или трет предмет, при што тоа се признава.

(5) Професионална квалификација наставник и циклуси на студии. Обуката за професијата наставник и вработливоста на дипломците не претставува грижа само на високообразовните институции, туку и на *работодавците*; во овој случај посебно на министерството надлежно за образование, на раководителите на училиштата и на другите образовни институции. Во врска со плановите за новите „болоњски“ квалификации за наставници, особено е важно дека системот за регулирање на професијата

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тензиции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

наставник во Словенија традиционално има *професионални квалификации на само едно ниво на студии: додипломското ниво*. Поради тоа, едно од најважните прашања при ревидирањето на студиските програми е тоа како да се дефинираат очекувани резултати од учењето и квалификации на крајот од првиот и од вториот циклус. За оваа точка Болоњскиот процес со себе носи огромен предизвик за сите европски системи на образование и обука за наставници. Структурата на студиите, којашто вклучува *две нивоа, додипломски и постдипломски или магистерски студии (и се разбира третото ниво, докторски студии)*,²⁹ претпоставува две нивоа на компетенции или очекувани резултати од учењето, а со тоа и две нивоа на професионални квалификации. Во овој нов систем, магистерскиот степен не е и повеќе не може да биде само *академска квалификација*, наменета речиси ексклузивно за премин кон докторски студии, како што некогаш беше случај, кога мал број кандидати се запишуваа на вакви студии. Всушност се јавува двоен предизвик:

а) предизвикот за вискообразованите институции е како да ги дизајнираат и да ги насочат новите постдипломски (магистерски) курсеви, за тие да поттикнат и соодветни *академски* и соодветни *професионални квалификации*;

б) предизвикот за *работодавците* е како да го ориентираат системот на услови за вработување (вклучувајќи ги и условите за напредување во кариерата), за тој *покрај професионалните квалификации стекнати преку додипломските студии (иницијалното образование и обука за наставници)* да бара и *постдипломски професионални квалификации* и да поттикне амбиции за доживотно учење кај студентите и дипломците.

²⁹ Рамка на квалификации на европската област за високо образование. Работна група на болоњскиот процес за рамките на квалификации. Копенхаген: Министерство за наука, технологија и иновации, 2005.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

(б) Структура со две нивоа за педагошките студии.

Успешното спроведување и изготвување на новата структура на курс со две нивоа (Болоња) во голема мера зависи од размислувањата на работодавците и од најблиската можна соработка меѓу нив и високообразовните институции. Од гледна точка на високообразовните институции коишто специјализираат обезбедување иницијално образование и обука на наставници, а во исто време имајќи ги предвид и традициите и тековните аранжмани за квалификации, следнава структура се јавува како *оптимална можност*:

(а) *додипломските курсеви* треба да развиваат генерални високообразовни компетенции, базични компетенции за работа во образованието и /или за предавање на одредена предметна област, и треба да продолжат да гарантираат обука на наставници според оние стандарди коишто Словенија ги постигна пред околу дваесет години. Оттука, ова ниво треба да остане *иницијална (професионална) квалификација за работа во образованието*, во исто време да биде (академска) *квалификација за запишување на постдипломски студии*; овие курсеви покриваат *240 ЕКТС поени*, и се со *времетраење од четири години редовни студии*. Додипломските курсеви за работа во *предучилишно образование* исто така го задржуваат тековното времетраење и опсегот (*180 ЕКТС или три години редовни студии*), но оваа конкретна област на студирање треба повторно да добие можност за напредување кон постдипломски студии. Додипломските студии (можат да завршат) завршуваат со дипломски труд (до 15 КТ).

(б) *Постдипломските магистерски студии* развиваат компетенции за специјализирани истражувања, развој, советување, раководење и слична работа во образованието кое налага многу труд (*специјализирани професионални квалификации*), кои пак од друга страна во исто време се и предуслови за можно продолжување на

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

студиите на докторско ниво (академски квалификации). Курсевите (во најмала рака) покриваат *60 ЕКТС или траат една година редовни студии и две години вонредни студии*. Курсевите завршуваат со магистерски труд (15 ЕКТС). Во согласност со новото законодавство (мај 2004 година) студиските програми се планираат така што се овозможува премин од различни претходни курсеви (вклучително и од курсеви кои не обучуваат наставници); кандидатите кои завршуваат тригодишни студии (180 КТ) исто така се во можност да посетуваат дополнителни модули и на крајот од второто ниво на студии тие можат да добијат вкупно 300 КТ (180 + 120).³⁰

(в) *Докторските курсеви* развиваат компетенции за најсложените специјализирани истражувања и развојна работа во (или за) образованието. Курсевите покриваат *180 ЕКТС или тригодишни редовни студии (петгодишни вонредни студии)*, од коишто *60 ЕКТС се стекнуваат во организирани форми на студии*, а *120 ЕКТС* преку индивидуална работа на истражување под менторство. Студиите завршуваат со докторски труд.

Покрај студиите на три нивоа, во високообразовните студии за наставници важно место заземаат и *студиските програми за зајакнување* (до максимум *60 ЕКТС*), коишто овозможуваат:

а) *стекнување на проширени иницијални професионални квалификации* (на пример, квалификации за предавање дополнителен предмет; усовршување на нови карактеристики на професијата коишто ги налагаат прописите, итн.);

³⁰ Овде треба да се земе предвид и препорака од Болоњскиот семинар на продолжување одржан во Хелсинки во март 2003 година, со што *минималните барања* за ова ниво на студии изнесуваат "60 ЕКТС кредити на ниво на магистерски студии" (семинар за *степените на магистерско ниво*, Хелсинки, 14-15 март 2003; <http://www.Bologna-Berlin2003.de>). Дополнителните 60 ЕКТС во овој случај во принцип можат да се организираат од соодветните курсеви на додипломско и/или постдипломско ниво, но "60 ЕКТС кредити" (на второто ниво или во петатата година од редовните студии) без исклучок мора да се добијат „на ниво на магистерски студии“ (*дескриптор за нивото на магистерски студии*). Овој критериум примарно се поврзува со комплексноста на постдипломските студии.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и компетенции со образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

б) стекнување педагошка квалификација за оние кандидати кои завршиле студии во некоја соодветна дисциплина (последователен модел на обука за наставници);

в) стекнување конкретни компетенции коишто – во зависност од можниот несоодветен профил на додипломските студии на кандидатот – се неопходни за тој да *продолжи со студии на магистерско ниво*;

г) ажурирање, интензивирање или проширување на конкретни компетенции во согласност со конкретните интереси на кандидатот и неговата работна средина.

(7) Стратегии за настава и за учење. Идеите за сеопфатни курсеви на педагошките и на другите факултети коишто образуваат наставници би биле нецелосни и несоодветни доколку покрај секторските, системските и институционалните прашања не се дискутира и за *прашањето на стратегии за сеопфатен курс*.

Изготвувањето нови студиски програми ги зема предвид *принципите и инструментите на ЕКТС кредит системот* и се потпира на развојна работа и на *препораките изготвени во таа насока во рамките на проектот Тунинг*. Овде од суштинско значење е формулацијата на индивидуални наставни програми/планови и курсеви во целина да потекнува од дефиницијата за (неопходни) студии или работни обврски на студентот, а не како во минатото тие да се движат околу работните обврски на предавачот.

3.4. Компетенции за наставници и програмска поставеност на образованието на наставници

Почетната точка за наставните програми/планови се *опиштите и конкретните компетенции и очекуваните резултати од учењето на*

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и компетенции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

дипломците, коишто се дефинирани на различни нивоа (знаење, разбирање, примена, вештини што можат да се пренесуваат); акцент се става на развојот на размислувањето. Методите за студирање и настава гарантираат постигнување на планираните постигнувања од студиите, а исто така предвидени се и методи за оценување на знаењето соодветни на тоа.

Дефинираните компетенции за наставниците се сместени во 5 групи и тоа:

1. Комуникација и меѓусебни врски

Наставникот:

- остварува ефективна комуникација со студентите, развива позитивна групна клима и добри релации со и меѓу учениците;
- покажува и развива кај учениците компетенции за комуникација на словенечки јазик;
- развива кај учениците социјални вештини, ги разбира и употребува основните принципи и чекори за конверзација и работа со советување на учениците;
- креира и поттикнува средина за учење во која се вреднува диверзитетот и секој ученик се чувствува профатен, сигурен и со самодоверба;
- (ко)креира јасни правила за дисциплина и однесување во училиница;
- употребува соодветни стратегии за справување со несоодветно однесување, агресија и конфликти;
- покажува позитивни ставови кои учениците, покажува разбирање и почитување на социјалното, културното, јазичното и религиозното потекло на учениците;
- е свесен за етичките рамки на својата работа и соодветно постапува.

2. Ефективна настава

Наставникот:

- ги има целсоно усвоено принципите и методите за планирање, реализација и евалуација на процесот на учење;
- при имплементација на курикулумот соодветно ги поврзува и координира целите, содржините и наставните методи, вклучува и современо дидактичко знаење;
- ги зема во предвид развојните карактеристики на детето и за да соодветно успешно го планира и реализира учењето;
- ја прилагодува наставата на индивидуалните карактеристики на учениците и нивните знаења, интереси, стилови на учење и компетенции за учење;
- креира силни заедници за учење со употреба на широк избор од методи за учење и стратегии кои ги стимулираат когнитивните активности кај учениците;
- ефективно комбинира индивидуални, групни и фронтални форми на настава;
- употребува ефективни методи за да се поттикне мотивацијата кај учениците и да се зајакнат стратегиите за учење;
- вклучува употреба на ИКТ методи во наставата и развива ИКТ писменост кај учениците;
- ги препознава различните потреби кај учениците со потешкотии, нивните силни и слаби страни, ја прилагодува работата на нивните можности и кога е потребно соработува со други наставници и специјалисти;
- целосно ги усвоил и ги применува соодветните методи за оценување и евалуација на постигнувањата на учениците кои ги опфаќаат ученичките знаења, стратегии за учење и социјални вештини;
- дава конструктивен повратен одговор и ги соодветно комуницира за резултатите.

3. Организација и водство

Наставникот

- во целост е запознаен со организациските и административните задачи поврзани со планирањето, реализацијата, мониторингот и евалвација на процесот на учење (простор и време за планирање,, употреба на ресурси и материјали);
- можат ефективно да менаџираат со класот, исто така и како класни раководители.

4. Соработка со работната и социјалната средина

Наставникот

- ефективно комуницира и соработува со наставниците и другиот училишен персонал (во тим, во проекти);
- ефективно соработува со наставниците и други лица одговорни за учениците;
- креира кооперативни партнерства со други училишта и институции во реонот и со други специјалисти во полето на едукација;
- ја знае, разбира и работи во согласност со институционалната рамка за училишна работа (легислатива).

5. Професионален развој

Наставникот

- може да ги анализира силните и слабите страни на сопствената работа и да го планира сопствениот професионален развој;
- е отворен за повратни одговори и совет за неговиот професионален развој;
- запознаен е со новите научни постигнувања кои се важни за неговата професионална работа, критички се осврнува кон тие постигнувања и го воведува во својата пракса;

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

- ги користи можностите за обука и иновации во сопствената работа;
- е квалификуван за соработка во развојни-истражувачки проекти со цел да се подобри квалитетот на образовната пракса.

Покрај компетенциите, во студиските програми треба да се јасно опишани очекувани *резултати од учењето*, заедно со критериумите за оценување или утврдување дали биле постигнати. Ова значи дека треба да се конкретизираат (минималните) барања и стандарди за стекнување кредитни поени во една студиска единица (предмет, модул). Постигнувањето просечни или надпросечни барања е назначено во евалуацијата на предметот. *Очекуваните резултати од учењето* се планираат во четири групи:

- (а) знаење и разбирање,
- (б) примена,
- (в) размислување и
- (г) вештини што можат да се пренесуваат.

Методите за настава и учење се дефинирани во документите на проектот *Tuning* и се истакнува дека го нагласуваат конгнитивниот или конструктивниот и социо-конструктивниот приод во наставата, учењето и оценувањето за постигнување на повисок квалитет на знаењето – повисоко ниво на интернализирано и емпириско знаење. Тоа значи дека соодветно на ова треба да се прошират методите за учење и настава коишто ќе ги овозможат очекуваните резултати од учењето: предавања, семинари, истражувачки семинари, работа на проекти, индивидуални задачи, кооперативно учење и настава, активна (рефлексивна) настава, портфолио конференции, вежби во лабораторија, работа на терен и работилници. Се воведуваат оние методи на настава и учење со коишто може да се олесни до најголем степен постигнување на очекуваните

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

резултати од учењето дефинирани во индивидуалните курсеви или модули.

Во однос на *методите за оценување*, согласно со принципите формулирани во *Tuning* проектот, оценувањето не го покрива само знаењето, туку и разбирањето – оценувањето се фокусира на когнитивните процеси, подлабоко разбирање на предметот, структурата (шемата) на квалитет на знаењето, организацијата на знаењето и процесите од повисоко ниво (метакогнитивни и саморегуирачки). Поради тоа постоечките традиционални методи за оценување на знаењето треба да се заменат, на пример, со усни/писмени испити, колоквиуми, есеи и семинарски задачи, дневници, практични задачи или производ, проекти, справување со реални проблеми, справување со нерешени задачи (проблеми), оценување од страна на колеги, портфолија, итн. Треба да се изберат оние методи на оценување коишто најмногу одговараат на потврдувањето на очекуваните резултати од учењето дефинирани во курсот или модулот.

Образованието на наставниците за основното образование го нудат Факултетите за образование во Љубљана, Марибур и Копер, но исто така предметните наставници може да се здобијата со диплома на други високообразовни институции како на пример Факултетот за уметности, Биотехнолошкиот факултет итн.

Тоа може да биде како **интегриран или паралелен модел** при што наставникот се здобива со високообразовна диплома за еден или два предмета и соодветна паралелна подготовка за наставничката професија, или **последователен модел** кога кандидатите прво се стекнуваат со соодветно знаење од предметната област без да имаат можност да се стекната со потребните вештини за наставник, а потоа завршуваат соодветно образование (без степен, од 60 ЕКТС) за наставник.

II ДЕЛ – Сознанија за образованието на наставници во Македонија, Англија и Словенија

Квалификациски испитувања со тематски центри за одбраната на квалитетот на наставниците, м-р. Ѓеѓина Анѓелинска

На Универзитетот во Љубљана при Факултетот за образование се спроведува следната програма за последователниот модел:

Предмет	ЕКТС
Педагогија	4
Педагошка методологија	3
Дидактика	5
Развојна и педагошка психологија	7
Андрагогија	3
Социологија на образование	4
Одбрани наслови од филозофија	4
Инклузивно образование	4
Професионална дидактика со ИКТ и практична педагошка обука	14
Наставна пракса	4
Изборен предмет од листата на изборни предмети на Универзитетот	8
Вкупно	60

Програмата на другите факултети може да варира, но сепак мора да ги задоволува основните барања за стекнување со педагошко, андрагошко и специјално-дидактичко образование кое носи 60 ЕТКС.

III ДЕЛ - Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражување

Темата и предметот на докторскиот труд и начинот на работа, како и професионалните контакти и релации на истражувачот, наложија ова да биде квантитативно и квалитативно дескриптивно истражување. Имено, авторот во секојдневната работа го работи и го преиспитува системот на иницијално образование на наставниците, но и можностите, видовите и аспектите на професионален развој на наставниците во Македонија. Самиот автор е обучувач на обуки за наставен кадар во неколку подрачја (методи за настава, социјална правда, образовни политики итн.) и автор на трудови чијшто интерес бил да се опишуваат и да се образложуваат или самите обуки или, пак, резултатите коишто се постигнуваат со обуките кај наставниците и ефектите во нивната секојдневна настава.

Предмет на истражување на овој докторски труд е анализата на концепциската поставеност на образованието на наставниците во Македонија и врз основа на споредби со трендовите на поставеност на образованието на наставници во Европа, особено во Англија и Словенија, да се понуди предлог за ефективен модел на концепциска поставеност на образованието на наставници во нашата држава. Предметот е истражуван од следните аспекти:

- поставеноста на системот за образование на наставници во трите земји,
- уписната политика на студенти-кандидати за наставници,
- мотивираноста на студентите за избор на професијата наставник,
- разликите во мотивираноста меѓу студентите од различни универзитети и држави (Македонија и Словенија),
- разликите во мотивираноста на студентите во однос на припадност на пол,
- реализација на практичната настава во училиштата,

III Дел - Методологија на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

- поврзаноста на високообразовните институции и училиштата,
- лицензирањето на наставничката професија,
- менторството на наставник-приправник,
- експертските ставови за наведените аспекти на истражувањето.

2. Цел и задачи на истражувањето

Целта на истражувањето во овој труд е да се направи анализа на концепциската поставеност на образованието на наставниците во Македонија, а преку споредба со трендовите на поставеност на образованието на наставници во Европа, особено во Англија и Словенија, да се понуди предлог за ефективен модел на концепциска поставеност на образованието на наставници во нашата држава.

Целта на истражувањето се реализира преку следните задачи:

- да се воочат слабостите и предизвиците во актуелната поставеност на системот на образование на наставници во Македонија;
- да се анализира поставеноста на системот на образование на наставници во Англија;
- да се анализира поставеноста на системот на образование на наставници во Словенија;
- да се испита мотивираноста на студентите-кандидати за наставници за наставничката професија во Македонија и Словенија;
- да се утврди дали постојат значајни разлики во однос на мотивираноста на македонските и нивните словенечки колеги;
- да се утврди дали постојат значајни разлики во мотивираноста за наставничката професија во зависност од полот на студентите;
- да се понуди модел за концепциска поставеност на образованието на наставници во Македонија.

3. Хипотези на истражувањето

За да се истражи предметот на трудот, авторот појде од следната *основна хипотеза на истражувањето*: македонскиот систем за образование на наставници за основното образование се разликува од системите во европските земји, особено споредено со Англија и со Словенија, во однос на уписната политика, поставеноста на системот и практичната подготвеност и мотивацијата на студентите за влез во професијата.

Помошни хипотези:

- 1) Не постои усогласеност на студиските програми за наставници за основно образование на факултетите за образование на наставници во Македонија;
- 2) Постои различна поставеност на концептот за образование на наставници за основно образование во Македонија и Словенија;
- 3) Не постојат статистички значајни разлики во хиерархијата на мотивациските фактори кај македонските и словенечките студенти;
- 4) Постојат статистички значајни разлики во перцепциите за наставничката професија кај македонските и словенечките студенти;
- 5) Постојат статистички значајни разлики во рангирањето на мотивациските фактори за избор на наставничката професија меѓу студентите од различен пол;
- 6) Постојат статистички значајни разлики меѓу студентите од машки и женски пол во перцепциите за наставничката професија;

III Дел - Методологија на истражувањето

Концептиска поственост и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

- 7) Постојат значајни разлики во ставовите кај експертите во однос на воведување лиценци за наставници во Македонија и Словенија.

4. Варијабли на истражувањето

Зависни варијабли во емпириското истражување се ставовите и мислењата на студентите од Македонија и Словенија за интринзичните и екстринзичните мотиви за избор на професијата наставник, како и нивните перцепции за експертизата, тежината, социјалниот статус, убеденоста и за платата на наставниците.

Независни варијабли во истражувањето се возраста, полот, местото на живеење (Македонија и Словенија) и институцијата на која студираат студентите.

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Со оглед на поставениот предмет на истражување и поставените хипотези, беше употребена дескриптивната и компаративната метода.

Со помош на техниката анализа на содржина и контекстуална анализа најпрво се собираа документи за анализа на поставеноста на системот на образование на наставници во Англија. Притоа авторот имаше можност при студиски престој на два англиски колеџи да присуствува на дел од приемен испит за кандидатите за наставници, а и да има увид во наставата, во поврзаноста на колеџот и училиштата, како и во следењето на кандидатите за наставници од страна на ментори од колеџ.

Со техниката анализа на документи се разгледуваа документи од Словенија за поставеноста на образовниот систем, пред сè документот „Бела книга на образованието во Словенија“, како и извештаи и научно

III Дел - Методологија на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

публикувани документи за концептот на образование на наставниците во оваа земја, и споредбено со земји од Европската Унија.

При анализирањето на документите за образовниот систем во Македонија, концепциската поставеност на основното образование и при тоа сегментот за улогата, вештините и знаењата на наставниците во нашите основни училишта, нивните ставови и мислења, како и начинот на менторска поддршка, се користеа документи што се дел од проектни активности имплементирани во нашата држава, а во исто време и официјални документи и анализи на Бирото за развој на образованието, законски регулативи и сè уште актуелната Национална програма за развој на образованието во РМ 2005-2015.

Техниката непосредно набљудување се користеше при приемен испит на англиски колеџи за наставници, како и при имплементација на предмети/часови/вежби со студенти од тие колеџи, како и на предавања со студенти-кандидати за наставници на Педагошкиот факултет во Љубљана.

Техниката анкетирање беше користена со студенти од 5 факултети за наставници во Македонија и 1 факултет за наставници во Словенија, при што се користеше мерниот инструмент кој е создаден и развиен од страна на Ват и Ричардсон (Watt & Richardson, 2007). Станува збор за скала (прашалник) што ги одредува факторите и перцепциите што влијаат врз изборот на наставничката професија (во оригинал: Factors Influencing Teaching Choice Scale– FIT Choice Scale – FIT Choice Scale; во понатамошниот текст – ФИТ-скала).

Рамката на ФИТ-скалата се заснова на теоријата на очекувани вредности, развиена од страна на Ват и Ричардсон (Watt & Richardson), со цел да се утврди сеопфатен модел за водење систематско истражување зошто луѓето ја одбираат наставничката професија. Овој модел се заснова на теми коишто се однесуваат на наставничката

III Дел - Методологија на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

професија и поврзаност со изборот на наставничка професија, поврзано со сфаќањата за потребните способности во пошироката литература за избор на кариера. Рамката го опфаќа алтруистичкиот вид мотивација обработен во литературата за образование на наставници (Book & Freeman, 1986; Brown, 1992; Lortie, 1975; Moran, Kilpatric, Abbott, Dallat, & McClune, 2001; Serow & Forest, 1994), но исто така ги опфаќа и повеќе личните утилитарни мотивации и интринзични мотивации, заедно со убедувањата за заснованост на кариерата врз основа на способностите и литературата што ги обработува овие прашања (Lent, Lopez, & Bieschke, 1993). Рамката исто така ги вклучува личните перцепции за потребата и наградата како аспекти на наставничката професија и вклучува мерење на задоволството од кариерата и обврските. Накратко, моделот како основа ги содржи *социјализациските влијанија*, следени преку *твообичаените влијанија за перцепција на задачите, себеперцепција, вредности, и поврат од кариерата.*

При обработката на податоците од анкетните прашалници од студентите од 5 факултети се користеа неколку основни статистички постапки, пред се фреквенција, процент, аритметичка средина и сл. Податоците од различните групи беа обработени преку парирање Т-тест преку што се утврди значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини на скоровите на зависната варијабла. Со оглед на тоа што беше употребен скалер, се пресметуваа Кронбах алфа вредности за релијабилност.

Полуструктурирано интервју се користеше како техника во многу ситуации на тематска анализа на концепциската поставеност на образованието на наставници, а особено со претставниците од Филозофски факултет во Скопје, од Институтот за педагогија, од Факултетот за образование од Штип, како и со деканот на Педагошкиот факултет во Љубљана.

III Дел - Методологија на истражувањето

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

6. Примерок

За потребите на емпириското истражување се користеше пригоден примерок на студенти од наставничките факултети во Македонија и Словенија.

Од 278 учесници кои го сочинуваа финалниот примерок, 243 (87,4%) се женски, 32 (11,5%) машки, додека тројца (1,1%) не го навеле својот пол. За време на задавањето на прашалникот 98,6% од испитаниците (или 274) ја следеле првата академска година, еден (0,4%) испитаник ја следел втората, еден (0,4%) третата и двајца (0,7%) четвртата година од додипломските студии во учебната 2012/2013. Што се однесува до возраста на учесниците, 256 (92,1%) во моментот на задавањето на прашалникот биле на возраст од 18 до 20 години, 17 (6,1%) на возраст од 21 до 25, еден (0,4%) на возраст од 26 до 30 и тројца (1,5%) учесници се над 31 година. Со оглед на фактот дека прашалникот беше зададен на Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана, 86 (или 30,9%) од учесниците доаѓаат од Република Словенија, а останатите 192 (или 69,1% од) испитаници(те) се студенти од Република Македонија.

Во табела 1 се прикажани дескриптивните податоци на учесниците.

Табела 1 *Дескриптивни податоци на учесниците во истражувањето*

	Пол		Академска година				Возраст				Вкупно
	Ж	М	1-ва	2-ра	3-та	4-та	18-20	21-25	26-30	31-...	
Ф (%) Факултет 1	61 (75,3)	19 (23,5)	79 (97,5)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)	72 (88,9)	6 (7,4)	0 (0)	3 (3,7)	81
Ф (%) Факултет 2	42 (89,4)	5 (10,6)	47 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	44 (93,6)	3 (6,4)	0 (0)	0 (0)	47
Ф (%) Факултет 3	28 (96,6)	1 (3,4)	29 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	29 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	29
Ф (%) Факултет 4	28 (80)	6 (17,1)	35 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	32 (91,4)	2 (5,7)	1 (2,9)	0 (0)	35
Ф (%) Македонски	159 (82,8)	31 (16,1)	190 (99,0)	0 (0)	0 (0)	2 (1,0)	177 (92,2)	11 (5,7)	1 (0,5)	3 (1,5)	192

III Дел - Методологија на истражувањето

Концептска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелески

факултети (збирно)												
Ф (%) Факултет 5	84 (97,7)	1 (1,2)	84 (97,7)	1 (1,2)	1 (1,2)	0 (0)	79 (91,9)	6 (7,0)	1 (1,2)	0 (0)		86
Ф (%) ВКУПНО	243 (87,4)	32 (11,5)	274 (98,6)	1 (0,4)	1 (0,4)	2 (0,7)	256 (92,1)	17 (6,1)	1 (0,4)	3 (1,5)		278

При интервјуата со релевантните експерти во областа се користеше пригоден примерок.

7. Постапка при реализација на емпириското истражување

Со тековното истражување користениот инструмент ФИТ-скала е преведена на македонски јазик и добиени се резултати од четири факултети во Република Македонија (Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје; Државниот универзитет во Тетово - Филозофски факултет; Филозофски Факултет – Скопје и Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ - Битола). Македонската верзија на ФИТ-скалата е презентирана во прилогот „А“. Таа е преведена од страна на авторката и е ревидирана од страна на компетентно лице. Во Република Словенија скалата им е зададена на студенти од Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана преку локална алатка на Интернет за задавање прашалници (<https://www.1ka.si/>). Во овој случај беше зададена оригиналната англиска верзија на скалата, врз основа на претходна консултација со професорите од Педагошкиот факултет во Љубљана дека англискиот јазик не претставува пречка во квалитетот на одговорите дадени од страна на словенечките студенти.

Во истражувањето се вклучени студенти што ја следеа првата академска година (98,6%) во учебната 2012-2013 од петте педагошки факултети во Република Македонија, како и студенти од Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана, Република Словенија. Прашалниците (ФИТ-скалата) беа навремено пратени до секој од нив, а успешно ги доставија пет од вкупно шесте факултети. Следствено, финалниот примерок го сочинуваат 278 студенти од 5 факултети

III Дел - Методологија на истражувањето

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

(Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје; Државниот универзитет во Тетово - Филозофски факултет; Филозофски Факултет – Институт за педагогија, Скопје; Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Битола и Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана). Педагошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ – Штип не ги достави пополнетите прашалници пред почетокот на анализата на податоците и затоа тие не се вклучени во статистичката обработка.

Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана е вклучен со цел да се направи меѓунационална компарација во рамките на докторската дисертација. Изборот на овој факултет, а не кој било друг од поранешните југословенски републики (или некој од соседните земји), е главно воден од соработката на авторката со тамошните професори и со институцијата во целина. Дополнително на ова Словенија како земја секогаш важела за економски и образовно најнапредна во регионот, па оттука и важноста на споредбата со оваа земја.

Што се однесува до таканаречената „стапка на одговор“ (процент на вратени прашалници од доставените) во овој случај таа е 100% кај македонските педагошки факултети. Тоа се должи на одличната комуникација и соработка со (студентите од) педагошките факултети во Македонија, кои секогаш излегуваат во пресрет на истражувањата спроведени од страна на своите повозрасни колеги. Следствено, вратени се онолку прашалници колку што и првично беа доставени. На студените од Словенија им беше зададена електронска форма на прашалникот преку локалната алатка на Интернет за задавање на прашалниците. Вкупно 140 студенти започнале да ја пополнуваат ФИТ-скалата. 31 (22,14%) од нив ја отвориле само првата страница, 23 (16,43%) внеле незначителен број податоци, 15 (10,71%) значително го пополниле прашалникот, додека 50,71% (или 71 студент/ка) комплетно го завршиле. Оттука, 86 учесници од Словенија (стапка на одговор 61,43%) се подобни и се вклучени во истражувањето.

III Дел - Методологија на истражувањето

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наталиа Ангелеска

Прашалниците (ФИТ-скалата) беа доставени до факултетите за време на летниот семестар во учебната 2012/2013 година. Дистрибуцијата на прашалниците се реализираше од страна на предметен наставник, по одобрување од страна на факултетот и по претходна консултација со истражувачот во врска со целта на студијата, потенцијалните прашања кои би можеле да се постават за време на задавањето, како и за процедурата на самото задавање. Сите прашалници беа зададени на часовите кои редовно ги одржуваат предметните наставници на факултетите. Под процедура на задавање, меѓу другото, се подразбира дека истражувачот на ФИТ-скалата ги известил испитаниците дека учеството е доброволно, дека податоците ќе се користат за потребите на докторската дисертација и дека целиот процес е строго доверлив, т.е. дека со личните податоци кои се побарани од учесниците ќе се пристапи професионално и дека ќе се чуваат во тајност. Што се однесува до учесниците од Република Словенија, задавањето се одвиваше по електронски пат и потребните информации во врска со анонимноста и тајноста на истражувањето беа пренесени во текстуална форма пред почетокот на фазата за прибирање на податоци. Оттука, секој оној учесник што продолжил со пополнување на ФИТ-скалата е информиран за целта на истражувањето и за тоа како ќе се постапува со податоците што ги оставил. Просечното време на пополнување на прашалникот, електронски или во хартиена форма, се движеше од 15 до 20 минути.

1. Преглед на релевантни истражувања за испитување на мотивираноста на студентите-кандидати за наставници

Истражувањата за тоа што ги мотивира луѓето да ја изберат наставничката професија, всушност, потекнуваат од Англија уште од 1934 година (Valentine, 1934) и од крајот на Втората светска војна (Tudhope, 1944). Во периодот по двете светски војни имаше потреба од образование, па наставничката професија беше и помалку регулирана, дефинирана и поставена, но со брзиот развој на економијата, всушност, се покажа дека наставничката професија е една од професиите кои се основа за развој и добросостојба на општеството, па затоа и одредени земји, меѓу кои Австралија, САД, Велика Британија, Германија, Норвешка и други, всушност, се соочуваат со проблеми за привлекување и задржување на наставниците во професијата. Финансиските кризи од 2008 година, кои глобално влијаеја врз економијата во целиот свет, доведоа до уште поголема спротивставеност на недостигот или вишокот од наставници (особено во земјите каде што наставниците се третирали како државни службеници со сигурни месечни примања, иако минимални, но со сигурна пензија), па тоа и го поттикна повторниот интерес на истражувачите за мотивациските фактори при избор на наставничката професија.

Спроведени се повеќе студии за истражување на мотивацијата кај наставниците во последните пет децении. Сè до 1990-те години се утврдило дека алтруистичките, услужно ориентирани цели и други интринзични мотивации се изворот на примарните причини зошто се одбира наставничката професија како кариера (Brookhart & Freeman, 1992, p.42). Овие истражувачи ги истакнале интринзичните, екстринзичните и алтруистичките мотивации како најважни групи меѓу

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

причините за избор на наставничката професија. Идентификуваните мотивации ја вклучиле и работата со деца и адолесценти, социјалната придобивка, можноста да се направи разлика во животот на децата, сигурноста во работата, бенефициите од професијата, задоволството од наставничката работа, компатибилноста со други интереси и активности, компатибилноста со фамилијарниот живот, како и самообразованието (OECD, 2005). Според извештајот на ОЕЦД, студиите во Австралија, Белгија, Канада, Холандија, Словачка и Велика Британија покажуваат дека работата со деца и адолесценти, можностите за интелектуално задоволство и начините на кои се прави придонес во социјалниот живот се најчесто идентификувани причини за избор на наставничката професија како кариера. Од друга страна, студиите спроведени во сосема различен културен контекст, како на пр. во Брунеи (Yong, 1995), Зимбабве (Chivore, 1988), Камерун (Abangma, 1981) и Јамајка (Bastick, 1999), утврдиле дека екстринзичните фактори биле многу поважни, како на пр. плата, сигурност за работата, кариерен статус и сл.

Во Македонија е спроведено истражување на Педагошкиот факултет во Скопје³¹ за атрактивноста, мотивацијата и социоекономскиот статус на студентите (Popova – Koskarova, R. at al., 2014), при што на примерок од 195 студенти (105 од одделенска настава и 90 од предучилишно образование) авторите заклучиле дека 57,51 % од испитаниците сметаат дека наставничката професија е атрактивна, а дури 84,82 % од студентите ја одбрале оваа професија мотивирани од љубов и од желбата за работа со деца. Загрижувачки заклучок во оваа студија е фактот што голем број студенти (49,74%) имаат многу добар успех од средно училиште при упис на овој факултет, што ги доведува авторите до заклучок дека најчесто студенти на овој факултет се од семејства со понизок социоекономски статус и со послаб успех од

³¹ Popova-Koskarova, R. Sulejmani, E., The Socioeconomic Status of the Students at the Faculty of Pedagogy in Skopje and the Motivation to Choose the Teaching Profession, American Journal of Sociological Research, 2014, 4(5): 143-151

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиски поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

средното образование, а дека средношколците од семејства со повисок социоекономски статус и повисок успех од средно образование одбираат да станат доктори, стоматолози, економисти, менаџери, програмери и сл.

Но, и покрај постоењето на ваков вид истражувања, не било можно да се направат споредби поради тоа што не биле користени инструменти што би овозможиле компаративна анализа. Не постоел консензус во однос на тоа што се содржи во интринзичните, алтруистичките и екстринзичните мотивации кои биле истражувани од поединечни истражувачи. На пример, желбата да се работи со деца многу често била номинирана како форма на интринзична мотивација (Young, 1995) и исто така била означувана како алтруистична мотивација (Young, 1995).

Ват и Ричардсон (Watt and Richardson) го развиле инструментот ФИТ (FIT – Factors Influencing Teaching Choise), кој ги надминува недостатоците и слабостите на претходните користени инструменти за мерење на мотивацијата при избор на наставничката професија. Тие ја надградиле и ја прошириле претходната работа со дополнување на идентификуваните теми со спектар на студии од литературата за образование на наставници, а додале аспекти на теоријата на вредносни очекувања и социјално-когнитивната теорија за кариера (Social Cognitive Career Theory – SCCT, Lent, Lopez, Bieschke, 1993). Теоријата за вредносни очекувања е една од основните големи рамки за мотивациски резултати, развиена на почетокот од Аткинсон (1957) и понатаму доразвиена од Бател (1965), Крандал и др. (1969), како и Федер (1982,1988,1992) и Еклс и др. (1984, 1992). Главно, оваа теорија ги смета очекувањата за успех и вреднување на работата како главни детерминанти за мотивација при академскиот избор, заедно со други дистални влијанија како што се социјализацијата и перцепцијата од претходно искуство. Моделот ФИТ-скала ги вклучува различните психолошки механизми кои се значајни за избор на наставничката

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

професија, а сите делови од моделот влијаат заедно врз изборот на индивидуата. Индивидуите би требало да изберат професија за која ги имаат потребните способности, за кои се поврзуваат одредени вредносни аспекти, а за кои нема превисоки барања.

ФИТ-скалата е користена прво на голем примерок испитаници од два универзитети во Сиднеј, Австралија, а потоа е користена во САД, Норвешка и Германија (Watt and Richardson, 2007; Watt et al., 2012). Направен е превод и пилот-студија во Хрватска, но сè уште не се достапни анализите и извештаите од добиените резултати.

Во овој докторски труд се користеше мерниот инструмент кој е создаден и развиен од страна на Ват и Ричардсон (2007). Станува збор за скала (прашалник) која ги одредува факторите и перцепциите што влијаат врз изборот на наставничката професија (во оригинал: Factors Influencing Teaching Choice Scale– FIT Choice Scale – FIT Choice Scale; во понатамошниот текст – ФИТ-скала).

Рамката на ФИТ-скалата се заснова на теоријата на очекувани вредности, развиена од страна на Ват и Ричардсон (Watt & Richardson), со цел да се утврди сеопфатен модел за водење на систематско истражување зошто луѓето ја одбираат наставничката професија. Овој модел се заснова на теми коишто се однесуваат на наставничката професија и поврзаност со изборот на наставничка професија, поврзано со сфаќањата за потребните способности во пошироката литература за избор на кариера. Рамката го опфаќа алтруистичкиот вид мотивација обработен во литературата за образование на наставници (Book & Freeman, 1986; Brown, 1992; Lortie, 1975; Moran , Kilpatric, Abbott, Dallat, & McClune, 2001; Serow& Forest, 1994), но исто така ги опфаќа и повеќе личните утилитарни мотивации и интринзични мотивации, заедно со убедувањата за заснованост на кариерата врз основа на способностите и литературата што ги обработува овие прашања (Lent,

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Квалитативна постојаност и влијанија на задоволството на наставничката, м-р Наташа Митровиќ

Lopez, & Bieschke, 1993). Рамката исто така ги вклучува личните перцепции за потребата и наградата како аспекти на наставничката професија и вклучува мерење на задоволството од кариерата и обврските.

Накратко, моделот ги содржи како основа *социјализациските влијанија*, следени преку вообичаените влијанија за *перцепција на задачите, себеперцепција, вредности и поврат од кариерата*. Вака шематски може да се претстави рамката:



2. Резултати и дискусија од спроведеното емпириско истражување

2.1 Тестирање на релијабилноста на факторите

Анализата на релијабилноста на мотивациските фактори и перцепциите беше спроведена веднаш по формирањето на финалниот примерок. Тестирањето на релијабилноста беше изведено одделно за секој од факултетите што се предмет на анализа. При тестирањето на податоците добиени од студентите на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје [1], се добија Кронбах алфа-вредности повисоки од 0,70 за петнаесет (од вкупно деветнаесет) фактори. Факторите: *интринзична вредност на кариера* ($\alpha=0,67$); *втор избор на кариера* ($\alpha=0,63$); *тежина и социјална убеденост* (Кронбах алфа-вредности за обата последно наведени фактори изнесува 0,68) имаат пониска вредност од граничната (0,70). Сепак, вредностите на факторите што се под границата од 0,70 имаат висока меѓуајтемна корелација (над 0,20), што во случај со фактори или супскали со мал број ајтеми се смета за доволна за да се вклучат во понатамошните анализи (Pallant, 2005). Исто така, подграничните вредности се во линија со резултатите добиени од Ват и Ричардсон (2007) и затоа сите фактори од Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје се земени предвид за понатамошните анализи. Во случајот со Државниот универзитет во Тетово - Филозофски факултет [2], девет од вкупно деветнаесет фактори имаат многу ниски Кронбах алфа-вредности. Тоа ги класифицира овие девет фактори како нерелијабилни и тие се исклучени од понатамошни разгледувања. Неверодостојните фактори од Државниот универзитет во Тетово се: *способност* ($\alpha=0,34$); *втор избор на кариера* ($\alpha=0,56$); *сигурна работа* ($\alpha=0,39$); *трансферабилност на професија* ($\alpha=0,41$); *поттикнување социјална еднаквост* ($\alpha=0,61$); *претходно искуство со учење и настава* ($\alpha=0,51$); *социјални/општествени влијанија* ($\alpha=0,06$); *експертиза* ($\alpha=0,59$) и *социјална убеденост* ($\alpha=0,59$). Кај студентите од Филозофски факултет – Скопје само факторот *социјална убеденост* ($\alpha=0,36$) има

незадоволителна релијабилност. Кај останатите вредностите се над граничната вредност (0,70), имаат висока меѓуајтемна корелација и се слични со резултатите на Ват и Ричардсон (2007), затоа тие се оставени за понатамошна анализа. Четири од вкупно деветнаесет фактори се покажаа како нерелијабилни во случајот со Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Битола [4]. Имено, факторите: *втор избор на кариера* ($\alpha=0,50$), *време за семејство* ($\alpha=0,46$), *трансферабилност на професија* ($\alpha=0,57$) и *социјална убеденост* ($\alpha=0,52$) не се вклучени во понатамошните компарации и анализи. Податоците добиени од Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана [5] покажуваат одлична релијабилност на сите фактори. Впрочем, Кронбах алфа-вредности за податоците од словенечкиот факултет се покажаа како највисоки. Во прилогот „Б“ се прикажани добиените вредностите споредени со истата анализа спроведена од страна на Ват и Ричардсон (2007) за потребите на нивното истражување.

3.Мотивацијата и перцепциите кај анализираните студенти

Во прилогот „В“ (табели 1 – 6) поединечно се прикажани рангираните мотивации и перцепции од студентите на педагошките факултети во Република Македонија и Педагошкиот факултет од Љубљана. Исто така, овие податоци се прикажани и во графиконите 1 и 2 (прилог „Г“). Понатаму, рангираните мотивации и перцепции на студентите од македонските педагошки факултети збирно се прикажани во прилогот „В“ како и во графиконите 3 и 4 (прилог „Г“) со цел полесно да се компарираат со податоците добиени од Педагошкиот факултет од Љубљана, но и со податоците од претходните истражувања. Затоа, во продолжение ќе се дискутираат збирните резултати од македонските педагошки факултети. Имено, главните два **мотиватори** кај словенечките и македонските студенти се: *работата со деца* и *интризнична вредност на кариерата*. Кај

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Конструктивна поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

двете популации на студенти, работата со деца е значително поголем мотиватор отколку интринзичната вредност на кариерата. Беше спроведен т-тест за зависни примероци со цел да се тестира разликата на аритметичките средини добиени на мотивациските фактори *работа со деца* и *интринзична вредност на кариерата* во рамките на секоја популација одделно (македонска и словенечка). Статистички значително повисоко оценет е мотивацискиот фактор *работа со деца* кај македонските ($M=6.47$, $СД=1.07$) и словенечките студенти ($M=6.04$, $СД=1.11$) во споредба со мотивацискиот фактор *интринзична вредност на кариерата* ($M=6.16$, $СД=1.02$, $t(184)=3.96$, $n<0.001$, $\eta^2=0.08$ кај македонската и $M=5.61$, $СД=1.25$, $t(70)=3.96$, $n=0.008$, $\eta^2=0.10$ за словенечката популација). Понатаму, редоследот на остатокот мотивациски фактори кај македонските студенти е следен: *време за семејство*, *креирање на иднина на децата*, *способност*, *социјален придонес*, *претходно искуство со учење и настава*, *социјални влијанија*, *мрзеливост*, *поттикнување социјална еднаквост*, *сигурна работа*, *трансферабилност на професија* и *втор избор на кариера*. По спроведените т-тестови за зависни примероци за да се тестираат последователните аритметички средини, статистички значајни разлики се забележаа и меѓу десеттиот - *поттикнување социјална еднаквост* ($M=5.02$, $СД=1.44$) и единаесеттиот мотивациски фактор - *сигурна работа* ($M=4.68$, $СД=1.43$, $t(135)=2.46$, $n=0.015$, $\eta^2=0.04$); како и меѓу дванаесеттиот - *трансферабилност на професија* ($M=4.61$, $СД=1.44$) и последниот - *втор избор на кариера* ($M=3.22$, $СД=1.82$, $t(88)=6.385$, $n<0.001$, $\eta^2=0.32$). Редоследот на остатокот мотивациски фактори кај словенечките студенти е следен: *креирање на иднина на децата*, *способност*, *социјални влијанија*, *време за семејство*, *претходно искуство со учење и настава*, *поттикнување социјална еднаквост*, *социјален придонес*, *сигурна работа*, *трансферабилност на професија*, *мрзеливост* и *втор избор на кариера*. Од спроведените парови примероци со т-

IV Дел - Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување

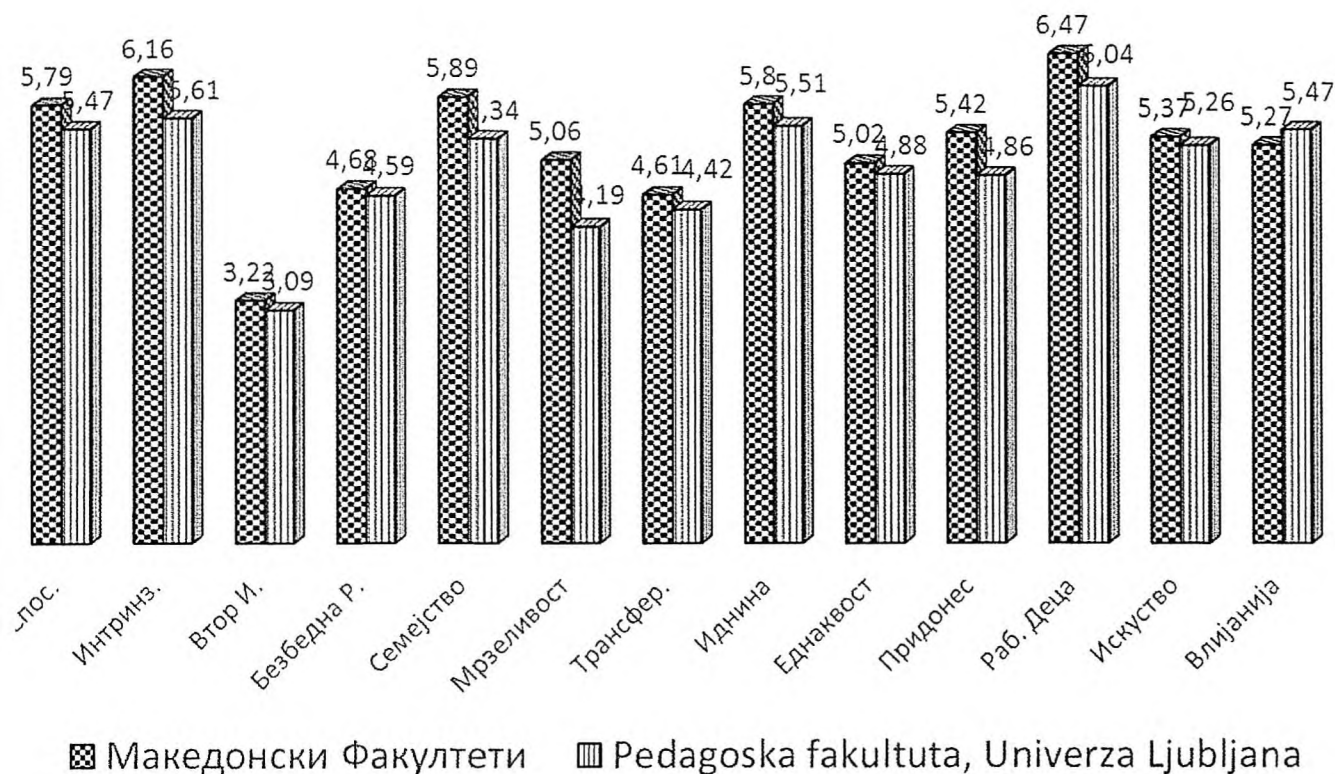
Концептска поставеност и тенденции со образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

тестови на примерокот од Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана, статистички значајни разлики, покрај разликата меѓу прворангираниот и второрангираниот мотивациски фактор, се јавија меѓу мотивациските фактори: претходно искуство со учење и настава ($M=5.26$, $SD=1.30$, $t(70)=2.35$, $n=0.022$, $eta\ squared =0.07$) и поттикнување социјална еднаквост ($M=4.88$, $SD=1.02$); социјален придонес ($M=4.86$, $SD=1.04$, $t(70)=2.54$, $n=0.013$, $eta\ squared =0.08$) и сигурна работа ($M=4.59$, $SD=1.06$) и мрзеливост ($M=4.19$, $SD=1.39$) и втор избор на кариера ($M=3.09$, $SD=1.77$, $t(73)=4.22$, $n<0.001$, $eta\ squared =0.20$). Детален преглед на редоследот (и тестираните аритметички средини) кај обете популации може да се најде во прилогот „В”.

	Македонски Факултети			Педагошки факултет, Универзитет во Љубљана			F	df (разлики меѓу групите)	P	ETA2
	M	SD	N	M	SD	N				
мотивациски фактори:										
способност	5,88	1,08	188	5,47	0,83	79	9,019	1; 265	0,003	0,03
критична вредност на кариерата	6,16	1,02	188	5,61	1,25	79	14,100	1; 265	<0,001	0,05
втор избор на кариера	3,16	1,77	184	3,09	1,77	79	0,098	1; 261	0,755	<0,001
сигурна/Сигурна работа	4,93	1,41	186	4,59	1,06	74	3,609	1; 258	0,059	0,01
мотивациски фактор за семејство	5,78	1,42	189	5,34	0,95	74	6,112	1; 261	0,014	0,02
мрзеливост	5,06	1,75	191	4,19	1,39	74	14,827	1; 263	<0,001	0,05
непроблематичност професија	4,79	1,41	188	4,42	1,37	74	3,726	1; 260	0,055	0,01
вредност на иднината на татко/адолесцентите	5,80	1,26	188	5,51	1,09	71	3,011	1; 257	0,084	0,01
поттикнување социјална еднаквост	5,10	1,40	184	4,88	1,02	71	1,365	1; 253	0,244	0,005
социјален придонес	5,42	1,31	186	4,86	1,04	71	10,481	1; 255	0,001	0,04
мотивациски фактор со татко/адолесцентите	6,47	1,07	188	6,04	1,11	71	7,967	1; 257	0,005	0,03
претходно искуство со учење и настава	5,52	1,30	186	5,26	1,30	71	2,055	1; 255	0,153	0,01
социјални/Општествени вештини	5,54	1,49	167	5,47	1,47	71	0,144	1; 236	0,736	<0,001

IV Дел - Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување

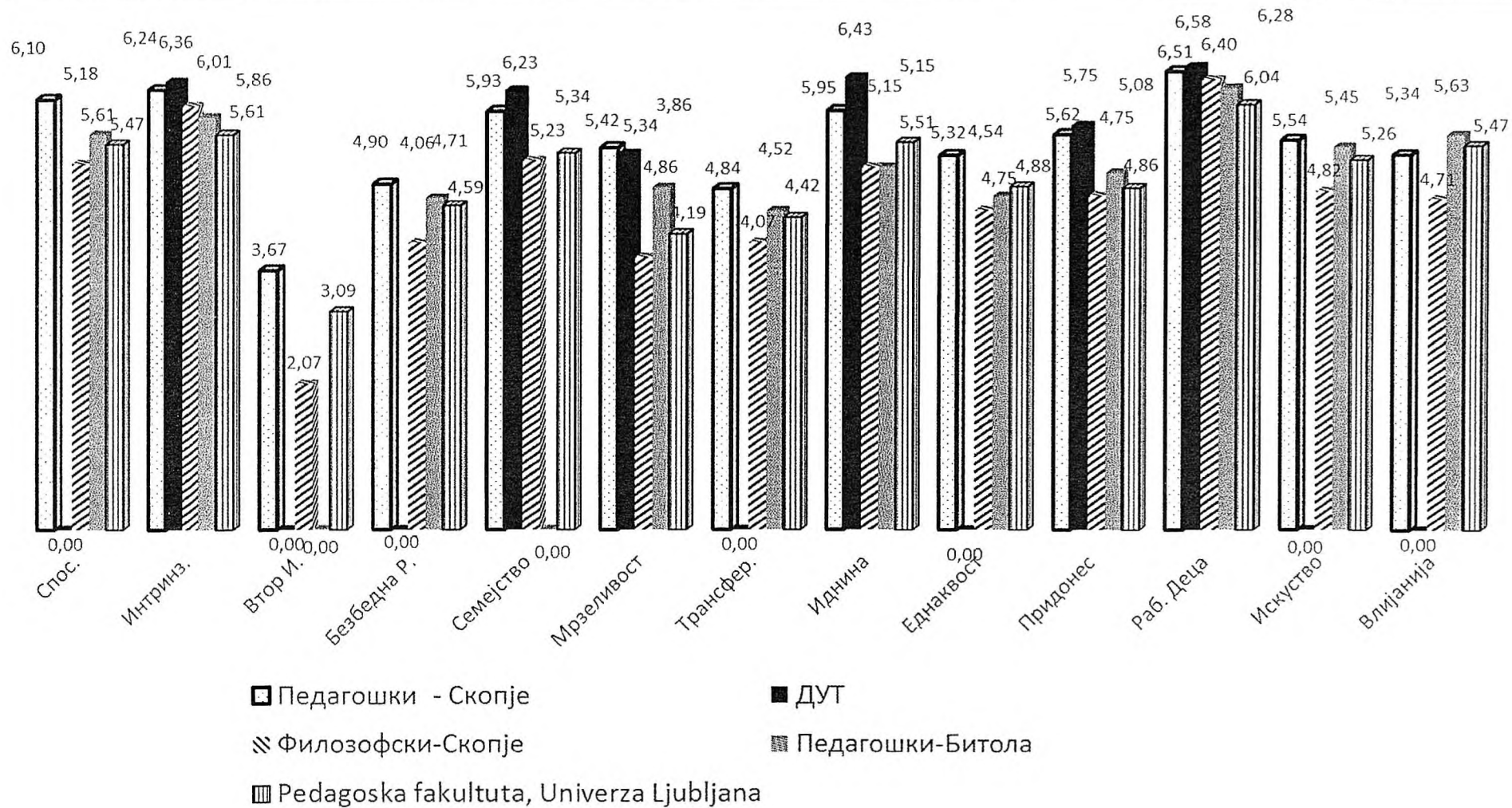
Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска



Графикон 1 Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ-СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; од 1 до 7, каде што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини, збирно за македонските факултети споредено со Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана - Словенија.

Кратенки: „Спос.“ = Способност; „Интр.“ = Интринзична вредност на кариера; „Втор“ = Втор избор на кариера; „Безбедна“ = Безбедна работа; „Семејство“ = Време за семејство; „Мрзеливост“ = Мрзеливост; „Трансфер.“ = Трансферабилност на професија; „Иднина“ = Креирање на иднината на децата/адоlesцентите; „Еднаквост“ = Поттикнување социјална еднаквост; „Придонес“ = Се прави социјален придонес; „Раб. Деца“ = Работа со деца/адоlesценти; „Искуство“ = Претходно искуство со учење и настава; „Влијанија“ = Социјални/Општествени влијанија.

Во следниот графикон се претставени разликите во рангирањето на мотивациските фактори кај студентите, во зависност од тоа на кој факултет студираат во Македонија, заедно со резултатите на студентите од Педагошкиот факултет во Љубљана.



Графикон 2. Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ-СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; од 1 до 7, каде што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини за наведените факултети. Кратенки: „Спос.“ = Способност; „Интр.“ = Интризинична вредност на кариера; „Втор“ = Втор избор на кариера; „Безбедна“ = Безбедна работа; „Семејство“ = Време за семејство; „Мрзеливост“ = Мрзеливост; „Трансфер.“ = Трансферабилност на професија; „Иднина“ = Креирање на иднината на децата/адолесцентите; „Еднаквост“ = Поттикнување социјална еднаквост; „Придонес“ = Се прави социјален придонес; „Раб. Деца“ = Работа со деца/адолесценти; „Искуство“ = Претходно искуство со учење и настава; „Влијанија“ = Социјални/Општествени влијанија.

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и менаџини во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Интересно е да се забележи дека во двата случаи (македонски и словенечки), прворангираниот мотивациски фактор (*работа со деца*) спаѓа во категоријата на факторот од повисок ред *социјална корист и вредност*. Второрангираниот фактор (*интринзична вредност*) не спаѓа во ниту една категорија на фактор од повисок ред и со овој редослед на мотивациските фактори резултатите добиени од македонските и словенечките студенти се разликуваат со резултатите добиени од турските колеги. Имено, Килинч и др. (2012) при задавање на истоимената скала на три турски наставнички факултети, како први три рангирани мотивациски фактори ги добиваат: *социјален придонес; креирање на иднината на децата/адолесцентите* и *поттикнување социјална еднаквост*. Сите три спаѓаат во факторот од повисок ред *социјална корист и вредност*. Колку за компарација, работата со деца/адолесценти, иако спаѓа во рамките на истиот фактор од повисок ред, е петторангирана во согласност со резултатите од турските студенти. Очекувањата беа дека резултатите од македонската популација ќе бидат многу повеќе во линија со резултатите од Килинч и др. (2012) отколку во согласност со резултатите на словенечките студенти. Ова е поради тоа што описот на ситуацијата со наставничката професија во Турција и тамошните социоекономски услови се блиски до македонскиот контекст. На пример, проблемите со наставничката обука од аспект на ресурси и физичка инфраструктура, квалитетот на образованието и процесот на селекција на идните наставници (Килинч и др., 2012) се дел од ситуациите што го опишуваат и македонското секојдневие во доменот на образованието на наставниот кадар.

Земајќи ги предвид и останатите мотивациски фактори од тековното истражување, може да се заклучи дека рангирањето е слично меѓу истражуваните популации. Значителни разлики во рангирањето меѓу македонските и словенечките студенти се забележуваат само кај мотивациските фактори *време за семејство; се прави социјален*

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наткиша Ангелеска

придонес; социјални/општествени влијанија; поттикнување социјална еднаквост и мрзеливост. Под значителни разлики се подразбира разлика поголема или еднаква на два ранга. Македонските студенти го рангираат времето за семејство на трето место во споредба со словенечките колеги кои му го припишуваат шестото место. Исто така, за три места повисоко македонските студенти го рангираат мотивацискиот фактор *социјален придонес* (шести по ранг) и факторот *мрзеливост* (деветти по ранг). Тоа ги прави македонските студенти повеќе насочени кон семејството и повеќе склони да придонесуваат социјално, но од друга страна, пак, и помрзеливи во споредба со наставниците од Словенија. Словенечките студенти, пак, за две места повисоко го рангираат факторот *поттикнување социјална еднаквост* (осми по ранг) и за три места повеќе факторот *социјални влијанија* (петти по ранг) во споредба со македонските колеги. Останатите фактори или се исто рангирани (*работа со деца, интринзична вредност на кариерата, претходно искуство со учење и настава и втор избор на кариера*) или, пак, се разликуваат за едно место во рангирањето (*креирање на иднина на децата и адолесцентите, способност, сигурна работа и трансферабилност на професијата*).

За да може со сигурност да се тврди дека аритметички средини се повисоки кај македонската (или словенечката) популација, изземајќи го рангирањето, се спроведоа еднонасочни АНОВИ за сите мотивациски фактори како зависна варијабла и типот на студенти (македонски или словенечки) како независна варијабла. Резултатите потврдија дека *работата со деца* статистички повеќе ги мотивира македонските студенти ($M=6.47$, $SD=1.07$, $F(1, 257)=7.967$, $n=.005$, $eta\ squared=0.03$) во споредба со словенечките ($M=6.04$, $SD=1.11$). Истото важи и за мотивацискиот фактор *интринзична вредност на кариерата*. Македонските студенти ($M=6.16$, $SD=1.02$, $F(1, 265)=14.100$, $n<.001$, $eta\ squared=0.05$) се повеќе интринзично мотивирани од вредноста на кариерата споредено со колегите од Словенија ($M=5.61$, $SD=1.25$). Покрај

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

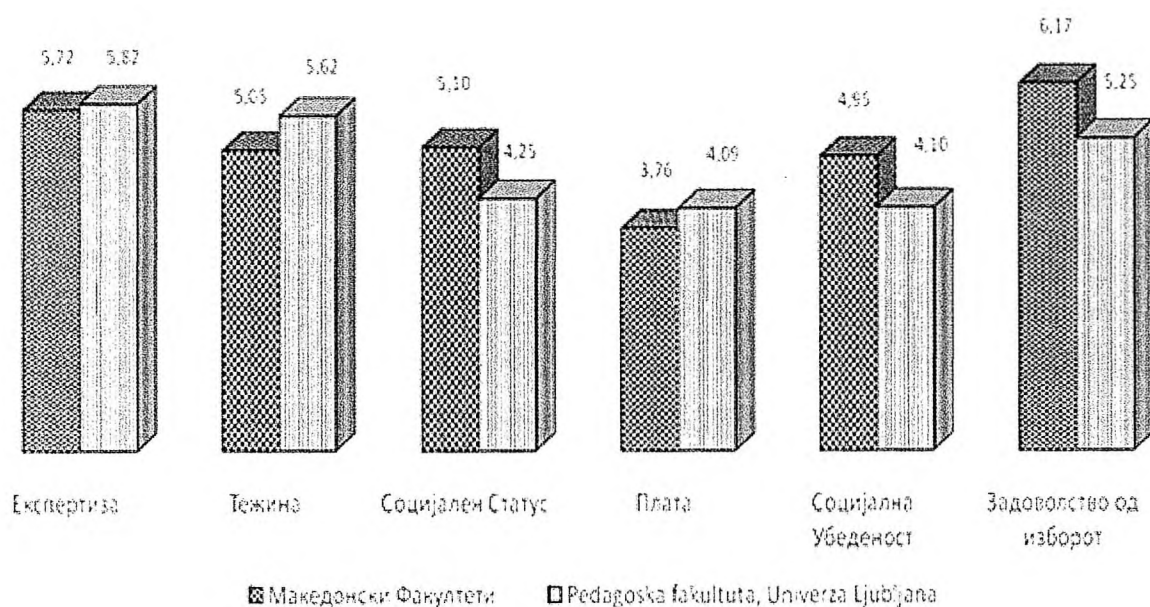
статистички значајната разлика во првиот и вториот мотиватор (во корист на македонските), статистички значајни разлики се бележат и во случајот на мотивациските фактори: *способност, сигурна работа, време за семејство, мрзеливост и социјален придонес* – сите во полза на македонските факултети. Тоа подразбира дека македонските студенти, во споредба со словенечките, се статистички повеќе мотивирани да ја одберат наставничката професија заради *работата со деца, интринзичната вредност на кариерата, способноста која ја поседуваат, сигурноста која ја нуди наставничката професија, времето кое ќе остане за семејството, социјалниот придонес* и, на крај, заради *мрзеливоста*. Од друга страна, пак, нема разлики, т.е. македонските и словенечките студенти на педагошките факултети се еднакво мотивирани по повод *вториот избор на кариера, трансферабилноста на професијата, креирањето на иднината на децата/адолесцентите, поттикнувањето социјална еднаквост, претходното искуство со учење и настава, како и со можноста за вршење на социјални/општествени влијанија* (прилог „В”). Важно е да се нагласи дека македонските и словенечките студенти како последни три мотиватори ги наведуваат: *сигурна работа; трансферабилност на кариера* и *втор избор на кариера* (кај словенечките студенти наведен е и факторот *мрзеливост* како претпоследен). Она што е интересно е дека факторот *сигурна работа* е рангиран на четвртото место во истражувањето спроведено во Турција од страна на Килич и др. (2012), а во случајот со македонските и словенечките студенти тој се наоѓа на 11-тото, т.е. 10-тото место. Со оглед на фактот дека наставничката професија сè уште важи за сигурна работа на овие простори (и претпоставка е дека се одбира од тие причини), се поставува прашањето дали дале социјално пожелни одговори македонските и словенечките студенти со тоа што ниско го рангирале овој мотивациски фактор. Последнорангираниот фактор *втор избор на кариера* е последнорангиран и во истражувањето на Килич и др. (2012).

Што се однесува до **перцепциите** на студентите на педагошките факултети за наставничката професија, македонските, словенечките и турските студенти (Kilinc et al., 2012) се согласни дека никој (освен тие самите себе) не ги убедил да студираат за наставници и дека наставничката професија е слабо платена. Следствено, перцепциите *социјална убеденост* и *плата* се најниско рангирани од страна на студентите во ова истражување (петти и шести ранг). Првите четири перцепции се различно рангирани кај македонските и словенечките студенти. Редоследот на идните македонски наставници е следен: *задоволство од изборот; експертиза; социјален статус; тежина; социјална убеденост* и *плата*. По спроведените т-тестови, статистички значајни разлики се добија меѓу прворангираната - *задоволство од изборот* ($M=6.17$, $SD=1.03$, $t(137)=4.815$, $n<0.0001$, $eta\ squared=0.14$) и второрангираната перцепција *експертиза* ($M=5.72$, $SD=1.22$); второрангираната ($M=5.72$, $SD=1.22$) и треторангираната перцепција - *социјален статус* ($M=5.10$, $SD=1.36$, $t(137)=3.783$, $n<0.0001$, $eta\ squared=0.09$); како и меѓу петторангираната - *социјална убеденост* ($M=4.95$, $SD=1.64$) и последнорангираната перцепција - *плата* ($M=3.76$, $SD=1.93$, $t(80)=3.783$, $n<0.0001$, $eta\ squared=0.25$). Ова подразбира дека македонските студенти го перципираат како статистички поважно *задоволството од изборот* во споредба со *експертизата* и како поважна ја перципираат *експертизата* во споредба со *социјалниот статус на наставничката професија*. Исто така, идните македонски наставници ја перципираат *социјалната убеденост* како статистички поважна во споредба со перцепцијата за *платата*. Редоследот кај словенечките колеги е следен: *експертиза; тежина; задоволство од изборот; социјален статус; социјална убеденост* и *плата*. Од спроведените парирани примероци т-тестови на примерокот од Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана, статистички значајни разлики се добија меѓу перцепциите: *тежина* - второрангираната ($M=5.62$, $SD=0.93$) и *задоволство од изборот* - треторангирана ($M=5.25$, $SD=1.34$, $t(70)=2.08$, $n=0.041$, eta

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

$squared=0.06$); како и меѓу треторангираната ($M=5.25$, $SD=1.34$) и четворторангираната перцепција – *социјален статус* ($M=4.25$, $SD=1.17$, $t(70)=5.44$, $p<0.0001$, $eta squared=0.30$). Следствено, словенечките студенти статистички ја перципираат тежината на наставничката професија како поважна во споредба со задоволството од изборот и статистички поважно го перципираат задоволството од изборот во споредба со социјалниот статус што го поседува оваа професија. Табеларен преглед на редоследот (и тестираните аритметички средини) кај обете популации може да се најде во прилогот „В” (табела 9).



Графикон 3. Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ-СКАЛА” (Ликертов тип на скала; од 1 до 7, каде што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини, збирно за македонските факултети споредено со Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана - Словенија.

Разлики меѓу половите: Бројот на машки испитаници кај македонските факултети е 31 (во споредба со само 1 машки испитаник кај Педагошкиот факултет во Љубљана), додека бројот на женски испитаници изнесува 159. Затоа во случајот со примерокот на македонски студенти можат да се направат компарации по основа на полот. Рангирањето на **мотивациите** кај испитаничките е следно: *работа со деца/адолесценти; интринзична вредност на кариерата;*

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

способност; време за семејство; креирање на иднината на децата/адолесцентите; социјални/општествени влијанија; претходно искуство со учење и настава; се прави социјален придонес; мрзеливост; поттикнување социјална еднаквост; безбедна/сигурна работа; трансферабилност на професија и втор избор на кариера. Испитаниците ги рангираа мотивациите за одбирање на наставничката професија според следниов редослед: *работа со деца/адолесценти; интринзична вредност на кариерата; креирање на иднината на децата/адолесцентите; се прави социјален придонес; способност; поттикнување социјална еднаквост; претходно искуство со учење и настава; време за семејство; безбедна/сигурна работа; социјални/општествени влијанија; трансферабилност на професија; мрзеливост и втор избор на кариера.* Исто како и во случајот со збирните резултати на македонските и словенечките факултети, *работата со деца и интринзичната вредност на кариерата* се главните два мотиватори кај обата пола во изборот на наставничката професија кај македонските студенти. Понатаму, испитаничките и испитаниците на исто место (седмо) го рангираат мотивацискиот фактор *претходно искуство со учење и настава*, како и факторот *втор избор на кариера* (последно место). Редоследот на останатите мотивациски фактори кај машките и женските испитаници е различен (види прилог „В”, табели 7 и 8). Вредно е да се спомене дека мотивацискиот фактор *време за семејство* е четвртотрангиран од страна на испитаничките, а осморангиран од страна на испитаниците, што е во линија со доминантните традиционалните струи во македонското општество. Понатаму, со разлика од четири ранг-места се мотивациските фактори: *социјални влијанија* и *се прави социјален придонес*. Првиот е повисоко рангиран кај испитаничките, додека вториот – кај испитаниците. Тоа подразбира дека женските во поголем степен се мотивирани да ја одберат наставничката професија поради социјалните влијанија (од пријателите, семејството или колегите) во споредба со машките студенти. Од друга страна, пак, момците се

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

повеќе мотивирани да ја одберат наставничката професија во споредба со девојките заради придонесување кон општеството. Останатите рангирања на мотивациски фактори меѓу машките и женските испитаници се разликуваат во 3 или помалку ранг-места (види прилог „В”, табели 7 и 8). При спроведувањето на еднонасочните АНОВИ за сите мотивациски фактори како зависна варијабла и полот на студентите (женски или машки) како независна варијабла, се добија пет статистички значајни разлики меѓу испитаниците и испитаничките. Имено, женските студенти ($M=6.56$, $SD=0.94$, $F(1, 184)=9.138$, $n=.003$, $eta\ squared=0.05$) во споредба со машките ($M=6.04$, $SD=1.11$) се помотивирани да ја изберат наставничката професија заради работата со деца. Испитаничките ($M=5.90$, $SD=1.29$) се помотивирани од испитаниците ($M=5.17$, $SD=1.84$) да студираат на педагошките факултети затоа што би добиле повеќе време за семејство ($F(1, 185)=7.016$, $n=.009$, $eta\ squared=0.04$). Понатаму, женските студенти ($M=5.12$, $SD=1.66$, $F(1, 187)=5.785$, $n=.017$, $eta\ squared=0.03$) се покажаа како „помрзеливи” во споредба со машките студенти ($M=4.37$, $SD=2.01$). Исто така, како и што беше посочено погоре во текстот, девојките ($M=5.64$, $SD=1.37$) статистички повеќе се подложни на влијанија од страна на пријателите, семејството и колегите во споредба со момците ($M=4.92$, $SD=1.90$, $F(1, 164)=5.306$, $n=.023$, $eta\ squared=0.03$) при одбирањето на наставничката професија. За крај, по повод разликите во мотивациите меѓу машките и женските студенти во изборот на кариера, евидентирана е статистички значајна разлика во мотивацијата *втор избор на кариера*. И покрај тоа што испитаничките ($M=2.96$, $SD=1.66$, $F(1, 181)=11.912$, $n=.001$, $eta\ squared=0.06$) и испитаниците ($M=4.13$, $SD=2.01$) ја рангираат оваа мотивација на последно место, машките се помотивирани да ја одберат наставничката професија како втор избор (план „В”) во споредба со женските студенти (во прилози).

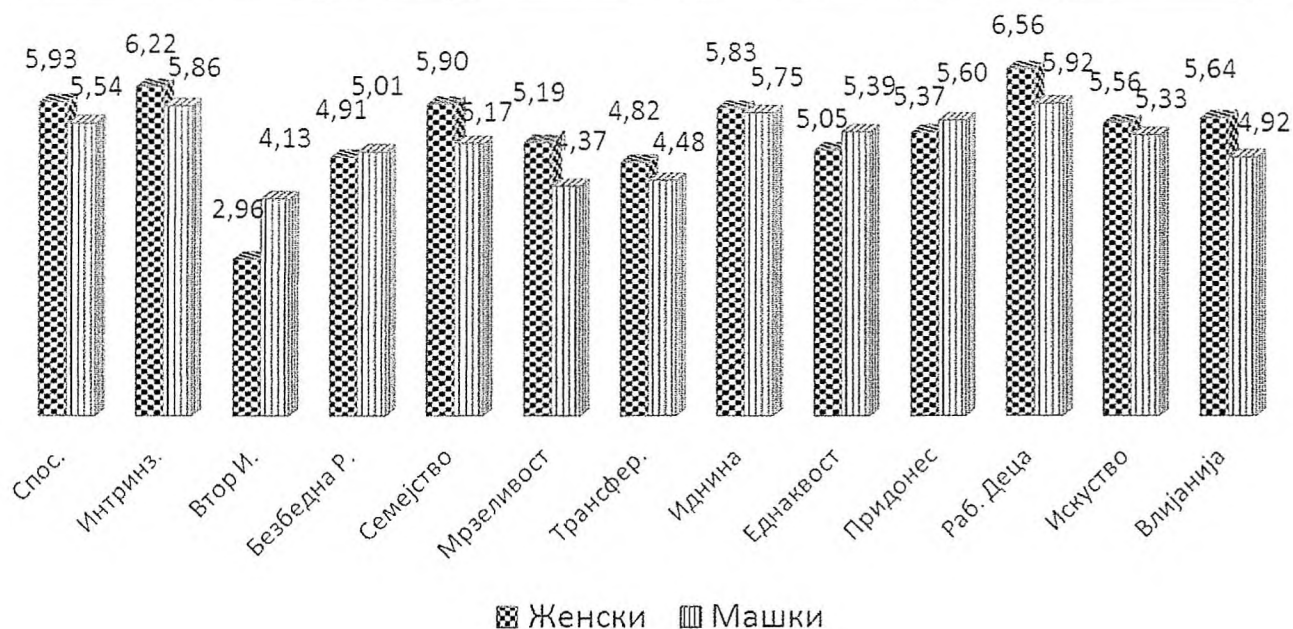
IV Дел - Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување

Количествена поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

	ЖЕНСКИ			МАШКИ			F	df (разлики меѓу групите)	p	ETA2
	M	SD	N	M	SD	N				
отивациски фактори:										
пособност	5,93	1,00	155	5,54	1,41	31	3,507	1; 184	0,063	0,02
нтринзична вредност а кариерата	6,22	0,98	156	5,86	1,22	30	3,246	1; 184	0,073	0,02
гор избор на кариера	2,96	1,66	152	4,13	2,01	31	11,912	1; 181	0,001	0,06
езбедна/Сигурна работа	4,91	1,40	154	5,01	1,41	31	0,141	1;183	0,708	0,00
реме за семејство	5,90	1,29	156	5,17	1,84	31	7,016	1; 185	0,009	0,04
рзеливост	5,12	1,66	158	4,37	2,01	31	5,785	1; 187	0,017	0,03
рансферабилност а професија	4,82	1,35	156	4,48	1,63	30	1,550	1; 184	0,215	0,00
реирање на иднината на нтата/адолесцентите	5,83	1,28	156	5,75	1,14	31	0,090	1; 185	0,764	0,00
оттикнување оцијална еднаквост	5,05	1,36	153	5,39	1,35	29	1,485	1; 180	0,225	0,01
е прави оцијален придонес	5,37	1,30	155	5,60	1,35	29	0,712	1; 182	0,400	0,00
абота со аца/адолесценти	6,56	0,94	157	5,92	1,56	29	9,138	1; 184	0,003	0,05
ретходно искуство со тење и настава	5,56	1,26	154	5,33	1,48	30	0,744	1;182	0,389	0,00
оцијални/Општествени ијанија	5,64	1,37	140	4,92	1,90	26	5,306	1; 164	0,023	0,03
								df (разлики меѓу групите)	p	ETA2
ерцепции:	M	SD	N	M	SD	N	F			
кспертиза	5,79	1,12	156	5,66	1,31	30	0,325	1; 184	0,569	0,00
ежина	5,03	1,37	156	5,21	1,30	30	0,447	1; 184	0,505	0,00
оцијален статус	5,10	1,33	156	5,04	1,56	29	0,049	1; 183	0,825	0,00
дата	3,72	1,87	159	3,89	2,18	31	0,188	1; 188	0,665	0,00
оцијална убеденост	4,69	1,60	157	5,28	1,49	29	3,341	1; 184	0,069	0,02
адоволство од изборот	6,20	1,04	157	6,04	1,04	31	0,603	1; 186	0,439	0,00

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептуален модел на мотивација и перцепции во образованието на постдипломците, м-р Наташа Ангелоска



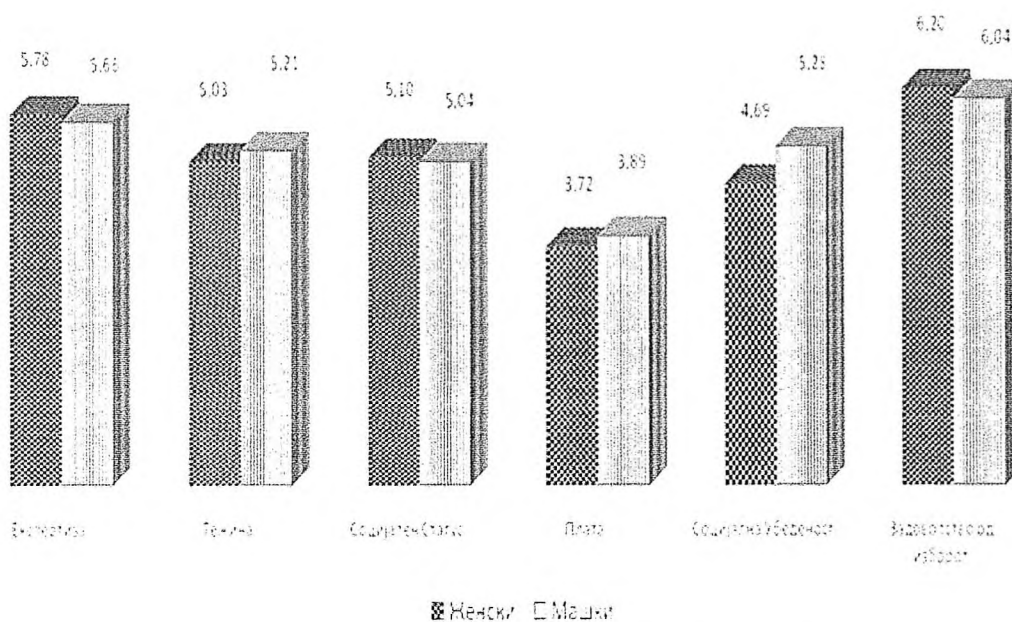
Фигура 4. Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ-СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; до 7, каде што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички среќини на женските споредено со машките испитаници од македонските факултети. Скратеници: „С.“ = Способност; „Интр.“ = Интринзична вредност на кариера; „Втор“ = Втор избор на кариера; „Бедна“ = Безбедна работа; „Семејство“ = Време за семејство; „Мрзеливост“ = Мрзеливост; „Трансфер.“ = Трансферабилност на професија; „Иднина“ = Креирање на иднината на тата/адолесцентите; „Еднаквост“ = Поттикнување социјална еднаквост; „Придонес“ = Се прави социјален придонес; „Раб. Деца“ = Работа со деца/адолесценти; „Искуство“ = Претходно искуство со учење и настава; „Влијанија“ = Социјални/Општествени влијанија.

Редоследот на **перцепциите** кај испитаничките за изборот на кариера е следен: *задоволство од изборот; експертиза; социјален статус; тежина; социјална убеденост и плата*. Испитаниците го продуцираа следниов редослед: *задоволство од изборот; експертиза; социјална убеденост; тежина; социјален статус и плата*. Статистичките значајни разлики меѓу последователните рангирања, одделно за женските и машките студенти, се приложени во прилогот „В“, табели 7 и 8. Разгледувајќи го исклучиво редоследот на перцепциите, се забележува дека разлики меѓу испитаничките и испитаниците има единствено во перцепциите *социјален статус* и *социјална убеденост*. Женските го рангираат социјалниот статус на трето место, а социјалната убеденост на петто, додека машките студенти обратно ги рангираат истите перцепции (социјална убеденост на трето и социјален статус на петто место).

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Квалитетска постапка во истражувањето со образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелиќ

Интересен е вака добиениот редослед на перцепциите *социјална убеденост* и *социјален статус* кај женските испитаници од причина што е во колизија со нивните рангирани мотивации. Имено, иако перцепцијата на испитаничките е дека никој не им влијаел во изборот на кариера, мотивацијата *социјални влијанија* е високо рангирана (на шесто место и четири места повисоко во споредба со испитаниците). Што се однесува до тестираните разлики на перцепциите меѓу испитаничките и испитаниците, спроведените еднонасочни АНОВИ не евидентираа статистички значајни разлики (табелите се дадени во прилози). Тоа подразбира дека перцепциите на момците и девојките за изборот на кариера се статистички исти.



Графикон 5. Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ-СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; од 1 до 7, каде што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини на женските споредено со машките испитаници од македонските факултети.

3.5 Ограничувања и препораки

Главното ограничување при примената на овој инструмент во истражувањето е неспроведената потврдна факторска анализа со која би се валидирала ФИТ-скалата. Оттука произлегува препораката кон идните истражувачи што сакаат да ја користат наведената скала да се спроведе валидација на македонската популација со цел да се добијат

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

поверодостојни резултати. Понатаму, пожелно е во иднина да се вклучат студенти и од втора до четврта година од педагошките факултети со цел да се добие порепрезентативен примерок и порепрезентативна слика за мотивациите на македонските студенти од педагошките факултети. Исто така, идните истражувања на тема мотивација и перцепции на идните наставници би требало да ги вклучат и останатите факултети за наставнички кадар, т.е. факултетите што обучуваат кадри за наставничката професија.

И покрај ограничувањата, тековното истражување е од особено значење затоа што е пионер во разгледувањето и во анализирањето на мотивациите и перцепциите на идните македонски (и словенечки) наставници користејќи ја ФИТ-скалата.

4 Наоди од интервјуа со релевантни стручни лица

Во напорите да се обезбеди стручно мислење и консултација за моменталната поставеност на системот за образование на наставници за основното образование во Македонија, како и да се анализираат идеи во однос на можностите за промени и подобрување, авторот спроведе интервјуа со претставник на Филозофскиот факултет во Скопје од Институтот за педагогија и од Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, од Факултетот за образовни науки, како и од Педагошкиот факултет во Љубљана. Се употреби техниката полуструктурирано интервју.

Интервјуата беа спроведени во периодот (септември – ноември 2014 година) кога беа предложени најновите предлог-измени на повеќе закони во образованието, вклучувајќи ги измените во Законот за високо образование, Законот за академија за образование на наставници, Законот за основно и средно образование, во кои се вклучени одредби што директно го засегаат образованието на наставниците во нашата држава, како и програмите, поставеноста и дејноста на факултетите од кои беа

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

консултирани експертите во Македонија. Експертот во Словенија е декан во втор мандат на Педагошкиот факултет во Љубљана, кој активно учествувал во анализите на образовниот систем во Словенија и во предлогот за следни акции за подобрување кои се дел од новиот стратешки документ „Бела книга на образованието во Словенија“.

На воведното прашање во однос на тоа дали е, според нивно мислење, соодветно поставен системот за образование на наставници, двајцата соговорници од Македонија одговорија негативно. Претставникот од Филозофскиот факултет во Скопје ги наведе следните причини за да го поткрепи својот став: нема јасна дистинкција меѓу она што значи различни категории наставници: за предучилишно и основно образование, за одделенска и предметна настава, за средно образование. Според соговорникот предметната настава и средното образование се во најкритична состојба и, според неговите зборови, тоа „до некоја мера е и апсолутна катастрофа бидејќи за нив не постои систем за образование кој покрај стручно знаење ќе им даде и професионални, односно наставнички, педагошко-дидактички, андрагошки и други компетенции“.

Соговорникот смета дека системот за педагошка доквалификација сè уште не функционира. Постои поголема програмска разновидност кај институциите што обучуваат наставници, што, според него, е несоодветно бидејќи не постојат јасно утврдени компетенции што значи наставник кога ќе се здобие со диплома од високообразовна институција, не само на планот на генерички, туку и на специфични компетенции. Нема програмска усогласеност, нема изедначеност по квалитет, и на влез и на излез на кадрите, нема јасно изразена линија на соработка со училиштата пред сè, што значи, практичната обука се спроведува инцидентно иако во Законот за високо образование е регулирано како обврска да постои соработка, меѓутоа задолжителноста е на страната на високото образование, не на страната на училиштата. Понатаму, тој образложи дека тој недостиг се чувствува не само во поглед на практичната настава, туку

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

и во поглед на соработка во заеднички истражувања на високообразовните институции со градинките, училиштата, средните училишта итн. За да ги елаборира своите согледувања, соговорникот наброи и други работи што значат компетенции на еден современ наставник: проектни ангажмани, истражувачки компетенции, во поглед на реализаторски способности.

Негативен став по прашањето за поставеноста на системот за образование на наставници имаше и кај другиот соговорник, претставник од Факултетот за образовни науки од Штип. Тој смета дека генерално треба да се промени образовната парадигма во системот на образование на наставници, во смисла на систем кој ќе биде креиран врз научна втемеленост на истражување за она што е автентично на нашите простори. Соговорникот го истакнува фактот дека нашиот систем е креиран уште од 70-тите години, од 1974 година, и смета дека во современиот живот е целосно нефункционален.

За разлика од претставниците од Македонија, соговорникот од Словенија од Педагошкиот факултет во Љубљана смета дека во нивната држава системот за образование за наставници е соодветно поставен. Тој смета дека наставниците се стекнуваат со соодветни квалификации кои ги добиваат за време на петгодишни студии организирани во прв и втор степен на студии со вкупно 300 ЕКТС.

Следното прашање за дискусија до експертите беше: *Дали би промениле нешто во условите за упис на наставничките факултети?*

Првиот соговорник смета дека е тоа комплексно прашање со образложение дека сè додека наставничката професија не стане атрактивна, прашањето на селекција е дискутабилно, со оглед на начинот на финансирање на факултетите. Тој смета дека факултетите се заинтересирани за поголем број студенти и тука нема можност за селекција. Втора работа што ја истакна е дека слабее квалитетот на

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции со образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

кандидатите за наставници, што се гледа од година во година, токму поради неатрактивноста, намалениот статус на наставникот во општеството, нарушениот дигнитет на наставникот, постојани притисоци, контроли, проверки, со минимални бенефиции. Тој во разговорот даде некои компаративни согледувања со Финска, на пример, каде што наставникот значи многу. Истакна дека во оваа земја луѓето од стручната фела, инженери, напуштаат работа за да станат наставници затоа што имаат подобар општествен статус и подобра плата. Во такви услови може да постои селекција. Но соговорникот дополни дека овие аргументации не значат дека и во овие наши услови не се прифаќа селекција. Неговиот став е дека мора да постои селекција бидејќи не е секој кандидат подобен за оваа професија. Неговиот заклучок е дека таа ретко се спроведува иако постои законска обврска да се изврши селекција, а смета дека со тоа би се направило некое прочистување на кандидатите, иако тоа е далеку од вистинската потребна селекција.

Соговорникот од Штип истакна дека кај нас е погрешен пристапот по прашањето на селекција на кандидатите за наставници. Тој смета дека мора да се подигне нивото во смисла дека при упис приоритет треба да имаат најдобрите ученици од средно образование, а процесот на селекција треба да биде подолг. Го спомена процесот на селекција и прием на кандидати за наставници во Англија, на којшто присуствувал при заедничката студиска посета во Лондон, да има интервју со прашање до кандидатот: зошто оваа професија и како се гледа себеси во професијата. На тој начин комисијата делегирана од факултетот ќе може да го процени потенцијалот и мотивацијата за професијата.

На ова прашање соговорникот од Словенија истакна дека добиените поени на матурата, која е метод за екстерно проверување на знаењата на потенцијалните студенти, како и успехот од средното образование се доволни предуслови за упис на нивниот факултет. Тој истакна дека кај нив вообичаено за наставници се пријавуваат ученици со многу солидни

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

постигнувања на матурата и со одличен успех во средното образование. Посебни услови за упис има само кај кандидатите што се пријавуваат за уметничките предмети (визуелни и/или музички), при што има дополнителни критериуми за влез на овие групи студии.

На прашањето *дали треба да се промени нешто во однос на предусловите за вработување на наставници*, професорот од Скопје го наведе приправничкиот стаж. Истакна дека во тоа недостига една меѓукомпонента, а тоа е волонтирање. Потоа додаде дека кај нас волонтерството е многу малку развиено. Тој смета дека во формата во која постои приправничкиот стаж значи дека кандидатите се веќе вклучени, а воведување на волонтерството би значело дека кандидатите се сè уште во процес на едукација, со што ќе се овозможи сите оние што не се вработени, што не се во формалниот систем, да се подготват. На ова се надоврза со истакнување на фактот дека вообичаено е, откако ќе го завршат факултетот, да чекаат 4-5 години за вработување и јасно е дека нивото на компетенции се намалува. Во оваа смисла, соговорникот сметаше дека преку волонтерството би имало вин-вин ситуации, добива кандидатот: искуство и активност, но добива и училиштето: потенцијално квалитетен кандидат за вработување.

Во врска со најавената *иницијатива воведување лиценци за наставници*, соговорникот од Скопје истакна дека иако на почетокот бил против, но со оглед на тоа што во образовниот систем влегоа наставници со различни квалитет, мора да постои некој процес на верификација, кој евентуално би можел да биде прекинат додека не се задоволат некои услови. Соговорникот смета дека ова прашање е врзано со прашањата за тоа „што е обврска на наставникот, што е бенефиција за наставникот, кои услови му се нудат за работа, колку е стимулиран, како е мотивиран од една страна, како бенефиција, и од друга страна принципите на контрола, лиценцирањето, одземањето на лиценца во случај на повреда на некои постапки“. Тој ја истакнува тука поврзаноста и надлежноста на Државниот

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

просветен инспекторат. Неговиот став е дека останува нејасно дали државниот просветен инспекторат - ДПИ ќе одземе лиценца или ќе наложи отпуштање на вработениот, или дообучување, или некој укор, или некоја друга превентивна мерка. Иако тие механизми постојат, казнени одредби во законите има во голем обем, соговорникот искажа сомнеж дека доколку и лиценцирањето за наставници се воведо само формално, слично на испитот за директори, тогаш не е убеден дека процедурата би дала резултати. На крај потврди дека не е против лиценцирањето, но само доколку има добра и јасна процедура.

Согovorникот од Штип истакна свој став и мислење во однос на лиценцирањето на професијата и се согласи дека воведувањето на лиценци е потребно, но не во формата во која е даден предлогот во новиот Закон за академија на наставници. Сепак, истакна дека стандардизацијата на професијата е неопходна на некои минимум елементи, но начинот на кој се предлага да се направи тоа е погрешен. Неговиот став е дека лиценците би имале смисла во насока на едно врвно професионално тело. Тука наведе еден интересен пример од Русија каде што има луѓе кои по 50 години стануваат академици по педагогија и смета дека само таков вид професионалци можат да проценуваат за лиценцата. Професорот смета дека не може за лиценците да одредува министерот или службеник од Министерството за образование. Дополни дека најдоминантниот дел што ќе одлучува за доделувањето лиценци треба да бидат најискусните учители и професори, а може да има и претставник од државата бидејќи е сепак тоа јавно добро, јавен сервис. Тој смета дека тоа е и нужно бидејќи државата ги обезбедува финансиите, но тоа тело мора да биде доминантно-стручно, за да може истото тело и да ја одземе лиценцата, и според неговите зборови: „да рече, извини, ти не можеш веќе да бидеш учител!“. Согovorникот смета дека треба да се воспостави механизам на контрола бидејќи има и учители што се појавуваат во точно време на работа, но нема увид што прават на часовите, па тука го потврди својот став за важноста за лиценцата да даде одговор на тие прашања.

Во интервјуто со професорот од Словенија беше очигледен негативниот став во врска со воведувањето какви било лиценци за наставниците. Тој истакна дека нивните дипломци се солидно подготвени за професијата што ќе ја работат, а приправничкиот стаж им овозможува соодветен влез во професионалните води. Исто така дополни дека нивниот факултет постојано организира обуки за професионално унапредување на компетенциите на вработените наставници во форма на обуки, работилници и акциски истражувања, кои ги дополнуваат можните празнини и недостатоци во наставната пракса, иако училиштата во последните години имаат сè помалку фондови за да се овозможи помасовно и поредовно вклучување на наставниците во овие активности.

Интересно е согледувањето на одговорите во однос на тоа *дали студиската програма на факултетот на кој предаваат ги оспособува кадрите со доволно компетенции за наставници*, при што соговорникот од Скопје смета дека ги оспособува и со повеќе компетенции од потребните, а она што недостасува е апликација. Според професорот, недостасува проектно истражување, поосмислена практична настава и мало осовременување на наставната програма. Тој смета дека програмите треба да се освежат поради тоа што времињата се менуваат, при што додаде дека програмите треба да се менуваат годишно.

Согovorникот, пак, од Штип смета дека нивните дипломци во суштина не се доволно подготвени поради тоа што студиската програма е променета во формата. Тој спомена дека моделот е изменет по примерот на моделот на Педагошкиот факултет во Љубљана, при што промените се во формата, а содржината и реализацијата не се суштински изменети. Додаде дека не е направено поврзување со училиштата, не е направена споредба каква е предметната содржина, на пр., по природни науки во основно образование со таа што е програма за образование на наставник по природни науки и сл. Согovorникот смета дека има многу

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

недоследности, при што подготовките за наставници на факултет се на еден начин, а во пракса се сосема други во системот, поради што студентите завршуваат за година, две, генерално со нефункционални и неприменливи знаења.

Во однос на ова прашање, соговорникот од Словенија истакна дека на Педагошкиот факултет во Љубљана има поголем број студиски програми: за предучилишно образование или ран детски развој, за основно образование, за социјална педагогија, за специјална и рехабилитациска педагогија, за терапевтска педагогија и говор, за уметничка педагогија и сл.), па смета дека на сите студиски програми студентите добиваат соодветна подготовка за наставници. Но уште поважен беше податокот што го даде професорот од Словенија со намера да ја потврди својата теза, а тоа е дека 80% од нивните дипломци наоѓаат вработување по завршувањето на студиите, што несомнено потврдува дека студентите од овој факултет имаат солидна стручна професионална подготовка за работа.

Интересни се согледувањата од интервјуата во поглед на *изедначување на програмите меѓу факултетите*. Двајцата соговорници од Македонија го делат ставот дека тоа треба да постои преку дефинирање на компетенциите. Професорот од Скопје смета дека оттаму ќе произлезат стандардите според кои треба да се дефинираат програмите, односно тоа би било еден вид азбука, правило. Тој смета дека може да има ситни разлики, но основата да биде во стандардите. Професорот истакна дека најчесто кај нас програмите се прават според луѓето кои се на располагање, не според компетенциите што треба да ги добијат студентите, а рамката за квалификации треба да биде основата. Тој го спомена проблемот што во нашата држава се дадени само општите компетенции, но во Европа се одредени и генеричките и тој смета дека нема потреба да се измислува нешто дополнително, ново, односно дека може да се преземат дефинираните компетенции на европско ниво.

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Соговорникот го потврди тоа со неговиот став дека нема логика да се разликува еден наставник од Швајцарија и Македонија. Го истакна значењето на тоа да постојат специфики во однос на локален курикулум, но останатото е дадено. Ставот на професорот беше дека може да се продуцира добар наставник само ако е тој мотивиран да биде наставник: „Не може наставничката професија да се сведе на извршна професија. Времето е такво кога треба да биде креативец, иноватор, истражувач, а не извршител на програма што ја зацрпало Министерството преку инструментот учебник. Тогаш тој би бил наставник-техничар. Новото време не бара таков наставник. Бара целно ориентиран наставник со компетенции од различни области. Наставникот денес треба да реализира цел, да работи на компетенции кај учениците, а не да каже денес сум на таа и таа страница од учебникот. За жал, и при контролата од ДПИ најчесто се бара подготовката за одредена лекција“. Тоа го наведува професорот да заклучи дека ние и немаме систем и не се пристапува сериозно кон професијата наставник. Соговорникот особено истакна дека има различни наставници, не се сите лоши, има многу добри наставници, меѓутоа ги онеспособува системот со лошата политика.

Соговорникот од Штип исто така се согласи со тезата за изедначување на студиските програми, иако наведе малку поразлични аргументи. Тој истакна дека факултетите за образование на наставници мора да бидат хармонизирани, мора да бидат усогласени бидејќи профилот на наставник е директно профилиран од Министерството по систематизација за работно место. Смета дека е недозволиво да има различни студиски програми на факултетите, затоа што и учителот во Штип и учителот во Битола треба да спроведуваат исти стандарди според тоа што треба да биде учителот во 21 век. Програмите, според неговото мислење, мора да бидат усогласени со наставниот план и програма за училиштата, но на факултетите мора да бидат на едно повисоко ниво затоа што тој студент што ќе биде учител треба да биде подготвен за промените што ќе доаѓаат, да биде во тек. Професорот наведе примери за тоа дека се

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

случува прво промените да се случуваат во основното образование, па учителите да бидат на повисоко ниво со компетенции затоа што биле на некој семинар, во некој проект (преку НВО за политики во образование, преку релации во Биро итн.), додека на факултетот најчесто се случува индивидуално некој да се вклучи во проекти (на пр. за инклузивно образование, мултикултурализам и сл.), но останатите да не бидат информирани за тоа. Тој смета дека проектите се во ред, но Бирото, невладините организации и Министерството мора да го реализираат да биде системски опфатено и високото образование, или барем на ниво на информираност. Тој истакна дека е потребно да постои јавност и транспарентност.

Професорот од Педагошкиот факултет од Љубљана истакна дека студиските програми за наставници во Словенија се координирани, но квалитетот варира. Комплексниот модел воспоставен на Универзитетот во Љубљана придонесува да има добра основа за имплементација на мошне квалитетна студиска програма.

За прашањето во однос на тоа *која е слабата алка во образованието на наставници*, професорот од Штип истакна дека тоа е неорганизацијата, не толку финансиите и другите проблеми, колку што е немањето организација и волја сите овие горки прашања да се решаваат на еден попристоен начин или, како што кажа за време на интервјуто: „Да се седне и да се разговара. Да се викнат и луѓето од училиште, и родители и деца, кои се нивните забелешки и потреби како директно вклучени во процесот. Таа парадигма да се промени. Да се отворат они коишто прават политики за креирање на малку посериозен пристап. Ние сме виделе како се прави тоа на други места. Имаме и капацитет да го правиме тоа, но треба волја кај луѓето“.

Магистерските студии во траење од една година на Педагошкиот факултет во Љубљана беа истакнати како слаба алка од страна на

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концептиска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

професорот од Љубљана. Неговиот став е дека нема доволно време во текот на една година за соодветна подготовка на наставниците за овој втор степен од студии.

Ставот на професорот од Штип за тоа како треба да биде поставен системот за образование на наставниците во основното образование е следен: „Јас мислам дека 50 % од образованието на сите наставници треба да се реализира на специјализирани институции за образование на наставници. Матичните науки нека бидат присутни во првата и втората година на стручни студии (пример математика). Секој што ќе се одлучи за професијата наставник во 3-4 година мора да оди на приемен испит за наставник. Мора 50% да бидат методики, педагогија, психологија, пракса итн.“

5 Заклучоци за поставените хипотези

Врз основа на податоците од анализираните документи, литература, партиципативното набљудување, спроведената анкета со студенти од наставничките факултети од Македонија и Словенија, како и спроведените интервјуа со експерти за образовни политики од два универзитети во Македонија и еден универзитет во Словенија, се направи обид во следната табела да се прикажат основните споредбени податоци за трите земји: Англија, Словенија и Македонија.

	Англија	Словенија	Македонија
Модел за образование на наставници според ОЕЦД	Модел заснован на позиција	Модел заснован на кариера	Модел заснован на кариера
Поставеност на системот и времетраење на студии	Завршени додипломски студии проследени со едногодишен постдипломски сертификат за образование (Bachelor's degree followed by a one-year post-graduate certificate in education (PGCE)). Иницијалното образование на наставниците гарантира достигнување на стандардите за наставник (Qualified Teacher Status' - QTS).	За студентите запишани пред 2009/2010 година студиите траеле 4 години, 240 ЕКТС Со воведување на новите „Болоњски програми“ 2009/2010 години сите наставници треба да завршат мастер студии со времетраење од 5 години, 300 ЕКТС	4 години, 240 ЕКТС Доколку наставникот има диплома од ненаставнички факултет, има можност да заврши т.н. педагошко-психолошка и методичка доквалификација, која се состои од 30 ЕКТС поени
Уписна политика	Строга селекција, подолг процес на уписи кој започнува уште додека се кандидатите во средно образование, тој е составен од мотивационо писмо, проценка на апликацијата, заедно со оценките од средно образование и екстерните тестирања, се прави ранг листа на кандидати за полагање приемен испит. Испитот се состои од проценка на знаењата по математика и	Успех од средно училиште и положена матура се предуслов за упис на студентите на сите факултети во првиот циклус студии. Критериумите за селекција при поголем број студенти од расположливи места се одредуваат од секоја поединечна програма врз основа на повисок успех од средното образование и матурата. Приемни испити се воведени за уметничките факултети и програми за	Основен критериум за селекција на кандидатите за запишување на прв циклус студии е успехот постигнат во средното образование. Вреднувањето на успехот на кандидатите се изразува во поени, при што на студиските програми каде селекцијата се врши само според успехот од средното образование, кандидатите може да освојат најмногу 100 поени, и тоа: општиот успех по сите

	<p>јазик, за коишто се проценува дека се особено важни за секој наставник. Врз основа на добиените резултати од оваа проценка, кандидатите се повикуваат на интервјуа. Интервјуата се состојат од прашања врзани за образованието, наставничкиот позив, интересите на кандидатот за професијата, но и пошироко, нивните ставови во врска со одредени општествени настани и сл.</p>	<p>иницијално образование на наставници за уметничките подрачја.</p>	<p>предмети учествува со 60, а успехот постигнат на државната матура учествува со 40%. На уметничките факултети на кои исто така се образуваат наставници за основното образование (Факултет за драмски уметности, Факултет за ликовни уметности и Факултет за музичка уметност), кандидатите може да освојат најмногу 100 поени, и тоа: успехот од средното образование учествува со 40%, а успехот постигнат со проверка на знаењата и умеењата на кандидатите учествува со 60%.</p>
<p>Универзитетите и училиштата</p>	<p>Постои природна и силна врска со училиштата, најголем дел од студиите се поминуваат во училиште, под менторство на универзитетски наставници, студентите реализираат 24 недели пракса која опфаќа подрачја од целокупниот живот на училиштата, не само она што е директно врзано за наставата (планирање, реализација и оценување)</p>	<p>Постои добра соработка со училиштата за време на студиите, но и по дипломирањето, наставниците добиваат обука за професионален развој на факултетите за наставници, студентите имаат 10 недели пракса во текот на студиите, праксата носи 15 ЕКТС поени, менторство е обезбедено од страна на професор од факултетот и опсервација на</p>	<p>Постои добра соработка со училиштата за време на студиите, но заради голем број студенти се јавуваат проблеми при реализација на часови за опсервација, нема воедначен пристап за реализација и вреднување на праксата, таа е често дефинирана како интегрирана пракса (најчесто со предмети од методиките, или пак и засебен дел педагошка пракса која се</p>

		минимум 1 час во неделата	вреднува со 4 ЕКТС поени на Факултетот за учители и воспитувачи во Битола до 8 ЕКТС поени на Педагошкиот факултет во Скопје)
Влез во професијата (стандарди, лиценцирање)	<p>Достигнати стандарди за наставник (Quality Teaching Standards – QTS) поделени во два дела, при што првиот дел се однесува на наставата, а вториот на лично и професионално однесување. Секоја институција која е акредитирана за иницијално образование на наставниците гарантира дека кандидатите ги достигнуваат стандардите за наставник.</p> <p>Постојат мерни инструменти кои утврдуваат дали се достигнати</p>	<p>Приправнички стаж во времетраење од 10 месеци, подготовка и реализација на 30 часови под менторство, со минимум 2 часа неделно самостојна работа</p> <p>Положен државен испит за наставник во вид на устен испит пред комисија кој се состои од прашања за Уставот на Република Словенија, Уставот на Европската Унија и правниот систем и легислатива која ги регулира човековите и детските права и основни привилегии, легислатива во областа на образованието и словенечки јазик.</p>	<p>Приправнички стаж во времетраење од една учебна година, според програма изработена од страна на менторот и директорот на училиштето, тест за процена на карактеристики за подобност за работа со деца и адолесценти. За спроведување на процената на карактеристиките Министерството ангажира лиценцирани стручни лица од независна акредитирана професионална институција. На приправникот кој добил позитивна процена на карактеристиките Педагошката служба му издава потврда.</p> <p>Приправникот по истекот на приправничкиот стаж полага стручен испит пред комисија формирана од министерот. Програмата за полагање на стручниот испит на приправникот и начинот на</p>

			<p>спроведувањето на испитот ги пропишува министерот.</p> <p>На крај на 2014 година донесени се законски измени и воведување Академија за наставници со кој е предвидено стекнување и лиценца за наставник</p>
<p>Мотивираност за наставничката професија</p>	<p>Не се реализираше мерење во Англија</p>	<p>Мотиваторите кај словенечките студенти се со следниот редослед: <i>работата со деца и интризнична вредност на кариерата, креирање на иднина на децата, способност, социјални влијанија, време за семејство, претходно искуство со учење и настава, поттикнување социјална еднаквост, социјален придонес, сигурна работа, трансферабилност на професија, мрзеливост и втор избор на кариера.</i></p> <p>Во однос на перцепциите на словенечките студенти редоследот кај словенечките колеги е следен: <i>експертиза; тежина; задоволство од изборот; социјален статус; социјална убеденост и плата.</i></p>	<p>Мотиваторите кај македонските студенти се со следниот редослед: <i>Работа со деца, интризнична вредност на кариерата, време за семејство, креирање на иднина на децата, способност, социјален придонес, претходно искуство со учење и настава, социјални влијанија, мрзеливост, поттикнување социјална еднаквост, сигурна работа, трансферабилност на професија и втор избор на кариера.</i></p> <p>Во однос на перцепциите редоследот на идните македонски наставници е следен: <i>задоволство од изборот; експертиза; социјален статус; тежина; социјална убеденост и плата.</i></p> <p>И македонските и</p>

--	--	--

словенечките студенти се согласни дека никој (освен тие самите себе) не ги убедил да студираат за наставници и дека наставничката професија е слабо платена.

Авторот постави основна хипотеза дека *македонскиот систем за образование на наставници за основното образование се разликува од системите во европските земји, особено споредено со Англија и со Словенија, во однос на уписната политика, поставеноста на системот и практичната подготвеност и мотивацијата на студентите за влез во професијата.* Од анализираниите документи коишто беа вклучени при обработката на податоците, од емпириското истражување и од експертските ставови може да се заклучи дека хипотезата се потврди во најголем дел од посочените аспекти. Генерално, може да се заклучи дека нашиот образовен систем со воведувањето на реформи во однос на времетраењето на студиите за наставници како четиригодишни, или прв циклус на студии според Болоња, се приближи до европските системи за образование на наставници, но во последните години тенденциите во Европа се наставниците, особено предметните, да завршуваат петгодишни магистерски студии. Таков е случајот во Словенија, а во Англија постои строга селекција уште при уписот на кандидатите за наставници, а потоа низ процес на менторство и постојано оценување и евалуација на кандидатот се доаѓа до сертификат за наставник. Поради различните можности за влез во професијата наставник, времетраењето на студиите за наставници е нееднакво и не е лесно споредливо. Она што е најзначајно е кандидатот да го достигне нивото на утврдените стандарди за наставник.

Истражувањето се спроведуваше во период кога се случија неколкукратни промени во законската регулатива во образованието, во сите степени и тоа несомнено резултирало со промени во студиските програми и за наставниците, па првата помошна хипотеза, која се однесуваше на студиските програми за наставници за основно образование на нашите факултети, се покажа како делумно точна бидејќи, освен времетраењето од 4-годишни студии, студиските програми не се усогласени дури ни по звање, а има и разлики во однос на времетраењето

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Кондуитско поставеност и мотивација со образованието на наставниците, д-р Габријела Чибелеска

и на студентската пракса, во застапеноста на научните, педагошките и дидактичко-методичките предмети, како и во условите за студирање и настава.

Различната поставеност на системот за образование на наставници во Македонија и Словенија, која беше наведена како втора хипотеза, може да се потврди дека е точна со самиот факт што наставниците за основно образование (од прво до деветто одделение) во Словенија се стекнуваат со потребниот степен на образование од вториот циклус на студии, а тоа се магистерски студии на еден факултет. Овие наставници првиот циклус од своето образование го стекнуваат на еден факултет (пример на Педагошкиот факултет во Љубљана). Постои можност за студирање според последователниот модел, но постои утврдена студиска програма за кандидатите за наставници и нивна соодветна практична подготовка под менторство на факултетот. Истовремено концептот на професионална едукација и развој на наставниците во Словенија е под „палката“ на универзитетот и за наставниците постојано се нудат различни видови обуки и едукација кои ги реализираат универзитетските професори од наставничките факултети.

Третата хипотеза, која се однесуваше на мотивацијата на македонските и словенечките студенти, со користење на ФИТ-скалата се утврди дека главните два мотиватори кај двете популации се *работата со деца* и *интризничната вредност на кариерата*, а кај двете популации на студенти, *работата со деца* е значително поголем мотиватор отколку *интризничната вредност на кариерата*. Значителни разлики во рангирањето меѓу македонските и словенечките студенти се забележуваат само кај мотивациските фактори *време за семејство; се прави социјален придонес; социјални/општествени влијанија; поттикнување социјална еднаквост и мрзеливост*. Под значителни разлики се подразбира разлика поголема или еднаква на два ранга. На пример македонските студенти го рангираат *времето за семејство* на трето место во споредба со шестото

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концентрација на значајност и тенденции во одреденостите на поставителите, м-р Пављана Виџељска

место коешто му го припишуваат словенечките колеги. Статистички значајни разлики во однос на останатите мотивациски фактори се наведени во анализата на добиените податоци.

Во однос на четвртата хипотеза, дека постојат статистички значајни разлики во перцепциите за наставничката професија кај македонските и словенечките студенти, се утврди дека всушност и македонските и словенечките студенти се согласни дека никој (освен самите себе) не ги убедил да студираат за наставници и дека наставничката професија е слабо платена. Перцепциите *социјална убеденост* и *плата* се најниско рангирани од страна на студентите во ова истражување (петти и шести ранг). Статистички значајни разлики се добија меѓу перцепциите: *тежина*, како второрангирана, и *задоволство од изборот*, како треторангирана перцепција; како и меѓу треторангираната и четврторангираната перцепција *социјален статус*. Следствено, словенечките студенти статистички ја перципираат *тежината на наставничката професија* како поважна во споредба со *задоволството од изборот* и статистички го перципираат *задоволството од изборот* како поважно во споредба со *социјалниот статус* што го поседува оваа професија.

Петтата хипотеза на трудот се однесуваше на постоење статистички значајни разлики во одговорите добиени од студентите за мотивациските фактори, во зависност од полот на кој припаѓаат. Тука мора да се заклучи дека *работата со деца* и *интринзичната вредност на кариерата* се главните два мотиватори кај двата пола во изборот на наставничката професија. Вредно е да се спомене дека мотивацискиот фактор *време за семејство* е четврторангиран од страна на испитаничките, а осморангиран од страна на испитаниците, што е во линија со доминантните традиционални струи во Македонското општество. Женските испитанички во поголем степен се мотивирани да ја одберат наставничката професија поради социјалните влијанија (од пријателите, семејството или колегите) во споредба со машките студенти. Од друга страна, пак, момците се повеќе

IV Дел - **Анализа и интерпретација на резултатите од емпириското истражување**

Концепцијата за статусот и мотивацијата во образованието на наставаниците, д-р Нина Анастаска

мотивирани да ја одберат наставничката професија во споредба со девојките заради придонесување кон општеството.

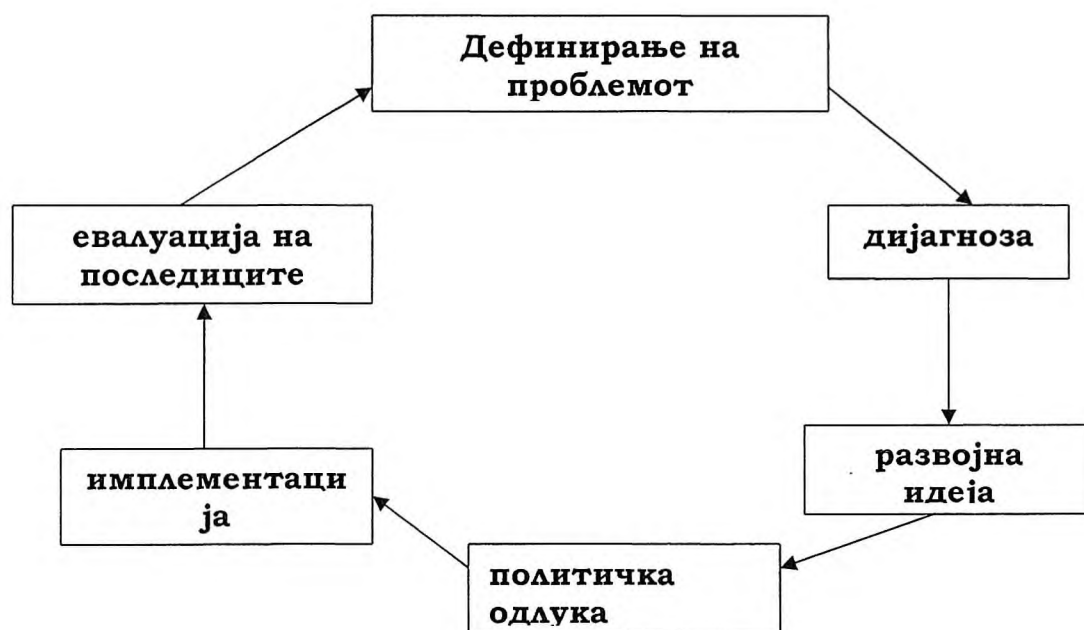
За шестата хипотеза, која се однесува на статистички значајна разлика меѓу половите во однос на перцепциите за наставничката професија, може да заклучиме дека разлики меѓу испитаничките и испитаниците има единствено во перцепциите *социјален статус* и *социјална убеденост*. Женските го рангираат социјалниот статус на трето место, а социјалната убеденост на петто, додека машките студенти обратно ги рангираат истите перцепции (социјална убеденост на трето и социјален статус на петто место). Не се утврдија статистички значајни разлики меѓу женските и машките испитаници по прашањето за перцепции.

Различните ставови на експертите во врска со *воведување лиценци за наставници*, се покажаа во разговорите со интервјуираните експерти при што секој на свој начин ја толкуваше причината зошто треба или зошто не треба да се воведат лиценците. Соговорниците од Македонија се за воведување еден вид регулација на професијата, може и преку лиценцирање, но даваат свои сопствени предлози како тоа би се реализирало, и тие предлози се разликуваат од предложениот закон за Академија за наставници и формата на лиценцирање која е предложена со овој закон. Соговорникот од Словенија искажа негативниот став во врска со воведувањето какви било лиценци за наставниците. Тој истакна дека дипломците во Словенија се солидно подготвени за професијата што ќе ја работат, а приправничкиот стаж им овозможува соодветен влез во професионалните води.

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

1. Промените во општеството и промените во образованието

Во современите општества промените се случуваат многу бргу и имаат последици врз целокупниот живот и врз случувањата на луѓето. И образованието, како составен дел од егзистенцијата на современото општество, неизоставно е предмет на динамични промени кои честопати бараат динамични интервенции. Но и покрај тоа што е особено важно при иницирањето на одредена интервенција во која било сфера од општествениот живот, а особено во образованието, да се планира и да се дефинира проблемот со кој се соочуваме, честопати се случува процесите да не се движат по кружниот тек на реформи. Имено потребно е прво да се дефинира проблемот, да се направи причинско-последична анализа или дијагноза за тој проблем, па да се донесе одлука, да се имплементираат реформи/а, а потоа да се евалуираат последиците од предвидената реформа. Или сликовито тоа би изгледало според следната шема:



Прикажаната шема е, секако, идеализирана и многу ретко се почитува. Во реалниот живот најчесто реформите во образовниот систем тргнуваат од *причината* без да се дефинира вистинскиот проблем. На пример: „Нашиот проблем е што училиштата немаат мотивиран наставен кадар за да се обезбеди квалитетно образование“. Во друг случај може да се случи веднаш да се премине на понудено *решение*: „Она што е потребно во образованието е да се воведе кариерен развој на наставниците за да се подобри квалитетот“, пред воопшто да се дефинира проблемот и/или да се направи дијагноза или причинско-последична анализа.

Иако е занемаруван, дефинирањето на проблемот при одредена реформска политика е многу важен чекор и може да му се пристапи од два аспекта. Првиот аспект е *дескриптивен*, или всушност треба да се одговори на тоа кои фактори го детерминираат воочениот проблем. Дискусијата околу ова прашање нè инволвира и во социолошка анализа и во политички процес. Вториот аспект на дефинирање е *нормативен*. Притоа треба да се проценат алтернативни дефинирања за проблемот, но и да се разгледа прашањето за тоа колку фокусирањето на еден проблем е поадекватно отколку фокусирањето на друг проблем? Одговорот на овие прашања бара примена на етичка и филозофска размисла.

Покрај значењето на определување и дефинирање на проблемот, особено важен аспект има и *евалуацијата или процената на резултатите и на последиците* што би произлегле од одредена спроведена реформа или политика.

Највообичаен пристап при етичка процена во однос на успехот во образовниот сектор е врз основа на резултатите што се постигнуваат или врз основа на ***последиците (consequences)*** од одредена интервенција. Притоа се јавуваат голем број прашања: Дали резултатите ги оправдуваат вложените средства? Кои резултати се важни и се „бројат“, и како може да се измери вистинскиот успех? При примена на анализа заснована врз последиците треба да се имаат предвид последиците од минатите

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и теоретични аспекти на образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓоска

политики/реформи, но и да се биде во можност да се предвидат последиците од идните политики/реформи.

Но постојат дилеми и меѓу приврзаниците на т.н. теорија на либерализам (liberalism) во однос на тоа дека општеството има специјална обврска во однос на образованието, но дали тоа се однесува на обезбедување минимален влез при *образование за сите (education for all)* или критично прашање е, всушност, *индивидуалното право* за вистински пристап до квалитетно образование и неговото/нејзиното ниво на образовни постигнувања и резултати. Или доколку се дефинира кажаното на поинаков начин, всушност, прашање е доколку има право на образование граѓанинот, дали ќе се мери остварувањето на тоа право преку должината на образовниот циклус (outputs), или преку знаењата со коишто се стекнал или преку резултатите (outcomes)?

Третата етичка теорија се заснова на сознанието дека она што е навистина важно е каков вид општество ги планира промените – внатре или надвор од образовниот сектор. Со оглед на тоа дека приврзаниците на теоријата се фокусираат на видот на заедница (community) којашто постои, тие се нарекуваат комунитаријанци (communitarians). Ваквата теорија расправа за тоа дека видот на општеството зависи од карактерот на индивидуите коишто живеат во него. Одговорноста на општеството е во тоа да осигури дека индивидуите ќе развијат добар карактер, па ќе овозможат да се развие добро општество.

Во 2004 година, од страна на Министерство за образование и наука на Р. Македонија и национална експертска група, подготвена е **Националната програма за развој на образованието 2005-2015** која претставува одговор на зголемената потреба на државата за следење на глобалните развојни процеси во однос на унапредување на образованието и постигнување поголема компетентност и конкурентност во согласност со потребите на новата глобална економија. Беше дефинирано дека оваа национална програма на децата и младите ќе им „понуди образование кое

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

ќе ги негува и ќе ги унапредува нивните капацитети, ќе ги почитува нивните интереси и склоности и ќе им понуди можности да направат избор и да се реализираат себеси преку воспитно-образовните процеси“ (стр.10). Оваа промена на образованието претпоставува образование кое е инклузивно и кое ги јакне демократските капацитети и вредности на поединецот, а со тоа и на општеството во целина.

На почеток на 2015 година не знаеме дали образовната политика во Македонија ги следи овие заложби и немаме анализа на постигнатото и реализираното во овој десетгодишен период. Сведочиме за различни иницијативи, решенија, законски и во практиката, за брзо и речиси нелогично менување на законските решенија за образованието во Македонија во текот на 1 година, а нема ниту еден официјален документ од типот на Бела книга на образованието во Словенија, во која се прави критички осврт на целокупните активности, на законските решенија и на праксата и врз основа на тоа потоа се нудат подобрувања и се дефинираат цели и задачи на следниот десетгодишен период.

Во отсуство на глобални анализи и поврзани информации за образовниот систем во Македонија, изработката на докторскиот труд секако дека претставува дополнителен предизвик за секој автор. Напорите што се вложија и анализите до кои беше можно да се дојде и да се направи критички осврт на достапните информации за Македонија, како и работното и професионално искуство и интересот на авторот, дадоа еден предлог за еден сегмент од образовната политика во Македонија. Овој предлог за концепциска поставеност на образованието на наставници во Македонија не е целосен бидејќи има скроман примерок на истражувањето и е делумно субјективен бидејќи авторот е дел од работата и од образованието на наставници во текот на 15 години и интуитивно преземаше активности, кои потоа ги проверуваше во пракса и ги бараше теоретските основи на моделите за образованието на наставници. Но секако дека е обид да се направи анализа и предлог што би можел да

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелиска

послужи како основа за понатамошна разработка, за преиспитување и за поквалитетни предлози.

2. Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставници во Македонија

Согледувањата за трендовите и системските предизвици за образованието на наставници коишто се евидентни на глобално ниво не може да не се рефлектираат во нашата држава. Низ работата на овој докторски труд авторот се соочуваше со дилеми не само во однос на прашањата коишто ги постави како хипотези во трудот, туку и во однос на сопствените ставови. Многубројните анализи на различни земји, од високоразвиени до земји во развој како нашата, неминовно поттикнаа многу разновидни размислувања за тоа кој е моделот којшто би бил најадекватен за концепциската рамка и поставеност на образованието на наставници од неколку аспекти: влез во професијата, студиска програма, практичната подготовка и приправничкиот стаж, како и професионален развој и напредување во кариерата.

Сознанијата на авторот за време на подготовката и пишувањето на докторскиот труд, но и низ професионалните ангажмани во работа со наставници во основните и средните училишта во Македонија, како и компаративните согледувања од други воспитно-образовани системи, доведоа до заклучок дека е многу посоодветно наставниците (и одделенски и предметни) за основните училишта да се стекнуваат со своето иницијално образование на иста институција – факултет за наставници, и да имаат слични студиски програми коишто се дизајнирани според очекуваните компетенции со кои треба да се стекне идниот наставник. Во овој предлог направен е обид да се образложи концепциската поставеност на образованието на наставници преку образложенија што би ги содржеле компетенциите на еден наставник, без да се навлегува во тоа за која предметна област би бил наставник.

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и методика во образованието на наставниците, д-р Наташа Аџеџево

Она што произлезе како заедничка врзивна нишка во секој од овие аспекти беа резултатите добиени во емпирискиот дел од трудот, односно од примената на ФИТ скалата за процена. Резултатите потврдија дека работата со деца статистички повеќе ги мотивира македонските студенти, како и суштествената вредност на кариерата, а остатокот мотивациски фактори кај македонските студенти се следните: време за семејството, креирање на иднината на децата, способноста, социјалниот придонес, претходното искуство со учење и настава, социјалните влијанија, мрзеливоста, поттикнувањето социјална еднаквост, сигурната работа, преносливоста на професија и втор избор на кариера. Секако, имајќи ги предвид овие сознанија, мора внимателно да се констатира до кој степен низ стандардизација влезните елементи за професијата, како и студиската програма, би биле искористени со цел да се овозможи квалитет и на наставниците, и со тоа и на резултатите на нашите ученици.

Овој труд би бил некомплетен доколку не се спомне сознанието и искреното признание од страна на Хаим Гинот, наставник, едукатор, психолог и психотерапевт, автор на повеќе книги коишто се однесуваат на комуникацијата и на релациите меѓу возрасните и децата, особено меѓу наставниците и учениците. Тој го констатира следното: *„Дојдов до застрашувачки заклучок дека јас сум одлучувачкиот елемент во училиницата. Мојот личен пристап е тоа што ја создава таквата клима. Моето дневно расположение е тоа што ја создава атмосферата. Како наставник поседувам огромна моќ животот на едно дете да го направам мизерен или радосен. Можам да бидам алатка за тортура или инструмент за инспирација. Можам да понижам или да разгалам, да повредам или да заздравам. Во сите ситуации мојата реакција е таа што одлучува дали ќе ескалира кризата и дали ќе се хуманизира или ќе се дехуманизира детето“.*

Оваа констатација беше основната водилка според која се образложени предлозите на авторот во однос на следните елементи во образованието на наставниците.

2.1 Упис на факултетите

Иако уписот во високото образование е регулиран со полагање државната матура, за кандидатите што сакаат да станат наставници за кој било степен на образование потребно е да се воспостави систем за испитување на нивната мотивираност, на предзнаењата и на минимумот квалитети во однос на основните знаења и вештини, како што се: познавањето и примената на јазикот на настава, математичките способности, како и познавањето еден странски јазик. Селекцијата на кандидатите треба да биде повеќеслојна, слично на примерот од Англија, при што уште во средно училиште кандидатите би имале можност да пројават интерес за професијата преку писмо за мотивираност. За понатамошната селекција е потребно да се формираат стручни комисии составени не само од професори од факултетот на кој се аплицира, туку и од наставници од училиштата, при што во интервјуто би било можно да се постават конкретни проблемски ситуации за кои ќе се бара решение од страна на кандидатот.

2.2. Студиска програма

Очекувањата од новиот наставник се дека треба да покаже солидарност за сите граѓани и да ги споделува вредностите какви што се почитувањето на човековите права, демократијата и слободата. Неговите критични компетенции треба да поттикнуваат автономни, одговорни и активни граѓани на утрешнината. Зголемувањето на компатибилноста меѓу европските квалификации и на транспарентноста на постигнувањата на дипломираните студенти е од централно значење за Болоњскиот и Копенхашкиот процес и може да ги отстрани пречките за мобилност на наставниците. Бидејќи знаењето и вештините на наставниците зависат од нивното континуирано учење и развој, тие треба да се зафаќаат со истражувачки активности и да бидат свесни за општите социјални

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и компетенции со образованието на наставниците, д-р Наташа Аџековиќ

промени. Следните аспекти се сметаат за клучни во видоизменетата улога на новиот наставник:

- влијание на социјалните промени;
- разноликост на новите ученици/студенти и промени во наставното окружување; и
- зајакнување на професионализмот на наставниците. (Велковски, 2013)

Наставникот во XXI век треба да биде одлично образован, флексибилен, комуникативен, информатички писмен, со солидно познавање на најмалку еден странски јазик, инвентивен и посветен на работата со млади. Тој треба да располага со следниве генерички компетенции:

- посветеност на напредокот и постигнувањата на учениците;
- компетенција за голем број стратегии за настава/учење;
- компетенција за советување на студенти и на родители;
- знаење на предметот што треба да се предава;
- способност за ефективна комуникација со групи и со поединци;
- способност за создавање клима во која се одвива учење;
- способност за ефективно управување со времето;
- свест за потребата од континуиран професионален развој;
- способност за оценување на очекуваните резултати од учењето и постигнувањата на учениците;
- компетенција за решавање проблеми преку соработка;
- способност да се реагира на различните потреби на учениците;
- способност да се подобри средината за настава/учење;
- способност да се приспособи курикулумот на конкретниот образовен контекст
- способност за преземање акциски истражувања со цел подобрување на сопствената наставната пракса итн.

2.2.1. Планирање

Оспособувањето на идните наставници за адекватно планирање на наставниот процес, поаѓајќи од предизвикот тоа да биде индивидуализирано на секој ученик, а не вештачки и однапред зададено, е многу важен елемент од подготовката и од образованието на наставниците.

Во училишниот систем, во воспитно-образовната работа, планирањето мора да опфати и да се однесува на: наставните програми и планови; на наставните предмети и области; на наставата; на воннаставните и на други активности; на воспитно-образовните цели и задачи; на методите, на формите и техниките на работа; на средствата и технологиите; на местото, времето и условите за работа; на проверката, вреднувањето, оценувањето и евалуирањето; на управувањето и раководењето; на наставниците; на учениците; на родителите; на локалната средина; на мисијата и визијата.

При секое планирање на содржините од наставната програма за некој наставен предмет потребно е да се следат следните етапи:

1. сеопфатна квантитативна и квалитативна анализа на тоа што ќе се реализира;
2. изнаоѓање и одредување на основните поими, знаења, вештини, гледишта, законитости итн., кои треба да се усвојат од страна на учениците;
3. определување и дефинирање на главните, посебните и одделните цели и задачи;
4. определување и разграничување на наставните содржини по теми;
5. определување на наставните единици;
6. изнаоѓање можности за хоризонтално, вертикално и интегративно изучување одредени теми или содржини (во составот на еден или на повеќе наставни предмети);

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциската поставеност и наставниците се објавуваат на веб-страницата, д-р Наташа Анѓелска

7. определување и дефинирање на методите, формите, техниките и средствата за реализација;
8. определување на местото и на времето на реализирање;
9. селектирање на очекуваните резултати од наставната програма;
10. дефинирање на постапките, начините и механизмите за проверка, вреднување, оценување и самооценување.

За секоја учебна година, за секое одделение и за секој ученик треба внимателно да се постават и цели соодветни на целите за наставата по одреден предмет/содржина. Тоа не е ни малку едноставна работа, ниту некој механички процес што се повторува. При реализација на наставата, една од важните работи е навраќањето на она што е испланирано, реализирано и евалуирано, односно саморефлексија. Само на таков начин, со искрено преиспитување на преземените активности и добиените резултати ќе се постигне подобрување на квалитетот. Значи, адекватната подготовка на наставниците за овие аспекти мора да биде дел од нивното иницијално образование за понатаму да може да очекуваме дека ќе станат дел од нивниот професионален однос и работа.

2.2.2. Учење како да се учи

Преоптовареноста на студиските програми со многубројни предмети, особено доколку не постои усогласеност и логичка поврзаност меѓу нив, многу потсетува на фразата што се користи како американски идиом: *Не можеш да ја видиш шумата од дрвото*. Во овој пример можеме да најдеме соодветно огледало во постојните студиски програми. Она што треба да биде, всушност, променето е воведување на еден конструктивистички пристап на студиите.

Конструктивистичкиот пристап за учењето смета дека доколку значи наставата фасилитирано учење, тогаш нудењето јасна и точна презентација на содржината или предметот на учење може да биде неопходна, но не и доволна основа за ефективна настава. Така,

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциската поставеност и тенденциите во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

традиционалната настава, всушност, смета дека изложеноста на учење би била доволна не земајќи го предвид нивото на предзнаења на тој што учи и неговото разбирање. Ефективната настава не е само прашање на наклонетост на вистинското ниво што одговара за тој што учи, на тоа дали има смисла за него, туку е повеќе дизајнирање настава која оптимално се поврзува со мислењето, со што се трансформира разбирањето на ученикот кон целно знаење содржано во курикулумот (Табер, 20016). Како што покажуваат истражувањата, размислувањето на учениците ќе вклучи парцијално разбирање, алтернативни сфаќања, несоодветно поврзување итн., и затоа ефективното учење мора да се приспособува на индивидуата. Овие пристапи мора да се блиски и разбирливи за наставниците, со што ќе им овозможат успех на нивните ученици. Доколку се пренесе овој модел и на иницијалното образование на наставници, несомнено ќе има поголем успех кај дипломираните идни наставници за брзо и соодветно вклучување во работата како наставници.

Во оваа насока е секако неопходна соодветна заснованост на студиската програма на образование на наставниците за кој било степен на образованието, но особено за основните училишта.

Во рамките на конструктивизмот егзистираат три струи:

- учењето за фактографско и реконструирано знаење;
- теоријата на шема;
- теорија на рецепција.

Жан Пијаже (Jean Piaget), поаѓајќи од сознанието дека секој процес на учење не резултира со ист вид знаење, направил разлика меѓу два вида знаење: фактографско и реконструирано. Тој смета дека стекнувањето на двата вида знаење се одвива преку различни когнитивни процеси.

Фактографско знаење е знаењето што се стекнува со меморирање факти (на пр.: Скопје е главен град на Р. Македонија). **Реконструираното знаење** е знаење што се стекнува со искуство, со откривање, преку

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциската поставеност и тематиката со образованието на специјалните, М-р Наташа Анѓелеска

согледување, размислување и дебатирање (на пр.: детето учи дека ако ја стави дланката на вжештена рингла, ќе се изгори). Реконструираното знаење бара повисоко ниво на когнитивно ангажирање и процесот на мислење до кој се доаѓа е поактивен.

Двата вида знаење имаат своја вредност и се еднакво важни. Од една страна, некои податоци можеме да ги научиме само со меморирање факти, но, секако, треба да знаеме да го користиме сопственото искуство за да можеме да согледаме дека на тој начин доаѓаме до нови знаења. Не е возможно во текот на животот да користиме само еден начин на стекнување знаења бидејќи тоа нема да нè доведе до посакувани резултати.

Ричард Андерсон и неговите соработници во 80-тите години на 20. век (Richard Anderson et al., 1985) ја нагласуваат улогата на претходните знаења во стекнувањето нови информации. Секој поединец во текот на животот во различни ситуации конструира своја „когнитивна шема“ или сопствен начин за помнење и за разбирање на фактите. Тоа е когнитивна шема со која поаѓаме пред да примиме нови информации. Поради постојаниот наплив на нови информации, нашата когнитивна шема постојано се реконструира. На пр.: кога треба да отидеме кај некого, а не знаеме каде живее, бараме објаснување по кое ќе направиме когнитивна шема. Веројатно ќе поставиме одредени показатели за препознавање на просторот, како некој поважен објект, или ориентација лево-десно, ред, боја на некој предмет по патот и слично.

Современата примена на идеите на конструктивизмот во книжевноста, како подрачје од наставната програма, се согледува во **теоријата на рецепцијата** како нова основа во интерпретацијата на книжевното дело. Новиот пристап се занимава со читателот и со настаните што се случуваат кога читателот го чита уметничкиот текст. Читателот се внесува како активен играч во естетската комуникација со текстот и со авторот. Во 60-тите години од минатиот век Роберт Јаус (H. R. Jauss) во

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и методика во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓелиска

односот текст-читател го наметнува прашањето на хоризонтот на очекувања или, поточно, очекувањата на читателот што се базираат на неговото минато искуство во восприемање на книжевни дела или на неговите естетски предиспозиции, кои, пак, се во зависност од неговите образовни детерминанти. Теоријата на рецепцијата опфаќа различни пристапи во интерпретацијата на книжевното дело, што произлегува од различните когнитивни процеси кај читателот во процесот на читањето на еден текст.

Со примена на **метакогнитивното учење** се смета дека ефикасноста на учењето зависи од свесноста на ученикот за самиот процес и од употребата на соодветни техники кои ги приспособува на сопствените потреби поединецот. Традиционалната настава ги занемарува процесите.

Активното учество на ученикот при сфаќањето на значењето на содржината што ја учи не е нов тренд во педагошката практика. Уште во 20-тите години на 20. век Огден и Ричардс (Ogden & Richards, 1923) забележале дека сфаќањето на значењето е активност преку која индивидуата ги осмислува нештата. Овие сознанија се искористени за градење насоки како да се учи со размислување.

Според ова теорија, наставниците треба да бидат модел КАКО да се учи преку демонстрирање техники што може да ги користи ученикот при конструирањето на сопственото знаење. Постојат различни приоди во овој контекст: **„Гласно размислување“** - кога во текот на решавањето на некој проблем, или објаснување, своите мисли ги кажуваме наглас, што на учениците им дава можност побрзо да го разберат процесот. **Графичките организатори** овозможуваат визуелно-графичко презентирање на главните концепти и идеи на некоја тема преку нивно организирање на различни начини (групирање, поврзување, споредување).

Секако дека најексплоатиран поим и заложба во современите образовни системи е **критичкото мислење**. Меѓутоа, да се даде една

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и методологија на образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓелиска

дефиниција за поимот „критичко мислење“ е тешко затоа што овој процес во себе содржи комплексни активности што се случуваат во човечкиот ум. Во процесот на критичко мислење основното разбирање на информациите е почетокот на учењето, а не крајот.

Критичкото мислење претставува сложен процес на креативно интегрирање на идеи и ресурси, повторно создавање нови поими и преформулирање на поимите и на информациите. Тоа претставува активен и интерактивен когнитивен процес, кој се одвива истовремено на повеќе нивоа, во кои човекот го вградува сопственото разбирање на информациите.

Да се мисли критички значи да се добијат идеи и да се разгледа нивната примена, тие да подлежат на постојано преиспитување, да се измерат во однос на спротивставените мислења, да се изградат системи на поддршка на убедувањата со кои ќе се докажат тие и да се заземе став врз основа на овие структури.

Наспроти учениците во традиционалната настава, кои само пасивно усвојуваат информации, учениците што мислат критички го поврзуваат она што го научиле со сопственото искуство, го споредуваат со резултатите на други автори, извлекуваат импликации, конструираат нови примери, замислуваат решенија на проблемите, поставуваат прашања и бараат одговори, ги испитуваат причините и последиците, покажуваат скептицизам, аргументирано го бранат својот став и внимателно ги разгледуваат аргументите на другите.

Наставата што го поттикнува критичкото мислење кај учениците се темели врз следниве концепции:

- формални приоди кон критичкото мислење;
- наративно мислење;
- Блумова таксономија.

Формалните приоди кон критичкото мислење опфаќаат три главни струи, кои се развиле последниве две декади во САД.

1. Метју Липман (Matthew Lipman, 1988, 1991), како основоположник на првата струја, поаѓа од Аристотеловиот принцип дека „филозофијата започнува со чудење“. Тој креирал наставни техники што се базираат на природната љубопитност на децата и што овозможуваат понатаму да се развијат аналитичко мислење и вештините за решавање проблеми.
2. Втората го опфаќа учењето на филозофот Гарет Метјус (Gareth Matthews, 1985, 1988), кој покажал дека со пригодни прашања за етичките и за политичките проблеми може да се поттикне апстрактното и софистицирано мислење кај деца на многу помала возраст од онаа што ја сугерираат Пијаже и Колберг (Piaget & Kohlberg) како неопходна за манифестирање на овој вид мислење.
3. Третата ја зачнале современите филозофи Ричард Паул, Гералд Носих и Линда Елдер (Richard Paul, Gerald Nosich & Linda Elder, 1995) во високото образование, но се проширила и во средното и во основното. Неа ја чинат приодите за логично и аргументирано пишување при дискутирање на актуелни теми, со што се поттикнува мислење од повисок ред во сите наставни дисциплини.

Концепцијата за наративно мислење произлегла од забележувањето дека помалите ученици полесно користат повисоки нивоа на мислење кога се користат приказни како основа за дискусија, односно контекст што може лесно да се замисли.

Пр.: Кога го праќаме детето да купи нешто и само му ги набројваме производите, веројатно ќе заборава нешто. Од друга страна, ако ги организираме истите производи во смислена содржина, детето најверојатно нема да заборава што треба да купи (на пр.: За појадок ние ќе јадеме леб, путер и сирење, а ти ќе појадуваш ѓеврек и јогурт).

Поради ваквите сознанија, за полесно совладување на некои содржини се користат литературни творби. Тоа, од друга страна, нè насочува како да ги водиме литературните дискусии, кои во последно време сè повеќе ја

маргинализираат улогата на наставникот, а ја охрабруваат иницијативата на учениците.

Таксономијата на Бенџамин Блум (Benjamin Bloom, 1956) и неговите соработници дава повеќе можности за разбирање во однос на критичкото мислење. Првата таксономијата е создадена од Бенџамин Блум во 1956 година. Таксономијата се однесува на дефинирањето цели и на поставувањето прашања. Притоа, образовните цели се категоризирани во три домени. Во рамките на секој домен дефинирани се различни нивоа на учење. Повисоките нивоа се сметаат за посложени и поблиски до комплетното совладување на предметната материја. Опсегот на оригиналната таксономија го нагласуваше оценувањето на наученото со многу примери за тест-прашања (најчесто со заокружување на одговорот), кои беа обезбедени за секоја категорија.

Блумовата таксономија има цел да ги мотивира наставниците да се фокусираат на сите три домени:

- ✓ афективниот;
- ✓ психомоторниот;
- ✓ когнитивниот.

Афективниот домен вклучува чувства, вредности, почитување, ентузијазам, мотивации и ставови и, всушност, ги опфаќа ставовите и вредностите. Вештините од овој домен го опишуваат начинот на кој луѓето реагираат емоционално и нивната способност да сочувствуваат со другите во различни ситуации. Афективните цели обично се насочени кон свеста и кон развојот на ставовите, емоциите и чувствата.

Постојат пет нивоа во афективниот домен, кои последователно се движат од најниско, па сè до највисоко:

1. Примање – најниското ниво; ученикот пасивно внимава. Без ова ниво не може да се постигне учење.
2. Одговарање – ученикот активно учествува во процесот на учење. Тој не само што одговара на стимулот, туку и реагира на некаков начин.

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и вештини со образованието на наставниците, м-р Наталиа Анѓелеска

3. Вреднување – ученикот им придава вредност на предметот, на појавата или на информацијата.
4. Организирање – учениците можат да спојуваат различни вредности, информации и идеи и да ги сместат во рамките на своите шеми. Тие го споредуваат, го поврзуваат и го елаборираат она што било научено.
5. Карактеризирање – ученикот имал претходно верување кое сега влијае врз неговото однесување и со тоа станува негова карактеристика.

Психомоторниот домен вклучува физички движења, координација и користење моторни вештини, ги опфаќа физичките вештини или вршењето активности. Развојот на овие вештини налага практикување и се мери од аспект на брзината, прецизноста, далечината, постапките или техниките за извршување. Вештините од психомоторниот домен ја опишуваат способноста за физичко ракување со алатка или со инструмент, на пример рака или чекан. Психомоторните цели обично се фокусираат на промена и/или на развој на однесувањето и/или на вештините. Блум и неговите колеги не дефинираат поткатегории за вештините од психомоторниот домен.

Когнитивниот домен вклучува знаење и развој на интелектуални вештини и ги опфаќа интелектуалните или мисловните вештини. Тоа подразбира сеќавање или препознавање на конкретни факти и концепти кои помагаат во развивањето на интелектуалните способности и вештини. Постојат шест главни категории, почнувајќи од наједноставното однесување (сеќавање на факти) до најсложеното (евалуација). Вештините од когнитивниот домен се однесуваат на знаење, сфаќање и внимателно размислување за одредена тема. Традиционалното образование обично ги нагласува вештините од овој домен, особено когнитивните цели од понизок ред.

Таксономијата дефинира шест нивоа, кои последователно се движат од најниското, па сè до највисокото:

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и компетенции во образованието на наставниците, д-р Мариана Ангелеска

1. Знаење – ученикот покажува меморија за претходно научениот материјал преку сеќавање на факти, на поими, на основни концепти и на одговори;
2. Сфаќање – ученикот демонстрира разбирање на фактите и идеите преку организирање, споредување, преведување, толкување, давање описи и изјавување на главните идеи;
3. Примена – ученикот го користи новото знаење. Тој решава проблеми од нови ситуации со различна примена на знаењето, фактите, техниките и правилата што веќе ги стекнал;
4. Анализа – ученикот ги проверува и ги разложува информациите на делови преку идентификување мотиви или причини. Тој изведува заклучоци и бара докази за да ги поддржи генерализирањата;
5. Синтеза – ученикот составува информации на различен начин преку комбинирање елементи во нова шема или преку предлагање алтернативни решенија;
6. Евалуација – ученикот презентира и брани мислења преку давање судови за информациите, за валидноста на идеите или за квалитетот на работата врз основа на пакет критериуми.

Со цел да се надгради постојната Блумова таксономија, Лорин Андерсон, поранешен студент на Блум, во текот на 90-тите години, заедно со „претставници на три групи: когнитивни психолози, теоретичари и истражувачи за наставна програма, и специјалисти за тестирање и оценување“ (Андерсон и Кратвол, 2001 год. стр. xxviii) направи нова ревизија на таксономијата, надевајќи се дека таа ќе биде релевантна за учениците и за наставниците од 21. век. Ревизијата беше објавена во 2001 година и вклучува неколку значајни промени и тоа во терминологијата, во структурата и во фокусот.

Ревидираната таксономијата е шема за класификација на образовните цели, задачи, и, од неодамна, стандарди. Оригиналната таксономија ја сочинувале шест категории, а речиси сите од нив биле поделени во поткатегории.

Ревизијата на оригиналната таксономија е дводимензионална рамка: „знаење“ и „когнитивен процес“. Знаењето најмногу наликува на поткатегиите од оригиналната категорија „знаење“. Когнитивниот процес е сличен на шесте категории од оригиналната таксономија, но постојат промени во терминологијата. Тие се подредени во хиерархиска структура, но новата структура не е толку строга како онаа од оригиналната таксономија.

Комбинацијата на димензиите „знаење“ и „когнитивен процес“ дава многу корисна табела: табела на таксономија. Користењето на табелата за класификација на целите, на активностите и на оцените дава јасен и концизен визуелен приказ за одреден курс/предмет или наставна содржина. Откако ќе се комплетираат, внесувањата во табелата на таксономија може да се користат за испитување на соодветните главни цели, за усогласување на наставната програма и за пропуштените образовни можности. Врз основа на ваквото испитување, наставниците донесуваат одлуки за тоа каде и како да го подобрат планирањето на наставната програма и изведувањето на наставата.

Терминолошките промени меѓу двете верзии се можеби најочигледните разлики и можат да предизвикаат најголема забуна. Во суштина, шесте главни категории дефинирани од страна на Блум сега се сменети од именски во глаголски форми. Освен тоа, најниското ниво од оригиналната таксономија, категоријата „знаење“, сега се именува како „помни“, категоријата „сфаќање“ е наречена „разбира“, „синтеза“ е преименувана во „создава“ и е дефинирана како највисоката категорија, додека другите категории се заменети со нивните соодветни глаголски форми: „применува“, „анализира“, и „евалуира“. Исто така, може да се забележи дека меѓу старата и новата верзија горните две нивоа си ги смениле местата (Schultz, 2005) („евалуација“ се премести од врвот во „евалуира“ на второ ниво одозгора, а „синтеза“ се премести од второ ниво одозгора на врвот како „создава“).

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и промените во образованието на наставниците, д-р Натали Анѓелиќ

Оригиналната когнитивна таксономија на Блум беше еднодимензионална форма. Ревидираната таксономија добива форма на дводимензионална табела. Една од димензиите се однесува на „знаењето“ (или вид знаење што треба да се научи), додека втората димензија е „когнитивниот процес“ (или процесот што се користи за да се учи). Категориите „знаење“ и „когнитивен процес“ се пресекуваат и формираат дваесет и четири одделни полиња, онака како што се дадени во табелата на таксономија.

Димензијата „знаење“ на левата страна е составена од четири нивоа, кои се дефинирани како: фактичко, концептуално, процедурално и метакогнитивно знаење. Димензијата „когнитивен процес“ на хоризонталната оска од шематскиот приказ е составена од шест нивоа дефинирани како: помни, разбира, применува, анализира, евалуира и создава. Секое ниво од двете димензии на табелата понатаму се дели на поткатегории.

Секое од четирите нивоа на димензијата „знаење“ понатаму се дели на три или на осум категории. Нивоата на димензијата „когнитивен процес“, исто така, се поделени во категории, каде што нивниот број за секое ниво се движи од најмалку три до најмногу осум категории. На пример, „помни“ се дели на три категории: помни, препознава и се сеќава, додека нивото „разбира“ се дели на осум одделни категории.

Шемата што се добива како резултат на ова има 19 поткатегории и е најкорисна за наставниците при пишување на нивните цели, како и при усогласување на стандардите со наставната програма.

Фокусот е третата и последна категорија од промените. Како што беше претходно споменато, самиот Блум признава дека, неочекувано, таксономијата почнале да ја користат многу групи што никогаш не се сметале за целна група на оригиналното издание. Ревидираната верзија на таксономијата е наменета за многу поширока публика. Се нагласува

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и компетенции на образованието на наставниците, д-р Мариана Ангеловска

нејзината примена како „поавтентична алатка за планирање на наставната програма, изведување на наставата и за оценување“ (oz-TeacherNet, 2001).

Со оглед на големите промени во општеството што се случија во последните пет децении, ревидираната таксономија на Блум обезбедува уште помоќна алатка што ги задоволува потребите на денешните наставници. Структурата на шематскиот приказ за табелата на ревидираната таксономија „дава јасен и концизен визуелен приказ“ (Кратвол, 2002 год.)³² на поврзувањето на стандардите и на образовните цели, задачи, производи и активности.

³² Модел креиран од Рекс Хир, Државен универзитет во Ајова, Центар за усовршување на учењето и предавањето, ажурирано во јануари 2012 година

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и вештини со образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

Табелата на ревидираната таксономија на Блум појаснува како намената, „суштинското прашање“, целта или задачата на наставниот план за една лекција се вклопуваат во една целина. Тоа е претставено во шематскиот приказ со дваесет и четири полиња изработен од страна на Државниот универзитет во Орегон. Кога се користи таксономијата на ваков начин станува јасно „суштинското прашање“ или целта на лекцијата.

Поттикнувањето и едукацијата за **социјална одговорност** е неизбежен аспект за образованието на наставници. Социјалната одговорност се развива преку секојдневни активности, кои се одвиваат спонтано. Современите општества се соочуваат со задача да овозможат позитивна комуникација меѓу луѓе со различно етничко и социјално потекло. Училиштата се една од најзначајните средини во кои се остварува комуникацијата на лица што се разликуваат меѓусебно по многу атрибути. Поради тоа, потребно е учениците да развијат вештини за комуникација преку практикување наставни техники што, покрај когнитивните способности, ќе развиваат и социјални вештини. Преку промовирање на идејата за социјална одговорност, наставниците ќе создадат услови кај учениците да се развие:

1. **чувство на емпатија** - соживување со туѓите искуства и идеи, како и соработка со другите за постигнување заеднички цели. Ова чувство се стимулира преку кооперативните техники на учење и преку дебатните техники;
2. **чувство на ефикасност** - да станат свесни за вредноста на нивното учество во активностите на заедницата. Учениците можат да развијат вакво чувство ако им се овозможи да учествуваат во структурирањето на училницата, ако се почитува нивното мислење и ако имаат можност за избор при учењето;
3. **чувство за компатибилност** – постоење на соодветност меѓу сопствените верувања и постапки, односно да не промовираат

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

некакви ставови и идеи само декларативно, туку и да се однесуваат во согласност со нив.

Во долготрајниот процес на преиспитување на сопствените уверувања и искуства на авторот во однос на тоа како треба да се постави системот за образование на наставниците во Македонија, не може да не се земе предвид прагматистичката педагогија на Џон Дјуи, во нејзината наједноставна форма. На пример во однос на познатата анегдота кога поставил прашање во училницата во која ја набљудувал наставата и учењето. Тој ги прашал учениците: Дали може да ми кажете што ќе пронајдете доколку ископате многу длабока дупка во земјата? Не добил никаков одговор иако повеќепати го поставил прашањето. Наставничката се обидела да му помогне укажувајќи му дека погрешно го поставува прашањето. Таа ги прашала своите ученици: Каква е состојбата во центарот на Земјата? При што веднаш добила одговор дека е „магматска фузија“.

Што е суштината на приказната? Таа ја разоткрива дистинкцијата меѓу наставата во која се меморираат факти, се учи напамет и настава во која се учи со разбирање. Во наставата со меморирање, ориентацијата на учењето е од сегашност кон иднина, а во учењето со разбирање, ориентацијата е од сегашност кон иднина, кон трансфер на знаењата. Учениците мора да се оспособат да учат да го трансферираат своето знаење во нови контексти, нови ситуации и проблеми. Иако меморирањето треба да си го сочува своето место во учењето, но во функција на поддржување, а не да го има централното место. Училиштата треба да се приспособат на современите општества базирани на знаење, без притоа да се видоизмени вистинското значење на оваа синтаagma и да се „натрупуваат“ мноштво информации во наставните планови и програми. Улогата на наставниците е да ги научат учениците како да ги обработуваат и како да ги применуваат мноштвото информации. Колку повеќе информации има, толку повеќе на учениците им се потребни критичкото мислење, анализата, евалуацијата и сл. за да можат да разграничат што е

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и вештачини во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓаџева

корисна, а што бескорисна информација, применливи од неприменливи решенија на проблемите итн.

Во оваа насока, треба да се размислува и во однос на концепциската поставеност на образованието на наставниците во основното образование во Македонија. Не може концептот за образование на наставниците да продолжи да функционира како досега, надвор од динамиката со која се внесуваат новини и реформски зафати во другите степени на образование. Средствата и ресурсите што се потребни да се коригираат образованието и обуката на наставниците откако се вработени се многу поголеми, а можните негативни последици од нивната несоодветна подготовка за работа во изменет контекст и динамиката на наставниот процес исто така се големи за сметка на она што би требало да биде вложување и преземени активности во иницијалното образование.

2.2.3. Оценување

Оценувањето е систематско собирање, преглед и употреба на информации за подобрување на учењето на учениците. Оценките, описни или бројчени, што ги добиваат учениците треба да бидат производ на севкупното влијание на наставната програма во процесот на поучување и учење.

Секое оценување на знаењето во училиштата е, всушност, мерење на постигнувањата. Во процесот на мерењето на постигнувањата на учениците неопходно е да се почитуваат предметот на мерењето (знаењето што се мери) и изборот на мерниот инструмент (оној што мери во комбинација со начинот на кој се мери).

Оценувањето на знаењето е процес на собирање и комбинирање на одредени сработени задачи (на пример, тестови, усни одговори и сл.) за да

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и тенденции во образованието на наставниците, м-р Наташа Ангелеска

се оцени еден ученик или да се спореди неговото постигнување со поставените стандарди.

Оценувањето е систематски процес што не може лесно да се дефинира. Голем број научници на различен начин го дефинираат оценувањето.

- Садлер (Sadler) го дефинира оценувањето како одредување на квалитетот на ученичките одговори (усни одговори, изработени задачи, креативни трудови), кои може да се користат во определувањето на тоа што е правилно, а што неправилно учење.
- Тунстал и Гипс (Tunstall & Gipps) даваат слична одредница и велат дека „процесот на оценување го вреднува учењето на учениците со цел тоа да се подобри“. Притоа, тие даваат и насоки што треба да подберат наставниците во процесот на поучувањето.
- П. Ј. Блек (P. J. Black) смета дека придобивките од доброто оценување значат оценување на учењето што треба да се користи како двонасочна, повратна информација. Повратната информација овозможува избор на вистинското поучување и учење. Според Блек, оценувањето е интегрален дел од наставниот процес, кој се случува повеќе пати на секој час.

Оценувањата претставуваат и **алатки** и **процеси**. Кога наставникот развива тест што се користи за да се утврди дали го научиле учениците она што сака тој/таа да го научат тие, тестот претставува алатка за оценување. Кога наставникот дава насоки за некоја активност (на пример, учество во дебата или пишување песна), упатствата за учениците и правилата што ги користи професорот за евалуација на работата на учениците, исто така, претставуваат алатки за оценување.

За разлика од овие алатки, во Современиот речник на учење од Кембриџ (Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2002) дадена е следнава дефиниција за зборот „оценува“: „Да се донесе суд или да се одлучи за... вредноста, за квалитетот или за значењето на нешто“. Оттука, оценувањето

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и методички во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓелеска

ги вклучува и процесите што ги користат наставниците за да го проценат квалитетот на работата на своите ученици и успехот на нивните изработки. Оценувањето им помага на наставниците да одлучат што да прават понатаму – да сменат нешто во наставата, да се навратат повторно на идејата, на учениците да им дадат можност пак да размислат за својата работа и да ја изменат итн.

Постојат три вообичаени намени на оценувањето во рамките на училницата и надвор од неа.

- Првата намена е да се оценат разбирањето и вештините на учениците за наставниците да можат да ги изберат или да ги креираат наставните методи што се потребни за да им се помогне на учениците да го подобрат и знаењето и вештините.
- Втората намена е да се оценат постигнувањата на учениците во одреден момент – обично на крајот од еден временски период. Тестовите по секоја наставна единица, крајните резултати и изработки и оценките обично се начините на оценување и на известување за постигнувањата на учениците. Одредени стандардизирани тестови се, исто така, наменети да се оценат постигнувањата.
- Финалната намена на оценувањето е да се споредат резултатите на учениците со резултатите на другите ученици. Оваа намена се нарекува оценување за споредба или селекција.

Кога наставникот сака да го оценува концептуалното разбирање на учениците, треба да подготви алатки што ќе им овозможат на учениците да го покажат сопственото разбирање. Во овој случај наставникот не е заинтересиран дали е точен одговорот, туку како дошол до тој одговор ученикот. Алатките за оценување се дизајнирани да откријат дали имаат учениците погрешни концепции што влијаат на нивното разбирање или, пак, имаат „наивни“ концепции, кои треба да се предизвикаат за да можат да поминат на следното ниво на разбирање.

Наставниците што се фокусираат на тоа учениците да учат вештини, користат оценување за да видат што можат и што не можат да направат учениците – и потоа утврдуваат што треба да ги научат следно. На пример доколку сакаат учениците да бидат вешти писатели, наставниците можат да го насочат вниманието кон тоа учениците да ги користат процесите за пишување за да видат каде можат да се подобрат тие – во генерирањето идеи, во организирањето на идеите и во користењето вештини за коригирање за да ги разработат идеите, да го подобрат изборот на зборови, различноста на речениците, преминот од идеја на идеја и така натаму.

Несомнено е дека компетенциите за оценување мора да бидат составен дел од образованието на наставниците, без разлика на постојната политика во однос на оценувањето на учениците којашто е актуелна со примена на концептот за екстерно оценување во основното и во средното образование. Секојдневниот процес на учење, поучување и оценување се неразделни компоненти од работата на наставникот и треба да имаат основен удел во концептот на образование на наставникот во Македонија.

2.2.4. Работа во училишна средина

Иницијалното образование мора да биде тесно поврзано со училиштата, по примерот со Англија, заради природниот процес на учење и соодветна практична подготовка. Истовремено тоа придонесува да постои можност на преиспитување на самиот кандидат за наставник во однос на неговата подготвеност, мотивираност и истрајност за опстојување во професионалниот позив.

Идните наставници треба да бидат подготвени дека нивната работа не почнува и не завршува во училищата, во една микросредина во која се концентрира најголемиот дел од нивната работа, туку дека нивната улога е значајна и во останатите сегменти на функционирање на училиштето: годишни програми, развојно планирање, воннаставни активности, секции,

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Коллегијата за квалитет и менаџмент во образованието на наставниците, д-р Наталија Анѓелеска

но исто така и соработка со надворешни лица и институции заради подобрување на целокупниот живот и на активностите во училиштето. Во оваа насока на наставниците им се потребни знаења и вештини за стратешко планирање, за тимска работа, но и за комуникација и соработка со родители, со граѓански организации, со други образовни и културни институции итн.

Студентите на наставничките факултети треба соодветно да се запознаат со развојните фази на детето, за различните потреби и можности за учење, за следење на напредокот, за валоризација на постигнатите резултати, а притоа да станат сензитивни и за семејните односи, вредности, култура и традиција што ги носат учениците, како и за можностите за градење партнерства со индивидуи и организации и институции за да се овозможи соодветна поддршка во учењето.

2.2.5. Истражување заради подобрување на наставната пракса

Наставниците во своето образование треба да се оспособат да вршат и истражувања со цел подобрување на сопствената пракса. Идејата наставниците да спроведат истражувања во својата воспитно-образовна практика произлегува од Фордовиот наставен проект, кој се одвиваше меѓу 1973 и 1976 година во Велика Британија под раководство на Џон Елиот (John Elliott) и Клем Аделман (Clem Adelman). Во овој проект наставниците беа вклучени преку колаборативно акциско истражување кое се однесуваше на нивната сопствена практика. Идејата за „наставник-самонабљудувач“ се заснова на ставовите на истражувачот Лоренс Стенхаус (Lawrence Stenhouse, 1975) кои беа поставени во контекст на „раширена професионална работа“. Според погледите на Стенхаус, наставниците ги реализираат воспитно-образовните истражувања непосредно во наставата како интегрален дел од улогата на учителот. Воедно, наставниците ги спроведуваат истражувањата во склоп на наставата, со што се подразбира дека изведуваат истражувања во склоп

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концептот на поставеност и теоријата со објаснувањето на наставниците, м-р Наташа Анѓелеска

на предметите што ги предаваат. Стенхаус го отфрла ставот дека промените во образованието можат да се постигнат ако им се понудат однапред подготвени пакети за предавање на наставниците и смета дека наместо тоа, наставниците треба да бидат колку што е можно повеќе содржински и истражувачки вклучени во својата работа од областа на образованието. Стенхаус, всушност, ги воведува истражувањата на наставникот-практичар како концепт за професионалниот развој на наставниците. Уште еден голем поттик за развојот на движењето „учителот како истражувач“ даде делото на Дејвид Шон (David Schön), особено неговите книги *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*³³ (1983) и *Educating the Reflective Practitioner*³⁴ (1991). Дискурсот на рефлексивниот практичар особено ги нагласува вештините што треба конструктивно да се внесат во тековните искуства на истражувачот како начин за подобрување на квалитетот и ефикасноста на неговата работа. Дискурсот ги поттикнува наставниците да ја земат предвид целосната слика: да ја анализираат ефикасноста на своите предавања или серии предавања со желба да оценат што е научено и од кого е научено, а воедно, и како може поефикасно да биде научено во иднина. Следствено, тоа внесува внимателна евалуација на нивните сопствени перформанси во одделението, планирање, процени и други активности, како продолжување на активностите во врска со оценувањето на учениците, нивното однесување и достигнувања. Воедно, тоа имплицира солидно владеење на релевантните воспитно-образовни теории и истражувања од страна на наставникот (Moore, 2007). Според Шон (Schön, 1991), практичарот треба: (1) да соработува при истражувањата што ги имплементира во сопствената практика и (2) да развива воспитно-образовни теории коишто директно се рефлектираат во актуелните педагошки ситуации. Истражувањата на практичарите може да се определат како обид да се поврзат наставата и истражувањата на начин кој овозможува истражувањата и наставата да не бидат веќе дихотомни активности (Cole & Knowles, 2004).

³³ „Рефлексивен практичар: како професионалците размислуваат во акција“ – слободен превод.

³⁴ „Образование на рефлексивните практичари“ – слободен превод.

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и менџмент со објективност на наставниците, м-р Наташа Анѓевиќ

Истражувањата на практичарите може да се дефинираат како процес во кој наставниците, односно практичарите и другите вклучени во училишниот живот систематски, контролирано (со јасно утврдени критериуми) и критички ја оценуваат својата педагошка работа, ги оценуваат ефектите и процесите поврзани со учењето, со помош на стратегии, методи и техники за педагошки истражувања (Seberová, 2010, стр. 167).

Најчеста форма на истражувања која се поттикнува и за која треба да се образуваат идните наставници се акциските истражувања. Меѓутоа, мора да се води грижа за тоа дека училишната атмосфера е важна за остварувањето на акциските истражувања. Раководните кадри на училиштето и наставниците ја оценуваат истражувачката работа на своите колеги, а со тоа позитивно влијаат врз подобрувањето на воспитно-образовниот процес. Тоа е начин за поттикнување и мотивирање на наставниците-истражувачи кои соработуваат при својата истражувачка работа. Мотивираноста и соработката се најважни за квалитетот на акциските истражувања. Покрај менторите, наставниците што не се активно вклучени во студиите, но се подготвени да сослушаат и да соработуваат со совети, дијалог, коментари итн., се покажаа како многу корисни за наставниците вклучени во истражувачката работа. Често се случува наставникот-истражувач да не е објективен поради својата потенцирана потреба за промени и затоа може да си постави преамбициозни планови кои едноставно не може да бидат реализирани на сметка на одговорноста на другите наставници. Во тие случаи, пожелно е наставникот-истражувач да дискутира за своите идеи со искусен колега кој е способен објективно и критички да расудува. Доколку се воведе уште во иницијалното образование на наставници пракса за имплементација на акциски истражувања за време на студии, наставниците ќе добијат професионална поддршка и помош од нивните професори и потоа соодветно ќе можат да имплементираат истражувања во текот на нивниот професионален ангажман како наставници.

Доколку воспостават факултетите за образование на наставници и училиштата природна и суштинска врска и партнерства, тогаш учењето едни од други заради подобрување на квалитетот на образованието, несомнено, ќе си дојде само.

2.2.6. Толеранција

Во модерните демократски општества што се засноваат на човековите права лесно може да се поврзе концептот за толеранција и со фактот дека серија одредби од рамката за човековите права налагаат толерантност. Во концептот на правата е запишана претпоставката и барањето за нивно почитување. По својата форма секое право е поврзано со различни обврски, додека структурата на правата подразбира обврски што не се права сами по себе. На пример, таква е обврската за толерантност, која е една од најочигледните и најважните последици на концептот на човековите права.

Оттука, толерантноста е морална обврска што е индиректно (поради обврската за почитување на многу различни права) „вградена во“ концептот на човековите права. Концептот на човековите права, како морална основа на општеството, не бара од нас да сакаме некој од различна раса, сексуална ориентација итн., но утврдува обврска да ја почитуваме формата на недискриминирачкото однесување, без оглед дали ни се допаѓа таа форма или не. На тој начин општествата поставуваат еден од камен-темелниците на образованието во јавните училишта (иако незадолжително за секој поединец или за конкретна група граѓани).

Овде можеме да ги поставиме прашањата: Дали треба да образува за толерантност еден наставник и ако тој/таа образува преку давање сопствен пример, дали тој/таа треба да се одликува со толерантност како една од неговите/нејзините доблести? Дали тој/таа може да образува за нешто што не е негова/нејзина доблест? И ако е тој/таа толерантен/на,

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и теоријата за образованието во вистоклонието, д-р Наташа Ангелеска

дали треба да има барем основно разбирање за толерантноста, односно дали тој/таа треба да знае што е толерантност?

Прво, треба да се нагласи дека образовните акции се одредени од генералните концепти што ги имаме за образованието (и за толерантноста). Ние претпоставуваме дека за еден наставник човековите права се вредност и причина за образување за толерантност. Во исто време, неговата/нејзината перцепција (и неговите/нејзините образовни акции) е одредена од генералните концепти за толерантноста кои се доминантни во генералниот говор; и оттука, конкретниот педагошки дискурс и конкретните генерални образовни принципи по кои тој/таа дејствува можат да влијаат врз неговата/нејзината перцепција. Исто така, овие две категории можат да ги попречат образовните акции кои инаку ги налага образованието за толерантност коешто се базира на концептот на човековите права.

Образованието за толерантност, прво и најважно, се воспоставува во училиштата преку навикнување на учениците на правилата и воспоставените граници и преку барање да ги почитуваат нив, иако тие не се согласуваат со нив. Сепак, ова не значи дека правилата не се или не треба да бидат предмет на критика и промена. Едноставно, тоа значи дека учениците знаат дека мора да се воспостават правила, дека тие се воспоставени и во училиштата и во училниците и дека учениците мора да ги прифатат овие правила како сопствени насоки: сè додека правилата се важечки, тие мора да се почитуваат. Овој дел од образованието за толерантност мора да биде експлицитна, насочена и промислена активност на училиштето и на наставниците – иако толерантноста во одредено општество ќе биде ненамерен резултат на формалното почитување, кое е поттикнато на ваков начин на законите и на правата од страна на сите поединци.

Образованието за толерантност не е исто како и образованието за „почитување на различност“ и дека образованието за толерантност

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и идентитет во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓелеска

примарно не е образование за „почитување на различноста“. Всушност, општеството воспоставува повисоко ниво на толерантност токму преку одлуките што се однесуваат на спорни работи, а оттука и преку одлуките што се однесуваат на „другите“, на она што е „туѓо“ и „различно“. Меѓутоа, училиштето е специфичен простор. „Разликите“ имаат суштина која често може да биде од природа според која јавните училишта не смеат да бараат учениците и родителите да се согласат со таквата суштина бидејќи во спротивно тие брзо би се вплеткале во дилемата за индоктринација и наметнато размислување. Дополнително на почитувањето на воспоставените правила, права и закони, училиштето сепак може да бара знаење, односно да бара учениците да се стекнат со знаење што се базира на наука и да можат да го репродуцираат, дури и во ситуација кога давањето такви информации (како пример) морално ќе ги потресе учениците. Од тие причини, не треба да се опфатат другите аспекти на „образованието за толерантност“ или, да речеме, да се отворат прашањата за тоа како концептот на толерантност и образование за толерантност се природно поврзани со знаењето и преку тоа со образованието како основна задача на училиштата. Сепак, може да се заклучи дека за да се исполнат задачите, наставниците не мора да имаат посебни „лични доблести на толерантност“ за да бидат во можност да образуваат за толерантност. Многу поважно е дали наставниците го отвораат патот до знаењето за учениците и дали во рамките на нивните лекции тие вистински се придржуваат до формата – поставувајќи правила и почитувајќи го „законот“, односно *еднаквоста* во правата и обврските. Тој аспект, несомнено, треба да стане дел од концептот за образование на наставниците во современото глобално опкружување во кое работат денес.

2.3. Практична подготовка

Воспоставувањето вистински партнерски однос меѓу училиштата и наставничките факултети, кој би опфаќал вклученост во сите аспекти на функционирање на училиштето, природно се очекува дека кандидатите – идни наставници ќе се здобијат со практично искуство, но пред сè за

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и менџеџмент со образованието во институциите, м-р Кристина Анѓелеска

време на студиите ќе бидат исправени и пред предизвикот на соочување со одговорноста, сериозноста и тежината на наставничката професија. Имено уште за време на студиите ќе се увиди дека наставникот не реализира наставен план и програма по одделни предмети, туку пред сè работи со индивидуи – ученици, секој со свои одредени потреби и специфики, за кои треба да осмислува методи и начини на работа со коишто учениците ќе постигнуваат успех.

Следна придобивка од ваквиот пристап е всушност што идните наставници би се подготвиле за гледање и надвор од училиницата и училиштето, во насока на вклучување на родителите и соработка со нив, употреба на ресурси од заедницата (библиотеки, музеи, здравствени служби, локална експертиза).

Сознанието за фактот дека за успехот на секој ученик не е доволен само личниот ангажман, туку претпоставува комуникација меѓу наставниците на различни нивоа, а во повисоките години и меѓу наставниците кои предаваат различни предмети, не може да се „предава“ по одделни предмети во студиската програма за образование на наставници, туку ќе се усвои како природен тек на училишниот живот и обврските во работата.

Управувањето со различни големини на одделенија, групна работа, распоред во училиницата, отстранување на бариерите за учење, се дел од работите што најдобро ќе се согледаат и ќе се научат доколку идните наставници се во училиница во текот на иницијалното образование отколку да се остават како сознанија и усвојување на вештини и знаења за време на приправничкиот стаж.

Се разбира дека и атмосферата на еден клас и/или одделение за секој иден наставник, прашањата за дисциплина и воспитните аспекти се предизвици кои не се од иста природа и кои зависат од многубројни фактори, но согледувањето и навиката да се препознаваат при

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и стандарти во образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓевиќ

практичната настава се незаменливо искуство потребно за секој иден наставник и негова посоодветна подготовка за професијата.

За остварување на подобра врска меѓу наставничките факултети и училиштата, потребни се и акциони истражувања, поттикнати од наставниците и/или студентите–идни наставници, при што активирањето на ресурсите во училиште и самиот тек на истражувањата постепено ќе се водат од студентите во насока на дообразување во делот на истражувачка работа со цел подобрување на наставниот процес, учење и сл.

2.4. Приправнички стаж

Со оглед на тоа што во насока на имплементација на приправничкиот стаж актуелната состојба е дека менторот најчесто е само формално застапен за приправникот, не постои соодветна програма за менторско водење на приправникот, ниту пак постои доволно време за заемни посети на часовите.

Според мислењето на училиштата, за подобрување на менторскиот систем (во истражувањето според САБЕР методологијата, спроведена од МЦГО) најмногу можат да придонесат: донесувањето упатство или правилник за изготвување менторска програма; изготвувањето критериуми за избор на ментор; пописот на компетенции што треба да ги поседува на крајот на приправничкиот стаж наставникот; обуката за менторство и образложеното мислење на менторот за приправникот што работел под негово менторство. Во помала мера, за подобрување на процесот на приправничкиот стаж, според одговорите на училиштата, може да придонесе ако приправникот и/или менторот имаат помал фонд часови за да можат да ја следат работата на менторот, односно на приправникот, како и да се даде можност невработените наставници да работат како волонтери во текот на приправничкиот стаж.

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и механизми во образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓеvsка

Доколку се реализира практичната настава за време на студиите според веќе изнесените сугестии во претходниот дел од трудот, тогаш би се олеснил и процесот на приправнички стаж за наставникот. Но би било соодветно доколку практичниот дел на испитот се полага во паралелка во којашто работи приправникот, со што би се видела практичната оспособеност на кандидатот во природна, а не во симулирана ситуација. При испитот значајна улога треба да има образложеното мислење на менторот и процената за квалитетите и способностите на приправникот врз основа на претходната заедничка работа. Во таа насока е особено важно менторите на приправниците, освен звањето ментор, да имаат и завршено обука за менторирање, да се изготви упатство за изготвување менторска програма, но и да се зајакне контролата на квалитетот на спроведување на приправничкиот стаж, како од раководните тела во училиштето така и од страна на Државниот просветен инспекторат (ДПИ).

2.5. Лиценцирање

И покрај тоа што преку интервјуата со стручните лица од Македонија ставовите беа дека е потребно воведување лиценци, авторот на трудот смета дека е потребен систем за следење на развојот, на професионалното усовршување и напредување на наставникот како неопходни сегменти, а не самата форма лиценцирање.

Имено, креирањето на портфолио на секој наставник и неговата самопроцена би можеле да станат аспекти врз основа на кои се проценува наставникот за квалитетот на неговата работа. Улогата на стручната служба во училиштето и на директорот во следењето би требало да го опфатат ова креирано портфолио што би имало своја структура и методологија на креирање и оценување.

Во портфолијата на секој наставник е потребно да постојат докази за постигнати резултати. Доказите мора да бидат достапни, јасни и да се

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и критериуми за образованието на наставниците, д-р Наташа Анѓелеска

однесуваат на она што се мери (за одредена компетенција: планирање, оценување, примена на ИКТ, соработка со родители итн.). Тие докази можат да бидат во вид на подготовки на часови, изработени материјали (во вид на наставни средства, помагала и сл.), извештаи за одржан час, есеи, записи и списоци од опсервации на ученици и сл.

Дополнителни докази може да се соберат и од усни разговори со оценувачот (наставник-ментор и/или стручен соработник и директор на училиштето), од прашања доставени во писмена форма до наставникот, при што би се дало анализа на конкретна проблемска ситуација од работата на наставникот (во форма на кратки или долги есеи), но исто така и од сертификати и извештаи од посетувани и завршени курсеви за професионален развој.

Овие портфолија во одреден временски период треба да се разгледуваат од следните аспекти:

- валидност – дека доказите се во директна врска со постигнување на компетенциите за наставник;
- автентичност – дека доказот соодветствува на способностите на тој конкретен кандидат;
- временска рамка – дека доказите се однесуваат на соодветен временски период;
- доволно докази – дека постојат доволен број докази, не и премногу, за да се демонстрира компетенцијата.

Врз основа на креираните портфолија и со увид во нив од страна на комисија дизајнирана за тоа, но и со опсервации на часовите од страна на стручни лица (на пример пензионирани наставници, претставници од наставничките факултети и стручни соработници и советници) во одреден временски интервал од 5 до 7 години, би се постигнало наставниците да станат поодговорни, поинвентивни и покритични кон сопствената работа и, она што е најважно, помотивирани за успешни резултати.

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и методологија на образованието на наставниците, м-р Наташа Анѓелиќ

Авторот смета дека ваквиот проактивен пристап ќе донесе поголем квалитет и поефикасно вреднување отколку преку формално воведување на лиценца и формално оптоварување на наставниците со дополнителен стрес, па и со материјално-финансиски средства за предложениот модел на воведување академија на наставници.

3. Зошто е потребна квалитетна политика за наставничката професија?

Политиките насочени кон привлекување и задржување ефективни наставници се важни за да регрутираат квалитетни кадри во професијата, но и за да им обезбедат соодветни мерки на поддршка и можности за професионален развој и постојано унапредување. Наставниците, слично како и учениците, не можат да го постигнат својот целосен потенцијал без соодветна поддршка, без предизвици и награди.

Потребата за политика за наставничката професија произлегува и заради подобрување на статусот и конкурентноста на пазарот на трудот, но и за да се подобри развојот во образованието, средините и условите за работа и учење и наставничката професија во целина. Мошне е значајно привлекувањето и задржувањето на соодветни наставници за работа во посебни услови и средини.

Сите овие аспекти на една политика за наставничката професија се важни и треба да имаат значајно место и поврзаност кои нема да донесат парцијални резултати, туку целосен успех, иако мора да се признае и да се има предвид дека не е можно да се опфатат сите области симултано, а воедно да бидеме свесни за сите пречки и ограничувања што го засегаат процесот на квалитетна политика.

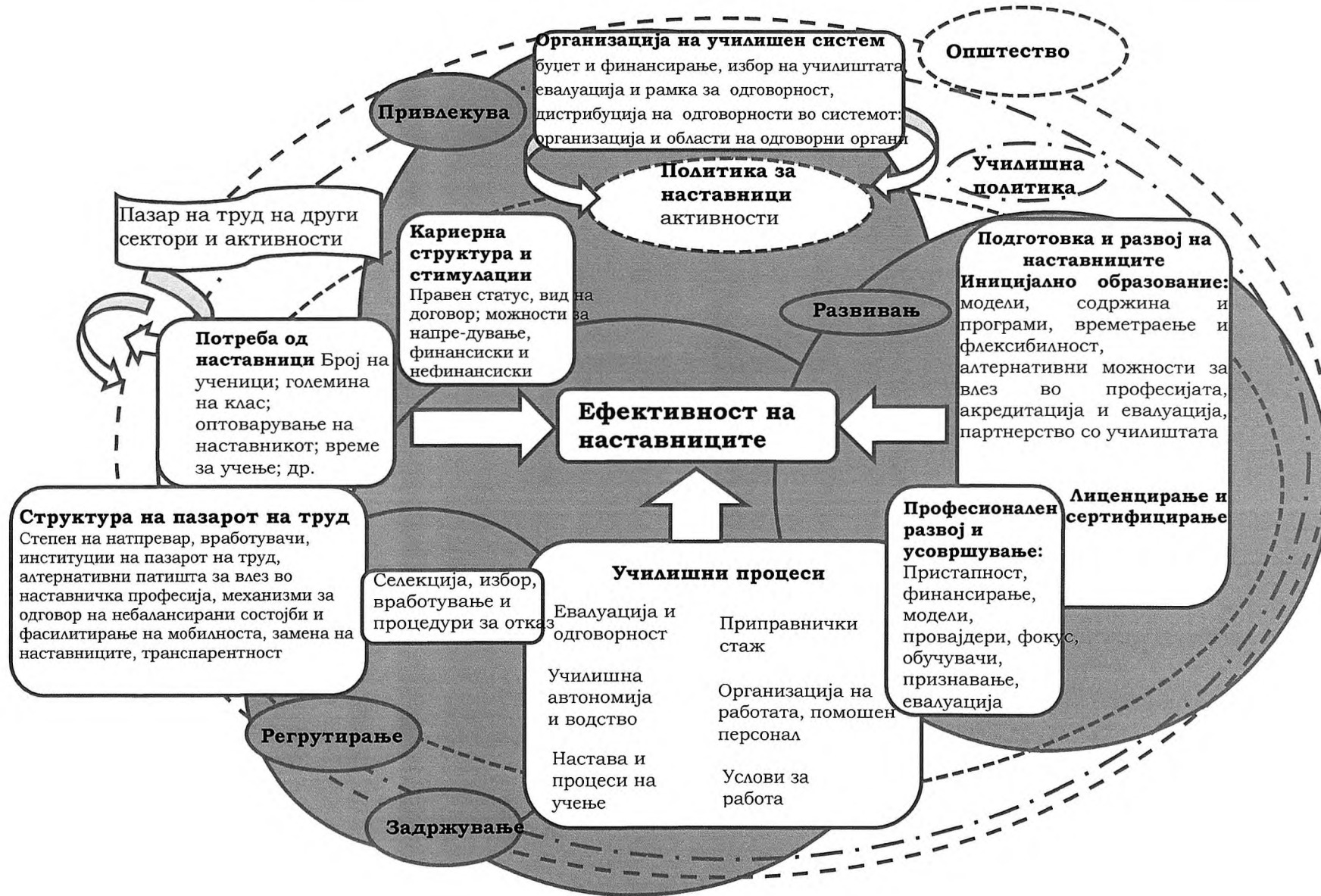
Оваа шема изработена во рамките на студијата на ОЕЦД: *Наставниците се важни, Привлекување, развој и задржување на*

V ДЕЛ – Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците

Концепциска поставеност и вештини во образованието на наставниците, м-р Наташа Либска

ефективни наставници,³⁵ можеби успева да ја прикаже комплексноста на процесот на воспоставување квалитетна политика за наставници, кои се факторите што ја условуваат, кои се елементите што ја сочинуваат, нивната меѓусебна поврзаност и меѓузависност, како и последиците врз сите општествени пори.

³⁵ Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers POINTERS FOR POLICY DEVELOPMENT, достапно на <http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>



V Дел - Предлог за концепциска поставеност на образованието на наставници

Улогата што ја има наставникот за развојот и за просперитетот во општеството е истражувана од многу аспекти и многупати е докажана нејзината важност, но останува на надлежните институции да ги искористат предлозите што се во насока на подобрување на структурата, на поставеноста и на процесот на образование на наставниците.

Овој труд претставува обид да даде предлог за концепциска поставеност на образованието на наставниците, во кој, секако, поради ограничените ресурси се опфатија одредени аспекти во нивната длабочина, некои во опсегот, а други се спомнати. Но авторот смета дека, сепак, понуди претпоставки, заклучоци и предлози за коишто може да се дискутира и коишто можат да се разработат со цел да се дојде до поквалитетен концепт за образование на наставниците во нашата држава.

Користена литература

- 1) Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Република Македонија, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2013
- 2) Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C., (2000). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Pearson, Allyn & Bacon
- 3) Antoncic, Bostjan, Managing Global Transitions, International Research Journal, volume 3, 2005
- 4) Ангелоска – Галевска, Н. (1998) , Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието, Киро Дандаро, Битола
- 5) Costin, F. (1972), Lecturing versus other methods of teaching: A review of research, British Journal of Educational Technology (3), 4-30
- 6) Council of the European Union. 2007. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>.
- 7) Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- 8) Day, Christopher (1999). Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.
- 9) Defining competencies and curriculum, European reference points for the teaching profession, Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
- 10) Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002/C 142/01), Official Journal of the European Communities, 2002,
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>
- 11) EURYDICE, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 – 2002), European Commission, February 2005
- 12) Francesca, C. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development, European Commission, Directorate-General for Education and Culture Education and Training 2020, Thematic Working Group Professional Development of Teachers
http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/competences_en.pdf.

- 13) Freire, P. (1970), *The pedagogy of the oppressed*, New York: Seabury
- 14) Gavora, P. (1990), *Teacher's questions*. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXVII, 2
- 15) *Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe*, Umea Universitet, 2000
- 16) *Great Teachers: attracting, training, and retaining the best*, *Nine Report Session 2010-12, Volume 1, House of Commons, Education Committee*
- 17) Hudson, B, Zgaga, P. (2008), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*
- 18) Hirvi, V. (1996). *Change-Education-Teacher Training*. V: Tella, S. (ed.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11–19.
- 19) *Institutional Review of Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, EUA's Reviewers Report, November 2003*
- 20) Јаневски, В., Андонова Митревска, Т., Ангелеска, Н., Стројманова, Р., Гочев, М. (2013), *Креативен пристап во наставата, Скопје, Фондација Отворено општество Македонија*
- 21) *Key Competencies – A developing concept in general compulsory education*, Eurydice, *The information network on education in Europe, Survey 5, Directorate General for Education and Culture, European Commission, 2002*
- 22) *Key Competencies (2002). Survey 5*. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- 23) *Key Data on Education in Europe 2012*, Eurydice
- 24) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Eurydice Report, 2013
- 25) *Kingston University London, School of Education Prospectus, The Colour Works Printing Company Ltd. 2005*
- 26) Крек, Ј. & Вогринц, Ј. (2013). *Компаративна анализа на системот за професионален и кариерен развој на наставниците во шест европски земји*, МЦГО, 2013.
- 27) *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, European Commission, Eurydice, 2008
- 28) *Macedonia SABER Teachers Country report (draft)*, World Bank, 2013.
- 29) *Mutual Learning by exchanging policy practices in the field of education for the changing role of teachers*, Expert Group A, *First global report (2002–2003)*.
- 30) *Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo Republika Makedonija 2005-2015*, Ministerstvo za obrazovanie i nauka na RM, Skopje, 2005
- 31) *Настава за да се научи (2013)*, Центар за демократија и помирување, Солун
- 32) *Наставници у Србији: Ставови о професији и реформима у образовању (2012)*, Центар за образовне политике, Београд

- 33) Niemi, Hannele (2000). *Teacher education in Finland: current trends and future scenarios*. Plenary report at the conference "Teacher Education Policies in The European Union", Loule, 22–23 maj, Portugal.
- 34) Niinisto, K. (1996). *Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation*. V: Tella, Seppo (ed.). Teacher education in Finland. Helsinki: University of Helsinki, 145–150.
- 35) Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- 36) Pantic, N. (2011), The meaning of teacher competence in contexts of change, In search of missing elements in knowledge base for teacher education – moral purposes and change agency (doctoral thesis)
- 37) Претставе о образованим променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности (2011), Институт за педагошка истраживања, Београд
- 38) Popova-Koskarova, R. Sulejmani, E., The Socioeconomic Status of the Students at the Faculty of Pedagogy in Skopje and the Motivation to Choose the Teaching Profession, *American Journal of Sociological Research*, 2014, 4(5): 143-151
- 39) Поповски, К. (1998) Успешен наставник, оценување и самооценување, НИРО Просветен работник, Скопје
- 40) Policy approaches to defining and describing teacher competences, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020 programme, Thematic Working Group Teacher Professional Development, Report of a Peer Learning Activity, in Naas, Ireland, 2 – 6 October 2011, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/defining_en.pdf.
- 41) Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards (2011), Education International, Oxfam Novib
- 42) Qualifying to teach – Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, Teacher Training Agency, Portland House, Stag Place, London, 2003
- 43) Rado, Peter, (2001), Transition in education, Institute for Educational policy, Budapest
- 44) Ratkovic, D-r M. (1996), Skola u promenama, Centar za usovrsavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd
- 45) Razdevšek-Pučko, C., Taštanoska, A. in Plevnik, T. (2003): Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in ostalih izobraževalcev. Predavanje na konferenci (8.10.2003) "Slovenija in skupni evropski cilji na področju izobraževanja in usposabljanja". Ljubljana: CMEPIUS.
- 46) Razdevšek-Pučko, C. (2004): Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52–74.
- 47) Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002), Supplementary report, The teaching profession in Europe:

- Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005
- 48) SABER Systems Approach for Better Education Results: What matters most in teacher policies?, A framework for building more effective teaching profession, The World Bank, 2012
 - 49) Sanders, N.M., (1969), Classroom Questions: What Kinds? New York: Harper & Row
 - 50) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998) Further Strategies for Promoting Critical Thinking, RWCT Project, Guidebook IV, OSINY
 - 51) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum, RWCT Project, Guidebook I, OSINY
 - 52) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), Methods for Promoting Critical Thinking, Guidebook II, RWCT Project, OSINY
 - 53) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), Reading/Writing/Discussion in Every Discipline, Guidebook III, RWCT Project, Guidebook I, OSINY
 - 54) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), Further Strategies For Promoting Critical Thinking, Guidebook IV, RWCT Project, Guidebook I, OSINY
 - 55) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), Lesson Planning and Assessment, Guidebook VI, RWCT Project, OSINY
 - 56) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), Writing Workshop: From Self-Expression to Written Arguments, Guidebook VII, RWCT Project, OSINY
 - 57) Steele, L.J., Meredith, S.K., Temple, C. (1998), Creating Thoughtful Readers, Guidebook VIII, RWCT Project, OSINY
 - 58) St. Mary's Colledge Twickenham: London, A Colledge of the University of Surrey, Howthornes, 2005
 - 59) Serbia SABER Teachers Country Report, World Bank, 2013.
 - 60) Teachers for the future, Teacher Development for Inclusive Education in The Western Balkans, ETF, 2010
 - 61) Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD, 2005
 - 62) The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Report 2, Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level, Eurydice, Key Topics in Education, Volume 3, 2002
 - 63) UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.
 - 64) Визек Видовиќ, В. Велковски З., Наставничката професија во XXI век, Центар за образовне политике, Белград, 2013
 - 65) Vujisic Zivkovic, N., (2005), Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta, Beograd, Zaduzbina Andrejevic
 - 66) Watt, H. M. G., and Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167-202. doi: 10.3200/JEXE.75.3.167-202
 - 67) Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for

choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.
doi:10.1016/j.tate.2012.03.003

- 68) World Bank. 2011. SABER – Teachers - Objectives, Rationale, Methodological Approach, and Products, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001290520949227/7575842-1290520985992/SABER-Teachers_Framework.pdf.
- 69) World Bank. 2012. SABER – Teachers, What matters most in teacher policies? <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200221666119663/saber.html>.
- 70) World Bank. 2012. System Approach for Better Education Results (SABER): What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession. © Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11926>
- 71) Zgaga, Pavel, Looking out: The Bologna Process in a global setting, Norwegian Ministry of education and Research, 2007
- 72) Zgaga, Pavel, The prospects of Teacher Education in South-East Europe, 2006
- 73) Zuljan Valencic, M. Et.al, Teacher Education in Slovenia, European Dimension of Teacher Education – Similarities and Differences, 219-320

Веб извори:

- 74) <http://europa.eu.int/education/policies/2010>
- 75) Council of Europe – Education, http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/
- 76) ENTEP - European Network of Teacher Education Policies, <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/>
- 77) ETUCE - The European Trade Union Committee for Education, <http://www.ei-ie.org/etuce/english/eetuceindex.htm>
- 78) European Agency for Development in Special Needs Education, <http://www.european-agency.org/>
- 79) EU - Education and Training 2010, http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html
- 80) http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#training
- 81) EURYDICE - The information network on education in Europe, <http://www.eurydice.org/>
- 82) OECD - Directorate for Education, http://www.oecd.org/department/0,2688,en_2649_33723_1_1_1_1_1,00.html
- 83) OSI - Open Society Institute - Education Support Program, <http://www.osi-edu.net/esp/>

- 84) TDA - Training and Development Agency for Schools,
<http://www.tda.gov.uk/>
- 86) TNTEE - The Thematic Network on Teacher Education,
<http://tntee.umu.se/>
- 87) Training and Development Agency for Schools,
<http://www.tda.gov.uk/>
- 88) www.kingston.ac.uk
- 89) UNESCO,
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/index.html>
- 90) UNESCO / IBE - International Bureau of Education,
<http://www.ibe.unesco.org/>
- 91) Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, http://www.pef.uni-lj.si/index_en.html
- 92) UCET – Universities Council for the Education of Teachers,
<http://www.ucet.ac.uk/>
- 93) www.smuc.ac.uk

ПРИЛОЗИ

ПРАШАЛНИК за одредување на мотивацијата за избор на професијата наставник

Ве молиме да одговорите искрено на зададените ставови и прашања во врска со Вашата мотивација за избор на професијата наставник. Пополнувањето н апрашалникот нема да одземе многу време, Вашите одговори се анонимни, а добиените резултати ќе послужат во анализата на докторски труд при Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје.

Ви благодарам!

I Општи податоци (ве молиме заокружете или пополнете)

Пол: машки женски

Година на студирање: 1 2 3 4

Факултет и Универзитет: _____

Возраст: а) 18-20 год.
 б) 21-25 год.
 в) 26-30 год.
 г) 31-35 год.
 д) 36 и повеќе

II

Одберете со заокружување од 1 до 7 при што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно:

Јас ја одбирам наставничката професија бидејќи:

Фактори од повисок ред	Фактори	опис	Скала
/	Способност	1. Поседувам квалитети за добар наставник	1 2 3 4 5 6 7
		2. Поседувам добри вештини за наставник	1 2 3 4 5 6 7
		3. Наставничката професија одговара на моите способности	1 2 3 4 5 6 7
/	Интринзична вредност на кариерата	4. Заинтересиран/а сум за подучување	1 2 3 4 5 6 7
		5. Отсекогаш сакав да станам наставник	1 2 3 4 5 6 7
		6. Ја сакам наставничката професија	1 2 3 4 5 6 7
/	Втор избор на кариера	7. Не бев сигурен/на каква кариера посакувам	1 2 3 4 5 6 7
		8. Не бев примена за професијата/факултетот којшто беше мој прв избор	1 2 3 4 5 6 7
		9. Ја избрав наставничката професија како последен избор	1 2 3 4 5 6 7
Лична корист и вредност	Време за семејство	10. Наставата ќе ми обезбеди сигурна кариерна патека	1 2 3 4 5 6 7
		11. Оваа професија ќе ми обезбеди значаен финансиски надомест	1 2 3 4 5 6 7
		12. Оваа професија ќе биде сигурна работа	1 2 3 4 5 6 7
		13. Работењето со половина работно време обезбедува повеќе време со семејството	1 2 3 4 5 6 7
		14. Работните саати ќе се вклопат со одговорностите кога ќе имам семејство	1 2 3 4 5 6 7
		15. Распустот во лето и зима ќе се вклопи со семејните задолженија	1 2 3 4 5 6 7
		16. Како наставник ќе имам долги одмори	1 2 3 4 5 6 7

		17. Како наставник ќе имам краток работен ден	1 2 3 4 5 6 7
	Трансферабилност на професијата	18. Оваа професија е корисна за мене кога ќе патувам	1 2 3 4 5 6 7
		19. Да се биде наставник е професија што е призната насекаде	1 2 3 4 5 6 7
		20. Наставничката професија ќе ми овозможи да избирам да живеам каде што сакам	1 2 3 4 5 6 7
Социјална корист и вредност	Креирање на иднината на децата/адолесцентите	21. Наставничката професија ќе ми овозможи да формирам вредности за детско/адолесценција	1 2 3 4 5 6 7
		22. Наставничката професија ќе ми овозможи да влијаам врз следните генерации	1 2 3 4 5 6 7
		23. Наставничката професија ќе ми овозможи да имам значаен импакт врз децата/адолесцентите	1 2 3 4 5 6 7
	Поттикнување социјална еднаквост	24. Наставничката професија ќе ми овозможи да ги подигнам амбициите на маргинализираните млади	1 2 3 4 5 6 7
		25. Наставничката професија ќе ми овозможи да имаат корист социјално маргинализираните	1 2 3 4 5 6 7
		26. Наставничката професија ќе ми овозможи да работам против социјалната обесправеност	1 2 3 4 5 6 7
	Се прави социјален придонес	27. Наставничката професија ми овозможува да му служам на општеството	1 2 3 4 5 6 7
		28. Наставниците прават значаен социјален придонес	1 2 3 4 5 6 7
		29. Наставничката професија ми овозможува да се „оддолжам“ кон општеството	1 2 3 4 5 6 7
	Работа со деца/адолесценти	30. Јас сакам работа која вклучува работа со деца и млади	1 2 3 4 5 6 7
		31. Сакам да работам во средина која во центарот на вниманието ги има децата/младите	1 2 3 4 5 6 7

		32. Сакам да работам со деца/млади	1	2	3	4	5	6	7
/	Претходно искуство во учење и настава	33. Јас имав инспиративни наставници	1	2	3	4	5	6	7
		34. Јас имав добри модели во моите наставници	1	2	3	4	5	6	7
		35. Јас имав позитивни искуства во учењето	1	2	3	4	5	6	7
/	Социјални/општествени влијанија	36. Моите пријатели мислат дека треба да станам наставник	1	2	3	4	5	6	7
		37. Моето семејство мисли дека треба да станам наставник	1	2	3	4	5	6	7
		38. Луѓето со кои сум работел/а мислат дека треба да станам наставник	1	2	3	4	5	6	7

III

Одберете со заокружување од 1 до 7 при што 1 е сосема неважно, а 7 е најважно:

Фактори од повисок ред	Фактори	опис	Скала
Задавање работни задачи/обврски	Експертиза	1. Дали мислиш дека наставничката професија бара високо ниво на експертско знаење?	1 2 3 4 5 6 7
		2. Дали мислиш дека наставничката професија бара високо ниво на техничко знаење?	1 2 3 4 5 6 7
		3. Дали мислиш дека наставничката професија бара високо ниво на специјализирано знаење?	1 2 3 4 5 6 7
	Тежина	4. Дали мислиш дека наставниците имаат големо работно оптоварување?	1 2 3 4 5 6 7
		5. Дали мислиш дека наставничката професија е емоционално исцрпувачка?	1 2 3 4 5 6 7
		6. Дали мислиш дека наставничката професија е тешка работа?	1 2 3 4 5 6 7
Повраток од кариерата	Социјален статус	7. Дали мислиш дека на наставниците се гледа како на професионалци?	1 2 3 4 5 6 7
		8. Дали сметаш дека наставничката професија се смета како професија со висок статус?	1 2 3 4 5 6 7
		9. Дали мислиш дека наставничката професија е добро почитувана професија?	1 2 3 4 5 6 7
		10. Дали мислиш дека наставниците чувствуваат дека се вреднувани во општеството?	1 2 3 4 5 6 7
		11. Дали мислиш дека наставниците чувствуваат дека нивната професија има висок социјален статус?	1 2 3 4 5 6 7

	Плата	12. Дали мислиш дека наставничката е добро платена професија?	1 2 3 4 5 6 7
		13. Дали мислиш дека наставниците имаат добра плата?	1 2 3 4 5 6 7
/	Социјална убеденост	14. Дали имаше можност да имаш друга кариера освен наставничката?	1 2 3 4 5 6 7
		15. Дали некој друг ти кажа дека наставничката професија е добар кариерен избор?	1 2 3 4 5 6 7
		16. Дали други влијаеја да размислиш за друга професија освен наставничката?	1 2 3 4 5 6 7
/	Задоволство од изборот	17. Колку внимателно размисли за тоа да станеш наставник?	1 2 3 4 5 6 7
		18. Колку си задоволен од изборот да станеш наставник?	1 2 3 4 5 6 7
		19. Колку си среќен со изборот да станеш наставник?	1 2 3 4 5 6 7

IV ВЕ МОЛАМ ДОПОЛНЕТЕ ВО ОВОЈ ДЕЛ ДОКОЛКУ ЗА НЕШТО НЕ БЕВТЕ ПРАШАНИ, А САКАТЕ ДА ГО СПОДЕЛИТЕ ВО ВРСКА СО ВАШИТЕ МОТИВИ ЗА ИЗБОР НА ПРОФЕСИЈАТА НАСТАВНИК!

Крај!

PYETËSOR Për përcaktimin e motivimit për zgjedhjen e profesionit mësimdhënës

Ju lutemi që të përgjigjeni sinqerisht në qëndrimet dhe pyetjet e dhëna që kanë të bëjnë me motivimin tuaj për zgjedhjen e profesionit mësimdhënës. Për plotësimin e këtij pyetëtori nuk do t'ju duhet shumë kohë, përgjigjet tuaja janë anonime, kurse rezultatet e fituara do të shërbejnë në analizën e punimit të doktoratës pranë Institutit të Pedagogjisë në kuadër të Fakultetit të Filozofisë në Shkup

Ju faleminderit!

I. Të dhëna të përgjithshme (ju lutemi rrethoni ose plotësoni)

Gjinia: **mashkullore** **femërore**

Viti i studimit: **1** **2** **3** **4**

Fakulteti dhe Universiteti: _____

Mosha: a) 18-20 vjet
 b) 21-25 vjet
 c) 26-30 vjet
 ç) 31-35 vjet
 d) 36 e më shumë

II. TABELA 1

Zgjidhni me rrethim prej 1 deri më 7 ku 1 është tërësisht e pa rëndësishme, kurse 7 është shumë e rëndësishme:

Unë e zgjedh profesionin mësimdhënës sepse:

Faktorë të rangut të lartë	Faktorë	përshkrim	shkalla
/	Aftësi	39. Posedoj kualitet që të jem mësimdhënës i mirë	1 2 3 4 5 6 7
		40. Posedoj shkathtësi të mira për të qenë mësimdhënës	1 2 3 4 5 6 7
		41. Profesionin mësimdhënës i përgjigjet aftësive të mia	1 2 3 4 5 6 7
/	Vlera intrinzive (e brendshme) e karrierës	42. Jam i/e interesuar për të dhënë mësim	1 2 3 4 5 6 7
		43. Çdoherë kam dëshiruar të bëhem mësimdhënës	1 2 3 4 5 6 7
		44. E dua profesionin mësimdhënës	1 2 3 4 5 6 7
/	Zgjedhja e dytë e karrierës	45. Nuk isha i/e sigurt çfarë karriere dëshiroj	1 2 3 4 5 6 7
		46. Nuk u pranova për profesionin/fakultetin i cili ishte zgjedhja ime e parë	1 2 3 4 5 6 7
		47. E zgjedha profesionin mësimdhënës si zgjedhje përfundimtare	1 2 3 4 5 6 7
Dobi dhe vlera personale	Kohë për familje	48. Mësimdhënia do të më sigurojë rrugë të sigurt të karrierës	1 2 3 4 5 6 7
		49. Ky profesion do të më sigurojë përfitime të mira materiale	1 2 3 4 5 6 7
		50. Ky profesion do të jetë punë e sigurt	1 2 3 4 5 6 7
		51. Puna me orar të përgjysmuar të punës siguron më shumë kohë për familjen	1 2 3 4 5 6 7
		52. Orët e punës do të përshtaten me përgjegjësitë kur do të kem familje	1 2 3 4 5 6 7
		53. Pushimet verore dhe dimërore do të përshtaten me detyrat familjare	1 2 3 4 5 6 7
		54. Si mësimdhënës do të kem pushime të gjata	1 2 3 4 5 6 7

		55. Si mësimdhënës do të kem orar të shkurtë të punës	1 2 3 4 5 6 7
	Transferueshmëri (ndërrueshmëri) e profesionit	56. Ky profesion do të jetë i dobishëm për mua kur do të udhëtojë	1 2 3 4 5 6 7
		57. Të qenit mësimdhënës është profesion që është i pranuar gjithkund	1 2 3 4 5 6 7
		58. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të zgjedh të jetoj ku të dua	1 2 3 4 5 6 7
Dobi dhe vlera sociale	Krijimi i ardhmërisë së fëmijëve/adoleshentëve	59. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të formoj vlera për fëmijëri/adoleshencë	1 2 3 4 5 6 7
		60. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të ndikoj në gjeneratat e ardhshme	1 2 3 4 5 6 7
		61. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të kem ndikim në fëmijët/adoleshentët	1 2 3 4 5 6 7
	Nxitja e barazisë sociale	62. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të nxis ambiciet e të rinjve të marginalizuar	1 2 3 4 5 6 7
		63. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të kem dobi nga të marginalizuarit nga aspekti social	1 2 3 4 5 6 7
		64. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të punoj kundër padrejtësisë sociale	1 2 3 4 5 6 7
	Jepet kontribut social	65. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë t'i shërbejë shoqërisë	1 2 3 4 5 6 7
		66. Mësimdhënësit japin kontribut të madh social	1 2 3 4 5 6 7
		67. Profesionit mësimdhënës do të më mundësojë të "shpaguhem" ndaj shoqërisë	1 2 3 4 5 6 7
	Punë me fëmijë/adoleshentë	68. E dua punën e cila përfshin punë me fëmijë dhe të rinj	1 2 3 4 5 6 7
69. Dua të punoj në ambiente të cilat në qendër të vëmendjes i kanë fëmijët/të rinjtë		1 2 3 4 5 6 7	
70. Dua të punoj me fëmijë/të rinj		1 2 3 4 5 6 7	
/	Përvoja paraprake në	71. Unë kam pasur mësimdhënës frymëzues	1 2 3 4 5 6 7

	nxënie dhe në mësimdhënie	72. Unë kisha model të mirë në mësimdhënësit e mi	1 2 3 4 5 6 7
		73. Unë kisha përvojë pozitive në të nxënit	1 2 3 4 5 6 7
/	Ndikime sociale/shoqërore	74. Miqtë e mi mendojnë se duhet të bëhem mësimdhënës	1 2 3 4 5 6 7
		75. Familja ime mendon se duhet të bëhem mësimdhënës	1 2 3 4 5 6 7
		76. Njerëzit me të cilët kam punuar mendojnë se duhet të bëhem mësimdhënës	1 2 3 4 5 6 7

III. TABELA 2

Zgjidhni me rrethim prej 1 deri më 7 ku 1 është tërësisht e pa rëndësishme, kurse 7 është shumë e rëndësishme:

Faktorë të rangut të lartë	Faktorë	përshkrim	shkalla
Dhënia e detyrave/obligimeve të punës	Ekspertiza	20. A mendon se profesioni mësimdhënës kërkon nivel të lartë të njohurive të ekspertit?	1 2 3 4 5 6 7
		21. A mendon se profesioni mësimdhënës kërkon nivel të lartë të njohurive teknike?	1 2 3 4 5 6 7
		22. A mendon se profesioni mësimdhënës kërkon nivel të lartë të njohurive të posaçme (speciale)?	1 2 3 4 5 6 7
	Rëndësia	23. A mendon se mësimdhënësit kanë ngarkesë të madhe të punës?	1 2 3 4 5 6 7
		24. A mendon se profesioni mësimdhënës është lodhëse nga aspekti emocional?	1 2 3 4 5 6 7
		25. A mendon se profesioni mësimdhënës është punë e rëndë?	1 2 3 4 5 6 7
Rezultat nga karriera	Statusi social	26. A mendon se mësimdhënësit shikohen si profesionist?	1 2 3 4 5 6 7

		27. A mendon se profesioni mësimdhënës llogaritet si profesion i statusit të lartë?	1 7	2	3	4	5	6
		28. A mendon se profesioni mësimdhënës është profesion i respektuar?	1 7	2	3	4	5	6
		29. A mendon se mësimdhënësit ndjejnë se janë të vlerësuar në shoqëri?	1 7	2	3	4	5	6
		30. A mendon se mësimdhënësit ndjejnë se profesioni i tyre ka status social të lartë?	1 7	2	3	4	5	6
	Rroga	31. A mendon se profesioni mësimdhënës është profesion i paguar mirë?	1 7	2	3	4	5	6
		32. A mendon se mësimdhënësit kanë rrogë të mirë?	1 7	2	3	4	5	6
/	Bindja sociale	33. A kishë mundësi të kesh karrierë tjetër përveç karrierës si mësimdhënës?	1 7	2	3	4	5	6
		34. A të ka thënë dikush tjetër se profesioni mësimdhënës është zgjedhje e mirë për karrierë?	1 7	2	3	4	5	6
		35. A kanë ndikuar të tjerët që t'i të mendosh për profesion tjetër përveç atij të mësimdhënësit?	1 7	2	3	4	5	6
/	Kënaqësia nga zgjedhja	36. Sa mendove me kujdes për atë që të bëhesh mësimdhënës?	1 7	2	3	4	5	6
		37. Sa je i kënaqur nga zgjedhja të bëhesh mësimdhënës?	1 7	2	3	4	5	6
		38. Sa je i lumtur nga zgjedhja të bëhesh mësimdhënës?	1 7	2	3	4	5	6

IV. JU LUTEMI NË KËTË PJESE PLOTËSONI PËR DIÇKA QË NUK JENI PYETUR E DËSHIRONI TA NDANI, E QË KA TË BËJË ME MOTIVET TUAJA PËR ZGJEDHJEN E PROFESIONIT MËSIMDHËNËS!

Прилог Б - Анализа на релијабилност на мотивациските фактори и перцепциите

Фактори	Ајтем / Ставка	Cronbach α						
		Watt & Richardson (2007)			Анѓелеска (2013)			
		Уни. 1	Уни. 2	Уни. 1	Уни. 2	Уни. 3	Уни. 4	Уни. 5
Способност	T1-1	0,85	0,80	0,82	0,34*	0,89	0,89	0,75
	T1-2							
	T1-3							
Интринзична вредност на кариерата	T1-4	0,68	0,62	0,67	0,76	0,68	0,69	0,85
	T1-5 T1-6							
Втор избор на кариера	T1-7	0,69	0,65	0,63	0,56*	0,65	0,50*	0,66
	T1-8							
	T1-9							
Сигурна работа	T1-10	0,84	0,83	0,77	0,39*	0,79	0,77	0,82
	T1-11							
	T1-12							
Време за семејството	T1-13	0,84	0,82	0,92	0,81	0,73	0,46*	0,68
	T1-14							
	T1-15							
Мрзеливост	T1-16	N/A	N/A	0,80	0,79	0,90	0,86	0,80
	T1-17							
Трансферабилност на професија	T1-18	0,67	0,69	0,74	0,41*	0,59	0,57	0,86
	T1-19							
	T1-20							
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	T1-21	0,81	0,77	0,77	0,81	0,89	0,78	0,90
	T1-22							
	T1-23							
Поттикнување социјална еднаквост	T1-24	0,84	0,86	0,80	0,61*	0,90	0,85	0,77
	T1-25							
	T1-26							
Се прави социјален придонес	T1-27	0,85	0,81	0,73	0,73	0,84	0,76	0,74
	T1-28							
	T1-29							
Работа со деца/адолесценти	T1-30	0,89	0,88	0,91	0,76	0,90	0,89	0,94
	T1-31							
	T1-32							
Претходно искуство со учење и настава	T1-33	0,90	0,87	0,86	0,51*	0,83	0,73	0,89
	T1-34							
	T1-35							
Социјални/Општествени Влијанија	T1-36	0,82	0,83	0,81	0,06*	0,84	0,90	0,88
	T1-37							
	T1-38							
Експертиза	T2-1	0,76	0,83	0,87	0,59*	0,84	0,88	0,86
	T2-2							
	T2-3							
Тежина	T2-4	0,75	0,68	0,68	0,66	0,69	0,61	0,78
	T2-5							
	T2-6							
Социјален Статус	T2-7	0,86	0,89	0,90	0,69	0,92	0,74	0,87
	T2-8							
	T2-9							

ПРИЛОЗИ

	T2-10							
	T2-11							
Плата	T2-12	0,92	0,91	0,95	0,93	0,95	0,92	0,84
	T2-13							
Социјална Убеденост	T2-14	0,72	0,67	0,68	0,59*	0,36*	0,52*	0,72
	T2-15							
	T2-16							
Задоволство од изборот	T2-17	0,88	0,84	0,77	0,76	0,80	0,65	0,87
	T2-18							
	T2-19							
			Н	81	47	29	35	86

Прилог В - ТАБЕЛИ

Табела 1- Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Педагошки факултет „Св. Климент Охридски” – Скопје

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски” – Скопје							
Мотивација	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Работа со деца/адолесценти	6,51	0,96	80	2,91	78	0,005	0,10
Интринзична Вредност на кариерата	6,24	0,93	79	1,34	77	0,185	0,02
Способност	6,10	1,03	79	0,98	77	0,330	0,01
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,95	1,01	78	0,35	77	0,728	0,00
Време за семејство	5,93	1,59	79	1,36	77	0,178	0,02
Се прави социјален придонес	5,62	1,21	79	0,33	76	0,740	0,00
Претходно искуство со учење и настава	5,54	1,42	78	0,68	77	0,499	0,01
Мрзеливост	5,42	1,67	80	0,73	65	0,468	0,01
Социјални/Општествени Влијанија	5,34	1,56	66	0,313	63	0,755	0,00
Поттикнување социјална еднаквост	5,32	1,35	78	2,43	75	0,017	0,07
Безбедна/Сигурна работа	4,90	1,4	78	0,41	75	0,677	0,00
Трансферабилност на професија	4,84	1,52	78	4,62	71	0,000	0,23
Втор Избор на Кариера	3,67	1,82	74	/	/	/	/
Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Задоволство од изборот	6,16	1,00	81	1,96	77	0,054	0,05
Експертиза	5,93	1,13	78	3,71	75	0,000	0,16
Тежина	5,37	1,28	77	1,13	74	0,261	0,02
Социјален Статус	5,16	1,48	79	0,96	78	0,338	0,01
Социјална Убеденост	4,95	1,64	81	5,14	80	0,000	0,25
Плата	3,60	2,04	81	/	/	/	/

ПРИЛОЗИ

Табела 2 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Државен Универзитет во Тетово - Филозофски факултет

Државен Универзитет во Тетово - Филозофски факултет							
Мотивација	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Работа со деца/адолесценти	6,58	0,91	45	0,844	44	0,403	0,02
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	6,43	1,10	46	0,422	44	0,675	0,00
Интринзична Вредност на кариерата	6,36	1,05	46	0,567	44	0,573	0,01
Време за семејство	6,23	1,32	46	2,359	43	0,023	0,11
Се прави социјален придонес	5,75	1,34	45	1,856	44	0,070	0,07
Мрзеливост	5,34	1,60	47	/	/	/	/
Способност							
Претходно искуство со учење и настава							
Социјални/Општествени Влијанија							
Поттикнување социјална еднаквост							
Безбедна/Сигурна работа							
Трансферабилност на професија							
Втор Избор на Кариера							
	Ајтемите кои ги полнат факторите не се релијабилни						
Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	П	ETA2
Задоволство од изборот	6,46	1,01	45	5,375	44	0,000	0,40
Социјален Статус	5,65	0,91	47	1,795	46	0,079	0,07
Тежина	5,33	1,36	47	4,357	46	0,000	0,29
Плата	3,68	2,05	47	/	/	/	/
Експертиза							
Социјална Убеденост							
	Ајтемите кои ги полнат факторите не се релијабилни						

ПРИЛОЗИ

Табела 3 - **Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Филозофски факултет – Скопје**

Филозофски факултет – Скопје							
Мотивација	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Работа со деца/адолесценти	6,40	1,32	29	1,238	27	0,226	0,05
Интринзична Вредност на кариерата	6,01	1,08	28	2,591	27	0,015	0,20
Време за семејство	5,23	1,29	28	0,151	28	0,881	0,00
Способност	5,18	1,18	29	0,619	27	0,940	0,01
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,15	1,54	28	0,882	27	0,386	0,03
Претходно искуство со учење и настава	4,82	1,44	29	0,413	27	0,683	0,01
Се прави социјален придонес	4,75	1,44	28	0,192	27	0,849	0,00
Социјални/Општествени Влијанија	4,71	1,71	29	0,392	28	0,698	0,01
Поттикнување социјална еднаквост	4,54	1,64	29	1,755	28	0,090	0,10
Трансферабилност на професија	4,07	1,21	29	0,045	27	0,965	0,00
Безбедна/Сигурна работа	4,06	1,45	28	0,465	27	0,645	0,01
Мрзеливост	3,86	1,86	29	4,931	28	0,000	0,46
Втор Избор на Кариера	2,07	1,23	29	/	/	/	/
Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Задоволство од изборот	6,01	1,19	29	2,313	28	0,028	0,16
Експертиза	5,43	1,37	29	4,663	28	0,000	0,44
Тежина	4,24	1,32	29	0,941	28	0,355	0,03
Социјален Статус	3,92	1,41	29	2,118	28	0,043	0,14
Плата	3,26	1,69	29	/	/	/	/
Социјална Убеденост	Ајтемите кои го полнат факторот не се релијабилни						

Табела 4 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Педагошки факултет „Св. Климент Охридски” – Битола

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски” - Битола							
Мотивација	М	СД	Н	т	ДФ	п	ЕТА2
Работа со деца/адолесценти	6,28	1,284	34	2,586	33	0,140	0,17
Интринзична Вредност на кариерата	5,86	1,121	35	1,069	33	0,293	0,03
Социјални/Општествени Влијанија	5,63	1,335	34	0,245	33	0,808	0,00
Способност	5,61	1,235	35	0,958	33	0,345	0,03
Претходно искуство со учење и настава	5,45	1,024	34	1,092	33	0,283	0,35
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,15	1,255	35	0,41	33	0,684	0,01
Се прави социјален придонес	5,08	1,137	34	0,782	33	0,440	0,02
Мрзеливост	4,86	1,615	35	0,252	32	0,802	0,00
Поттикнување социјална еднаквост	4,75	1,336	33	0,122	31	0,904	0,00
Безбедна/Сигурна работа	4,71	1,357	34	0,532	33	0,598	0,01
Трансферабилност на професија	4,52	1,304	35	/	/	/	/
Време за семејство	Ајтемите кои ги полнат факторите						
Втор Избор на Кариера	не се релијабилни						
Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	п	ЕТА2
Задоволство од изборот	5,95	0,97	35	1,667	32	0,105	0,08
Експертиза	5,51	1,255	33	1,306	30	0,202	0,05
Социјален Статус	5,23	0,896	32	2,041	31	0,050	0,12
Тежина	4,65	1,214	34	0,041	33	0,968	0,00
Плата	4,63	1,4	35	/	/	/	/
Социјална Убеденост	Ајтемите кои го полнат факторот не се релијабилни						

ПРИЛОЗИ

Табела 5 - **Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за македонски факултети (збирно)**

Мотивација	Македонски факултети						
	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Работа со деца/адолесценти	6,47 (а)	1,07	188	3,96	184	0,000	0,08
Интринзична Вредност на кариерата	6,16 (а)	1,02	188	2,59	150	0,100	0,04
Време за семејство (2)	5,89	1,49	154	0,553	150	0,581	0,00
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,8	1,26	188	2,012	141	0,460	0,03
Способност (1)	5,79	1,17	142	1,894	140	0,060	0,03
Се прави социјален придонес	5,42	1,31	186	1,028	139	0,306	0,01
Претходно искуство со учење и настава (1)	5,37	1,36	141	0,152	126	0,879	0,00
Социјални/Општествени Влијанија (1)	5,27	1,56	129	0,986	128	0,326	0,01
Мрзеливост	5,06	1,75	191	1,194	139	0,235	0,01
Поттикнување социјална еднаквост (1)	5,02 (б)	1,44	140	2,46	135	0,015	0,04
Безбедна/Сигурна работа (1)	4,68 (б)	1,43	140	0,575	137	0,567	0,00
Трансферабилност на професија (1)	4,61 (а)	1,44	142	6,385	88	0,000	0,32
Втор Избор на Кариера (3)	3,22 (а)	1,82	103	/	/	/	/

Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Задоволство од изборот	6,17 (а)	1,03	190	4,815	137	0,000	0,14
Експертиза (1)	5,72 (а)	1,22	140	3,783	137	0,000	0,09
Социјален Статус	5,10 (а)	1,36	187	0,217	182	0,828	0,00
Тежина	5,05	1,36	187	1,836	76	0,070	0,04
Социјална Убеденост (4)	4,95 (а)	1,64	81	5,142	80	0,000	0,25
Плата	3,76 (а)	1,93	192	/	/	/	/

Државниот Универзитет во Тетово не е вклучен во пресметките заради ниските вредности на Chronbach Alpha (Табела Прилог Б).

Педагошкиот Факултет „Св. Климент Охридски“ - Битола не е вклучен во пресметките.

Државниот Универзитет во Тетово и Педагошкиот Факултет „Св. Климент Охридски“ - Битола не се вклучени во сметките.

Државниот Универзитет во Тетово, Филозофскиот Факултет - Скопје и Педагошкиот Факултет „Св. Климент Охридски“ - тола

се вклучени во пресметките.

следователните аритметичките средини означени со „а“ се статистички значајни на ниво 0.01.

следователните аритметичките средини означени со „б“ и „в“ се статистички значајни на ниво 0.05.

Табела 6 Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за Педагошки факултет, Љубљана

Педагошки факултет, Универзитет во Љубљана							
Мотивација	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Работа со деца/адолесценти	6,04 (а)	1,11	71	2,73	70	0,008	0,10
Интринзична Вредност на кариерата	5,61 (а)	1,25	79	0,84	70	0,403	0,01
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,51	1,09	71	0,57	70	0,570	0,00
Способност	5,47	0,83	79	0,298	70	0,766	0,00
Социјални/Општествени Влијанија	5,47	1,37	71	1,02	70	0,312	0,01
Време за семејство	5,34	0,95	74	0,18	70	0,862	0,00
Претходно искуство со учење и настава	5,26 (б)	1,30	71	2,35	70	0,022	0,07
Поттикнување социјална еднаквост	4,88 (б)	1,02	71	0,19	70	0,850	0,00
Се прави социјален придонес	4,86 (в)	1,04	71	2,54	70	0,013	0,08
Безбедна/Сигурна работа	4,59 (в)	1,06	74	1,16	73	0,248	0,02
Трансферабилност на професија	4,42	1,37	74	1,14	73	0,258	0,02
Мрзеливост	4,19 (а)	1,39	74	4,22	73	0,000	0,20
Втор Избор на Кариера	3,09 (а)	1,77	79	/	/	/	/
Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Експертиза	5,82	0,96	71	1,66	70	0,102	0,04
Тежина	5,62 (б)	0,93	71	2,08	70	0,041	0,06
Задоволство од изборот	5,25 (б) (а)	1,34	71	5,44	70	0,000	0,30
Социјален Статус	4,25 (а)	1,17	71	0,62	70	0,538	0,01
Социјална Убеденост	4,10	1,38	71	0,03	70	0,976	0,00
Плата	4,09	1,24	71	/	/	/	/

Табела 7 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за женски испитаници (македонски факултети – збирно)

Мотивација	Женски испитаници						
	М	СД	Н	Т	ДФ	п	ЕТА2
Работа со деца/адолесценти	6,56 (а)	0,94	157	4,23	154	0,000	0,10
Интринзична Вредност на кариерата	6,22 (а) (б)	0,98	156	3,64	153	0,000	0,08
Способност	5,93 (б)	1,00	155	0,40	152	0,687	0,00
Време за семејство	5,90	1,29	156	0,671	153	0,503	0,00
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,83	1,28	156	1,22	138	0,224	0,01
Социјални/Општествени Влијанија	5,64	1,37	140	0,88	136	0,379	0,00
Претходно искуство со учење и настава	5,56	1,26	154	1,82	150	0,072	0,02
Се прави социјален придонес	5,37	1,30	155	1,10	154	0,271	0,00
Мрзеливост	5,19	1,66	158	0,71	152	0,477	0,00
Поттикнување социјална еднаквост	5,05	1,38	153	1,23	148	0,196	0,01
Безбедна/Сигурна работа	4,91	1,40	154	0,58	151	0,562	0,00
Трансферабилност на професија	4,82 (а)	1,35	156	12,14	149	0,000	0,50
Втор Избор на Кариера	2,96 (а)	1,66	152	/	/	/	/
Перцепции	М	СД	Н	Т	ДФ	п	ЕТА2
Задоволство од изборот	6,20 (а)	1,04	157	4,49	153	0,000	0,12
Експертиза	5,78 (а) (б)	1,12	156	5,93	152	0,000	0,19
Социјален Статус	5,10 (б)	1,33	156	0,47	152	0,638	0,00
Тежина	5,03	1,37	156	2,00	153	0,047	0,03
Социјална Убеденост	4,69 (а)	1,60	157	5,23	156	0,000	0,15
Плата	3,72 (а)	1,87	159	/	/	/	/

Табела 8 - Дескриптивни податоци и резултати од парирани Т-тестови за машки испитаници (македонски факултети – збирно)

Мотивација	Машки испитаници						
	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Работа со деца/адолесценти	5,92	1,56	29	0,30	27	0,769	0,00
Интринзична Вредност на кариерата	5,86	1,22	30	0,30	29	0,769	0,00
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,75	1,14	31	0,86	28	0,397	0,02
Се прави социјален придонес	5,60	1,35	29	0,11	28	0,912	0,00
Способност	5,54	1,41	31	0,97	28	0,339	0,03
Поттикнување социјална еднаквост	5,39	1,35	29	0,28	28	0,784	0,00
Претходно искуство со учење и настава	5,33	1,48	30	0,43	29	0,671	0,01
Време за семејство	5,17	1,84	31	0,54	30	0,591	0,01
Безбедна/Сигурна работа	5,01	1,41	31	0,62	25	0,543	0,02
Социјални/Општествени Влијанија	4,92 (в)	1,90	26	2,55	24	0,017	0,21
Трансферабилност на професија	4,48 (в)	1,63	30	0,39	29	0,699	0,00
Мрзеливост	4,37	2,08	31	0,61	30	0,546	0,01
Втор Избор на Кариера	4,13	2,09	31	/	/	/	/
Перцепции	М	СД	Н	т	ДФ	п	ETA2
Задоволство од изборот	6,04	1,04	31	1,54	29	0,135	0,08
Експертиза	5,66	1,31	30	1,36	28	0,183	0,06
Социјална Убеденост	5,28	1,49	29	0,04	28	0,970	0,00
Тежина	5,21	1,30	30	0,63	28	0,531	0,01
Социјален Статус	5,04 (а)	1,56	29	4,38	28	0,000	0,41
Плата	3,89 (а)	2,18	31	/	/	/	/

Последователните аритметичките средини означени со „а“ и „б“ се статистички значајни на ниво 0.01. Последователните аритметичките средини означени со „в“ се статистички значајни на ниво 0.05.

ПРИЛОЗИ

Табела 9.

ANOVA резултати										
	Македонски Факултети			Педагошки факултет, Љубљана			Ф	дФ (помеѓу групите и во групите)	п	ETA2
	М	СД	Н	М	СД	Н				
Мотивациски фактори:										
способност	5,88	1,08	188	5,47	0,83	79	9,019	1; 265	0,003	0,03
интринзична Вредност на кариерата	6,16	1,02	188	5,61	1,25	79	14,100	1; 265	<0,001	0,05
Избор на Кариера	3,16	1,77	184	3,09	1,77	79	0,098	1; 261	0,755	<0,001
Сигурна Работа	4,93	1,41	186	4,59	1,06	74	3,609	1; 258	0,059	0,01
Семејство	5,78	1,42	189	5,34	0,95	74	6,112	1; 261	0,014	0,02
Прзеливост	5,06	1,75	191	4,19	1,39	74	14,827	1; 263	<0,001	0,05
Трансферабилност на професија	4,79	1,41	188	4,42	1,37	74	3,726	1; 260	0,055	0,01
Иднината на децата/адолесцентите	5,80	1,26	188	5,51	1,09	71	3,011	1; 257	0,084	0,01
Оттикнување социјална еднаквост	5,10	1,40	184	4,88	1,02	71	1,365	1; 253	0,244	0,005
Прави социјален придонес	5,42	1,31	186	4,86	1,04	71	10,481	1; 255	0,001	0,04
Работа со деца/адолесценти	6,47	1,07	188	6,04	1,11	71	7,967	1; 257	0,005	0,03
Ретходно искуство со лење и настава	5,52	1,30	186	5,26	1,30	71	2,055	1; 255	0,153	0,01
Социјални/Општествени лијанија	5,54	1,49	167	5,47	5,47	71	0,144	1; 236	0,736	<0,001
								дФ (помеѓу групите и во групите)		
Перцепции:	М	СД	Н	М	СД	Н	Ф		п	ETA2
Експертиза	5,74	1,18	187	5,82	0,96	71	0,239	1; 256	0,625	<0,001
Ежина	5,05	1,36	187	5,62	0,93	71	10,479	1; 256	0,001	0,04
Социјален Статус	5,10	1,36	187	4,25	1,16	71	21,607	1; 256	<0,0001	0,08
Плата	3,76	1,93	192	4,09	1,24	71	1,843	1; 261	0,176	0,007
Социјална Убеденост	4,79	1,60	187	4,10	1,38	71	10,382	1; 256	0,001	0,04
Задоволство од изборот	6,17	1,04	190	5,25	1,34	71	34,374	1; 259	<0,0001	0,12

Табела 10.

АНОВА резултати										
Мотивациски фактори:	ЖЕНСКИ			МАШКИ			Ф	дф (помеѓу групите и во групите)	п	ЕТА
	М	СД	Н	М	СД	Н				
Способност	5,93	1,00	155	5,54	1,41	31	3,507	1; 184	0,063	0,00
Интринзична Вредност на кариерата	6,22	0,98	156	5,86	1,22	30	3,246	1; 184	0,073	0,00
Втор Избор на Кариера	2,96	1,66	152	4,13	2,01	31	11,912	1; 181	0,001	0,00
Безбедна/Сигурна работа	4,91	1,40	154	5,01	1,41	31	0,141	1;183	0,708	0,00
Време за семејство	5,90	1,29	156	5,17	1,84	31	7,016	1; 185	0,009	0,00
Мрзеливост	5,12	1,66	158	4,37	2,01	31	5,785	1; 187	0,017	0,00
Трансферабилност на професија	4,82	1,35	156	4,48	1,63	30	1,550	1; 184	0,215	0,00
Креирање на иднината на децата/адолесцентите	5,83	1,28	156	5,75	1,14	31	0,090	1; 185	0,764	0,00
Поттикнување социјална еднаквост	5,05	1,36	153	5,39	1,35	29	1,485	1; 180	0,225	0,00
Се прави социјален придонес	5,37	1,30	155	5,60	1,35	29	0,712	1; 182	0,400	0,00
Работа со деца/адолесценти	6,56	0,94	157	5,92	1,56	29	9,138	1; 184	0,003	0,00
Претходно искуство со учење и настава	5,56	1,26	154	5,33	1,48	30	0,744	1;182	0,389	0,00
Социјални/Општествени Влијанија	5,64	1,37	140	4,92	1,90	26	5,306	1; 164	0,023	0,00
Перцепции:	М	СД	Н	М	СД	Н	Ф	дф (помеѓу групите и во групите)	п	ЕТА
Експертиза	5,79	1,12	156	5,66	1,31	30	0,325	1; 184	0,569	0,00
Тежина	5,03	1,37	156	5,21	1,30	30	0,447	1; 184	0,505	0,00
Социјален Статус	5,10	1,33	156	5,04	1,56	29	0,049	1; 183	0,825	0,00
Плата	3,72	1,87	159	3,89	2,18	31	0,188	1; 188	0,665	0,00
Социјална Убеденост	4,69	1,60	157	5,28	1,49	29	3,341	1; 184	0,069	0,00
Задоволство од изборот	6,20	1,04	157	6,04	1,04	31	0,603	1; 186	0,439	0,00

Прилог Г - ГРАФИЦИ

ЛИСТА НА ГРАФИЦИ

График	Наслов на табела	Страна
1.	Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” кај петте факултети кои се предмет на анализа.....	234
2.	Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” кај петте факултети кои се предмет на анализа.....	235
3.	Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” кај македонските факултети (збирно) во споредба со Педагошкиот факултет од Љубљана.....	236
4.	Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” кај македонските факултети (збирно) во споредба со Педагошкиот факултет од Љубљана.....	237
5.	Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” кај женските и машките испитаници на македонските факултети (збирно).....	238
6.	Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” кај женските и машките испитаници на македонските факултети (збирно).....	239

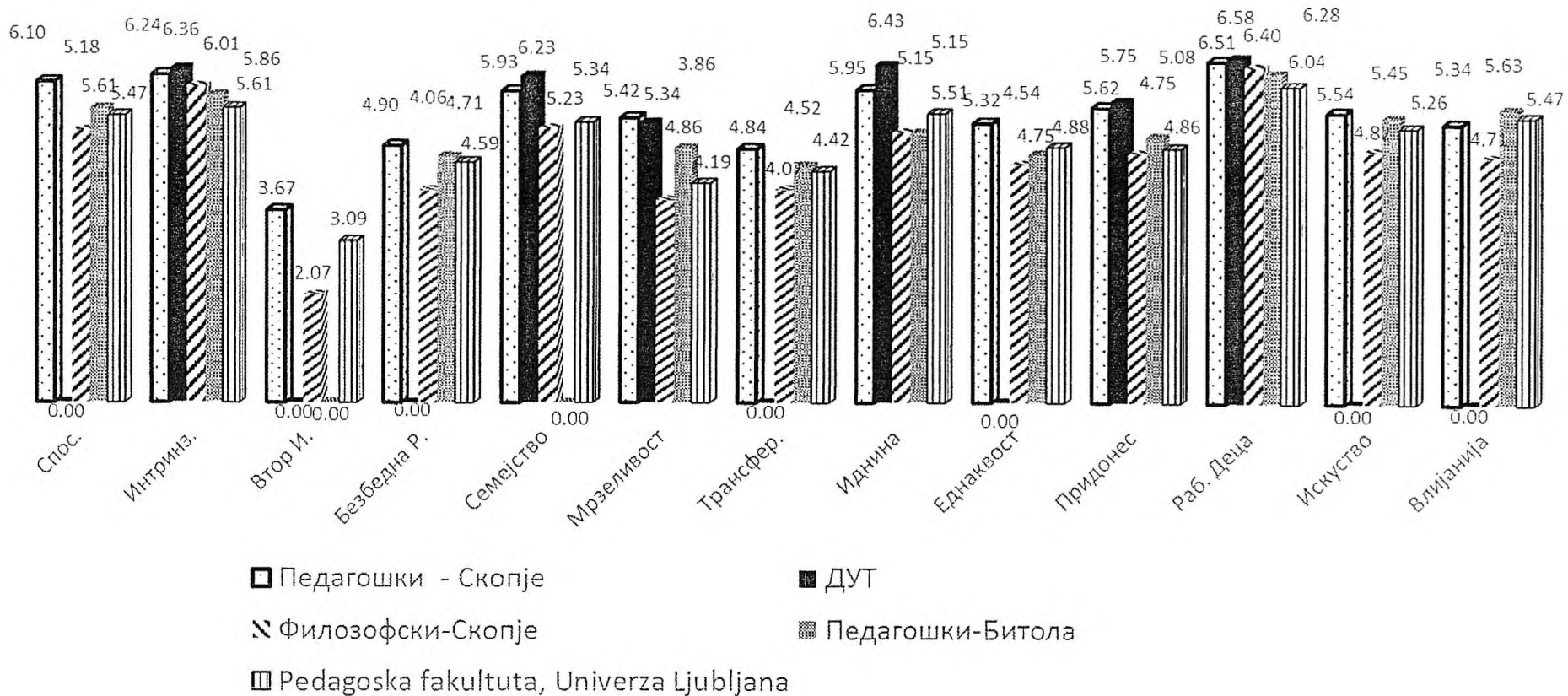


График 1. Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; од 1 – 7 каде 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини за наведените факултети. Скратеници: „Спос.“ = Способност; „Интр.“ = Интринзична вредност на кариера; „Втор“ = Втор избор на кариера; „Безбедна“ = Безбедна работа; „Семејство“ = Време за семејство; „Мрзеливост“ = Мрзеливост; „Трансфер.“ = Трансферабилност на професија; „Иднина“ = Креирање на иднината на децата/адолесцентите; „Еднаквост“ = Поттикнување социјална еднаквост; „Придонес“ = Се прави социјален придонес; „Раб. Деца“ = Работа со деца/адолесценти; „Искуство“ = Претходно искуство со учење и настава; „Влијанија“ = Социјални/Општествени Влијанија.

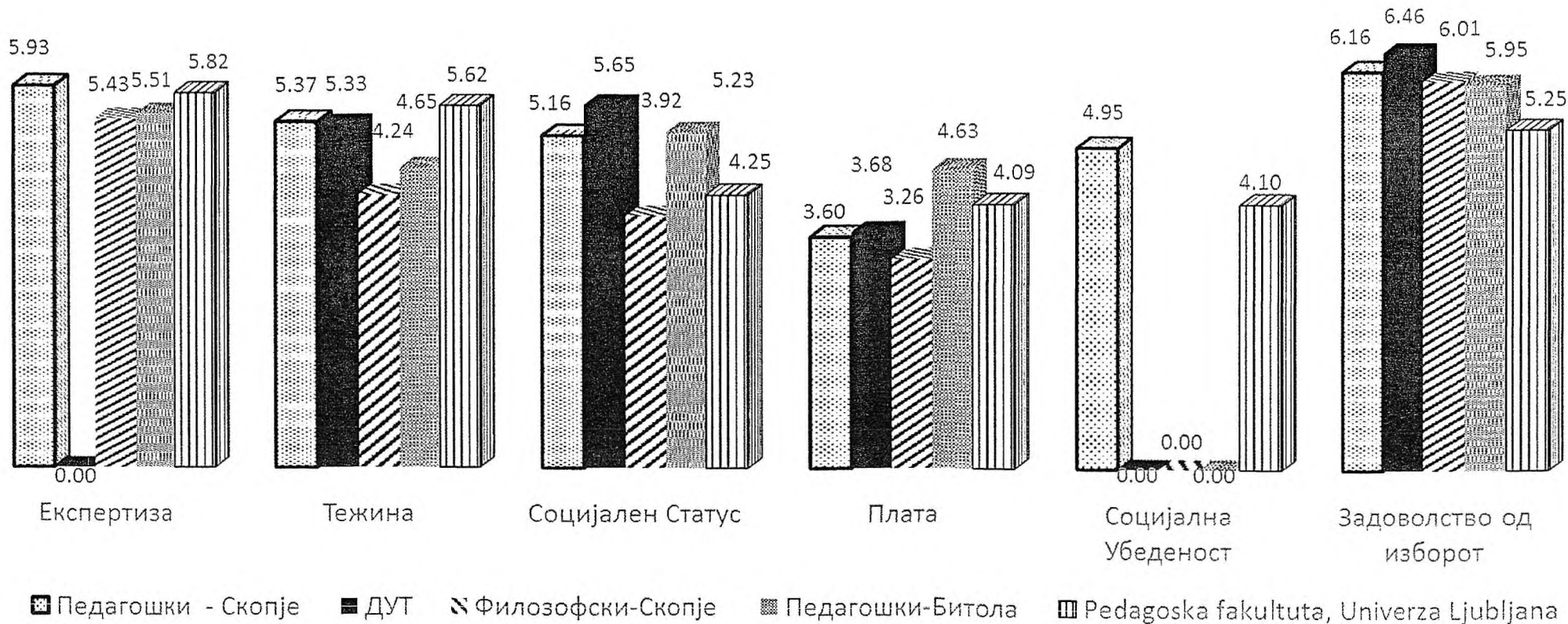


График 2. Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” (Ликертов тип на скала; од 1 – 7 каде 1 е сосема неважно, а 7 е најважно).

Прикажаните вредности се аритметички средини за наведените факултети.

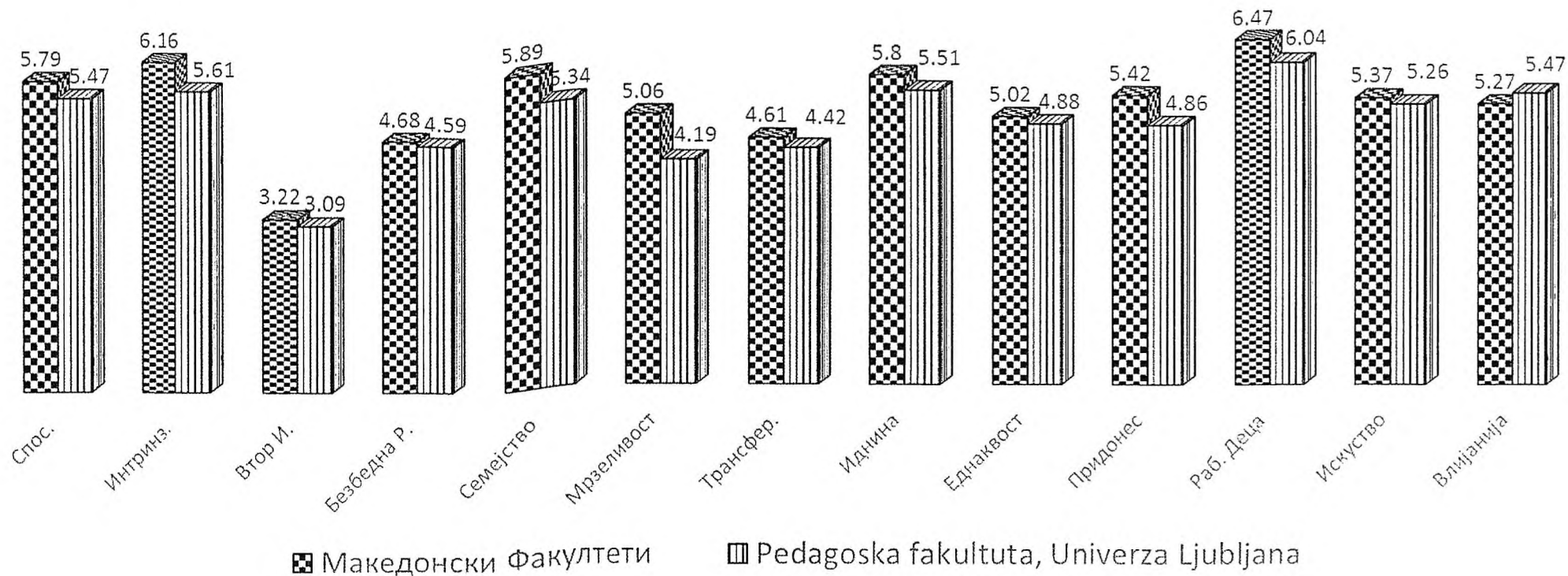


График 3. Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; од 1 – 7 каде 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини, збирно за Македонските факултети споредено со Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана - Словенија. Скратеници: „Спос.“ = Способност; „Интр.“ = Интринзична вредност на кариера; „Втор“ = Втор избор на кариера; „Безбедна“ = Безбедна работа; „Семејство“ = Време за семејство; „Мрзливост“ = Мрзливост; „Трансфер.“ = Трансферабилност на професија; „Иднина“ = Креирање на иднината на децата/адолесцентите; „Еднаквост“ = Поттикнување социјална еднаквост; „Придонес“ = Се прави социјален придонес; „Раб. Деца“ = Работа со деца/адолесценти; „Искуство“ = Претходно искуство со учење и настава; „Влијанија“ = Социјални/Општествени Влијанија.

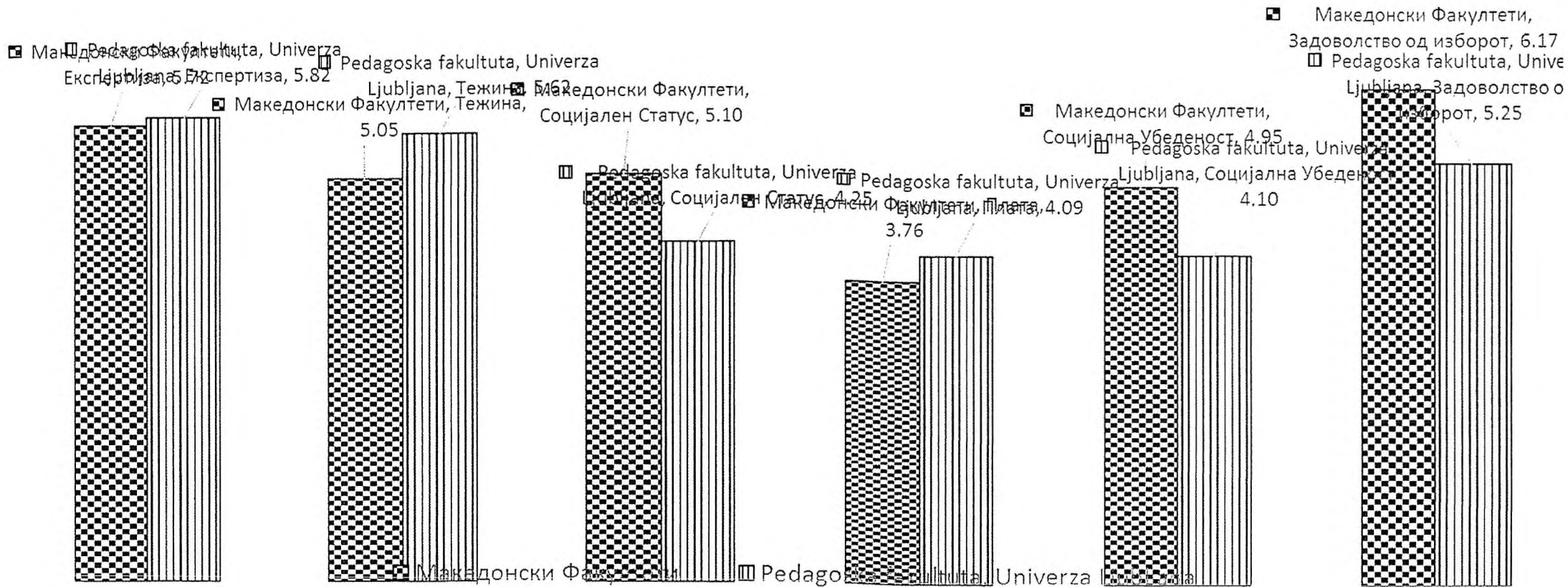


График 4. Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” (Ликертов тип на скала; од 1 – 7 каде 1 е сосема неважно, а 7 е најважно).

Прикажаните вредности се аритметички средини, збирно за Македонските факултети споредено со Педагошкиот факултет при Универзитетот во Љубљана - Словенија.

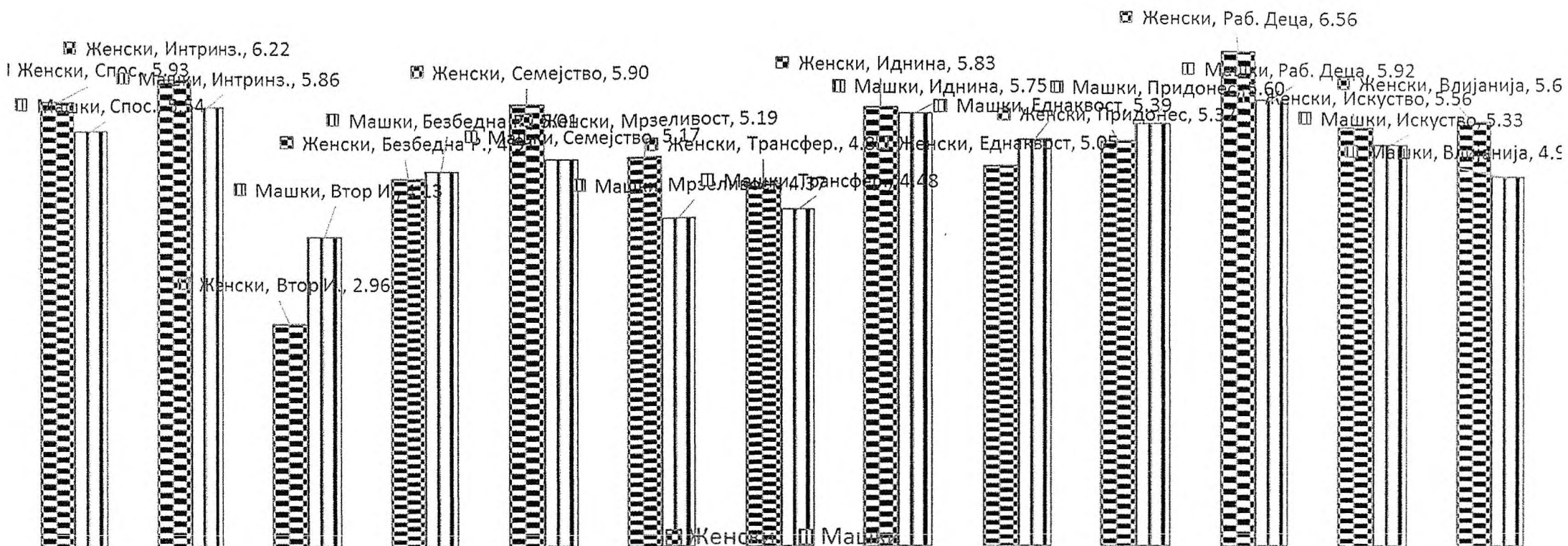


График 5. Измерена мотивација за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА“ (Ликертов тип на скала; од 1 – 7 каде 1 е сосема неважно, а 7 е најважно). Прикажаните вредности се аритметички средини на женските споредено со машките испитаници од Македонските факултети. Скратеници: „Спос.“ = Способност; „Интр.“ = Интринзична вредност на кариера; „Втор“ = Втор избор на кариера; „Безбедна“ = Безбедна работа; „Семејство“ = Време за семејство; „Мрзеливост“ = Мрзеливост; „Трансфер.“ = Трансферабилност на професија; „Иднина“ = Креирање на иднината на децата/адоlesцентите; „Еднаквост“ = Поттикнување социјална еднаквост; „Придонес“ = Се прави социјален придонес; „Раб. Деца“ = Работа со деца/адоlescentи; „Искуство“ = Претходно искуство со учење и настава; „Влијанија“ = Социјални/Општествени Влијанија.

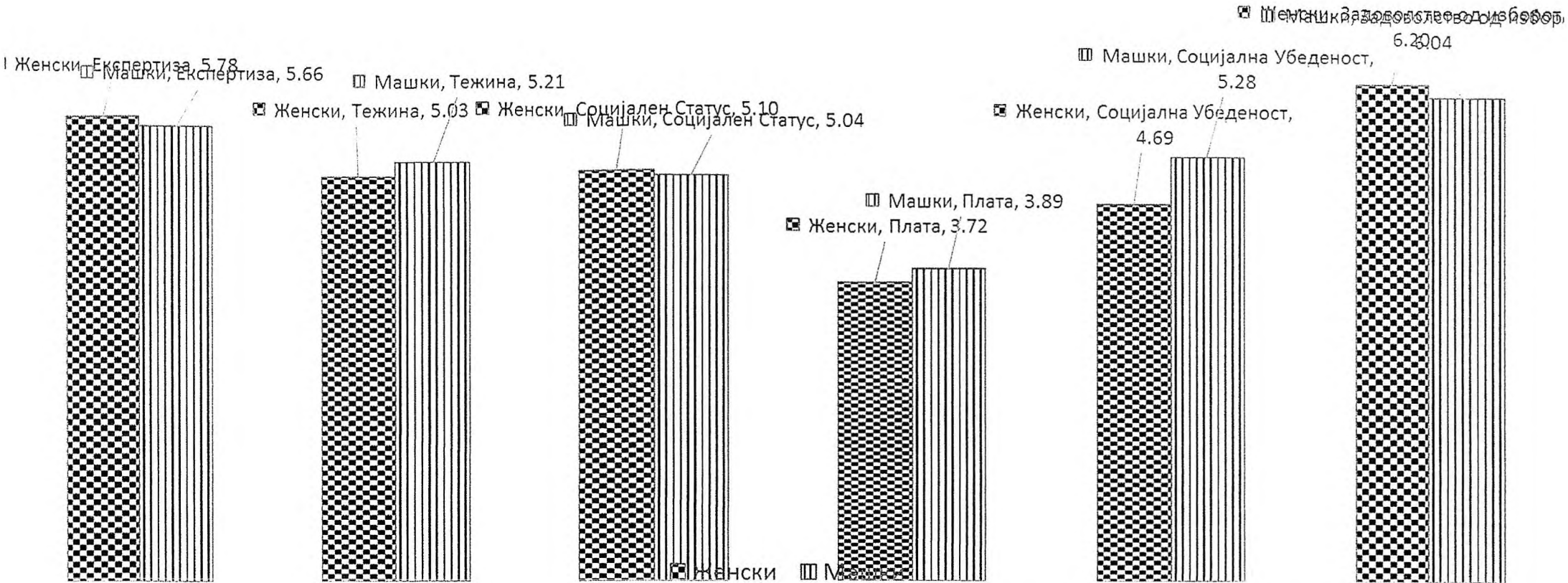


График 6. Измерена перцепција за наставничка професија на „ФИТ СКАЛА” (Ликертов тип на скала; од 1 – 7 каде 1 е сосема неважно, а 7 е најважно).

Прикажаните вредности се аритметички средини на женските споредено со машките испитаници од Македонските факултети.

Пример за упатство за градење портфолио за евиденција на компетенции во Англија

Портфолиото се состои од сите видови активности во коишто сте биле инволвирани и кои ја покажуваат длабочината на вештината која што сте ја примениле за одредена компетенција. Тоа треба да обезбеди доказ за да не дојдете во ситуација да ја повторувате истата активност.

Во портфолиото треба да вклучите *директни докази*, како на пример:

- Планови за реализација на наставата, шеми и планови за реализација на час,
- Визуелни материјали: хендаути, фолии, слајдови, табели и сл.,
- Материјали за евалвација: тестови, проекти, контролни задачи, прашалници, планови за интервјуа и собрани податоци од овие материјали,
- Работи од курсот: листови, предлози за нови курсеви, извештаи од одржани состаноци, конференции и посети,
- Заклучни согледувања од книги, статии, радио и ТВ програми,
- Анализа на активности во училиницата, работилници и други активности,
- Артефактни материјали: фотографии, модели, видео снимки, аудио снимки.

Може да вклучите и *индиректни докази*, како на пример:

- Извештај од вашата пракса (како на пример извештај од реализирана настава),
- Сертификати и признанија,
- Референци од спроведени активности во рамки на кратки курсеви.

Портфолиото е место за Вашите рефлексии и размислувања за:

- Активности во кои сте научиле нешто ново,
- Начинот на развивање на Ваша компетенција,
- Практични реализирани часови и посета на часови,
- Проекти или задачи коишто сте ги комплетирали.

Сите горенаведени докази кои се евидентираат во портфолиото треба да бидат во согласност со однапред договорениот формат и мора да ги задоволи критериумите за одредена компетенција. Портфолиото треба да Ви овозможи самопроверка дали сметате дека сте компетентни или не да декларирате достигнување на таа одредена компетенција.

Пример за градење портфолио за евиденција на достигнати компетенции во Англија

Model for the Negotiation of Evidence of Competence

Competence area:	Negotiation of Evidence of Competence		
Competence:	Establishment: _____		
Aspects of competence	Proposed evidence	Location of evidence	date
1.			
2.			
3.			
4.			

Превод на Модел за преговарање при евиденција за достигната компетенција

Подрачје на компетенцијата:	Преговарање за евиденција за достигната евиденција		
Компетенција:	Воспоставеност: _____		
Аспекти на компетенцијата	Предвиден доказ	Место каде се чува доказот	датум
1.			
2.			
3.			
4.			

Пример за лист за евиденција за настава

	Yes	No	Not needed
<p>Preparation</p> <p><i>Make you:</i></p> <p>A clear statement of aims/objectives/competences?</p> <p>Explicitly identified the needs of the students?</p> <p>Clear plan for the lesson with:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Times indicated? • A choice of appropriate resources? • A choice of teaching strategies and learning styles? • An identified introduction, development and conclusion? • Planned assessment of student learning? <p>Is the amount of material about right for the time available?</p> <p>Have you anticipated problems and made the necessary contingency plans?</p>			
<p>Presentation</p> <p><i>Make you:</i></p> <p>Identified the learning needs of the specific group?</p> <p>Determined the entry behaviour of the students?</p> <p>Considered the background, age, gender, racial and cultural issues?</p> <p>Identified possible barriers to learning?</p> <p>Managed the time effectively?</p> <p>In the introduction have you:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Given an overview of the session? • Shared with the group the required outcomes (aims/ objectives/ competences)? • Made links with other sessions? • Created interest? • Negotiated with the students within the constraints that are set? <p>In the development have you:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Used a logical sequence for the sub-topics? • Modified the plan to suit responses? <p>Have you used a range of teaching/learning aids including:</p> <ul style="list-style-type: none"> • OHP? • Chalkboard? • Handouts? • White board? • Flip chart? • Audio? • Computers? • Video? • Programmed learning? • Resource-Based learning? 			

	Yes	No	Not needed
<p>Classroom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Did you identify teaching strategies effectively? - Did you give attention to all the students and the learning style of the students? <p>In the conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Did you summarize the key points? - Did you link to the next lesson? <p>Communication and Relationship</p> <p>Have you:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communicated effectively with the students? - Spoken clearly? - Introduced and explained topics? - Managed question and answer sessions effectively? - Encouraged student questions clearly? - Used clear diagrams via OHP, chalkboard, flip chart? - Maintained eye contact throughout? - Provided positive reinforcement? - Managed group work effectively? - Used learner participation techniques (e.g. writing, tables, questioning)? - Communicated with humour for the subject? - Motivated the students? - Encouraged student participation? - Observed the non-verbal reactions of the students? - Kept discipline and order? - Managed disruptive students? - Been approachable? 			
<p>Assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identified prior knowledge and ability levels? - Identified and used assessment criteria? - Selected and used a range of assessment materials? - Designed a range of assessment instruments? <ul style="list-style-type: none"> • Essays? • Practical tests? • Observation? • Open-ended tests? • Open-ended tests and related? - Used assessment to facilitate learning? <ul style="list-style-type: none"> - Selected and collected evidence of learning for progress? - Encouraged self-assessment? - Encouraged peer group assessment? - Kept accurate up-to-date records in an appropriate, confidential system? 			

	Yes	No	Not needed
<p>Evaluation</p> <p><i>Have you:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Used a range of evaluation techniques for: <ul style="list-style-type: none"> • Lessons? • Modules? • Courses? • Programmes? Reviewed teaching practices? Taken appropriate action in response to evaluation? 			
<p>Subject Matter and Others</p> <p><i>Have you:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Given due regard to the safety of the student? Given regard to equality of opportunity for all? Allowed for a range of different learning styles? Allowed for differentiation? Set tasks that challenged students? Integrated any skills, statutory and literacy? Developed student study skills? Set homework? Given appropriate guidance? 			
<p>ILT and e-Learning</p> <p><i>Have you:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Made use of ILT in your presentation? Made use of ILT as a resource? Made use of ILT in assessment? Are materials available on the VLE or Web for student to use outside the lesson? Are any materials available for delivery using e-learning? 			
<p>Personal Development</p> <p><i>Have you:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Updated your own subject knowledge? Updated your own teaching repertoire? Considered your own staff development needs? 			

Прилог – Предлог -закон за академијата на наставници

ПРЕДЛОГ-ЗАКОН
за Академијата за наставници

Скопје, декември 2014 година



Република Македонија
ВЛАДА НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Бр. 42-11306/1
21.12.2014 година
Скопје

ДО ПРЕТСЕДАТЕЛОТ НА СОБРАНИЕТО НА
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

СКОПЈЕ

Врз основа на членот 91 алинеја 2 од Уставот на Република Македонија и членовите 132 и 137 од Деловникот на Собранието на Република Македонија, Владата на Република Македонија Ви поднесува Предлог-закон за Академијата за наставници, што го утврди на седницата, одржана на 21.12.2014 година.

За претставници на Владата на Република Македонија во Собранието се определени м-р Абдилаќим Адеми, министер за образование и наука и Спиро Ристовски, заменик на министерот за образование и наука, а за повереници Елизабета Тодоровска, државен секретар во Министерството за образование и наука и Милка Масникоса, раководител на сектор во Министерството за образование и наука.

ПРЕТСЕДАТЕЛ НА ВЛАДАТА НА
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

м-р Никола Груевски



Подготвил: Катерина Јаневска
Проверил: Љубица Р. Димовска
Контролирал: Дејан Јакимовски
Согласен: Митра Спасовска
Одобрил: Кирил Божиновски

ВОВЕД

I. ОЦЕНА НА СОСТОЈБИТЕ ВО ОБЛАСТА ШТО ТРЕБА ДА СЕ УРЕДИ СО ЗАКОНОТ И ПРИЧИНИ ЗА ДОНЕСУВАЊЕ

Овој Предлог Закон за Академијата за наставници е резултат на потребата од основање на посебна установа Академија за наставници како јавна установа која ќе биде оспособена да прима и стручно усовршува кандидати за учество во обуки за наставници од јавните и приватните училишта во Република Македонија.

Академијата за наставници како јавна установа ќе врши прием на кандидати во програмата за обука по пат на организирање и полагање на приемен испит, организирање и спроведување на програмата за обука за идните кандидати за наставници во основните и средните училишта и спроведување на завршен испит издавање, обновување и одземање на лиценци за работа на наставници и врши и други работи утврдени со закон и општите акти на Академијата.

Токму поради специфичноста и деликатноста на воспитно-образовниот процес и мошне големото влијание на професионалната обученост и остроченоста на наставниот кадар во основните и средните училишта во Република Македонија, се наметна потребата претходно наведените прашања да се уредат во посебен закон.

II. ЦЕЛИ, НАЧЕЛА И ОСНОВНИ РЕШЕНИЈА

Целта на Законот за Академијата за наставници е да се даде нормативна рамка со која ќе се уреди стручното усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници, како и веќе вработените наставници во јавните и приватните училишта во Република Македонија.

III. ОЦЕНА НА ФИНАНСИСКИТЕ ПОСЛЕДИЦИ ОД ПРЕДЛОГОТ НА ЗАКОН ВРЗ БУЏЕТОТ И ДРУГИТЕ ЈАВНИ ФИНАНСИСКИ СРЕДСТВА

Овој закон ќе предизвика фискални импликации.

IV. ПРОЦЕНА НА ФИНАНСИСКИТЕ СРЕДСТВА ПОТРЕБНИ ЗА СПРОВЕДУВАЊЕ НА ЗАКОНОТ, НАЧИН НА НИВНО ОБЕЗБЕДУВАЊЕ, ПОДАТОЦИ ЗА ТОА ДАЛИ СПРОВЕДУВАЊЕТО НА ЗАКОНОТ ПОВЛЕКУВА МАТЕРИЈАЛНИ ОБВРСКИ ЗА ОДДЕЛНИ СУБЈЕКТИ

Овој закон не предизвикува материјални обврски за одделни субјекти.

Средствата се обезбедуваат од Буџетот на Република Македонија.

ПРЕДЛОГ-ЗАКОН
ЗА АКАДЕМИЈАТА ЗА НАСТАВНИЦИ

I. ОПШТИ ОДРЕДБИ

Предмет на уредување

Член 1

Со овој закон се основа и се уредува работењето на Академијата за наставници (во натамошниот текст: Академијата) како јавна установа за прием и стручно усовршување на кандидати за учество во обуката за наставници во јавните и приватните училишта, како и издавањето, обновувањето и одземањето на лиценца за работа на наставници (во понатамошниот текст: лиценца).

Член 2

(1) Заради стручно усовршување на идните наставници и усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници и веќе вработените наставници се основа Академија за наставници.

(2) Академијата има својство на правно лице кое го стекнува со запишувањето во Централниот регистар на Република Македонија.

(3) Седиштето на Академијата е во Скопје.

Дејност на Академијата

Член 3

(1) Академијата врши прием и стручно усовршување на идните наставници и усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници согласно одредбите од овој закон.

(2) Академијата својата дејност ја спроведува преку:

- прием на кандидати во програмата за обука по пат на организирање и полагање на приемен испит,
- организирање и спроведување на програмата за обука за идните кандидати за наставници во основните и средните училишта и спроведување на завршен испит,
- издавање, обновување и одземање на лиценца за работа на наставник,
- врши и други работи утврдени со закон и општите акти на Академијата.

(3) Заради спроведување на нејзината дејност, Академијата:

- организира и спроведува домашни и меѓународни конференции, тркалезни маси, семинари, програми за стручни посети и други форми на обука и стручно усовршување,
- води Регистар на лиценцирани наставници,
- ја подготвува годишната анализа на потребите за обука врз основа на извршената евалуација, предлозите и сугестиите на учесниците на обуките и предавачите, како и домашната и европската практика,
- ангажирање на надворешни стручни лица ,

ПРИЛОЗИ

- воспоставува и одржува соработка во полето на обуката со сродни домашни и странски институции, организации, установи, здруженија и фондации,
- соработува со европските мрежи на институциите за обука на наставниците,
- организира и води библиотека,
- издава публикации и врши друга издавачка дејност за свои потреби,
- остварува соработка со педагошките факултети и други високообразовни установи заради развој на програми и подготвување на студентите од педагошките факултети и други високообразовни установи за прием во Академијата и
- организира и учествува во истражувачки проекти и други дејности од значење за унапредување и усовршување на обуките во образованието,
- изготвува и предлага етички кодекс за наставници кој го утврдува министерот за образование и наука (во понатамошниот текст: министерот).

Член 4

Во Академијата се забранува политичко и верско организирање и дејствување.

Правична застапеност

Член 5

(1) При конституирањето на органите и телата на Академијата, назначувањето на предавачите, конституирањето на Комисијата за приемен испит и Комисијата за завршен испит, се применува начелото на соодветна и правична застапеност на граѓаните кои припаѓаат на сите заедници во Република Македонија.

(2) При селекцијата на кандидатите за прием во програмата за обука во Академијата, без да се нарушат критериумите предвидени со овој закон, се обезбедува соодветна и правична застапеност на граѓаните кои им припаѓаат на сите заедници во Република Македонија.

II. ОРГАНИ НА АКАДЕМИЈАТА

Член 6

Органи на Академијата се Управниот одбор, директорот и Програмскиот совет како стручно тело на Академијата.

Управен одбор

Член 7

(1) Управниот одбор е орган на управување на Академијата и го сочинуваат девет члена, и тоа:

еден член од Министерството за образование и наука (во натамошниот текст: Министерството), кој го определува министерот,

еден член од Центарот за стручно образование и обука, кој го определува директорот,

еден член од Бирото за развој на образованието, кој го определува директорот,

еден член од Државниот просветен инспекторат, кој го определува директорот,

четири члена кои ги определува Владата на Република Македонија (во натамошниот текст: Владата),

еден член од редот на вработените во Академијата.

(2) Начинот на определувањето на членот од редот на вработените во Академијата, се уредува со статутот на Академијата.

(3) Член на Управниот одбор треба да ги исполнува и следните услови:

- во моментот на именувањето со правосилна судска пресуда да не му е изречена казна или прекршочна санкција забрана за вршење на професија, дејност или должност;

- да има завршено високо образование или стекнато најмалку 240 ЕКТС, односно најмалку VI Б ниво согласно со Националната рамка на високообразовните квалификации;

- да има најмалку пет години стаж во структурата по дипломирањето и

- да поседува еден од следниве меѓународно признати сертификати или уверенија за активно познавање на англискиот јазик не постар од пет години:

-ТОЕФЛ	ИБТ	најмалку	74	бода,
-ИЕЛТС	(IELTS)	- најмалку	6	бода,
-ИЛЕЦ (ILEC)	(Cambridge English: Legal)	- најмалку	Б2 (B2) ниво,	
-ФЦЕ (FCE)	(Cambridge English: First)	-	положен,	
-БУЛАТС (BULATS)	-најмалку	60	бода	или
- АПТИС (APTIS)	- најмалку	ниво	Б2 (B2).	

(4) Членовите на Управниот одбор ги избира и разрешува Владата.

(5) Во работата на Управниот одбор учествува директорот на Академијата (во натамошниот текст: директорот), без право на глас.

(6) Управниот одбор има секретар кој е од редот на вработените во Академијата.

Член 8

Управниот одбор ги врши следниве работи:

- ги донесува општите акти на Академијата и го следи нивното извршување,

- избира претседател на Управниот одбор и негов заменик, од редот на членовите на Управниот одбор,

- распишува јавен конкурс за избор на директор и заменик директор,

- го именува и го разрешува директорот и заменикот на директорот,

- одлучува за времено отстранување од работа на директорот при поведена постапка за разрешување,

- констатира и утврдува престанок и разрешување на член на Управниот одбор,

- назначува и утврдува престанок и разрешување на член на Програамскиот совет,

- ја избира и конституира Комисијата за приемен испит и Комисијата за завршен испит, го избира претседателот на Комисијата за приемен испит и претседателот на Комисијата за завршен испит, утврдува престанок на функцијата на членовите на Комисијата за приемен испит

ПРИЛОЗИ

- и Комисијата за завршен испит и нивните заменици и ги усвојува нивните извештаи за текот на постапката за полагање на испитите,
- ја утврдува листата на предавачи по предлог на директорот на Академијата,
 - ги разрешува предавачите на Академијата по предлог на директорот,
 - по предлог на Програмскиот совет, донесува програми за приемен испит, за обука и за завршниот испит, програма за практичниот дел од обуката, и специјализирани програми за обука,
 - донесува годишен финансиски план што го доставува до надлежните органи,
 - го утврдува начинот на користењето на средствата за работа на Академијата,
 - донесува стратешки план на Академијата,
 - ја утврдува висината на уписнината, врз основа на реално направени трошоци, а по претходна согласност од Владата,
 - ја усвојува завршната сметка и Програмата за работа на Академијата поднесена од директорот,
 - најдоцна до 1 март во тековната година, усвојува годишен извештај за работата на Академијата во претходната година и го доставува до институциите од член 7 став 1 од овој закон, застапени во Управниот одбор и до Владата,
 - дава насоки за соработката со сродни институции, организации и здруженија од земјата и од странство, за меѓународни проекти, грантови и донации,
 - донесува Деловник за својата работа,
 - донесува акти за внатрешната организација и систематизација на работните места и други општи акти, по предлог на директорот,
 - донесува одлуки, решенија и заклучоци и
 - врши други работи утврдени со овој закон и други општи акти.

Мандат на членовите на Управниот одбор

Член 9

Мандатот на член на Управниот одбор трае четири години со право на уште еден избор, со тоа што членовите на Управниот одбор се избираат така што два члена од Владата се избираат на три години, другите два члена од Владата на четири години, членовите од Државниот просветен инспекторат и од Академијата се избираат на три години, а членовите од Центарот за стручно образование и обука, Бирото за развој на образованието и Министерството се избираат на четири години.

Престанок на мандатот и разрешување на член на Управниот одбор

Член 10

(1) На член на Управниот одбор му престанува мандатот:

- по негово барање,
- поради смрт,
- ако му престане функцијата или работниот однос во органот каде што ја извршува функцијата или има засновано работен однос и
- ако е спречен да ја врши функцијата член на Управниот одбор подолго од шест месеци поради болест или други оправдани причини.

(2) Член на Управниот одбор се разрешува поради:

ПРИЛОЗИ

- нестручно и несовесно вршење на функцијата во Управниот одбор,
- ако со правосилна одлука му е изречена мерка забрана за вршење професија, дејност или должност и
- ако со правосилна судска одлука е осуден на казна затвор во траење над шест месеци.

(3) Во случаите од ставот (1) или (2) на овој член, органот кој го назначил членот, кој е разрешен или чиј мандат престанал номинира нов член најдоцна во рок од 30 дена од денот на донесувањето на одлуката за разрешување, односно престанок на мандатот.

Претседател на Управниот одбор

Член 11

(1) Претседателот на Управниот одбор се избира од редот на членовите на Управниот одбор.

(2) Претседателот на Управниот одбор не може да биде избран од редот на вработените во Академијата.

(3) Мандатот на претседателот на Управниот одбор трае согласно член 9 од овој закон, со можност за уште еден избор.

Начин на работа на Управниот одбор

Член 12

Работите од својот делокруг Управниот одбор ги врши на седница.

Седниците се закажуваат најрано седум работни дена пред денот на одржувањето, а материјалите за седницата се доставуваат до членовите на Управниот одбор најдоцна пет работни дена пред одржувањето на седницата.

(3) Седниците на Управниот одбор ги свикува и со нив раководи претседателот на Управниот одбор.

(4) Седница на Управниот одбор може да се свика и по барање на директорот или на член на Управниот одбор.

(5) Управниот одбор одржува седница ако се присутни повеќе од половината од вкупниот број членови на Управниот одбор.

(6) За секоја седница секретарот води записник.

Начин на одлучување на Управниот одбор

Член 13

(1) Управниот одбор донесува одлуки со мнозинство гласови од вкупниот број членови на Управниот одбор.

(2) Доколку не се обезбеди потребното мнозинство од ставот (1) на овој член, седницата се одлага и претседателот веднаш закажува нова седница која ќе се одржи најдоцна во рок од осум дена.

Надоместок на трошоци на членовите на Управниот одбор

ПРИЛОЗИ

Член 14

Претседателот и членовите на Управниот одбор имаат право на надоместок врз основа на реални патни и дневни трошоци, чија висина ја определува Владата.

Директор

Член 15

(1) Директорот е раководен и извршен орган на Академијата.

(2) Директорот има заменик.

(3) Директорот и заменикот на директорот ги избира Управниот одбор врз основа на јавен оглас кој се објавува во "Службен весник на Република Македонија", во најмалку два дневни весници од кои еден од весниците кои се издаваат е на македонски јазик и еден од весниците кои го зборуваат најмалку 20% од граѓаните кои зборуваат службен јазик различен од македонскиот јазик.

(4) Јавниот оглас за директор се објавува и во меѓународно јавно гласило.

(5) Управниот одбор е должен одлуката за распишување на јавен оглас за избор на директор и заменик на директор да ја донесе најмалку 60 дена пред истекот на мандатот на директорот, односно заменикот на директорот.

(6) Рокот за пријавување на јавниот оглас е 15 дена од денот на неговото објавување во "Службен весник на Република Македонија".

(7) За директор, односно заменик на директор се избира лице кое ги исполнува следните услови:

- да е државјанин на Република Македонија,

- во моментот на именувањето со правосилна судска пресуда не му е изречена казна или прекршочна санкција забрана за вршење на професија, дејност или должност;

- има завршено високо образование со најмалку 240 ЕКТС, односно најмалку VI Б ниво согласно со Националната рамка на високообразовните квалификации;

- има најмалку десет години работно искуство од кои најмалку три години да се на раководна позиција;

- да има положено психолошки тест и тест на интегритет;

- поседува еден од следниве меѓународно признати сертификати или уверенија за активно познавање на англискиот јазик не постар од пет години:

- ТОЕФЛ ИБТ најмалку 74 бода,

- ИЕЛТС (IELTS) - најмалку 6 бода,

- ИЛЕЦ (ILEC) (Cambridge English: Legal) - најмалку B2 (B2) ниво,

- ФЦЕ (FCE) (Cambridge English: First) - положен,

- БУЛАТС (BULATS) - најмалку 60 бода или

- АПТИС (APTIS) - најмалку ниво B2 (B2).

(8) За директор и за заменик директор на Академијата може да биде избрано и лице странски државјанин кое ги исполнува следните услови:

- да стекнал високо образование на универзитет од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа или првите

ПРИЛОЗИ

десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно со QS University World Rankings.

- во моментот на именувањето со правосилна судска пресуда не му е изречена казна или прекршочна санкција забрана за вршење на професија, дејност или должност;

- да има положено психолошки тест и тест на интегритет,

- ако мајчиниот јазик не му е англиски јазик да поседува еден од следниве меѓународно признати сертификати или уверенија за активно познавање на англискиот јазик не постар од пет години:

- ТОЕФЛ ИБТ најмалку 74 бода,
- ИЕЛТС (IELTS) - најмалку 6 бода,
- ИЛЕЦ (ILEC) (Cambridge English: Legal) - најмалку B2 (B2) ниво,
- ФЦЕ (FCE) (Cambridge English: First) - положен,
- БУЛАТС (BULATS) - најмалку 60 бода или
- АПТИС (APTIS) - најмалку ниво B2 (B2).

(9) Лицето избрано за директор, односно заменик директор на Академијата документите од став (4) алинеи 5 и 6 и став (8) алинеи 3 и 4 ги доставува во рок од 30 дена од денот кога е известно дека е избран за директор, односно заменик директор на Академијата.

(10) Доколку на конкурс за избор на директор се пријави лице странски државјанин кое раководело со иста или слична институција со Академијата ќе има предност за избор.

(11) Начинот за именување и разрешување на директорот и заменикот на директорот се уредува со општите акти на Академијата.

(12) Согласно на одлуката на Управниот одбор за избор на директор и на заменик на директор на Академијата дава Владата.

(13) Заменикот на директорот го заменува директорот во случај кога тој е отсутен, или кога поради болест и други причини не е во можност да ја врши својата функција. Заменикот на директорот врши работи од надлежност на директорот што тој ќе му ги довери.

Права и должности на директорот

Член 16

Директорот ги има следниве права и должности:

- раководи со работењето на Академијата,
- ја застапува и ја претставува Академијата пред домашните и меѓународните институции,
- ги извршува одлуките на Управниот одбор,
- ја координира и организира работата на Академијата,
- се грижи за обезбедување на услови за секојдневно функционирање на Академијата,
- до Управниот одбор поднесува предлог-програма за работа на Академијата,
- до Управниот одбор поднесува годишен извештај за работата на Академијата,
- учествува во изготвувањето на сите програми за обука од надлежност на Академијата,
- учествува во работата на Управниот одбор,

ПРИЛОЗИ

- распишува јавен конкурс за предавачи на Академијата,
- предлага листа на предавачи,
- распишува јавен повик за пројавување на интерес за членови на Програмскиот совет од редот на наставниците на универзитетите од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа, првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно со QS University World Rankings и од редот на наставниците од училишта од различни држави кои се меѓу првите десет високорангирани согласно Programme for International Student Assessment (PISA), по претходна согласност на управниот одбор,
- воспоставува и одржува соработка со сродни домашни и странски институции за унапредување на обуката,
- раководи со службата за стручно, административно-технички и помошни работи на Академијата,
- управува со финансиските средства и со имотот на Академијата,
- предлага изменување и дополнување на општите акти на Академијата,
- одговара за законитоста во работењето на Академијата и
- врши и други работи согласно со овој закон и општите акти на Академијата.

Член 17

Платата на директорот и заменикот на директорот на Академијата ги утврдува Владата на Република Македонија со посебен акт.

Мандат на директорот и заменикот на директорот

Член 18

(1) Директорот се именува за период од три години, а заменикот на директорот се именува за време од две години, со можност за уште еден мандат.

Престанок на мандатот и разрешување на директорот и заменикот на директорот

Член 19

(1) На директорот и на заменикот на директорот им престанува мандатот пред истекот на времето за кое се именувани:

- поради смрт,
- на негово барање,
- ако е утврдена трајна неспособност за работа и
- ако ги исполнува условите за пензионирање.

(2) Директорот и заменикот на директорот се разрешуваат пред истекот на мандатот за кој се именувани:

- поради нестручно и несовесно вршење на функцијата,
- ако со правосилна одлука му е изречена мерка забрана за вршење професија, дејност или должност и
- ако со правосилна судска пресуда е осуден на казна затвор во траење над шест месеци.

ПРИЛОЗИ

(3) Против одлуката на Управниот одбор за разрешување на директорот, односно заменикот на директорот, директорот, односно заменикот на директорот има право на управен спор пред надлежен суд.

(4) До именувањето на нов директор Управниот одбор ќе определи вршител на должноста директор кој ги исполнува условите за директор на Академијата, но не подолго за период од шест месеци.

Програмски совет

Член 20

(1) Програмскиот совет е стручно тело на Академијата.

(2) Програмскиот совет е составен од девет члена и тоа: еден член од редот на наставниците во основните, односно средните училишта, еден член од Бирото за развој на образованието, еден член од Центарот за стручно образование и обука, еден наставник од редот на академската заедница, два члена од редот на наставниците на универзитетите од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа, два наставници од училишта од различни држави кои се меѓу првите десет рангирани согласно Programme for International Student Assessment (PISA) и еден член од првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings и кој е на раководна позиција.

Член 21

(1) Членот од академската заедница го предлага Ректорската конференција на јавните универзитети од редот на наставниците по предметните области: педагогија, психологија или методика кои имаат од најмалку десет години работно искуство и објавено најмалку шест труда во меѓународни научни списанија или три труда во списание со импакт фактор во последните седум години.

(2) Членот од редот на наставниците во основните, односно средните училишта ги предлага Министерството од редот на наставниците кои се оценети со највисока оценка во последните две интегрални евалуации на училиштето во кое се вработени со најмалку работно искуство од десет години во струката и да не биде во збирниот извештај со резултати од спроведеното екстерно проверување на постигањата на успехот на учениците на наставници кои се со најголеми отстапувања.

(3) Членот од Бирото за развој на образованието го предлага директорот на Бирото за развој на образованието.

(4) Членот од Центарот за стручно образование и обука го предлага директорот на Центарот за стручно образование и обука.

(5) Членовите на Програмскиот совет треба да ги исполнуваат и следните услови:

-во моментот на именувањето со правосилна судска пресуда не му е изречена казна или прекршочна санкција забрана за вршење на професија, дејност или должност;

ПРИЛОЗИ

- ако мајчиниот јазик не му е англиски јазик да поседува еден од следниве меѓународно признати сертификати или уверенија за активно познавање на англискиот јазик не постар од пет години:

- ТОЕФЛ ИБТ најмалку 74 бода,
- ИЕЛТС (IELTS) - најмалку 6 бода,
- ИЛЕЦ (ILEC) (Cambridge English: Legal) - најмалку Б2 (B2) ниво,
- ФЦЕ (FCE) (Cambridge English: First) - положен,
- БУЛАТС (BULATS) - најмалку 60 бода или
- АПТИС (APTIS) - најмалку ниво Б2 (B2) и
- да има најмалку десет години работно искуство.

(6) Лицето избрано за член на Програмскиот совет документите од став (5) алинеја 2 ги доставува во рок од 30 дена од денот кога е известено дека е избрано.

(7) Членот од редот на наставниците на универзитетите од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа и членот од првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings треба да има објавено најмалку три труда во списание со импакт фактор во последните седум години,

(8) Членовите на Програмскиот совет треба да поседуваат високи стручни квалитети и углед во вршењето на дејноста и професијата, кои имаат потврдени резултати во работењето, на трудови, на написи и да имаат искуство во наставната или менторската работа поврзана со образованието.

(9) Членовите на Програмскиот совет се избираат за време од четири, односно пет години, со право на повторен избор, со тоа што членот од академската заедница, членот од Бирото за развој на образованието и еден член од првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings се избираат на четири години, а останатите членови на Програмскиот совет од член 20 став 2 од овој закон се избираат на пет години.

(10) Членови на Програмскиот совет не можат да бидат членовите на Управниот одбор на Академијата, Комисијата за приемен испит и Комисијата за завршен испит.

(11) Доколку на јавниот повик за пријавување на интерес за избор на членови на Програмскиот совет од редот на наставници од училишта од различни држави кои се меѓу првите десет рангирани согласно Programme for International Student Assessment (PISA), од редот на наставниците на универзитетите од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа и од редот на наставници од првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings и кој е на раководна позиција, нема пријавување на интерес, во тој случај Управниот одбор објавува повторен повик за пројавување на интерес. Доколку и на тој јавен повик нема пријавено соодветни кандидати, тогаш на местото на наставници од училишта од различни држави кои се меѓу првите десет рангирани согласно Programme for International Student Assessment (PISA) се избира наставник од основно и средно образование, а на местото на наставниците на универзитетите од

ПРИЛОЗИ

првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа и од редот на наставници од првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings и кој е на раководна позиција, се избира од редот на наставници од академската заедница кои ги исполнуваат условите утврдени со овој закон.

(12) Програмскиот совет има секретар кој е од редот на вработените и поседува еден од следниве меѓународно признати сертификати или уверенија за активно познавање на англискиот јазик не постар од пет години:

- ТОЕФЛ ИБТ најмалку 74 бода,
- ИЕЛТС (IELTS) - најмалку 6 бода,
- ИЛЕЦ (ILEC) (Cambridge English: Legal) - најмалку Б2 (B2) ниво,
- ФЦЕ (FCE) (Cambridge English: First) - положен,
- БУЛАТС (BULATS) - најмалку 60 бода или
- АПТИС (APTIS) - најмалку ниво Б2 (B2).

Член 22

(1) Програмскиот совет од неговите редови избира претседател и негов заменик.

(2) Изборот за Претседателот и неговиот заменик се врши по пат на тајно гласање.

(3) Согласно на одлуката за избор на претседател и заменик претседател на Програмскиот совет дава Владата.

(4) Мандатот на претседателот и неговиот заменик трае согласно член 21 став (9) од овој закон, со право на уште еден мандат.

Член 23

Програмскиот совет на Академијата:

- ја утврдува предлог-програмата за приемен испит,
- ја утврдува предлог-програмата за обука,
- ја утврдува предлог-програмата за завршен испит,
- ја утврдува предлог-програмата за практична обука на воспитно-образовната дејност и други специјализирани програми,
- ги обновува и ги развива програмите за обука, во согласност со годишната анализа на потребите за обука, извршената евалуација, предлозите и сугестиите на учесниците на обуките и предавачите, како и домашната и европската практика,
- дава насоки за унапредување на наставните методи и техники самостојно и во соработка со предавачите,
- дава мислење за листата на предавачи,
- дава совети, предлози и сугестии на органите на Академијата за подобрување на квалитетот на наставата и
- врши други работи во согласност со овој закон и општите акти на Академијата.

Член 24

(1) Академијата по предлог на Програмскиот совет, а врз основа на јавен конкурс, може да ангажира надворешни стручни лица за изготвување на: предлог-програма за приемен испит, предлог-програма за обука, предлог-програма за завршен испит, предлог-програма за специјализирана обука, како и други прашања од дејноста на Академијата.

(2) Правата и обврските на надворешните стручни лица се уредуваат со договор склучен меѓу нив и Академијата, согласно со општите акти на Академијата.

Престанок на мандатот и разрешување на член на Програмскиот совет

Член 25

(1) На член на Програмскиот совет му престанува мандатот:

- по негово барање,

- поради смрт,

- ако му престане функцијата или работниот однос во органот каде што ја извршувал функцијата или има засновано работен однос и

- ако е спречен да ја врши функцијата член на Програмскиот совет подолго од шест месеци поради болест или други оправдани причини.

(2) Престанокот на мандатот од став 1 алинеја 3 на овој член не се однесува на членовите од редот на: наставниците на универзитетите од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа, наставниците од училишта од различни држави кои се меѓу првите десет рангирани согласно Programme for International Student Assessment (PISA) и членот од првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings.

(3) Член на Програмскиот совет се разрешува поради:

- нестручно и несовесно вршење на функцијата во Програмскиот совет,

- ако три пати по ред неоправдано не присуствува во седниците на Програмскиот совет

- ако со правосилна одлука му е изречена мерка забрана за вршење професија, дејност или должност и

- ако со правосилна судска одлука е осуден на казна затвор во траење над шест месеци.

(4) Во случаите од ставот (1) или (3) на овој член органот кој го номинира членот кој е разрешен или чиј мандат престанал номинира нов член најдоцна во рок од 30 дена од денот на донесувањето на одлуката за разрешување, односно престанок на мандатот.

(5) Мандатот на ново назначениот член на Програмскиот совет трае до истекот на мандатот за кој членовите на Програмскиот совет се назначени.

Надоместок на трошоци на членовите на Програмскиот совет

ПРИЛОЗИ

Член 26

(1) Членовите на Програмскиот совет имаат право на личен надомест и други трошоци.

(2) Видот и висината на трошоците, како и висината на личниот надомест ги утврдува Академијата со посебен акт, по претходна согласност од Владата.

Начин на работа на Програмскиот совет

Член 27

(1) Седниците на Програмскиот совет ги свикува и со нив раководи претседателот на Програмскиот совет.

(2) На седниците на Програмскиот совет може да присуствуваат предавачите и други лица кои со своите стручни, професионални знаења и искуства можат да дадат придонес за подобрување на наставата во Академијата.

(3) Членовите од редот на наставниците на универзитетите од првите 50 високо рангирани универзитети согласно со Шангајската листа, наставниците од училишта од различни држави кои се меѓу првите десет рангирани согласно Programme for International Student Assessment (PISA) и од редот на првите десет високо рангирани универзитети од областа на образовните науки согласно QS University World Rankings и кој е на раководна позиција задолжително присуствуваат лично на најмалку две седници во текот на годината, а на останатите седници може да учествуваат во работата и преку видеоконференциска врска, која гарантира идентификација и дозволува учество во дискусијата и донесувањето на одлуката. Гласот на овој член се потврдува во записник од страна на присутните членови на Програмскиот совет.

Член 28

(1) Седниците се закажуваат најрано 15 дена пред денот на одржувањето, а материјалите за седницата се доставуваат до членовите на Програмскиот совет најдоцна пет работни дена пред одржувањето на седницата.

(2) Седница на Програмскиот совет може да се свика и по барање на директорот.

(3) Програмскиот совет одржува седница ако се присутни лично или преку видеоконференциска врска повеќе од половината од вкупниот број членови на Управниот одбор.

(4) За секоја седница секретарот на Програмскиот совет води записник.

(5) Својата работа Програмскиот совет поблиску ја уредува со деловник за работа.

III. ПРЕДАВАЧИ

Предавачи на Академијата

ПРИЛОЗИ

Член 29

(1) Предавачите се стручни лица кои учествуваат во реализацијата на теоретскиот и практичната обука во Академијата.

(2) Начинот на изготвувањето, бројот, мандатот и составот на предлог-листата на предавачите, надоместоците, како и поблиските критериуми за евалуација на учесниците на обуката, се уредува со општите акти на Академијата, согласно со начелата на јавност, стручност и еднаков пристап.

(3) Правата и обврските на предавачите од ставот (1) на овој член се уредуваат со договор склучен меѓу нив и Академијата, согласно со општите акти на Академијата.

(4) Предавачи на Академијата можат да бидат домашни и странски наставници, и универзитетски професори од соодветната област, кои се ангажираат во програмите за обука на Академијата.

(5) Предавачи на Академијата од ставот (4) на овој член од редот на домашните наставници, може да бидат лица кои имаат звање наставник-советник и наставник-ментор.

(6) Во програмите за обука се определува и нормативот за лицата кои може да бидат предавачи.

(7) Академијата, за предавачите кои реализираат предавања на друг јазик од јазикот кои го употребуваат учесниците на Академијата, обезбедува превод.

(8) Предавањата на Академијата се изведуваат на јазиците на кои се изведува наставата во основните и средните училишта во Република Македонија.

Член 30

Како предавачи во обуката не можат да бидат избрани членовите на Управниот одбор, членовите на Комисијата за приемен испит, како и членовите на Комисијата за завршен испит и нивните заменици.

Член 31

Практичната обука ја реализираат вработени наставници со стекнато звање наставник-советник и наставник-ментор.

IV. СЛУЖБА ЗА АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕХНИЧКИ РАБОТИ НА АКАДЕМИЈАТА

Член 32

(1) Вработените во Академијата имаат статус на административни службеници.

(2) Стручните, нормативно-правните, управните, управно-надзорните, материјално финансиските, сметководствените, информациските и другите работи во Академијата ги врши стручна служба, чија внатрешна организација, делокруг на работа и услови за вработување поблиску се уредуваат со актите за внатрешна организација и систематизација на работите и задачите, согласно со Закон за административните службеници.

ПРИЛОЗИ

(3) За вработените од став (1) на овој член се утврдуваат следниве нивоа на работни места:

- категорија В - стручни
- ниво В1 советник за нормативно правни работи (секретар) и
- категорија Г - помошно - стручни
- ниво Г1 самостоен референт (технички секретар кој врши благајнички и други слични работи, благајник кој врши и административни и слични работи) и
- ниво Г2 виш референт (благајник, технички секретар и други).

V. ФИНАНСИРАЊЕ И СРЕДСТВА ЗА РАБОТА НА АКАДЕМИЈАТА

Извори на финансирање

Член 33

(1) Средствата за работа на Академијата се обезбедуваат од Буџетот на Република Македонија.

(2) Други извори на финансирање се:

- уплата за упис во Академијата,
- донации и подароци и
- самостојни приходи и приходи преку издавање на публикации, реализација на обуки за други целни групи кои се поврзани со областа на образованието, реализација на проекти, грантови, кои не се во спротивност со дејноста на Академијата.

Член 34

Буџетските средства од членот 33 став (1) на овој закон се обезбедуваат во висина за да го покријат организирањето и спроведувањето на приемниот и завршниот испит, обуката согласно со овој закон, како и за платите на вработените во Академијата.

Простории и опрема

Член 35

(1) Владата на Република Македонија ги обезбедува просториите и опремата за вршење на дејноста на Академијата.

(2) Академијата може да обезбеди средства за опрема и простории и со донации и грантови согласно закон.

VI. ПРОГРАМА ЗА ОБУКА

Поим и цел

Член 36

(1) Програмата за обука претставува организирано стекнување и усовршување на практичните и теоретските знаења и вештини потребни за независно, самостојно, стручно и ефикасно вршење на работата.

(2) Академијата организира обука за наставници за добивање на лиценца за наставник.

(3) Програмата за обука се организира заради стекнување практични и теоретски знаења и вештини, со цел за создавање на високообучени,

ПРИЛОЗИ

стручни и ефикасни наставници во основните и средните училишта, за стекнување на професионални компетенции за изведување настава во основно и средно училиште како и заради унапредување на квалитетот на воспитно-образовната работа во интерес на граѓаните на Република Македонија.

Квоти за упис во Програмата за обука

Член 37

Квотите за упис во програмата за обука, земајќи го предвид вкупниот број на слободни места за наставници во основните и средните училишта, ги одобрува Владата, согласно проекцијата за потребите од работни места по општини и јазици на кои се изведува наставата, а кои се пополнуваат по завршување на обуката, за наредните пет години што ја донесува Министерството.

Начела на приемот во обука

Член 38

(1) Приемот во програмата за обука е достапен за секој кој ги исполнува условите за прием утврдени со овој закон, општите акти на Академијата и кој успешно ќе го положи приемниот испит.

(2) Постапката за организација и полагање на приемниот испит се заснова на начелото на јавност на правилата, методите и начинот на спроведувањето, оценувањето и објавувањето на резултатите, како и работењето на Комисијата за прием во обуката, засновани на објективни и јавно објавени критериуми кои обезбедуваат независност, објективност, како и слободен пристап до програмата за приемен испит.

(3) Приемниот испит за упис во програмата за обука се организира најдоцна до 30 септември во годината.

(4) Доколку на приемниот испит за упис од став (3) на овој член не се пополни квотата на запишани учесници по општини, Академијата може да објави и дополнителни приемни испити и по 30 септември, по претходна согласност од Владата.

(5) Вработени наставници во основните и средните училишта може да конкурираат за прием во програмата за обука при што полагаат приемен испит.

Основни цели и принципи на приемниот испит

Член 39

(1) Полагањето на приемниот испит се врши во писмена форма, анонимно, и со усмен дел, а има за цел по пат на проверка на знаењата на пријавените кандидати за да ги селектира кандидатите по квалитет, определен како минимум знаење за посетување на програмата за обука.

(2) Тестот на интегритет има за цел проверка на етичките и моралните вредности на кандидатот за вршење на работите на наставник.

(3) Процената на карактеристики на лицето за подобност со работа со деца и адолесценти во воспитно-образовната дејност (во натамошниот текст: тест на личноста) се заснова врз постојните етички и професионални кодекси за вршење на работите на наставник и се состои од тест кој се спроведува во писмена форма и анонимно, врз основа на стандардно утврдена листа на прашања.

(4) Кандидатот кој нема да ги положи тестовите од ставовите (2) и (3) на овој член, нема право да го продолжи приемниот испит.

(5) Тестовите од ставовите (2) и (3) на овој член се со важност две години.

(6) Приемниот испит има за цел проверка на севкупните знаења и способности на кандидатите за прием и посетување на програмата за обука, а се состои од:

- усниот дел кој подразбира проверка на знаењата на кандидатот и можноста за изразување, елоквенција и разбирање на значењето на работата на наставник преку давање на одговори на прашања од работата на наставник и прашања од општа култура и

- писмен дел кои се состои од решавање на прашања по електронски пат преку кој се проверува теоретското знаење и способноста за примена на стекнатото знаење во практиката, логичното и аналитичкото мислење, изразувањето и писмената комуникација, кои ги стекнал кандидатот.

(7) Кандидатот кој нема да го положи усниот испит нема право да го полага писмениот дел од испитот.

(8) Академијата е должна при спроведување на приемниот испит, а особено при спроведување на тестот на интегритет и тестот на личноста да се грижи за заштита на личните податоци, угледот и достоинството на кандидатите, согласно со закон.

(9) Трошоците за полагање на тестовите од ставовите 2 и 3 на овој член ги сноси кандидатот.

(10) Кандидатот кој не е примен, има право во рок од три дена од денот на добивањето на известувањето, да приговара до Управниот одбор на Академијата, кој во рок од пет дена одлучува по приговорот.

Јавен оглас за прием во програмата за обука

Член 40

(1) Управниот одбор на Академијата донесува одлука за објавување на јавен оглас за полагање на приемниот испит за следење на програмата за обука во рок од 15 дена од денот на приемот на одлуката од членот 37 од овој закон во Академијата.

(2) Управниот одбор на Академијата донесува одлука за објавување на јавен оглас за полагање на приемниот испит за следење на програмата за обука на вработени наставници во основните и средните училишта за полагање на приемниот испит најмалку три пати во годината.

(3) Јавниот оглас се објавува во најмалку два дневни весници од кој еден од весниците кои се издаваат е на македонски јазик и еден од весниците кои се издаваат на јазик кој го зборуваат најмалку 20% од граѓаните кои зборуваат службен јазик различен од македонскиот јазик.

(4) Рокот за пријавување на лицата на јавниот оглас е 15 дена, сметано од денот на неговото објавување.

Приемен испит

Член 41

Услови за прием во обуката на кандидатите се:

завршени високообразовани студии од прв, односно втор циклус на студии од наставнички и други факултети, со стекнати најмалку 240 кредити и

најмалку постигнат просечен успех од студиите од 7.00 за кандидатите кои завршиле студии од областа на природно-математичките, техничките и медицинските науки и најмалку постигнат просечен успех од 8.00 за кандидатите кои завршиле студии од областа општествените и хуманистичките науки.

За кандидатите вработени наставници во основните и средните училишта кои конкурираат за прием во обуката услов за прием е завршено најмалку високо образование.

Кандидатите од ставовите (1) и (2) на овој член треба да ги исполнуваат и условите согласно нормативот за наставен кадар во основното образование, односно нормативот за наставен кадар во средното образование.

Член 42

(1) Пред полагањето на приемниот испит кандидатот треба да ги има положено тестовите од член 39 ставови 2 и 3 од овој закон.

(2) Приемниот испит и испитните материјали се водат во јазикот и писмото на кој се изведува наставата во основните и средните училишта во Република Македонија.

Писмениот дел од приемниот треба да содржи прашања од мајчиниот јазик, прашања од соодветната стручната област, познавање на англиски јазик и од областа на претприемништвото, иновациите и бизнисот.

Се смета писмениот делот од испитот го положил оној кандидат кој со точни одговори на прашањата од тестот постигнал најмалку 80% од вкупниот број предвидени поени од секој дел од писмениот дел од испитот.

Кандидатот го полага писмениот дел само ако претходно го положил усниот дел од приемниот испит.

Базите на прашања за писмениот делот од испитот ги изготвуваат стручни лица од редот на наставниците во основните и средните училишта и високообразовните установи, кои имаат најмалку седум години работно искуство во соодветната област, определени од министерот.

За секој дел од писмениот дел од приемниот испит од став (3) на овој член Академијата јавно објавува база на прашања, која се состои од прашања од јазикот на кој ќе ја изведува наставата, од прашања од соодветната стручната област, од познавање на англиски јазик и од областа на претприемништвото, иновациите и бизнисот.

ПРИЛОЗИ

(8) Приемниот испит на Академијата се полага истовремено во просторија за полагање на испит, посебно опремена со материјално-техничка и информатичка опрема, интернет врска и опрема за снимање на полагањето.

(9) Јавноста се информира за датумот и времето на полагањето на приемниот испит најмалку три дена пред одржувањето на испитот со објава на веб страницата на Академијата.

(10) Полагањето на испитот се снима и во живо се емитува на веб страницата на Академијата, а ако поради технички причини снимањето се прекине, снимката од целиот испит се поставува на веб страницата на Академијата.

(11) Во просторијата за полагање на испитот, за време на полагање на испитот покрај лица определени од Академијата, присутни се и двајца претставници од Министерството, од кои еден е информатичар.

(12) Поблиските критериуми за условите, начинот и постапката за изведување на приемниот испит и испитните материјали се регулираат со посебен акт, кој го донесува Академијата, по претходно мислење од Министерството.

Комисија за приемен испит

Член 43

(1) Комисијата за приемен испит се состои од претседател и четири члена од редот на вработените во Академијата.

(2) Претседателот и членовите на Комисијата за приемен испит имаат свои заменици.

(3) Комисијата за приемен испит има мандат од две години, без право на повторен мандат.

Право на стипендија

Член 44

(1) Со стекнување на статусот на кандидат за обука во Академијата, учесникот се стекнува со право на месечна стипендија на определено време за периодот на спроведување на обуката.

(2) Висината на стипендијата од став 1 на овој член изнесува 100% од просечната месечна нето плата во Република Македонија.

(3) Академијата со учесникот на кого му доделува стипендија од став (2) на овој член склучува договор за доделување на стипендија.

(4) Со договорот за доделување на стипендија се уредуваат меѓусебните права, обврски и одговорности на Академијата и учесникот, а особено дека учесникот по стекнувањето со лиценца за наставник и по вработувањето во училиште има обврска најмалку пет години да е во работен однос во училиштето.

(5) Доколку учесникот во текот на обука се откаже, не го положил завршниот испит или ја прекине обуката е должен да ја врати

стипендијата која ја примил додека бил учесник на обуката на Академијата.

(6) Ако учесникот, по завршувањето на обуката во Академијата одбие да се вработи како наставник, во тој случај ја враќа стипендијата во двојно поголем износ од износот на стипендијата која ја примал за времето додека бил учесник на обуката на Академијата.

(7) Учесникот на обуката нема да ги надомести трошоците од ставот (5) на овој член доколку се откажал, ја прекинал обуката од здравствени причини кои што оневозможуваат посетување на обуката подолго од еден месец што се докажува со лекарско уверение.

(8) Учесникот на обуката нема да ги надомести трошоците од ставот (6) на овој член доколку на свое барање го прекине работниот однос во училиштето од здравствени причини кои што оневозможуваат работа подолго од шест месеци во училиштето што се докажува со лекарско уверение.

(9) Ако учесникот на обуката по завршувањето на обуката и вработувањето како наставник на свое барање го прекине работниот однос во училиштето, за барањето за прекин на работниот однос треба да го известат основачот на училиштето и до Министерството, најдоцна една година пред да го прекине работниот однос. Ако учесникот на обуката е вработен во приватно средно училиште, известувањето го поднесува до Министерството.

(10) Право на стипендија немаат учесниците во обуката на Академијата кои се вработени наставници во основните, односно средните училишта.

Содржина и времетраење на обуката

Член 45

(1) Програмата за обука се состои од теоретска настава и практична обука.

(2) Времетраењето на обука се разликува во зависност од видот на високообразовната квалификација со која се стекнале учесниците во обуката.

(3) При реализацијата на теоретската настава предавачите задолжително користат и стручна литература која се користи на првите десет рангирани универзитети на Шангајската листа, а која Министерството ја печата и доставува до високообразовните установи.

(4) Основното, односно средното училиште во кој кандидатот ќе ја посетува практичната обука се одредува регионално, според подрачјето во кое кандидатот има живеалиште, односно престојувалиште.

(5) Училиштето во кое ќе се изведе практичната обука треба да има вработено лице со звање наставник-ментор или наставник-советник.

(6) Времетраењето на програмата за обука се определува на следниот начин:

- кај учесниците со завршени студии на наставнички факултет, програмата за обука трае вкупно осум месеци и тоа три месеци теоретска настава и пет месеци практична обука.

ПРИЛОЗИ

- кај учесниците со завршени студии на ненаставна насока на наставнички студии, односно на студии кои немаат наставна насока, програмата за обука трае вкупно 12 месеци и тоа четири месеци теоретска настава и осум месеци практична обука,
- кај учесниците вработени наставници во основните, односно средните училишта, програмата за обука трае шест месеци и тоа три месеци теоретска настава и три месеци практична обука. Теоретската настава може да се реализира и во текот на месеците јуни, јули и август.

Член 46

- (1) Училиштата во кои ќе се реализира практичниот дел од обуката ги определува министерот, од редот на училиштата во општината, односно соседната општина.
- (2) Учесниците од редот на вработени наставници во основните, односно средните училишта практичниот дел од обуката го реализираат во училиштата во кое се вработени.

Општи цели на теоретската и практичната обука во Академијата

Член 47

- (1) Целта на теоретската настава во Академијата е кај учесниците да развие пошироки знаења од областа на педагошките науки, како и современите методи на работа.
- (2) Целта на практичната обука е да ги оспособи учесниците да ја планираат и реализираат воспитно-образовна работа во училиште.
- (3) Целите на теоретската и практичната обука во Академијата се остваруваат согласно со програмата за обука.

Член 48

- (1) Практичната обука учесниците ја реализираат во училиште под менторство на наставник-ментор или наставник-советник.
- (2) На учесникот на обуката наставникот-ментор, односно наставникот-советник од ставот (1) на овој член му го определува Академијата, врз основа на добиена листа на наставници-ментори, односно наставници-советници вработени во училиштата во кои учесникот ја реализира практичната настава.
- (3) Еден наставник-ментор, односно наставник-советник може да менторира најмногу до пет учесници во обуката.
- (4) На наставникот-ментор, односно наставник-советник од став (1) на овој член му следи надоместок за менторирање, чија висина се определува врз основа на бројот на учесници кој ги менторира.
- (5) Висината на надоместокот од став (4) на овој член ја определува и исплаќа Академијата, по претходна согласност од Владата.
- (6) Ако учесникот е незадоволен од менторството, најдоцна до истекот на првата половина од обуката, има право да поднесе образложено барање до Управниот одбор на Академијата да му се определи друг ментор.
- (7) Управниот одбор, доколку го уважи барањето на учесникот му определува нов ментор до крајот на обуката.

ПРИЛОЗИ

(8) За време на практичната обука учесниците изработуваат студија на случај или акциско истражување поврзано со педагошко-образовни прашања со кои се сретнале за време на практичната обука.

(9) Практичната обука учесниците ја реализираат во најмалку две училишта со различни услови за работа.

(10) Учесниците за својата работа за време на практичната обука водат портфолио.

(11) Начинот на изведување на практичната обука, времетраењето на практичната обука, поединечните задачи на вклучените страни, начинот на водењето на портфолиото, како и начинот на контрола на реализацијата на практичната обука го пропишува министерот, на предлог на Академијата.

VII. ЗАВРШЕН ИСПИТ

Завршен испит

Член 49

(1) По спроведената обука, а по позитивно мислење од менторот, кандидатот се пријавува за полагање на завршен испит (во натамошниот текст: испит), со поднесување на пријава до Академијата.

(2) Кандидатот кој ги исполнува условите за полагање на испит, се известува за времето и местото на полагање на испитот најдоцна осум дена пред денот определен за полагање на испитот, со објавување на терминот за испит на веб страницата на Академијата.

Член 50

(1) Испитот се полага пред испитни комисии за завршен испит, формирани од директорот на Академијата.

(2) Испитната комисија од ставот (1) на овој член се состои од претседател и четири членови. Претседателот на Испитната комисија е од редот на вработените во Академијата кој го определува директорот, еден член од Бирото за развој на образованието кој го определува директорот или еден член од Центарот за стручно образование и обука кој го определува директорот, еден член од Државниот просветен инспекторат кој го определува директорот и член од Министерство за образование и наука, кој го определува министерот.

(3) Претседателот и членовите на комисијата имаат свои заменици.

(4) Испитната комисија има мандат од две години.

(5) Претседателот и членовите на комисијата и нивните заменици имаат право на паричен надомест чија висина со посебен акт ја утврдува Управниот одбор на Академијата, врз основа на бројот на кандидати кои полагаат завршен испит.

Член 51

Испитот се состои од два дела и тоа: теоретски и практичен дел.

ПРИЛОЗИ

(2) Теоретскиот дел од испитот се полага во Академијата во просторија за полагање на испит, посебно опремена со материјално-техничка и информатичка опрема, интернет врска и опрема за снимање на полагањето.

(3) Јавноста се информира за датумот и времето на полагањето на приемниот испит најмалку три дена пред одржувањето на испитот со објава на веб страницата на Академијата.

(4) Полагањето на испитот се снима и во живо се емитува на веб страницата на Академијата, а ако поради технички причини снимањето се прекине, снимката од целиот испит се поставува на веб страницата на Академијата.

(5) На денот на полагањето на теоретскиот дел од испитот, член на Испитната комисија му дава на кандидатот пристапен код, односно лозинка со кој му се одобрува пристап во електронскиот систем.

(6) По одобрувањето на пристапот, кандидатот добива електронски тест за теоретскиот дел од испитот, компјутерски генериран, чија содржина по случаен избор ја одредува софтверот на електронскиот систем од став (5) на овој член.

(7) Студијата на случај кандидатот ја добива од електронскиот систем, компјутерски генерирана, чија содржина по случаен избор ја одредува софтверот на електронскиот систем од листата на теми.

(8) Теоретскиот дел од испитот содржи и упатство за начинот на решавање на истиот, за кое претставник на Испитната комисија дава појаснување, пред да започне полагањето на испитот.

(9) Електронскиот систем за полагање на испитот содржи база од најмалку 100 прашања и 100 теми за студии на случаи.

(10) Електронскиот систем за полагање на испитот не може да дозволи постоење на идентична содржина на електронски тест за теоретскиот дел од испитот во една сесија за повеќе од еден кандидат.

(11) Практичниот дел од испитот се одржува во училиште и се состои одржување на наставен час и презентација на студија на случај.

Член 52

Испитот може да трае најмногу 120 минути и тоа 60 минути за теоретскиот дел и 60 минути за практичниот дел од испитот. Практичниот дел од испитот се полага најдоцна 30 дена од денот на полагањето на теоретскиот дел од испитот.

Ако во текот на полагањето на испитот за наставник настанат оправдани причини поради кои кандидатот не може да го продолжи полагањето на испитот (болест, повреда, влошена здравствена состојба, смрт на член на потесното семејство) за што кандидатот доставува соодветна лекарска потврда, односно друга документација, како и во вонредни случаи на елементарна или друга непогода, ќе се прекине испитот за определено време, кое не може да биде подолго од шест месеци.

Решение за продолжување на испитот донесува директорот на Академијата по молба на кандидатот. Молбата се поднесува во рок од

осум дена од престанокот на причините за одлагање на испитот, но најдоцна во рок од шест месеци.

Ако кандидатот не поднесе молба за продолжување на испитот во рокот определен во ставот (3) на овој член ќе се смета дека испитот не го положил.

Против решението на Академијата од ставот (3) на овој член кандидатот може да изјави жалба до Државната комисија за одлучување во управна постапка и постапка од работен однос во втор степен, во рок од 15 дена од денот на приемот на решението.

Во продолжувањето на испитот, кандидатот за кој е донесено решение од став (3) на овој член, не го полага оној дел од испитот што претходно веќе го има положено.

На кандидатот за време на полагањето на теоретскиот дел од испитот не му се дозволува користење на мобилен телефон, преносни компјутерски уреди и други технички и информатички средства, претходно подготвени предмети и слично.

На кандидатот за време на полагањето на теоретскиот дел од испитот не му се дозволува да контактира со други учесници или лица освен со администраторот, во случај доколку има технички проблем со компјутерот.

Ако техничките проблеми со компјутерот бидат отстранети за пет минути испитот продолжува, а доколку не бидат отстранети во овој рок испитот само за тој кандидат се прекинува и ќе се одржи во рок од најмногу три дена од денот на прекинувањето на испитот.

Ако има проблеми со повеќе од пет компјутери и тие не бидат отстранети во рок од пет минути испитот се прекинува за сите учесници што го полагаат испитот и ќе се одржи во рок од најмногу три дена од денот на прекинувањето на испитот.

Доколку кандидатот при полагањето на првиот дел од испитот постапува спротивно од ставовите (7) и (8) на овој член, нема да му се дозволи натамошно полагање на испитот во таа испитна сесија.

Во случаите од ставот (11) на овој член, се смета дека кандидатот не го положил испитот и истото се констатира во записникот за полагање на испитот.

Начинот и постапката за организирање и реализација на завршниот испит ги утврдува министерот, по предлог на Академијата.

VIII. ЛИЦЕНЦА ЗА НАСТАВНИК

Член 53

На кандидатот кој го положил испитот му се издава лиценца за наставник (во понатамошниот текст: лиценца) потпишана од министерот и од директорот на Академијата, во рок од најмногу петнаесет дена од денот на завршување на испитот.

Лиценцата може да биде потпишана и од страна на заменик на директорот на Академијата, по претходно овластување од директорот на Академијата.

Лиценцата се издава за времетраење од пет години.

ПРИЛОЗИ

На кандидатот кој се стекнал со лиценца за наставник при вработувањето во училиште му се исплаќа плата за наставник зголемена за 3000, 00 денари месечно (додаток за лиценца).

Наставниците кои се стекнале со лиценца за наставник имаат обврска за обновување на лиценцата.

Лиценцата која се обновува по трети пат станува трајна.

При обновување на лиценцата кандидатите полагаат тест на интегритет и тест на личноста.

Лиценцата се обновува со приложување на докази за реализиран план за професионален развој за периодот за којшто ја обновува лиценцата согласно определениот број на часови за обука утврден со Законот за наставници.

Формата и содржината на лиценцата ја пропишува министерот, на предлог на Академијата.

Член 54

(1) На наставник кој посетувал обука на Академијата и се стекнал со лиценца му се обезбедува вработување во училиште.

(2) Ако наставникот од став (1) на овој член во рок од три години од денот на стекнувањето со лиценца за наставник не се вработи во училиште, му се исплаќа месечен надоместок во висина од 80% од просечна месечна плата исплатена во Република Македонија.

(3) Ако наставникот од став (2) на овој член одбие да се вработи во училиште, престанува да му се исплаќа месецниот надоместок од став (2) на овој член.

Член 55

(1) Наставник - странски државјанин може да се стекне со лиценца за работа, ако покрај општите услови утврдени со прописите од областа на движење, престој и вработување на странци ги исполни и условите утврдени со Законот за наставници во основно и средно образование за државјаните на Република Македонија кои образованието го завршиле во странство и ако успешно ја поминал проверката на стручните знаења и способности согласно со Програмата за проверка на стручните знаења и способности од став (3) на овој член. Проверка на стручните знаења и способности е на јазикот на кој ја реализира воспитно-образовната работа во Република Македонија.

(2) Програмата за проверка на стручните знаења и способности на наставниците-странски државјани, составот на испитната комисија и начинот на спроведувањето на проверката ги утврдува Академијата со акт, на кој министерот за образование и наука дава согласност.

(3) Проверката од ставот (1) на овој член ја врши Академијата.

(4) Наставникот од ставот (1) на овој член познавањето на јазикот го докажува со потврда од овластена образовна установа за успешно положен тест за знаење на јазикот на кој ја реализира воспитно-образовната работа во Република Македонија.

Член 56

ПРИЛОЗИ

Академијата со решение ја одзема лиценцата на лицето кое во моментот работи како наставник ако:

се утврдат нерегуларности во полагањето на испитот, му е изречена забрана за вршење професија, дејност или должност, со денот на правосилноста на судската пресуда и ако е донесена правосилна пресуда за кривични дела сторени во врска со вршење на професијата со која му е изречена безусловна казна затвор над шест месеци.

Член 57

(1) За одземање на лиценцата предлог дава Комисија за ревизија и за одземање на лиценца за наставник.

(2) Комисијата од став (1) од овој член ја формира директорот на Академијата.

(3) Комисијата од став (1) на овој член е составена од: двајца претставници од вработените во Министерството, определени од министерот, двајца членови од редот на вработените во Академијата, определени од директорот, еден претставник од Владата на Република Македонија.

(4) Комисијата од став (1) на овој член се состанува најмалку еднаш годишно и врши ревизија на начинот на спроведување на најмалку две сесии одржани во тековната година.

(5) Комисија од став (1) на овој член има право да изврши ревизија и на начинот на спроведување на испитите одржани во последните пет години до денот на одржувањето на состанокот на комисијата, но не порано од денот на отпочнувањето со примена на овој закон.

(6) Доколку Комисија од став (1) на овој член утврди нерегуларности во спроведувањето на испитот, предлага одземање на лиценцата на наставник.

Член 58

Комисијата за ревизија и за одземање на лиценца до директорот на Академијата доставува предлог за одземање на лиценцата за наставник. Директорот на Академијата донесува решение за одземање на лиценцата за наставник, врз основа на писмен предлог на Комисијата од став (1) на овој член, во рок од седум дена од приемот на предлогот.

Ако директорот на Академијата не донесе решение за одземање на лиценцата во рокот утврден во став (2) на овој член, решение за одземање на лиценцата донесува министерот.

Против решението за одземање на лиценцата може да се изјави жалба до Државната комисија за одлучување во управна постапка и постапка од работен однос во втор степен, во рок од 15 дена од приемот на решението.

По конечноста на решението за одземање на лиценцата решението се доставува до Министерството за образование и наука, Државниот просветен инспекторат и единицата на локалната самоуправа на чие подрачје е училиштето во кое е вработен наставникот чија лиценца се одзема..

Одземањето на лиценцата се забележува во Регистарот.

ПРИЛОЗИ

На наставник на кој му е одземена лиценцата му престанува работниот однос.

IX. СПЕЦИЈАЛИЗИРАНИ ОБУКИ

Член 59

Програмскиот совет ќе донесе специјализирана програма за обука за стекнување со лиценца за наставниците кои во денот на отпочнувањето на примената на овој закон се во работен однос во училиште.

Начинот за организирање и спроведување на специјализираната обука за стекнување со лиценца за наставниците кои се во работен однос го пропишува министерот, по предлог на Академијата, Бирото за развој на образованието и Центарот за стручно образование и обука.

Наставниците од став (1) на овој член може да се стекнат со лиценца за наставник под услови и на начин утврден со овој закон.

На наставниците од став (3) на овој член кои се стекнале со лиценца за наставник им се зголемува платата за 3000, 00 денари месечно (додаток за лиценца).

На наставниците од став (4) на овој член кои нема да ја обноват лиценцата им престанува исплатата на додатокот за лиценца, но не им престанува работниот однос во училиштето во кое се вработени, освен ако се во работен однос на определено време.

X. РЕГИСТАР НА ЛИЦЕНЦИРАНИ НАСТАВНИЦИ

Содржина на Регистарот на лиценцирани наставници

Член 60

Регистарот на наставници со лиценца (во понатамошниот текст: Регистарот) го води Академијата.

Академијата ја води и одржува базата на податоци на сите наставници со лиценца кои имаат право да работат во основните и средните училишта во Република Македонија.

Регистарот се води во електронска форма.

Регистарот е јавен документ и се објавува на веб-страницата на Академијата.

Регистарот се води под условите утврдени со овој закон и општите акти на Академијата.

Член 61

(1) Лицата кои се стекнале со лиценца, односно лицата кои ја обновуваат лиценцата, поднесуваат писмено барање до Академијата за нивно запишување во Регистарот.

(2) Академијата ги утврдува потребните документи за запишување во Регистарот.

(3) Лицата кои ги исполнуваат условите за запишување во Регистарот, по нивното прво запишување добиваат идентификационен број на наставник.

ПРИЛОЗИ

(4) Податоците на запишаните наставници со лиценца се предмет на постојано ажурирање од Академијата.

(5) За ажурирање на податоците во Регистарот, лиценцираните наставници поднесуваат барање во пропишан образец заедно со целокупната документација заверена кај нотар.

(6) Надлежните органи и институции за водење на евиденција за изречени забрани за вршење професија, дејност или должност, односно за донесени правосилни пресуди за кривични дела сторени во врска со вршење на професијата со кои е изречена безусловна казна затвор над шест месеци, задолжително за истите ја известуваат Академијата во рок од 15 дена од денот на внесувањето на податокот во соодветната евиденција .

(7) При водењето на Регистарот соодветно се применуваат одредбите од Законот за заштита на личните податоци.

Податоци на Регистарот

Член 62

(1) Регистарот особено ги содржи следните податоци:

- име и презиме на наставникот,
- единствен матичен број на наставникот,
- идентификационен број на лиценциран наставник,
- адреса на живеење и датум на раѓање,
- датум на стекнување со лиценца,
- работен стаж,
- обуки,
- изречени прекршочни санкции поврзани со дејноста на образованието,
- правосилни судски мерки за привремена или доживотна забрана за вршење на професија, дејност или должност,
- правосилни пресуди за кривични дела сторени во врска со вршење на професијата со кои е изречена безусловна казна затвор над шест месеци и

одземање на лиценцата.

(2) Министерството има право на увид во податоците на Регистарот.

Надзор

Член 63

(1) Надзор над спроведувањето на одредбите на овој закон врши Министерството.

(2) Инспекциски надзор над спроведувањето на одредбите на овој закон и прописите донесени врз основа на овој закон врши Државниот просветен инспекторат.

XI. ПРЕОДНИ И ЗАВРШНИ ОДРЕДБИ

Член 64

Членовите на Управниот одбор на Академијата ќе бидат именувани во рок од шест месеци од денот на влегувањето во сила на овој закон.

Академијата ќе започне со работа со денот на именувањето на членовите на Управниот одбор.

Управниот одбор, до изборот на директор на Академијата, именува вршител на должноста директор во рок од еден месец од денот на неговото конституирање.

Управниот одбор го конституира Програмскиот совет во рок од шест месеци од денот на неговото конституирање.

Управниот одбор во рок од 60 дена од денот на неговото конституирање ќе ги донесе актите за организација и систематизација на работните места во Академијата.

Член 65

До добивање на звања наставник ментор и наставник советник, за предавачи на Академијата од член 29 став (5) од овој закон кои се од редот на домашните наставници со звање наставник-советник и наставник-ментор, како и за наставници со стекнато звање наставник-советник и наставник-ментор кои ја реализираат практичната обука согласно член 31 од овој закон, Академијата назначува наставници кои се од редот на наставниците со најдобри постигнати резултати од интегралната евалуација во последните три години и доколку не се во збирниот извештај со резултати од спроведеното екстерно проверување на постигањата на успехот на учениците на наставници кои се со најголеми отстапувања

Член 66

Најмалку постигнатиот просечен успех за кандидатите кои завршиле студии од областа општествените и хуманистичките науки од член 41 алинеја 2 од овој закон ќе изнесува 7.00 до 2025 година.

Член 67

Подзаконските акти предвидени во овој закон ќе се донесат во рок од шест месеца од денот на влегувањето во сила на овој закон.

Член 68

Овој закон влегува во сила осмиот ден од денот на објавувањето во „Службен весник на Република Македонија“, а ќе започне да се применува од учебната 2015/2016 година.

ОБРАЗЛОЖЕНИЕ НА ПРЕДЛОГ ЗАКОН ЗА АКАДЕМИЈАТА ЗА НАСТАВНИЦИ

ПРИЛОЗИ

I. ОБЈАСНУВАЊЕ НА СОДРЖИНАТА НА ОДРЕДБИТЕ НА ПРЕДЛОГ НА ЗАКОНОТ ЗА АКАДЕМИЈАТА ЗА НАСТАВНИЦИ

Во првата глава од Предлог законот се утврдува предметот на уредување на овој Предлог закон, односно основањето, седиштето и дејноста на Академијата за наставници.

Во втората глава се уредуваат органите на Академијата за наставници, односно Управниот одбор, Директорот и Програмскиот совет на Академијата, составот, начинот на нивниот избор, мандат, надлежностите, начинот на работење, разрешување.

Третата глава се однесува на предавачите на Академијата за наставници, кој може да биде предавач и надоместокот за своето ангажирање.

Четвртата глава ја обработува службата за административно-технички работи на Академијата.

Петтата глава се однесува на финансирањето и средствата за работа на Академијата.

Шестата глава ја уредува програмата за обука која претставува организирано стекнување и усовршување на практичните и теоретските знаења и вештини потребни за независно, самостојно, стручно и ефикасно вршење на работата, начелата за прием во самата обука, основните цели, принципи и јавен оглас за прием во програмата за обука, приемниот испит, комисијата за приемен испит и правото на стипендија.

Седмата глава се регулира завршниот испит кои го полагаат учесниците кои ја завршиле обукат и начинот на неговото спроведување и полагање.

Осмата глава го уредува начинот на добивањето на лиценцата за наставник, односно начинот на нејзиното издавање и причините и начинот за нејзино одземање.

Деветата глава ги регулира специјализираните обуки како и тоа дека начинот и постапката за организирање и спроведување на специјализираната обука за стекнување со лиценца за наставниците кои се во работен однос го пропишува министерот, по предлог на Академијата, Бирото за развој на образованието и Центарот за стручно образование и обука.

Одредбите од десетата глава се за Регистарот за лиценцирани наставници, кој го води, како и податоците кои се внесуваат во Регистарот.

Последната единаесета глава ги опфаќа преодните и завршните одредби на овој Предлог закон во која е регулирано составувањето на Управниот одбор и Програмскиот совет, донесувањето на подзаконските акти и влегувањето во сила на овој предлог закон.

II. МЕЃУСЕБНА ПОВРЗАНОСТ НА РЕШЕНИЈАТА СОДРЖАНИ ВО ПРЕДЛОЖЕНИТЕ ОДРЕДБИ

Решенијата содржани во одредбите на предлог законот се меѓусебно поврзани и чинат една правна целина.

III. ПОСЛЕДИЦИ ШТО ЌЕ ПРОИЗЛЕЗАТ ОД ПРЕДЛОЖЕНИТЕ РЕШЕНИЈА

Целта на Законот за Академијата за наставници е задоволување на потребата од стручно усовршување на идните наставници и усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници во јавните и приватните училишта во Република Македонија.
