



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



**ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА
НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА**

Ментор

Проф. д-р Сузана Миовска – Спасева

Изработила

м-р Јадранка Рунчева

Скопје, 2017

*„Иднината на човештвото се гради во центрите на култура, знаење
и научно истражување, претставени преку универзитетите“
(Магна карта на универзитетите од Европа)*

*„Не може да постои квалитетно образование,
без да постојат квалитетни наставници“
(Grant & Murray, 1999)*

*„Ти си способен да работиш на образованието на другите
сè додека работиш на сопственото образование“
(Адолф Дистервег)*

Благодарност

На самиот почеток чувствувам потреба и одговорност да ја искажам мојата искрена и голема благодарност до лицата и институциите кои овозможија да биде плодотворен овој истражувачки процес. Секое споменато лице и институција е дел од нашата сложувалка, дел без кој не би можеле да го составиме нашиот мозаик.

Најпрвин би сакала да се заблагодарам на мојот *ментор, проф. д-р Сузана Миовска – Спасева*. Благодарност за несебичната поддршка што ми ја даваше мојот ментор во целиот овој период. Менторството од страна на проф. Миовска – Спасева за мене имаше двојна придобивка. Првата, основната, беше успешно завршување на нашата истражувачка работа, а втората, која не беше помалку важна е моето созревање и учење од примерот на мојот ментор, пример како да се биде добар наставник. Научив многу од мојот ментор, но истовремено чувствувам одговорност пред предизвикот – моите студенти да имаат професор како што имам (имав) јас. Можам да ветам дека ќе ги вложам сите мои сили да се доближам до примерот на учител кој го имав јас.

Неколкугодишниот истражувачки труд успешно беше реализиран благодарение на отвореноста и достапноста *на институциите*: Универзитетскиот колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ (Pädagogische Hochschule Salzburg „Stefan Zweig“) во Салцбург, Австрија; Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ при УКИМ во Скопје; Педагошки факултет при УКЛЮ во Битола; Факултет за образовни науки при УГД во Штип, како и Институтот за педагогија, Филозофски факултет при УКИМ во Скопје.

Нашето истражување посебно се збогати со податоците, сознанијата и искуствата кои ги добивме од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ во Салцбург - Австрија. Голема благодарност упатувам до *Ректоратот на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“*, кој го одобри мојот престој во нивната институција и кој одобри да го реализираме нашето истражување. Благодарност до *професорите од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“* во Австрија кои го прифатија истражувањето и одговорија на истото.

Особена благодарност на *професор Марина Грогер (Prof.ⁱⁿ Marina Grogger)* – раководител на меѓународната канцеларија, која беше мојот прв контакт со оваа

институција. Таа беше прекрасен домаќин за време на целиот мој престој во Австрија, За секое мое прашање проф. Марина беше овде и несебично одговараше.

Големо благодарам до проректорот, *проф. Волфганг Плауте (VR Prof. Wolfgang Plaute)* кој прифати да биде мој ментор и кој целосно се вложи да го реализираме планираното истражување во неговата институција. Воопшто не беше лесен чекор да се реализира нашето истражување на друг терен, прво поради осетливоста на самата тема, а второ поради различностите кои постојат помеѓу двете земји, но со помош на проф. Плауте ги увидовме сличностите и различностите и го прилагодивме истражувањето согласно условите во Австрија. Уште еднаш голема благодарност до *проф. Грогер и проф. Плауте* кои безусловно ја пружија целата нивна помош и поддршка, за да можам да го остварам планираното истражување.

Посебна благодарност до институцијата во која работам, *Факултетот за образовни науки при Универзитет „Гоце Делчев“ во Штип* кои ме поддржуваа во целиот овој период, кои го поддржаа мојот престој во Австрија и кои го прифатија нашето истражување. Благодарам до наставничкиот и соработничкиот кадар од ФОН кои одговорија на прашалникот. Студискиот престој во Австрија донесе големи придобивки за мене, за мојот професионален развој, а истовремено и за мојата институција. Сите позитивни искуства стекнати за време на мојот студиски престој, ќе се потрудам да ги пренесам во нашата институција во насока на унапредување на истата.

Благодарност до *Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје, Педагошки факултет во Битола и Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје* кои ги отворија вратите за нашето истражување. Посебна благодарност до наставничкиот и соработничкиот кадар од овие институции кои одвоија време и одговорија на нашиот прашалник.

На самиот крај, но не помалку важна, беше поддршката од моето *семејство*. Голема благодарност до мојот сопруг *Александар* кој сите овие години безрезервно ме поддржуваше и ми помагаше.

СОДРЖИНА

ВОВЕД	7
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ	12
1. ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ	12
1.1. Колку високообразовано население има денес?	19
1.2. Опфат во високото образование - студенти, наставници, високообразовни установи	23
1.2.1. Опфат на студенти во високото образование	23
1.2.1.1. Опфат на студенти во високото образование во Република Македонија	28
1.2.2. Опфат на наставници во високото образование	30
1.2.2.1. Наставен и соработнички кадар во високообразовните установи во Република Македонија	32
1.2.3. Возрасни категории на универзитетските наставници	33
1.2.4. Мобилност на кадарот	34
1.2.5. Високообразовни установи	39
1.3. Финансирање на високото образование	41
1.3.1. Финансирање на високото образование во Република Македонија	48
2. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА АКАДЕМСКИОТ КАДАР	51
2.1. Работен ангажман (Обврски) на наставниците	54
2.2. Форми на професионален развој	63
2.3. Болонскиот процес во насока на професионализација на академскиот кадар	66
3. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	75
3.1. Истражувања во Европа	75
3.2. Истражувања во Република Македонија	80
3.2.1. Самоевалуација на универзитетите	83
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	85
Дефинирање на основните поими	85
1. Предмет на истражувањето	87
2. Цел и карактер на истражувањето	87
3. Задачи на истражувањето	90
4. Хипотези	91
5. Варијабли на истражувањето	92
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	92
7. Опис на инструментите и техниките	93
8. Популација и примерок на истражувањето	94
9. Анализа и обработка на податоците	95
III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	96
1. ТЕОРИСКО-КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА	96
1.1 Теориско-компаративна анализа на образовните системи во Република Македонија и Австрија	96
1.1.1. Згрижување и воспитание на деца од предучилишна возраст	103
1.1.2. Основното и средното образование во Република Македонија и во Австрија	104
1.1.3. Високото образование во Република Македонија и Австрија	107

1.2.	Теориско – компаративна анализа на развојот на образованието на наставници во Република Македонија и Австрија.....	110
1.2.1.	Историски развој на образованието на наставници во Република Македонија.....	111
1.2.2.	Историски развој на образованието на наставници во Австрија.....	115
1.2.3.	Високообразовни установи во Република Македонија и Австрија кои подготвуваат одделенски наставници денес	120
1.2.3.1.	Високообразовни установи во Република Македонија кои подготвуваат наставници денес	121
1.2.3.2.	Високообразовни установи во Австрија кои подготвуваат наставници денес....	123
1.3.	Теориско – компаративна анализа на наставничките и соработничките звања во Република Македонија и Австрија.....	126
1.3.1.	Стекнување на наставно-научни и соработнички звања во Република Македонија некогаш и денес.....	126
1.3.2.	Стекнување на наставно-научни и соработнички звања во Австрија – некогаш и денес	146
1.3.3.	Опфат на наставници на наставничките факултети во Република Македонија и Австрија – некогаш и денес.....	150
2.	ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – РЕЗУЛТАТИ ОД ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ	152
2.1.	Општи податоци	153
2.2.	Пристап до литература.....	167
2.3.	Активности на наставниците (обврски кои ги носи наставничката професија).....	176
2.4.	Учество во стручно – научни средби.....	186
2.5.	Учество во проекти	207
2.6.	Публикации.....	212
2.7.	Мобилност.....	222
3.	ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ХИПОТЕТИЧКАТА РАМКА.....	230
4.	КОМПАРАТИВНИ ЕВРОПСКИ ИСТРАЖУВАЊА – ДИСКУСИЈА	242
IV.	ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ	258
	ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....	258
	КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	261
	КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА (странски извори)	268
	ПРИЛОЗИ	276

ВОВЕД

Секоја индивидуа, без разлика во која работна група припаѓа, без разлика на нејзината професионална ориентација во општеството, треба постојано и континуирано да се усовршува. Ова искажано тврдење, следствено го повлекува и прашањето: Зошто е потребен континуиран развој на личноста? - Бидејќи, првично стекнатите знаења не се ниту вечни, ниту пак претставуваат последни факти во општеството. Брзиот научен развој носи нови сознанија кои мора да бидат следени.

Образованието е еден од клучните фактори од кој зависи развојната линија на општеството. Наставниците се важна и клучна алка во образовниот синџир. Тие ги подготвуваат граѓаните на нашето општество, и токму затоа, слободно може да се каже дека во наставничката професија лежи голема доза на одговорност. Универзитетските наставници пак, посебно наставниците кои ги подготвуваат идните одделенски наставници со сигурност го носат истиот товар, а можеби и поголем, затоа што имаат обврска да ги подготват идните наставници – градителите на иднината на секое општество. За да можат да ја исполнат задачата која им е доделена, наставниците мора континуирано професионално да се развиваат. Имено, потребата од континуиран професионален развој на наставниците е неопходна, бидејќи *„стекнатото универзитетско образование не е фиксен и непроменлив капитал, туку само почетен влог кој е подложен на постојани измени, корекции, дополнувања, проширувања и збогатувања, всушност тоа е неопходна основа за понатамошен професионален развој“* (Миовска – Спасева, 2006, стр.32).

Мора да се нагласи дека професионалниот развој на универзитетските наставници има задолжителен карактер и е условувачки за унапредување на наставниците во повисоко наставно – научно звање. Притоа, треба да се истакне дека не е само ова прашање со задолжителен карактер, туку и самото прашање дали треба да се развива високото образование претставува обврска (а не претставува прашање на добра волја), *од чие исполнување зависи дали земјата ќе се најде во улога на статист или активен играч во процесите на глобализација, дали ќе ги трпи последиците од глобализацијата или ќе ги ужива благодатите, дали ќе избере „безбедност“ пропаѓајќи во својата статичност или ќе ги прифати промените и храбро ќе се впушти во развивање на своите потенцијали и компетитивност и истите ќе ги пласира на светскиот пазар како конкурентни квалитети“* (Хаџишче “и др.“, 2006, стр.261).

Нашиот труд посветува внимание на професионалниот развој на наставниците во високото образование во Република Македонија и Австрија, притоа кога велíme високообразовни установи мислиме на високообразовните институции кои подготвуваат одделенски наставници од прво до петто одделение во Република Македонија и високообразовните институции кои подготвуваат одделенски наставници од прво до четврто одделение во Австрија. Оправданоста за истражување на оваа тема доаѓа поради: *потребата за истражување на оваа тема, актуелноста на самата тема и неистраженоста на темата.*

Првиот мотив за истражување на оваа тема е *потребата за нејзино истражување.* Потребата за истражување произлегува пред се од нејзината актуелност. Нашите универзитетски наставници денес се соочуваат пред бројни предизвици кога станува збор за нивниот професионален развој, кој пак, е условувачки за унапредување во наставно-научни звања и за самото опстојување во академската средина. Полека низ годините забележливо се губи постоечкиот комодитет кој го имал универзитетскиот наставник, во однос на условите и барањата кои требало да ги исполни тој за да остане во самата работна средина. Денес, со сигурност може да се каже дека се поставуваат повисоки критериуми кои треба да ги исполнат универзитетските наставници доколку сакаат да бидат дел од универзитетскиот академски кадар. Токму оттука се јавува неопходноста да проучиме со какви сè потешкотии се соочува академскиот кадар кога ќе се спомене неговиот професионален развој, дали е возможно наставниците да ги постигнат новопоставените критериуми, во какви услови можат да бидат постигнати и дали при вака поставени критериуми ќе се постигне и одржи квалитетот во наставата и во науката.

Вториот мотив за проучување на оваа тема е *актуелноста на темата.* Во Република Македонија, професионалниот развој на универзитетските наставници е тема за која се поактивно се дискутира во јавноста и тоа поради нејзината од една страна законска регулираност и крутост, а од друга страна пак поради дадената академска слобода за истата. Новопоставените законски рамки за условите за стекнување на наставно-научните и соработнички звања на високообразовните установи ја вознемирија академската средина и поттикнаа бројни дискусии по ова прашање. Подигнувањето (зајакнувањето) на критериумите за избор во дадено наставно-научно звање повлече со себе низа на прашања по кои се дискутира: дали е возможно да се постигнат поставените критериуми во македонски услови, односно колку финансиите, просторните и материјално-техничките услови го дозволуваат тоа, колку оптовареноста на наставникот

дозволува да се постигнат поставените критериуми, како и редица на други прашања. Новопоставените критериуми (Закон за високообразовните установи за образование на наставен кадар во предучилишното воспитание, основното и средното образование – консолидиран текст, 2015) пак за избор во наставно-научните звања на наставничките факултети го дополнија претходно поставениот проблем. Нашата тема за истражување на ова прашање е стара веќе пет години, но истата дополнително се актуелизираше, посебно со новите законски измени за наставничките факултети и со тоа самото истражување доби уште поголема оправданост, но и поголема тежина и одговорност.

Недоволната истраженост на професионалниот развој на наставниците од наставничките факултети во Македонија како и неистраженоста на професионалниот развој на наставниците на наставничките факултети во Австрија беше третиот мотив за ова истражување. Наша цел е да направиме споредба на ситуацијата во двете земји, и тоа, споредба на начинот на кој се врши професионалниот развој на наставниците на наставничките факултети во Република Македонија и во Австрија. Споредбата на двете земји дополнително ја збогати нашата тема и преку неа ќе може да се согледаат силните и слабите страни на професионалниот развој на наставниците во двете земји и притоа ќе може да се разменат искуства и да се даде предлог за подобрување на прикажаната ситуација. Веруваме дека искуствата и сугестиите ќе бидат корисни и за двете земји и дека ќе поттикнат позитивни и продуктивни промени.

Преземањето на овој чекор, да се проучи професионалниот развој на наставниците на наставничките факултети, уште на самиот почеток беше оценет како многу храбар поради сложеноста и осетливоста на самата тема. Не е воопшто едноставно влегувањето во оваа проблематика и проучувањето на истата, но како една олеснувачка алка во целиот синцир е нашата непосредна инволвираност во високото образование. Ние сме директно засегнати учесници во овој процес и тоа всушност ни беше водилка во изминатиов неколкугодишен период на истражување и проучување. Наша цел во ниту еден момент не е да ги оценуваме наставниците, туку да согледаме на кој начин се врши професионалниот развој на наставниците на наставничките факултети и дали и колку постојат услови за негово реализирање. На крајот, се разбира, ќе се обидеме да пронајдеме и да понудиме начини како подобро да се остварува и да функционира професионалниот развој на наставниците.

Во согласност со методолошката основа на истражувањето, направена е и структурата на трудот. Тој се состои од *четири тематски целини: теоретски пристап*

кон проблемот на истражување, методологија на истражувањето, анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето и заклучоци и предлози.

Теоретскиот пристап кон проблемот на истражување се состои од три дела.

Првиот дел ги опфаќа состојбите и предизвиците во високото образование. Во овој дел се прикажани демографските трендови во високото образование, пред се во Европа (вклучувајќи ги овде се разбира и достапните податоци за Република Македонија и Австрија). Зборувајќи за демографските трендови во високото образование, осврт даваме на тоа колку високообразовано население има Европа денес, колку наставници, студенти, високообразовни установи има Европа. На крајот од овој дел даваме краток преглед на тоа колку се финансира во високото образование во Европа.

Вториот дел го третира прашањето за професионалниот развој. На почетокот посветивме внимание на работниот ангажман, односно на обврските кои ги има универзитетскиот наставник, потоа објаснивме кои форми на професионален развој постојат и посебно во овој дел се задржавме кон прашањето за Болоњскиот процес и неговата насоченост кон професионализација на академскиот кадар во високото образование.

Третиот дел од теоретскиот пристап кон проблемот ги опфаќа релевантните истражувања и тоа, спроведените истражувања во Европа и спроведените истражувања во Република Македонија. Како дел од спроведените истражувања во Република Македонија се и извршените самоевалуации на универзитетите во Република Македонија.

Втората тематска целина ја опфаќа *методологијата на истражувањето* и овде е објаснето самото истражување, односно дефиниран е предметот на истражување, целта и карактерот, дадени се задачите, хипотезите и варијаблите на истражувањето. Опишани се методите, техниките и инструментите кои беа користени во самото истражување, како и популацијата и примерокот на истражувањето.

Третата тематска целина *Анализа и интерпретација на резултатите* се состои од два дела: Теориско-компаративна анализа и Емпириска анализа и интерпретација на резултатите.

Теориско-компаративната анализа е фокусирана на три прашања:

Теориско – компаративна анализа на образовните системи во Република Македонија и во Австрија, почнувајќи од згрижувањето и воспитанието на децата од предучилишна возраст, па се до високото образование;

Теориско – компаративна анализа на развојот на образованието на наставниците во Република Македонија и во Австрија. Во овој дел го анализиравме историскиот развој на образованието на наставниците во двете земји, а потоа се фокусиравме и на тоа каде денес се реализира образованието на наставниците и како се остварува нивното образование и

Теориско – компаративна анализа на наставно-научните и соработнички звања во Република Македонија и во Австрија. Нашиот акцент во овој дел е ставен на тоа кои звања постоеле порано, а кои денес, и кои услови требало да бидат исполнети за стекнување на дадено звање.

Емпириската анализа и интерпретацијата на резултатите ја опфаќа анализата и интерпретацијата на резултатите од спроведеното истражување во Република Македонија и во Австрија.

Четвртата тематска целина ги опфаќа *заклучоците, користената литература и прилозите*. Заклучните согледувања произлегуваат од спроведеното емпириско истражување и од извршената компаративна анализа.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1. ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Европа полека чекори кон заокружување на втората деценија од започнувањето и спроведувањето на Болоњските реформи во својот високообразовен простор. Овој процес постои на сцената на високото образование од 1998 година (Сорбона), кога се појавил најпрвин како идеја, која била формализирана наредната година на состанокот на министрите за образование во Болоња. До денес, 49 високообразовни системи во 48 земји станале дел од европското високообразовно семејство (European Higher Education Area, Full Members; European University Association, Bologna Basics). Корените на овој процес лежат уште подлабоко, десет години пред Сорбона, во Магна Карта на Универзитетите од Европа (1988), каде е истакната суштинската важност на заедничките проекти и размената на информации и документи за унапредување на знаењето.

Болоња тропна на вратата на различностите и се обиде (обидува) да ја зголеми компатибилноста меѓу високообразовните системи со што ќе го олесни движењето низ Европските земји на студентите и на оние кои бараат работа. Создавањето на заеднички високообразовен простор кој ќе биде квалитетен, меѓународно конкурентен и високо атрактивен, во кој ќе биде обезбедено непречено движење на студентите и на лицата кои сакаат да се вработат, била целта на Болоњскиот процес. Во тој единствен европски образовен простор се настојувало да се задржи и зачува националната култура, традиција и вредности; да се задржи универзитетската автономија; да се негува академската слобода и слободното изразување.

Овие принципи ги брани и Магна Карта на Универзитетите од Европа, и истата потенцира дека: универзитетската автономија, неразделната поврзаност на наставата и истражувањето, загарантираната слобода на научното истражување и грижата на универзитетот за постигнување на универзално знаење мора да бидат почитувани кога станува збор за универзитетот (Магна карта на универзитетите од Европа).

Остварувањето на главната цел на Болоњскиот процес била замислена преку имплементирањето на одделно поставените цели:

- *Систем базиран на три главни циклуси;*

- Трите циклуси во високото образование во Европскиот високообразовен простор се (види Прилог 1): Прв циклус на студии (180 – 240 ЕКТС), втор циклус на студии (60 – 120 ЕКТС)¹ и трет циклус на студии (употребата на ЕКТС во третиот циклус варира). На средбата во Ереван (2015), министрите се договориле да се признаат дипломите од кратките циклуси (околу 120 ЕКТС). Имено, кратките циклуси не се сметаат за четврти циклус на високото образование. Што се однесува до прашањето дали кратките циклуси се карактеристични за сите европски земји, важно е да се напомене дека сите европски земји не организираат кратки циклуси на образование. Погolem дел од земјите кои ги организираат овие циклуси, истите ги сместуваат во високото образование, но во некои од земјите пак овие кратки циклуси се дел од пост-средното стручно образование и обука (EU, ECTS Users' Guide, 2015, стр.19; European Commission, 2015, The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, стр. 57).

- *Европски систем за акумулација и трансфер на кредити (ЕКТС);*

- Овој систем има за цел да му даде централно место на студентот во образовниот процес; да ја олесни мобилноста во дадената земја или од земја во земја; да ги доближи образовните програми како и да го олесни признавањето на претходното учење и искуство (EU, ECTS Users' Guide, 2015, стр.14).

- *Мобилност на студентите и кадарот;*

- Зборувајќи за мобилноста на кадарот се мисли на академскиот, административниот и техничкиот кадар и можностите за негова мобилност од една во друга високообразовна институција, или помеѓу високообразовна институција со истражувачка институција, претпријатие или друга организација. Зајакнувањето на квалитетот на наставата и истражувањето е примарната цел на мобилноста на академскиот кадар, додека од мобилноста на административниот и техничкиот кадар треба да произлезе зајакнување на администрацијата, менаџментот и студентскиот сервис.

Во Извештајот “Report of the 2012-2015. BFUG working group on mobility and internationalization” се дадени препораки како да се подобри мобилноста на кадарот.

¹ Во 19 држави *првиот степен* е тригодишен и носи 180 ЕКТС, во 11 држави *првиот степен* е четиригодишен и носи 240 ЕКТС, додека останатите земји имаат и тригодишен и четиригодишен *прв степен*. Во однос на *вториот степен*, во повеќето држави е двогодишен 120 ЕКТС, но во некои земји *вториот степен* носи 90, односно 60 ЕКТС (Ацески, 2016, стр.24)

Во *првата препорака* се повикани сите земји членки на Европскиот високообразовен простор, и тоа: тие се повикани да се осигурат дека нивната национална правна рамка ја поттикнува мобилноста на кадарот (пример, да им се дозволи на членовите на семејството да добијат виза и да имаат пристап до пазарот на трудот во периодот кога нивниот член од семејството, односно кога академскиот кадар реализира мобилен период); тие исто така се повикани да ја поддржат и охрабрат мобилноста на кадарот и да ги почитуваат неговите вредности (тоа би можело да се постигне преку: обезбедување на соодветни средства за мобилност на кадарот, целосно искористувајќи ги Европските извори на финансирање како што е пр. Еразмус +, исто така при подолгите периоди на мобилност важно е да се обезбедат места во меѓународните училишта за децата на кадарот кој остварува мобилен период); важно е да се создадат соодветни работни услови за кадарот на национално и интернационално ниво; и исто така од големо значење е да се подобри добивањето на податоци за мобилноста на кадарот со цел подобро да се оцени квантитетот и квалитетот на мобилноста на кадарот.

Втора препорака која се испраќа до сите високообразовни институции во Европскиот високообразовен простор е да создадат средина која ќе ја поддржува мобилноста на кадарот, а тоа би било преку: обезбедувањето на информации за можностите за мобилност на кадарот, а меѓу другото и преку интегрирање на мобилноста на кадарот во кариерниот развој.

Трета препорака е свртена кон самиот кадар (академски, административен и технички) и тоа: кадарот да покаже поголема отвореност кон меѓународните активности и да ги користи постоечките можности за мобилност; кадарот да ги промовира придобивките од мобилноста меѓу своите колеги преку: работилници, преку извештаи во списанија и да обезбедува практични информации на своите колеги (BFUG, Report of the 2012-2015. BFUG working group on mobility and internationalization, 2015, стр.24).

Покрај мобилноста на кадарот, овде се и студентите и можностите за нивната мобилност која е обезбедена преку Болоњскиот процес. Наставниот кадар е важен поттикнувач и охрабрувач на студентите кога станува збор за мобилноста на студентите. Бројни се придобивките од мобилноста за студентите, а посебно значајни се и придобивките за студентите - идни наставници. Стекнатото искуство од мобилниот период влијае врз развојот на нивната личност, стекнатото знаење пак за различните култури ќе им користи во работата со децата од различно потекло со кои се повеќе ќе се среќаваат. Студентите – идни наставници ќе треба да го „објаснат“ светот на идните генерации, а најдобро ќе го направат тоа ако имаат лично искуство и токму затоа

постојат европски заложби за олеснување на мобилноста токму на оваа група на студенти (BFUG, Report of the 2012-2015. BFUG working group on mobility and internationalization, 2015, стр. 10, 23, 27).

- *Интернационализација на високообразовните системи и институции², интернационална видливост на Европскиот Високообразовен простор;*

- Заложбите на земјите потписнички на Болоња се насочени кон олеснување на мобилноста на студентите во Европа и европското образование да стане поатрактивно за студентите од другите континенти. Тенденцијата на Болоњскиот процес е да се интернационализира високото образование.

За интернационализацијата се дискутира се почесто. Главно, дискусиите и појаснувањата на поимот интернационализација се движат во следна насока: Интернационализацијата се дискутира во врска со физичката мобилност, академската соработка и преносот на академско знаење, како и со меѓународното образование; Интернационализацијата на високото образование често се дискутира во однос на: мобилноста на наставниците и студентите, онлајн курсевите, заедничките програми и дипломи, заедничките истражувачки проекти.

Главен поттикнувач на квалитативни скокови во интернационалните активности е Еразмус програмата. Интернационалните активности во високото образование бележат раст во последните години и имаат тенденција за уште поголемо зголемување и во иднина (Tadaki, 2013; Teichler, стр.4; Teichler, 2009, стр. 95-104).

- *Европска димензија за обезбедување на квалитет;*

- Обезбедувањето на квалитет претставува „процес или збир на процеси усвоени на национално и/или институционално ниво со цел да се обезбеди квалитет на образовниот процес, на образовните програми и на квалификациите“ (Јаневска и др., 2013, стр. 9).

Обезбедувањето на квалитет во високото образование е една од препораките на Болоњската декларација. Во насока на остварување на оваа цел, во 2005 година, Министерите за образование ги усвоиле „Стандардите и насоките за обезбедување на квалитет во Европската област за високо образование“ кои претставувале збир на стандарди и упатства за обезбедување на квалитет во високото образование. Во овие

²Високообразовните институции можат да се опишат како комплексни адаптивни системи кои се во постојана интеракција со нивната околина и кои постојано го менуваат нивното однесување како потреба со цел да преживеат, да напредуваат или да избегнат влошување на состојбата (Halász, 2010, стр. 51).

стандарди вниманието е свртено кон обезбедувањето на квалитет во наставата, учењето, истражувањето и иновациите. Наставниот кадар има многу значајна и клучна улога во четирите претходно споменати сегменти. За да бидат наставниците квалитетни во секоја улога која ја имаат, треба да им се обезбеди соодветна средина во која ќе можат да бидат продуктивни. Средината не треба да го кочи професионалниот развој на наставниот кадар, напротив треба да дава можности за негов развој, средината треба да ја поттикнува научната дејност, да ги охрабрува новите наставни методи и користењето на новите технологии. Средината треба да го поддржи и да го негува она ангажирање на наставниот кадар во високото образование кое ќе се темели на јасни, транспарентни и праведни основи. Високообразовните институции ја носат главната одговорност за тоа во каква средина ќе работи наставниот кадар (ESG, 2015, стр. 5-15).

- *Социјална димензија, доживотно учење и поширок пристап и учество;*
 - Големите миграциски движења донесоа разновидност во општеството во целина, не одминувајќи го и високото образование. Како резултат на овие промени, потребно е високообразовните системи да развијат инклузивен пристап и да ги прифатат различностите. Во оваа насока е и поставувањето на целта, од страна на Европскиот простор за високо образование, за поголемо учество на помалку застапените групи во високото образование. Давањето можност за вклучување и учество во високото образование на сите без разлика на различностите во однос на полот, социјалниот статус, националноста и други различности, е дел од социјалната димензија за која се залага европското високообразовно семејство. Социјалната димензија е во меѓусебна зависност со доживотното учење. Имено, широкиот и еднаков пристап е од клучно значење за доживотното учење, а од друга страна пак доживотното учење е од клучно значење за унапредување на социјалната димензија на високото образование во својот интегритет (BFUG on the social dimension and LLL, 2015, стр. 3-4).

Доживотното учење всушност претставува учење во текот на целиот живот (низ формалните и неформалните облици). Активностите низ сите облици на учење влијаат врз личниот развој, врз унапредувањето на знаењата, вештините и компетенциите на личноста, задоволувајќи ги притоа потребите и на личноста и на општеството (Јаневска и др. 2013, стр.7). Учењето во текот на целиот живот е главното средство кое му помага на човекот да се справи со предизвиците кои ги носи новото време. Оттука, јасна е вредноста на доживотното учење и оправдани се заложбите на европските министри за

унапредување на можностите на доживотно учење на високообразовно ниво (Prague Communiqué, 2001; Berlin Communiqué, 2003).

- *Признавање на периодите на студирање, врз основа на кредитниот систем и степените, во согласност со Лисабонската конвенција за признавање*

- На средбата на министрите во Берлин 2003 година е потенцирано значењето на Лисабонската конвенција за признавање и е поставена цел, секој студент кој ќе дипломира по 2005 година да добие и Додаток на диплома и истиот да биде издаден на широко зборуван европски јазик. Земјите кои ја ратификувале Лисабонската конвенција се обврзале да подготват национални акциони планови во насока на подобрување на процесот на признавање на странските квалификации. Една од обврските која ја препишуваат министрите на средбата во Ереван во 2015 година, е да се отргнат пречките кои се појавуваат при признавањето на претходното учење. Признавањето на периодите на студирање треба да ја олеснат постапката за вработување или за продолжување на студирањето (EUA, The European Higher Education Area and the Bologna Process, Bologna Basics; ENEA, Bologna Process, Three Cycle System; EU, Berlin Communiqué, 2003; Bergen Communiqué, 2005; Yerevan Communiqué, 2015)

Вака поставените цели биле во насока на подобрување и зајакнување на квалитетот на европското високото образование кој ќе овозможи да се говори за една „Европа на знаење“.

Тенденцијата на Болоњскиот процес била: да се заменат дотогашните долги, неколкусеместрални предмети, со едносеместрални; да се напушти атмосферата каде главна и доминантна улога има наставникот и да се создадат услови студентот да биде активен и се поприсутен во наставата; да се надмине разновидноста која постоела во националните високообразовни системи, а која пак предизвикувала проблеми во мобилноста на студентите; да се постават трите циклуси за студирање кои би биле лесно читливи и споредливи; да се воведат Европскиот систем за пренос на кредити и да се постават компатибилни студиски и предметни програми кои ќе ја олеснат мобилноста и ќе дадат поголеми можности за вработување во европски рамки.

Со Болоњскиот процес погледот е свртен и кон изолираноста, затвореноста на наставниците и на студентите која постоела дотогаш и биле преземени мерки да се создаде простор во кој лесно ќе можат да се движат и едните и другите. Мобилноста,

сама по себе повлекува интензивирање на соработката меѓу високообразовните институции и зајакнување на научно-истражувачката работа.

Прифаќајќи ги Болоњските заложби, на Република Македонија и се отворија границите и влезе во европското семејство. Денес, после повеќегодишните напори за спроведување на целите од Болоњскиот процес се поставуваат низа на прашања, кои не нè одминуваат и нас, македонското високо образование, а тоа се: дали се имплементирани во целост поставените цели, колку и какви (не)успеси донеле истите, се подигна ли квалитетот во високото образование, дали конечно станаа лесно подвижни студентите и наставниците, може ли да се зборува за постигната интернационализација во високото образование, колку универзитетските наставници се видливи и препознатливи во Европскиот високообразовен простор.

Поминатиот повеќегодишен период на имплементација на Болоњскиот процес, дозволува академската јавност да проговори денес за искуствата од Болоња и за позитивностите и негативностите кои таа ги донесе во нашето високо образование. Научното внимание широко беше привлечено од случувањата во високото образование, пред се поради нивната позиција на директно засегнати страни во целиот овој процес.

Како и за секоја нова појава која продира во дадениот постоечки контекст, така и за денешната нова состојба во македонското високо образование постојат поделени мислења, мислења за тоа дали се развива или се уназадува нашето високо образование, дали Болоња создава квалитетни студенти и дали денешните услови дозволуваат да имаме попродуктивни и поквалитетни наставници како и поквалитетна настава и истражувачка работа.

Она за што главно коментира македонската научна јавност кога ќе се спомене реформирањето на нашето високо образование е квантитативното растење кое пак го доведува во прашањето одржувањето и унапредувањето на квалитетот. Промените не го одминуваат ниту наставно-научниот кадар, имено наставниот кадар се соочува со големи административни обврски (кои ги извршува секој професор сам) и наставни обврски (огромен фонд на часови и немањето на асистенти), и тоа се всушност проблеми заради кои пак од друга страна страда научно - истражувачката дејност (Ванковска, 2013). Големите групи на студенти не дозволуваат да се следи активноста на секој студент и затоа треба да има мали групи на студенти, група од максимум 15 студенти, како што говори проф. Венко Андоновски (Андоновски, 2009), доколку сакаме да го забележиме учеството и да го слушнеме гласот на студентот. Искуството на проф.

Попсимонова, говори дека знаењето оди во втор план. Она на што иницира професорката е да се реформира Болоњската реформа (Попсимонова за Мугра).

Дел од Болоњските цели не засегаат и нас, односно го допираат и нашиот предмет на истражување и истите се обидовме продлабочено да ги истражимо и проучиме. Нашето внимание е сконцентрирано кон наставниот кадар и кон неговиот професионален развој, кој пак е во директна и индиректна врска со:

- формалните облици на образование, низ кои мора да помине универзитетскиот наставник;
- со мобилноста која е една од формите преку која универзитетските наставници професионално се усовршуваат;
- со опфатот на студенти во сите циклуси од високото образование, од што пак зависи ангажманот и оптовареноста на наставникот;
- со интернационализацијата и интернационалната видливост на високото образование, односно научната и наставна ангажираност и продуктивност на наставникот и соодветно на тоа препознатливост на наставникот во високообразовните институции.

1.1. Колку високообразовано население има денес?

Високообразовните институции имаат задача да подготвуваат високообразовен кадар кој ќе му користи на општеството и кој ќе се труди да го унапреди општеството во кое живее и работи. Запишувањето во високообразовните институции стана се поактуелно и се поголем број на луѓе успешно ги завршуваат циклусите во високото образование. Европските земји го бележат токму овој тренд. Стекнувањето на високообразовна диплома е се поатрактивно во земјите од Европа. Една од целите на ЕУ е до 2020 година најмалку 40 % од младите луѓе во ЕУ да имаат универзитетска квалификација (Vassiliou, in the Report to the EC *on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, 2013, стр. 4). Со зголемувањето на интересот за вклучување во високото образование, расте и потребата од зајакнување на капацитетите на високообразовните установи како инфраструктурни, така и кадровски. Ваквата слика во високото образование говори за големи промени и реформи во него.

Сознанијата за бројот на лица со завршено високо образование и моменталниот број на студенти се важни, бидејќи даваат можност да се согледа образовната структура на населението во дадена земја, да се согледа колку е атрактивно високото образование

во земјите во Европа, како и тоа со колкав број на студенти работат универзитетските наставници. Групата од високообразовано население во дадено општество и групата на универзитетски наставници се меѓусебно поврзани и зависни. Од една страна универзитетските наставници се оние кои го подготвуваат високообразованото население, а од друга страна самите универзитетски наставници се припадници на оваа група. Оваа поврзаност јасно говори за важноста на сознанијата за бројот на високообразовано население, бидејќи: сознанијата можат да бидат во насока за согледување на предизвиците со кои се соочувале универзитетските наставници во поглед на бројот на лица кои успешно поминувале низ нивните институции и истите зазеле место во групата на високообразовано население, а од друга страна важни се сознанијата за групите од лица со завршени магистерски односно докторски студии од каде излегуваат пак потенцијалните универзитетски наставници.

Земјите членки на ЕУ во последните десетина години бележат зголемување на бројот на високообразовно население на возраст од 25 до 64 години. Поголеми промени во бројот на високообразовано население на оваа возраст бележат: Ирска, Велика Британија, Луксембург, Литванија, Латвија, Полска. Во овие земји во периодот од 2005 до 2015, бројот на високообразовано население на возраст од 25 до 64 години се зголемил за повеќе од 10%. Ирска бележи зголемување дури за 14% (OECD, Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 43).

Денес, во земјите членки на ОЕЦД и на ЕУ, повеќе од една третина од луѓето на возраст од 25 до 64 години се со завршено високо образование. Просечно 35% од луѓето на возраст од 25-64 годишна возраст од ОЕЦД земјите се со високо образование (овде станува збор за луѓе со завршени кратки циклуси во високото образование, прв, втор или трет циклус на високо образование). Во Канада, Руската Федерација, Јапонија и Израел нивната бројка е околу 50%, додека пак во Индонезија и Кина е под 10% (OECD, Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 36-37).

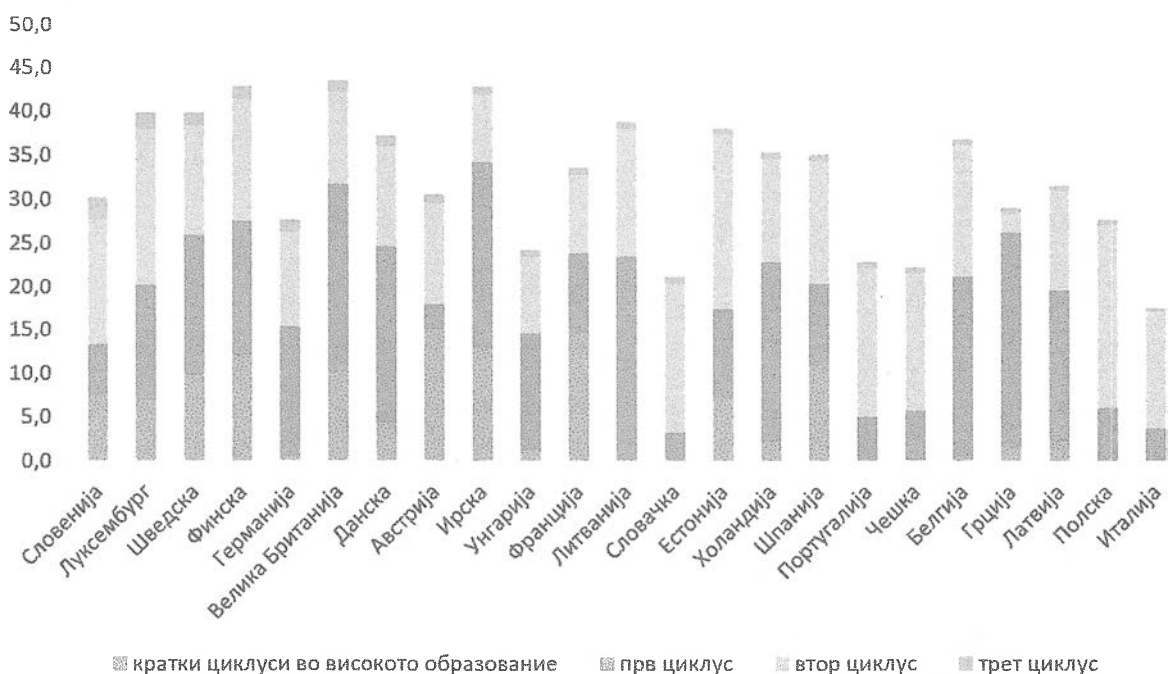
Во однос на прашањето за *бројот на високообразовано население* (завршени кратки циклуси во високото образование, прв, втор или трет циклус на студии) *на возраст од 25-64 години* во земјите членки на ЕУ во 2015 година (податоци за 23 земји членки), Велика Британија го зазема првото место. Таа има 43,5% високообразовано население на возраст од 25-64 години. Ирска и Финска ја следат Велика Британија со 43%. Од друга страна, најниско на скалата се Чешка со 22%, Словачка со 21% и Италија со 18% високо образовано население на возраст од 25-64 години (OECD, Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 43).

Кога станува збор за *завршени магистерски студии* или степен еквивалентен на магистерските студии (2015), Полска има дури 21,24%, а по неа Естонија има 20% високообразовано население со завршени вакви студии. Од друга страна Грција е најниско на оваа табела со само 2,19% високообразовано население на возраст од 25-64 години со завршени магистерски или еквивалентни на нив студии (OECD, Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 41).

Ситуацијата во однос на високообразованото население на возраст од 25 – 64 години со *завршени докторски студии* или степен еквивалентен на нив (2015) е следна: на врвот на скалата е Словенија со 2,4%, по неа е Луксембург 1,85, Шведска 1,47%, а најниска е во Латвија и Полска со 0,5% и Италија со 0,4% (OECD, Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 41).

Во Австрија, 31% од населението на возраст од 25 до 64 години е со високо образование (2015). Од тоа високообразовано население, 15,13% се со завршени кратки циклуси во високото образование (највисок процент во однос на другите ЕУ земји), само 2,83% (најнизок процент во однос на другите ЕУ земји) со завршени додипломски студии, 11,64% со завршени магистерски студии и 0,95% со завршени докторски студии.

Процентот на население на возраст од 25 до 64 години, со завршено високо образование, во земјите членки на ЕУ е прикажан во графиконот подолу:



Графикон 1. Високообразовано население во ЕУ земјите на возраст од 25-64 години (2015)

Извор: Графиконот е изработен од авторот користејќи ги податоците од Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 39-41

Анализата на податоците за највисокиот степен на завршено образование меѓу населението на возраст од 25 до 64 години во Република Македонија и Австрија, говори дека РМ има поголем процент на население со незавршено основно образование.

Македонија има поголем процент на население кое е само со завршено основно образование (28,28%), за разлика од Австрија (15,35% основно и нижо средно).

Близок е процентот на население со завршено високо образование (прв, втор и трет циклус на студии во двете земји (Во РМ не се поделени податоците по одделни нивоа и затоа споредбата е извршена на ниво на високо образование)). Но од друга страна, Австрија има многу поголем процент на население со завршени кратки циклуси на студии во високото образование, и тоа дури 15,13%, додека Македонија само 2,26%.

Земајќи ги во предвид сите нивоа во високото образование (ниво 5, 6, 7 и 8 – види прилог 1), може да се заклучи дека Австрија има поголем процент на население на возраст од 25-64 години со завршено високо образование (30,55%) за разлика од РМ (18,81%).

Табела 1. Население на возраст од 25 до 64 години во 2015 година, по највисоко ниво на завршено образование

Македонија	Австрија		ОЕЦД Просек	ЕУ 22 Просек	
пониско од основно без образование	1.70	пониско од основно	0.91 ³	1.95	0.98
незавршено основно образование	3.73	Основно	0.91 ³	6.55	5.59
основно образование	28.28	нижо средно	14.44	14.71	14.34
3 години средно образование	7.07	вишо средно	51.58	39.57	42.48
4 години средно образование	40.41	пост-секундарно	2.51	4.17	4.13
вишо образование	2.26	кратки циклуси во високото образование	15.13	7.56	5.77
високо образование (високо, магистратура и докторат)	16.55	Додипломски	2.83	15.79	12.69
		Магистерски студии	11.64	11.37	13.13
		Докторски студии	0.95	1.00	0.93

Извор: ДЗС, 2016, Анкета за работна сила, 2015, стр. 40; OECD, Education at a glance 2016: OECD Indicators, стр. 41

³Вклучени се и податоци од делот пониско од основно

1.2. Опфат во високото образование - студенти, наставници, високообразовни установи

Студентите, наставниците, високообразовните институции го претставуваат високото образование во дадена земја. Низ годините, високото образование трпи промени во однос на бројот на студенти кои се вклучуваат во него, во однос на бројот на наставници кои се ангажирани, како и во однос на бројот на високообразовни установи кои постојат. Европските земји, иако блиски по територијалната поставеност, сепак се разликуваат меѓу себе во однос на овие показатели (број на студенти, наставници, високообразовни институции).

Проучувањето на состојбата во високото образование од аспект на демографската застапеност на студентите и наставниците во него има двојна вредност. Од една страна сознанијата за бројот на студенти, наставници и високообразовни институции обезбедува да се добие слика за развојната линија на самите високообразовни системи, а другата вредност на овие сознанија е тоа што можат да користат при согледување на оптовареноста на наставниците во однос на наставните обврски (соодносот студенти-наставник), а следствено на тоа и административните обврски, што пак влијае врз научната продуктивност на наставниот кадар.

1.2.1. Опфат на студенти во високото образование

Опфатот на студенти во високото образование во дадена земја зависи од повеќе фактори, меѓу кои: возрастната структура на популацијата во дадена земја, селективниот пристап во високото образование, можностите кои ги нуди пазарот на трудот.

Промената во бројот на студентите, (споредувајќи 2014/15 со 2008/09 година) во одделните земји во Европа покажува зголемување на бројот на студенти во поголемиот дел од земјите, но не е за занемарување и бројот од 9 земји во кои е забележано и намалување на бројот на студенти.

Бројот на студенти пораснал за повеќе од 10% во Австрија, Белгија (fl), Данска, Германија, Хрватска, Ирска, Исланд, Луксембург, Холандија, Норвешка, Швајцарија и Турција. За помалку од 10% пораснал бројот на студенти во Франција, Финска, Португалија, Србија, Шпанија, Шведска, Велика Британија, додека во Чешка, Грција, Естонија, Унгарија, Италија, Литванија, Латвија, Полска и Словачка има намалување на бројот на студенти (EUA, Public Funding Observatory 2016, стр. 14).

37,2 милиони студенти броел Европскиот високообразовен простор во академската 2011/12 година, додека во 2013 година во 28-те земји членки на ЕУ имало 19,6 милиони студенти (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, стр. 29; Eurostat, Tertiary education statistics).

Опфат на студенти во Европскиот високообразовен простор. Во европскиот високообразовен простор во академската 2011/12, во 47-те земји (Белорусија се приклучила во 2015 и со неа денес е со членство од 48 земји) имало околу 37,2 милиони студенти. Русија, Турција, Германија, Велика Британија и Украина се петте земји со најголем број на студенти во високото образование во Европскиот високообразовен простор. Во овој простор само Русија имала околу 21,5% од вкупниот број на студенти (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, стр.29), а петте земји заедно имале околу 54% од вкупниот број на студенти во овој простор (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, стр.29-31).

Опфат на студенти во ЕУ – 28. Во 2013 година, во 28-те земји членки на ЕУ, 19.6 милиони студенти биле вклучени во високото образование. Споредувајќи ги областите кои ги проучуваат студентите, забележливо е дека областа образование не е толку актуелна меѓу студентите, само 8% од вкупниот број на студенти биле во областа образование. Прва најатрактивна област била Општествени науки, бизнис и право, а по неа е Инженерство, производство и градежништво (Eurostat, Tertiary education statistics).

Од вкупниот број на студенти во 2013 година во ЕУ земјите, 7,5% биле вклучени во кратките циклуси во високото образование, 60,7% во додипломски студии, 28,1% во магистерски студии и 3,7% во докторски студии (Eurostat, Tertiary education statistics).

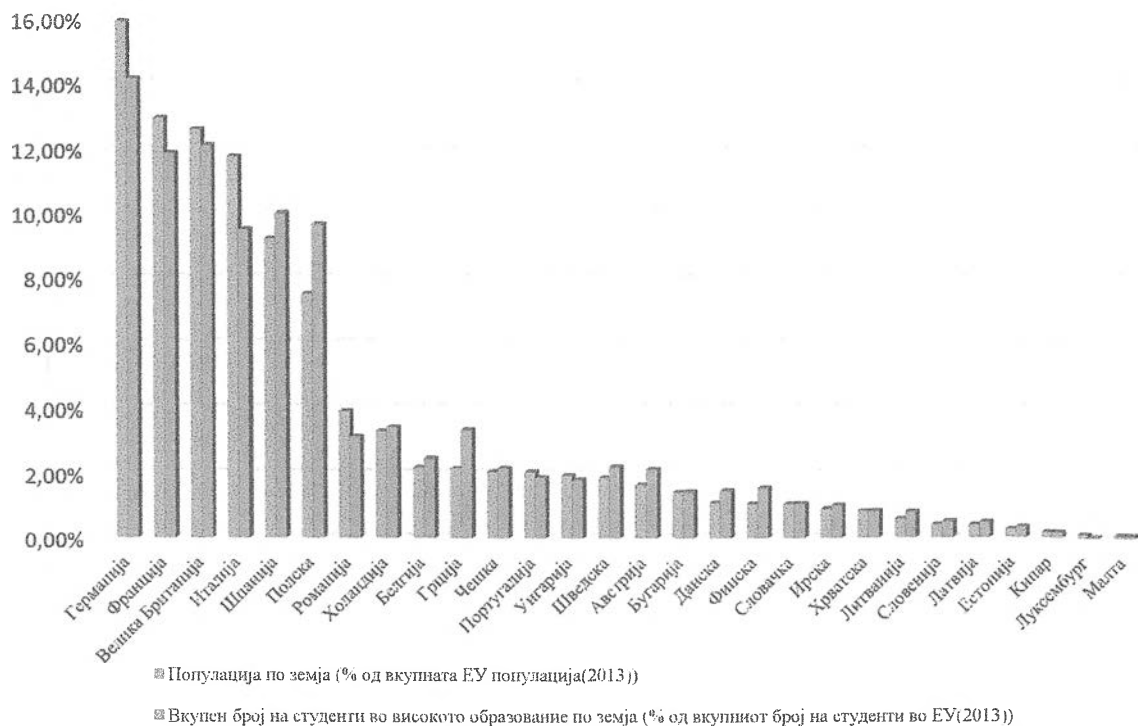
Од земјите кои организираат кратки циклуси во високото образование: Франција и Ирска имаат најголем број на студенти во овој циклус (Франција (21,59%) и Ирска (20,86%) од вкупниот број на студенти кои овие земји го имаат), а Германија (0,02%) и Финска (0,03) најмалку. Австрија од една страна припаѓа во групата на земји кои имаат поголем број на студенти опфатено во кратките циклуси на високо образование (18,16%), а од друга страна пак помал опфат (42,62%) во додипломските студии. Пред Австрија, помал опфат во додипломските студии има Франција (39,85%). Голем опфат во додипломските студии има Грција (89,21%) и Холандија (82,76). Република Македонија, за која исто постои податок, иако не е членка на ЕУ, има најголем опфат

во додипломските студии од сите, и тоа 93,8% од вкупниот број на студенти запишани во РМ (Eurostat, Tertiary education statistics).

Најголем опфат на студенти на *магистерски студии* имаат Италија (38,38%) и Луксембург (36,36%), а најмал Латвија (11,96%) и Грција (7,30%). Додека пак, гледајќи од аспект на вкупен број на студенти на *магистерски студии* или на степен еквивалентен на нив во земјите членки на ЕУ, најголем дел студираат во Германија, потоа во Франција, па во Италија (Eurostat, Tertiary education statistics).

Најголем дел од студентите од ЕУ кои студираат *докторски студии*, се студенти кои студираат во Германија (28,97% од вкупниот број на студенти на докторски студии во ЕУ, односно 7,7% од вкупниот број на студенти во високото образование во Германија), Велика Британија е втора земја во однос на бројот на студенти на докторски студии, а трета е Франција, додека Малта е со најмал процент на студенти на докторски студии (0,01% од вкупниот број на студенти на докторски студии во ЕУ). Австрија е на шесто место во однос на бројот на студенти на докторски студии, во неа студираат 3,49% од вкупниот број на студенти на докторски студии во ЕУ (Eurostat, Tertiary education statistics).

Од сите земји членки на Европската Унија, Германија е најбројна во однос на популацијата, 15,94% од населението во ЕУ. Од вкупниот број на студенти во 28-те земји членки на ЕУ, Германија има и најголем број на студенти во високото образование во целина (14,16%). Малта и Луксембург се најмали по популација од земјите членки на ЕУ. Малта има 0,06%, а Луксембург 0,03% од вкупниот број на студенти во 28-те земји членки на ЕУ (Eurostat, Tertiary education statistics). Во графиконот подолу е прикажана состојбата во земјите членки на ЕУ во однос на бројот на население и бројот на студенти во високото образование како процент од вкупниот број на население и студенти од сите земји членки на ЕУ.

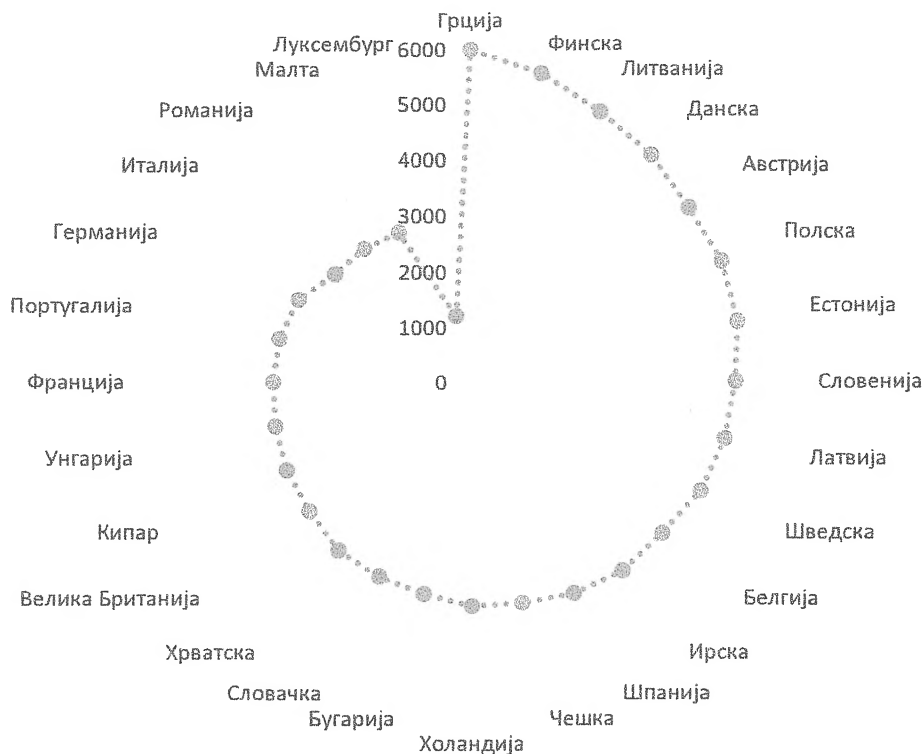


Графикон 2. Популација (% од вкупната популација во ЕУ (2013)) и број на студенти во високото образование (% од вкупниот број на студенти во ЕУ (2013))

Извор: Графикон изработен од авторот користејќи ги податоците од: Eurostat, Tertiary education statistics и Eurostat. Population on 1 January 2013

Вака прикажаните резултати говорат дека некои земји во Европа имаат поголем број на студенти, а помала популација споредени со други земји кои имаат помал број на студенти, а поголема популација (пример Шпанија и Италија, Грција и Белгија, Холандија и Романија).

Како дополнување на овие податоци ни служи и графиконот кој следи. Во него ни се дадени податоци за бројот на студенти на 100 000 жители.



Графикон 3. Број на студенти на 100 000 жители

Извор: Графикон изработен од авторот користејќи податоци од: Eurostat, Tertiary education statistics; Eurostat, Population on 1 January 2013; и пример од: Raluca Mariana Dragoescu An overview of higher education at the European level, 2013

Грција има најголем број на студенти на 100 000 жители, и тоа 5 992 студенти на 100 000 жители, по неа е Финска со 5 694 студент на 100 000 жители, Литванија е трета со 5 374 студенти на 100 000 жители. И Австрија припаѓа во групата на земји со поголем број на студенти на 100 000 жители. Во оваа група таа го зазема петтото место со 5002 студенти на 100 000 жители. Романија, Малта и Луксембург се трите земји со најмал број на студенти на 100 000 жители. Романија има 3 088, Малта 2 990, а Луксембург 1 229 студенти на 100 000 жители.

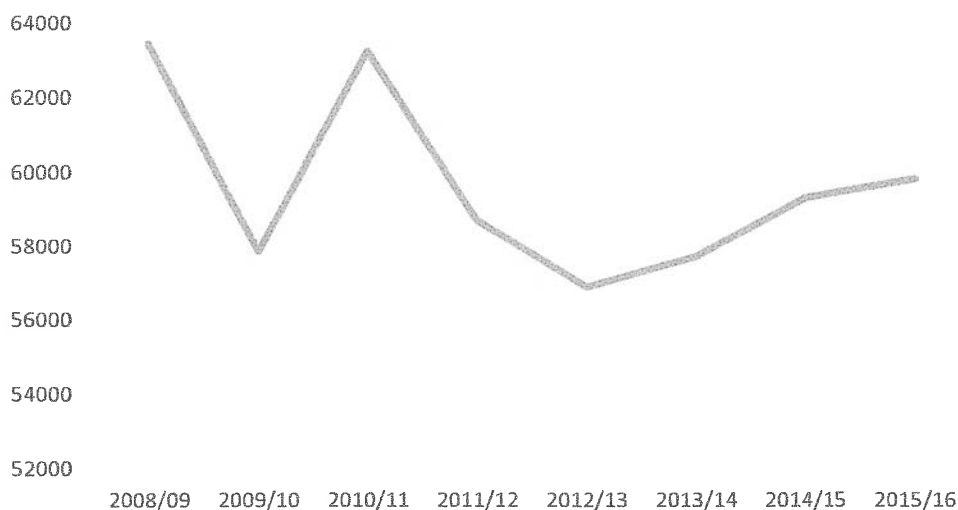
Ваквиот сооднос говори дека иако поголемите земји го имаат поголемиот дел од студентите кои постојат во Европската Унија, сепак, споредено со популацијата на секоја од земјите се гледа дека и покрај побројната популација - Германија, Франција, Велика Британија, Италија, имаат помал број на студенти на 100 000 жители, за разлика од Грција, Финска, Данска, Австрија кои пак се помалку бројни по популација, а имаат поголем број на студенти на 100 000 жители.

Во РМ, вкупниот број на студенти на 100 000 жители во 2013 бил 2 943. Во графиконот погоре (Број на студенти на 100 000 жители), Република Македонија би

зафаќала место некаде помеѓу Малта и Луксембург. Споредено по популација, Република Македонија е побројна и од Малта и од Луксембург, а ако би ја споредиле со Словенија или Латвија со кои РМ е најблиску по популација, ќе забележиме дека и двете земји имаат далеку поголем број на студенти на 100 000 жители за разлика од Република Македонија.

1.2.1.1. Опфат на студенти во високото образование во Република Македонија

Бројот на запишани студенти на додипломски студии на високите стручни школи и на факултетите во Република Македонија во последните осум години претрпува промени и се менува. Во последните осум години, во академската 2008/09 година има најголем број на запишани студенти на додипломски студии на високите стручни школи и на факултетите (63 437), додека во академската 2012/13 година има најмал број на запишани студенти (56 906). Податоците од последните осум години се прикажани во графиконот подолу.



Графикон 4. Вкупен број на запишани студенти на додипломски студии на високите стручни школи и на факултетите во РМ

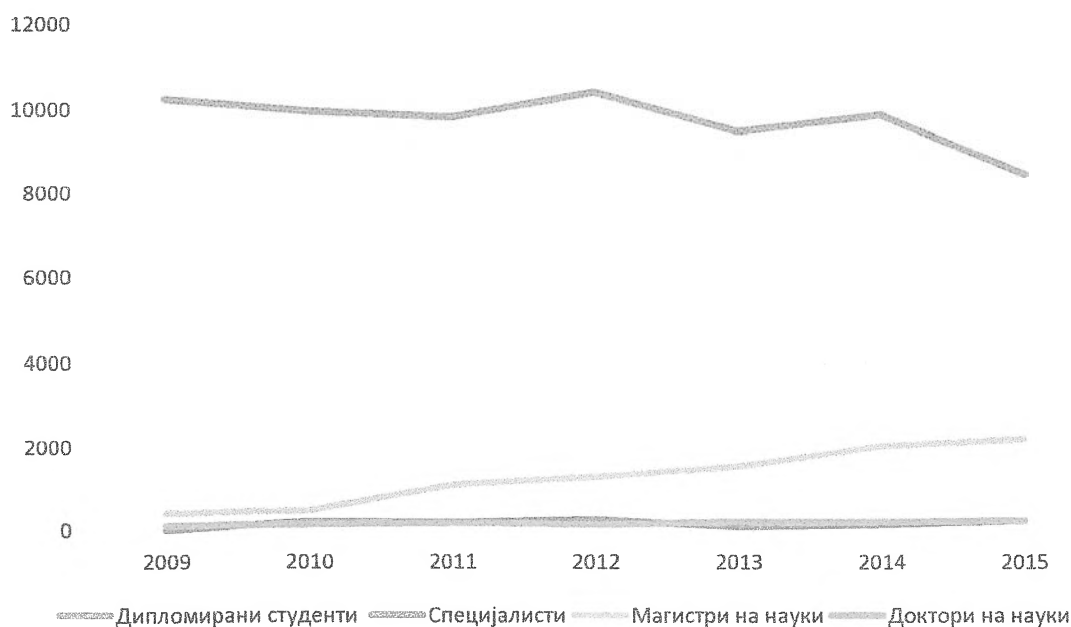
Извор. Графикон изработен од авторот користејќи ги податоците од ДЗС, 2016, стр. 9-10

Зборувајќи пак за дипломираните студенти на додипломски студии на високите стручни школи и факултетите во Република Македонија, податоците (за периодот 2009-2015) говорат дека во 2012 година има најголем број на дипломирани студенти (10 392), додека во 2015 година има најмал број на дипломирани студенти (8 458) (ДЗС, Број на дипломирани студенти од 2009 до 2015).

За разлика од додипломските студии, бројот на *магистри на науки* има континуиран раст во периодот од 2009 до 2015 година. Во целиот овој период, најголемиот број на магистерските трудови се од општествените науки и тоа на почетокот процентот на магистерски трудови од областа на општествените науки бил повеќе од 50%, додека во 2015 година изнесувал дури 70% (ДЗС, Магистри на науки и специјалисти од 2009 до 2015).

Во последните 7 години бројот на *доктори на науки* варира. Во периодот од 2009 до 2015 година е забележано дека најмал број на доктори на науки има во 2009 година (119), додека во 2015 година има најголем број на доктори на науки (246). Докторирањето во областа на општествените науки е најмногу застапено во секоја од годините за периодот кој го разгледавме (од 2010 до 2013 година над 50% од докторите на науки биле од областа на општествените науки) (ДЗС, Доктори на науки од 2009 до 2015).

Што се однесува до прашањето: каква професија имаат лицата кои докторираат?, дури 73,9% од лицата кои докторирале во 2009 година биле лица кои својата професија ја извршувале во образовната дејност. Наредните три години овој процент значително опаднал (2012 година само 37,7% од лицата кои докторирале биле лица кои својата професија ја извршувале во образовната дејност) што укажува дека се поголем број на лица кои не се дел од образованието стекнуваат титула доктор на науки.



Графикон 5. Број на дипломирани студенти, специјалисти, магистри и доктори на науки во Република Македонија (2009-2015)

Извор: Графикон изработен од авторот користејќи податоци од ДЗС

1.2.2. Опфат на наставници во високото образование

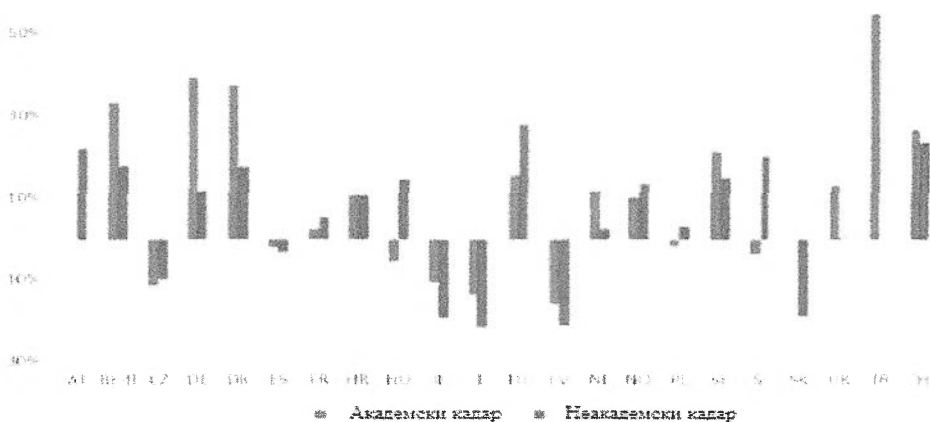
Високото образование во Европа претрпува промени не само во бројот на студенти, туку и во бројот на кадар опфатен во него. Поединечната слика за европските земји говори зголемување на бројот на кадарот во високото образование во 17 земји во Европа (2015 година споредена со 2008 година), додека во 6 земји е регистрирано намалување на бројот на кадарот.

Белгија (fl), Германија, Данска, Хрватска, Исланд, Луксембург, Норвешка, Шведска, Швајцарија, Турција се земјите каде во периодот од 2008/2009 до 2014/2015 година *бројот на кадарот* (само академскиот кадар) *пораснал за повеќе од 10%*.

Во Австрија, Франција, Унгарија, Холандија, Полска, Словенија и Велика Британија за *помалку од 10% пораснал* бројот на кадарот во овој период, додека во Чешка, Ирска, Шпанија, Италија, Латвија и Словачка *се намалил бројот на кадарот* (EUA Public Funding Observatory 2016, стр. 15).

Во повеќето земји со зголемувањето на бројот на студенти паралелно оди и зголемување на бројот на кадарот. Исклучок прават Австрија и Холандија каде побрзо расте бројот на студенти, за разлика од зголемувањето на бројот на кадарот.

Во графиконот ни е даден преглед (помеѓу 2008 и 2015) на промените на бројот на академскиот и неакадемскиот кадар во Европските земји.



Графикон 6. Промени во бројот на кадарот, 2008-2015

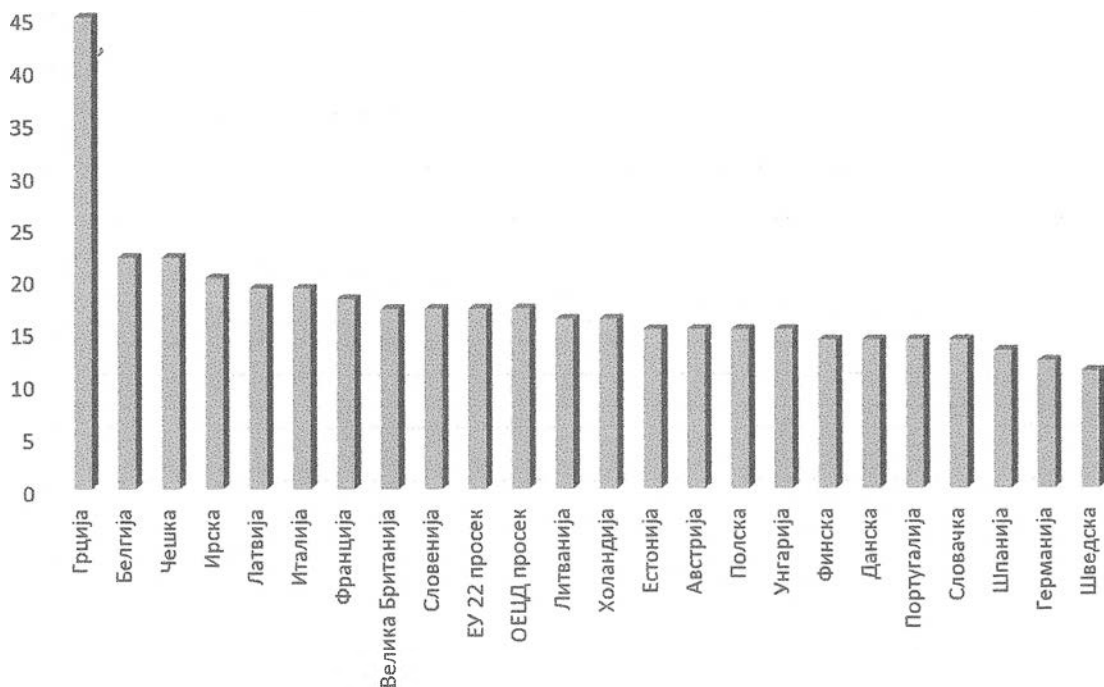
Извор: EUA Public Funding Observatory 2016, стр. 26

Глобалната слика за опфатот на наставници во високото образование – Во ЕУ – 28 (без Данска и Естонија), во 2013 година покажува ангажирање на 1,4 милиони луѓе во наставата во терциерниот сектор. Германија имала 26,69 % од вкупниот број на

наставници во ЕУ, Шпанија 10,94%, Австрија 4,19%, додека најмалку имале Луксембург 0,12 % и Малта 0,11 % (Eurostat, Tertiary education statistics, 2013).

Соодносот студент - наставен кадар во високото образование е прашање кое е од голема важност. Оптовареноста на наставникот е условена не само од научните задолженија кои се бараат од него, туку и од бројот на студенти со кои тој работи. Во 2013 година соодносот студент на еден академски кадар се движел од 10.2 студенти на еден академски кадар во Малта, до 21.9 студенти на еден академски кадар во Чешка. Во Република Македонија, во 2013 година овој сооднос бил 17.8 студенти на еден наставник во Република Македонија (Eurostat, Tertiary education statistics , 2013).

Соодносот студент – наставен кадар во терциерниот сектор (кратки циклуси, прв, втор, трет циклус на студии) во 2014 година е прикажан во графиконот подолу⁴.



Графикон 7. Сооднос студенти-наставен кадар во терциерниот сектор

Извор: Графикон изработен од авторот користејќи ги податоците од ОЕЦД, 2016 стр. 403

Најголем број на студенти на еден наставник има во Грција и тоа дури 45 студенти, Белгија и Чешка имаат по 22 студенти на еден наставник во високото образование. Австрија има сооднос од 15 студенти на еден наставник во високото

⁴Во Ирска и Холандија биле земени во предвид само јавните институции.

образование, додека Шпанија има 13, Германија 12, а Шведска има 11 студенти на еден наставник во високото образование.

Сооднос професори – асистенти во високото образование. Универзитетите во Австрија, во 1946 година, имале 382 професори и 1060 асистенти (според VMfU 1969, стр. 88, како што е цитирано кај Pechar, стр. 35). Соодносот на професори и асистенти бил 1:2.8. Овој сооднос бележи пораст низ годините, и тоа: 1970 година 1:4, а во 2002 година 1:4.2 (Pechar, стр. 35).

1.2.2.1. Наставен и соработнички кадар во високообразовните установи во Република Македонија

Анализата на податоците за бројот на наставен и соработнички кадар во високообразовните установи во РМ за последните седум години, покажува зголемување на бројот на наставен кадар во високообразовните установи во РМ (над 700 лица), а намалување на бројот на соработници во наставата (намалување за повеќе од 200 лица) (табела 2). Со оглед на тоа што соработничкиот кадар има законска обврска за одреден период да докторира, односно да стекне повисока титула, главната причина за намалување на бројот на соработници може да е и токму тоа, напредувањето во звањата, но од друга страна пак ако се земе во предвид таа причина, тогаш се отвора прашањето дали и колку се обновува соработничкиот кадар во високообразовните установи.

Табела 2. Број на наставници и соработници во високообразовните установи во РМ од учебната 2009/2010 до 2015/16 година

Учебна година	Наставен кадар	Соработнички кадар	Вкупно
2009/10	2057 (59,4%)	1407 (40,6 %)	3464
2010/11	2276 (58,9%)	1585 (41,1%)	3861
2011/12	2240 (61,2%)	1422 (38,8%)	3662
2012/13	2207 (64,3%)	1223 (35,7%)	3430
2013/14	2301 (68,6%)	1053 (31,4%)	3354
2014/15	2453 (67,8%)	1163 (32,2%)	3616
2015/16	2801 (70,4%)	1179 (29,6%)	3980

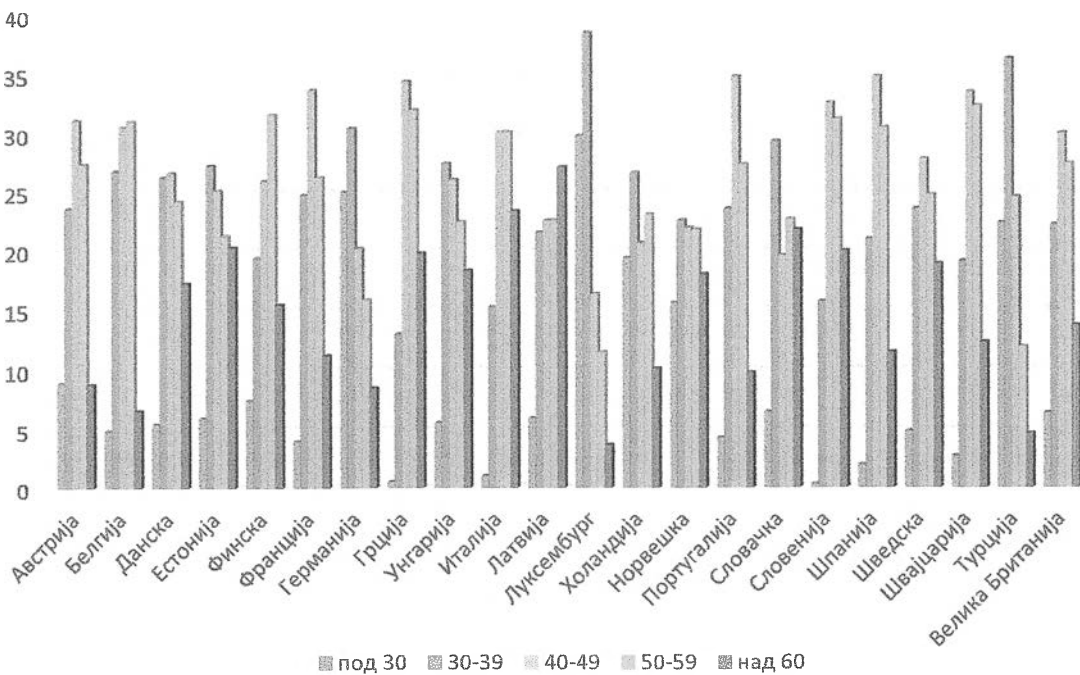
Извор: (ДЗС, Број на наставници и соработници во високообразовните установи во РМ од учебната 2009/2010 до 2015/16 година, стр. 1).

1.2.3. Возрасни категории на универзитетските наставници

Познавањето на возрасната структура на наставниот кадар во високото образование во дадена земја е од голема важност заради понатамошното следење и оправдување на активностите кои ги реализираат наставниците и на искуството кое тие го носат со себе.

Според податоците од ОЕЦД статистиката за 2014 година, возрасната категорија на наставници во високото образование (нивоа ISCED 5-8) изгледа вака: Во Луксембург, Германија и Турција повеќе од половина од вкупниот број на наставници во високото образование се под 40 години. Во Луксембург дури 68,5% од наставниците се на оваа возраст. Грција, Словенија и Италија се наоѓаат најниско на оваа скала, во Грција пак само 13,5% од наставници се на возраст под 40 години (од нив 0,5% се под 30 годишна возраст, во Словенија 0,3% под 30 годишна возраст).

Малиот процент на помлади наставници во високото образование во Грција, Италија и Словенија резултира пак со повеќе од 50% од наставниците да се на возраст над 50 години (во Италија 23,4% се над 60 години). Наставниците пак над 60 години достигнуваат процент од над 20 во Естонија, Словачка, Италија, Латвија. Латвија има најголем процент на наставници над 60 години и тоа 27,2%.



Графикон 8. Дистрибуција на наставници по возраст во терциерниот сектор (2014) (ISCED 5-8)

Извор: Графикон изработен од авторот користејќи ги податоците од OECD.Stat. 2014. Distribution of teachers by age and gender

1.2.4. Мобилност на кадарот

Една од формите преку која кадарот професионално се развива и усовршува е мобилноста. Нејзината вредност е голема и придобивките од неа се сестрани. Токму затоа во една од европските препораки е опфатена и мобилноста на кадарот. Европските заложби во оваа насока говорат дека високообразовните институции треба да развијат и имплементираат холистички интернационални стратегии за мобилноста, како составен дел од нивната мисија. Поточно: зголемување на мобилноста на кадарот и на студентите, меѓународна димензија на наставните програми, меѓународно искуство на факултетите, познавање на англискиот јазик и познавање на втор странски јазик, транснационални курсеви и степени, а важни компоненти во Европското високо образование и пошироко се и меѓународните сојузи (McAleese, 2013, стр. 51).

Мобилноста и нејзините придобивки во високото образование можат да ги користат студентите, но и различните профили на кадри - учесници во високото образование:

- *наставници – истражувачи*, тоа се професори кои го посветуваат своето време на настава и истражување;
- *наставници* – кои имаат чисто педагошки обврски и одговорности;
- *истражувачи* – имаат обврска да спроведуваат истражување, а нивните наставни обврски се минимални или воопшто ги немаат;
- *административен кадар* (според Cradden, 2007, како што е цитирано во Миовска – Спасева и Рунчева, 2013-14, стр.16).

Мобилноста на академскиот кадар е поддржувана финансиски од бројни програми и стипендии.

Стипендиите како: *Fulbright*, *DAAD*, *Chevening* ја поддржуваат мобилноста на академскиот кадар и неколку години се достапни и на академскиот кадар од Република Македонија (Божиноска и др., 2015, стр. 51-52). Поддршка на интернационалната академска мобилност дава и *Civil Society Scholar Awards (CSSA)*. Поддршката е наменета за студентите на докторски студии и академскиот кадар кој предава на универзитет во својата земја (Open Society Foundations, 2017, *Grants. Civil Society Scholar Awards*).

Покрај стипендиите, постојат и програми кои финансиски ја поддржуваат мобилноста на кадарот. Имено, младите истражувачи преку програмата за истражување и развој која е дел од *акциите Марија Кири* имаат можност да ги остварат своите први истражувања и наставни активности (McAleese, 2013, стр. 54).

– Централната европска програма за размена во областа на универзитетски студии (CEEPUS), покрај тоа што нуди можност за мобилност на студентите, нуди можност и за мобилност на академскиот кадар, и тоа можност да оствари предавање на некоја од партнерските високообразовни институции. Од 5 дена до 10 месеци може да трае периодот на мобилност на академскиот кадар (Божиноска и др., 2015, стр. 46-47).

– *Хоризонт 2020* е програма која финансиски ја поддржува мобилноста на истражувачите, го поддржува јакнењето на меѓународните мрежи, стекнувањето на нови знаења, кофинансирање на одредени активности во јавниот сектор и дава финансиска поддршка на проекти за истражување и иновации (МОН, 2014, *Хоризонт 2020*).

Еразмус е најуспешната програма за мобилност на студентите во светот (European Commission, 2015, стр. 6). Покрај студентите, оваа програма е значајна и за академскиот кадар.

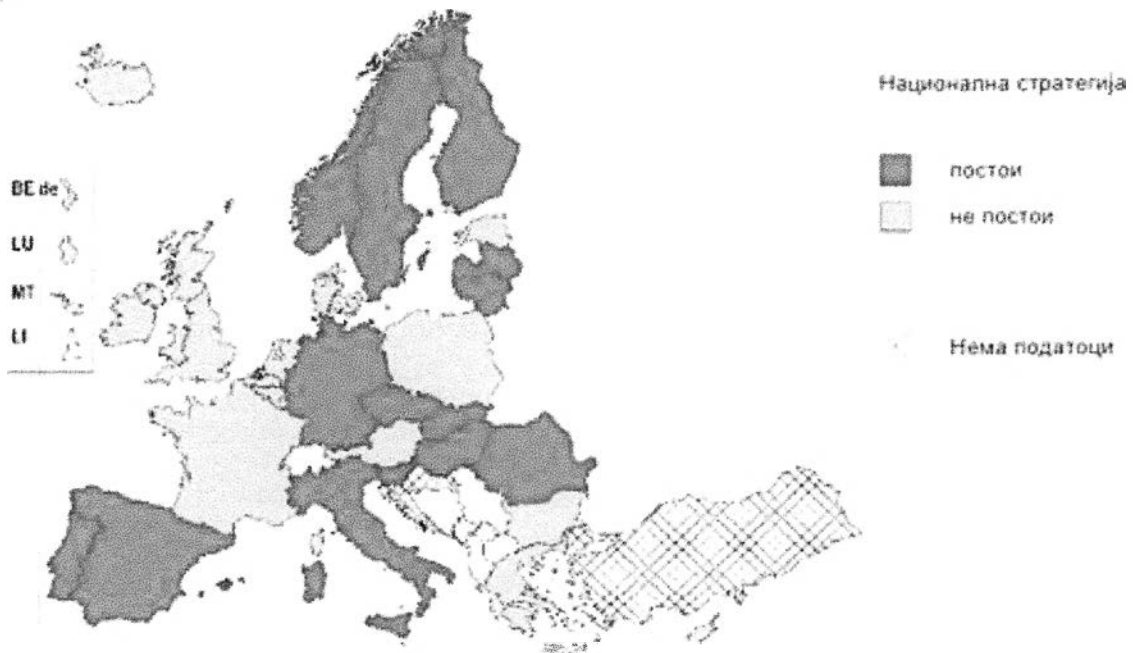
Еразмус програмата пак му дава можност на кадарот од високообразовните институции и од претпријатијата да реализираат наставни задачи на друга високообразовна институција во Европа. Тој мобилен период може да биде со времетраење од минимум 1 ден (најмалку 5 наставни часа) до 6 недели (European Commission, 2015, стр. 10-11).

Полска, Шпанија, Франција и Германија се четирите земји кои припаѓаат во групите топ 5 земји кои испраќаат и топ 5 земји кои примаат кадар за наставни задачи. Турција е петтата земја која ја пополнува групата од земји кои најмногу испраќаат кадар за наставни задачи, додека Италија пак ја пополнува групата од земји кои се најатрактивни дестинации за кадри кои ќе реализираат наставни задачи кај нив. Англискиот јазик бил најчесто користен во текот на овие наставни задачи, а по него користени биле и Германскиот, Францускиот, Шпанскиот и Италијанскиот (*ibid*).

Според Извештајот на Европската комисија за *Мобилноста на кадарот во високото образование, Националните политики и програми*, во академската 2012/13 година, во помалку од половина од земјите (за кои имаат достапно податоци), постоеле национални стратегии кои експлицитно ја промовирале мобилноста на кадарот во високото образование. Трите земји (Литванија, Словенија и Финска) имале усвоено национални стратегии во комбинација со квантитативни цели. Пример во Словенија квантитативните цели (за докторските програми) се однесуваат на тоа до 2020 година најмалку 20% од докторандите треба да бидат инволвирани во здружени докторски студиски програми со странски универзитети (Racké, 2013, стр.3).

Национални стратегии за мобилноста без поставени квантитативни цели имале единаесет земји, а во неколку пак високообразовни системи, меѓу кои и Австрија, како важна цел било прифатено промовирањето на интернационализацијата и зголемувањето на мобилноста на академскиот кадар, но без конкретни национални стратегии.

Ситуацијата во однос на постоењето на националните стратегии за мобилноста на високообразовниот кадар е прикажана на сликата која следи:



Слика 1. Национални стратегии за промовирање на мобилност на кадарот во високото образование, 2012/13

Извор: Racké, 2013

Повеќето од земјите кои имаат национални стратегии за мобилност на кадарот во високото образование, имаат и национални програми за мобилност на високообразовниот кадар. Од неколку денови до две години варира должината на мобилните периоди поддржани од страна на националните програми. Програмите во одредени земји се однесуваат на академскиот кадар или високообразовниот кадар, а онаму каде што има диференцирање на групите тогаш тие се наведени како наставен и истражувачки кадар, а докторандите или помладите истражувачи се групата за која постојат специфични програми во значителен број на земји (Racké, 2013, стр. 3-7). Истражувачите и помладите истражувачи се на прво место во националните програми за мобилност, додека наставниците се на второ место (Racké, 2013, стр. 19).

Ситуацијата во однос на постоењето на националните програми за мобилноста и видовите на високо-образовен кадар кој е посочен во националните програми за мобилност, 2012/13 ни е дадена на следнава слика:



Слика 2. Видови високо-образовен кадар посочени во националните програми за мобилност, 2012/13
 Извор: Racké, 2013

Во насока на поттикнување, охрабрување и подржување на мобилноста на академскиот кадар, од голема важност е и обезбедувањето на платено отсуство за периодот кога кадарот реализира научен престој.

Платеното отсуство за научен престој (не е национална програма во буквална смисла на зборот) е прифатено од страна на многу земји.

Во табелата која следи ни е даден приказ на состојбата во некои Европски земји во однос на научниот престој на високообразовните кадри и финансиската покриеност на истиот.

Табела 3. Научен престој на високообразовните кадри во Европските земји

Држава	Видови високообразовен кадар	Времетраење на отсуство	Финансиска покриеност
Франција	академскиот кадар (наставниците-истражувачите)	од 6 до 12 месеци на секои 6 години (само за истражувачки цели)	за време на отсуството примаат редовна плата
Латвија	академски кадар	6 месеци на секои 6 години (за научно истражување)	платено отсуство
	редовните професори, вонредните професори и доцентите	до 2 години на секои 6 години (како гости предавачи во високообразовни установи)	неплатено отсуство
Шпанија	универзитетските професори и истражувачите (универзитетите одлучуваат за финансирањето на отсуството за истражување или настава)	до 3 месеци	надоместок со висина на нивната плата се добива 80% од платата без разлика на научната или академската важност која се обавува
		меѓу 3 месеци и 1 година	
		повеќе од 1 година (реализирани во период од 5 години)	без финансиски надоместок
Литванија	наставниот кадар	1 година на секои 5 години (спроведување на истражување и подобрување на научни и педагошки квалификации)	платен вообичаен месечен надоместок
Словенија	Наставници (ретко се користи можноста поради недостаток на финансиски и човечки ресурси)	после 6 години работно наставно искуство	платено научно отсуство
Македонија	лица избрани во наставно-научно, научно и наставно звање	до 1 година на секои 5 години	платено отсуство
		до 3 години на секои 5 години (стручно-научно усовршување)	неплатено отсуство

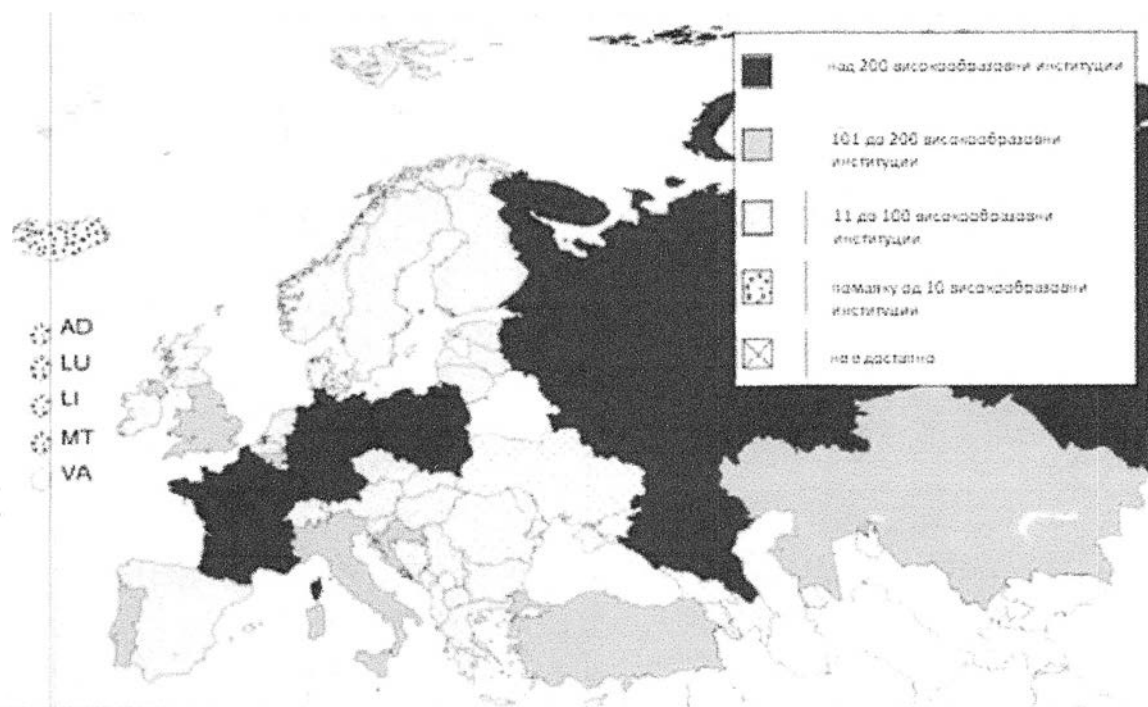
Извор: Racké, 2013, стр. 10-11, Закон за високо образование консолидиран текст, 2015, стр. 99-100.

1.2.5. Високообразовни установи

Карактеристиките кои ги имаат универзитетите (историјат, наставен кадар, наставна и истражувачка дејност) се едни од условите од кои зависи бројот на студенти кои ќе бидат вклучени во нивни рамки. Високообразовните институции неопходно е да бидат поатрактивни на пазарот за идните студенти, поради постоечкиот и национален и меѓународен натпревар за студенти (Pleschová et al, 2012, стр. 5).

Во Европскиот високообразовен простор во 2015 година, 26 земји имале од 11-100 високообразовни институции. Во оваа рамка најниско се наоѓаат Црна Гора, Србија и Велика Британија (Шкотска) со 11-20 високообразовни институции. Ирска, Шведска и Финска имале по 44 високообразовни институции, додека највисоко во оваа рамка се наоѓаат Чешка, Норвешка и Шпанија со 70 -90 високообразовни институции. Од 101-200 високообразовни институции имале 7 земји, Португалија со 124, се наоѓа најниско во оваа рамка, а највисоко Турција со 184 високообразовни институции. Најголем број на институции имаат Франција (околу 300), Германија (над 400), Полска (над 400) и Русија над 900.

Бројот на признати домашни високообразовни институции во Европскиот високообразовен простор во 2015 година е прикажан на сликата подолу:



Слика 3. Високообразовни установи во 2015 година во Европскиот високообразовен простор

Извор: European Commission / EACEA / Eurydice 2015, стр. 36

Што се однесува до бројот на Високообразовни установи во Република Македонија, ситуацијата е следна: во РМ има 6 акредитирани државни високообразовни установи (Универзитет Св. „Кирил и Методиј“ Скопје; Универзитет „Климент Охридски“ Битола; Универзитет „Гоце Делчев“ Штип; Државен Тетовски Универзитет Тетово; Универзитет за информатички науки и технологии „Св. Апостол Павле“ во Охрид; Универзитет „Мајка Тереза“ во Скопје) и 19 акредитирани приватни високообразовни установи (МОН, 2014, Акредитирани високообразовни установи во РМ; Закон за основање на универзитет „Мајка Тереза“ во Скопје, СВ на РМ 226/2015 стр. 38). Со 25-те високообразовни установи Република Македонија би припаѓала во втората група на земји (11-100 високообразовни институции).

На Европскиот простор постојат околу 4000 високообразовни институции (McAleese, et al. 2013, стр. 6). Според *Academic ranking of world universities*⁵ (каде се рангирани повеќе од 1200 универзитети во светот) во 2016 година, 204 универзитети од Европа се во групата на топ 500 универзитети. Во оваа група влегуваат 165 Универзитети од Америка, 126 универзитети од Азија/Океанија и 5 од Африка. Дури 15 Универзитети од САД се во групата на 20 најдобри универзитети според ова рангирање. Во оваа група во топ 20 универзитети влегуваат и 3 универзитети од Велика Британија, 1 универзитет од Јапонија и 1 од Швајцарија. Австрија има 5 универзитети во групата на топ 500 универзитети на ова рангирање, првите два универзитети се рангирани на 151-200 место на оваа листа (*Academic Ranking of World Universities, 2016, Statistics by region*).

⁵Селектирани се универзитети кои имаат добиено нобелова награда, медали во областа, кои имаат високо цитирани истражувачи, или трудови објавени во Nature or Science. Вклучени се и универзитетите со значителен број на документи кои се индексирани од Science Citation Index – Expanded (SCIE) и Social Science Citation Index (SSCI).

1.3. Финансирање на високото образование

Финансирањето на универзитетите е комплексен процес во кој низа на фактори имаат значајна улога кога се оценува, односно кога се зборува за позитивен или негативен развој на даден систем. Кога ќе се спомене јавното финансирање на високообразовните установи, треба да се води сметка и на: влијанието на инфлацијата, бројот на запишани студенти (зголемување/намалување на бројот на студенти и зголемување/намалување на јавното финансирање на универзитетите), економскиот развој (БДП), инфраструктурната состојба (EUA, Public Funding observatory 2016, стр.4).

Иако во некои европски земји приватното финансирање е важен дел од целокупното финансирање на високото образование, сепак, високообразовните институции во Европа главно се финансираат од јавни извори (Crosier et al, 2011, стр. 35).

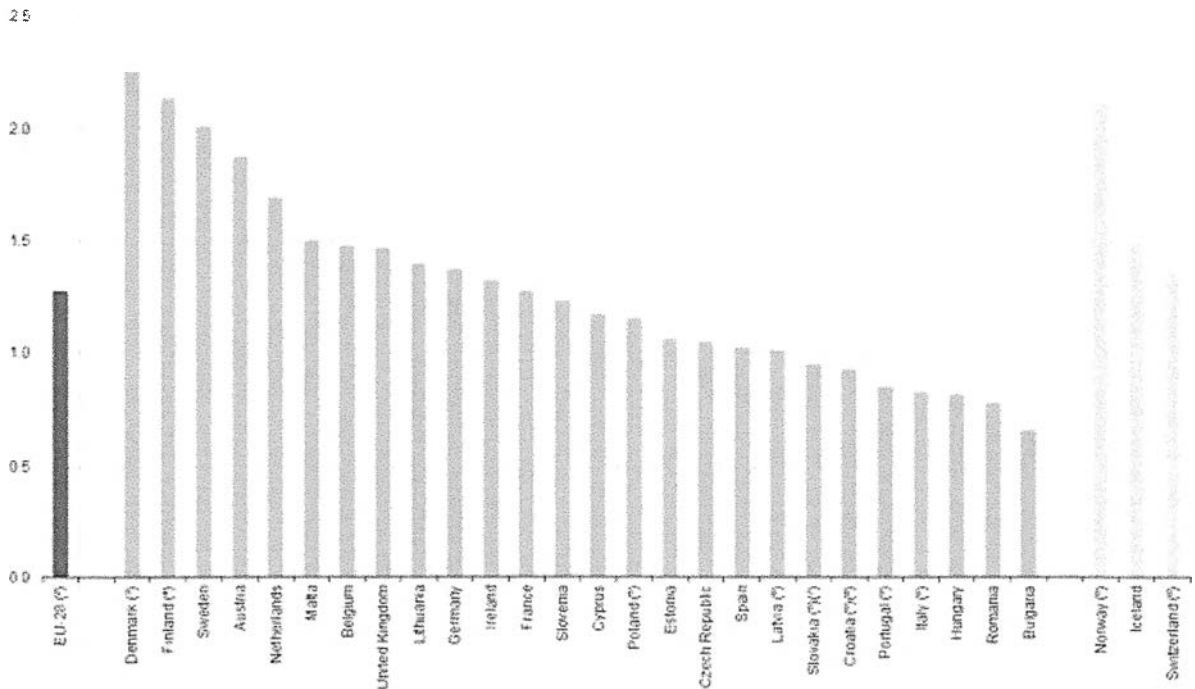
Според европската статистика за финансирањето на високото образование, просечното јавно финансирање на високото образование во ЕУ бележи зголемување. Данска во сите посочени години се јавува како земја со највисока регистрирана вредност. Јавното финансирање на високото образование во ЕУ, како % од БДП е прикажано во табела 4.

Табела 4. Јавно финансирање на високото образование во ЕУ(% од БДП)

Година	Просечно јавно финансирање на високото образование во ЕУ	Највисока регистрирана вредност	Најниска регистрирана вредност
2000	1,05% од БДП	Данска (2,49%)	Романија (0,40%)
2007	1,12% од БДП	Данска (2,29%)	Бугарија (0,68%)
2008	1,23% од БДП	Данска (2,4%)	Словачка (0,78%)
2012	1,3% од БДП (со исклучок на Грција и Луксембург)	Данска (2,3%)	Бугарија (0,7%)

Извор: Crosier et al, 2011, стр. 35-36; Katsarova, 2015, стр. 17; Eurostat Tertiary education statistics

Податоците за јавното финансирање на високото образование во ЕУ земјите за 2012 година се дадени во графиконот подолу.



Графикон 9. Јавно финансирање на високото образование во 2012 година како % од БДП

Извор: Eurostat, Tertiary education statistics - Public expenditure on tertiary education as a share of GDP, 2012

– *Еволуција на јавните трошоци за високото образование 2000 -2007 година.* Во 2007 година 14 земји (Белгија, Данска, Германија, Ирска, Франција, Кипар, Холандија, Австрија, Португалија, Романија, Финска, Шведска, Исланд и Норвешка) имаат јавно инвестирање во високото образование кое е над ЕУ просекот (кој бил 1,12%). Данска има дури 2,29%, а Норвешка 2,16% од БДП.

Повеќето Европски земји во периодот од 2000 до 2007 година бележат стагнирање во јавното финансирање на високото образование, додека 6 земји бележат намалување на јавното финансирање на високото образование.

Романија и Кипар се двете земји кај кои има најголем раст во јавното финансирање на високото образование во овој период. Во Романија за 0,72%, а во Кипар за 0,69% пораснало јавното финансирање на високото образование.

Од шесте земји во кои има намалување на јавното финансирање во овој период, Бугарија и Шведска се издвојуваат како земји со најголемо намалување од 0,2% во овој период (Crosier et al, 2011, стр. 35-36).

Табела 5. Еволуција на јавното финансирање на високото образование како % од БДП

Еволуција (2007 споредена со 2000)	Земји
2007 повисока од 2000	Белгија, Чешка, Германија, Естонија, Шпанија, Франција, Кипар, Литванија, Унгарија, Малта, Холандија, Австрија, Полска, Португалија, Романија, Словачка, Велика Британија, Исланд, Норвешка
2007 пониска од 2000	Бугарија, Данска, Ирска, Италија, Финска, Шведска,
2007 иста со 2000	Латвија

Извор: Табела направена од авторот користејќи ги податоците од изворот Crosier et al, 2011, стр. 36

– Еволуција на јавните трошоци за високото образование 2008 -2015 година.

Еволуцијата на јавните расходи за високото образование (како % од БДП) кај дел од европските земји за 2015 година, во однос на 2008 година, говори дека: 13 земји во 2015 имаат повисоко јавно финансирање на високото образование (како % од БДП) во споредба со 2008 година, додека 11 земји имаат пониско финансирање. Листата на земји ни е дадена во табелата подолу.

Табела 6. Еволуција на јавното финансирање на високообразовните институции како % од БДП помеѓу 2008 и 2015 година

Еволуција (2015 споредена со 2008)	Земји
2015 повисока од 2008	Австрија, Германија, Данска, Франција, Хрватска, Холандија, Норвешка, Полска, Португалија, Србија, Словенија, Шведска и Турција
2015 пониска од 2008	Чешка, Шпанија, Грција, Унгарија, Исланд, Ирска, Италија, Латвија, Литванија, Словачка и Велика Британија

Извор: EUA Public Funding Observatory 2016

Земајќи ги во предвид сите фактори: број на студенти, инфлација и БДП (2015 споредена со 2008), анализата на Европската Универзитетска Асоцијација говори дека: јавното финансирање на универзитетите се зголемило во 11 земји во Европа, а додека во 13 земји се намалило.

Јавното финансирање на универзитетите главно бележи раст во Северозападна Европа, вклучувајќи ги и Скандинавските земји, Бенелукс земјите, Австрија, Франција, Германија и Турција, додека негативни трендови на финансирање главно бележат Балтичките земји, Источна и Централна Европа, Јужна Европа и Западниот Балкан, Ирска и Велика Британија (EUA Public Funding Observatory 2016, стр.15).

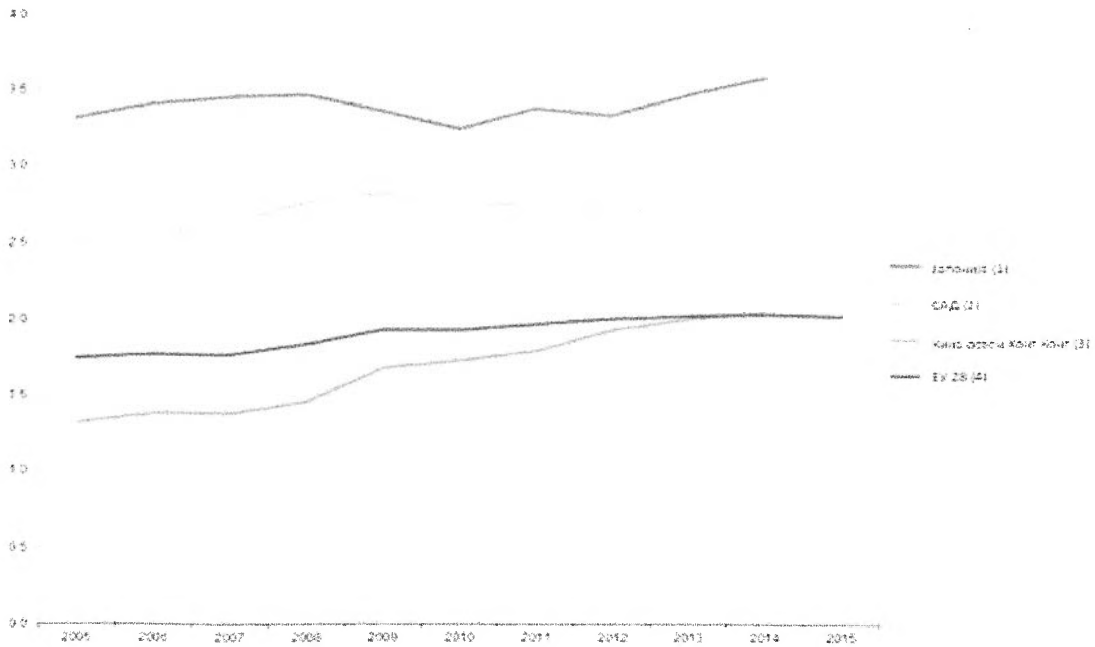
Намалувањето на финансирањето посебно влијаело на: наставата, инфраструктурните инвестиции, отпуштања на кадарот, намалување на бенефициите на кадарот, во помала мера се погодени и средствата за истражување (EUA Public Funding Observatory 2016, стр.5).

– *Финансирање за истражување и развој*

Во последните неколку децении, една од клучните цели на ЕУ е да се поттикне зголемување на нивото на инвестиции во науката, со што би се зајакнала конкурентноста на ЕУ и истата би се доближила до вредностите на бруто трошоците за истражување и развој на САД и Јапонија. Во таа насока, една од клучните цели на стратегијата за раст на ЕУ (Европа 2020) била до 2020 година вкупните издвојувања за истражување, развој и иновации од државни и приватни извори да достигнат до 3% од БДП на ЕУ (Eurostat, R&D expenditure; Новковски, 2017). Бруто домашните трошоци за истражување и развој⁶ во 2015 година во ЕУ-28 бележат зголемување за 4,4% во однос на 2014, додека во однос на 2005 година бележат зголемување за 47,8% (ibid).

Податоците за бруто трошоците за истражување и развој како % од БДП за периодот од 2005 до 2015 година за Јапонија, САД, Кина (освен Хонг Конг) и за земјите од ЕУ ни се дадени во графиконот подолу.

⁶Gross domestic expenditure on R&D (GERD), Бруто трошоци за истражување и развој (БТИР) вклучува трошоци за истражување и развој од бизнис сектор, високообразовни институции и владите и приватни непрофитни организации



(1) 2008 и 2013: податоци до средината на 2013; илустрациски
 (2) исклучувањето на капитални доходи 2013; податоци за 2014 и 2015 илустрациски
 (3) 2009 податоци до средината на 2013; илустрациски
 (4) 2015: илустрациски
 Извор: Eurostat (online data code: ts00001)

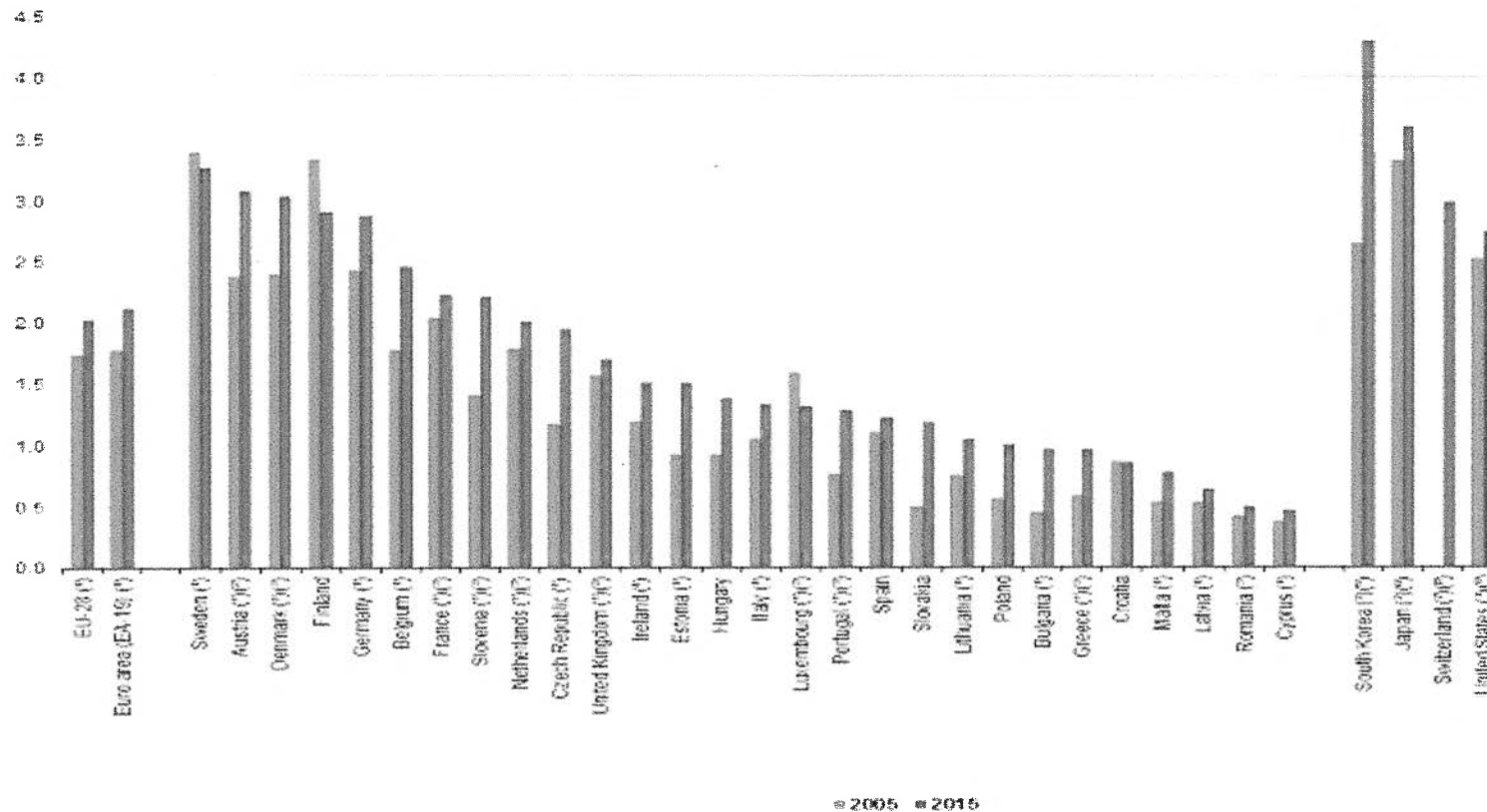
Графикон 10. Бруто домашни трошоци за истражување и развој, 2005-2015 (% од БДП)

Извор: Eurostat, R&D expenditure

Анализирајќи ја состојбата на вложување во делот истражување и развој во ЕУ-28 земјите во 2005 и 2015 година, забележливо е дека поголемиот дел од земјите бележат раст во инвестирањето во делот истражување и развој. Словенија, Чешка, Австрија, Словачка и Белгија имаат најголем пораст во инвестирањето во истражувањето и развојот.

Во 2015 година, трите земји: Шведска, Австрија и Данска имаат најголемо вложување во делот истражување и развој (над 3% од БДП), споредено со останатите ЕУ земји. Но, на другата страна на скалата се забележуваат дури седум земји членки на ЕУ кои во 2015 година имале вложување во делот истражување и развојот кое не достигнувало ни 1% од нивниот БДП (Кипар, Романија, Латвија, Малта, Хрватска, Грција и Бугарија).

Ситуацијата за трошоците за истражување и развој по земји за 2005 и 2015 година за 28-те земји членки на ЕУ, и дополнително уште за единаесет земји за кои има податоци, ни е прикажана во графиконот кој следи.



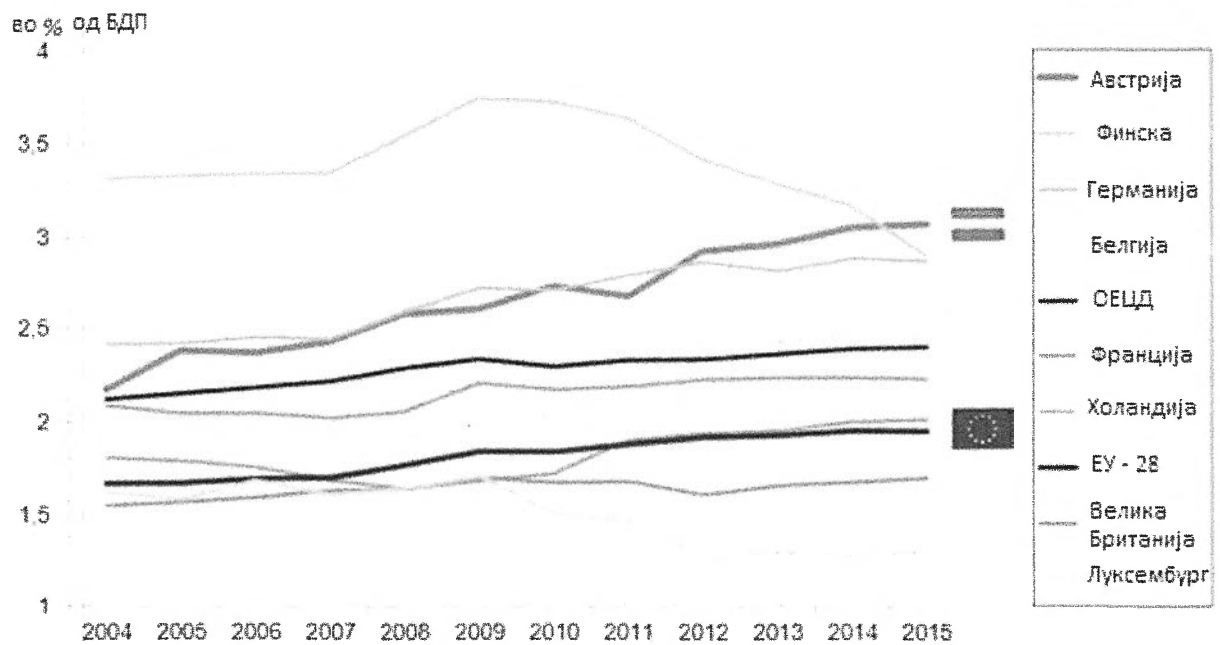
Адресирање податка: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/rd_esmis.htm

- (*) 2015: процене или процене
 - (*) 2005: процене
 - (*) подаци по особи
 - (*) 2014: најновија 2015, 2014: процене
 - (*) 2005: диференцијални подаци 2014: најновија 2015
 - (*) 2014: најновија 2015
 - (*) 2012: најновија 2015
 - (*) 2005: не с' достаје
 - (*) диференцијални подаци 2013: најновија 2015, 2013: процене
- Извор: Eurostat (online data code: rd_le_gendtot)

Графикон 11. Бруто домашни трошоци за инвестирање и развој, по земја, 2005 и 2015
 Извор: Eurostat, Gross domestic expenditure on R&D, 2005 and 2015

Анализата на развојната линија на инвестирањето во делот истражување и развој во последните десетина години, покажува дека Австрија зазема висока и завидна позиција. Забележителна е нејзината позитивна оддалеченост во однос на трошоците за инвестирање и развој, за целиот овој период, и од ЕУ-28 просекот и од ОЕЦД просекот. Во контекст на позитивната оддалеченост, важно е да се потенцира растот на Австрија во инвестирањето во делот истражување и развој во последните неколку години, со што значително се одделува Австрија од ЕУ и ОЕЦД просекот.

Развојните линии за трошоците за истражување и развој на неколку земји, како и на ЕУ и ОЕЦД просекот, за последните десетина години се прикажани во графиконот подолу.



Графикон 12. Трошоци за истражување и развој на Австрија во споредба со други земји, 2004-2015

Извор: ОеВФА, 2017, стр. 22

1.3.1. Финансирање на високото образование во Република Македонија

Јавните универзитети во Република Македонија средствата за финансирање ги обезбедуваат од *Буџетот на Република Македонија* и од *други извори* кои се определени со закон, според Програмата за високообразовна дејност (ЗВО, 2008, стр. 41).

Обезбедувањето на средства од делот други извори се остварува преку: *кофинансирање на студенти; образовни активности на прв, втор и трет циклус на студии; вршење на образовна, научно истражувачка, применувачка, односно апликативна дејност за домашни и за странски правни и физички лица; различни форми за надградување, продлабочување или проширување на знаењето и континуирано образование; размена на научни и стручни услуги и производи со домашни и странски физички и правни лица; вршење на научна и стручна дејност и продавање на производи на домашни и странски правни и физички лица; уметнички творби; и од други извори. Како посебни приходи согласно статут на УГД се и проектите, закупнините и други приходи од имот и други остварувања* (УГД, 2014, стр. 60-61).

Во табелата ни е даден преглед на јавното финансирање во високото образование (од 2008-2012 година) како % од БДП. 2008 година има највисок процент на јавно финансирање на високото образование, додека 2015 година најнизок.

Табела 7. Јавно финансирање на високото образование во РМ (како % од БДП)

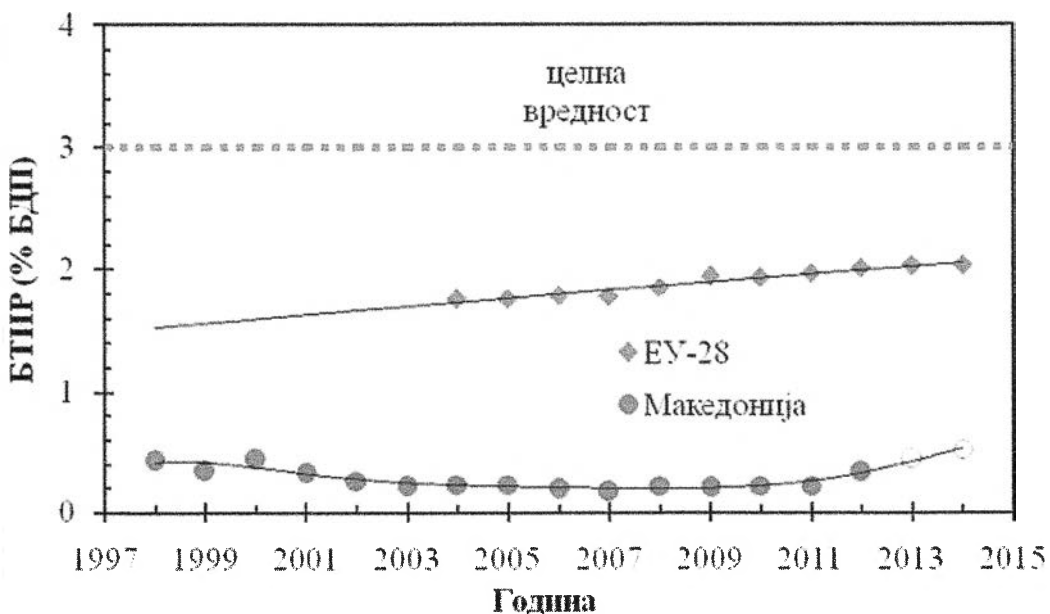
Година	Јавно финансирање на високото образование како % од БДП
2008	1.36%
2009	1.12 %
2010	1.18%
2011	1.32%
2012	1.17%
2013	1.13%
2014	1.11 %
2015	1.03 %

Извор: Vučajić et al, 2013, стр. 18; Буџет на РМ за 2013; Буџет на РМ за 2014; Буџет на РМ за 2015; ДЗС, 2016, БДП 2002-2015; ДЗС (2017). Бруто-домашен производ, четврто тримесечје од 2016 година

Од важност за академскиот кадар и за неговото професионално истражување е тоа колку се вложува во високото образование, она што претходно го прикажавме и се разбира, поконкретно, колку се вложува во делот истражување и развој.

Прегледот на Бруто трошоците за истражување и развој (БТИР) за ЕУ-28 и за Македонија говори дека кај земјите од ЕУ во дваесетгодишниот период е забележано

зголемување од околу 0,5%, но сепак ова движење е далеку од поставената цел - до 2020 година, 3% од БДП од ЕУ да биде инвестиран во истражување и развој. За целиот овој анализиран период, помалку од 0,5% изнесуваат бруто трошоците за истражување и развој за РМ (Новковски, 2017). Подобрување на ситуацијата во Република Македонија е забележано во 2014 година кога вложувањата за истражување и развој биле 0.52% од БДП, за разлика од 2009 година кога изнесувале 0.20% од БДП, но сепак тоа е далеку од Европскиот просек (Eurostat, Gross domestic expenditure on research & development, 2009 and 2014).



Графикон 13. Бруто трошоци за истражување и развој: просек за ЕУ-28 земјите (четириаголници) и Македонија (кругови)

Извор: Новковски, 2017, Кој, колку и зошто финансира во науката и истражувањето

Податоците за вложувањето во истражувањето и развојот кај Република Македонија и кај земјите од соседството, покажуваа дека БиХ и Црна Гора имаат помали вложувања споредено со Република Македониј, останатите земји повеќе го финансираат истражувањето и развојот во своите земји, Словенија далеку повеќе се разликува и отстапува од останатите земји.

Состојбата кај земјите од регионот во однос на % од БДП кои тие го издвојуваат за истражување и развој е прикажана во табелата подолу.

Табела 8. Бруто трошоци за истражување и развој за 2014 година

Земји	Вложување во делот истражување и развој, % од БДП
Босна и Херцеговина	0.30
Црна Гора	0.36
Македонија	0.52
Србија	0.78
Хрватска	0.79
Бугарија	0.79
Грција	0.84
Словенија	2.38

Извор: Eurostat, Gross domestic expenditure on research & development, 2009 and 2014; GERD.

За состојбата во високото образование во Македонија говори и професорот Ѓорѓи Филиповски. Професорот говорејќи од гледиште на научник со повеќе од 35 години искуство во високото образование и сведочејќи за седум деценискиот развој на високото образование во Република Македонија зборува за развојот и проблемите на македонското високо образование. Од првите години по воениот период до денес високото образование зајакнало и инфраструктурно и кадровски. Непознато е, како што вели професорот, во историјата на европските народи „од азбука до универзитет да поминат само 4 години“, но од друга страна пак: нискиот процент на БДП што се одделува за науката, слабото финансирање на научно-истражувачките проекти, малиот број на истражувачи споредено со европските стандарди, необновување на кадарот како и неучеството на научните работници во креирањето на научната политика се дел од проблемите со кои се соочува нашето високо образование и нашата наука (Филиповски, 2016, За науката и научните работници кај нас (1,2 и3)).

2. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА АКАДЕМСКИОТ КАДАР

Универзитетските наставници се јадрото на универзитетот, тие се средство без кое буквално ништо не може да се постигне (според Blackmore & Blackwell, како што е цитирано кај Crawford, 2009, стр. 7). Поседувањето на титулата универзитетски наставник е поседување на една атрактивна и респектабилна професија која бара посветеност, одговорност, исполнителност и пред сè голема пожртвуваност.

Големо е името универзитетски наставник, но големи се и предизвиците со кои тој се соочува во денешно време. Многу долг и високо селективен е процесот на влегување во академската професија (Teichler & Ava Höhle, 2013, стр. 1-2). Покрај основните задолжителни фактори кои треба да се земат во предвид при вработување на академскиот кадар и при негово унапредување, задолжително, според европските препораки, е да се зема во предвид и изведувањето на наставата од страна на универзитетските наставници (McAleese, 2013, стр. 65).

Историскиот преглед на критериумите за вработување на професорите во високото образование покажува нивно менување низ години. Денес може да се забележи и пример во Германија и САД, кога еден од критериумите за вработување на професори во Германија бил и нивната способност да соберат пари и да менаџираат истражувачки проекти кои имаат надворешно финансирање (Musselin, 2005, цитиран во Musselin, 2007, стр. 3).

За долгиот и тежок иницијален процес на влегување во македонската академската професија зборува и д-р Ивица Милевски, притоа укажувајќи дека лицата кои ја посакуваат оваа професија (кои сакаат да влезат и/или да останат во неа) треба да се трудат да постигнуваат успеси уште на самиот почеток, односно треба да се трудат да бидат меѓу најдобрите студенти на прв и втор циклус на студии, детално и посветено треба да работат на темите за магистерска работа и за докторска дисертација, а во меѓувреме треба и што е можно подобро да ги сработат доделените факултетски обврски (Милевски, 2015).

Бројните обврски на универзитетските наставници продолжуваат и понатаму. Имено, добивањето на редовно членство во академската професија е процес кој е различен од другите професии (Teichler & Ava Höhle, 2013, стр. 1-2). Во оваа насока, но од македонски агол зборува и Милевски. Тој зборувајќи за работниот однос на македонскиот универзитетски професор посебно ја нагласува изложеноста на

академскиот кадар на оценувања, избори, реизбори, гласања на секои 3-5 години, што води кон тоа дека е тешко да се добие статус на редовно вработен (Милевски кон универзитетските професори: „да знаеш дека цел живот нема да си редовно вработен“) (Милевски, 2015).

Всушност може да се каже дека *не постои идеална, универзална и стабилна состојба на академската професија* (Musselin, 2007, стр. 1). Не постои временски комодитет во кој може да ужива универзитетскиот наставник. „Универзитетскиот професор нема работно време, ниту работни денови, ниту работен век“. (Милевски, 2015). Универзитетскиот професор работи за време на работните денови, работи за време на викендите, работи претпладне, попладне, навечер.

Бројните обврски (наставни, научни и административни) кои ги има универзитетскиот наставник и поставената временска рамка за нивна реализација не создаваат услови наставникот да ужива во некаква стабилност, сигурност и комодитет. Напротив стресот, неизвесноста, се помалку слободно време и време поминато со семејството се составни делови на универзитетската професија.

Обврските и задачите кои ги има академскиот кадар мора да ги извршува квалитетно, навремено и во целост доколку сака да го задржи своето место во академската професија. Извршувањето на задачите и обврските на наставникот зависи колку од самиот наставник, од неговата посветеност и ангажираност, толку и од работната средина (позитивна/негативна,) работните услови, потребните ресурси за работа, административната поддршка, финансиската поддршка, притисокот наметнат од временската ограниченост.

Уште пред триесеттина години, Бекеј зборува за задолженијата на академскиот кадар, меѓу кои: да се биде добар наставник, да се биде активен во истражувачката работа, да се биде видлив и препознатлив во професијата - она на што денеска може да се каже дека и најмногу се става акцент (Bekey, 1988). Сите овие обврски и задолженија ги има и денешниот универзитетски наставник.

Одржувањето на активната форма во истражувачката област, задржувањето на својата присутност во академскиот творечки свет, како и постојано унапредување на својата наставна работа, говорат за посветеност на наставникот кон својот професионален развој. Континуирано работејќи на својот професионален развој, континуирано усовршувајќи ги и унапредувајќи ги своите знаења и вештини, тој обезбедува своја сигурност во опстојувањето на сцената на високото образование.

Што всушност значи обврската на наставникот професионално да се развива? Постојат бројни дефиниции и размислувања за поимот професионален развој и тоа за професионалниот развој гледан во еден широк општествен контекст и во рамки на образовниот контекст.

Професионалниот развој е *„напредување на способностите потребни за плодотворно дејствување и успешно вршење на работните задачи“* (Mirascieva, 2012, стр. 4). Професионалниот развој на наставниците е дефиниран како *активности преку кои се развиваат наставните вештини, знаење, експертиза и други карактеристики како наставник*“ (OECD, 2009, стр. 49).

За професионалниот развој на наставниците говори и Американската федерација на наставници, според кои професионалниот развој е *континуиран процес на индивидуално и колективно прегледување и унапредување на практиката*. Оваа федерација на наставници наведува неколку клучни цели кои треба да се постигнат преку професионалниот развој на наставниците, а исто така наведува и ставови за тоа како треба да биде конципиран, осмислен и на што треба да се темели професионалниот развој на наставниците.

Клучни цели кои треба да се постигнат преку професионалниот развој на наставниците, според Американската федерација на наставниците се:

- Преку професионалниот развој, наставниците треба да го продлабочат своето расположливо *знаење за соодветните содржини*;
- Познавањето пак на содржините е само еден услов кој треба да го исполнуваат наставниците, од друга страна многу важно е наставниците да бидат способни на најсоодветниот начин да ги пренесат тие содржини на студентите, со што би можеле да ги разберат. Тука се гледа важноста на професионалниот развој во обезбедувањето на темелни *педагошки, дидактички и методички сознанија*;
- Професионалниот развој треба да биде и во функција наставниците да стекнат *научни и практични сознанија за создавање на адекватна средина за учење и настава*;
- Професионалниот развој треба да ги следи современите научни сознанија и *да се гради на квалитетни научни истражувања*;
- Моќта на професионалниот развој е во *подобрувањето и менувањето на праксата* која повлекува *подобрување на постигнувањата на студентите*;

- Добриот професионален развој значи *интелектуално ангажирање на наставниците*, учење со/од колегите и справување со проблемите со кои наставниците тековно ќе се соочуваат;
- Професионалниот развој бара *време, ресурси и поддршка* за да може наставниците да дојдат до сознанија и истите да можат да ги имплементираат;
- Наставниците заедно со стручњаците во дадената област треба да учествуваат во *дизајнирањето на професионалниот развој*;
- Професионалниот развој се реализира *низ множество на форми*;
- и на крајот Американската федерација на наставници ја нагласува важноста професионалниот развој да биде *интегриран во секојдневната работа* (AFT, 2008, стр. 3 – 8).

Обврската на наставникот професионално да се развива е есенцијална. Стекнатото знаење, вештините и способности кои ги има наставникот мора да се и одржуваат, но и да се подобруваат и унапредуваат во текот на целиот негов работен живот (Според Institute of Continuing Professional Development, како што е цитирано кај Crawford, 2009, стр. 13). Само на тој начин, преку континуиран развој на наставникот може да се создаде клима за квалитетна настава и учење во високото образование. Доколку не постојат квалитетни наставници (а несомнено квалитет се создава со постојано инвестирање во самиот себе) не може да се зборува за квалитет во наставата, а подоцна и за квалитетни ученици, квалитетни работници и квалитетно општество.

2.1. Работен ангажман (Обврски) на наставниците

Истражувањето, наставата и услугите (надворешни и внатрешни) се трите столба на кои се темели академијата (Pedersen, H. Lasse, стр. 2). Во сите овие три сегменти наставникот е присутен и ангажиран. Голем дел од академскиот кадар чувствува дека тие треба да бидат експерти и во делот финансии, и во делот човечки ресурси и да бидат добри администратори (Clarke, 2015, стр. 33). Всушност, целокупната слика говори дека наставникот е и истражувач, и наставник и администратор и на крајот тој е и човек со свој личен живот (Bekey, 1988, стр.3).

Овие задолженија главно ги има секој наставник, со разлика во соодносот на наставниот ангажман во одделните активности. Во неколку земји се забележани национални шеми за соодносот настава, истражување и административни задачи.

Активностите на кадарот во *Чешка* се движеле отприлика во следниов сооднос: научните активности 40/ образовни активности 50/ други активности (пр. административни) 10. За професорите кои се занимавале со истражување во *Луксембург*, обврските се движеле во следниов сооднос: истражување 50 % / настава 40 % / други активности 10%. Во *Унгарија*, разликата помеѓу кадарот кој се занимава со настава и кадарот кој се занимава со истражување е во тоа што, првиот има минимум 10 часа настава во неделата, а реализираат и истражувачки и други активности, додека истражувачкиот кадар минимум 90% од нивните работни часа се посветени на научни активности, а останатото време на образовни активности (Eurydice, 2008, стр. 98-99).

Поимите наставни, истражувачки и административни обврски се комплексни и во себе вклучуваат бројни задачи кои наставникот има обврска да ги оствари.

– *Наставни обврски, наставни вештини и мотивирање на наставниците за реализирање на квалитетна настава*

Синтагмата *наставна обврска* е една која во себе крие мноштво задачи за наставникот:

- Наставниците имаат обврска да ги реализираат предавањата и вежбите. Зборувајќи за обврските околу наставата треба да напоменеме за реализирањето на наставата на сите три циклуси (Bekey, 1988, стр.5).
- Обврска на наставниците е да бидат подготвени за часовите и тоа нивната подготвеност не треба да биде само во рамки на учебникот, туку и надвор од него (ibid). Наставниците имено не се вработени само да предаваат, тие треба да предаваат по високо поставени професионални стандарди (McAleese, 2013, стр. 15).
- Покрај тоа наставниците имаат обврска да остваруваат консултативни средби со студентите од сите три циклуси;
- Наставниците имаат обврски да развиваат програми за е-учење;
- Обврска на наставниците е и читањето на есеи, семинарски работи;
- Наставниците имаат обврска и да ги следат и оценуваат проектните активности на студентите;
- Наставниците имаат обврска да го оценуваат знаењето на студентите преку реализирањето на колоквиуми и испити.

Евидентно е дека наставникот има бројни обврски поврзани со самата настава. За да бидат успешно и квалитетно завршени наставните обврски, наставникот треба да биде добро подготвен и целосно посветен на својата работа.

Квалитетната настава во високото образование е од клучно значење во обезбедувањето на услови за високообразовните установи да создаваат креативни, прилагодливи, дипломирани граѓани кои ќе размислуваат критички и како такви ќе ја градат нашата иднина (Vassiliou, in the Report to the EC on *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, 2013, стр.4).

За создавање на квалитетна настава, многу важни се *наставните вештини* со кои располагаат наставниците. Универзитетските наставници во наставничката професија можат да влезат со веќе усвоени наставни вештини (пример тоа се наставниците кои завршиле на наставничките факултети), но може да влезат и оние наставници кои немале можност да стекнат наставни вештини во текот на своето иницијално образование.

Од клучно значење за квалитетот на универзитетската настава е наставниците да имаат стекнато наставни вештини и исто така и да работат на унапредување на своите наставни вештини. Заложбите за развивање и унапредување на наставните вештини на високообразовните наставници се сè поприсутни меѓу универзитетите. Се поголем број на универзитети бараат од лицата кои аплицираат за работа да покажат доказ за нивните наставни вештини и бараат нивна согласност за континуирано усовршување на овие нивни вештини. За полесно интегрирање на новите наставници во високообразовните институции и за унапредување на нивните дидактички и педагошки вештини некои високообразовни институции имаат воспоставено и менторски систем во оваа насока (McAleese, 2013, стр. 32).

Во литературата се наведуваат главно две главни причини поради кои наставникот треба да работи на унапредување и развивање на своите наставни вештини:

Првата причина лежи во брзите промени и брзиот општествен, техничко-технолошки развој кој бара наставниците да стекнуваат нови наставни компетенции и да развијат нови пристапи во наставата и учењето. Токму овде лежи и една од европските препораки (*препорака 11*), а тоа е високообразовните институции да ги поддржат наставниците во развивањето на нивните вештини за реализирање на онлајн форми на учење и настава, нешто што самата дигитална ера го носи и пред кое треба да одговорат наставниците на новото време (McAleese, 2013, стр. 49). Овие нови промени го допираат високото образование, поради што неопходно е да се развиваат наставните вештини кај

академскиот кадар. Ова е само една од причините зошто е потребно да се развиваат наставните вештини кај високообразовните наставници.

Другата причина лежи во тоа што академскиот кадар во Европа повеќе е подготвен за истражувачка кариера, отколку за наставна кариера. Од една страна постојат формални програми за развивање на истражувачките компетенции (магистерски/докторски студии), но од друга страна не е широко распространето барањето за добивање на формална квалификација во наставата. На предавањето се уште се гледа како на активност која може секој да ја реализира. Доколку не постојат програми за подготовка на академскиот кадар за настава, за предавање, тогаш кадарот го реализира предавањето врз основа на неговото сопствено искуство како студент.

Некои Европски земји имаат воведено постдипломски сертификати, постдипломски дипломи и мастер програми во наставата и учењето во високото образование. Велика Британија, Ирска, Норвешка, имаат воспоставено програми за професионален развој на академскиот кадар и на студентите од третиот циклус на студии, со цел да се унапредат нивните наставни способности, и да се унапреди учењето во високото образование, бидејќи овие земји ја нагласуваат условеноста на квалитетното образование од самата настава (Pleschová et al, 2012, стр. 5,7).

И работната група ангажирана од Европската Комисија која работеше на делот Модернизација на високото образование во својот извештај до ЕК го допира и прашањето за педагошката оспособеност на наставниот кадар во високото образование. Една од нивните препораки (*препорака 4 во извештајот до ЕК*) е во 2020 година целиот наставен кадар во високообразовните установи да има поминато сертифициран педагошки тренинг. Континуираното професионално образование е обврска на наставниците во високото образование (McAleese, 2013, стр. 31).

Мотивирање на наставниците. Во прилог на реализирање на квалитетни предавања и квалитетна настава, оди мотивирањето на наставниците. Добар е примерот кој го дава Бекеј за стимулирањето на добрата настава, односно преку давање на годишни награди на најдобрите наставници, и на тој начин може да се поттикне охрабрување и стимулирање за организирање на добри предавања и добра настава (Bekey, 1988, стр.5). Во оваа насока зборува и работната група на Европската Комисија во 2013 година која укажува дека при реализирање на добро истражување резултатите се лесно проверливи, додека пак реализирањето на добра настава претставува еден подолг процес. Овде тие предлагаат постоење на систем од стимулации и награди за различните стилови на настава и за различните наставници. Нивна препорака е

раководителите на институциите да ги препознаат и наградат (преку стипендии или награди) високообразовните наставници кои даваат значаен придонес во подобрување на квалитетот на наставата и учењето. Наставниците можат да дадат придонес во подобрувањето на наставата и преку нивната пракса или преку нивните истражувања за наставата и учењето (McAleese, 2013, стр. 36-37).

– *Истражувачка работа*

За универзитетот, од суштинско значење е поврзаноста на наставата и истражувањето, односно наставата секогаш треба да биде во допир со најновите сознанија, преку наставата всушност се промовираат самите истражувачки резултати (Teichler & Ava Höhle, 2013, стр. 1-2).

Покрај наставните обврски, наставниците имаат обврска и да истражуваат, да дадат од една страна значајни истражувачки придонеси, а од друга страна и да покажуваат и ветуваат континуирана продуктивност (Bekey, 1988, стр.3). Многу важно е и во двата сегменти и наставниот и научниот да се обезбеди академска слобода на наставниците.

Академската слобода според Бердал е “слобода на индивидуата научник во неговата/нејзината настава и истражување да ја прикажува вистината, без разлика каде води и без страв од казни или престанок на работниот однос поради одредена политичка, религиозна навреда” (Meek, 2003, цитиран во Vukasović и др., 2009, стр. 50).

Истражувачката работа на наставникот е комплексна, таа во себе вклучува:

- *добивање на идеи* – За еден дел од новите наставници, почетната истражувачката активност може да е насочена кон продолжување или проширување на работата на нивната дисертација, за други може да биде истражување на претходни идеи за кои имале интерес, а немале можност да ги истражат, а за трети може да биде заедничко проектно истражување заедно со своите колеги (Bekey, 1988, стр.2). Она што е заедничко за сите теми на истражување е нивната актуелност и недоволна истраженост.

- *реализирање на истражување* – Остварувањето на дадено планирано истражување зависи од: наставните компетенции и способности, од времето кое го имаат

на располагање наставниците (тековните наставни обврски не може да чекаат и истите треба да бидат завршени) како и од расположливите финансиски средства.

- *објавување и презентирање на истражувањето* - Професионалната видливост на наставниците е поврзана и условена од објавувањето на своите публикации и нивната презентација на професионални состаноци. Трите претходно споменати фактори (наставник, време и финансии) играат голема улога и во овој дел, со тоа што слободно може да се каже дека објавувањето и презентирањето на истражувањето во најголема мера е условено од финансиските средства со кои располага наставникот.

- *ставање на истражувањето во пракса* - Истражувањето и резултатите од истражувањето не треба да завршат на листот хартија во одредено списанија, или на одредена презентација на научен собир. Истражувањето ја добива својата вистинска вредност кога ќе биде ставено во пракса, а клучната улога овде ја имаат самите наставници, се разбира со соодветна институционална и финансиска поддршка.

Чекорите кои треба да се поминат за да се стигне до скалилото презентирање на истражувањето се бројни, финансиската тежина која со себе ја носи секој истражувачки труд е присутна постојано, присутните наставни и административни обврски, доведуваат да се постави прашањето колку трудови може во текот на една година да создаде еден универзитетски наставник.

Уште во 1988 година универзитетскиот професор од Универзитетот од Јужна Калифорнија, Џорџ Бекеј, потенцира дека: „не е важен бројот на напишани трудови, туку влијанието кое го прави самиот труд врз истражувачката заедница“.

Наставните обврски кои треба да ги реализира наставникот во текот на академската година, не дозволуваат да се завршат бројни истражувања и според него дозволиво е еден труд во текот на еден семестар, следено со еден до два труда во текот на летниот период“ (Bekey, 1988, стр.5). Бекеј нагласува дека објавувањето на трудовите не е за да се добие трајно вработување, туку затоа што тоа е суштински дел од истражувањето на секој од наставниците. Ако објавуваме континуирано и квалитетно, трајното вработување ќе си дојде само по себе.

Денес, поставените критериуми во високото образование бараат од академскиот кадар тој да биде постојано активен во полето на истражувачката работа и да ја објавува својата истражувачка работа во дадени списанија, но од друга страна пак кадарот се соочува со потешкотии од типот – ограничен број на списанија и ограничени средства

за истражувачка работа, како и трошење време на административна работа (Clarke, 2015, стр. 32-33).

Како што кажавме и претходно истражувачката продуктивност на наставниците и нејзиниот квалитет зависат од самите наставници, од нивната посветеност и сериозност, но клучни овде се и финансиските ресурси кои дозволуваат да се реализираат истражувањата и кои дозволуваат сознанијата да станат достапни на широката јавност. Токму овде е важна и неопходна финансиската поддршка на истражувачката работа на наставниците. Наставниците сами по себе не можат да одговорат на овие финансиски барања, всушност наставниците треба да се посветени целосно на истражувачката работа, а за финансискиот дел треба да се грижат другите засегнати страни.

– *Мобилност*

Мобилноста на универзитетските наставници е една од целите на Болоњскиот процес. Преку мобилноста наставникот може да ги реализира поставените наставни или научни цели. Токму затоа овде, во делот Обврски на наставниците и дадовме место на мобилноста која не ја издвојуваме како посебна обврска на наставниците, туку како активност која е во врска со претходните два дела наставна и истражувачка работа на наставниците. Моќта на мобилноста посебно се гледа во тоа што ја зголемува видливоста на универзитетскиот наставник. Преку мобилноста наставниците остваруваат контакт со истакнати стручњаци во дадена област, контакт со нови научни сознанија, контакт со нова култура и традиција, ги пренесуваат своите знаења, а сето тоа во насока на свој личен и професионален развој кој придонесува за квалитетна настава, квалитетни студенти, квалитетно високо образование и квалитетно општество.

Сама по себе, мобилноста покрај тоа што носи бројни позитивности и придобивки, носи и одредени препреки и потешкотии со кои се соочува и помладиот и поискусниот академски кадар.

Во табелата подолу е даден преглед на позитивностите/движечката сила, пречките и резултатите од мобилноста на истражувачите во почетна фаза и на кадарот.

Табела 9. Мобилност на истражувачите во почетната фаза и на кадарот

	Позитивности/Двигатели	Препреки	Резултати
Истражувачи во почетна фаза	Напредок во кариерата; Подобро плата, финансирање и статусот во странство	Несигурност во договорите • право на пензија • социјално осигурување • даноци	Напредок во кариерата
	Подобро инфраструктура и поддршка во странство	Мобилност на семејството	
	Подобри докторски и постдокторски програми во странство	Подобри услови дома	
	Јазична компетенција	Јазична компетенција Миграциони политики: прописи за виза дозвола за работа	Јазична компетенција
Кадарот	Напредок во кариерата	Недостаток на информација Недостаток на иницијатива	Напредок во кариерата
	Заедничко истражување	Несигурност во договорите • право на пензија • социјално осигурување • даноци	Заедничко истражување
	Развој на наставните програми	Мобилност на семејството	Развој на наставните програми
	Семејни врски	Миграциони политики: прописи за виза дозвола за работа	

Извор: Colucci, 2012, стр. 27

– *Административна работа*

И покрај тоа што наставната и истражувачката работа на академскиот кадар не е намалена, академскиот кадар има бројни административни обврски (Clarke, 2015, стр. 33). Административната работа е присутна во скоро сите сегменти и голем дел од кадарот се оставени сами да ја реализираат без соодветна административна помош или помош од соработничкиот кадар.

Административните обврски се разновидни и присутни во секојдневието на универзитетските наставници.

Педерсен ги има поделено овие обврски на надворешни и внатрешни.

- Како надворешни услуги се: рецензирање, работа како уредник, организирање на конференции, дел од одбор...
- А внатрешните услуги опфаќаат: организирање на семинари, присуство на состаноци... (Pedersen, H. Lasse, стр. 2).

Времето и енергијата која ја трошат наставниците за извршување на административните работи во никој случај не е за занемарување. За да може квалитетно да се извршуваат наставните и научните задачи потребно е колку што може повеќе да се ослободат наставниците од административната оптовареност. Еден од начините за да се постигне тоа е да се ангажира соработнички кадар, да постои и успешно да функционира административната служба, да постојат соодветни канцеларии кои ќе бидат во функција да им помагаат на наставниците околу административниот дел на нивните мобилни или проектни активности.

2.2. *Форми на професионален развој*

Постојат два вида на форми на професионален развој на наставникот: оние кои се задолжителни и поврзани со работната позиција и други општи активности кои можат да служат како лични цели кои си ги поставува самиот наставник.

Формите на професионален развој кои се задолжителни и поврзани со работата на наставникот имаат големо влијание врз учењето на студентите и затоа треба да се стави посебен фокус на изготвување на План за Професионален Развој на наставниците, во секоја високо образовна научна институција. Ваков тип на професионален развој всушност се одвива за време на секојдневните работни обврски на наставниците и ова овозможува тие да се стекнат со нови вештини и знаење кое е потребно за да им помогне на студентите да достигнат повисок стандард на образование. Тоа е документирано професионално учење кое често вклучува споделување на одредени работни искуства со колеги од други институции при воведување на нови програми или имплементирање на различни проекти.

Следната листа претставува пример за соодветни форми на професионален развој на наставниците:

- **Работилници, конференции, курсеви и семинари.** Структурирани можности надвор од образовната институција за интензивно фокусирање на теми поврзани со научната област на наставникот и/или индивидуални цели во учењето
- **Посети и опсервации.** Можности за набљудување на одредени практики во работењето како резултат на посета на соодветна сродна научна институција
- **Размена на наставници.** Можност за активно учество во нов амбиент на нова образовна институција, преку размена на квалитетни кадри, кои работат во сродни наставни активности
- **Индивидуални или групни студии и истражувања.** Студии и истражувања поддржани од страна на администрацијата на научната институција, може да се направат од страна на еден или група наставници
- **Професионални организации.** Партиципација на состаноци и сродни образовни активности

– **Колаборативно оценување на работата на студентите, начинот на нивно размислување и евалуација на оценувањето.** Се врши со цел да се разбере начинот на којшто размислуваат студентите и стратегии кои ги користат при учењето со цел идентификација на соодветни техники на предавања и избор на материјали

– **Соработка со колеги и менторство.** Директна соработка со колега наставник за подобрување на наставата и учењето преку различни активности, вклучувајќи набљудување на предавање и повратни информации, заедничко решавање на проблеми и ко-планирање

– **Партнерство со бизнис заедницата, индустријата и други универзитети.** Остварување на блиска соработка со клучните лица од овие средини, со фокус на подобрување на знаењата на наставникот, нови наставни материјали, пристап до објекти и стекнување на нови информации со цел подобрување на образованието на студентите

– **Професионални мрежи.** Лично поврзување или преку електронски средства, со други наставници или професионални групи заради истражување и дискутирање на теми од интерес, поставување на заеднички цели и задачи, споделување информации и стратегии и идентификација и решавање на заедничките проблеми

– **Технологија за професионално учење и пракса.** Вклучување на различни видови на технологија, компјутери, телекомуникација, видео итн. за осознавање на педагогијата и примена во професионалната пракса

– **Продлабочување на истражувањата.** Вклучување во типови на истражување кои наставниците се очекува да ги практикуваат со студентите (значајни истражувања за решавање на различни проблеми)

– **Развој на наставните програми и адаптација.** Создавање на нови наставни материјали и стратегии или прилагодување на постоечките за да се задоволат потребите за учење на студентите

– **Останато.** Градење на вештини и знаења потребни за да се создадат искуства за учење на идни едукатори, вклучувајќи дизајн на соодветни стратегии за професионален развој, презентирање, демонстрирање и покажување на поддршка за професионален развој на наставниците. Детално навлегување во содржината на педагогијата потребна за ефективна настава за образование на студентите односно идните едукатори.

Една од препораките на *работната група за подобрување на квалитетот на наставата и учењето во Европските високообразовни институции* е и препораката

дека во 2020 година, целиот наставен кадар во високообразовните установи треба да има добиено сертифицирана педагошка обука.

Некои од поставените принципи на работната група за подобрување на квалитетот на наставата и учењето во Европските високообразовни институции се и:

– институциите треба да обезбедат нивниот академски кадар да биде добро обучен и квалифициран како професионални наставници, а не да бидат квалифицирани само во одреден академски предмет;

– новиот кадар во првите години од својата кариера да има пристап до курсеви за обука за настава или

– да се обезбедат услови за континуиран кариерен професионален развој како професионален наставник

– во текот на целата кариера од почетокот до крајот треба да бидат обновувани и да ги владеат најдобрите педагошки практики (Types of professional development activities).

2.3. Болоњскиот процес во насока на професионализација на академскиот кадар

Вредноста и значењето на универзитетот за општеството е немерлива. Универзитетот е центар на култура, знаење и научно истражување, а токму овие три компоненти се клучни пак за развојот и за иднината на општеството (*Магна карта на универзитетите од Европа*, 1988, стр. 1). Токму оваа причина е доволна за да се оправдаат сите заложби и настојувања на земјите за унапредување на своето високо образование.

Вистинска загриженост за ситуацијата во високото образование во Европа се јавува во раните 90-ти години кога бројот на студенти од Европа кои студираат во САД бил поголем од бројот на американски студенти кои студираат во Европа (Кекеновски и Масевски, стр. 25). Заложбата за подигнување на атрактивноста на Европскиот високообразовен простор, односно на зајакнување на меѓународната конкурентност на Европскиот високообразовен систем резултира со Болоњскиот процес – создавање на единствен Европски простор за високо образование, но истовремено со зачувување и на културното богатство и на јазичната разноликост. Болоњската декларација ја наведува „Европа на знаење“ како незаменлив фактор за раст на човекот и на општеството и дека истата таа Европа е неопходна компонента за сплотување и збогатување на Европското граѓанство (Bologna Declaration, 1999, стр. 1).

Европската комисија, заедно со 48 земји и консултативните членови (BUSINESSEUROPE, Совет на Европа (Council of Europe), Образовна интернационална паневропска структура (Education International EI-IE), Европската асоцијација за обезбедување на квалитет во високото образование (European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA), Европската студентска унија (European Students' Union), Европска Универзитетска Асоцијација (European University Association - EUA), УНЕСКО (UNESCO) и Европска асоцијација на институции во високото образование (European Association of Institutions in Higher Education – EURASCHE) се дел од Европскиот високообразовен простор. Австрија станала член на Болоњскиот процес/Европскиот простор за високо образование во 1999 година, додека Република Македонија во 2003 година (EHEA, Full Members).

Централните аспекти на Европскиот простор за високо образование се дискутирани и за нив одлучуваат министрите на посебните министерски конференции.

На министерските конференции се донесува посебно Коминике (Communiqué) во кое се истакнати одлуките донесени од страна на министрите.

Создавањето на Европскиот простор за високо образование се одвивало преку остварувањето на следниве цели:

- прифаќање на систем на лесно препознатливи и споредливи степени и воведување на додаток на диплома;
- усвојувањето на систем кој се заснова на два главни циклуса (на состанокот во Берлин, 2003, се истакнува потребата од вклучување на докторското ниво како трет циклус во Болоњскиот процес);
- воспоставување европски кредит трансфер систем;
- унапредување на мобилноста;
- унапредување на европската соработка во обезбедување на квалитет;
- меѓуинституционална соработка, интегрирани програми на студии, обуки и истражувања;
- доживотното учење;
- промовирањето на атрактивноста на европскиот простор за високо образование како и
- вклучувањето на студентите и на високообразовните институции како партнери во формирањето на овој простор.

Имено, корените на Болоњскиот процес лежат уште во Магна Карта на Универзитетите од Европа потпишана од 388 универзитети од Европа и пошироко на 18 септември 1988 година. Сите последователни собири и потпишани декларации содржат компоненти кои го допираат прашањето за наставникот и неговата улога и обврски во високото образование, како што се: академската слобода, наставната, истражувачката работа, докторските студии и мобилноста на кадарот. Тие пак прашања се важни за нашето истражување и токму затоа истите ги анализираме и образложивме во делот кој следи.

○ *Слободата и универзитетите*

Автономијата на универзитетите, слободата во истражувачката дејност и во наставната работа треба да бидат и да останат силната страна на универзитетското постоење и дејствување. Универзитетскиот дух може слободно да дише и вистински да живее само во средина која е слободна, неограничена, широка и независна. Само во

таква средина универзитетските наставници можат да бидат вистински творци, да бидат вистински креатори и вистински учители.

Во Магна карта на Универзитетите од Европа јасно е истакнато дека наставната работа и истражувањето мора да бидат независни и интелектуално и морално од сите политички авторитети и од економската моќ. Во таа насока, владите и универзитетите на секоја држава во рамки на своите компетенции треба да ја почитуваат оваа слобода. Како начин за зачувување пак на слободата во истражувањето и наставната работа е обезбедувањето на кадарот со соодветни инструменти за остварување на слободата. (Магна карта на универзитетите од Европа, 1988).

Болоњската декларација говорјќи за создавањето на Европски високообразовен простор укажува дека задолжително ќе се настојува да се зачува автономијата на универзитетите (Bologna Declaration, 1999, стр. 4). Обезбедувањето на сигурноста дека високообразовните институции ја уживаат неопходната автономија да ги имплементираат договорените реформи е обврска која ја превземаат министрите на состанокот во Берген (Bergen Communiqué, 2005, стр. 5). На состанокот на министрите во Лондон е истакнато дека институционалната автономија и академската слобода се темел на Европскиот високообразовен простор (London Communiqué, 2007, стр. 1). Принципот за академска слобода и автономија е истакнат и на средбите кои следат во Будимпешта и Виена во 2010 година, како и на последната средба во Ереван 2015. (Budapest-Vienna Declaration, 2010; Yerevan, 2015).

○ *Значење и важност на истражувачката и наставната работа и нивна поврзаност и условеност*

Наставната и истражувачката работа се фундаментални и главни активности на високообразовните институции. Нивната вредност е голема и нивното значење за општествениот развој е непроценливо. Овие две активности се многу важни компоненти на високото образование, секоја си има своја вредност, но истовремено се зависни и поврзани една со друга. За значењето на наставната и истражувачката работа во високото образование и за нивната поврзаност континуирано се зборува на средбите на европските министри за образование.

- *Значење и важност на наставната и истражувачката работа*

На средбата на министрите во Берлин (2003) е истакната важноста на истражувањето, обуката за истражувањата и промовирањето на интердисциплинарноста, за подобрување на квалитетот на високото образование и за подобрување на конкурентноста на Европскиот високообразовен простор. Високообразовните институции се повикани од страна на министрите да ја засилат улогата и важноста на истражувањата кон технолошката, социјалната и културната еволуција и кон потребите на општеството. Во исто време се укажува и на немоќта на високообразовните институции сами да ги остварат овие цели, односно овие цели не можат да се остварат без финансиска помош, но и без одлуки од националните влади и европските тела (Berlin Communiqué, 2003, стр.7).

Значењето на истражувањето и на обуките за истражувања во подобрувањето на квалитетот и во подобрувањето на конкурентноста и привлечноста на Европскиот простор за високо образование ја истакнуваат и министрите на состанокот во Берген.

Покрај истражувањето, на средбите на министрите за образование е истакната и важноста и значењето на наставата во високото образование. Еден од условите од кој зависи квалитетот на високото образование е наставната работа и начинот на кој истата се остварува. На состанокот во Лувен министрите бараат од високообразовните институции да посветат внимание на подобрување на квалитетот на предавањата на сите нивоа (Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, стр. 4).

Заложбите за обезбедување на квалитетно високо образование за сите продолжуваат и во 2010 година, кога се настојува да се подобри наставата и учењето во високообразовните институции (Budapest-Vienna Declaration, 2010 стр.2).

Подобрувањето на квалитетот на наставата и учењето останува една од главните мисии на Европскиот простор за високо образование и на состанокот на министрите во Ереван (Yerevan Communiqué, 2015). Развивањето на креативноста, иновативноста и претприемништвото е она што треба да се постигне преку високообразовните активности. Користењето на флексибилни патеки на учење, ефективни активности за учење, соодветни наставни методи и методи на оценување се многу важни во достигнувањето на овие поставени цели. Министрите истакнуваат дека академските наставни компетенции треба да се подобруваат, односно треба да се создаваат можности за нивно подобрување, бидејќи тие се услов за квалитетната настава која треба да ја поддржуваме и да се стремиме да ја достигнуваме (Yerevan Communiqué, 2015, стр.2).

- *Поврзаност на наставата и истражувањето*

За неразделноста на наставата од истражувањето се зборува уште во Магна карта на Универзитетите во Европа и се потенцира потребата од оваа поврзаност, за да не се дозволи да заостане наставата да биде зад научните сознанија и зад општествените барања (Магна карта на универзитетите од Европа).

За поврзаноста на наставата и истражувањето се дискутира и на наредните состаноци на министрите за образование. На состанокот во Берлин посебно е истакнато дека врз принципот на неразделноста на истражувањето од наставата се темели ангажирањето на професорите и се регулира нивниот статус. Наставата мора да биде во чекор со промените во општеството, а тоа може да се постигне доколку современите истражувања се присутни во наставата (Berlin Communiqué, 2003).

На состанокот во Лувен е нагласено дека високото образование во Европа се стреми кон иновативност и тоа на основа на интеграција на образованието и истражувањето на сите нивоа (Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, стр. 1). Имено колку е подобра оваа врска толку подобри резултати има во истражувањето.

Покрај квалитетните студиски програми на третиот циклус на студии, многу важен предуслов за успешно поврзување на наставата, учењето и истражувањето се и квалитетните студиски програми на вториот циклус на студии (Bucharest Communiqué, 2012. стр. 2-3).

Високото образование мора да обезбеди поврзаност меѓу истражувањето, наставата и учењето на сите нивоа, бидејќи високообразовните институции придонесуваат за иновативен одржлив развој на општеството. Силната поврзаност на наставата, учењето и истражувањето на сите нивоа е истакната и на состанокот во Ереван каде се наведува и иницирањето на активности кои развиваат креативност и иновативност. Она што е од суштинско значење е да се препознае и да се поддржи квалитетната настава и да се создадат можности за подобрување на наставните компетенции на академскиот кадар (Yerevan Communiqué, 2015, стр. 2).

На состаноците во Берлин и Берген посебно е истакната важноста на врската помеѓу високообразовниот сектор и другите истражувачки сектори низ државите како и врската помеѓу Европскиот простор за високо образование и Европскиот простор за истражување, во насока на достигнување на подобри резултати и да се зајакне квалитетот на ЕВОП (Berlin Communiqué, 2003, стр.7; Bergen Communiqué, 2005, стр.3-

4). Оваа цел останува важна и на наредните состаноци во Лондон, Будимпешта-Виена, Ереван (London Communiqué, 2007, Budapest-Vienna Declaration, 2010, Yerevan Communiqué, 2015).

○ *Докторски студии*

Првиот и вториот циклус во високото образование беа двата главни циклуси кое беа ставени во центарот на Болоњската реформа, се до состанокот во Берлин во 2003 година кога министрите нагласуваат дека треба да се вклучи и докторското ниво како трет циклус во Болоњскиот процес (Berlin Communiqué, 2003, стр.7).

На состаноците кои следат, по состанокот во Берлин, е дискутирано за неколку прашања кои се однесуваат на третиот циклус на студии, тоа се прашањата за: обемот на работа на третиот циклус на студии, за бројот на докторанди, за програмите кои ги нуди третиот циклус на студии.

Кога станува збор за обемот на работа, 3-4 години полно работно време е предвидено да биде нормалниот обем на работа за третиот циклус на студии. *Основната компонента на докторските студии е унапредување на знаењето преку оригинални истражувања.* Со цел да се задоволат потребите на поширокиот пазар за вработување, докторските програми кои ги нудат универзитетите треба да нудат интердисциплинарна обука и развој на преносливи вештини (Bergen Communiqué, 2005, стр.4).

Зголемувањето на бројот на докторанди кои заземаат истражувачки кариери во рамките на Европскиот простор на високо образование е една од целите поставена на состанокот во Берген (ibid). И на конференцијата во Лувен се истакнува потребата од зголемување на бројот на луѓе со истражувачки капацитети (Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, стр. 4).

Високообразовните институции се повикани да вложат поголеми напори во вклучување на докторските програми во институционалните стратегии и да создадат можност за кариерен развој на докторандите и младите истражувачи (London Communiqué, 2007, стр.5). Докторските програми треба да обезбедат висококвалитетно истражување во дадена област и да бидат дополнети со интердисциплинарни и интерсекторски програми (Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, стр.4).

Стекнувањето на меѓународно искуство е една од целите која ја поставуваат министрите за образование. Во таа насока се предвидува до 2030 година истражувачката мобилност да се зголеми тројно, односно „ до 20% од ЕУ докторандите да работат надвор од нивната земја“ (Colucci et al. 2012, стр. 13).

Со оглед на тоа што образованието и обуката на кандидатите во третиот циклус на студии има клучна улога во поврзувањето на Европскиот простор за високо образование и Европската област за истражување, министрите за образование на состанокот во Букурешт истакнуваат дека ќе се потрудат да истражат како да се промовира квалитетот, транспарентноста, вработувањето и мобилноста во третиот циклус на студии (Bucharest Communiqué, 2012, стр.3).

- *Мобилност на кадарот*

Комуникацијата и соработката меѓу универзитетите е од големо значење во прв ред за самото учење и за знаењето. Имено, знаењето може значително да напредува доколку се создаваат услови за заеднички проекти и за меѓусебно разменување на документи и информации (Магна карта на универзитетите од Европа, 1988). Мобилноста како една од формите на заедничка соработка е истакната уште во Магна карта на универзитетите. Мобилноста на професорите е поттикнута и охрабрувана уште од најраните години од универзитетската историја, бидејќи таа овозможува континуиран напредок во областа на знаењето (Магна карта на универзитетите од Европа, 1988).

Важноста и придобивките од процесот на мобилност ги истакнува и Сорбонската декларација притоа нагласувајќи дека не само студентите, туку и наставниот и истражувачкиот кадар треба да работат повеќе во европските универзитети, бидејќи отворениот европски простор за високо образование нуди бројни позитивни придобивки (Sorbonne Joint Declaration, 1998, стр. 1-3).

Што се однесува пак до процесот на признавање на периодот на мобилност, во Болоњска декларација е наведено дека за професорите, истражувачите, административниот персонал треба да им се признае и валоризира периодот поминат во истражување, подучување и обука, во Европски контекст, без да се повредат нивните уставни права.

Прашањето за мобилноста е дискутирано и на средбата на министрите во Прага, Берлин и Берген каде истите се заложиле да ги отстранат сите пречки за слободно движење на сите учесници во високото образование (Prague Communiqué, 2001, Berlin Communiqué, 2003, Bergen Communiqué, 2005).

Зголемувањето на соработката меѓу земјите од Европа која би била во насока на подобрување на перспективите на транснационалното образование е една од препораките на министрите на состанокот во Прага. На конференцијата во Берлин во

2003 година министрите повикуваат да се зголеми соработката меѓу институциите во делот на докторските студии и во делот на обуката на младите истражувачи, што би повлекло зголемување на мобилноста на докторско и на постдокторско ниво (Berlin Communiqué, 2003, Стр.7).

На состанокот на министрите во Лондон во 2007 година е забележано дека мобилноста има остварено напредок споредувајќи со 1999 година, но се уште постојат одредени пречки кои ја отежнуваат истата, меѓу кои се и прашањето со имиграцијата како и недостатокот на финансиски олеснувања (London Communiqué, 2007, стр.2).

За наставниците кои се едни од клучните лица во високообразовните установи треба да се обезбедат атрактивни услови за работа и отворена интернационална регрутација за да може да се привлечат повеќе квалификувани наставници и истражувачи на високообразовните институции. Мобилноста треба да биде заштитен знак на Европскиот простор за високо образование, бидејќи придобивките од неа се големи. Мобилноста покрај тоа што придонесува за развој на личноста, покрај тоа што ја зајакнува соработката, таа го подобрува квалитетот на програмите и на истражувањето (Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, стр. 4). Министрите за образование на состанокот во Будимпешта 2010 година, ги истакнуваат нивните заложби за остварување на веќе започнатите реформи за мобилност на кадарот и на студентите (Budapest-Vienna Declaration, 2010, стр. 2)

Заложбите на министрите за отстранување на препреките кои ја кочат и успоруваат мобилноста продолжуваат и на состанокот на министрите во Букурешт. На овој состанок беше прифатена стратегијата „Мобилност за подобро учење“.

Во оваа стратегија се поставени целите кои треба да се постигнат до 2020 година и кои мерки би требало да се преземат за да се реализираат поставените цели.

Отворените високообразовни системи и подобро балансираната мобилност во Европскиот високообразовен простор е една од поставените цели. Инструменти кои помагаат да се обезбеди поурамнотежена мобилност се: заедничките студиски програми, мултилатералните летни школи и регионалните форми за соработка во високото образование.

Друга поставена цел е да се поттикнат земјите членки да тежнеат кон подобро балансирана мобилност на Европскиот високообразовен простор со земјите надвор од овој простор. За да се постигне оваа цел од една страна е предложено да се настојува да се интензивира соработката со земјите кои се во развој и истовремено да се користат мерки за мотивирање за студирање, за реализирање на настава и за истражување во

земјите кои се во развој, а од друга страна пак земјите членки на Европскиот високообразовен простор треба да развијат нови студиски програми и подобро да ги промовираат програмите за да може да ги привлечат студентите, истражувачите во раната фаза и наставниците од земјите кои не се дел од Европскиот високообразовен простор.

Со цел да се надминат препреките на мобилноста се посочуваат низа на мерки кои би требало да бидат преземени како што се: проширување на финансирањето за мобилност, подобрување на јазичните способности на наставниците, детектирање на проблемите околу мобилноста кај земјите (издавање на визи, дозвола за престој и работа во високото образование) и преземање на мерки за олеснување на мобилноста,

Европската Унија да обезбеди соодветните средства за мобилност со соодветни финансиски средства преку нејзините образовни програми (Mobilnost za boljše učenje, Bukurešt, 2012). Унапредувањето на мобилноста останува една од обврските која си ја преземаат министрите за образование и во периодот кој следи (Yerevan Communiqué, 2015).

3. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

3.1. Истражувања во Европа

Најголемите реформи кои му се имаат случено на високото образование во последните години се токму Болоњските. Болоњските реформи на високото образование донесоа бројни публикации кои континуирано говорат за промените во Европскиот високообразовен простор. Овие публикации сведочат за состојбите низ кои минуваат високообразовните системи во патот на нивното реформирање, предизвиците со кои се соочуваат самите системи (демографските трендови, економската и финансиската состојба), како и мерки кои треба да бидат преземени во иднина, со цел да се достигне квалитетно високо образование.

Наставната работа, истражувачката работа, мобилноста се дел од подрачјата кои не беа одминати од турбулентните промени и реформските зафати. Подобрувањето на наставната работа, зајакнувањето на врската помеѓу наставната и истражувачката работа, зголемувањето на мобилноста се дел од европските заложби. Зборувајќи за наставната и истражувачката работа и посебно осврнувајќи се на мобилноста на академскиот кадар, патот не води кон наставникот кој се јавува како клучна фигура во овој контекст.

Дел од податоците од овие публикации ја допираат нашата тема на истражување и истите ги прикажавме во овој дел, во делот на релевантни истражувања, а дел од нив се прикажани и во делот компаративни европски истражувања, каде се употребени за споредба со нашите добиени податоци, со што се збогатува сликата на нашето истражување и во некои сегменти би можеле и да согледаме каде се наоѓа Македонија во рамки на Европските состојби и случувања.

– 451 високообразовна институција од 46 земји биле дел од истражувањето Трендови 2015: учење и настава во европските универзитети (Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities), чија главна цел била да се документира перцепцијата на универзитетите за настанатите промени во високото образование во Европа во последните 5 години, и тоа промените посебно во делот на учењето и на наставата.

Резултатите говорат дека интернационализација допринесува за подобрување на квалитетот на наставата и учењето. Меѓу активностите кои ги преземаат високообразовните институции во насока на поддршка на процесот на интернационализација се и: кадровската размена (92%), студиски програми на англиски

јазик (81%) и студиски програми на други јазици различни од англискиот (32%).

Ова истражување го проучува и значењето на наставата и истражувањето за кариерниот развој на наставниците. Во насока на подобрување на своите наставни вештини, повеќето испитаници, посетуваат задолжителни и изборни курсеви (кои ги нудат дидактичката или педагошката единица за развој).

При согледувањето на балансот меѓу наставните и истражувачките приоритети евидентирано е дека: повеќето испитаници (59% целосно и 35% до одреден степен) сметаат дека е зголемено признавањето на важноста на наставата (тоа е прикажано во кадровските политики кои се фокусираат на: меѓународното вработување, академското искуство стекнато на друга институција и на интернационализација на кадарот преку неговата мобилност), но сепак истражувањето има поважна улога во кариерниот развој на младите академици, за разлика од наставата, тоа го сметаат повеќето испитаници (54% целосно, 37% до одреден степен).

Друг сегмент кој е проучуван во ова истражување е вработувањето на кадарот. Вработувањето на кадарот е од голема важност за институциите, со оглед на тоа што подобрувањето на наставата и учењето зависи многу од квалификуваниот кадар. Во таа насока институциите потврдуваат дека имаат стратешки цели за вработување на кадарот, меѓу кои: ангажирање на кадар со интернационално искуство, интернационализација на кадарот, ангажирање на кадар кој учел или работел на друга институција.

Во насока на унапредување на своето високо образование, самите високообразовни институции преземаат бројни развојни чекори. Преземањето на чекори за развивање на библиотеките, на центрите за учење, научните лаборатории е евидентирано кај повеќето испитаници, додека помал дел (44%) имаат преземено чекори за креирање на работен простор за зголемување на соработката меѓу кадарот (Sursock, 2015).

– *Пролетта 2013 година* било реализирано истражување за академската професија во Словенија кое пак е нус производ на проектот (Академската професија во Европа: Одговори на општествените предизвици - *The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*) (EUROAC)). Истражувањето е спроведено меѓу академскиот кадар со академска титула и академскиот кадар без титула од високообразовните институции во Словенија. Презентираните податоци се одговорите на 630 испитаници од Универзитетите во Љубљана, Марибор, Приморска и

Нова Горица. 8% од испитаниците работат во делот образование/обука на наставници. Овие резултати се прикажани со резултатите од EUROAC истражувањето (Австрија, Хрватска, Ирска, Полска, Швајцарија, Холандија, Финска, Германија, Италија, Норвешка, Португалија, Велика Британија. Во ова истражување биле опфатени 13 719 испитаници).

Ова истражување ја проучува академската професија и условите за академска работа во Словенија. Истражувањето е насочено кон неколку прашања, меѓу кои и: земјата во која академскиот кадар го има завршено своето образование, неделните работни активности на академскиот кадар, соработката со колегите од странство, како и публикациите на академскиот кадар и присутноста на академскиот кадар во стручно-научни собири.

Во однос на академската кариера, голем дел од испитаниците во Словенија, сите циклуси на образование ги имаат стекнато во својата земја.

Во однос на работните активности, податоците говорат дека академскиот кадар во Словенија има најголем број на работни часа во неделата.

Земајќи во предвид дека реализирањето на обврските не е лесен и едноставен чекор и дека постојат предизвици со кои треба да се соочат наставниците за да можат да ги реализираат своите обврски, во истражувањето беа испитани препреките и потешкотиите на кои наидуваат во текот на нивното работење. Резултатите говорат дека финансиите за истражување и расположливото време за истражување се главните причинители за стрес кај академскиот кадар во Словенија.

Соработката со колегите од странство е застапена кај академскиот кадар во Словенија (повеќе од половината имаат работено на проекти или други форми на истражувачка соработка со истражувачи од странство во последните три години, а половината имаат и објавено заеднички публикации со странски истражувачи), а што се однесува до учеството во истражувачките проектни групи, учеството во домашните истражувачки проектни групи е поприсутно, отколку во интернационалните. Повеќе од половина од испитаниците во последните три години се присутни во интернационалните и домашните академски книги или списанија и на интернационалните и домашните научни конференции.

Во однос на интернационалната соработка е забележано високо ниво на интернационализација во рамки на наставниот процес. Како најчеста дестинација за оние кои предаваат во странство се земјите од поранешна Југославија, Австрија, Италија (Klemenčič и др., 2015).

– Во 2013 година е издадена публикацијата „Истражувања во областа на општествените науки во Србија: преглед на состојбата, карактеристични проблеми и препораки“ (Istraživanja u oblasti društvenih nauka u Srbiji: pregled stanja, karakteristični problemi i preporuke) која е дел од проектот „Воспоставување дијалог меѓу истражувачката заедница и оние кои ги донесуваат одлуките заради унапредување на квалитетот на истражувањата во општествените науки во Србија“ (Uspostavljanje dijaloga između zajednice istraživača i donosilaca odluka radi unapređenja kvaliteta istraživanja u društvenim naukama u Srbiji) кој пак се реализира во рамки на „Регионална програма за промоција на истражувањето“ (Regional Research Promotion Program – RRPP“).

Делот „Капацитети, пракса и проблеми на научно – истражувачката заедница во Србија“ се однесува на (образованието и професионалната траекторија, научно-истражувачката пракса, проблемите во научно – истражувачката работа...). Истражувањето е спроведено во периодот од јануари до март 2012 година и во него учествувале 626 испитаници од општествените науки (скоро три четвртини биле вработени на државните факултети, останатите на институтите и на приватните факултети.

Прашања кои се испитувани во ова истражување и кои го допираат нашето истражување се прашањата за: бројот на испитаници кои го завршиле своето образование надвор од својата земја, мобилноста на испитаниците, објавувањето во списанија и учеството во проекти.

Релативно мал број на испитаници имаат искуство со образование надвор од својата земја (повеќе од 90% од испитаниците дипломирале, магистрирале и докторирале во Србија), мал е и бројот на испитаници кои биле на стручно усовршување во странство и релативно ниско е нивото на професионална мобилност на испитаниците. Објавувањето во домашни списанија е најприсутно, потоа во списанијата во Југоисточна Европа, а најмалку во светски списанија. Што се однесува до учеството во проекти забележливо е поголемо учество во проектите финансирани од Министерството за образование, наука и технолошки развој, а помало учество во проектите финансирани од други донатори. (Cvetičanin & Petrovič, 2013).

Дел од прашањата на нашето истражување беа преземени (во целост или прилагодени според потребите на нашето истражување) од оваа публикација. Одговорите на некои од тие прашања ќе бидат прикажани и споредени со нашите добиени одговори во рамки на делот Компаративни европски истражувања.

– Во јули и август 2010 година, Здружението на студенти на докторски студии и млади истражувачи во Србија спровело истражување „Анкета за докторските студии во Србија“ „**Anketa o doktorskim studijama u Srbiji**“. 557 студенти на докторски студии од државните универзитети и 20 студенти на докторски студии од приватни универзитети ја пополниле анкетата.

Во ова истражување покрај тоа што беше проучено колку се присутни испитаниците во списанијата, во проектите од нивната област, колку се присутни на конференциите, овде е испитано и колку испитаниците се подготвени за изведување на настава, нешто што е актуелно и што се дискутира во европски рамки.

Резултатите говорат дека голем дел од испитаниците се немаат образовано за изведување на настава во текот на универзитетското образование или на некои стручни курсеви. На најголем дел од испитаниците не им е обезбедено курсеви за изведување на настава од страна на одделот каде студираат, а тие од друга страна го сметаат за многу важно посетувањето на курсеви за изведување на настава.

Повеќе од половина од испитаниците сметаат дека имаат доволен пристап до стручна литература, а во однос на условите за истражувачка работа, половина од испитаниците ги оценуваат како средни, (а не е мал и бројот на оние кои ги оценуваат како лоши, скоро една третина).

Учеството во европски или меѓународни проекти е на ниско ниво, а што се однесува до публикувањето, половина од испитаниците до тој момент немаат објавено трудови на странски конференции/списанија (поголемо е нивната присутност на домашните конференции/во домашните списанија).

Прашањата од ова истражување ги искористивме во последниот дел од нашата анкета, односно во делот за Професионалниот развој на нововработените кадри во високообразовната установа (Udruženje studenata doktorskih studija i mladih istraživača Srbija, 2011).

3.2. Истражувања во Република Македонија

Македонското високо образование следејќи ги европските чекори на реформирање, во насока на постигнување на Болоњските цели, претрпе бројни промени. Во целиот овој процес не беа изоставени ниту наставниците. Анализата на достапната документација која има истражувања што се во допирна точка со нашето, покажа дека проучувањето на ситуацијата делумно е остварлива преку достапните извештаи за самоевалуација на одредените високообразовни институции и преку малиот број на истражувања кои се реализирани во последните неколку години.

Скромен е бројот на публикации кои го проучуваат професионалниот развој на универзитетските наставници, а речиси и да не постојат публикации кои го проучуваат професионалниот развој на наставниците од наставничките факултети во нашата земја (исклучувајќи ги овде извештаите за самоевалуација, кои се задолжителна обврска на самите високообразовни институции, во насока на подобрување на својот квалитет). Од достапните истражувања кои на некој начин ја допираат нашата тема, забележливо е дека станува збор за понови истражувања, што на некој начин не води кон заклучокот за можно денешно актуелизирање на оваа тема, наспроти претходната тишина.

– На крајот на 2014 година е реализирано истражување под наслов *Мобилност на студенти и академски кадар од Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“* кое било со цел да се истражи состојбата на УКИМ во однос на академската мобилност. За ова истражување биле поднесени 692 барања за слободен пристап до информации од јавен карактер. Делот за мобилноста на академскиот кадар всушност ја допира нашата тема. Резултатите покажуваат дека Erasmus Mundus, Erasmus+, Basileus, Join EU see, EUROWEB, CEEPUS, се програмите за мобилност кои ги користат професорите на факултетите. Бројот на академски кадар од УКИМ кој имал предавање на некој странски универзитет бил помал од бројот на академски кадар кои имале гостинско предавање на некој од факултетите на УКИМ. Во однос на финансиската поддршка на мобилноста, детектирано е дека факултетите при УКИМ немаат специфичен буџет, или предвидени финансии за поддршка на мобилноста (Божиноска и др. 2015).

– Во текот на 2012 година се спроведени истражувања кои се дел од публикацијата *Истражувањата во општествените науки во Македонија: состојби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*. Истражувањата се во рамки на

првиот дел од публикацијата, а во вториот дел на публикацијата се искажани ставовите на некои од членовите на тимот.

Дел од прашањата кои се опфатени во првиот, истражувачки дел се: Економското истражување и научното публикување, јавната политика во сферата на науката (целна група: економски истражувачи кои својата дејност ја остваруваат на територија на РМ); Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија (целна група: млади истражувачи од МАНУ, универзитети, научни институти, здруженија на граѓани, фондации кои се занимаваат со научни истражувања). Дел пак од прашањата (во вториот дел од публикацијата) за кои авторите ги имаат искажано своите ставови се: Какви истражувања и настава овозможува законот за високо образование? (Бојациевска, 2012); Меѓународните академски стандарди според законите за наука и за високото образование во РМ (Колозова, 2012); Македонската научна реалност: предизвици и перспективи(Цветковиќ, 2012); Дали само немањето пари ги „кочи“ општествените науки? (Јовановска, 2012).

Дел од прашањата на нашето истражување беа преземени (во целост или прилагодени според потребите на нашето истражување) од оваа публикација. Одговорите на тие прашања ќе бидат прикажани и споредени со нашите добиени одговори во рамки на делот Компаративни европски истражувања.

Дел од препораките за економското истражување и научното публикување се: алоцирање на поголеми финансиски средства за научноистражувачка работа во буџетот на РМ, универзитетите да донесат правилници со кои ќе се регулира научното оптоварување на академскиот кадар и постоење на систем од награди и казни согласно резултатите од научноистражувачката работа, обука на наставниот кадар за унапредување на истражувачките вештини и нивно поголемо информирање за конференциите, списанијата и проектите, поголемо лично ангажирање за соработка и учење од повозрасните и поiskusните (Петрески, 2012).

Континуираното зголемување на државниот буџет за наука е една од препораките на делот *Перспективи и предизвици на младите истражувачи во областа на општествените науки во РМ*. Зголемувањето на бројот на финансирани проекти од областа на општествените науки и истовремено зголемување на потребните финансии за имплементација на овие проекти е друга препорака. Овде се сугерира и кон подобрување на состојбата во врска со достапната научна литература, како и со пристапот до базите на податоци и меѓународните научни списанија, насоки се дадени

и кон тоа да се поттикнат младите луѓе да се вклучат во научноистражувачките проекти, поголема финансиска поддршка за учество на конференции во странство, како и да се подобри меѓусебната комуникација која е неопходна за подобро меѓусебно информирање (Докмановиќ и Гичевска, 2012).

– Во *октомври 2011 година* е реализирано истражување на тема *Колку универзитетските наставници во Македонија се сметаат себе си за компетентни за вршење на високообразовна дејност?* Повеќе од 100 доценти, вонредни и редовни професори на државните и приватните универзитети во Република Македонија биле дел од ова истражување. Истражувањето е насочено кон тоа дали наставниците имале практично искуство во својата професија пред да станат наставници во високото образование (најголем дел биле со практично искуство), информатичката и јазичната подготвеност на наставниците (наставниците користат една или повеќе компјутерски програми и сите испитаници владеат барем еден странски јазик), учеството на наставниците во стручни собири (во последната година учесниците имаат присуствувало на научни собири) и скоро сите испитаници имаат потреба од понатамошно усовршување на своите компетенции (Веселинова и Голаков, 2011).

– Од *април до декември 2010 година* е спроведено истражување „*ЕКТС – Реалност или илузија во високото образование*“ чија генерална цел била да се забележи до кое ниво факултетите ги користат можностите за мобилност на академскиот кадар и администрацијата, кои можности им се пружат и кои се причините за позитивната односно негативната ситуација.

Во истражувањето биле опфатени 7 факултети при УКИМ и 8 институции (Поп Иванов, 2010). Податоците од ова истражување може да ни дадат делумна слика за тоа каква била мобилноста на кадар до пред шест година кај дел од македонските високообразовни институции. Има факултети каде ниту еден професор не предавал во странство, додека 15 е најголемиот број на професори од еден факултет кои предавале на факултети во странство. Професори со стекнат докторат во странство имаат 83% од испитаните факултети. Мал број на наставници и соработници биле вклучени во сериозна меѓународна соработка. Една од препораките на истражувањето е континуираното усовршување на академскиот кадар, заедно со усовршувањето на странските јазици и користењето на компјутерската техника во наставниот процес (Поп Иванов, 2010).

– Во 2009 година, Центарот за истражување и креирање политики ја издаде публикацијата „*Како до повквалитетно високо образование?*“ која се состои од две теми: поврзаноста помеѓу високото образование и пазарот на трудот и сличностите и разликите помеѓу јавните и приватните универзитети од аспект на неколку индикатори на квалитет.

Од *ноември 2008 до мај 2009 година* е спроведено истражување во кое биле опфатени 46 професори и асистенти од трите универзитети (УКИМ, ЛИЕ и ФОН), со цел да се добие увид во наставните практики. Во истражувањето се испитани ставовите на наставниците за можностите за нивен професионален развој (постои делумно задоволство од можностите за професионален развој). Дадени податоци и за книжниот фонд на библиотеките (поголем книжен библиотечен фонд имаат најстарите јавни универзитети), соодносот студенти: наставен кадар (при што податоците покажуваат прилично варијабилен сооднос на ниво на различни факултети/катедри на еден универзитет), степенот на професионализација/експертиза на наставниот кадар (критики постојат за дел од кадрите и кај државните и кај приватните универзитети во однос на подготвеноста на кадарот, при што како главни недостатоци се: нередовното одржување на предавањата, недоволното практично познавање и несоодветното образование (Костовска и др.2009).

3.2.1. Самоевалуација на универзитетите

Професионалниот развој на наставниците во високото образование е комплексен процес и истиот е условен од низа на фактори, меѓу кои можат да се издвојат: самиот наставен кадар, финансиската поддршка за професионален развој, отвореноста и соработката на институцијата.

Последно објавените извештаи за самоевалуација: на УГД за периодот од 2013 – 2015 година, на УКЛЮ за периодот од 2012/13- 2014/15 година и на Педагошкиот факултет Св. „Климент Охридски“ Скопје од 15.09.2013-15.09.2016, ја прикажува следнава ситуација во однос на горенаведените фактори/услови за професионален развој:

– Наставниот кадар

Кадарот со кој располагаат трите институции е професионален, компетентен и способен за наставни и научно истражувачки активности.

Недостаток од кадар, бележат трите институции, и тоа: УГД има недостаток на наставен кадар на одредени факултети, додека недостатокот од соработнички кадар е присутен на сите факултети; ПФ во Скопје има намалување на бројот на наставници, поради пензионирање на одредени наставници, а истовремено постои неможност за вработување на нов наставен и соработнички кадар; додека УКЈО во Битола истакнува дека има добар сооднос наставник/број на студенти, но како закана им се појавува недостатокот на соработнички кадар и тоа како причина ја наведуваат неповолните законски решенија во изминатиот период (УГД, 2016, стр. 28; УКЈО, 2015, стр. 22-24; ПФ Скопје, 2016, стр. 24).

– *Финансирање за професионален развој на наставничкиот и соработничкиот кадар*

За научно истражувачката дејност, постојат одредени *можности* кои ги даваат трите институции: УГД – има сопствен фонд за поддршка на науката, и поддржува и финансира проекти преку својот Фонд за научна и истражувачка работа; УКЈО – дава поддршка на академскиот кадар за објавување на трудови и учество во проекти и постојат можности за издвојување на финансиски средства за континуирана обука на академскиот кадар за подготовка на апликации за меѓународни проекти; ПФ Скопје – постојат можности за ангажирање на кадарот во проектни активности.

Но од друга страна постојат и *закани и потешкотии* за остварување на научно-истражувачката работа. Кај трите институции се забележани одредени финансиски потешкотии во однос на нивниот професионалниот развој на наставничкиот и соработничкиот кадар.: УГД – учеството во меѓународните собири и учеството во проекти е недоволно финансирано од МОН; УКЈО – финансиските средства за научно-истражувачка работа и до одредени бази на податоци се недоволни; ПФ Скопје – недостаток на средства за проектни активности. (УГД, 2016, стр. 166,171; УКЈО, 2015, стр. 24; ПФ Скопје, 2016, стр. 36-39).

– *Отвореност и соработка на институцијата*

Институциите бележат повеќегодишна богата и интензивна соработка со бројни институции во земјата и странство и истите континуирано работат на унапредување на таа соработка.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Дефинирање на основните поими

Насловот „Професионалниот развој на наставниците во високото образование“ носи со себе поими кои бараат да бидат објаснети уште на самиот почеток, со цел подобро да се разберат сознанијата и заклучоците прикажани подолу.

Република Македонија и Австрија се двете земји во кои направивме анализа и каде го проучивме професионалниот развој на наставниците кои подготвуваат идни учители. Иако овие две земји не се директно наведени во насловот, сепак во самиот теоретски дел на истражувањето и во делот на теоретско- компаративна анализа даваме опис на нивните главни карактеристики кои се во посредна или непосредна поврзаност со нашата тема.

Високо образование

Во трудот се говори за наставници кои работат, односно кои се ангажирани во високото образование и токму затоа, појаснување бара и самиот поим високо образование. Во нашиот закон за високо образование, високото образование е дефинирано како *образование кое се однесува на студиски програми кои се остваруваат на универзитети и самостојните високообразовни установи* (Закон за високото образование, 35/2008, стр. 2).

Институции кои подготвуваат идни учители

Високообразовни установи во РМ се: Универзитет (во чиј состав влегуваат: факултет, уметничка академија, висока стручна школа и научни институти) и Висока стручна школа (Закон за високо образование, СВ на РМ бр. 35/08, стр. 4-5).

Подготовката на идните одделенски наставници во Република Македонија е на факултетско ниво. Овие наставнички факултети се во рамки на државните универзитети во Република Македонија. Токму поради тоа во продолжение ќе дадеме објаснување за тоа што всушност претставуваат факултетите и универзитетите во чии рамки пак лежат самите факултети.

„Универзитетот е автономна институција во срцето на општествата кои се различно организирани поради географското и историското наследство; тој создава, испитува, проценува и пренесува култура преку истражување и наставна работа“ (Магна карта на универзитетите од Европа, 1988).

„Факултет“ значи високообразовна установа која врши високообразовна дејност, научно истражувачка и применувачка работа во една или повеќе сродни научни и стручни области (Закон за високото образование, 64/2000, стр. 4256).

Во Австрија, подготовката на идните одделенски наставници се реализира во рамки на Универзитетски колеџи за образование на наставници (Pädagogische Hochschule - University Colleges of Teacher Education). Универзитетските колеџи за образование на наставници се дел од високото образование во Австрија. Покрај Универзитетските колеџи за образование на наставници, високо образовни установи во Австрија се и: државните универзитети, приватните универзитети, како и универзитетите за применети науки.

Наставници

Наставниците се дел од академската заедница на високообразовната установа. *„Академска заедница на високообразовна установа“ значи заедница на лица избрани во наставно – научни, научни, наставни, соработнички звања и студентите и редовните професори по пензионирање (Закон за високото образование, 64/2000, 4255).*

Наставниците кои се ангажирани на наставничките факултети во Република Македонија се лица избрани во следниве наставно – научни звања: редовен професор, вонреден професор, доцент, додека соработниците се лица избрани во звањето асистент докторанд. Низа на услови треба да бидат исполнети за да можат лицата да бидат избрани во соодветните звања.

Во Австрија овие звања (редовен професор, вонреден професор...) ги имаат наставниците на универзитетите, додека наставниците кои се ангажирани на Универзитетските колеџи за образование на наставници не ги носат овие звања, туку наставниците може да припаѓаат на една од овие три групи: ПХ1 (РН1), ПХ2 (РН2) или ПХ3 (РН3).

Професионален развој

Постојат низа на дефиниции кои го објаснуваат поимот професионален развој, како во општ контекст, така и во контекст на професионален развој на академскиот кадар. Дел од нив се дадени овде.

„Континуирано образование“ е секоја форма на образование по стекнувањето на одреден степен на образование, заради стекнување на повисок степен образование или заради иновирање на постојните знаења или дополнување на стекнатите знаења со нови знаења (Закон за високото образование, 64/2000, 4255). „Континуираниот

професионален развој значи одржување, подобрување и проширување на релевантните знаења и вештини во својата област, така што има позитивно влијание врз практиката и искуството“ (Institute for learning, 2009, 3).

Професионален развој на академскиот кадар е дефиниран како: „Процес во кој професорот преку постојана обука и учење го подобрува своето професионално знаење, вештини, способности и морал и на тој начин од почетник преминува во експерт“ (Lunren & Hong, стр.921).

Latchem, Odabaşı, и Kabakçı говорат за тоа дека професионалниот развој бара мултимодален пристап вклучувајќи: работилници и семинари; самостојно учење / онлајн учење; индивидуални и заеднички истражувања; презентации од страна на визитинг експерти, учество во конференции и форуми (според Latchem и Lockwood, 1998, цитирани во Latchem, Odabaşı и Kabakçı, 2006, стр. 2).

Општо прифатено е дека развојот на кадарот е процес во кој вработените во една организација ги подобруваат своите знаења и вештини во насоки кои се поволни за нивната улога во организацијата. Примарната цел на развојот на академските кадри е да се прошири нивното познавање на различни задачи кои треба да ги извршат за да придонесат кон ефективно образование на нивните студенти и да ги остварат целите на нивната организација (Marriss, 1).

Научно – истражувачката работа е задолжителен дел од работата на наставниците во високото образование и е во функција на професионално усовршување на кадарот. Таа ги опфаќа *фундаменталните и применетите истражувања чии резултати содржат изворност/оригиналност, а се насочени кон проширување и унапредување на дејноста и на вкупните знаења* (Закон за научно-истражувачката дејност, 46/2008, стр. 2).

1. Предмет на истражувањето

Предмет на нашето истражување е професионалниот развој на наставниците кои се ангажирани на високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници во Република Македонија и во Австрија.

2. Цел и карактер на истражувањето

– *Цел на истражувањето*

Целта на истражувањето е да се проучат формите на професионален развој на наставниците од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници

во Република Македонија и Австрија, да се утврди степенот на учество на наставниците во формите на професионален развој, да се утврди состојбата во која се наоѓаат двете земји во однос на ова прашање и да се дадат насоки за подобрување на ситуацијата.

Остварувањето на нашата цел на истражување е осмислено преку анализа на законските регулативи, на официјалните документи од универзитетите, и на достапните истражувања од оваа тема. Овие резултати беа збогатени и со резултати од теренот, односно испитување на начинот на кој се реализира професионалниот развој на наставниците денес и во Република Македонија и во Австрија, како и испитување на нивните ставови и мислења во однос условите и можностите за нивен професионален развој.

– *Карактер на истражувањето*

Ова истражување според својот карактер е:

– *емпириско*, затоа што по пат на собирање податоци од теренот се доаѓа до сознанија за состојбите во нашата академска средина и во Австрија;

– *теоретско-компаративно*, затоа што ги разгледавме податоците за професионалниот развој на наставниците од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници во Република Македонија и ги споредивме со податоците од Австрија.

Всушност, целото истражување има компаративен карактер. Компаративни елементи има во *теоретскиот дел* каде се споредени европските земји во однос на бројот на студенти, наставници, високообразовни институции, мобилност на академскиот кадар, како и во однос на финансиската поддршка која ја добива високото образование во одделни земји во Европа и светот.

На компаративна основа лежи и самиот дел *Анализа и интерпретација на резултатите*. Тоа се забележува и уште во самиот почеток на овој дел, поточно во деловите: теориско – компаративна анализа на образовните системи во Република Македонија и Австрија и теориско – компаративна анализа на развојот на образованието на наставници во двете земји, и се разбира во делот каде се анализираат и интерпретираат резултатите од спроведеното наше истражување.

Емпирискиот дел во целина е поставен на компаративна анализа која произлегува од:

○ Состојбите во високото образование во Република Македонија и во Австрија (реализирано истражување за професионалниот развој на наставниците од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници во двете земји);

Споредба со други релевантни истражувања од Европа ни е дадена во делот Компаративни европски истражувања, каде се опфатени следниве истражувања:

- Анкета за докторските студии во Србија, спроведена од 1 јули до 30 август 2010 година, во која биле опфатени 335 студенти на докторски студии при државните универзитети во Србија. Дел од прашањата од ова истражување се употребени во нашиот прашалник (прифатени во целост или адаптирани според потребите на нашиот прашалник);
- Академската професија и условите за академска работа во Словенија, (2013 година, 630 испитаници (7% биле од областа образование/обука на наставници) од Универзитетите (Љубљана, Марибор, Приморска, Нова Горица));
- Академската професија во Европа: одговори на општествените предизвици - "The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges" (EUROAC) (во истражувањето *Академската професија и условите за академска работа во Словенија* се дадени и податоците од EUROAC земјите (2010 година - Австрија, Швајцарија, Хрватска, Ирска, Полска, Холандија, и 2007/08 година - Германија, Финска, Италија, Норвешка, Португалија, Велика Британија - вкупно 5 975 постари и 8 374 помлади испитаници заедно со Словенија);
- *Од економска демагогија кон економско истражување во Македонија: Сизифовска битка* (во публикацијата *Истражувањата во општествените науки во Македонија*) истражување спроведено во периодот од 1 мај до 15 јуни 2012 година, од идентификувани 270 економски научноистражувачки работници во Македонија, имало добиени 74 целосни одговори. Дел од прашањата од ова истражување се употребени во нашиот прашалник (прифатени во целост или адаптирани според потребите на нашиот прашалник);
- *Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија* (во публикацијата *Истражувањата во општествените науки во Македонија*), истражување спроведено во периодот од 1 до 20 септември 2012 година, од контактирани

147 млади истражувачи, 34,7% во целост одговориле на анкетата. Дел од прашањата од ова истражување се употребени во нашиот прашалник (прифатени во целост или адаптирани според потребите на нашиот прашалник).

–*дескриптивно-аналитичко и експликативно* затоа што е насочено кон анализирање, утврдување и опишување на одредена состојба во високото образование, односно целосно согледување на професионалниот развој на наставниците и давање насоки во кои сегменти на полето на професионален развој на академскиот кадар да се интервенира, се со цел да се унапреди истиот.

3. Задачи на истражувањето

Целта на ова истражување се конкретизира низ следниве задачи:

1. Да се испита и спореди пристапот на наставниците, од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници од Македонија и Австрија, до потребната литература за работа;
2. Да се испитаат и споредат активностите кои ги преземаат и поддршката што ја даваат испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и од Австрија за професионален развој на своите наставници;
3. Да се испита и спореди степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во стручно – научни средби;
4. Да се испита дали постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и бројот на нивни учества на конференции во странство во последните 5 години;
5. Да се испита и спореди степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во проектни активности;
6. Да се испита и спореди степенот на објавување на стручни и научни трудови и други публикации на наставниците, од испитуваните високообразовни установи во Република Македонија и Австрија;
7. Да се испита дали постои статистички значајна разлика меѓу возраста на наставниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор;

8. Да се испита и спореди степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи во Република Македонија и Австрија, на планот на нивната мобилност;
9. Да се испита дали постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и реализирањето на студиски престои во странство.

4. Хипотези

Општа хипотеза согласно целта на истражувањето

Не постојат разлики во формите на професионален развој на наставниците од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници од Македонија и Австрија, но постојат разлики во степенот на учество на наставниците од Македонија и Австрија во одделните форми на професионален развој.

Посебни хипотези:

1. Не постојат разлики во пристапот кој го имаат наставниците, од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници од Македонија и Австрија, до потребната литература за работа;
2. Не постојат разлики во активностите кои ги преземаат и поддршката која ја даваат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на своите наставници;
3. Постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во стручно – научните средби;
4. Постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и бројот на нивни учества на конференции во странство во последните 5 години;
5. Постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во проектни активности;
6. Постојат разлики во степенот на објавување на научни и стручни трудови и други публикации на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и Австрија;

7. Не постои статистички значајна разлика меѓу возраста на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор;
8. Постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и Австрија на планот на нивната мобилност;
9. Постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и реализирањето на студиски престои во странство.

5. Варијабли на истражувањето

Независна варијабла во ова истражување е видот на високообразовни установи каде работат наставниците.

Зависна варијабла е професионалниот развој на наставниците анализиран низ следниве аспекти:

- пристапот до потребната литература за работа;
- учество во стручно – научни средби;
- објавени стручни и научни трудови и други публикации;
- учество во проекти;
- мобилност.

Контролни (релевантни) варијабли во истражувањето се: возраста и работниот стаж.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во ова истражување е користен теориско-експликативен метод, дескриптивниот метод и е извршено анализирање на состојбата и генерализирање.

Во ова истражување се применети следниве истражувачки техники:

– *Анкетирање* - беше спроведено во учебната 2013/2014 година во Република Македонија и во Австрија. За самото анкетирање беше изработен соодветен инструмент-анкетен лист, прилагоден на претходно проучената ситуација за законската и институционална регулираност на наставничкото звање на високообразовните установи за подготовка на одделенски наставници во Република Македонија и во Австрија.

– *Анализа на документација* – во периодот од 2011 година до 2016 година беше извршено пребарување и анализа на достапната литература во областа на високото образование. Во трудот даваме глобална слика на високото образование, а посебно се осврнуваме кон наставничките факултети. Погледот е свртен кон минатото (кон историскиот развој на институциите кои подготвуваат учители - организациски и кадровски) и кон состојбата во која денес тие се наоѓаат, од аспект на организациска поставеност и од аспект на кадровска опременост и подготвеност.

Примената на овие техники ќе се врши со специјално конструирани инструменти на истражување:

- анкетен лист

7. Опис на инструментите и техниките

Изработен е анкетен лист за академскиот кадар и во Република Македонија и во Австрија. Прашалникот беше подготвени по претходно направената анализа на високото образование во Република Македонија и Австрија, со цел истиот да биде прилагоден за двете земји. Прашалникот кој беше наменет за наставниците во Австрија беше преведен на германски јазик.

Прашалникот се состои од прашања поделени во групи. Првата група на прашања се однесуваат на општите податоци на наставниците, додека втората група е поделена во шест подгрупи: пристап до литература, активности на наставниците, учество во стручно – научни средби, учество во проекти, публикации и мобилност. Прашањата се од отворен и од затворен тип и прашања со алтернација.

Со примената на овој анкетен лист имавме за цел да проучиме: дали наставниците имаат пристап до потребната литература за работа, да ги видиме наставничките активности, учеството на академскиот кадар во стручно-научни средби, колку се активни наставниците на планот на објавување на стручни и научни трудови и други публикации, да го видиме степенот на учество на наставниците во проектни активности и степенот на активност на наставниците кога станува збор за нивната мобилност.

Анкетниот лист е даден во прилог.

Техниката анализа на документација ја користевме за да дојдеме до прибирање на потребните податоци во истражувањето. Предмет на анализа ни беа повеќе примарни и секундарни извори: законската регулатива, универзитетски правилници, податоци од државните заводи за статистика и другите нормативни прописи врз кои се темели високото образование во Република Македонија и во Австрија, како и стручно-научните

трудови од светската литература кои го третираат проблемот на професионалниот развој на наставниците во високото образование.

8. Популација и примерок на истражувањето

Популацијата на истражување ги опфаќа наставниците од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници во Република Македонија и Австрија.

Примерокот на истражувањето го опфаќа наставно – научниот и соработничкиот кадар (ангажиран во подготовката на одделенски наставници) од Педагошките факултети во Скопје и Битола, Факултетот за образовни науки од Штип, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје и наставниот кадар (ангажиран во подготовката на одделенски наставници) од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург.

Анкетниот лист беше испратен, по пат на е-пошта, до сите државни Универзитетски колеџи за образование на наставници. Само Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург го прифати нашето истражување.

Табела 10. Примерок вклучен во истражувањето од Република Македонија

ФАКУЛТЕТИ	Педагошки факултет Скопје	Факултет за образовни науки Штип	Педагошки факултет Битола	Институт за педагогија	Вкупно
Број на испитаници до кои е испратена анкетата	40	15	19	14	88
Број на испитаници кои одговориле на анкетата	10	15	14	12	51

Табела 11. Примерок вклучен во истражувањето од Австрија

ФАКУЛТЕТ	Универзитетски колеџ за образование на наставници во Салцбург
Број на испитаници до кои е испратена анкетата	48
Број на испитаници кои одговориле на анкетата	19

9. Анализа и обработка на податоците

Квантитативните податоци добиени со примената на истражувачките техники подлежат на статистичка обработка. Резултатите се прикажани бројчено, процентуално и графички. Применети се постапки од дескриптивна статистика: дистрибуција на фреквенција и процент. За тестирање на значајноста на разликите меѓу испитуваните примероци користен е хи квадрат тест.

Квалитативните податоци се анализирани согласно нивната природа и принципите за квалитативна анализа.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ТЕОРИСКО-КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА

1.1 Теориско-компаративна анализа на образовните системи во Република Македонија и Австрија

Република Македонија и Австрија го делат истиот континент, лежат на истото Европско тло. Географски не се далечни, но дали само географски остануваат блиски или пак се блиски и во однос на други карактеристики? Токму ова прашање се обидовме да го одговориме во продолжение на нашиот труд.

Согледувањето на ситуацијата во која се наоѓаат и двете земји во однос на нивната поставеност, поврзаност, животен, стандард, образование и инвестирање е важно заради подобро разбирање и на некој начин “оправдување“ на податоците и на ситуациите во образованието.

Табела 12. Некои карактеристики на Република Македонија и Австрија

Карактеристики	Република Македонија			Австрија		
Население	2 022 547 (2002) последен попис 2 070 226 (2015) процена на население			8 670 690 (2015) 8 773 686 (2017) прелиминарни резултати		
Население по возраст (2015)	16.7% (0-14)	70.5% (15-64)	12.8% (65+)	14.3 % (0-14)	67.2% (15-64)	18.5% (65+)
Површина	25 713 km ²			83 879 km ²		
Државно уредување	Унитарна држава			Федерална Република, 9 провинции: (Бургенланд (<i>Burgenland</i>), Корушка (<i>Kärnten</i>), Долна Австрија (<i>Niederösterreich</i>), Горна Австрија (<i>Oberösterreich</i>), Салцбург (<i>Salzburg</i>), Штаерска (<i>Steiermark</i>), Тирол (<i>Tirol</i>), Предарлска (<i>Vorarlberg</i>), Виена (<i>Wien</i>))		
Држави со кои граничи	Србија (и Косово) (север) Бугарија (исток) Грција (југ) Албанија (запад)			Чешка и Германија (север), Унгарија и Словачка (исток), Словенија и Италија (југ), Швајцарија и Лихтенштајн (запад)		
Европска унија	Статус на Кандидат за земја членка на Европската Унија (2005)			Членка на ЕУ (1995 година)		
БДП	501 891 милиони денари (2013) 527 631 милиони денари (2014) 607 452 милиони денари (2016 – проценети податоци)			322,5 билиони евра (2013) 330,4 билиони евра (2014) 349,3 билиони евра (2016)		
БДП по жител	4 141 евра (2014)			38 670 евра (2014) 39 970 евра (2016)		
Просечна плата	22 750 денари 370 евра (2017) нето плата			2 009 евра (2017)		
Стапка на невработеност	23.7 (2016)			5.9 (Q4-2016)		

Извор: ДЗС, Статистички годишник на РМ, 2016, стр. 63; ДЗС, 2016, Процени на населението според полот и возраста, стр. 12, ДЗС, Македонија во бројки 2017, стр. 9, 24, ; ДЗС, 2017, Просечна месечна исплатена нето-плата по вработен, јануари 2017; ДЗС, 2017, Активно население во РМ. Резултати од анкетата за работна сила, 2016; ДЗС, 2016, БДП на РМ 2002-2015; ДЗС, 2017, БДП, четврто тримесечје од 2016 година, стр. 2; European Union, Joining the EU, Candidate Countries Macedonia; European Commission. European Neighborhood Policy and Enlargement Negotiations. Macedonia; European Union, EU member countries in brief; Statistics Austria, Register – based Labour Market Statistics 2015; Statistics Austria, Population, 2017; Eurostat Statistics Explained, Population age structure by major age groups 2005 and 2015; Worldbank, Surface area; Migration Austria, Geography and population; Statistics Austria, The Austria economy grew by 1.5% in 2016, Main aggregates; Reinis Fischer, 2017, Average Salary in European Union 2017; OECD Data, Unemployment rate;

Во однос на населението, Австрија е четирипати побројна од Република Македонија. По бројот на жители, Република Македонија може да се изедначи со трите провинции Бургенланд, Салцбург и Штаерска заедно (Statistics Austria, 2017, стр.9).

Младото население (0-14 години) кое всушност е и населението од предучилишна и основношколска возраст во РМ и населението од предучилишна возраст и возраст на задолжително образование во Австрија во последните 10 години (2005-2015) бележи опаѓање и во двете земји. Во Австрија за 1,8%, а во Република Македонија за 3,2% (Eurostat Statistics Explained, Population age structure by major age groups, 2005 and 2015).

Територијата на Австрија е повеќе од трипати поголема од Република Македонија. Република Македонија, по површина, може да се спореди колку двете покраини Штаерска и Корушка заедно (Statistics Austria, 2017, стр. 9).

Дваесет и двегодишното членство на Австрија во Европската Унија и физичкото граничење со високоразвиени Европски земји и дава предност и поголема можност за развој, за разлика од Република Македонија која се уште не е членка на ЕУ (статус на Кандидат за земја членка на ЕУ од 2005 година) и која граничи со земји кои се во развој.

Мерејки го стандардот на живеење по БДП по жител за 2016 година, Австрија го зазема 10 место во Европа, а 15 место во светот, додека РМ е на 38 место во Европа, а на 96 место во светот (IMF, 2017).

За може да го разбереме и проучиме образованието на наставниците во Австрија и Република Македонија, на почетокот ќе го проучиме образовниот систем во двете земји.

Табела 13. Задолжително образование, опфат по нивоа на образование и финансирање на образованието во Република Македонија и Австрија

		МАКЕДОНИЈА	АВСТРИЈА	
Задолжително образование	Почетна возраст	5 години + 8 месеци (ISCED 2011 ниво 1)	5 (ISCED 2011 ниво 0) 6 (ISCED 2011 ниво 1)	
	Завршна возраст	19 години + 6 месеци	15 ⁷	
	Времетраење (во години)	13	10	
Опфат по нивоа на образование	предучилишно восп. и обр.	18.53 % (0-6 години) ⁸ (2014/15) 31.6% (3-6 години) (2014)	25.5 % (0-2 години)(2015) 93.3% (3-5 години) ⁹ (2015)	
	основно образование	89.96 % (6-14 години) ¹⁰ (2015/16)	98% (5-14 год) (2012) сите нивоа	
	средно образование	72.22 % (15-18 години) ¹¹ (2015/16)		
	високо образование	28.26 % (2015/16) ¹² 18- 23 години	31% (2014) ¹³	
Буџет за образование (2013)		4.4% од БДП	5.56 % од БДП	
Распределба на буџетот по нивоа на образование (% од БДП) ¹⁴	предучилишно и основно образование	0.21	предучилишно восп. и обр.	0.47
	средно образование	0.18	основно образование	0.91
			средно образование	2.29
	високо образование	1.13	терциерно образование	1.80

Извор: European Commission / EACEA / Eurydice, 2016. *Compulsory education in Europe –2016/17*; ДЗС, 2016, Установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки- центри за ран детски развој, 2015, стр.9; ЕС, 2015, Early Childhood Education and Care Systems in Europe, стр. 46; ДЗС, 2016, Основни и средни училишта на почетокот на учебната, 2015/2016 година, стр. 11-12; Statistik Austria, Kinder in Kindertagesheimen 2015/16; UNESCO, Expenditure of education as % of GDP (from government sources); The world bank, Government expenditure on education (% of GDP); OECD, Education at a glance 2014, Austria; Буџет на РМ за 2013, стр. 74.

⁷до 18 години имаат дополнително задолжително школување со скратено време

⁸ Нето стапка на опфат во установите за згрижување и воспитание на деца – детски градинки/ центри за ран детски развој

⁹Вкл. предвремено обучени 5 годишни деца во училиштата

¹⁰ Нето стапка – опфат во основното образование

¹¹Нето стапка – опфат во средното образование

¹²Нето стапка на запишување во високото образование - претставува сооднос меѓу студентите во високото образование кои се на возраст 18-23 години и популацијата на соодветната возраст (од 18 до 23 години)

¹³Процент на популација вклучена во терциерното образование на возраст од 19 и 20 години

¹⁴Резидуалот што се јавува како разлика помеѓу вкупниот процент на средства наменети за образование во однос на БДП и збирот на одделните категории на распределба на Буџетот за образование за МК, односно Владините трошоци за образование на АТ, се должи на дополнителните категории за кои се одделуваат одредени средства, а не се земени во предвид во оваа анализа (пр. за МК, Образование кое не е според ниво, Истражување – Образование и други функции на образованието)

Австрискиот образовен систем е организиран во 5 стадиуми: рано образование и грижа за децата (kindergarten), основно образование, средно образование (ниско ниво), средно образование (високо ниво) и терциерно образование (Nusche, D. et al, 2016, стр. 44).

Во РМ образовниот систем е организиран во 4 стадиуми: предучилишно воспитание и образование, основно образование, средно образование и терциерно образование. И во Австрија и во РМ децата со посебни потреби и во основното и средното образование можат да бидат вклучени во редовното основно и средно образование или во посебни училишта.

– *Надлежни органи за посебните степени на образование*

Предучилишното воспитание и образование во РМ е во надлежност на Министерството за труд и социјална политика, додека основното, средното и високото образование е во надлежност на Министерството за образование.

Во однос на ова прашање ситуацијата е малку поинаква во Австрија.

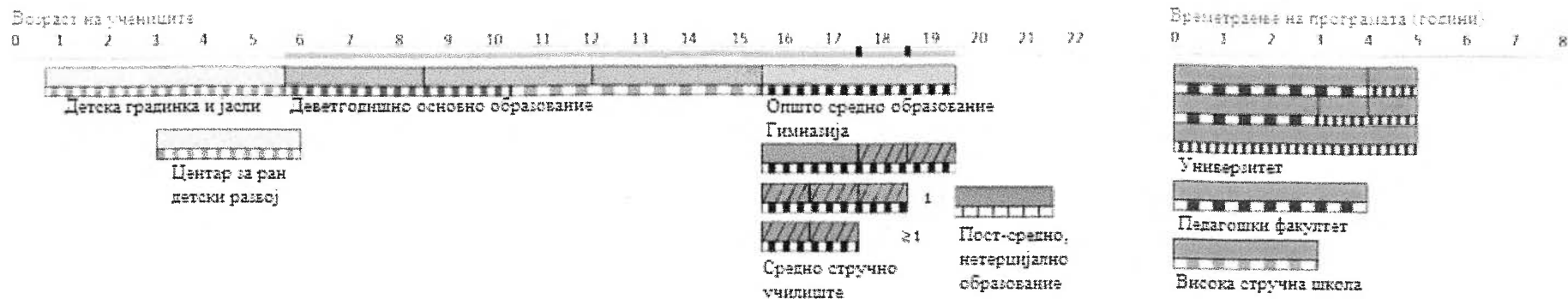
○ Имено раното образование и грижата за децата (до третата година) е под надлежност на *Федералното Министерство за семејства и млади* (Federal Ministry of Families and Youth / Bundesministerium für Familien und Jugend – Kinderbetreuung-bmfj).

○ *Федералното министерство за образование* (Federal Ministry of Education / *Bundesministeriums für Bildung*) е надлежно за: раното образование и грижата за децата (3 до 6 година), обука за наставниците за рано образование и грижа; општите и стручните училишта и тоа од задолжителното школување до завршувањето на средно образование - високо ниво, за Универзитетските колеџи за образование на наставници (освен за Универзитетскиот колеџ за аграрна и педагогија за животната средина кое е под надлежност на Федералното министерство за земјоделство, шумарство и водостопанство) и за образованието на возрасни и доживотното учење (Federal Ministry of Education, Schools and Education).

○ *Федералното Министерство за наука, истражување и економија* (Federal Ministry of Science, Research and Economy / Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW)) е највисок државен орган за универзитетскиот сектор и прашањата поврзани со државните универзитети, приватните универзитети и

универзитетите за применети науки се во надлежност на ова министерство (Wadsack-Köchl & Kasparovsky,2016,стр. 21; bm:uk,ВМ. W_f,2011,стр.31).

Податоците на Светска банка за владините трошоци за образование како % од БДП говорат дека во Австрија владините трошоци за образование во 2013 година (последни достапни податоци) изнесуваат 5.56% од БДП. За Република Македонија последни достапни податоци овде се од 1996 година кога владините трошоци за образование изнесувале 4.52% од БДП. Овие податоци покажуваат намалување на владините расходи во РМ, во споредба со 1992 година кога тие изнесувале 4.97% од БДП (The World Bank).

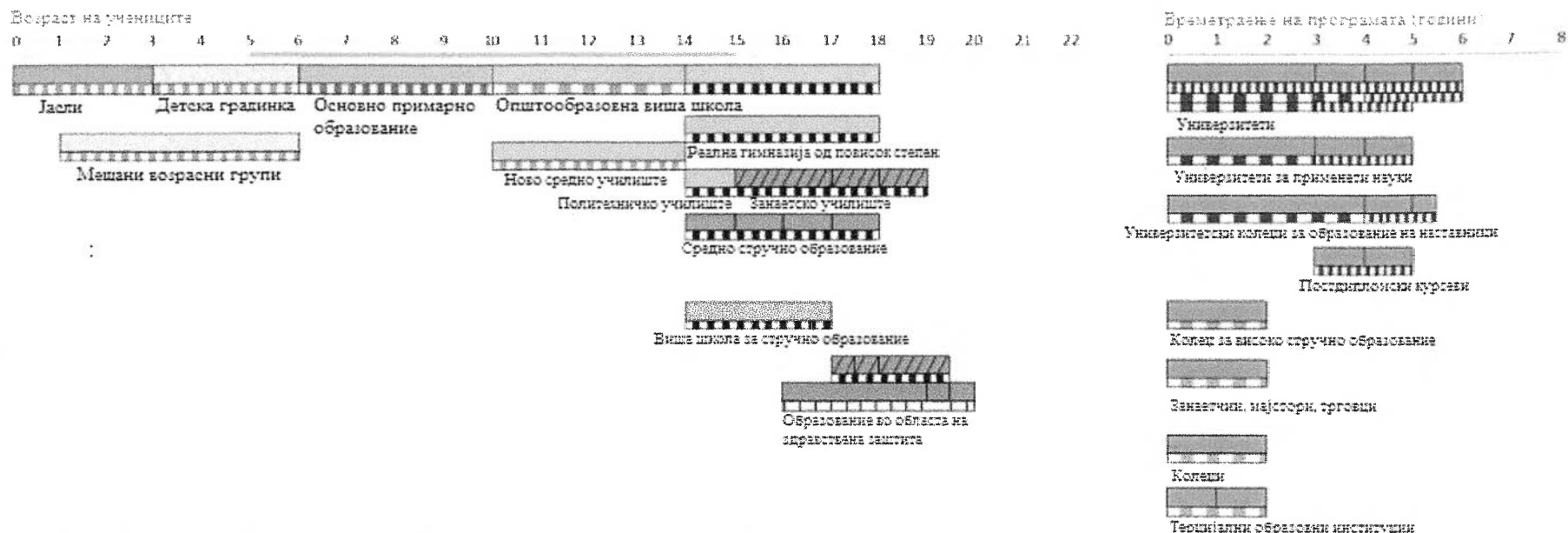


Забелешка: Возраста за завршување на задолжителното образование може да варира од 17 години до 19 години и 6 месеци, во зависност од типот на програмата. Најниската возраст за завршување (17) се однесува за учениците кои посетуваат двегодишна програма за стручно оспособување, додека учениците кои го завршуваат образованието со 18 години, посетуваат тригодишно стручно образование за занимања. Највисоката возраст за завршување (19 години и 6 месеци) се однесува за учениците кои посетуваат општо средно образование (гимназиско образование) или четиригодишно стручно образование.

- Образование и грижа во раното детство (за кое не е одговорно Министерството за Образование)
 - Образование и грижа во раното детство (за кое е одговорно Министерството за Образование)
 - Основно образование
 - Единечна структура
 - Општо средно образование
 - Средно стручно училиште
 - Пост-средно нетерцијално образование
 - Терцијално образование (редовно)
- Алокација на ISCED нивоата
- ISCED 0 ■■■■ ISCED 1 ■■■■ ISCED 2 ■■■■ ISCED 3 ■■■■ ISCED 4 ■■■■ ISCED 5 ■■■■ ISCED 6 ■■■■ ISCED 7
 - Задолжително редовно образование
 - Задолжително вонредно образование
 - Дополнителна година
 - Студирање во странство
 - Комбинирани образовни и работни курсеви
 - Задолжителна пракса + траење на истата
 - 1 година
 - Постепено укинување на програма (година)

Слика 4. Структура на образовниот систем на Република Македонија

Извор: EC, Eurydice, 2016, Structure of the national education system, Macedonia



Забелешка: Вишата школа за стручно образование обезбедува континуирани програми, на пример прва до трета година, после која следуваат четврта и петта

- Образование и грижа во раното детство (за кое не е одговорно Министерството за Образование)
- Образование и грижа во раното детство (за кое е одговорно Министерството за Образование)
- Основно образование
- Единечна структура
- Општо средно образование
- Средно стручно училиште
- Пост-средно нетерцијално образование
- Терцијално образование (редовно)

Алокација на ISCED нивоата

■■■■ ISCED 0 ■■■■ ISCED 1 ■■■■ ISCED 2 ■■■■ ISCED 3 ■■■■ ISCED 4 ■■■■ ISCED 5 ■■■■ ISCED 6 ■■■■ ISCED 7

- Задолжително редовно образование
- Задолжително вонредно образование
- Дополнителна година
- Студирање во странство
- Комбинирани образовни и работни курсеви
- Задолжителна пракса
- траење на истата
- 1 година
- Постепено укинување на програма (година)

Слика 5. Структура на образовниот систем на Австрија

Извор: EC, Eurydice, 2016, Structure of the national education system, Austria

1.1.1. Згрижување и воспитание на деца од предучилишна возраст

Згрижувањето и воспитанието на децата од предучилишна возраст, во РМ е со незадолжителен карактер, а во Австрија, од септември 2010 година задолжително станало само вклучувањето на 5 годишните деца во детските градинки, (задолжително се вклучуваат децата кои за една година треба да тргнат на училиште, а нивниот престојот во детските градинки е во времетраење од минимум 4 дена неделно (16 - 20 часа – половина ден) (ЕС, EURYDICE, 2016, Admission Requirements and Choice of ECEC Institution; Federal Ministry of families and youth, bmfi, Child care in Austria).

- Згрижувањето на предучилишните деца во Република Македонија може да го вршат:
 - *правни лица (детски градинки* (од 9 месеци до 6 години, а може и училишни деца 6-10 години), *центар за ран детски развој* (3 – 6 години) и *агенции за давање на услуги за чување и нега на деца од предучилишна возраст* (за одредени работи од дејноста за згрижување и воспитание на деца од предучилишна возраст до 6 години и 6-10 години))и
 - *физички лица* (Закон за заштита на децата консолидиран текст, 2015, стр. 5,22,24,27).

- Во Австрија, форми на згрижување на децата од предучилишна возраст се:
 - *Јасли (crèches)* – за деца под тригодишна возраст;
 - *Градинки (kindergartens)* – од 3 години до тргнување на училиште;
 - *Детски групи (Kindergruppen)* – групи на деца со различна возраст со висок степен на родителска вклученост;
 - *Луѓе кои се грижат за деца (childminders)*– пред се грижа за мали деца, заедно со своите деца во приватен дом,
 - *Day homes* – се грижат за учениците од задолжителното образование по завршување на часовите и во деновите кога не посетуваат училиште (European Commission / EACEA / Eurydice, Early Childhood Education and Care Systems in Europe, 2015, стр.32; Federal Ministry of families and youth (bmfi), Child care in Austria; The Austria Education system, Kindergarten).

Во последните години и Австрија и Република Македонија бележат зголемување во опфатот на децата во детските градинки. Во РМ, во периодот од 2005/06 до 2014/15 зголемен е опфатот на деца во установите за згрижување и воспитание на деца (0-6 години) за 6,17 % (ДЗС, 2016, Установи за згрижување и воспитание на деца, стр.9). Во

Австрија, Во периодот од 2005 до 2013 има зголемување за 23,8% во опфатот на тригодишните деца во детските градинки и зголемување за 8,5% во опфатот на четиригодишни деца во детските градинки. (Nusche et al, 2016, стр. 44).

1.1.2. Основното и средното образование во Република Македонија и во Австрија

Република Македонија има *задолжително деветгодишно*¹⁵ основно образование организирано во три воспитно – образовни периоди: прв период – прво до трето одделение (6-9 години), втор период – четврто до шесто одделение (9-12 години) и трет период – седмо до деветто одделение (12-15 години) (Закон за основно образование – консолидиран текст, 2016, стр. 2).

Основното образование (Volksschule) во Австрија е задолжително и трае четири години (ги опфаќа децата на возраст од 6 до 10 години) (EP – Nuffic, 2015, стр.6). И во двете земји учениците влегуваат во задолжителното образование со 6 години, со тоа што: во Австрија, децата кои полнат 6 години до 31 август имаат обврска да тргнат на училиште од 1 септември истата година (BMBF, 2015/2016, стр.6), додека во РМ децата можат да тргнат на училиште од 1 септември со неполни 6 години (се запишуваат децата кои до 31 декември истата календарска година ќе наполнат 6 години) (Закон за основно образование. Консолидиран текст, 2016 стр. 22). По барање од родителот децата можат да тргнат порано во училиште и во Австрија и во РМ,

Во Австрија, пред вклучувањето на децата во ОУ се проверува нивната училишна зрелост. Доколку не се доволно зрели децата се примаат во предучилишниот степен (pre-primary school / Vorschulstufe, VSS) една или две години, во зависност од потребното време за вклучување во редовното основно училиште (BMBF 2015/2016, стр. 6-7). (Nusche, D. et al, 2016, стр. 44)

Во РМ може да се одложи за една година запишувањето на детето во прво одделение, доколку детето не е подготвено да оди на училиште (Закон за Основно образование. Консолидиран текст, 2016 стр.22).

За разлика од Република Македонија, кога учениците на 15 годишна возраст го прават првиот избор на средно образование, во Австрија, по самото завршување на четиригодишното основно образование учениците заедно со нивните родители го прават

¹⁵Деветгодишното основно образование започна од учебната 2007/08 година, дотогаш основното образование траеше 8 години, организирано во два периоди (СВ на РМ, 51/2007).

првиот избор на пониско ниво на средно образование (Unterstufe). Тие бираат помеѓу двете четиригодишни училишта:

- *Ново средно училиште (Neue Mittelschule NMS)¹⁶ и*
- *Општообразовна виша школа, низок степен (Allgemeinbildende Höhere Schule AHS-U) (нижко средно образование).*

Изборот родителите го прават по претходно информирање (на почетокот од четвртата година од основното училиште) за покажаниот успех и интерес на нивното дете (BMBF 2015/2016, стр. 2 и стр. 7; Nusche, 2016, стр. 45).

По завршување на пониското ниво на средно образование, учениците имаат можност да изберат дали ќе го посетуваат повисоко ниво на средно образование (Oberstufe) или пак ќе го напуштат училиштето на возраст од 15 години по едногодишната пред-стручна обука. Ако одлучат да продолжат со своето образование, тоа можат да го направат во:

- *Општообразовна виша школа, висок степен (Allgemein bildende höhere Schule AHS –O)(4 години);*
- *Колеџи за вишо стручно образование (Berufsbildene höhere Schule, BHS) (5 години) (Една од вишите школи за стручно образование е и Образовната установа за елементарна педагогија – на која се стекнува образование за грижа на деца од 1-6 години (јасли, детски градинки...));*
- *Политехничка школа (Polytechnische Schule, PTS) (1 година) која ги подготвува учениците за влез во стручните училишта со скратено време или ги подготвува за некое занимање по завршување на задолжителното образование;*
- *Вонредно стручно училиште (Berufsschule, BS) (во период до 4 години);*
- *Средно техничко и стручно училиште (Berufsbildene mittlere Schule, BMS) (1-4 години) (Nusche, 2016, стр. 44-46; BMBF, 2015/16, стр. 10-22; EC, Eurydice, Austria - Glossary).*

Доколку одберат да го прекинат образованието на 15 годишна возраст, тие треба да продолжат уште три години вонредно да следат обука во стручните училишта комбинирано со стручна обука во компаниите (Teacher education and professional development in Austria, стр. 1)(EP – Nuffic, 2015, стр.6). Во Австрија, по официјалното

¹⁶Новото средно училиште е воведено од 2008 година како замена за General Secondary School (Hauptschule, HS.) Од учебната 2015/16 NMS ги заменило сите HS.

завршување на училиштето, учениците до својата 18 година треба да останат во образованието или обуката. Присуството во полно работно време не е задолжително. Учениците можат оваа обврска да ја завршат со учество во образование и обука со полно работно време, учење кое се добива преку работата, или посета на образование и обука со скратено време (European Commission / EACEA / Eurydice, 2016. *Compulsory Education in Europe – 2016/17.*, стр. 3).

Во Република Македонија средното образование е задолжително. за сите граѓани¹⁷ (Закон за изменување и дополнување на законот за средно образование, СВ на РМ бр. 49/2007, стр. 2).

Средното образование во РМ се остварува преку планови и програми за:

– *Стручно образование:*

○ *Стручно оспособување* до двегодишно траење се вклучуваат и лица без завршено основно образование, но непосредно со стручното оспособување се завршува и пропишаната програма за основно образование. „Наменето е за работа со пониски барања и дава практични знаења и вештини за различни подрачја на трудот. Учениците со завршено стручно оспособување од најмалку едногодишно траење своето образование можат да го продолжат во втора година во соодветно стручно образование за занимање“ (Закон за стручно образование и обука. Консолидиран текст, 2015, стр. 7). Учесниците добиваат уверение за стручно оспособување.

○ *Стручно образование за занимање* трае три години и е наменето за да се задоволат потребите на стопанството. По завршување на ова ниво учениците имаат можност да продолжат во четврта година во техничкото образование (Закон за стручно образование и обука. Консолидиран текст, 2015, стр. 8).

○ *Четиригодишно техничко образование* (Закон за стручно образование и обука. Консолидиран текст, 2015, стр. 8) .

– *Средно уметничко образование* - ликовна, музичка и балетска уметност. – четиригодишно и

– *Гимназиско образование* - четиригодишно

(Закон за средно образование. Консолидиран текст, 2016, стр. 17-18)

Постсредно образование (специјалистичко образование и мајсторски испит) Учесниците добиваат диплома за специјалистичко образование и диплома за мајсторски испит (Закон за стручно образование и обука. Консолидиран текст, 2015, стр. 10).

¹⁷Од учебната 2008/2009 година средното образование стана задолжително

Во Република Македонија, за 10 години (споредено 2005/06 со 2015/16) година е забележано намалување на бројот на ученици и во основните (за 21%) и во средните училишта (за 16%)(ДЗС, 2016, стр. 8-9).

Во Австрија, за 10 години (2005/06 со 2015/16) година е забележано намалување на бројот на ученици во основното образование (прво до четврто одделение) за 7,6%. (Statistik Austria, 2016, Schulbesuch 2015/16 im Vergleich zu 2014/15 und 2005/06).

1.1.3. Високото образование во Република Македонија и Австрија

Високообразовни установи во РМ се: Универзитет (во чиј состав влегуваат: факултет, уметничка академија, висока стручна школа и научни институти) и Висока стручна школа. Според сопственоста, високообразовните установи можат да бидат: јавни, приватно – јавни непрофитни установи и приватни (профитни или непрофитни) установи (Закон за високо образование, СВ на РМ бр. 35/08, стр. 4-5).

Најстара висока школа во Република Македонија е Филозофскиот Факултет во Скопје, кој е основан во 1920 година. Филозофскиот факултет бил основан како прва единица на УКИМ, во 1946 година (Филозофски факултет, Историјат).

Во 2014 година во РМ се акредитирани 5 државни универзитети и 19 приватни високообразовни установи (МОН, Акредитирани високообразовни установи во Република Македонија, 2014). Собранието на Република Македонија на својата седница одржана на 24 декември 2015 година, го прогласи Законот за основање на државниот Универзитет Мајка Тереза во Скопје, во чиј состав влегуваат следниве единици: Факултет за градежништво и архитектура, Факултет за информатички науки, Факултет за технички науки, Факултет за технолошки науки и Факултет за социјални науки. Од академската 2016/17 универзитетот започна со својата работа (Закон за основање на универзитет Мајка Тереза во Скопје, Службен весник на РМ, 226/2015, стр. 38-39).

Високообразовни институции во Австрија се: државни универзитети, приватни универзитети, универзитетски колеџи за образование на наставници (Pädagogische Hochschulen,PH), универзитети за применети науки (Fachhochschulen) и Институт за наука и технологија – Австрија (Institute for Science and Technology – Austria) (која е најмлада институција – истражувачки институт, каде може да се стекне докторска титула) (Kasparovsky, 2015, стр. 3-4, Nusche, 2016 стр. 46-47; bm:uk, BM.W_f, 2011, стр.31-39).

Најстариот универзитет во германското говорно подрачје е Универзитетот во Виена, основан во 1365 година од страна на војводата Рудолф IV (кој е најстар универзитет денес во германското говорно подрачје). 1585 година е основан Универзитетот во Грац, 1622 година е основан Универзитетот во Салцбург, 1669 година Универзитетот во Инсбрук. Во 17 и 18 век, универзитетите немале автономија во однос на нивната организација и курикулум и биле под влијание на црквата (Wadsack-Köchgl & Kasparovsky, 2015, стр. 6; Wadsack-Köchgl & Kasparovsky, 2016, стр. 8; Federal Ministry of Science and Research, 1988, стр. 8).

Австрискиот државно образовен систем датира од втората половина на 18 век кога Хабсбуршката монархија била водена од Царицата Марија Терезија и нејзините синови Јозеф 2 и Леополд 2. Тогаш универзитетите биле реорганизирани и трансформирани во државни институции (Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, 1996, стр.10).

Во Австрија денес постојат 22 државни универзитети, 12 приватни универзитети, 21 институција - универзитети за применети науки, 9 државни Универзитетски колеџи за образование на наставници и 8 приватни институции за образование на наставници – најчесто финансирани од црквата (5 приватни универзитетски колеџи за образование на наставници и 3 приватни програми за образование на наставници) (Wadsack-Köchgl & Kasparovsky, 2016, стр. 23-24, 48, 51-52, 64-65).

Во академската 2015/16 година во Република Македонија на државните високообразовни установи (прв циклус) се запишани 86,8%, а на приватните високообразовни установи се запишани 12,8 % (ДЗС, 2016, стр. 1).

Во Австрија, академската 2015/16 година околу 77 % од студентите студираат на државните универзитети во Австрија, околу 13 % на универзитетите за применети науки, околу 8 % на универзитетските колеџи за образование на наставници и околу 3 % на приватните универзитети (Statistics Austria, 2017, стр. 33).

Организацијата на академската година во двете земји е прикажана во табелата која следи

Табела 14. Организација на академската година во високото образование во Македонија и Австрија

ОРГАНИЗАЦИЈА НА АКАДЕМСКАТА ГОДИНА ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ			
	МАКЕДОНИЈА (сите програми)	АВСТРИЈА (Државните универзитети)	АВСТРИЈА (Универзитетски колеџи за образование на наставници)
почеток на академската година	15 септември 2016	1 октомври 2016	1 октомври 2016
наставни активности и периоди за одмор	15 септември – 30 декември 2016 (зимски семестар) 8 - 29 јануари 2017 (одмор меѓу семестрите), 30 јануари – 15 мај (летен семестар) Велигден (14 -17 април 2017)	Академската година се состои од зимски семестар, летен семестар и периоди кога не се реализираат часови. Божиќ (2 недели), празници во семестарот (Февруари), Велигден (2 недели), летен распуст (јули до септември).	Академската година се состои од зимски семестар, летен семестар и периоди кога не се реализираат часови (т.н. време кога студентите се ослободени од предавање) (поради одредени причини, може да се врши настава, испитување и обука (Praktikum) и во тоа слободно време)
испити	9 – 20 јануари 2017 16 мај – 16 јуни 2017 15 август – 15 септември 2017	Нема строго поставени дати, но повеќето испитувања се вршат во јануари, март, јуни и октомври	Генерално испитувањата и обуките (Praktikum) се реализираат во зимскиот или летниот семестар. Доколку е неопходно испитувањата може да се реализираат и во времето кога нема предавања
завршеток на академската година	15 септември 2017	30 септември 2017	30 септември 2017
број на периоди на наставни активности	зимски и летен семестар	зимски семестар (1 октомври – 30 јануари) и летен семестар (1 март – 30 септември)	зимски семестар: 4 месеци летен семестар: 4 месеци

Извор: European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *The Organisation of the Academic Year in Europe –2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union (стр. 5, 7, 25); Study in Austria, General Information

1.2. Теориско – компаративна анализа на развојот на образованието на наставници во Република Македонија и Австрија

Образованието на наставници во Република Македонија и во Австрија, гледано низ историјата, има слични форми на развој. И во двете земји, подготовката на наставниците се движела по следнава развојна линија средношколско ниво - постсредно ниво - високообразовно ниво. Разлики постојат во времетраењето на секоја од формите на образование на наставници.

Учителските школи во Македонија и курсевите за наставници во Австрија биле на средношколско ниво. Во Австрија, во 1869 година биле основани четиригодишните курсеви за наставници, кои во 1945 година продолжиле да работат како петгодишни. Учителските школи во Република Македонија биле основани во 1945 година, и тоа најпрвин како тригодишни, а потоа во 1948/49 биле продолжени како четиригодишни и од 1953/54 година станале петгодишни.

Подигнувањето на нивото на образование на наставници започнало порано во Република Македонија, споредено со Австрија. Во 1947 година започнала со работа *Вишата педагошка школа во Скопје* која на почетокот подготвувала преподаватели за вишите одделенија на седмолетките и за нижите класови на гимназиите, а од 1956 година (Закон за Вишата педагошка школа во Скопје) оваа школа имала задача да подготвува наставен кадар за основните општо-образовни и специјални училишта и за стручните училишта што даваат непотполно средно образование. Во 1961/62 Вишата педагошка школа прераснала во *Педагошка академија*. Педагошките академии во Република Македонија биле двегодишни. Во Австрија, од 1962 година започнале со работа двегодишните педагошки академии, кои пак прераснале во тригодишни во 1985 година.

Педагошките академии во Австрија се задржале подолг временски период, за разлика од Педагошките академии во Македонија.

Имено, во Република Македонија од 1995 година подготовката на наставниците се остварува во рамки на факултетите, кои се четиригодишни.

Во Австрија, од 2007 година, образованието на наставници навлегло во високото образование и тоа најпрвин како тригодишно, а од 2015/16 како четиригодишно.

1.2.1. Историски развој на образованието на наставници во Република Македонија

Развојната линија на подготовката на учители во Република Македонија (почнувајќи од 1945 година до денес) го има следниов тек:

- Учителски школи во Скопје (1945), Штип и Битола (1946)
- Виша педагошка школа во Скопје (1947) (1956) и Штип (1959)
- Педагошки академии во Скопје и Штип (1961/62) и Битола (1964/65)
- Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје (1995), Педагошки факултет „Гоце Делчев“ во Штип (1995) и Факултет за учители и воспитувачи – ФУВ, Битола (1995)
- Отворањето на *учителската школа во Скопје во 1945 година* било само еден начин за да се намали недостигот на учители во основните школи. Овие учители имале за задача да го описменат големиот број на неписмено население. Со истата цел, во 1945 година, биле отворени и *педагошки одделенија во рамки на гимназиите во Битола и Штип*. Овие педагошки одделенија, V и VI клас, работеле по Наставниот план и програма за учителските школи (Решение за отворање на педагошки одделенија при Битолската и Штипската гимназија, 24/1945, стр.175).

Тенденцијата за намалување на неписменото население продолжува и во наредните години. Големите број на неписмено население барал и ангажирање на голем број на наставници. Со намера да се задоволи оваа потреба на учители кои ќе го описменат населението, *отворени се учителски школи во Битола и Штип во 1946 година*. Учениците од Битолскиот и Штипскиот округ кои до тогаш учеле во школото за народни учители во Скопје, имале можност да се запишат во соодветниот клас во учителските школи во Битола и Штип (Решение. Во Битола и Штип се отвораат учителски школи, 24/1946, стр. 240; Решение за запишување од Школото за народни учители во учителските школи во Штип и Битола 27/1946, стр. 281).

Истата година во *Скопје и Битола биле отворени летни тримесечни курсеви за основни учители*. На курсот биле примени кандидати со завршен VI, VII и VIII клас гимназија или со завршен II, III и IV клас од Богословија или женска стручна занаетска школа. По успешно завршениот курс, кандидатите биле назначувани за редовни основни учители и имале обврска да останат редовни учители најмалку 3 години (Решение за отворање на летен тримесечен курс за основни учители во Скопје и Битола 14/1946, стр. 118).

Овој курс се состоел од:

- *теоретски дел* (кандидатите следат теориски 9 предмети (од 1 јули до 31 август);
- *практичен дел* (1 до 15 септември кандидатите имаат практична настава во основните училишта каде обврска на секој кандидат е да одржи најмалку едно практично предавање, а по потреба и повеќе предавања);
- и на крај *испитен дел* (16 до 30 септември курсистите полагаат испити пред тричлена испитна комисија).

Наставниците (преподавателите) на овие курсеви, ги имале следниве обврски:

- предметите кои ги предаваат да бидат согласно наставната програма;
- да бидат добро подготвени за предметите кои се ангажирани и да ги реализираат задолжително;
- да присуствуваат на седниците на наставничкиот (преподавателскиот) совет;
- и да не ги издаваат службените тајни меѓу кои и она за што се дискутира на наставничкиот совет (Правилник за организацијата и работата на курсот за нови основни учители во македонските основни училишта, 20/1946 стр. 189).

Подготовката на основни учители била интензивирана и во 1947 година, кога била донесена уредба за отворање на *шестмесечен педагошки курс за основни учители во Скопје*. Имено, лицата кои имале завршено средно образование или со најмалку завршен шести клас на гимназија или друго соодветно образование имале право да се запишат на овој курс (СВ,11/1947 стр. 95).

Потребата од основни учители, наложила во Скопје и Битола во 1947 година да се отвори *летен тримесечен курс за времени основни учители* (на курсот се примаат кандидати со завршен IV и V клас гимназија или I клас богословија или женска средна занаетска школа. Наставниот материјал требало да одговара на наставниот материјал од I и II клас учителска школа.

Истата година било донесено решение да се отвори *летен тримесечен курс за редовни основни учители при учителските школи во Скопје, Битола и Штип* (на курсот се примаат кандидати со завршен VI, VII, VIII клас гимназија или со завршен II, III, IV клас богословија или истите класови од средна женска занаетска школа) (1947 бр. 17).

При учителските школи во Скопје, Битола и Штип биле отворени и учителски курсеви за времените основни учители кои во 1945 и 1946 година го имале завршено

вториот учителски курс во Скопје и Битола. Тие учеле по наставен материјал кој одговарал на наставниот материјал од IV клас од учителската школа.

За лицата со IV, V, VI, VII и VIII клас гимназија и лицата со I, II, III и IV клас учителска, богословска, или друга соодветна средна или средна стручна школа кои успешно имале завршено тримесечни учителски курсеви и кои стекнале диплома за редовни учители во основните училишта во 1945, 1946 или 1947 година, истите им се признаени како завршена учителска школа (Уредба за одредување рангот на учителските курсеви, 18/1951 стр. 133).

Покрај подготовката на учители за основните училишта, во учебната 1947/48 година во Учителската школа во Скопје, од редовните ученици од IV клас била издвоена една паралелка од 40 ученици кои ќе се подготвувале за *воспитувачи за деца од предучилишна возраст.* (Решение за отворање на паралелка за воспитачи во установите за деца од предучилишна возраст, 24/1947, стр.253).

Во 1950 година во Скопје е основана четиригодишната школа за воспитувачи на деца од предучилишна возраст. По завршување на школата, студентите можеле да се вработат како воспитувачи во детски градинки, детски домови и други установи за деца од предучилишна возраст. Право на упис главно имаат лицата од женски пол, а со исклучок може да се примаат и лица од машки пол. Се запишуваат лица кои имаат завршено нижа гимназија со полуматурски испит или некое друго на него рамно училиште со завршен испит, а да не се постари од 18 години. Преподаватели во школата се лица со квалификации и звање редовен професор на средна школа, а во недостиг на такви лица може да бидат назначени и други стручњаци кои ги имаат потребните квалификации (Уредба за школа за воспитачи на деца од предучилишна возраст, 34/1950, стр. 258).

Времетраењето на учителската школа се менувало низ годините. Од учебната 1948/49 година *Учителските школи* биле со траење од 4 години. Учењето на затекнатите ученици било 3 години (Решение за траењето учењето во учителските школи, 24/1948, стр. 194). Додека од учебната 1953/54 година, времетраењето на школувањето на Учителските школи е 5 години (Уредба за воведување на петгодишно школување во учителските школи, 34/1953, стр. 322).

– Во 1947 година, со Уредба за основање на Виша Педагошка школа во Скопје (Службен весник 31/1947, стр. 312) е основана *Вишата педагошка школа во Скопје.*

Оваа школа од една страна имала за задача:

○ од една страна да подготвува *преподаватели за нижите класови на гимназиите и вишите одделенија на седмолетките и воспитувачи за ученичките и детските домови,*

○ а друга задача и било *да ги проучува опитата и специјалната педагогија и преку предавања, курсеви или преку печатот да ги шири сознанијата до кои дошле и на тој начин да ја запознаат широката јавност и педагошките работници.*

На Вишата педагошка школа постоеле 5 групи и тоа: македонски јазик, руски јазик, историја и географија, биологија и хемија, физика и математика.

На почетокот било утврдено дека лицата со завршено средно гимназиско образование или со завршена учителска школа можеле да се запишат на Вишата педагошка школа. Подоцна било утврдено дека може да се запише секој граѓанин на ФНРЈ кој завршил средна школа. Тие се запишувале како редовни (две години – четири семестри) или вонредни студенти (три години – шест семестри).

Наставните планови и програми на Вишата педагошка школа биле пропишувани од страна на Министерот за просвета, а се врз основа на планот и програмата што ќе ги пропише Министерот за науки и култура на Владата на ФНРЈ. Исто така, Министерот за просвета бил овластен да го издаде Правилникот за организација и работа на Вишата педагошка школа, а сепак да биде во согласност со Министерот за наука и култура на Владата на ФНРЈ (Правилник за организацијата и работата на Вишата педагошка школа во Скопје, 5/1948, стр. 55-59; Уредба за Вишата Педагошка школа во Скопје, 30/1948, стр. 233-234; Уредба за Вишата Педагошка школа во Скопје, 19/1949 стр. 157-158).

Согласно *Законот за Вишата педагошка школа во Скопје* од 1956 година се наведува дека *задача на оваа школа е да подготвува наставен кадар за основните општообразовни и специјалните училишта и стручните училишта кои даваат непотполно средно образование.* Вишата педагошка школа во Скопје имала двогодишно траење. Право на упис имале сите државјани на ФНРЈ кои претходно завршиле учителска школа или средна општообразовна школа (Закон за Вишата педагошка школа во Скопје, 36/1956, стр. 585-589).

Подготовката на основношколските учители во Република Македонија била збогатена во 1959 година, со основањето на *Вишата педагошка школа во Штип.* Школата имала задача да подготвува наставен кадар за основните училишта (Одлука за основање Виша педагошка школа во Штип, 32/1959, стр. 481).

– Според одредбите од Законот за високото школство во Народна Република Македонија од учебната 1961/62 година, *Вишите педагошки школи во Скопје и Штип*

продолжуваат со работа како педагошки академии. Во овие педагошки академии школувањето е со траење од две години, односно четири семестри (Уредба за продолжување со работа на Вишите педагошки школи во Скопје и Штип како Педагошки академии, 26/1961, стр. 401). Вишите школи и педагошките академии имале задача да подготвуваат виши стручни кадри (1965). *Педагошката академија во Битола* започнува со својата работа во 1964/65 година. Времетраењето на школувањето е две години, односно четири семестри (Решение за основање Педагошка академија во Битола, 9/1964 година, стр. 164). Во 1971 година е потврдена одлуката за отворање на *отсек за воспитувачи при Педагошката Академија „Гоце Делчев“ во Штип* (Одлука за потврдување одлуката за отворање отсек за воспитување при Педагошката академија „Гоце Делчев“ - Штип, 24/1971, стр. 423).

– Во 1995 година Педагошките академии во Скопје, Битола и Штип прераснуваат во *Педагошки факултети*. На педагошките факултети биле реализирани четиригодишни студии. Двата педагошки факултети во Скопје и во Штип биле при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, а Педагошкиот факултет во Битола при Универзитетот „Св. Климент Охридски“ во Битола.

1.2.2. Историски развој на образованието на наставници во Австрија

Образованието на наставници во Австрија ја бележи следнава развојна линија:

- 4 годишен курс за наставници кој следел по осумгодишното задолжително образование (1869)
- Петгодишна програма за образование на наставници (1945)
- Колеџи за обука на наставници (Pädagogische Akademien) (1967/68)
- Универзитетски колеџи за образование на наставници – тригодишни (Pädagogische Hochschule) (2007)
- Универзитетски колеџи за образование на наставници – четиригодишни (2015/16)
– до денес (Kasparovsky et al, 2015,стр.13)

Австрискиот државно образовен систем датира од втората половина на 18 век, кога Хабсбуршката монархија била водена од Царицата Марија Терезија и нејзините синови Јозеф 2 и Леополд 2. Задолжителното образование најпрвин било со времетраење од шест години ("Theresia School Reform"од 1774), а од 1869 година (Imperial Primary

Education Act 1869 година) задолжителното присуство во училиштето било продолжено на 8 години (Bundesministerium für unterricht und kulturelle angelegenheiten, 1996, стр.10).

По завршувањето на Австроунгарската монархија и основањето на првата република во 1918 година, следи период на големи промени во образовниот систем. Особено забележителни се залагањата на големиот реформатор Ото Глекел (Otto Gloeckel) - сите деца без дискриминација во однос на пол и социјален статус да уживаат во оптималните образовни можности (Wadsack-Köchel, Kasparovsky, et al, 2016, стр. 10).

– Образованието на одделенските наставници во Австрија во основа е регулирано со Законот од 1869 година (Imperial Elementary School Law). Во овој период подготовката на одделенските наставници во Австрија се реализирала преку завршување на *4 годишен курс во рамки на училиштата за обука на наставници*. Овој курс следел по завршувањето на осумгодишното задолжително образование (Lahey, 1957, стр. 30).

Во 1927 година, со Принципите за реформирање на обуката на наставници (Principles for the Reform of Teacher Training) бил донесен план за засновање на *Академиите за наставници* (Teacher's Academy/Lehrerakademie) кои биле 6 годишни училишта за обука на наставници. Доколку учениците сакале да го продолжат своето образование на некој од универзитетите, неопходно било по завршувањето на оваа академија за наставници, да поминат дополнителни курсеви и испитувања. Во 1937 година, образованието на наставниците претрпело промени. Идејата за 6 годишно образование била задржана, а биле воведени промени во насока на квалификување на дипломираните ученици за влез на универзитетите. Поради Нацистичкиот режим, овој 6 годишен курс не започнал да се спроведува.

– Во 1945 година била прифатена 5 годишна програма за образование на наставници која се реализирала во рамки на Институциите за обука на наставници (Teacher – training institutions/Lehrerbildungsanstalten).

Во 1937 година имало 34 институции за обука на наставници. Подоцна нивниот број бил намален на 24, а во 1955 година нивниот број бил 28. Недостатокот од соодветен инфраструктурен простор, повлекол 5 државни училишта за наставници да бидат мешани. Во учебната 1954/55 година, половина од 28 те институции биле под дирекција на црквата.

Табела 15. Училишта за обука на наставници во Австрија во учебната 1954-55

година

Училишта за	Федерални	Приватни	Вкупно
Мажи	6	3	9
Жени	3	11	14
мешани	5		5
Вкупно	14	14	28

Извор: Lahey, 1957, стр. 32

Со законската легислатива од 1951 година биле поставени основите на новото училиште за обука на наставниците, чија што диплома би служела како влез на универзитетите (Lahey, 1957, стр. 32).

Втората Светска Војна донела хаос во сите подрачја, не одминувајќи го и образованието и образовните институции. По завршувањето на војната и основањето на втората република, една од задачите било да се продолжат постигнувањата од училишните реформи на Глекел од 1920 (Wadsack-Köchel & Kasparovsky, 2016, стр. 10).

Во овој период забележителен е недостатокот од учители, при што на голем дел од пензионираниите учители им биле доделени привремени лиценци и биле вратени во училиштата (Lahey, 1957, стр. 4).

До 1962 година, подготовката на наставниците од задолжителното образование била реализирана од страна на специјализирани средни училишта (1988, стр. 12)

– Според *Законот за организација на училиштата од 1962 година* (како што е цитирано кај Buchberger и Helmut Seel) биле основани академиите за образование на наставници како училишта на постсредно ниво со двегодишно траење и овие училишта вршеле иницијална подготовка на наставници кои би предавале во основното образование. Подоцнежните измени на овој закон биле во насока на продолжување на времетраењето на програмите на овие училишта како и овозможување да се подготвуваат наставници за пониското ниво на средно образование, политехничко училиште и образование на деца со посебни образовни потреби (Buchberger и Helmut Seel, 1999, стр. 13).

Во учебната 1975-76 година имало вкупно 14 Педагошки академии, од кои 6 биле приватни. Вкупниот број на студенти во оваа учебна година бил 9510.

Табела 16. Педагошки Академии (Pädagogische Akademien) во 1975-76

Педагошки Академии	Вкупен број на Педагошки Академии		Студенти
	Федерални	Приватни	
	14	6	9510

Извор: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978, стр. 14

Од 1982 година (според Gassner, 2002, стр. 20), односно од 1985 година (Federal Ministry of Education 1988, стр. 13) подготовката на одделенските наставници била продолжена и тоа од двегодишна во тригодишна.

Извештаите за образованието во Австрија за периодот 1994-1996; 1997-2000; 2000-2003 даваат податоци дека на Колеџи за обука на наставници (Pädagogische Akademien) биле подготвувани:

- наставници за предучилишната година и одделенска настава (Primary schools - Volksschulen),
- наставници за општи средни училишта – квалификувани за 2 наставни предмети (general secondary schools – Hauptschulen),
- наставници за пред – стручна година – квалификувани за 2 наставни предмети (pre-vocational year) и
- наставници во специјални училишта (special schools – Sonderschulen) (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle angelegenheiten, 1996, стр.38, 45; Federal Ministry of Education, Science and Culture, 2001, стр. 24, 29; Federal Ministry of Education, Science and Culture, 2004, стр. 24, 29).

Во овој период програмите кои ги нуделе колеџите за образование на наставници за примарното ниво биле многу слабо поврзани со истражување. Тие не нуделе ниту постдипломски ниту докторски студии, а учениците стекнувале само основни истражувачки вештини и методи. Главниот фокус бил на педагошките и општествените аспекти. Кон академските вештини и предметното знаење биле свртени универзитетите кои подготвувале наставници за гимназиите и вишите средни училишта. Со новите законски измени кои следеле било предвидено да се зајакне профилот на наставен кадар кој работел на овие колеџи, со тоа што поголем акцент ќе се стави на истражувањето. Вклучувањето на истражувачките елементи во наставата би требало да го подигнат нивото на образование на наставниците, со што истите би биле подготвени за постдипломски студии (Gassner & Schratz, 2001, стр. 65, Gassner, 2002, стр. 16).

Идејата за подигнување на образованието на наставниците на академско ниво, постои уште од 1992 година, но тие сугестии не успеале да влезат во парламентот, при што следните реформски чекори биле преземени после седум години (Gassner, 2002, стр. 20). Со законот за академски студии од 1999 година било наведено, во период од осум години, односно најдоцна до 2007 година, да се подигне нивото Педагошките академии (кои подготвувале наставници за основно училиште (Primary school) – вклучувајќи ја и

предучилишната година, општо средно училиште, политехнички училишта и специјални училишта) и истите да бидат организирано согласно универзитетските стандарди, но не било неопходно тоа да биде во рамки на универзитетите, а притоа сите дипломирани студенти да стекнуваат академски степен. Случајно, истата 1999 година кога е донесен законот за академски студии во Австрија била воведена и Болоњската декларација, при што самото подигнување на повисоко ниво на Универзитетските колеџи за образование на наставниците во согласност со Европските трендови и повлекува доближување до главните текови на европското образование на наставници (Gassner, 2002, стр. 17, 21).

– Од 2007 година со работа започнале *универзитетски колеџи за образование на наставници* во Австрија (Federal Act on the Organisation of University Colleges of Teacher Education of 2005 (*Hochschulgesetz 2005*)), тие биле наместо дотогашните пост секундарни колеџи за обука на наставници, односно педагошки академии (*Pädagogische Akademien*) (Kasparovsky & Wadsack-Köchel, 2015, стр. 13, 48). До 2007 година, иницијалното и континуираното образование и обука на наставниците се остварувало на академиите и/или институтите за континуирана обука.

Од 2007 година, постоечките образовни институции кои биле на ниво на пост средно образование (*Колеџите за образование на наставници / Teacher Training Colleges (Pädagogische Akademien)* – одговорни за иницијалното и континуираното образование на наставниците; *Колеџи за техничко и стручно образование на наставници / Technical and vocational teacher-training colleges (Berufspädagogische Akademien)*; Колеџи за образование на наставници по религијско образование / *Colleges for the training of teachers of religion (Religionspädagogische Akademien)*; Педагошките институти / *Pedagogical Institutes (PIs) / In-service teacher training colleges*; Институт за религиозно образование / *Religionspädagogische Institute*; Институти за стручна обука на наставници / *Institutes for vocational teacher training (Berufspädagogische Institute)*) биле трансформирани во Универзитетски колеџи за образование на наставници и курсеви, често преку спојување на неколку постоечки институции (BMUKK, 2007, стр. 1, Teacher education and professional development in Austria стр. 11-12, Wadsack-Köchel, Kasparovsky, 2016, стр. 63).

– Од основањето до учебната 2015/16 Универзитетските колеџи за образование на наставници биле тригодишни. Од 2015/16 година биле реформирани во четиригодишни универзитетски колеџи за образование на наставници.

1.2.3. Високообразовни установи во Република Македонија и Австрија кои подготвуваат одделенски наставници денес

Согласно Законот за основно образование на РМ, наставата од прво до петто одделение може да ја реализира наставник по одделенска настава или педагог. Само во прво одделение наставата може да ја реализира и наставник за предучилишно воспитание. Од прво до петто одделени по одделни наставни предмети се вклучуваат и предметни наставници (Закон за основно образование, консолидиран текст, 2016, стр. 18-19).

Образованието на одделенските наставници во РМ, и на наставници во основно образование (primary school teachers) во Австрија е во рамки на високото образование и во двете земји. Разликата е во тоа што во Австрија, наставниците во основно образование се подготвуваат на Универзитетските колеџи за образование на наставници, кои пак не се во рамки на Универзитетите туку се издвоени одделно, додека во Македонија наставниците по одделенска настава, педагозите и наставниците за предучилишно воспитание се подготвуваат на факултетите кои се во рамки на универзитетите.

Разлика постои и во тоа што во Австрија постојат и приватни и државни институции кои подготвуваат наставници во основното образование, додека во РМ само во рамки на државните универзитети постојат факултети кои подготвуваат одделенски наставници.

Во РМ, подготовката на одделенски наставници се врши преку организирање на студиски програми со времетраење од четири години (240 ЕКТС). До учебната 2015/16 година, во Австрија овие наставници се подготвувале во рамки на тригодишни студиски програми (180 ЕКТС). Од учебната 2015/16 година, во Австрија, минималното траење на студиите за наставници е 4 години (додипломски студии) и 1 – 1,5 година (магистерски студии) (ВМБФ, 2014, стр. 27; ВМБФ, 2016/17, стр.27). Ваквата нова ситуација на Универзитетите за образование во Австрија бара и повлекува зајакнување на работната сила која подготвува идни наставници (Nusche, 2016,стр. 28).

Самата поставеност на институциите во Австрија како Универзитетски колеџи за образование на наставници, повлекува поинаква организација во нивното раководството за разлика од ситуацијата во РМ. Органи на Универзитетот за образование на наставници во Австрија се: Универзитетски совет (Hochschulrat), ректоратот, ректорот, и комисиите за програмите (Studienkommission). Ректорот е непосредно претпоставен на кадарот. Покрај ректорот постојат најмногу двајца проректори. Ректорот и проректорот

се номинираат од страна на универзитетскиот совет и се назначуваат од страна на министерот (ВМУКК, 2007, стр.2, Kasarovsky, 2015, стр. 50-51).

Во РМ, универзитетскиот сенат, ректорот и ректорската управа се органи на универзитетот, а универзитетскиот совет е тело на универзитетот. Факултетот како единица на универзитетот ги има следниве органи: наставно-научен совет, декан и деканатска управа. Ректорот се избира од страна на редовните професори и научните советници. Еден или повеќе проректори може да има универзитетот и тие се бираат од редот на лицата избрани во наставно-научни и научни звања од единиците на универзитетот. Деканот пак се избира од редот на редовните и вонредните професори на дадената единица. Продеканите се предложени од страна на деканот, а еден факултет може да има еден или повеќе продекани (Закон за високо образование, консолидиран текст, 2015, стр. 29, 31, 32, 35, 38).

1.2.3.1. Високообразовни установи во Република Македонија кои подготвуваат наставници денес

Четири државни универзитети во РМ подготвуваат наставници кои ќе реализираат настава од прво до петто одделение, тоа се:

- *Универзитет „Св. Кирил и Методиј Скопје“*

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски “ (студиска програма за предучилишно воспитание (само за прво одделение) и студиска програма за одделенска настава) и на

Филозофски факултет - Институтот за педагогија (студиска програма за педагогија);

- *Универзитет „Св. Климент Охридски“ Битола*

Педагошки факултет (студиска програма за предучилишно воспитание (само за прво одделение) и студиска програма за одделенска настава)

- *Универзитет „Гоце Делчев“ Штип*

Факултет за образовни науки (студиска програма за предучилишно воспитание (само за прво одделение) и студиска програма за одделенска настава)

- *Државен Универзитет Тетово*

Филозофски факултет (студиска програма за предучилишно воспитание (само за прво одделение), студиска програма за одделенска настава и студиска програма за педагогија).

Подготовката на наставници на сите високообразовни установи е во времетраење од 4 години, односно 8 семестри и студентите добиваат 240 ЕКТС (Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје, Студии; Филозофски факултет, Студиски програми, Педагогија; Педагошки факултет Битола, студиски програми за прв циклус; Факултет за образовни науки, прв циклус на студии; Филозофски факултет при ДУТ).

Сите 5 високообразовни установи реализираат и втор циклус на студии и тоа со времетраење од 1 година - 60 ЕКТС (ФОН Штип, ДУТ, ПФ Скопје, ПФ Битола и Институт за педагогија) и 2 години - 120 ЕКТС (ПФ Битола и Институт за педагогија) (ibid. студиски програми втор циклус).

Согласно Конкурсите за упис на студенти на трет циклус на студии за 2015/16 година, трет циклус на студии реализираат: Институтот за педагогија во Скопје, Педагошкиот факултет во Битола и Факултетот за образовни науки во Штип. Времетраењето на третиот циклус е 3 години, и студентите стекнуваат 180 ЕКТС (Трет циклус на студии на Педагогија ФФ, Трет циклус на студии на УКЈО; УКЈО, 2016, Конкурс за запишување на трет циклус на студии на УКЈО 2016/17; Трет циклус на студии на ФОН).

Со Законот за академија на наставници од (Службен весник на РМ, 10/2015 стр. 93 –104) е основано работењето на *Академија за наставници* која има за цел стручно усовршување на идните наставници, и усовршување и обука за професионално, стручно и ефикасно извршување на работните задачи на идните наставници (во основните и средните училишта) и веќе вработените наставници. Кандидатите полагаат тест за интегритет (со важност од 2 години) со цел да се проверат нивните етички и морални вредности. Исто така се врши проценка на карактеристиките на лицето за подобност со работа со деца и адолесценти во воспитно образовната дејност (со важност од 2 години). Кандидатите полагаат приемен испит (писмен и устен дел) за влез во Академијата, но тие мора да ги поминат најпрвин првите два теста па да продолжат со приемните испит. Академијата ја издава, обновува и одзема лиценцата за работа на наставниците. Предавачи на академијата се стручни лица (можат да бидат домашни (наставник – советник и наставник – ментор) и странски наставници, универзитетски професори од соодветната област) кои учествуваат во реализацијата на теоретскиот и практичната обука во Академијата. На крајот од обуката кандидатите полагаат завршен испит. Времетраењето на лиценцата е 5 години, а потоа истата треба да се обновува. По третото обновување лиценцата добива трајна вредност.

Како услови за прием во обуката се:

- завршен прв, односно втор циклус на студии од наставнички и други факултети со стекнати најмалку 240 кредити;
- најмалку постигнат просечен успех од студиите од 7,00 за кандидатите кои завршиле студии од областа на природно-математички, технички и медицински науки и најмалку постигнат просечен успех од 8,00 за кандидати кои завршиле студии од областа општествени и хуманистички науки
- за кандидатите вработени наставници во основните и средните училишта кои конкурираат за прием во обуката услов за прием е завршено најмалку високо образование

1.2.3.2. Високообразовни установи во Австрија кои подготвуваат наставници денес

Во Австрија, подготовката на наставници за предучилишната година и за основното образование се врши на Универзитетските колеџи за образование на наставници. На овие универзитети се подготвуваат и наставници за децата со посебни потреби, наставници за нижите средни училишта и наставници за политехничките училишта.

Во Австрија има 9 државни (по еден во секоја провинција) и 8 приватни установи повеќето поддржани од црквата (5 приватни универзитетски колеџи за образование на наставници и 3 приватни програми за обука) (Wadsack-Köchel, Kasparovsky, et al, 2015, стр. 48-49).

Во академската 2014/15 година, на Универзитетските колеџи за образование на наставници имало околу 8% од вкупниот број на студенти во високото образование во Австрија (Statistics Austria, 2017, стр. 32) .

Табела 17. Јавни и приватни универзитетски колеџи за образование на наставници

Државни Универзитетски колеџи за образование на наставници	Приватни универзитетски колеџи и програми за образование на наставници
Универзитетски колеџ за образование на наставници Корушка University College of Teacher Education Carinthia	Колеџ за обука на наставници Бургенланд Teacher Training College PH Burgenland
Универзитетски колеџ за образование на наставници долна Австрија University College of Teacher Education Lower Austria	Приватен универзитетски колеџ за образование Линц The Private University College of Education of the Diocese of Linz
Универзитетски колеџ за образование на наставници Горна Австрија University of Education Upper Austria	Католички универзитетски колеџ за образование Грац Catholic University College for Education Graz
Универзитетски колеџ за образование на наставници Салцбург University of Education Salzburg	Универзитетски колеџ за образование на наставници – Едит Штајн University College of Teacher Education – Edith Stein
Универзитетски колеџ за образование на наставници Штаерска University of Teacher Education Styria	Универзитетски колеџ за образование на наставници Виена/Кремс The University College of Teacher Education Vienna/Krems, KPH
Универзитетски колеџ за образование на наставници Тирол Pedagogical University Tirol	Приватна програма за обука на наставници за католичката религија во задолжителните училишта, Корушка Private Teacher Training Programme for Catholic Religion at Compulsory Schools, Catholic Higher Education Institution of Teacher Training Carinthia
Универзитетски колеџ за образование на наставници Предарлска University College of Teacher Education Vorarlberg	Приватна програма за обука на наставници за осламска религија Private Teacher Training Programme for Islamic Religion at Compulsory Schools, Islamic Religious Community
Универзитетски колеџ за образование на наставници Виена University of Teacher Education Vienna	Приватна програма за обука на наставници за еврејска религија во задолжителните училишта, Виена Private Teacher Training Programme for Jewish Religion at Compulsory Schools, Lauder Chabad Campus Vienna
Универзитетски колеџ за педагогија за еколошко воспитание University College for Agrarian and Environmental Pedagogy Vienna	

Извор: (Wadsack-Köchel, Kasparovsky, et al, 2015, стр. 48-49)

Табела 18. Степените на јавните и приватните колеџи за образование на наставници

Универзитетски колеџи за образование на наставници	
Јавните универзитетски колеџи за образование на наставници	Приватни универзитетски колеџи за образование на наставници
додипломски и магистерски програми за обука на наставници за основношколско ниво прво до четврто одделение	додипломски и магистерски програми за обука на наставници за примарното ниво или
додипломски и магистерски програми за обука на наставници за секундарно ниво (општо образование) – во соработка со универзитетите	додипломски и магистерски програми за обука на наставници за секундарно ниво (општо образование) – во соработка со универзитетите
посебни додипломски програми и додипломски и магистерски програми за обука на наставници за секундарното ниво (стручно образование) – на некои Универзитетски колеџи за образование на наставници	

Извор: (Wadsack-Köchel & Kasparovsky 2016, стр. 70 -71, ВМВ, 2016, стр. 28-29)

Универзитетските колеџи за образование на наставници мора да спроведуваат и *континуирано и понатамошно образование* за општи педагошки прашања.

На Универзитетите за образование на наставници, студентите (во областа обука на наставници) можат да ги стекнат следниве степени: *додипломски (Bachelor of Education, BEd)* кои се со времетраење од 4 години – 8 семестри (240 ЕКТС) и *магистерски (Master of Education, MEd)* - со времетраење од најмалку една година (минимум 60 ЕКТС) (Wadsack-Köchrl & Kasparovsky, 2015, стр. 53; Wadsack-Köchrl & Kasparovsky, 2016, стр. 70).

Стекнувањето на дипломата *Bachelor of Education, Bed*, овозможува влез на релевантни магистерски програми на универзитетските колеџи за образование на наставници (каде ќе ја стекнат дипломата *Master of Education, Med*) и на релевантни магистерски програми на други признати високообразовни институции (Wadsack-Köchrl & Kasparovsky, 2015, стр. 57, Wadsack-Köchrl & Kasparovsky, 2016, стр. 75).

Програмите кои го прошируваат моменталниот домен на делување на универзитетските колеџи за образование на наставници, посебно програмите од магистерските студии, можат да бидат понудени само како заеднички програми заедно со еден или неколку универзитети. Универзитетите за образование на наставници во Австрија не нудат докторски студии (Wadsack-Köchrl & Kasparovsky, 2015, стр. 53; Wadsack-Köchrl & Kasparovsky, 2016, стр. 70).

1.3. Теориско – компаративна анализа на наставничките и соработничките звања во Република Македонија и Австрија

1.3.1. Стекнување на наставно-научни и соработнички звања во Република Македонија некогаш и денес

Следејќи го историскиот развој на профилот на универзитетскиот наставник, поточно од 1945 година до денес, покрај забележаните промени во критериумите за избор во дадено наставно – научно или соработничко звање, забележани се и промени во видот на наставни и соработнички звања.

Во 1947 година, Звањата на просветно – научната струка биле распоредени во вкупно четири врсти. Звањата на лицата вклучени во повисокото образование припаѓаат на првите 3, и тоа:

Во прва врста: редовен професор, вонреден професор, професор на виша школа

Во втора врста: лектор, доцент, универзитетски преподавател

Во трета врста: постар асистент, асистент (Наредба за распоредот на звањата просветно – научната струка во врсти, 34/1947, стр.413)

Универзитетскиот преподавател било лице без одредена школска класификација или научен степен, кој се истакнал како стручњак во дадената специјалност или научна гранка. Тој вршел преподавање на факултет од одредена специјалност односно научна гранка (Уредба за просветно-научната струка, 32/1947, стр. 375).

Според Законот за Универзитетот во Скопје, донесен во 1956, *универзитетски наставници биле:* редовните професори, вонредните професори и доцентите. Додека пак *факултетски и универзитетски соработници биле:* асистенти, научни соработници, стручни соработници, раководители на вежби и практични работи, лектори и наставници по вештини. Соработниците помагале во изведувањето на наставата, научно-истражувачката и стручната работа според даденото упатство од наставниците (Закон за Универзитетот во Скопје, 15/1956, стр.256-258).

Согласно Законот за високо školство од 1965 година, *наставниците на факултетите, високите школи и уметничките академии (редовни професори, вонредни професори, виши предавачи, доценти и предавачи) имале задача да ја изведуваат наставата и да учествуваат во научните задачи на установата. Наставници на вишите школи и педагошките академии биле:* професори и предавачи на виша школа. *Соработниците (асистенти и лектори) пак имале задача да помагаат во изведувањето на наставата и да помагаат во задачите на наставните и научните работници.*

Според Законот за високо образование од 1974 година, наставниците на факултетите, институтите, високите школи и уметнички академии биле бирани во звањата доцент, вонреден професор, редовен професор, предавач и виш предавач, а на вишите школи тие биле бирани во звањата предавач и професор. На високообразовните установи постојат и соработници (помлад асистент, асистент и лектор) и демонстратори.

Според законот за високо образование од 2000 и 2008 година, наставно – научни звања на факултет се: доцент, вонреден професор и редовен професор. Наставно – стручни звања на јазичните институции се: лектор и виш лектор. Наставни звања на високите стручни школи се: предавач, виш предавач и професор на висока стручна школа. Соработнички звања според законот од 2000 година се: помлад асистент, асистент, помлад лектор и уметнички соработник, додека според законот од 2008 година соработнички звања се: помлад асистент, асистент, помлад лектор, помлад уметнички соработник и уметнички соработник.

Анализата на критериумите за избор во соодветно звање на кадарот од наставничките институции, покажува континуирано зајакнување на критериумите и нивно се поголемо конкретизирање и деталзирање во самата законска рамка.

Вишата педагошка школа во Скопје е првата школа од ваков тип во Република Македонија. Тогашниот “Преподавателскиот” кадар во оваа Виша педагошка школа бил претставен преку:

– *Професорите* кои имале за задача: своите предмети да ги предаваат во согласност со потпишаната наставна програма, редовно и навремено да ги реализираат своите часови, да присуствуваат на Седниците на Советот на Вашата педагошка школа, да ги чуваат службените тајни, и да ги исполнуваат дадените обврски. (Просветните работници и стручните лица кои се покажале во својата подготвеност и во својата школска – научна работа во струката во која се назначени и кои ги исполнуваат условите за тие звања предвидени во Уредбата за просветно – научната струка),

– *Асистентите* имале за задача да им помагаат на професорите во школската и научно-испитувачката работа (Млади професори кои имаат интерес за научна работа во дадена струка и кои ги исполнуваат условите за тие звања предвидени во Уредбата за просветно – научната струка),

– *Хонорарните професори и Хонорарните преподаватели* своите предмети да ги предаваат во согласност со потпишаната наставна програма, редовно и навремено да ги реализираат своите часови, да присуствуваат на Седниците на Советот на Вишата

педагошка школа, (Просветни работници и стручни лица кои работат на друго место, а реализираат определен број на часови на Вишата педагошка школа).

Преподавателскиот кадар бил биран по пат на конкурс или на предлог на Советот на Вишата педагошка школа. Министерот за просвета во согласност со Претседателот на Владата имал улога да ги назначи професорите, а додека другите членови од преподавателскиот кадар ги назначувал Министерот за просвета. Бројот на професори и преподаватели го определувал Советот на Вишата педагошка школа, а го потврдувал Министерството за просвета. (Правилник за организацијата и работата на Вишата педагошка школа во Скопје 5/48, стр. 55-59; Уредба за Вишата педагошка школа во Скопје, 30/48 стр. 233-234; Уредба за Вишата педагошка школа во Скопје, 19/49, стр. 157-158).

Согласно Законот за Високото школство од 1961 година, наставниците на Вишите школи имале можност да ја реализираат наставата од прв циклус на факултетите (Закон за високото школство на НРМ, 20/61, стр. 297-313).

Прераснувањето на Педагошката Академија во Педагошки факултет, донело промени како за студентите, така и за ангажираниот наставен кадар.

Посебни обврски имале затекнатите *предавачи* на педагошките академии кои немале завршено последипломски студии, и затекнатите *професори* кои немале стекнато научен степен доктор на науки. Истите имале обврска до 30 септември 2002 година да ја стекнат потребната титула, односно предавачите да го добијат научниот степен магистер, а професорите да се здобијат со докторат на науки. По истекот на овој период, професорите кои не докторирале, имале можност да бидат избрани во пониски звања, додека пак предавачите го губеле работниот однос.

Затекнатите помлади асистенти, коишто се првпат избрани во тоа звање како и затекнатите соработници во звање асистент, кои што се еднаш реизбрани во тоа звање можат да бидат уште еднаш избрани во истото звање за време од 3 години, со права и обврски кои ги имале при првиот избор (Закон за високо образование, 64/2000 стр. 4283).

Во табелата која следи, дадовме приказ на промените во критериумите за избор на лицата во звањето професор на виша школа.

Табела 19. Услови за стекнување на звање ПРОФЕСОР НА ВИША ШКОЛА

ПРОФЕСОР НА ВИША ШКОЛА			
Година	Титула	Услов	
		Способности и активности	Реизбор
1947	Завршен факултет или друга високошколска спрема	<ul style="list-style-type: none"> ○ да се истакнал во работата како стручњак односно во научно и наставно – практично работење ○ Основни работи на звањето – Образование на виши школи 	
1956	Завршен факултет	<ul style="list-style-type: none"> - положен стручен испит - да има поминато најмалку 5 години во наставно – воспитна работа и да покажува успеси во таа работа - да има стручни трудови - Има стручни трудови; 	Се преизбираат по 5 години поминати во школата
1961, 1965	Завршена настава од втор степен	<ul style="list-style-type: none"> - Здобиеено искуство во наставата или во струката и ○ покажува способност и самостојност во изведувањето на наставата 	Се преизбираат секоја петта година
1974	Завршил факултет, како и кандидати кои имаат академско звање магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> - Владее со проблемите на својата дисциплина, - ако им практично искуство во наставата, односно во водењето на работите од својата струка - има научни односно стручни трудови и ○ повеќегодишно искуство во наставата односно во водењето на работите од својата струка 	Се преизбираат секоја петта година

Извор: Уредба за просветно-научната струка, 32/1947, стр. 376; Закон за Вишата педагошка школа во Скопје, 36/1956, стр. 588; Законот за високото школство во Народна Република Македонија, 20/1961, стр. 311-313; Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија, 15/1965, стр. 348-349; Закон за високото образование, 49/1974, стр. 1196-1197;

Табела 20. Услови за стекнување на звање ПРЕДАВАЧ НА ВИША ШКОЛА

ПРЕДАВАЧ НА ВИША ШКОЛА			
Година	Титула	Услов	
		Способности и активности	Реизбор
1961, 1965	Завршена настава од втор степен	<ul style="list-style-type: none"> - Владее со проблемите на својата дисциплина и ○ има практични искуства и способност за изведување на наставата 	Се преизбираат секоја трета година
1974	Завршил факултет, како и кандидати кои имаат академско звање магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> - Владее со проблемите на својата дисциплина, ○ ако има практично искуство во наставата, односно во водењето на работите од својата струка 	Се преизбираат секоја трета година

Извор: Законот за високото школство во Народна Република Македонија, 20/1961, стр. 311-313; Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија, 15/1965, стр. 348-349; Закон за високото образование, 49/1974, стр. 1196-1197;

Редовен професор, вонреден професор и доцент се наставничките звања кои како такви, во однос на нивното именување, се задржале низ целиот овој седумдесетгодишен период. Кога станува збор за асистентите, како едно од соработничките звања, забележани се промени во текот на овој период и тоа од постоење на звањата постар асистент, асистент, помлад асистент, до денешното соработничко звање асистент докторанд.

Критериумите за избор во наставно – научно звање се менувале и зајакнувале низ годините. Анализата на условите за избор во наставно – научното звање *редовен професор* покажа дека се поголем број на предуслови требало да бидат задоволени низ годините за да се достигне ова звање. Осврнувајќи се наназад некаде околу 70 години, забележани се следниве промени во изборот на звањето редовен професор: 1947 година лицето може да биде избрано во ова звање доколку има завршено факултетска или високошколска спрема со одреден научен степен. Во 1956, 1961, 1965, 1974 година редовен професор можело да биде лице со докторат на науки, но и лице кое немало докторат, но има значајни постигнувања во својата област. Од 2000 година до денес, во звањето редовен професор се бираат само лицата кои имаат звање доктор на науки.

Дел од условите за избор во звање се дадени во соодветните закони за високо образование, а останатите се дадени и се регулираат со правилниците на самите универзитети. Низ годините се поголем е бројот на активности кои треба да ги реализираат лицата за да бидат избрани во ова звање. Законските одредби од сите години бараат активност и на наставен и на научен план, но во последните години посебен нагласок се става на видливоста, читаноста и признатоста на кадарот, односно негова научна активност во точно одредени кругови (меѓународни научни списанија, списанија со импакт фактор, проектна ангажираност...)

Пред околу 70 години редовните професори биле бирани во ова звање само еднаш и потоа не се вршел нивен реизбор. Тие си останувале во ова звање доживотно. Од 1974 година редовните професори биле преизбирани секоја шеста година до 60тата година од нивниот живот. Од 2000 година времето на избор е намалено на 5 години и тоа по вториот избор односно над 60 години старост го задржува истото звање доживотно. Денес редовниот професор се избира за време од 5 години, а повторниот избор му е за време од 7 години по што заснова работен однос на неопределено време.

Во табелата која следи е даден преглед на развојот на профилот на редовниот професор од 1947 година до денес.

Табела 21. Услови за стекнување на звање редовен професор од 1947 година до денес

РЕДОВЕН ПРОФЕСОР			
Година	Титула	Услов	
		Способности и активности	Реизбор
1947	Факултетска или високошколска спрема со одреден научен степен	<ul style="list-style-type: none"> ○ Самостојно и со успех да ја обработува и унапредува науката за којашто се избира ○ Основни работи на звањето - настава и научно-педагошка работа на високите школи и факултети и раководство со катедра 	
1956	<u>Завршен факултет и докторат на науки или завршен факултет со примен хабилизационен труд</u> ¹⁸ и кој владее со проблемите на својата научна дисциплина и покажува способност за самостојна научна и наставна работа	<ul style="list-style-type: none"> - бројни и значајни научни и стручни трудови ○ изборот на редовен професор се врши на основа реферат од најмалку тројца редовни професори. Во неговиот избор учествуваат редовните и вонредните професори. 	
1961, 1965	Доктор на науки Може да биде избрано и лице што завршил настава од втор степен, а нема докторат на науките односно степен на магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> - способност за водење на наставата и ○ има такви научни или високостручни објавени трудови или други признаени постигања со кои влијае врз развивањето на научната мисла и усовршувањето на праксата ○ Во неговиот избор учествуваат редовните и вонредните професори - ги исполнува претходните услови и - ако е хабилизационен врз основа на своите научни или стручни трудови или врз основа на други остварувања од значење за науката или праксата и истакнувања во успешното водење на работите од својата струка 	Не се преизбираат
1974	Доктор на науки Може да биде избран и кандидат кој нема докторат на науки, ако особено се истакнува во практиката со високостручна работа и со научни резултати и ги исполнува другите услови	<ul style="list-style-type: none"> - објавени научни и стручни трудови со кои се потврдува во владеењето на проблемите од областа во која се избира - објавено поголем број научни и стручни трудови од значење за развитокот на науката и струката во соодветната област ○ објавено бројни научни и високостручни трудови со кои се врши значајно влијание врз развитокот на научната мисла и усовршувањето на практиката во соодветната област 	Се преизбираат секоја шеста година до навршувањето на 60 години од животот
2000	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени поголем број на научни трудови одделно или во научни публикации кои имаат значајно влијание во развојот на науката и практиката, - учебници - учество или раководство со научно – истражувачки проект 	Се избира за време од 5 години По вториот избор, односно со над 60 години старост, по

¹⁸Хабилизационен труд е самостојна научна студија или стручна работа од значење за науката

		<ul style="list-style-type: none"> - кој дал придонес во оспособувањето на соработници и помлади наставници <ul style="list-style-type: none"> o кој покажал способност за изведување на сите видови високообразовна дејност 	изборот стекнуваат работен однос на неопределено време и го задржуваат звањето редовен професор доживотно
2008	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени поголем број научни трудови одделно или во научни публикации кои имаат значајно влијание во развојот на науката и практиката, - учество или раководство со научно – истражувачки проект - кој има придонес во оспособувањето на соработници и помлади наставници <ul style="list-style-type: none"> o покажува способност за изведување на сите видови високообразовна дејност 	Се избира за време од 5 години Редовниот професор по првиот избор заснова работен однос на неопределено време и го задржува звањето редовен професор доживотно
2011	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени најмалку 6 научно истражувачки трудови во соодветната област во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации или 4 научни трудови во научно списание со импакт фактор во последните 5 години <ul style="list-style-type: none"> - учество или раководство со научноистражувачки проект - придонес во оспособувањето на помлади наставници - покажува способност за изведување на сите видови високообразовна дејност и <ul style="list-style-type: none"> - има позитивна оценка од самоевалуацијата - (во текот на еден семестар од студиската година, може да врши предавање по најмногу 4 наставни предмети од прв циклус на студии на еден универзитет) 	Се избира за време од 5 години, а повторен избор за редовен професор за време од 7 години. За повторен избор на редовен професор може да биде избрано лице кое треба да ги исполни првите услови за избор со соодветна измена: 4 трудови во списанија со импакт фактор во последните 7 години, Редовниот професор по повторниот избор заснова работен однос на неопределено време и го задржува звањето редовен професор доживотно
2015	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени најмалку 6 научно истражувачки трудови во соодветната област во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации или научни труда во научно списание со импакт фактор 	Се избира за време од 5 години, а повторен избор за редовен професор за време од 7 години.

	<p>кои се од соодветната област во базата на Web of Science во последните 5 години, кои носат вкупно најмалку 20 бода</p> <ul style="list-style-type: none"> - учество или раководство со научноистражувачки проект - придонес во оспособувањето на помлади наставници - покажува способност за изведување на сите видови високообразовна дејност и - има позитивна оценка од самоевалуацијата 	<p>За повторен избор за редовен професор може да биде избрано лице кое ги исполнува претходните услови (само со измена, за објавените најмалку 6 труда, наместо во последните 5, во последните 7 години. Редовниот професор по повторниот избор заснова работен однос на неопределено време и го задржува звањето редовен професор доживотно</p>
--	--	--

Извор: Уредба за просветно-научната струка, 32/1947, стр.376; Закон за Универзитетот во Скопје, 15/1956, стр.256, 257; Законот за високото школство во Народна Република Македонија, 20/1961, стр. 311-313; Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија, 15/1965, стр. 347-350; Закон за високото образование, 49/1974, стр.1196-1197; Закон за високото образование, 64/2000, стр. 4275-4277; Закон за високото образование, 35/2008, стр. 25-27; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 17/2011, стр. 153-154; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 10/2015, стр.157; Закон за високото образование. Консолидиран текст 2016, стр.89-94.

Изборот во звањето *вонреден професор* имал слична развојна линија, како и изборот во редовен професор, во однос на поставуваните критериуми низ годините. 1947 година почнува со барање лицето да има факултетска или високошколска спрема со одреден научен степен, потоа во 1956, 1961, 1965, 1974 лицето треба да има докторат на науки, но може да биде и без докторат, под услов да ја владее добро својата дисциплина и да дава значајни резултати. Од 2000 година до денес, лицето мора да има научен степен доктор на науки.

Лицата избрани во ова звање имаат и наставни и научни активности во целиот овој седумдесетгодишен период. Но, кога станува збор за научната активност критериумите се значително подигнати во последните 5 години, каде повторно се настојува на поголема ангажираност на вонредниот професор во насока да биде читан, познат, актуелен, дискутиран во светски рамки.

Низ целиот овој развоен период, реизборот на лицата бирани во звањето вонреден професор се врши на секоја петта година.

Развојот на профилот на вонредниот професор во период од скоро седумдесет години ни е прикажан во табелата која следи.

Табела 22. Услови за стекнување на звање вонреден професор од 1947 година до денес

ВОНРЕДЕН ПРОФЕСОР			
Година	Титула	Услов	
		Способности и активности	Реизбор
1947	Факултетска или високошколска спрема со одреден научен степен	<ul style="list-style-type: none"> ○ научно работејќи да извршил или објавил самостојни работи од оригинален карактер од научната гранка за која се избира ○ Основни работи на звањето - настава и научно-педагошка работа на високите школи и факултети 	
1956	<u>Завршен факултет и докторат на науки или завршен факултет со примен хабилизационен труд</u> и кој владее со проблемите на својата научна дисциплина и покажува способност за самостојна научна и наставна работа	<ul style="list-style-type: none"> - бројни и значајни научни и стручни трудови ○ изборот на вонреден професор се врши на основа реферат од најмалку двајца професори. Во изборот учествуваат сите наставници на факултетот 	Одново се избираат секоја петта година
1961, 1965	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - способност за наставна работа и ○ побројни и позначајни научни или стручни трудови. ○ При неговиот избор учествуваат сите наставници 	Се преизбираат секоја петта година
	Може да биде избрано и лице што завршил настава од втор степен, а нема докторат на науките односно степен на магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> - ги исполнува претходните услови и ○ ако е хабилизационен врз основа на своите научни или стручни трудови или врз основа на други остварувања од значење за науката или праксата и истакнувања во успешното водење на работите од својата струка 	
1974	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени научни и стручни трудови со кои се потврдува во владеењето на проблемите од областа во која се избира ○ објавено поголем број научни и стручни трудови од значење за развитокот на науката и струката во соодветната област 	Се преизбираат секоја петта година
	Може да биде избран и кандидат кој нема докторат на науки, ако особено се истакнува во практиката со високостручна работа и со научни резултати и ги исполнува другите предвидени услови		
2000	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - самостојни научни и стручни трудови обдржавени одделни или во публикации - учебници - учество во научно – истражувачки проекти 	Се избира за време од 5 години

		<ul style="list-style-type: none"> - односно значајни достигнувања во примената на научно – истражувачките резултати - придонес во оспособувањето на соработници и помлади наставници <ul style="list-style-type: none"> o способност за изведување на разни видови на високообразовна дејност 	
2008	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - самостојни научни и стручни трудови објавени одделно или во публикации, - учество во научноистражувачки проекти, односно значајни достигнувања во примената на научно – истражувачките резултати - придонес во оспособувањето на соработници и помлади наставници <ul style="list-style-type: none"> o способност за изведување на разни видови високообразовна дејност 	Се избира за време од 5 години
2011	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени најмалку 5 научно истражувачки трудови во соодветната област во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации или 3 научни трудови во научно списание со импакт фактор во последните 5 години - учество во научноистражувачки проект, односно значајни достигнувања во примената на научноистражувачките резултати <ul style="list-style-type: none"> - придонес во оспособувањето на помлади наставници - покажува способност за изведување на разни видови високообразовна дејност и <ul style="list-style-type: none"> o има позитивна оценка од самоевалуацијата o (во текот на еден семестар од студиската година, може да врши предавање по најмногу 4 наставни предмети од прв циклус на студии на еден универзитет) 	Се избира за време од 5 години
2015	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени најмалку 5 научно истражувачки трудови во соодветната област во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации или научни труда во научно списание со импакт фактор кои се од соодветната област во базата на Web of Science во последните 5 години кои носат вкупно најмалку 15 бода - учество во научноистражувачки проект, односно значајни достигнувања во примената на научноистражувачките резултати <ul style="list-style-type: none"> - придонес во оспособувањето на помлади наставници - покажува способност за изведување на разни видови високообразовна дејност и <ul style="list-style-type: none"> o има позитивна оценка од самоевалуацијата 	Се избира за време од 5 години

Извор: Уредба за просветно-научната струка, 32/1947, стр. 376; Закон за Универзитетот во Скопје, 15/1956, стр. 256, 257; Закон за високото школство во Народна Република Македонија, 20/1961, стр. 311-313; Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија, 15/1965, стр. 347-350; Закон за високото образование, 49/1974, стр. 1196-1197; Закон за високото образование, 64/2000, стр. 4275-4277; Закон за високото образование, 35/2008, стр. 25-27; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 17/2011, стр. 153-154; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 10/2015, стр. 157; Закон за високото образование. Консолидиран текст 2016, стр. 89-94.

Критериумите за избор во *доцент* се зајакнувале низ годините. Во овој седумдесетгодишен период најпрвин почетен услов бил лицето кое се бира во ова звање да има факултетска или високошколска спрема со одреден научен степен, на почетокот можело лицето да биде и без степен докторат, додека подоцна, 1974 година, задолжително било лицето да биде доктор на науки. До денес, задолжителен услов за лицата кои се бираат во звање доцент е да имаат завршено докторски студии.

Оспособеноста за изведување на високообразовна дејност, за изведување на наставничка работа и за активна научна работа се барале во целиот овој период. Во последните години значително се акцентира меѓународната афирмација на овие лица преку нивна научна присутност во меѓународни научни списанија или во списанија со импакт фактор. Лицата се избираат во ова звање за време од 5 години.

Согласно Закон за изменување и дополнување на Законот за високото образование 17/2011 стр. 153 – 154, лицата кои се избрани во наставно – научни, наставно, односно соработничко звање се должни да ги извршуваат педагошките обврски и тоа: наставно-научниот и наставниот кадар треба да: реализира настава, да држи консултации на студентите, да одржува испити, да врши менторство на студентите и сл., додека соработничкиот кадар треба да: држи вежби со студентите, да држи консултации со студентите и др.

Табела 23 Услови за стекнување на звање ДОЦЕНТ од 1947 година до денес

ДОЦЕНТ			
Година	Титула	Услов	
		Способности и активности	Реизбор
1947	Факултетска или високошколска спрема со одреден научен степен	<ul style="list-style-type: none"> ○ Извршени или објавени работења од научен или уметнички карактер ○ Основни работи на звањето – образование на висока школа и факултет 	
1956	<u>Завршен факултет и докторат на науки или завршен факултет со примен хабилизационен труд и кој владее со проблемите на својата научна дисциплина и покажува способност за самостојна научна и наставна работа</u>	<ul style="list-style-type: none"> ○ изборот на доцент се врши на основа реферат од најмалку двајца наставници. <p>Во изборот учествуваат сите наставници на факултетот</p>	Одново се избираат секоја петта година
1961, 1965	Магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> - ги владее проблемите на својата дисциплина и ○ да покажува способност за самостојна наставничка работа 	Се преизбираат секоја петта година
	Може да биде избрано и лице што завршил настава од втор степен, а нема докторат на науките односно степен на магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> - ги исполнува претходните услови - ако биде хабилизационен врз основа на своите научни или стручни трудови или врз основа на други остварувања од значење за науката или праксата и истакнувања во успешното водење на работите од својата струка 	
1974	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> ○ објавени научни и стручни трудови со кои се потврдува во владеењето на проблемите од областа во која се избира 	Се преизбираат секоја петта година
2000	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени научни и стручни трудови - постигнувања во примената на истражувачките резултати ○ способност за изведување на одделни видови на високообразовна дејност 	Се избира за време од 5 години
2008	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - објавени научни и стручни трудови - постигнувања во примената на истражувачките резултати ○ способност за изведување на одделни видови високообразовна дејност 	Се избира за време од 5 години

2011	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - просечен успех од најмалку 8 на студиите на прв и втор циклус за секој циклус посебно, - објавени најмалку 4 научно истражувачки трудови во соодветната област во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации или 2 научни трудови во научно списание со импакт фактор во последните 5 години - постигнувања во примената на истражувачките резултати - способност за изведување на одделни видови високообразовна дејност и <ul style="list-style-type: none"> o има позитивна оценка од самоевалуацијата o (во текот на еден семестар од студиската година, може да врши предавање по најмногу 4 наставни предмети од прв циклус на студии на еден универзитет) 	Се избира за време од 5 години
2015	Доктор на науки	<ul style="list-style-type: none"> - просечен успех од најмалку 8 на студиите на прв и втор циклус за секој циклус посебно, - објавени најмалку 4 научно истражувачки трудови во соодветната област во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации или научни труда во научно списание со импакт фактор кои се од соодветната област во базата на Web of Science во последните 5 години кои носат вкупно најмалку 10 бода, - постигнувања во примената на истражувачките резултати - способност за изведување на одделни видови високообразовна дејност и <ul style="list-style-type: none"> o има позитивна оценка од самоевалуацијата 	Се избира за време од 5 години

Извор: Уредба за просветно-научната струка, 32/1947, стр. 376; Закон за Универзитетот во Скопје, 15/1956, стр. 256, 257; Закон за високото школство во Народна Република Македонија, 20/1961, стр. 311-313; Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија, 15/1965, стр. 347-350; Закон за високото образование, 49/1974, стр. 1196-1197; Закон за високото образование, 64/2000, стр. 4275-4277; Закон за високото образование, 35/2008, стр. 25-27; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 17/2011, стр. 153-154; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 10/2015, стр. 157; Закон за високото образование. Консолидиран текст 2016, стр. 89-94.

Во 2015 година, со Законот за високообразовните установи за образование на наставен кадар во предучилишното воспитание, основното и средното образование се најавија промени посебно во критериумите за избор во наставно – научни звања на наставничките факултети. До тогаш немаше разлика во критериумите за избор во звања меѓу факултетите. Исти критериуми важеа за сите факултети.

Од понудените критериуми кои треба да бидат исполнети видливо е дека се повеќе акцент се става на меѓународната афирмираност на кадарот. Тоа е видливо од поставените барања во однос на: јазичната подготвеност на кадарот (се разбира подобра јазична оспособеност, поголеми можности за меѓународна присутност), од поставените барања за издавање на меѓународни трудови, односно на трудови со импакт фактор, како и од поддршката на пост докторските престои.

Од лицата кои ќе треба да бидат избрани во соодветни наставно- научни звања на овие установи, ќе се бара и да имаат положен тест на личноста и тест на интегритет.

Во табелата која следи се дадени новите критериуми кои треба да ги исполнуваат наставниците од наставничките факултети.

Законот за високообразовните установи за образование на наставен кадар во предучилишното воспитание, основното и средното образование

- покрај критериумите за избор во звање, согласно законот за високото образование, лицата треба да ги исполнуваат следните критериуми:
- докажана и плодна научно-истражувачка дејност во научното поле за кое се избираат во звање со објавени најмалку 4 труда во меѓународни научни списанија во последните 3 години кои носат вкупно најмалку 5 бода, односно трудови во списание со импакт фактор во последните 5 години, кои носат вкупно најмалку 10 бода, од базата на Web of Science
- Да поседуваат еден од следниве меѓународно признати сертификати или уверенија за активно познавање на англискиот јазик не постар од 5 години: ТОЕФЛ ИБТ најмалку 74 бода, ИЕЛТС најмалку 6 бода, ИЛЕЦ најмалку Б2 ниво, ФЦЕ положен, БУЛАТС најмалку 60 бода,
- положен тест на личноста и тест за интегритет, за чие спроведување се ангажираат лиценцирани стручни лица од професионална институција

Предност имаат лицата: кои имаат најмалку еден постдокторски престој на првите 500 високо рангирани универзитети на листата која ја изготвува Центарот за светска класа универзитети при Шангајскиот Цијао Тонг Универзитет. И доколку на конкурсот за избор во звање се пријави лице кое се стекнало со научен назив доктор на науки на универзитет кој е на листата која ја изготвува Центарот за светска класа универзитети при Шангајскиот Цијао Тонг Универзитет од Народна Република Кина, или на универзитет кој е на ранг листата на универзитети од областа на образованието, која ја изготвува QS од Велика Британија. Лицето се избира во звањето за кое е распишан конкурсот.

Затекнатите наставници кои не ги исполнуваат условите имаат рок од 3 години по стапувањето на сила на овој закон да ги исполнат предвидените услови. До 31 декември 2016 година (31 декември 2018) важи одредбата за објавување на трудови во меѓународни научни списанија или меѓународни научни публикации, а од 1 јануари 2017 (1 јануари 2019) година, се применуваат само одредбите кои се однесуваат на објавување на трудови во научни списанија со импакт фактор кои се од соодветната област во базата на Web of Science

Извор: Закон за високообразовните установи за образование на наставен кадар во предучилишното воспитание, основното и средното образование – консолидиран текст 2015. стр. 9-10

Соработничкото звање *асистенти* се менувало низ годините. 1947 година биле ангажирани постари асистенти и асистенти, во наредните години само асистенти, од 1974 до 2008 година помлади асистенти и асистенти, а денес како асистенти докторанди. На почетокот лицата требало да имаат завршено факултетска, односно високошколска спрема, а од 1974 до 2008 година за помлади асистенти се бирале лицата со завршен факултет, додека асистентите биле магистри. Од 2008 година за помлади асистенти и асистенти се бирале лица со завршен втор циклус, додека денес ова соработничко звање е именувано како асистенти докторанди и се избираат лица магистри, во период од 5 години. За овој избран период тие треба да се запишат на трет циклус на студии и да докторираат.

Низ годините, се поголем е бројот на активности кои треба да бидат реализирани од страна на овие лица за да бидат избрани во соодветните звања. Основа на нивните активности се подразбира дека е наставното и научното работење, но особено се забележано подигнување на критериумите и тоа сега се бара повисок постигнат успех од студиите, повисоко признание за познавање на англиски јазик. За разлика од порано кога веднаш по дипломирањето лицата можеле да бидат ангажирани на факултетите, денес мора да имаат завршено втор циклус на студии.

Постои разлика и во времето на избор, имено асистентите од 2000 година, по трите години од нивниот избор имале право да бидат бирани уште еднаш во истото звање и доколку докторираат во меѓувреме можело да останат во тоа звање асистент неограничено.

Согласно Законот за изменување и дополнување на законот за високо образование од 2008 година (а кој ќе се применува од 15 септември 2010 година), бр. 103, стр 91-93, *Соработниците вработени во високообразовните установи кои до денот на влегувањето во сила на овој закон имаа стекнато научен степен магистер, доколку до 15 септември 2013 година не бидат избрани во наставно – научно, научно или наставно звање им престанува работниот однос. Соработниците вработени во високообразовните установи кои до денот на влегувањето во сила на овој закон немаат стекнато научен степен магистер, доколку до 15 септември 2015 година не бидат избрани во наставно – научно, научно или наставно звање им престанува работниот однос.*

Табела 24. Услови за стекнување на соработничко звање од 1947 година до денес.

АСИСТЕНТИ			
Година	Титула	Услов	
		Способности и активности	Реизбор
1947 Постар асистент	Истакнат асистент со положен стручен испит	<ul style="list-style-type: none"> ○ Раководење со подготвувачки и помошни работи во врска со наставата и научното работење на високите школи и факултети 	
1947 Асистент	Факултетска односно високошколска спрема	<ul style="list-style-type: none"> ○ подготвувачки помошни работи во врска со настава и научно работење на високите школи и факултети ○ да има способности за понатамошен развој во научната гранка за која што се избира 	
1956 Асистент	Факултетска спрема	<ul style="list-style-type: none"> ○ Со Статутот на Универзитетот и со статутот на факултетот се одредуваат и другите услови за избор ○ соработуваат во изведувањето на наставата, научно – истражувачката и стручната работа според упатството на наставниците 	Изборот се обновува по 3 години
1961, 1965		<ul style="list-style-type: none"> ○ Со статутите на високошколските установи се предвидуваат поблиските услови за избор ○ Соработниците на наставните и наставно-научните установи помагаат при изведувањето на наставата, им помагаат на наставниците во извршувањето на нивните научни задачи и учествуваат во извршувањето на другите задачи на установата. 	Се преизбираат секоја трета година
1974 Асистент	Академско звање магистер или специјалист	<ul style="list-style-type: none"> ○ покажува способност за научна и стручна работа и за наставнички позив 	Се преизбираат секоја трета година (Звањето асистент може да биде завршно звање)
1974 Помлад асистент	завршил соодветен факултет	<ul style="list-style-type: none"> ○ покажува способност за научна и стручна работа (оценувањето на способноста се определува со статутот на високообразовната организација) 	Се преизбираат во тоа звање само еднаш
2000 Асистент	Завршено последипломски магистерски студии	<ul style="list-style-type: none"> - се служи со еден од светските јазици ○ способност за наставно – научна, односно наставно – уметничка дејност 	Се избира за време од 3 години со право на уште еден избор Асистент кој се здобил со научен степен доктор на науки, може да биде избран во тоа звање неограничено

2000 Помлад асистент	Завршено соодветно високо образование со просечна оценка од најмалку 8,00	<ul style="list-style-type: none"> - да се служи со еден од светските јазици - способност за наставно – научна, наставно – уметничка работа ○ има обврска да се запише на последипломски студии најдоцна во наредната учебна година по изборот 	Се избира за време од 2 години со право на уште два избори
2008 Асистент	завршено академски студии од втор циклус	<ul style="list-style-type: none"> - најмалку 3 годишно работно искуство или еден мандат како помлад асистент - се служи со еден од светските јазици ○ покажува способност за наставно – научна, односно наставно – уметничка дејност 	Се избира за време од 3 години со право на уште еден избор Асистент кој се здобил со научен степен доктор на науки, може да биде избран во тоа звање неограничено
2008 Помлад асистент	завршено академски студии од втор циклус со просечна оценка од најмалку 8,00	<ul style="list-style-type: none"> - да се служи со еден од светските јазици ○ покажува способност за наставно – научна, наставно – стручна, односно наставно – уметничка работа 	Се избира за време од 3 години
2013 2016 Асистент докторанд	завршено втор циклус студии од соодветно научно, односно уметничко подрачје, има остварено просечен успех од најмалку 8,50 на прв и втор циклус на студии,	<ul style="list-style-type: none"> ○ има познавање од англиски јазик кое кандидатот го докажува со потврда за познавање на јазикот и тоа (TOEFL) - најмалку 74 бода за електронско полагање преку компјутер не постар од две години од денот на издавањето, (IELTS) - најмалку 6 бода не постар од две години од денот на издавањето, (TOLES) – базично познавање (Foundation level), (ILEC) - положен со успех најмалку Б2 (B2) и Кембриџ сертификат за прелиминарен англиски (Cambridge Certificate of Preliminary English) -(B1), - како и да покажува способност за наставно - научна, односно наставно-уметничка дејност 	Се избира за време од 5 години (доколку не ја одбрани својата докторска дисертација до истекот на времето за кое е избран, му престанува работниот однос)

Извор: Уредба за просветно-научната струка, 32/1947, стр. 375; Закон за Универзитетот во Скопје, 15/1956, стр. 258; Закон за високото школство во Народна Република Македонија, 20/1961, стр. 311-313; Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија, 15/1965, стр. 347-350; Закон за високото образование, 49/1974, стр. 1196-1197; Закон за високото образование, 64/2000, стр. 4275-4277; Закон за високото образование, 35/2008, стр. 25-27; Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование, 15/2013, стр. 14; Закон за високото образование. Консолидиран текст 2016, стр. 88-90.

Покрај основните законски услови кои треба да бидат исполнети за избор во соодветното звање, се врши и вреднување (согласно правилниците на универзитетите) на активностите на академскиот кадар во следниве три полиња: *наставно – образовна дејност (НО)*, *научно – истражувачка дејност (НИ)*, *стручно – апликативна дејност (СА)*.

Дел од активностите кои ги опфаќа *наставно – образовната дејност* се: реализирање на настава на прв, втор, трет циклус на студии, членови на комисији за одбрана на специјалистичка работа, магистратура, докторат, подготовка на учебници, учебни помагала, практикуми, научно – популарни книги.

Научно – истражувачката дејност вклучува: одбранет специјалистички, магистерски или докторски труд, менторство на магистерска работа или докторска дисертација, учество во проекти, објавување на трудови, одржување на предавања на други универзитети, предавање на научно – стручни собири и семинари.

Во *стручно – апликативната дејност* се опфатени: подготвувањето на монографија, книги од стручна област, поглавје во книги, речници, уредување на научно – стручни списанија, зборници, студиски престои во странство, членство во комисији при факултетот или универзитетот, факултетска/универзитетска функција: раководител, продекан, декан, проректор, ректор (УКЛЮ, 2013, стр. 21-25)

Согласно Правилникот за критериумите и постапката за избор во наставно – научни, научни, наставно-стручни и соработнички звања и асистенти – докторанди на УКИМ, минималниот број на поени за прв избор во наставно – научно звање од наставно научната област се прикажани во табелата подолу

Табела 25. Минимален број поени за прв избор во наставно – научно звање од наставно – научна област

Звање	Минимален број поени			Минимален број поени по сите основи
	НО	НИ	СА	
Доцент*	20	20	5	80
Вонреден професор**	20	20	5	80
Редовен професор***	20	20	5	80

* Се вреднуваат сите активности до изборот во звањето доцент

** Се вреднуваат само активностите по избор во звањето доцент

*** Се вреднуваат само активностите по избор во звањето вонреден професор

Извор: УКИМ, 2013, стр. 4

Критериумите за избор во вонреден и редовен професор се повисоки во случај кога на конкурсот за избор се пријавуваат кандидати кои претходно биле избрани наставно – научни, односно научни звања на други високообразовни установи надвор од рамките на УКИМ.

Табела 26. Минимален кумулативен број поени за избор во повисоко наставно – научно звање од наставно – научна област

Звање	Минимален број поени			Минимален број поени по сите основи
	НО	НИ	СА	
Доцент	20	20	5	80
Вонреден професор	40	40	10	160
Редовен професор	60	60	15	240

Извор: УКИМ, 2013, стр. 4

1.3.2. Стекнување на наставно-научни и соработнички звања во Австрија – некогаш и денес

Стекнувањето на звањата: редовен, професор, вонреден професор и доцент е карактеристично за универзитетите во Австрија, не и за Универзитетските колеџи за образование на наставници. Таму ситуацијата е поинаква. Поради тоа нема да можеме да направиме компаративен приказ меѓу двете земји во однос на звањата кои ги имаат наставниците во Австрија и Македонија, туку само ќе ја прикажеме ситуацијата во двете земји.

Наставен кадар на Педагошките Академии

На Колеџите за образование на наставници, односно на Педагошките Академии (Colleges of Teacher Education (Pädagogische Akademien)) работеле три групи на наставници:

Во *првата група* биле професори од образовните науки и/или академски дисциплини кои имале докторат и/или магистратура, 6 годишно наставно искуство кое е оценето како многу добро и документирани истражувања (публикации).

Втората група се предавачи од областа дидактика кои можат да бидат или со академска диплома од универзитет или со сертификат од Колеџот за образование на наставници. И за оваа група на ангажирани наставници се бара да имаат истражувачки активности и наставно искуство од најмалку 6 години кое е оценето како многу добро.

Во *третата група* биле наставници од училиштето за пракса (Übungsschulen) за кои важеле слични критериуми (Bucherberg & Seel, 1999, стр. 20; Teacher Education and Professional Development in Austria, стр. 4-5).

Голем дел од наставниците на колеџите за образование на наставници доаѓале од гимназиите, тие таму биле ангажирани како наставници, покажувале успешна наставна работа и имале одредени истражувачки активности. Но сепак, вработувањето за трајни позиции било маргинално поврзано со универзитетите (ibid стр.65).

Минимален услов за аплицирање на работно место на колеџите за наставници биле 3 публикации, со што се потврдува дека истражувањето не е јака страна и обемот на работата бил мерен исклучиво преку бројот на контакт часови во наставата (Gassner & Schratz, 2001, стр. 65).

Според Maуr 1997 (како што е цитирано кај, Gassner & Schratz, 2001, стр. 64) за наставниците обучувачи на колеџот за образование на наставници, истражувањето повеќе било слободна активност, отколку суштински дел од нивната работа. Во тој

период имало одреден број на наставен кадар кои биле прифатени од научната заедница и кој покажувал голема посветеност кон истражувањето, но сепак поголемиот дел само повремено се вклучувале во истражување, а некои не се вклучувале воопшто.

Постојано вработените лица на колеџите за образование на наставници и лицата кои се квалификуваат да го добијат овој статус се главните учесници во истражувачките активности. Но имало и членови од кадарот кој иако припаѓал во групата на постојано вработени лица на колеџот, сепак не биле воопшто вклучени во истражувањата. (Gassner & Schratz, 2001, стр. 67).

Наставен кадар на Универзитетските колеџи за образование на наставници

Наставниот кадар на Универзитетските колеџи за образование на наставници е кадар со научни, практично-професионални и педагошко – дидактички квалификации.

Постојат 4 категории на наставен кадар: постојано вработен наставен кадар (наставен кадар вработен во државната служба и наставен кадар со постојан федерален договор за вработување), наставен кадар со привремено доделена служба, наставен кадар со скратено работно време и надворешни предавачи. (Kasparovsky, 2016, стр. 77 – 78).

Наставниот кадар на Универзитетските колеџи за образование на наставници во Австрија, припаѓа на 3 групи: ПХ1 (PH1); ПХ2 (PH2) и ПХ3 (PH3).

Лицата можат да бидат избрани во **првата група ПХ1 (PH1)** доколку ги исполнуваат критериумите 1 или 2:

Табела 27. Критериуми за избор во групата ПХ1 (PH1)

ПХ1 (PH1)			
1.	(1) студии	(1) стекната квалификација, хабилитација – habilitation (Venia Docendi)	
	○ завршено универзитетско образование (домашна или странска диплома)	○ на универзитет во Австрија или ○ на еквивалентна странска високообразовна институција	
2.	(2) а) студии	(2) б) искуство/пракса	(2) в) публикации
	○ стекната докторска диплома	○ минимум 4 годишно искуство како наставник на Универзитет или на Универзитетски колеџ за образование на наставници	релевантна научна активност претставена преку: ○ публикации во меѓународно признати научни списанија или ○ преку публикации кои се во согласност со експертското мислење од научниот советодавен одбор

Извор: (bm:uk, 2012/13, стр. 4).

Лицата можат да бидат избрани во *втората група ПХ2 (РН2)* доколку ги исполнуваат критериумите 1 или 2:

Табела 28. Критериуми за избор во групата ПХ2 (РН2)

ПХ2 (РН2)			
	<i>(1) а) студии</i>	<i>(1) б) искуство/пракса</i>	<i>(1) в) публикации</i>
1.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Завршено универзитетско образование и стекната диплома, магистерски или докторски степен, според Законот за Универзитетите од 2002 година или ○ академски степен (дипломски или магистерски степен) според Законот за Универзитетите за применети науки 	<ul style="list-style-type: none"> ○ минимум 4 годишно работно искуство (релевантна настава или професионална пракса) 	<p>релевантна (научна) или дидактичка, практична активност потврдена со:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ публикации во специјализирани медиуми
2.	<p>стекната диплома од прв степен во:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ рамки на универзитетите или ○ диплома од универзитетите за применети науки или ○ диплома од Колеџи (вишо образовни студии) <p>(одобрение од Биро за наставници)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ минимум 4 годишно искуство (релевантна настава или професионална пракса) 	<p>релевантна (научна) или дидактичка, практична активност потврдена со:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ публикации во специјализирани медиуми
	<p><i>(2) б) студии</i></p> <p>успешно завршено универзитетско образование или високообразовен курс во областа на високообразовната дидактика со освоени минимум 60 ЕКТС</p>		

Извор: (bm:uk, 2012/13, стр. 4-5).

Лицата можат да бидат избрани во *третата група ПХ3 (РН3)* доколку ги исполнуваат критериумите 1 или 2:

Табела 29. Критериуми за избор во групата ПХ3 (РН3)

ПХ3 (РН3)	
1.	<ul style="list-style-type: none"> ○ стекната универзитетска диплома, или диплома од универзитетите за применети науки или ○ диплома од Универзитетските колеџи (вишо образование) или стекната диплома-Дипломиран професор во образование
2.	<ul style="list-style-type: none"> ○ стекната диплома (од академиите) во областа на педагогијата, религиозното образование или стручното образование

Извор: (bm:uk, 2012/13, стр. 5)

Бројот на часовите за предавање на лицата од одделните групи, согласно нивните договори за ангажираност, се дадени во следнава табела:

Табела 30. Број на наставни часови по групи

	ПХ1	ПХ2	ПХ3	Шеф на институт
Најмалку	160 (5)	320 (10) 160 (5)*	320 (10)	0
Целосна вработеност во наставата	480 (15)	480 (15)	480 (15)	-
Максимум, без согласност на универзитетскиот наставен кадар	544 (17)	640 (20)	640 (20)	0
Максимум, со согласност на универзитетскиот наставен кадар	800 (25)	800 (25)	800 (25)	192 (6)

*Универзитетските наставници од групата ПХ 2 кои претежно извршуваат истражувачки задачи со став 3

Извор: bm:uk, 2012/13 стр. 3.

1.3.3. Опфат на наставници на наставничките факултети во Република Македонија и Австрија – некогаш и денес

Наспроти состојбата на зголемување на бројот на наставен и соработнички кадар во високообразовните институции во РМ, ситуацијата е поинаква кога станува збор за наставничките факултети во Република Македонија. Имено, во периодот од 2009/10 до 2015/16 вкупниот број на наставници и соработници на Педагошките факултети во Скопје и Битола и на ФОН Штип се намалил за 37 лица (табела 4). Во предвид се земени само трите педагошки факултети (за нив има прецизни податоци од ДЗС, додека за Филозофски факултет во Скопје и Филозофски факултет при Државниот универзитет во Тетово има податоци за вкупен број на кадар, немаме поединечно по институти (како на пример за Институт за педагогија).

Анализата на поединечните податоци (за време од 7 години) дадени во табелата ја прикажуваат следната ситуација: на Педагошките факултети во Битола и Штип имаме зголемување на бројот на наставници, а намалување на соработниците, но не во истиот сооднос, односно поголемо намалување на бројот на соработниците, а помало зголемување на бројот на наставниците. На Педагошкиот факултет во Скопје имаме една поинаква ситуација и тоа намалување и на бројот на наставници и на бројот на соработници.

Табела. 31 Број на наставници и соработници на наставничките факултети во РМ

Наставници и соработници на наставничките факултети во РМ*							
Учебна година	Број на наставници на НФ во РМ			Број на соработници на НФ во РМ			Вкупно
	ПФ Битола	ПФ Скопје	ФОН Штип	ПФ Битола	ПФ Скопје	ФОН Штип	
2009/10	26	49	14	12	20	8	129
2010/11	29	33	12	9	9	15	107
2011/12	30	37	16	8	7	7	105
2012/13	31	37	15	8	4	7	102
2013/14	31	39	15	3	3	6	97
2014/15	28	36	16	4	3	4	91
2015/16	30	35	19	4	3	1	92

Извор: (ДЗС, 2010, стр. 2-4; ДЗС, 2011, стр. 2-4; ДЗС, 2012, стр. 2-4; ДЗС, 2013, стр. 2-4; ДЗС, 2014, стр. 2-4; ДЗС, 2015, стр. 2-4; ДЗС, 2016, стр. 2-5)

*За РМ беа земени во предвид податоците од ДЗС за Педагошките факултети во Битола, Скопје и Штип.

По однос на ова прашање, ситуацијата во Австрија е поинаква. Во периодот од 2007/08 до 2014/15 вкупниот број на наставен кадар на факултетите кои подготвуваат наставници во деветте провинции растел континуирано и за овој период од осум години се зголемил за 364 лица.

Табела 32. Наставен кадар на факултетите за наставници во Австрија

Учебна година	Наставен кадар на Универзитетските колеџи за образование на наставници (вкупен број во 9те федерални провинции)	Салцбург
2007/08	1362	78
2008/09	1378	72
2009/10	1458	80
2010/11	1521	85
2011/12	1603	94
2012/13	1622	100
2013/14	1664	99
2014/15	1726	100

Извор: (ВМУКК, 2008, стр. 24-25; ВМУКК, 2009, стр. 24-25; ВМУКК, 2010, стр. 24-25; ВМУКК, 2011, стр. 34-35; ВМУКК, 2012, стр. 34-35; ВМУКК, 2013, стр. 34-35; ВМУКК, 2014, стр. 44-45; ВМУКК, 2015, стр. 44-45).

2. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – РЕЗУЛТАТИ ОД ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ

Спроведувањето на истражувања во високото образование, посебно меѓу академскиот кадар е комплексна задача. Доаѓањето до сознанија за професионалниот развој на наставниците во високото образование е тежок чекор. Тоа е потврдено и во претходно споменатите релевантни истражувања, каде може да се забележи од една страна контактирање на поголем број на лица за реализирање на истражувањата, а од друга страна прифаќање на даденото истражување од многу помал број (прифаќање на истражувањето само од 11% од контактираните лица (академски кадар) во *Словенија*, (Klemenčič и др, 2015, стр.10), или во *Македонија*, прифаќање на истражувањето од 28% од контактираните испитаници (економски научноистражувачки работници) (Петрески, 2012, стр. 13), односно во друго истражување прифаќање од 34,7% од контактираните испитаници (млади истражувачи) (Докмановиќ и Гичевска, 2012, стр. 76).

Во нашето истражување се опфатени испитаници од пет институции. Во *РМ* беа контактирани *четири наставнички факултети* и сите четири го прифатија спроведувањето на прашалникот, додека во *Австрија* беа контактирани сите државни наставнички колеџи (девет), и од нив само *Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург*, ги отвори вратите и прифати да го спроведеме нашето истражување во нивната институција.

Што се однесува до бројот на испитаници (академски кадар) кои беа контактирани и бројот на испитаници кои одговорија на нашите прашања, одзивот е различен меѓу институциите (прашалникот е прифатен од страна на сите контактирани испитаници на *ФОН* во *Штип*. Поголема прифатеност на прашалникот е забележана на *Институтот за педагогија во Скопје* и на *Педагошкиот факултет во Битола*, додека послаба прифатеност има на *Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург* и на *Педагошкиот факултет во Скопје*).

Со оглед на должината на прашалникот, осетливата тема која ја допираат поставените прашања, и земајќи го во предвид и влегувањето како индивидуален истражувач во странска институција со која претходно не сме имале соработка и контакт, може да кажеме дека сепак обезбедивме примерок кој ни помогна да согледаме: низ кои форми се одвива професионалниот развој на наставниците од високообразовните установи кои подготвуваат одделенски наставници во Република Македонија и во Австрија, да ги детектираме потешкотиите, препреките и предизвиците

на кои наидуваат и со кои се соочуваат наставниците при реализирањето на своите активности и да дадеме предлози за промените кои треба да се направат во насока на поголеми достигнувања на академскиот кадар на планот на нивниот професионален развој.

2.1. Општи податоци

На почетокот од истражувањето, наша цел беше да ја согледаме структурата на наставниот кадар (кадарот кој работи на високообразовните установи кои подготвуваат одделенски наставници во Република Македонија и во Австрија) во однос на: полот, возраста, досегашното стекнато образование, работното искуство и стекнатото звање.

Покрај примарното значење на откривањето на структурата на наставниците, другата нејзина вредност е тоа што ни користи во понатамошното откривање на поврзаноста на одредени наставнички карактеристики (возраст, работно искуство) со активностите на самите наставници: со нивното учество во проекти, нивното учество во стручно научни средби, нивната активност во објавувањето на научни и стручни трудови и други публикации, како и со мобилноста на наставниците. Односно, овие податоци ни користат за да согледаме дали и колкаво влијание имаат споменатите наставнички карактеристики врз темпото на движење на наставниците на патеката на нивното професионално усовршување.

На нашиот анкетен лист одговорија вкупно 70 испитаници од 5 високообразовни институции (четири од Република Македонија и една од Салцбург во Австрија) кои подготвуваат одделенски наставници.

Она што е забележливо при испитувањето на *полот на испитаниците*, е дека испитаниците од женски пол се побројни кај сите институции. Целокупната слика говори дека околу 2/3 од испитаниците се од женски пол. Гледано одделно по институции, Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, спореден со другите институции, има поголем процент на испитаници од машки пол.

Во табелата што следи ни е даден преглед на бројот на испитаници по пол.

Табела 33. Вкупен број на испитаници

Институција	пол		вкупно
	машки	женски	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	3	9	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	3	7	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	3	11	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	5	10	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	8	11	19
Вкупно	22	48	70

Покрај полот, следни карактеристики кои беа испитани се: возраста, образованието, звањето и работното искуство на наставниците од високообразовните установи кои подготвуваат одделенски наставници.

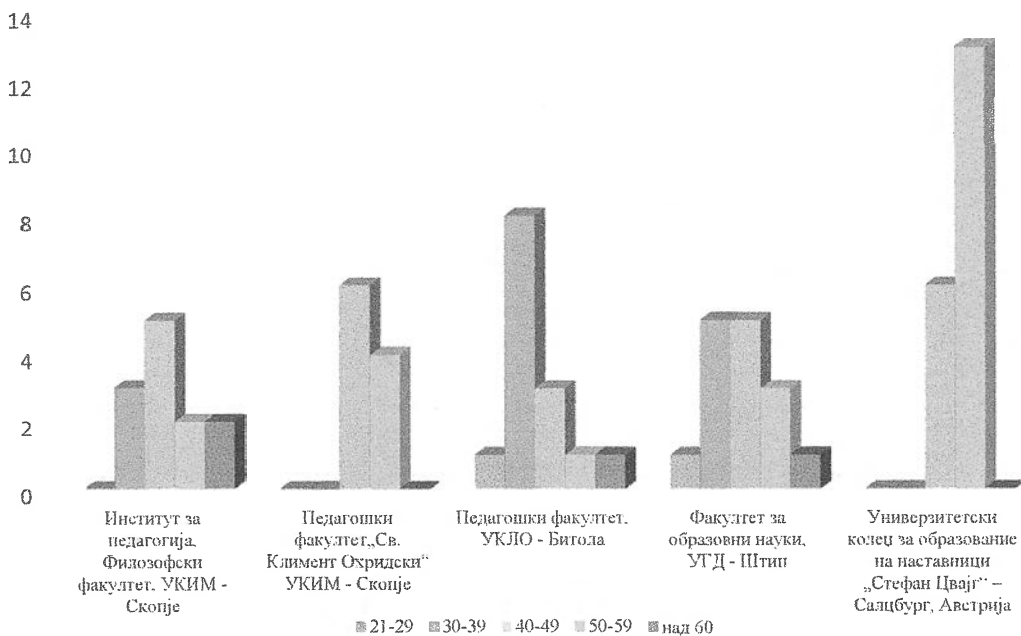
Во однос на возраста забележавме дека *најмалку застапени се најмладите и највозрасните наставници*, односно *испитаниците на возраст до 30 години* (на Институтот за педагогија во Скопје, на Педагошкиот факултет во Скопје и на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург нема испитаници од оваа група) и *испитаниците на возраст од над 60 години* (на Педагошкиот факултет во Скопје и на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург нема испитаници во оваа група).

Земајќи ја во предвид малата бројка на испитаници до 30 години, во продолжение ја испитавме застапеноста на испитаниците на возраст до 40 години. За разлика од Педагошки факултет во Битола каде повеќе од 60% од испитаниците се на возраст до 40 години, или на ФОН во Штип каде 40% од испитаниците се на возраст до 40 години, воочливо е дека на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ во Салцбург и на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје, најмладите испитаници кои одговориле на прашалникот се на возраст од над 40 години.

Малата застапеност на кадар на возраст до 30 години (на одредени институции и воопшто непостоењето на кадар во оваа група) не води кон прашањето: Дали се ангажира млад кадар на македонските наставнички факултети (со оглед на тоа што од Австрија има само една институција, ова прашање не можеме да го поставиме за австриските наставнички колеџи. Може конкретно да го поставиме прашањето за Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, бидејќи најмлади испитаници кои одговориле на нашата анкета, од оваа институција, се испитаниците на возраст од над 40 години) и доколку се ангажира, колку често се прави тоа?

Ова наше прашање се појавува и во подоцнежната интерпретација на резултатите на македонските испитаници, и тоа во делот на звањата кои ги поседуваат македонските испитаници и во делот кој се однесува на нивното работно искуство.

Ангажирањето на подмладок на наставничките факултети овозможува зајакнување на кадровските капацитети на самата институција, а со тоа пак истовремено се допираат неколку аспекти (намалување на оптовареноста на наставниците од големиот фонд на наставни обврски, како и покривање на одредени научни области со соодветен кадар кој ќе се развива во дадената област) кои се важни делови на мозаикот – квалитетно високо образование.



Графикон 14. Број на испитаници по возраст

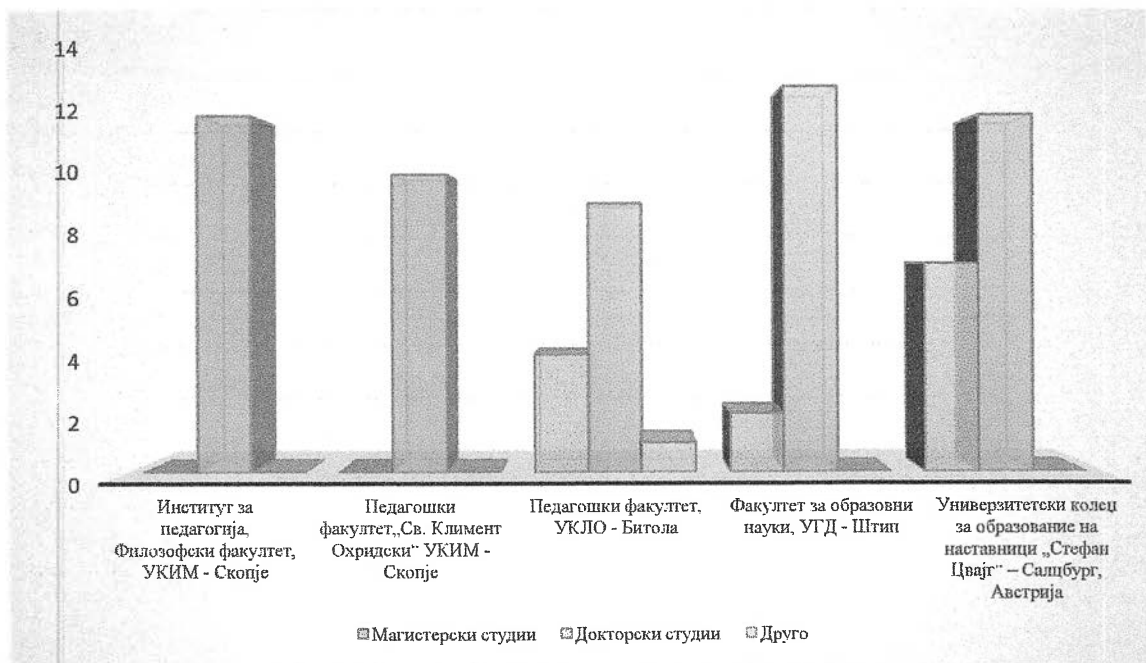
Податоците за достигнатиот *степен на образование* кај македонските испитаници говорат дека: поголемиот дел од испитаниците се со завршени докторски студии, помал дел се со завршени магистерски студии (во две македонски институции (Институтот за педагогија во Скопје и на Педагошкиот факултет во Скопје нема испитаници со степен – магистер, односно сите испитаници имаат завршено докторски студии).

Овие податоци всушност доаѓаат последователно на претходно воочениот низок степен на вклученост на помлад кадар во институциите и на законската обврска која ја

има македонскиот универзитетскиот кадар – обврската да заврши трет циклус на студии за одреден период.

Законската обврска за македонскиот универзитетски кадар (во однос на степенот на образование кој треба да го завршат) завршува кај третиот циклус на студии, и секое понатамошно завршено образовно ниво, дали е одредена специјализација или е постдокторско ниво, произлегува од желбата на самата индивидуа. Вака поставената законска рамка во македонското високо образование, доведува до состојба кога завршениот докторат, во најголемиот број од случаите, е и највисока достигната титула. Исклучок е само едно лице од вкупно 51 испитаник во Македонија, кој покрај трите циклуси на образование, има завршено и специјализација.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, процентот на наставници со магистерски студии (како највисок достигнат образовен степен) е повисок во однос на останатите институции кои имаат кадар со магистерски студии (Педагошки факултет во Битола и ФОН во Штип). Ова секако се должи на разликите кои постојат во законската рамка за критериумите кои треба да ги исполнуваат наставниците во Македонија и Австрија (претходно елаборирани во теоретскиот дел).



Графикон 15. Највисоко ниво на завршено образование

Покрај нивото на образование кое го имаат достигнато нашите испитаници, во овој дел сакавме и да сознаеме, каде наставниците го имаат стекнато своето

образование, дали некои од наставниците имаат стекнато меѓународно образование, односно завршен некој од степените на образование надвор од границите на својата држава.

Завршувањето на степен на образование во странство е од голема важност за секоја индивидуа, бидејќи овозможува запознавање со образовните системи на другите земји, стекнување на бројни различни искуства, како и ширење на мрежата на контакти, што е пак од голема важност и предност во понатамошното развивање на наставниците.

Оваа придобивка ја имале мал дел од нашите испитаници. Од испитаниците од РМ кои одговориле на ова прашање (42 испитаници), вкупно четворица имаат завршено само еден циклус на образование во некоја друга земја (двајца од испитаниците на Педагошкиот факултет во Скопје магистерските студии ги имаат завршено надвор од Република Македонија (Србија и Словенија), еден испитаник од ФОН во Штип има завршено магистерски студии во земја надвор од РМ (Србија) и во Битола тоа е само испитаникот кој завршил специјализација во САД). Значи, со исклучок на специјализацијата во САД, останатите испитаници (кои се во мал број) своето меѓународно образование го имаат стекнато во некоја од соседните земји на РМ.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург од испитаниците кои одговориле на прашањето за земјата во која го имаат завршено секое свое ниво на образование, ниту еден нема наведено друга земја освен Австрија.

Зголемувањето на меѓународното искуство и образование кај нашите испитаници, би можело да се постигне преку мотивирање (се разбира задолжителна и финансиска поддршка) на наставниците да земат учество во одредени активности како специјализација или постдокторски степени во странство, а од друга страна пак би можело младите кадри да се насочуваат да стекнат одреден степен на образование во странство, и тоа може на одредена студиска програма подготвена од некоја институција во странство или преку организирање на заедничка студиска програма меѓу домашната институција и некоја друга европска или светска институција.

Земајќи ги во предвид разликите кои постојат меѓу високообразовните установи кои подготвуваат одделенски наставници во Република Македонија и во Австрија, во однос на поставената законска регулатива за барањата кои треба да ги исполнуваат наставниците за да бидат ангажирани на овие институции, односно звањата кои ги добиваат, воочливо е дека овде не можеме да направиме споредба меѓу институциите и затоа ситуацијата ќе ја прикажеме посебно за Република Македонија и посебно за Австрија.

Соработничките звања (помлад асистент и асистент) се ниско застапени на наставничките факултети во Република Македонија (на Институтот за педагогија во Скопје и на Педагошкиот во Скопје нема ниту еден испитаник во овие две звања).

Што се однесува до наставничките звања, главно доцентите и редовните професори се застапени повеќе во истражувањето, отколку вонредните професори (со исклучок на Педагошки факултет во Скопје каде вонредните професори се побројни од редовните).

Табела 34. Наставно-научно и соработничко звање кај македонските испитаници

Институција	Наставно-научно и соработничко звање					вкупно
	помлад асистент	асистент	доцент	вонреден професор	редовен професор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	0	0	4	0	8	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	0	0	5	3	2	10
Педагошки факултет, УКЛО – Битола	2	1	7	1	3	14
Факултет за образовни науки, УГД – Штип	1	1	4	3	6	15
Вкупно	3	2	20	7	19	51

Од испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, повеќе од половина од испитаниците припаѓаат на групата ПХ1, помал дел во групата ПХ2 и најмал дел во ПХ3.

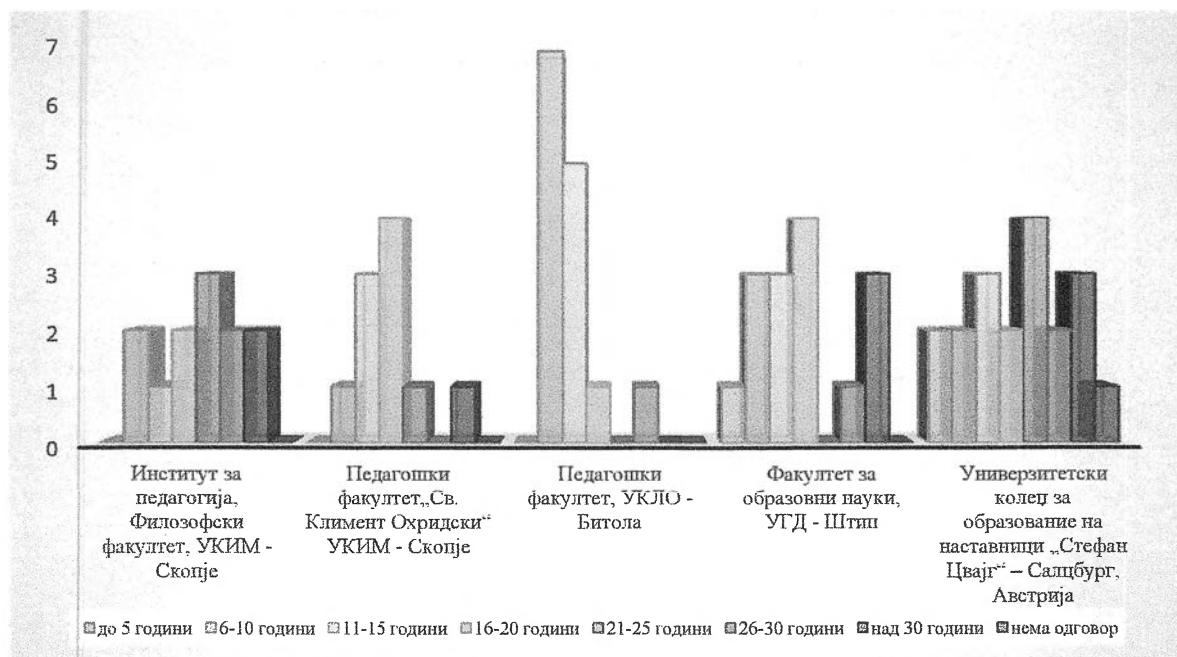
Табела 35. Групи во кои припаѓаат наставниците од Австрија

Институција	Во која од овие групи припаѓате?			вкупно
	ПХ 1 (Hochschulprofessor/in)	ПХ 2 (Professor/in)	ПХ 3 (Professor/in)	
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	10	7	2	19
Вкупно	10	7	2	19

Во однос на *работното искуство* на испитаниците во терциерното образование забележано е мал број на лица со работно искуство до 5 години (на три институции во Македонија дури нема ниту едно лице во оваа група). Овде повторно се провлекува прашањето кое претходно го поставивме, прашањето во однос на подмладувањето и ангажирањето на нов кадар на македонските институции.

Институтот за педагогија во Скопје и Универзитетскиот колеџ за наставници во Салцбург (1 испитаник не одговорил на ова прашање) имаат значително поголем број на

испитаници со работно искуство од над 20 години во терциерното образование, во споредба со другите наставнички факултети (на Педагошкиот факултет во Битола само еден, а на Педагошкиот факултет во Скопје само двајца испитаници се со работно искуство од над 20 години во терциерното образование).



Графикон 16. Вкупно работно искуство во терциерното образование

– *Јазични и компјутерски способности на наставниците*

Универзитетските наставници имаат и наставни и научно-истражувачки обврски и остварувањето на овие обврски, посебно во денешно време, е во голема мера поврзано со компјутерските и јазичните способности на наставниците.

Секое излегување и претставување на наставникот надвор од границите на својата држава бара одредени јазични способности. Всушност мобилноста, која може да се реализира заради одредена наставна или истражувачка цел, а која е потреба на секој наставник и на секоја високообразовна установа, бара наставникот да познава странски јазик.

Владеењето на одреден странски јазик е важно и не само при дејствувањето на наставникот на меѓународен план, туку и при неговото дејствување на домашен план.

Имено од една страна, познавањето на странскиот јазик го доближува наставникот до најновите меѓународни научни сознанија, а од друга страна пак влезната мобилност на студенти и наставен кадар во домашната институција на наставникот, бара

од самиот наставник да познава странски јазик за да може и да соработува со своите странски колеги и за да може да реализира предавања за дојдените странски студенти.

Покрај јазичните способности, важни за наставничката професија и за нејзините наставните и истражувачките обврски е познавањето на одредени компјутерски програми. Јазичните и компјутерските способности на нашите испитаници ги прикажавме токму во овој дел.

– *Познавање на странски јазик*

Земајќи ги во предвид јазичните разлики кои постојат меѓу Република Македонија и Австрија, во македонскиот и во австрискиот прашалник различно го структуриравме и прашањето за владеењето на странските јазици.

Во македонскиот прашалник меѓу понудените странски јазици беа: англиски, германски, француски, руски и беше понудено наставниците да надополнат други јазици кои ги познаваат, додека во австрискиот прашалник меѓу понудените јазици беа: англиски, италијански, француски, шпански и други јазици.

Бројот на јазици кои ги познаваат испитаниците на одделните институции се движи од еден до пет, а нивото на познавање на овие јазици е различно и се движи од основно, средно до високо ниво.

Табела 36. Број на јазици кои ги познаваат наставниците

Институција ¹⁹	Број на јазици					ВКУПНО
	еден	два	три	четири	пет	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	1	7	3		1	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	3	4	1	2		10
Педагошки факултет, УКЛО – Битола	1	6	3	3	1	14
Факултет за образовни науки, УГД – Штип	6	6	2	1		15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	6	7	6			19
Вкупно	17	30	15	6	2	70

Високо ниво на познавање, барем на еден странски јазик имаат 86% од испитаниците на Педагошкиот факултет во Битола, 75% на Институтот за педагогија,

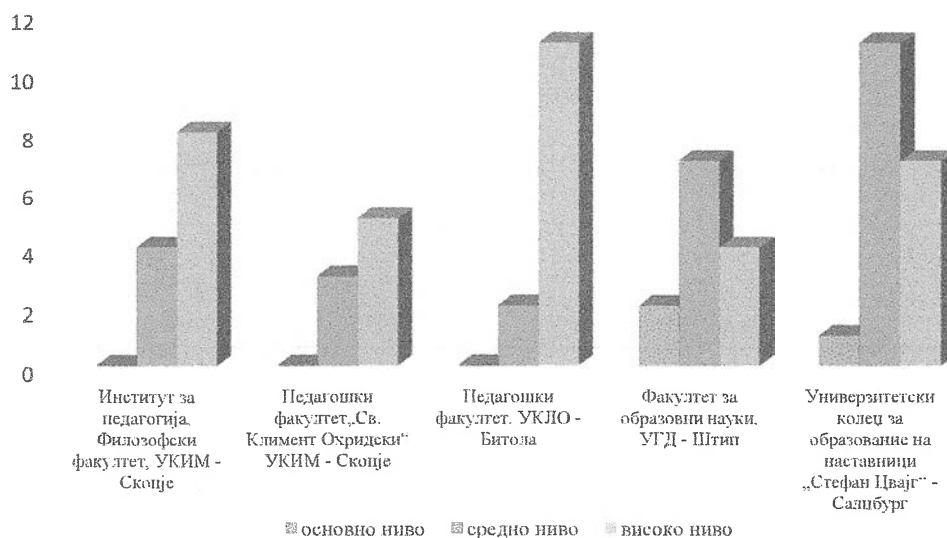
¹⁹ Во оваа табела се сместени и околу десетината испитаници од Македонија кои во групата на јазици кои ги познаваат го имаат наведено и познавањето на српски или хрватски јазик, како и еден испитаник од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници кој го има наведено германскиот јазик како еден од јазиците кои ги познава.

60% на Педагошкиот факултет во Скопје, 37% од испитаниците кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници и 33% од испитаниците на Факултетот за образовни науки во Штип (за македонските институции не беше земено во предвид високото познавање на српски јазик, а за Австрија не беше земено во предвид високото познавање на германски јазик).

Во оваа група (високо ниво на познавање барем на еден јазик), на сите пет институции, доминантно беше познавањето на англискиот јазик. Покрај англискиот, кај помал број на испитаници се среќава високо ниво на познавање на следниве јазици: *француски јазик* на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, *руски јазик* на ФОН од Штип, *латински и старогрчки* на Педагошки факултет во Битола, *руски и турски* на Педагошки факултет во Скопје и *полски, француски и италијански* на Институтот за педагогија во Скопје.

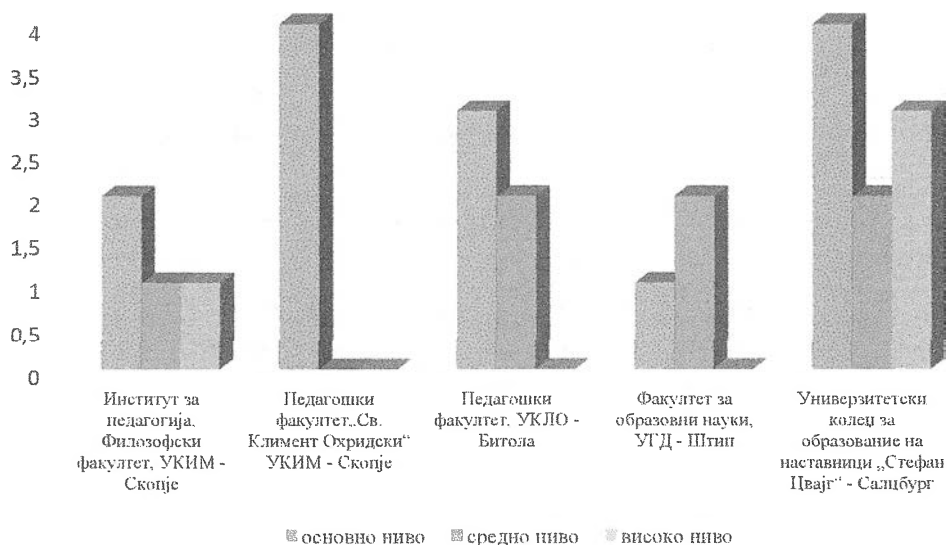
Што се однесува до типот на странски јазик кој го познаваат испитаниците, забележливо е дека познавањето на *англискиот јазик* е присутно скоро кај сите испитаници. Само кај четири испитаници од македонските институции, не се споменува познавањето на англискиот јазик. Кај сите останати испитаници се споменува познавањето на англиски јазик, со тоа што *нивото на познавање* е различно (главно познавањето на англискиот јазик е на средно и високо ниво, додека познавањето на англискиот јазик на основно ниво е присутно само на ФОН во Штип и на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург). На Педагошкиот факултет во Скопје еден испитаник има наведено дека го познава англискиот јазик, но го нема наведено нивото на познавање.

Самоевалуацијата на наставниците за владеењето на англискиот јазик е прикажана во графиконот кој следи.



Графикон 17. Самоевалуација на владеењето на англиски јазик

Освен англискиот јазик, во понудените заеднички јазици е и францускиот јазик. Околу 47% од испитаниците од Салцбург имаат одредено познавање на францускиот јазик, што е и најголем процент споредено со останатите институции. Нивоата на познавање на францускиот јазик кај петте институции ни е прикажано во графиконот кој следи.



Графикон 18. Самоевалуација на владеењето на француски јазик

Меѓу понудените јазици, во македонскиот прашалник беа и рускиот и германскиот јазик. Познавање на рускиот јазик се среќава кај четирите македонски институции, додека познавање на германскиот јазик, меѓу македонските испитаници, не е забележано само на Педагошкиот факултет во Скопје.

Половина од испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје го споменуваат рускиот јазик (главно со познавање на основно ниво, само кај еден испитаник познавањето на рускиот јазик е на средно ниво), додека половина од испитаниците од Педагошкиот факултет во Битола го имаат наведено германски јазик (главно на основно ниво, само двајца испитаници имаат познавање на средно ниво). Меѓу испитаниците од ФОН од Штип, е забележано дека околу една третина го имаат споменато германскиот (главно основно ниво на познавање) и рускиот јазик (основно и високо ниво на познавање).

Од другите јазици кои ги наведуваат дека ги познаваат македонските наставници се: полскиот, италијанскиот, турски, албански, латински, старогрчки, грчки и шпански.

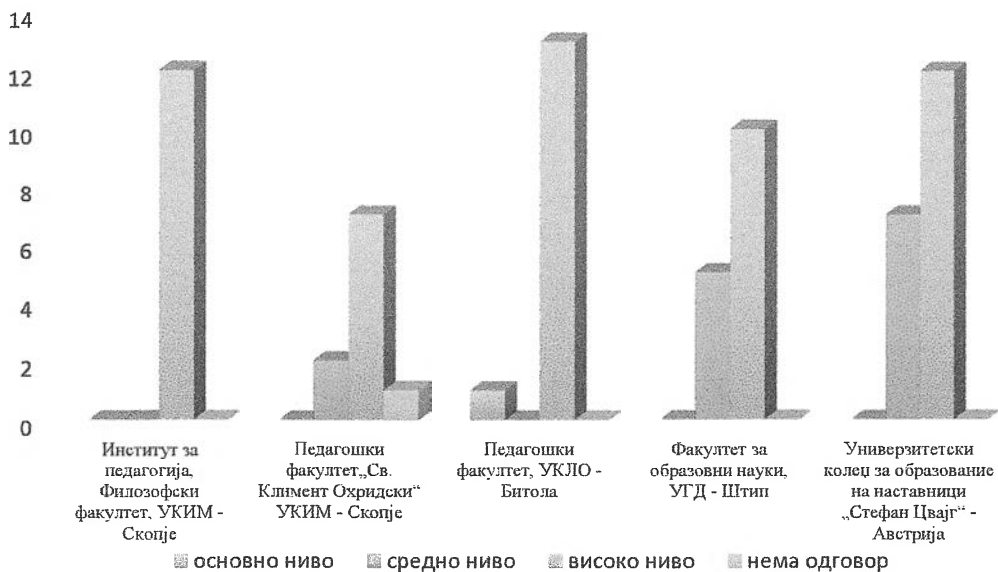
Познавањето на италијанскиот и шпанскиот јазик (Универзитетскиот колеџ за образование на наставници) во однос на францускиот и англискиот јазик е помалку присутно меѓу испитаниците, а нивото на познавање е главно на основно ниво, додека средното ниво на познавање на овие два јазици е присутно само кај по еден испитаник.

– *Познавање на компјутерски програми*

Компјутерските вештини на наставниците ги разгледавме во однос на програмите Word, Power Point, Excel и SPSS.

Поголем дел од наставниците кај петте институции имаат високо ниво на познавање на *компјутерската програма Word* (на Институтот за педагогија во Скопје, сите испитаници имаат високо ниво на познавање), помал дел имаат средно ниво на познавање на оваа програма (ова ниво на познавање не е занемарливо кај ФОН од Штип и кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург) и само еден испитаник има основно ниво на познавање на програмата Word.

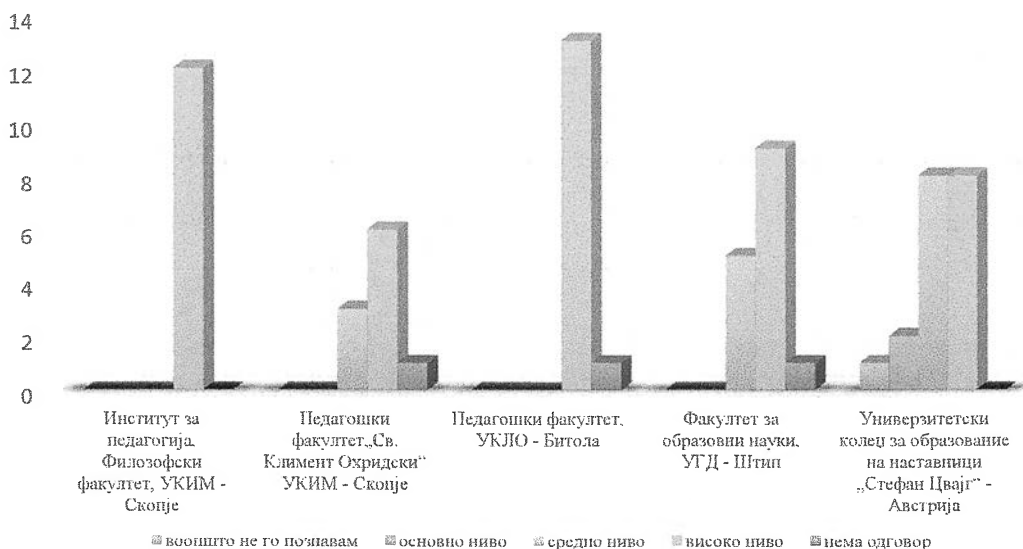
Нивото на познавање на програмата Word, кај испитаниците од петте институции, ни е прикажано во графиконот кој следи:



Графикон 19. Самоевалуација на способноста за работа со компјутерската програма *Word*

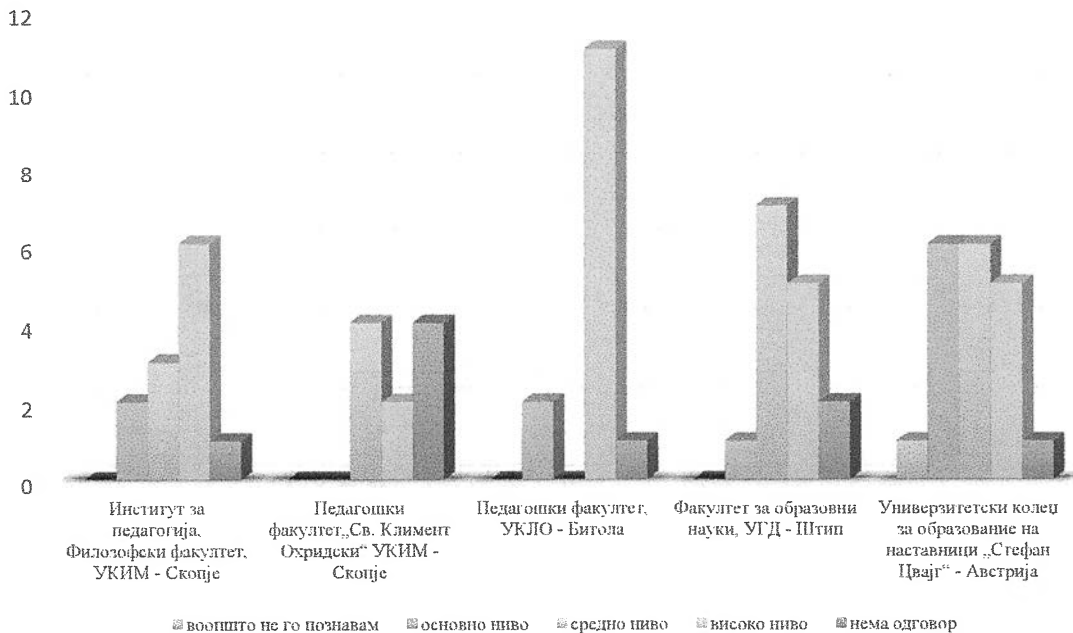
Податоците за владеењето на компјутерската програма *Power point* говорат дека генерално испитаниците ја познаваат оваа програма и главно *познавањето на оваа програма е на високо или средно ниво*. На Институт за педагогика сите испитаници имаат високо ниво на познавање на оваа програма.

Мал е бројот на испитаници чие познавање на оваа програма е на многу ниско ниво или кои воопшто не го познаваат (кај Универзитетски колеџ за образование на наставници во Салцбург).



Графикон 20. Самоевалуација на способноста за работа со компјутерската програма *Power Point*

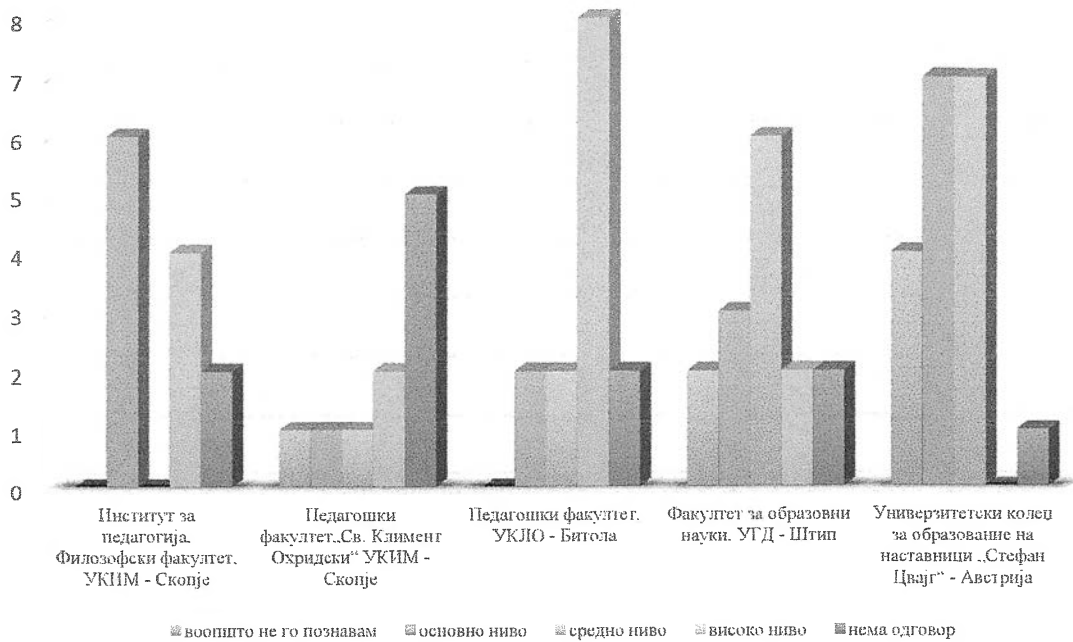
Компјутерските програми Word и Power Point се повеќе познати меѓу испитаниците отколку програмите Excel и SPSS (освен за Педагошкиот факултет во Битола за кого не можеме да го кажеме целосно овој заклучок). Споредено со познавањето на програмите Word и Power Point, кај програмата Excel е забележано зголемување на категоријата основно и средно ниво на познавање, на сметка на намалување на категоријата високо ниво кај сите 5 институции (најминимални се овие промени кај педагошкиот факултет во Битола).



Графикон 21. Самоевалуација на способноста за работа со компјутерската програма Excel

Кај поголемиот дел од институциите, владеењето на програмата SPSS, споредено со останатите програми, забележливо е на пониско ниво.

Споредено меѓу институциите, ситуацијата е подобра на Педагошкиот факултет во Битола, каде повеќе од половина од испитаниците имаат високо познавање на програмата SPSS.



Графикон 22. Самоевалуација на способноста за работа со компјутерската програма SPSS

2.2. Пристап до литература

Пристапот до литературата од соодветната област е од многу голема важност за самиот наставник, за предавањата и вежбите кои тој ги реализира, како и за неговата истражувачка работа и пишувањето на трудови.

Литературата до која имаат пристап наставниците навистина може да биде клучна за тоа:

○ каква *настава* ќе реализира наставникот (важно е наставниците да имаат пристап до најновата научна литература од нивната област која нема да дозволи предавањата да бидат застарени, и истите ќе можат да бидат современи, збогатени со најнови сознанија, но овде се разбира не смее никако да се исклучи и непроценливата вредност на постарата литература која е темел на новите сознанија),

○ какви *истражувања* тој ќе спроведува (преку обезбедувањето на наставникот со пристап до најновата научна литература од неговата област, му се обезбедува пристап до најновите сознанија и истите може тој да ги примени во своите истражувања).

Покрај условеноста на наставата и на истражувањата од достапната литература за работа на универзитетските наставници, пристапот до литературата е важен елемент во процесот на професионален развој на наставниците во високото образование.

Затоа и нашето истражување го започнавме токму со ова прашање, прашањето за тоа дали и колку наставниците имаат пристап до најновата научна литература од нивната област.

Поголемиот дел од испитаниците од *Педагошкиот факултет во Битола* и од *Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салицбург* сметаат дека *имаат пристап* до најновата научна литература од нивната област.

Обратна е ситуацијата на *Педагошкиот факултет во Скопје* и на *Факултетот за образовни науки од Штип*, каде поголем дел од испитаниците сметаат дека *делумно имаат пристап* до најновата научна литература од нивната област, а на *Институтот за педагогија* поделени се ставовите на испитаниците меѓу овие две категории (*половината имаат пристап до најновата научна литература, а половината делумно имаат пристап*).

Резултатите од прашањето за тоа дали наставниците од испитаните институции имаат пристап до најновата научна литература од соодветната област и доколку имаат, каков пристап имаат (целосен или делумен) ни се прикажани во табелата која следи.

Табела. 37. Пристап до најновата научна литература од соодветната област на наставниците

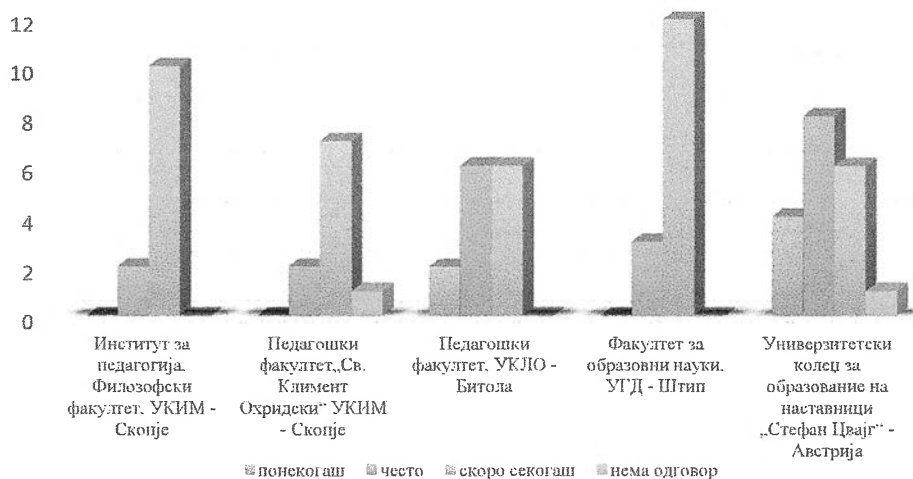
Институција	пристап до најновата научна литература				вкупно
	да	делумно	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	6	6	0	0	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	3	7	0	0	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	12	2	0	0	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	3	10	1	1	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	17	2	0	0	19
Вкупно	41	27	1	1	70

– Начини кои ги користат наставниците за обезбедување на потребната литература за работа

Земајќи ги во предвид различните начини кои постојат и преку кои може да се обезбеди потребната литература за работа, во овој дел се обидовме да дознаеме на кој начин наставниците од испитаните институции ја обезбедуваат потребната литература за работа.

Индивидуалниот начин на обезбедување на потребната литература за работа е присутен на сите пет институции и притоа наставниците обезбедувањето на литературата на овој начин го практикуваат често или скоро секогаш, на некои институции поголемиот дел од испитаниците (Институт за педагогија) скоро секогаш самостојно ја обезбедуваат литературата за работа.

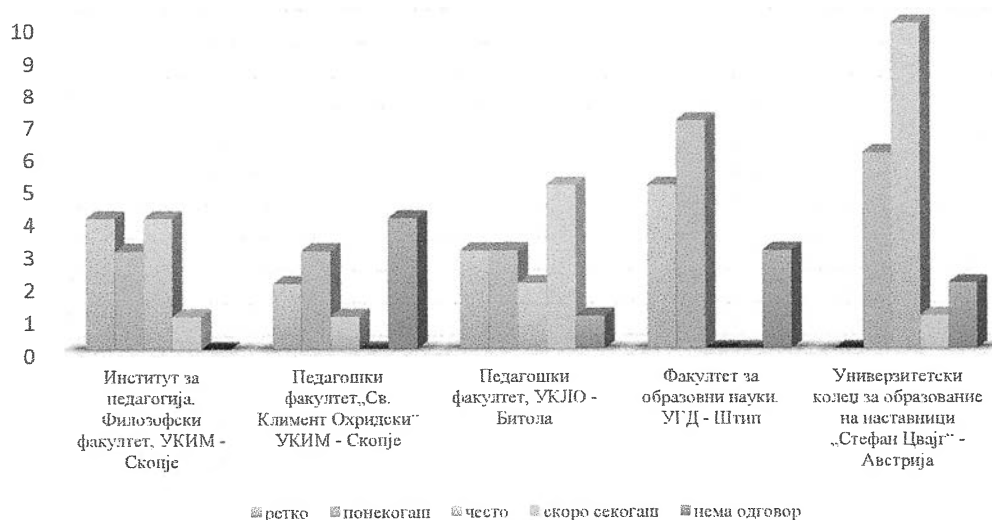
Нешто поголем е бројот на испитаници од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници кои понекогаш самостојно ја обезбедуваат потребната литература за работа (на Институтот за педагогија, на Педагошкиот факултет во Скопје и на Факултетот за образовни науки од Штип нема ниту еден испитаник во оваа категорија).



Графикон 23. Индивидуален начин на обезбедување на потребната литература за работа

Обезбедувањето на литература преку институцијата на која работат наставниците е почесто присутно кај наставниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург и кај наставниците од Педагошкиот факултет во Битола, а потоа кај наставниците од Институтот за педагогija во Скопје.

На Педагошкиот факултет во Скопје 40% од испитаниците не дале одговор на ова прашање, а на Факултетот за образовни науки од Штип, три испитаници не одговориле на прашањето, а од останатите кои одговориле, се забележува дека овие испитаници ретко или понекогаш ја набавуваат литературата преку институцијата во која работат.

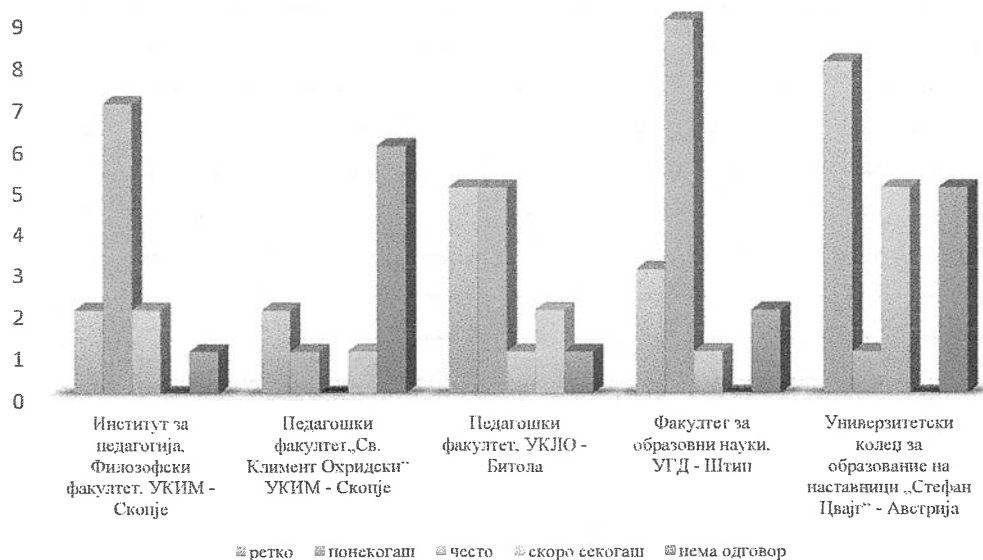


Графикон 24. Обезбедување на потребната литература за работа преку институцијата во која работат наставниците

Следен можен начин на набавување на потребната литература за работа, беше *набавувањето преку јавните библиотеки*.

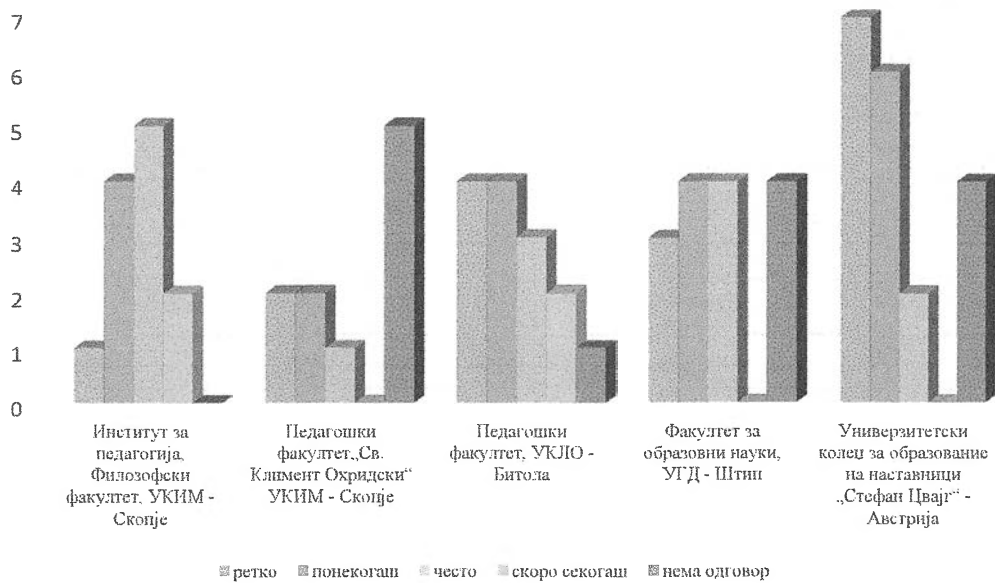
Поголем дел од испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје и од Факултетот за образовни науки од Штип, *понекогаш* ја набавуваат потребната литература за работа *преку јавните библиотеки*. На Педагошкиот факултет во Битола, поголемиот дел од испитаниците ретко или понекогаш го користат овој начин на набавување на потребната литература. Што се однесува до Педагошкиот факултет во Скопје, 60% од испитаниците од Педагошкиот факултет од Скопје не дале одговор на ова прашање

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, пет испитаници не одговориле на ова прашање. Од испитаниците кои одговориле се забележува дека повеќе од половина од испитаниците кои одговориле на прашањето, истакнале дека ретко ја набавуваат потребната литература за работа од јавните библиотеки, а од друга страна 36% од испитаниците одговориле дека често ги користат јавните библиотеки за набавување на потребната литература за работа.



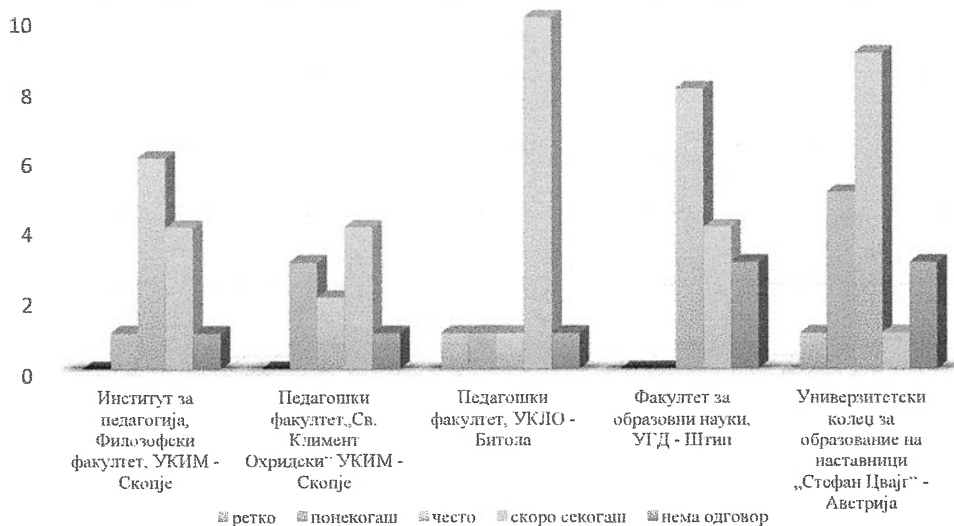
Графикон 25. Обезбедување на потребната литература за работа преку јавните библиотеки

Наставниците од Институтот за педагогија почесто ја обезбедуваат потребната литература за работа *преку контакти и програми* за разлика од наставниците од другите институции. Набавувањето на литературата преку контакти и програми ни е дадено во графиконот кој следи:



Графикон 26. Обезбедување на потребната литература за работа преку контакти/програми

На сите пет институции, обезбедувањето на литература преку веб страни е многу поприсутно, отколку обезбедувањето на литература преку контакти/програми или преку јавни библиотеки. Кај македонските институции обезбедувањето на литература преку веб страни е почесто присутно и од обезбедувањето на литература преку институцијата во која работат наставниците.



Графикон 27. Обезбедување на потребната литература за работа преку веб страни

Односно наставниците од македонските институции најчесто литературата ја обезбедуваат индивидуално или преку веб страни, а најретко преку јавните библиотеки.

Наставниците од педагошкиот факултет во Скопје и Факултетот за образовни науки од Штип, поретко набавуваат литература не само од јавните библиотеки, туку и од нивните институции.

Наставниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници најчесто литературата ја обезбедуваат индивидуално, а потоа преку институцијата и преку веб страни. Поретко е набавувањето на литература преку јавни библиотеки и преку меѓународни контакти и програми (споредено со другите начини на набавување).

– *Пристап до бази на податоци и меѓународни научни списанија*

Модернизацијата на високо образование носи со себе едно поинакво поврзување и доближување до истражувачите и до нивните сознанија. Претплатувањето на институциите на Базите на податоци и на меѓународните научни списанија, е еден од начините на преземање на чекори од самите високообразовни институции да ги доближат своите научни работници до последните научни сознанија и да ги доближат своите научни работници до научните работници од нивната област.

Прашањето кое се наметнува е колку институциите каде работат наставниците имаат пристап до Базите на податоци и на меѓународните научни списанија кое пак е важно за да може наставниците да имаат допир со последните сознанија од нивната област.

Освен на Институтот за педагогија, на сите други институции забележуваме број на испитаници (кој не е за занемарување, а е најмал на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург) што истакнале дека немаат информација за пристапот кој го има нивната институција до базите на податоци или до научните списанија од областа на наставниците. Исто така забележлив е и одреден број на испитаници од петте институции кои не одговориле на овие прашања.

Од испитаниците кои одговориле на прашањата, може да се забележи дека Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург и Институтот за педагогија во Скопје, се институциите кои најмногу се истакнуваат во однос на обезбедувањето на пристап до Базите на податоци. Во однос на обезбедувањето на пристап до меѓународни научни списанија, во прв ред посебно се истакнува Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, а потоа Факултетот за образовни науки од Штип и Институтот за педагогија во Скопје.

Од другата страна на оваа скала е Педагошкиот факултет во Скопје каде само двајца испитаници имаат истакнато дека имаат пристап до меѓународни научни списанија од нивната област, а ниту еден нема истакнато дека има пристап до Бази на податоци.

Табела 38. Пристап на институцијата до Бази на податоци од областа на наставниците

Институција	База на податоци						вкупно
	да, имаме пристап до најважните	да, имаме пристап до некои	да, имаме пристап	немаме пристап	немам информација	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	1	6	4	1	0	0	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	0	0	0	4	4	2	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	1	3	3	2	5	0	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	0	4	3	4	3	1	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	6	5	1	1	4	2	19
Вкупно	12	7	14	9	17	10	70

Табела 39. Пристап на институцијата до меѓународни научни списанија од Вашата област

Институција	Меѓународни научни списанија						вкупно
	да, имаме пристап до најважните	да, имаме пристап до некои	да, имаме пристап	немаме пристап	немам информација	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	1	3	4	2	0	2	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	0	2	0	3	3	2	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	1	3	3	3	4	0	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	1	4	1	3	3	3	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	7	9	0	0	2	1	19
Вкупно	12	12	12	7	13	13	70

– *Потешкотии со кои се среќаваат наставниците при барањето на потребната литература за работа*

Скапата литература, недостатокот на литература на мајчин јазик, како и недостатокот на литература во библиотеката на македонските институции, се потешкотии кои се среќаваат кај сите македонски испитаници.

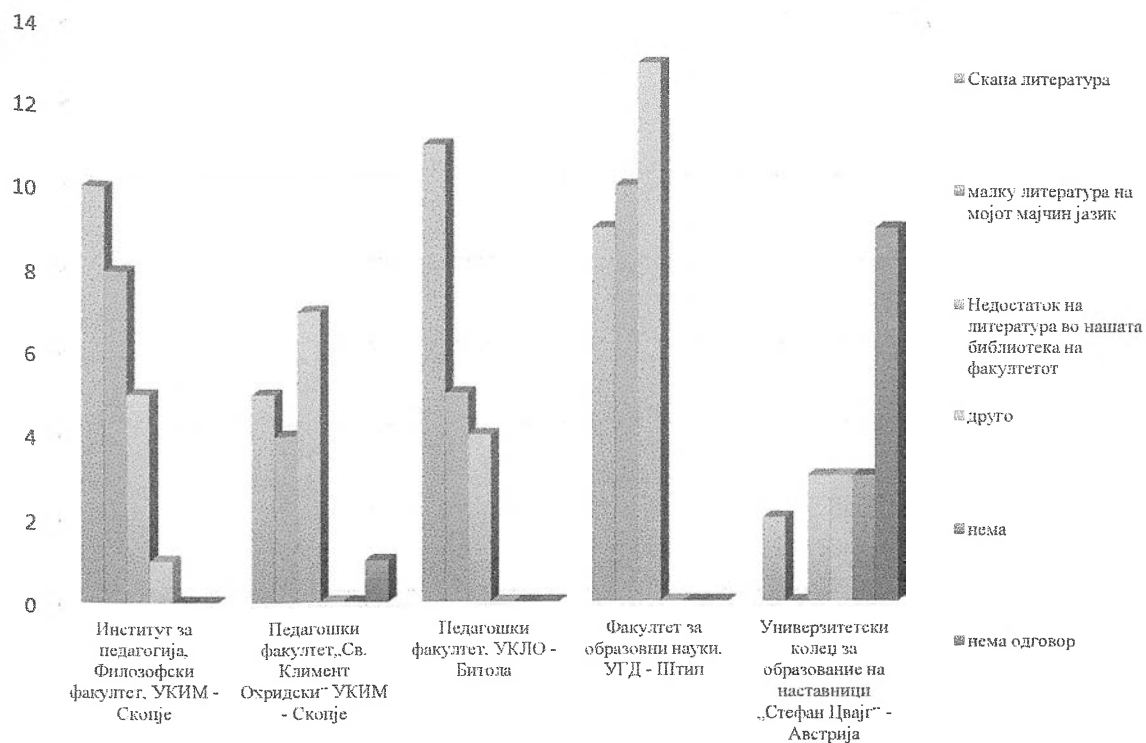
Што се однесува до австриските наставници, голем е процентот на наставници од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург кои не дале одговор на прашањето за можни потешкотии при набавувањето на литературата. Само од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург има испитаници кои велат дека немаат потешкотии кога станува збор за пристапот до литература (30% од испитаниците кои одговориле на ова прашање).

За разлика од нив, скоро сите македонски испитаници (со исклучок на еден испитаник) имаат наведено барам по една тешкотија на која наидуваат кога се обидуваат да ја обезбедат потребната литература за работа.

Недостатокот на литература на мајчин јазик се среќава како потешкотија кај македонските наставници, за разлика од австриските (од оние кои дале одговор на ова прашање) кои ја немаат наведено оваа потешкотија. Скапата литература, како потешкотија, ја споменуваат значително поголем број на македонски испитаници (минимум половина од испитаниците од секоја институција, а кај некои од македонските институции дури повеќе од 2/3 од испитаниците ја имаат оваа потешкотија), за разлика од австриските испитаници.

Кај македонските испитаници, во други можни потешкотии се наведени и долгите постапки за набавка на потребната литература.

Кај австриските наставници други дополнителни одговори кои ги имаат наведено наставниците е и дека постојат добри можности кога станува за потребната литература за работа, но се наведени и одредени потешкотии, како: специјалната литература е скапа; можно е да се изнајмат само две книги од библиотеката одеднаш (според правилата на библиотеката), а исто така дека честопати во библиотека недостасува специфичната предметна литература. Литературата во библиотеката честопати е премногу научна за да може да се користи во наставата од страна на наставниците.



Графикон 28. Потешкотии на кои наидуваат наставниците кога станува збор за нивниот пристап до литература

2.3. Активности на наставниците (обврски кои ги носи наставничката професија)

Академскиот кадар има должност да извршува бројни активности во текот на академската година. Активностите и обврските на наставниците ги образложивме во теоретскиот дел, а овде, во емпирискиот дел, вниманието го насочивме кон тоа колку време посветуваат наставниците на одделните активности.

Бидејќи различно беа групирани и поставени активностите за македонските и за австриските наставници (разликите произлегоа од постоечките разлики во ангажманот на македонските и австриските наставници), не можеме истовремено да ги протолкуваме, туку на една страна ги образложивме активностите на македонските наставници, а потоа активностите на австриските наставници.

Согледувањето на активностите на наставниците беше преку процентуалната распределба на активностите на годишно ниво за: подготвување и изведување на настава, консултации со студенти, менторирање на студенти, административна работа, научно-истражувачка работа. Годишната ангажираност кај македонските наставници е прикажана во табелата која следи.

Од годишната ангажираност на македонските наставници се забележува дека поголемиот дел од испитаниците, поголемо време посветуваат на подготовка и изведување на настава, потоа на научно-истражувачката работа, а по нив на консултации и менторирање на студенти и на административна работа.

Табела 40. Процентуална ангажираност на наставниците за подготвување и изведување на настава

Институција	Подготвување и изведување на настава								
	10%	20%	25%	30%	35%	40%	50%	60%	Вкупно
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	1	2	1	3			3		10
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје		1			2		2	1	6
Педагошки факултет, УКЛО – Битола		1		1	1	5	1	1	10
Факултет за образовни науки, УГД – Штип		3	1	2		1	2	1	10
Вкупно	1	7	2	6	3	6	8	3	36

Табела 41. Процентуална ангажираност на наставниците за консултации со студенти

Институција	Консултации со студенти					Вкупно
	5%	10%	15%	20%	30%	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје		5	1	4		10
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	2	1	2		6
Педагошки факултет, УКЛО – Битола	1	4	1	4		10
Факултет за образовни науки, УГД – Штип		6		3	1	10
Вкупно	2	17	3	13	1	36

Табела 42. Процентуална ангажираност на наставниците за менторирање на студенти

Институција	Менторирање на студенти							Вкупно
	5%	8%	10%	15%	20%	25%	30%	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје			5	2	1	1	1	10
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	1	3		1			6
Педагошки факултет, УКЛО – Битола			6	1	3			10
Факултет за образовни науки, УГД – Штип			6				1	7
Вкупно	1	1	20	3	5	1	2	33

Табела 43. Процентуална ангажираност на наставниците за административна работа

Институција	Административна работа								Вкупно
	2%	3%	5%	10%	15%	20%	30%	40%	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје			1	3	2	3		1	10
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	1		2	1	1			6
Педагошки факултет, УКЛО – Битола			3	5	1	1			10
Факултет за образовни науки, УГД – Штип			1	4		4	1		10
Вкупно	1	1	5	14	4	9	1	1	36

Табела 44. Процентуална ангажираност на наставниците за научно – истражувачка работа

Институција	Научно – истражувачка работа									Вкупно
	10%	15%	20%	25%	27%	30%	40%	50%	55%	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	2		3	2		3				10
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1		2		1	1	1			6
Педагошки факултет, УКЛО – Битола	2	1	5				1		1	10
Факултет за образовни науки, УГД – Штип	2		1			6		1		10
Вкупно	7	1	11	2	1	10	2	1	1	36

Ова прашање беше структурирано различно за наставниците од Универзитетските колеџи за образование на наставници од Салцбург, и тоа во согласност со правилниците за активности на наставниот кадар.

Земајќи во предвид дека наставниците од различни групи (ПХ1, ПХ2 и ПХ3) зедоа учество во нашето истражување, а водејќи сметка на разликите кои постојат меѓу нив во однос на активностите кои ги имаат во текот на академската година, забележавме дека не се сите испитаници вклучени во сите дадени активности во табелата.

Најголем број на испитаници се вклучени во активностите за одржување на курсеви и испити, додека значително помал број на испитаници има вклучено во делот на активности кои се однесуваат на развојот на образовните програми и управувањето во развојот на училишните процеси.

Во табелата која следи ни е дадена процентуалната распределба на активностите на наставниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници на годишно ниво.

Табела 45. Процентуална распределба на активностите на наставниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург

Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ Салцбург, Австрија																
	5 %	10 %	15 %	20 %	25 %	30 %	35 %	40 %	50 %	55 %	60 %	65 %	70 %	80 %	90 %	Вкупно
одржани курсеви, испити	2	1			1	3		1	1		2	1	3	2		17
научни истражувања и истражувања поврзани со работата	1	4		2		1		1	4	1						14
советување на студенти и поддршка (особено кај дипломската работа)	5	9	1	1												16
организациски и административни задачи (вклучувајќи проценка и обезбедување на квалитет)	3	6	1	1			1		1						1	14
развој на образовни програми	1	3		1												5

следење/мони торинг и управување во развојот на училишните процеси	2			1												3
Друго (работни групи ...)	5	2	3													10
Вкупно	1 9	25	5	6	1	4	1	2	6	1	2	1	3	2	1	79

Како добра практика овде може да ја споменеме практиката на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, каде пред почетокот на учебната година се прави план за ангажираноста на наставниците, притоа земајќи ја во предвид нивната годишна ангажираност во одредени истражувачки задачи (пример проекти). Што значи, наставниците кои повеќе се ангажирани во одредени истражувачки задачи за претстојниот семестар, пример можеби наставниците се ангажирани во одреден проект, добиваат помал број на наставни обврски (се разбира постои минимум кој мора да се почитува).

Овој начин на планирање и распределување на ангажманот на наставниците е добар, бидејќи истиот е во насока на задржување на квалитетот и на наставната и на истражувачката работа, а истовремено се води сметка на оптовареноста на наставниците.

Токму затоа (а и затоа што во истражувањето имаме лица од групата ПХЗ), овде во табелата се забележуваат поголеми разлики меѓу испитаниците во однос на нивните наставни и други годишни активности.

– Подготовка за наставничката професија

По согледувањето на обврските кои ги имаат наставниците во високото образование, во продолжение на нашето истражување сакавме да дознаеме колку подготвени влегуваат наставниците во самата наставничка професија, колку се подготвени да ги извршуваат задолженијата и обврските кои со себе ги носи називот универзитетски наставник.

Најпрвин сакавме да го видиме мислењето на наставниците за тоа колку нивното образование ги има оспособено самите наставници за наставничката професија.

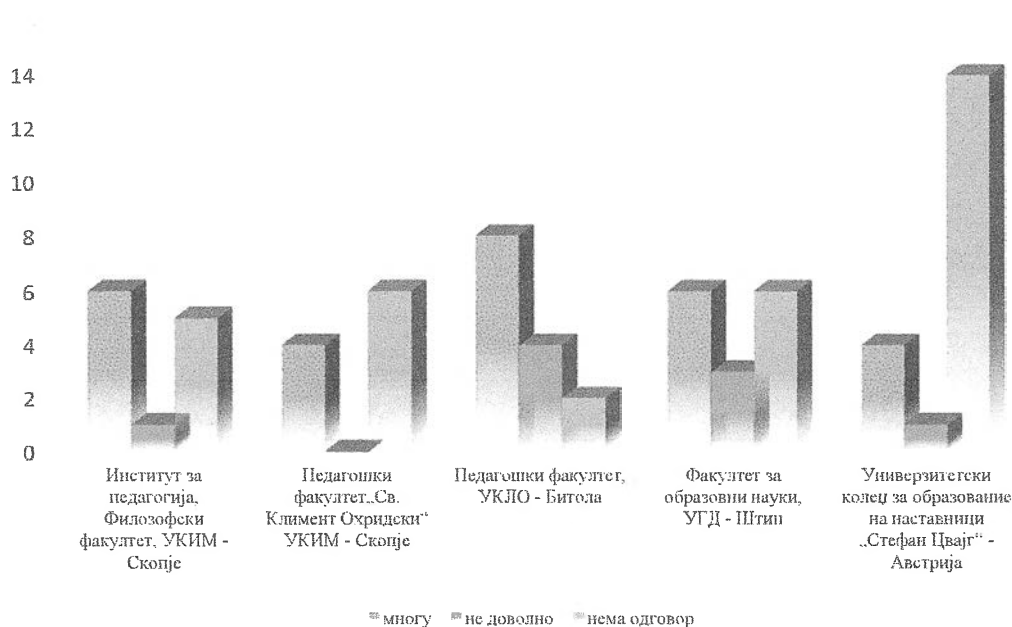
А потоа, нашето внимание го насочивме кон заложбите на институцијата на која се ангажирани наставниците, за унапредување на наставните и истражувачките

способности на својот кадар. Со овие сознанија всушност сакавме да дознаеме дали постои институционална поддршка во развивањето на дадени наставнички способности, или пак нивниот развоен тек е препуштен на самата индивидуа.

Околу половина од испитаниците немаат одговорено на овие прашања. Одговорите на испитаниците по одделните прашања ни се дадени подолу.

Од испитаниците кои одговориле на прашањето за тоа колку нивното претходно образование ги има оспособено за оваа работа, забележуваме дека поголемиот дел сметаат дека нивното претходно образование многу ги има оспособено за работата која сега ја работат.

Од испитаниците кои одговориле дека не доволно ги има подготвено претходното образование за оваа работа, забележуваме дека поголемиот дел припаѓаат на Педагошкиот факултет во Битола и на Факултетот за образовни науки од Штип.



Графикон 29. Колку вашето претходно образование ве оспособило за оваа работа

Земајќи во предвид дека во основата на наставничката професија лежат наставничките и истражувачките способности на самата личност, токму затоа во овој дел од истражувањето се фокусиравме на нив. Овде сакавме да видиме како се развивале овие способности на наставниците.

Најпрвин сакавме да согледаме колку претходното образование на нашите испитаници ги има подготвено тие да можат да реализираат настава и истражувачка работа. Потоа се насочивме кон тоа колку институцијата каде денес се ангажирани

наставниците посветува внимание на овој план, на развивање на наставните и истражувачките способности на својот кадар.

Голем е бројот на испитаници (од оние кои одговориле на прашањата) кои посетувале курсеви за изведување на настава и курсеви за истражувачка работа, во текот на нивното универзитетско образование.

Гледано одделно по институции, само кај педагошкиот факултет во Скопје има повеќе испитаници кои не посетувале курсеви за изведување на настава, отколку испитаници кои посетувале вакви курсеви. Кај педагошкиот факултет во Скопје иста е ситуацијата и во однос на посетата на курсеви за истражувачка работа.

Кај ФОН од Штип и кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници има ист број на испитаници кои посетувале курсеви за истражувачка работа и ист број на испитаници кои не посетувале вакви курсеви. Резултатите од посетата на курсеви за изведување на настава и курсеви за истражувачка работа, во текот на универзитетското образование, ни се дадени во табелите кои следат.

Табела 46. Дали во текот на вашето универзитетско образование сте биле на курсеви/семинари за изведување на настава

Институција	посета на курс за изведување на настава			вкупно
	да	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	7	1	4	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	3	6	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	10	3	1	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	5	1	9	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	6	0	13	19
Вкупно	29	8	33	70

Табела 47. Дали во текот на вашето универзитетско образование сте биле на курсеви/семинари за истражувачка работа

Институција	посета на курс за истражувачка работа			вкупно
	да	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	6	2	4	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	3	6	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	11	2	1	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	3	3	9	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	3	3	13	19
Вкупно	24	13	33	70

Подготвеноста на наставниците за наставничката професија ја анализираме не само преку претходното образование на наставниците, туку и преку поддршката која ја добиваат наставниците од институциите на кои работат. Кога велíme поддршката која ја добиваат наставниците од институцијата на која работат, мислиме на поддршката за унапредување на наставните и истражувачките способности на наставниците преку организирањето на курсеви и семинари за истите.

Од испитаниците кои одговориле на прашањето за тоа дали институцијата на која работат им овозможува посета на семинари/курсеви за изведување на настава, забележливо е дека нешто повеќе од половина од испитаниците (сите македонски испитаници) сметаат дека нивната институција им овозможува посета на семинари/курсеви за изведување на настава. Во оваа група нема ниту еден испитаник од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург.

Од испитаниците кои одговориле на прашањето за тоа дали институцијата на која работат им овозможува посета на семинари/курсеви за истражувачка работа, забележливо е дека нешто помалку од половина од испитаниците сметаат дека нивната институција им овозможува посета на семинари/курсеви за истражувачка работа. Во оваа група нема ниту еден испитаник од Факултетот за образовни науки од Штип.

Резултатите, одделно по институции, ни се прикажани во табелите кои следат.

Табела 48. Дали институцијата на која изведувате настава Ви овозможува посета на семинари/курсеви за изведување на настава

Институција	Посета на курс за изведување на настава			вкупно
	да	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	5	3	4	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	2	1	7	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	10	3	1	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	3	3	9	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	0	5	14	19
Вкупно	20	15	35	70

Табела 49. Дали институцијата на која изведувате настава Ви овозможува посета на семинари/курсеви за истражувачка работа

Институција	Посета на курс за истражувачка работа			вкупно
	да	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	5	3	4	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	3	6	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	9	4	1	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	0	6	9	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	2	3	14	19
Вкупно	17	19	34	70

Посетата на курсеви/семинари беше еден од начините на кој институцијата дава поддршка на својот кадар за унапредување на неговите способности. Обезбедувањето на ментори за нововработените лица е друга поддршка која може да ја обезбеди институцијата. Во продолжение сакавме да согледаме колку институциите од нашето истражување ја даваат оваа поддршка.

Од испитаниците кои одговориле на ова прашање, забележуваме дека поголемиот дел од испитаниците велат дека нивната институција не обезбедува ментори за нововработените кадри.

Само на педагошкиот факултет во Битола има повеќе испитаници кои сметаат дека нивната институција обезбедува ментори за нововработените кадри (но не е мал бројот и на останатите кои сметаат дека не се обезбедуваат ментори), на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, поделени се мислењата меѓу испитаниците во однос на обезбедувањето на ментори за нововработените лица, а на Институтот за педагогија поголем е бројот на испитаници кои сметаат дека не се обезбедуваат ментори за нововработените кадри.

На педагошкиот факултет во Скопје и на Факултетот за образовни науки од Штип, сите испитаници кои одговориле на прашањето сметаат дека на нивната институција не се обезбедуваат ментори за нововработените кадри.

Табела 50. Обезбедување на ментори за нововработениот кадар од страна на институцијата каде работат наставниците

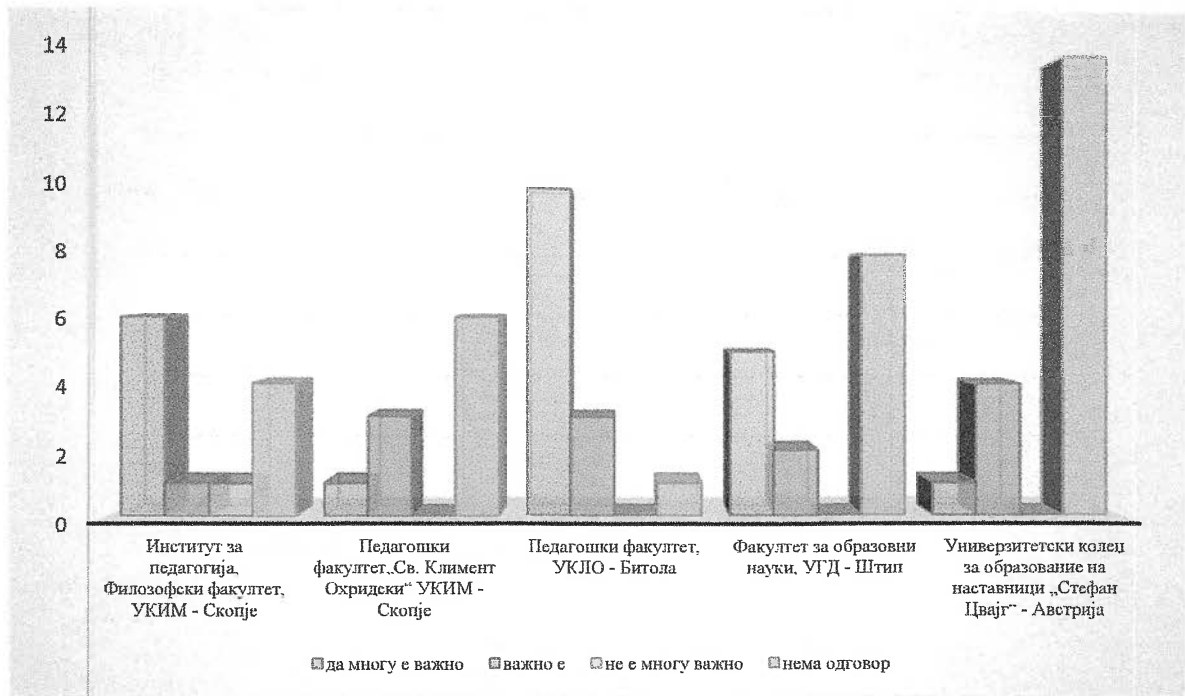
Институција	ментори за нововработениот кадар			вкупно
	да	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	2	6	4	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	0	2	8	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	7	6	1	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	0	5	10	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	3	3	13	19
Вкупно	12	22	36	70

По согледувањето на ситуацијата на одделните институции, во однос на обезбедувањето на ментори за нововработените кадри, следен чекор беше да го видиме мислењето на испитаниците за тоа дали е важно да се ангажираат ментори за нововработените кадри.

Скоро сите испитаници кои одговориле на ова прашање (освен еден испитаник од Институтот за педагогија во Скопје) сметаат дека е важно да се ангажираат ментори за нововработените кадри. На три институции е нагласена големата важност на ангажирањето на ментори за нововработените кадри.

Земајќи го во предвид ваквото мислење на наставниците, за важноста од ангажирањето на ментори за нововработените кадри, а од друга страна земајќи ги во предвид поделените одговори на испитаниците од некои институции за обезбедувањето на ментори за нововработените кадри и мислењето на поголем дел од испитаниците кај другите институции дека не се обезбедуваат ментори за нововработените кадри, се наметнува прашањето дека треба да се делува на овој план кај институциите, односно дека е потребно да се работи на планот - институцијата да обезбедува ментор за новите кадри кои се ангажирани во нејзините рамки.

Ставовите на испитаниците за потребата за ангажирање на ментори за нововработените кадри се дадени во следниов графикон.



Графикон 30. Дали сметате дека е важно да се ангажираат ментори за нововработените кадри

2.4. Учество во стручно – научни средби

Наставниците од високообразовните установи имаат обврска да земаат учество на стручно научни средби, како што се: курсевите, семинарите, работилниците, конференциите. Покрај тоа што учеството во стручно – научни средби е услов и можност за напредување на наставниците во наставно-научните звања и за задржување во истите, учеството во овие средби носи голем број и на други придобивки како за наставниците, така и за самата институција и земја:

- можност да бидат во контакти со стручњаци од нивната област;
- можност да ги надополнат своите сознанија со нови знаења;
- можност за запознавање на нови култури, традиции и вредности;
- можност за самопретставување;
- можност за претставување на својата институција и земја.

Во овој дел од нашето истражување, пред да го согледаме учеството на наставниците во стручно-научните средби, сакавме најпрвин да видиме како, на кој начин се информираат наставниците за средбите кои се одржуваат (се разбира прв чекор за да ја започнат наставниците активноста – учество во средби, треба да се информираат за претстојните средби), а потоа акцент ставивме на тоа колку институцијата на која се ангажирани наставниците ги информира своите вработени за средбите кои се одржуваат.

Во продолжение, подоцна увидовме во кои се активности земаат учество нашите испитаници.

И на крајот од овој дел, од важност беше да се согледа дали и колку време имаат наставниците за учество во овие средби, како и тоа колку се тие мотивирани за учество во средбите.

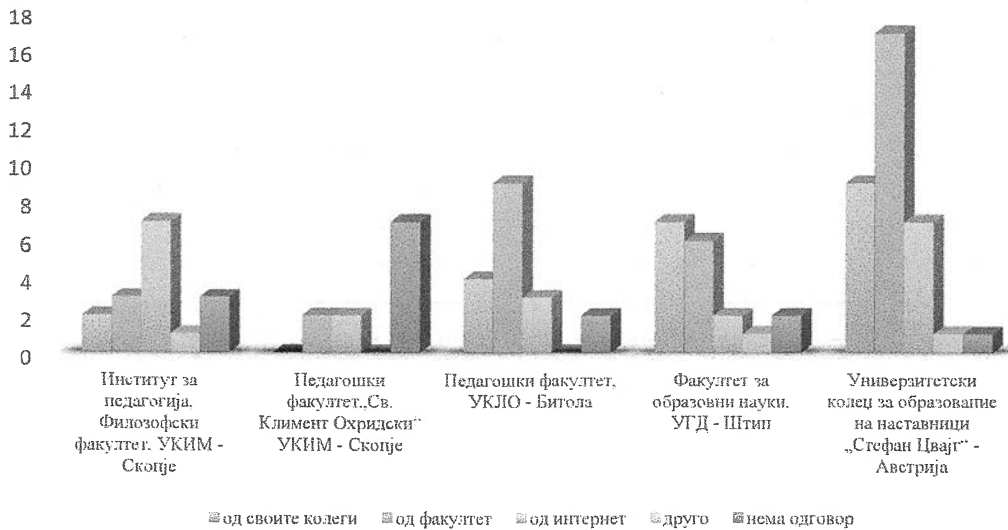
Имено, учеството на наставниците во стручно - средбите е активност чија реализација покрај тоа што во прв ред зависи од подготвеноста на наставникот за учество во дадената средба, овде сепак не смее да се испушти и влијанието и условеноста на расположливото време на наставниците (согласно нивните други ангажмани), расположливите финансии, поддршката од самата институција во реализирањето на планираното учество. Токму затоа овде, во овој дел од нашето истражување, посветивме внимание и на овие неколку сегменти.

- *Најчест начин на информирање на наставниците за стручно – научните средби кои се одржуваат*

Во врска со учеството на наставниците на стручно-научните средби сакавме да дознаеме на кој начин наставниците се информираат за средбите кои се одржуваат, и колку наставниците земаат учество во одделните средби.

Воочувањето на начинот на информирање на наставниците за стручно-научните средби беше поставено така што во средбите беа наведени: курсеви, семинари, работилници и конференции (во македонскиот прашалник семинарите и работилниците беа ставени како активности заедно и интерпретацијата на резултатите кога ќе се споменат семинарите се однесува и на работилниците, додека во австрискиот прашалник семинарите и работилниците беа поставени одделно и резултатите се одделно интерпретирани), а за секоја од средбите беа понудени неколку можни начини на информирање на наставниците, и тоа: од свои колеги, од својата институција, од интернет или некој друг начин.

Зборувајќи за начините на *информирање на наставниците за курсевите* кои се одржуваат, беше забележано дека, освен Педагошкиот факултет од Скопје (каде голем дел од испитаниците не одговориле на ова прашање), кај сите останати институции се присутни сите наведени начини на информирање на наставниците за курсевите кои се одржуваат, при што: на Институтот за педагогија најголемо е информирањето преку интернет, на Педагошкиот факултет во Битола информирањето од страна на факултетот е најголемо, испитаниците од Факултетот за образовни науки од Штип се информираат и преку колегите и преку факултетот, а најголем дел од испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници преку својата институција се информираат за курсевите.



Графикон 31. Најчест начин на информирање на наставниците за курсевите кои се одржуваат

На сите пет институции се присутни сите наведени начини на информирање во врска со одржувањето на семинарите.

Испитаниците од Институтот за педагогика главно се информираат преку факултетот и интернет, испитаниците од Педагошките факултети во Скопје и Битола главно се информираат преку факултетот, а испитаниците од Факултетот за образовни науки од Штип и од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници главно се информираат преку факултетот и своите колеги.

Испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург најчесто се информираат од факултетот и од колегите (освен за семинарите) и за работилниците кои се одржуваат.

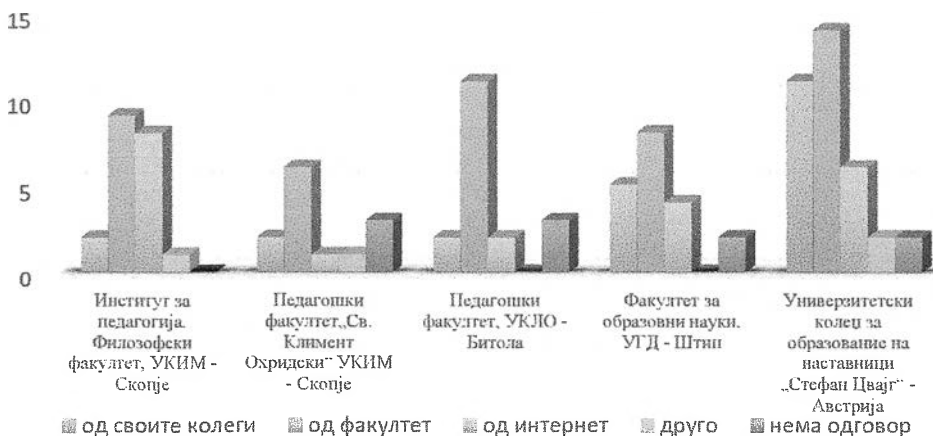


График 32. Најчест начин на информирање на наставниците за семинарите кои се одржуваат

Информирањето на испитаниците за *конференциите* кои се одржуваат е на различни начини. Наведените три начини на информирање (преку колегите, факултетот и интернет) за конференциите кои се одржуваат се присутни кај сите институции.



Графикон 33. Најчест начин на информирање на наставниците за конференциите кои се одржуваат

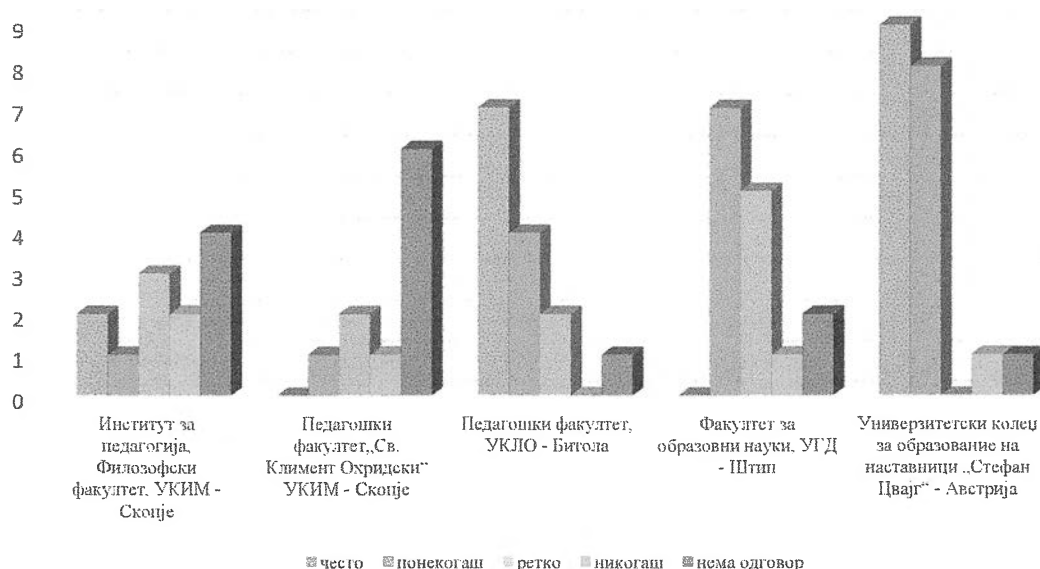
Мал е бојот на испитаници од сите институции кои покрај наведените начини на информирање за стручно-научните средби кои се одржуваат, имаат наведено и други начини на информирање, меѓу кои се и надворешните колеги, работни групи и други институции.

- *Информирање на наставниците од страна на нивната институција за учество во стручно – научни средби*

Посебно внимание посветивме на тоа, колку институцијата на која работат наставниците ги информира своите наставници за стручно-научните средби кои се одржуваат. Информирањето на своите вработени всушност претставува и еден начин на поддршка која ја дава институцијата на вработените за нивниот професионален развој.

На петте институции мал е бројот на испитаници кои сметаат дека факултетот никогаш не ги информира за *курсевите* кои се одржуваат. Испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници и од Педагошкиот факултет во

Битола покажуваат почесто информирање од страна на нивната институција за курсевите кои се одржуваат за разлика од другите испитаници.

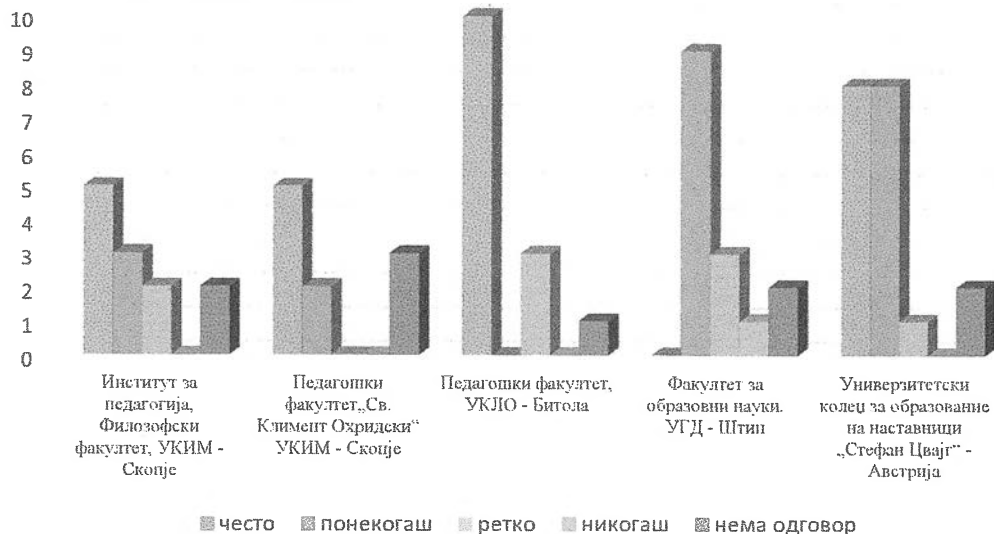


Графикон 34. Информирање на испитаниците од страна на факултетот за курсевите кои се одржуваат

Поголем дел од испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје и од Педагошките факултети во Скопје и Битола сметаат дека нивната институција често ги информира за семинарите и работилниците кои се одржуваат.

На Факултетот за образовни науки од Штип поголемиот дел наставници сметаат дека нивната институција понекогаш ги информира за семинарите и работилниците кои се одржуваат.

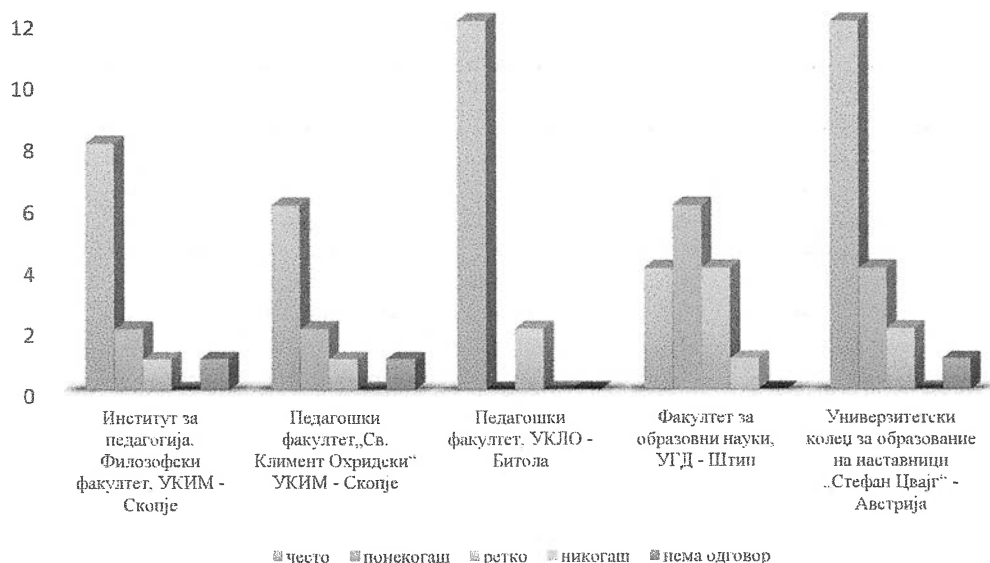
На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург се забележува дека околу половина испитаници сметаат дека се често информирани, а околу половина понекогаш институцијата ги информира за семинарите кои се одржуваат.



Графикон 35. Информирање на испитаниците од страна на факултетот за семинарите кои се одржуваат

Слична е ситуацијата на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург и кога станува збор за информирањето на наставниците за работилниците кои се одржуваат. Може да се каже дека институцијата ги информира наставниците за работилниците кои се одржуваат (9 сметаат дека често, а 7 сметаат понекогаш).

На сите институции, факултетот почесто ги информира своите наставници за конференциите кои се одржуваат, за разлика од другите стручно-научни средби. Податоците се дадени во графиконот кој следи.



Графикон 36. Информирање на испитаниците од страна на факултетот за конференциите кои се одржуваат

- *Преземање на активности од страна на високообразовната установа за професионален развој на својот кадар*

По согледувањето на начинот на кој наставниците се информираат за стручно – научните средби, во продолжение се задржавме на активностите кои ги преземаат високообразовните установи на кои се ангажирани наставниците, за професионален развој на својот кадар.

Најпрвин го испитавме општо мислењето на наставниците за нивната установа во однос на тоа дали и колку таа презема активности за професионален развој на својот кадар, а потоа се задржавме на секоја од средбите посебно и на тоа колку институциите ги организираат одделните средби.

Од одговорите на испитаниците, за тоа дали и колку нивната институција презема активности за професионален развој на наставниците, забележливо е дека сите испитаници од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, сметаат дека нивната институција презема активности (целосно или делумно) за професионален развој на наставниците.

И на Институтот за педагогија, сите испитаници кои одговориле на ова прашање, одговориле дека нивната институција презема активности (целосно или делумно) за професионален развој на својот кадар.

Од останатите три институции, Факултетот за образовни науки од Штип има најголем број на испитаници кои сметаат дека факултетот не презема активности за професионален развој на својот кадар. Истовремено, само оваа институција нема испитаници кои одговориле дека факултетот презема (целосно) активности за професионален развој на својот кадар. Од испитаниците кои одговориле дека факултетот презема активности за професионален развој на кадарот, истакнале дека преземањето е делумно.

Резултатите од ова прашање, за сите пет институции, ни се дадени во табелата која следи.

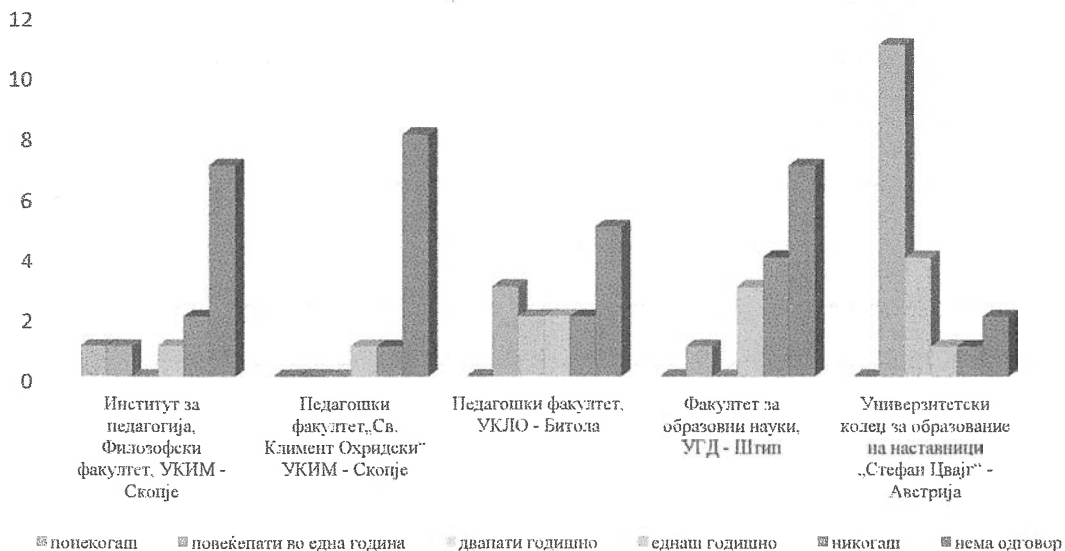
Табела 51. Преземање на активности од страна на факултетот за професионален развој на својот кадар

Институција	Активности за професионален развој				вкупно
	да	делумно	не	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	5	5	0	2	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	7	2	1	0	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	9	1	4	0	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	0	9	6	0	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	12	7	0	0	19
Вкупно	33	24	11	2	70

Покрај согледувањето на ситуацијата за тоа колку институциите каде работат наставниците ги информираат самите наставници за стручно-научните средби кои се одржуваат, исто така сакавме да дознаеме колку самите институции организираат активности (стручно-научни средби) за професионален развој на својот кадар.

Во однос на *организирањето на курсевите* забележавме најпрвин дека голем дел од македонските испитаници немаат одговорено на ова прашање, и земајќи ги во предвид тие што дале одговор, забележливо е дека Универзитетскиот колеџ за образование на наставници почесто организира курсеви, отколку останатите институции.

Споредувајќи ги пак само македонските институции, забележуваме дека Педагошкиот факултет од Битола има најмал процент на испитаници кои не одговориле на ова прашање и спореден со останатите македонски институции има најголем процент на испитаници кои сметаат дека нивната институција организира минимум 2 пати годишно курсеви за професионален развој на својот кадар.



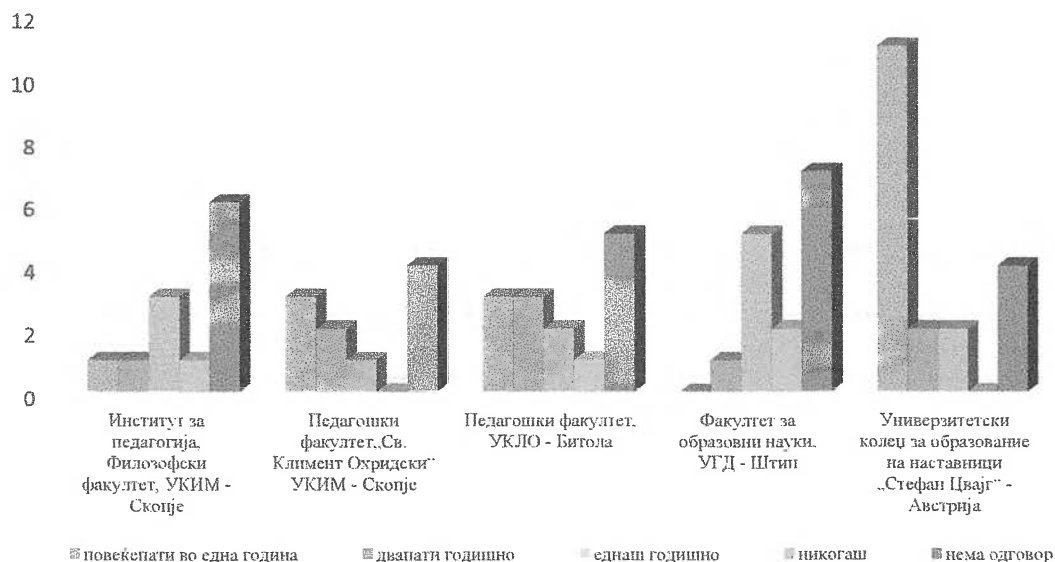
Графикон 37. Организирање на курсеви од страна на институцијата

Споредувајќи го организирањето на курсеви, семинари и работилници и на конференции, кај четирите македонските институции, забележуваме поголем број на испитаници кои одговориле дека нивната институција организира конференции, помал е бројот на испитаници кои одговориле дека нивната институција организира семинари и работилници и најмал број одговориле дека нивната институција организира курсеви.

Од друга страна пак, доколку ги погледнеме петте институции одделно, забележливо е дека покрај почестото организирање на курсеви од страна на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, почесто е и организирањето на семинари, работилници и на конференции исто така од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, за разлика од македонските институции.

Универзитетскиот колеџ за образование на наставници организира работилници неколку пати во текот на годината (во македонскиот прашалник организирањето на работилници беше ставено заедно во прашањето со организирањето на семинари).

Колку институциите се активни на планот на организирање на семинари, работилници и конференции ни е дадено во следниве графикони.



Графикон 38. Организирање на семинари од страна на институцијата



Графикон 39. Организирање на конференции од страна на институцијата

– Посетеност на активностите за професионален развој организирани од институцијата

Податоците за организирањето на активностите од страна на институциите за професионален развој на својот кадар ги збогативме со сознанијата за тоа колку овие организирани активности се посетени од страна на самите наставници (бидејќи од друга страна се разбира за да се организираат активности, прв неопходен услов е истите да бидат посетени од засегнатите страни).

Од прашањето за тоа колку наставниците ги посетуваат активностите организирани од нивната институција, забележавме дека мал е бројот на наставници кои никогаш не ги посетиле стручно-научните средби. Но од друга страна забележуваме голем процент на испитаници (посебно кај курсевите и семинарите) кои не дале одговор на прашањето за нивно учество во овие средби.

Со оглед на тоа што Универзитетскиот колеџ за образование на наставници организира повеќе курсеви (од одговорите на претходното прашање), следствена е и почестата посета на курсевите на оваа институција, за разлика од ситуацијата во македонските институции.

Од македонските институции, Факултетот за образовни науки од Штип и Педагошкиот факултет од Битола имаат најголем број на испитаници кои посетуваат курсеви организирани од нивната институција, а потоа е Институтот за педагогија. На Педагошкиот факултет во Скопје само еден испитаник истакнал дека посетувал курсеви организирани од неговата институција.

Табела 52. Посета на курсеви организирани од страна на факултетите

Институција	Курсеви					Вкупно
	повеќепати во една година	двапати годишно	еднаш годишно	никогаш	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	0	0	4	2	6	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	0	0	1	2	7	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	4	0	4	1	5	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	1	0	8	0	6	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	3	9	3	1	3	19
Вкупно	8	9	20	6	27	70

Македонските испитаници почесто учествуваат на *семинарите (и работилниците)* и *конференциите* кои ги организираат нивните институции, отколку на курсевите. Овие одговори одат и во прилог на претходните резултати (на резултатите од прашањето дали институцијата организира курсеви – ова прашање (споредено со прашањата дали институцијата организира семинари и конференции) има најголем број на испитаници кои не дале потврден одговор).

Скоро сите од испитаниците на сите пет институции (од испитаниците кои одговориле на ова прашање) имаат земено барем еднаш годишно учество на *семинари* и *конференции* организирани од страна на нивната институција.

Кај Институтот за педагогија во Скопје и на Педагошкиот факултет во Битола 90% од испитаниците (од бројот на испитаници кои одговориле на прашањето) имаат учествувано *минимум двапати годишно на семинари и работилници* организирани од нивната институција.

Табела 53. Посета на семинари организирани од страна на факултетите

Институција	Семинари					Вкупно
	повекепати во една година	двапати годишно	еднаш годишно	никогаш	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	7	2	1	0	2	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	4	2	2	0	2	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	7	2	1	0	4	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	2	3	4	1	5	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	4	6	4	1	4	19
Вкупно	24	15	12	2	17	70

Висок е процентот на испитаници (76%) од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург кои имаат учествувано минимум двапати годишно на семинари кои ги организира нивната институција.

Сите пет институции имаат висок процент на испитаници (од испитаниците кои одговориле на прашањето) кои имаат учествувано минимум двапати годишно на конференции организирани од страна на нивната институција.

Кај Институтот за педагогија сите испитаници кои одговориле на прашањето имаат учествувано минимум двапати годишно на конференции кои ги организира нивната институција.

Табела 54. Посета на конференции организирани од страна на факултетите

Институција	Конференции					Вкупно
	повеќепати во една година	двапати годишно	еднаш годишно	никогаш	нема одговор	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	5	6	0	0	1	12
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	5	3	2	0	0	10
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	8	0	2	1	3	14
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	7	3	1	0	4	15
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	6	8	4	0	1	19
Вкупно	31	20	9	1	9	70

– *Учество во конференции*

Конференциите претставува една од формите преку која наставникот се развива професионално (оваа форма на професионален развој е објаснета во теоретскиот дел). Со оглед на тоа што конференции можат да бидат организирани во земјата на испитаниците, но и во странство, во продолжение така и ги поставивме прашањата, се со цел да дојдеме до сознанија за тоа какво е и колкаво е учеството на наставниците на конференции организирани во нивната земја и на конференции организирани во странство.

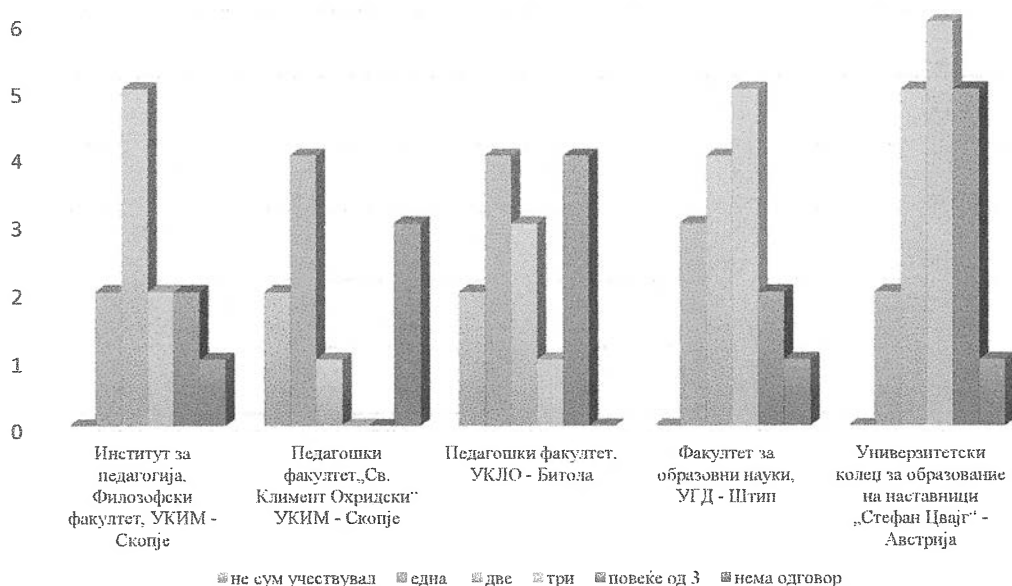
Учеството на наставниците на конференции го испитавме за последната академска година и за последните пет години и притоа сакавме да согледаме колку учества имаат испитаниците во земјата во која живеат (во Република Македонија и во Австрија), а колку во странство.

Учество во домашни конференции

Истражувањето на учеството во домашни конференции во последната академска година покажува дека поголем дел од испитаниците кои одговориле на ова прашање, имаат земено учество барем на една домашна конференција во последната академска

година (Педагошките факултети во Скопје и Битола имаат по двајца испитаници кои не зеле учество).

Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург има најголем процент на испитаници (61%) кои имаат учествувано на минимум 3 домашни конференции во последната академска година. По него, во оваа група влегува Факултетот за образовни науки од Штип каде половина од испитаниците кои одговориле на прашањето имаат учествувано на минимум 3 домашни конференции во последната академска година. На Педагошкиот факултет од Битола и Институтот за педагогија од Скопје, нешто повеќе од 1/3 од испитаниците имаат учествувано барем на 3 домашни конференции во последната академска година. Педагошкиот факултет од Скопје нема вакви испитаници.

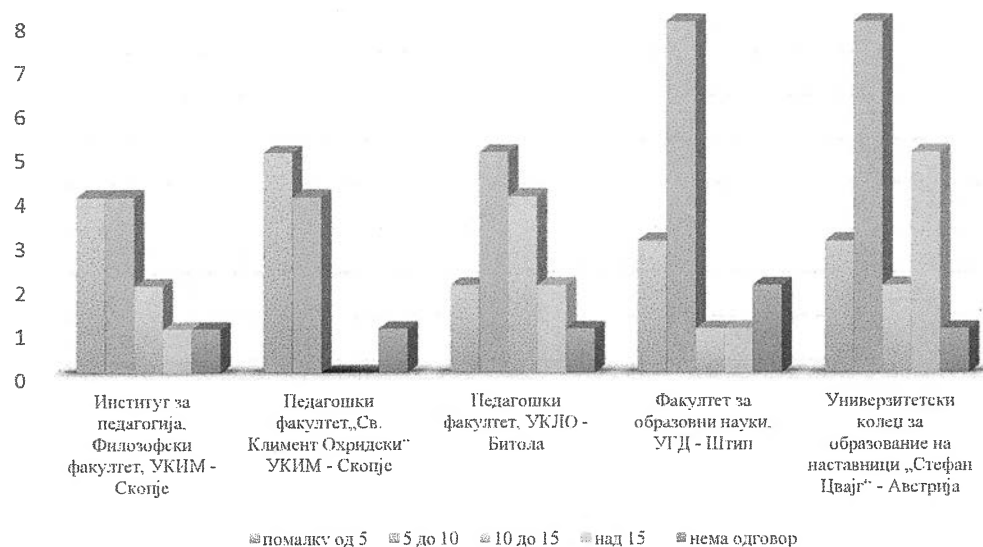


Графикон 40. Број на учества на конференции во последната академска година во својата земја

По согледувањето на бројот на учества на испитаниците во домашни конференции во последната академска година, погледот го насочивме кон бројот на учества во домашни конференции во последните пет години.

Педагошкиот факултет во Битола, а по него Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург имаат најголем број испитаници кои имаат минимум 10 учества на конференции во својата земја во последните 5 години, потоа во оваа група доаѓа Институтот за педагогија од Скопје, па Факултетот за образовни науки од Штип. Педагошкиот факултет од Скопје нема испитаници во оваа група (минимум 10 учества на конференции во својата земја во последните 5 години).

Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург (спореден со другите институции), има најголем број на испитаници со над 15 учества на конференции во својата земја во последните 5 години.



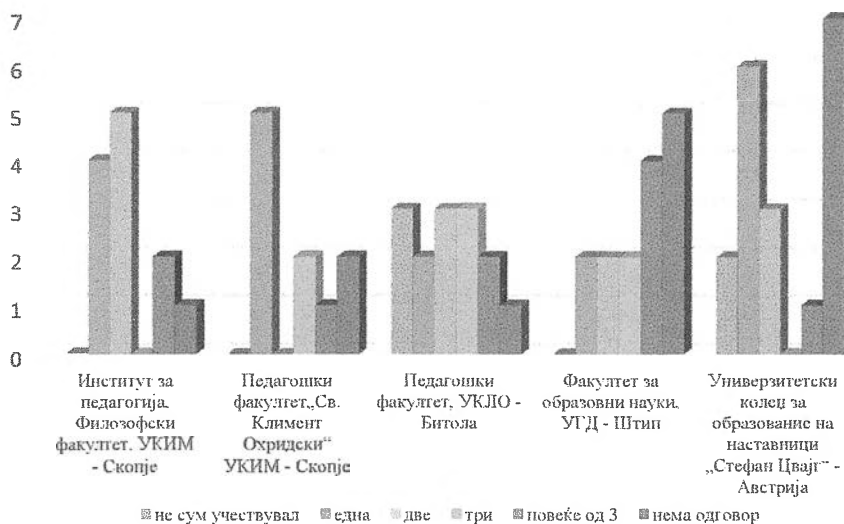
Графикон 41. Број на учества на конференции во последните 5 години во својата земја

Учество во конференции во странство

Како и кај учеството во домашните конференции, така и во овој дел, учеството на наставниците во конференции во странство го разгледавме за последната академска година и за последните пет години.

Кај петте институции, се забележуваат испитаници кои не одговориле на прашањето за бројот на нивни учества во конференции во странство во последната академска година (Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, спореден со останатите институции има најголем број на испитаници во оваа група (37%)).

Факултетот за образовни науки од Штип има најголем број на испитаници кои имаат минимум 3 учества на конференции во странство во последната академска година.



Графикон 42. Број на учества на конференции во последната академска година во странство

На петте институции, учествата на конференции во странство во последната година им се сконцентрирани во европски рамки.

Србија и Словенија се двете земји кои најчесто се споменуваат кај испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје, кога станува збор за нивното учество на конференции во странство во последната академска година. Кај некои од испитаниците се среќава и учеството на конференции во: Швајцарија, Турција, Полска, Шведска, Романија, Австрија, Чешка и Финска.

На Педагошкиот факултет во Скопје и на Факултетот за образовни науки од Штип, кај поголем дел од испитаниците се среќаваат Србија и Бугарија како земји во кои испитаниците учествувале на конференции во последната академска година. Покрај нив, се среќава учество на еден од испитаниците во Данска и Турција (ПФ Скопје) и во Романија и БиХ (ФОН Штип).

На Педагошкиот факултет во Битола учеството е главно сконцентрирано во Србија, Грција и Бугарија.

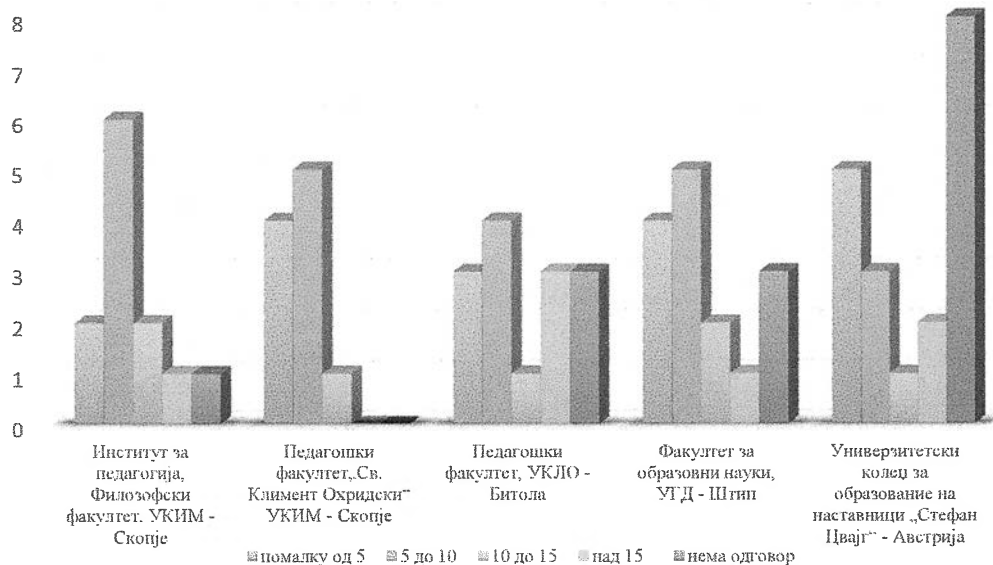
Мал е бројот на испитаници од Универзитетскиот колеџ од Салцбург кои ги навеле земјите на учество на конференции во последната академска година. Од оние кои ги имаат наведено, главно станува збор за учества во Германија, а од другите земји кои помалку се споменуваат се Белгија, Грција, Швајцарија, Франција и Холандија.

На прашањето за учеството на конференции во странство во последните пет години, забележуваме намалување на примерокот кај четири институции (повеќе од 40%

од испитаниците од Универзитетот за образование на наставници од Салцбург не одговориле на ова прашање).

Институтот за педагогија во Скопје имаат најмал број на испитаници кои имаат помалку од 5 учества на конференции во последните 5 години во странство.

Споредувајќи ги испитаниците на кои учеството на конференции во странство во последните 5 години им е до 10 и испитаниците на кои учеството на конференции во странство им е над 10, забележуваме дека значително поголем е бројот на испитаници кај петте институции кои припаѓаат на првата група.



Графикон 43. Број на учества на конференции во последните 5 години во странство

На македонските наставници, учествата на конференции во странство во последните пет години се движат во европски рамки.

Испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје и од Педагошкиот факултет во Скопје, во поголем процент одговориле на прашањето за тоа во кои земји тие зеле учество на конференции во последните пет години, за разлика од испитаниците од Педагошкиот факултет во Битола и од Факултетот за образовни науки од Штип.

Србија, Словенија и Романија се трите земји каде најголем број на испитаници од Институтот за педагогија имаат учествувано на конференции во последните 5 години. По нив се Бугарија и Турција, па Грција, Хрватска и Финска. Други земји кои се споменуваат на оваа институција се и Русија, Австрија, Швајцарија, Унгарија, Чешка, Холандија, Франција, Германија, Шведска.

На Педагошкиот факултет во Скопје, најголем дел од испитаниците учествувале на конференции во Бугарија и Хрватска, потоа во Турција, па во Грција, Србија, Русија и Унгарија.

На педагошкиот факултет во Битола, најголем дел од учествата на конференции се во Србија и Грција, а потоа во Бугарија, Турција, Хрватска, и во Германија.

На ФОН од Штип, најголемо учество на конференции има во Србија и Бугарија, а потоа во Турција и Романија.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, покрај учеството на конференции во Европа е забележано и учество на конференција во САД. Сепак, кај најголем број од испитаниците, од наведените земји најчесто се среќава Германија како земја во која тие учествувале на конференции во последните 5 години. Покрај Германија, кај некои од испитаниците се среќаваат и следниве земји: Белгија, Грција, Македонија, Франција, Финска и Швајцарија.

На крајот од овој дел сакавме да испитаме дали постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и бројот на учества на конференции во странство во последните пет години.

Табела 55. Работниот стаж на наставниците и бројот на учества на конференции во странство во последните пет години

Учество на конференции во странство во последните 5 години									
	помалку од 5		5 - 10		10 - 15		над 15		Вкупно
	f_i	ft	f_i	ft	f_i	ft	f_i	ft	
до 10 години	6	4.58	5	5.85	2	1.78	1	1.78	14
11 до 20 години	6	7.85	11	10.04	3	3.05	4	3.05	24
над 21 година	6	5.56	7	7.11	2	2.16	2	2.16	17
Вкупно	18		23		7		7		55

$$df = 6$$

$$\chi^2 = 1.8181$$

$$p < 0.05.$$

Вредноста на χ^2 изнесува $\chi^2 = 1.8181$ и е многу помала од критичната вредност која изнесува 12,59, што значи дека не се покажува статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на испитаниците и учеството на конференции во странство во последните 5 години.

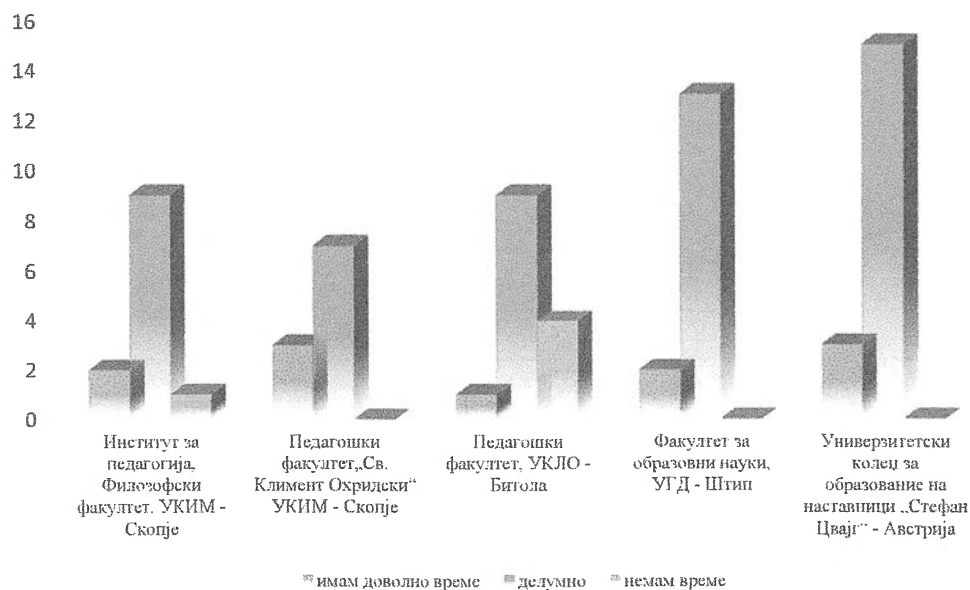
- *Расположливо време за учество во стручно научни средби, согласно секојдневни факултетски обврски на наставниците*

Факултетските обврски на наставниците се бројни (изведување на предавања, изведување на вежби, административна работа, испитување на студентите) и истите имаат големо влијание врз тоа колку преостанато време ќе имаат наставниците за учество на стручно-научните средби, кои се неминовни пак за нивно професионално усовршување и унапредување.

Поголемиот дел од испитаниците од сите пет институции истакнале дека *делумно имаат време* за учество во стручно-научни средби согласно нивните секојдневни факултетски обврски.

На петте институции мал е бројот на испитаници кои имаат доволно време за учество во стручно-научни средби согласно нивните секојдневни факултетски обврски.

На Педагошкиот факултет во Битола има најголем број на испитаници кои немаат време за учество во стручно научните средби согласно нивните секојдневни факултетски обврски (кај три институции не се среќава оваа категорија на испитаници).



Графикон 44. Расположливо време за учество во стручно научни средби согласно секојдневни факултетски обврски на наставниците

- *Мотивираност на наставниците за учество во стручно – научни средби и проблеми и потешкотии на кои наидуваат наставниците кога станува збор за нивното учество во овие средби*

Мотивираноста на *македонските наставници* за учество во стручно – научни е повеќестрана. Од отворените одговори на испитаниците се забележува дека нивната мотивираност лежи во неколку сегменти, и тоа:

- *учества во средби заради самите законски обврски* (библиографски референци за избор во ново академско звање, потреба за избор/реизбор, законски регулиран професионален развој, поени за избор во повисоко звање, импакт фактор,
- *заради професионален развој* (личната сатисфакција и мотивација, зајакнување на стручни компетенции, нови сознанија, размена на искуства, знаења, следење на современите трендови, одржување на академска кондиција),
- *и за воспоставување и одржување на контакти со колегите од својата област* (задоволство од присуство во академска средина, остварување на контакт со стручњаци од областа на наставниците, контакти со колеги, дружење).

Мотивираноста на *австриските наставници* за учество во стручно – научни средби исто така е повеќестрана и мотивацијата за учество во овие средби наставниците ја наоѓаат во:

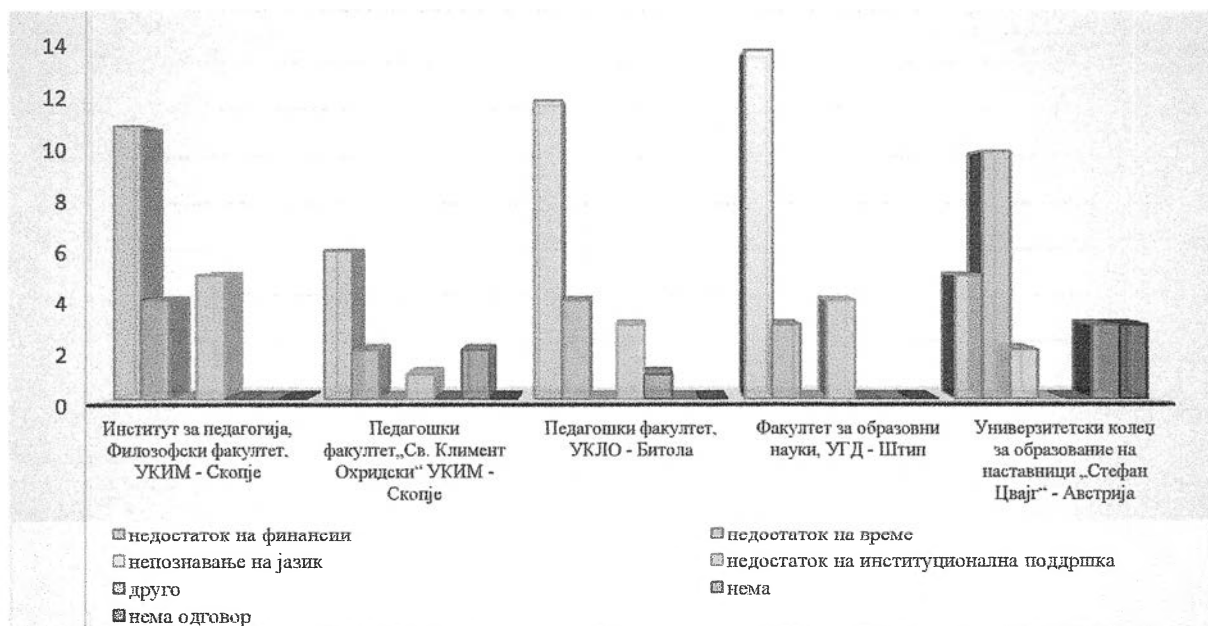
- *информациите* (актуелните информации кои ги добиваат при овие средби, размена),
- *соработката* (научно-стручна соработка)
- *нови контакти* (наоѓање на партнери за соработка, поврзување – воспоставување на мрежа на контакти),
- *усовршување и надоградување* (професионален развој, научни достигнувања).

Покрај мотивираноста, во овој дел од истражувањето сакавме да ја согледаме и другата страна, потешкотиите на кои наидуваат наставниците при нивното учество во стручно-научните средби. Резултатите говорат дека повеќето испитаници имаат одреден тип на потешкотија на која наидуваат при нивното учество во стручно – научните средби. Мал е бројот на испитаници кои немаат проблеми (Педагошки факултет во Скопје и Универзитетски колеџ за образование на наставници во Салцбург) кога ќе се спомене нивното учество во стручно-научните средби во земјава и во странство.

За македонските институции, недостатокот на финансии е првата најголема потешкотија на која наидуваат наставниците кога станува збор за нивното учество во стручно-научните средби во земјава и странство.

По недостатокот на финансиите, друга потешкотии на кои наидуваат испитаниците од македонските институции се недостатокот на институционална поддршка и недостатокот на време. Испитаниците од Македонија немаат јазични тешкотии при учеството во стручно-научните средби.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург за поголем број на испитаници потешкотија на која наидуваат е недостатокот на време, а по неа следна потешкотија е недостатокот на финансии.



Графикон 45. Потешкотии со кои се соочуваат наставниците при учеството во стручно – научни средби во земјава и странство

Од дополнителните коментари кои ги имаат оставено наставниците од Македонија за ова прашање, забележавме дека финансиите се заеднички потешкотии за македонските наставници кога станува збор за нивното учество на стручно научни средби во земјава и странство. Она што го потенцираат македонските наставници е: дека имаат високи трошоци за котизација и сместување, во споредба со примањата на наставниците, котизациите се скапи, а тие сепак го остваруваат учеството главно на личен трошок. Она што тие го предлагаат е да се зголемуваат буџетите за научно-истражувачка работа и тогаш, во услови на подобри финансии нивните учествата на стручно-научни средби би биле поголеми.

2.5. Учество во проекти

Проектите претставуваат форма преку која наставниците професионално се усовршуваат и развиваат. Преку земањето учество во проекти, наставниците добиваат можности да се развиваат и усовршуваат професионално, добиваат можност да остварат контакти со стручни лица, да разменуваат сознанија и да дадат придонес на самата наука. Активноста на наставниците да земаат учество во проекти не е едноставна и нејзината реализација покрај тоа што е условена од наставничките компетенции и способности, зависи и од расположливите контакти кои ги имаат наставниците, од расположливото време на наставниците и се разбира од институционалната поддршка.

– Учество во домашни и меѓународни проекти

Со оглед на тоа што проектите можат да бидат домашни и меѓународни и земајќи го во предвид нивното времетраење, во овој дел од истражувањето сакавме да согледаме колку наставниците земаат учество во домашни и меѓународни проекти, притоа ограничувајќи ја временската рамка на последните 5 години.

Повеќе од 60% од испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници немаат одговорено на прашањето за нивното учество во домашни проекти. Не е мал процентот на испитаници и од Педагошкиот факултет во Битола и од Факултетот за образовни науки од Штип кои не дале одговор на ова прашање.

На Институтот за педагогија во Скопје и на Факултетот за образовни науки од Штип, наставниците зеле учество главно во 1 до 2 домашни проекти во последните 5 години.

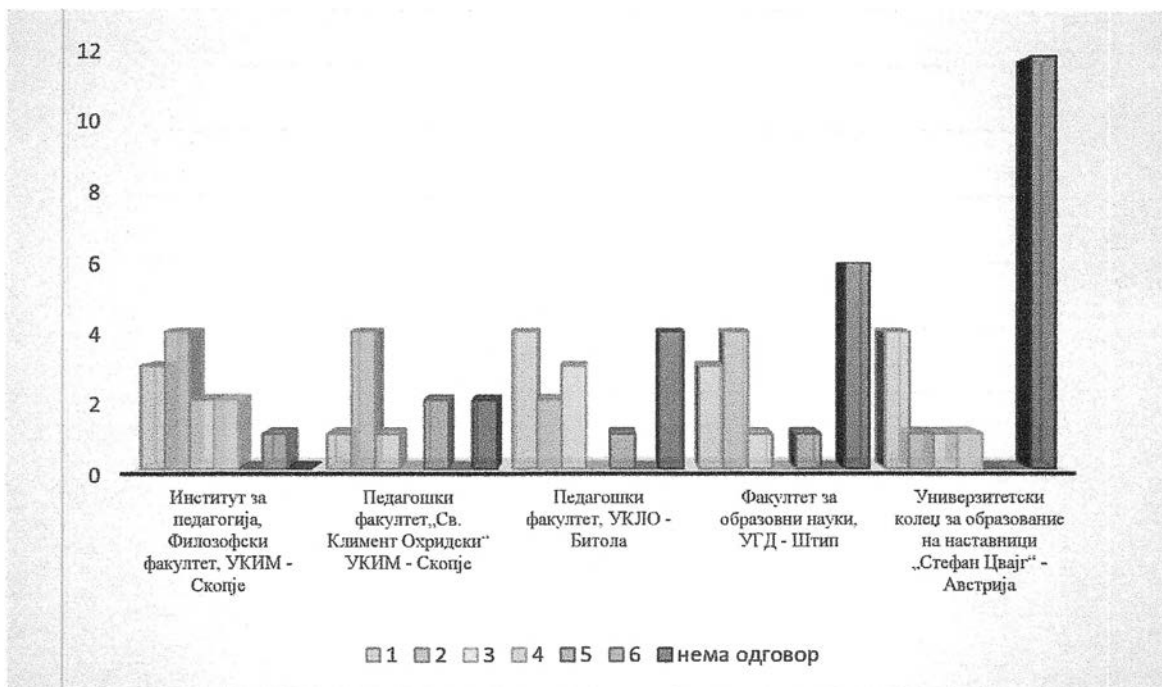
На Педагошкиот факултетот во Скопје поголем дел од испитаниците имаат учествувано во 2 домашни проекти во последните 5 години.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници поголем дел од испитаниците имаат учествувано во 1 домашен проект во последните 5 години.

На Педагошкиот факултет во Битола, најголемо е учеството во 1 домашен проект, а веднаш по него е учеството во 3 домашни проекти.

Најголем број на домашни проекти во кои има земено учество еден испитаник во последните пет години е учеството во шест проекти (Институт за педагогија), на останатите три македонски институции 5 е најголемиот број на домашни проекти во кои има земено учество еден до двајца испитаници во последните пет години.

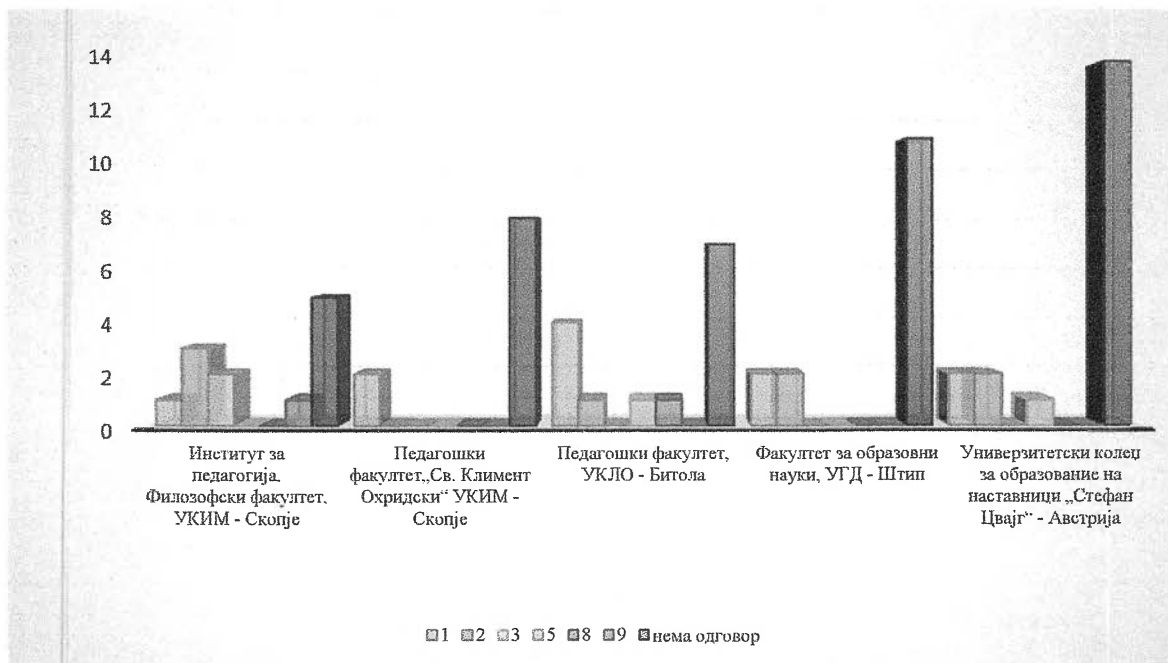
Поголем дел од домашните проекти во кои учествувале австриските испитаници биле со времетраење од 1-2 години, помал дел од проектите траат 3 години и само кај еден испитаник се среќава проект кој трае 4 години.



Графикон 46. Број на домашни проекти во кои зеле учество наставниците во последните 5 години

Уште поголем е бројот на наставници кои не дале одговор на прашањето за нивното учество во меѓународни проекти во последните 5 години (од над 40% од Институтот за педагогија, до 80% од Педагошкиот факултет во Скопје).

Институтот за педагогија и Педагошкиот факултет во Битола, имаат значително поголем број на испитаници кои одговориле на прашањето за нивно учество во меѓународни проекти, за разлика од останатите три институции.



Графикон 47. Број на меѓународни проекти во кои зеле учество наставниците во последните 5 години

– Мислење на наставниците за достапноста на проектите

Испитувајќи го мислењето на македонските наставниците за достапноста на проектите и за можностите за учество во проектите забележавме дека:

- ставот дека *тешко се достапни проектите* се среќава кај сите македонски институции (тешко достапни; достапноста не е на задоволително ниво; на домашен план е потешко, на меѓународен план е полесно ако знаеш; домашните проекти не се достапни за поголема популација)
- *Селективниот пристап за учество во проекти* е споменат кај сите македонски институции (селективност на лична основа за инволвирање во проекти; постои институционална стеснетост на одреден круг; институцијата треба да овозможи еднакви можности за учество).
- Покрај овие ставови, се среќаваат и ставови дека проектите се достапни за наставниците (достапни се проектите финансирани од факултетот и универзитетот (ПФ Скопје); сега има можност за учество во проекти како никогаш до сега, достапни се и може да се учествува само ако се има волја за тоа (ПФ Битола)).

Помал дел од австриските испитаници имаат одговорено на ова прашање. Од оние што одговориле забележуваме различни ставови: едни истакнуваат дека немаат време или проектите во кои учествуваат се со пократко времетраење заради работните обврски, а од друга страна има одговори како што е задоволително или... ако човек сака тогаш ќе најде можност.

– *Причини поради кои наставниците не зеле учество во проекти*

По добивањето на слика за учеството на наставниците во домашни и меѓународни проекти и големата бројка на испитаници кои не одговорија на прашањето за учество во меѓународни проекти, ја потврди потребата од поставување на следното прашање, потешкотиите на кои наидуваат наставниците кога ќе се спомене учеството во проектите.

Голем е процентот на испитаници од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници кои не дале одговор на прашањето за причини поради кои не зеле учество во проекти.

Од можните причини кои ги наведовме за не учество во проекти, скоро сите наведени причини се среќаваат кај сите институции, со исклучок на *Непознавањето на англиски јазик* кај испитаниците од Педагошкиот факултет од Битола, и со исклучок на причината *Недостаток на институционална поддршка* кај австриските наставници, кои не се наведени кај овие институции.

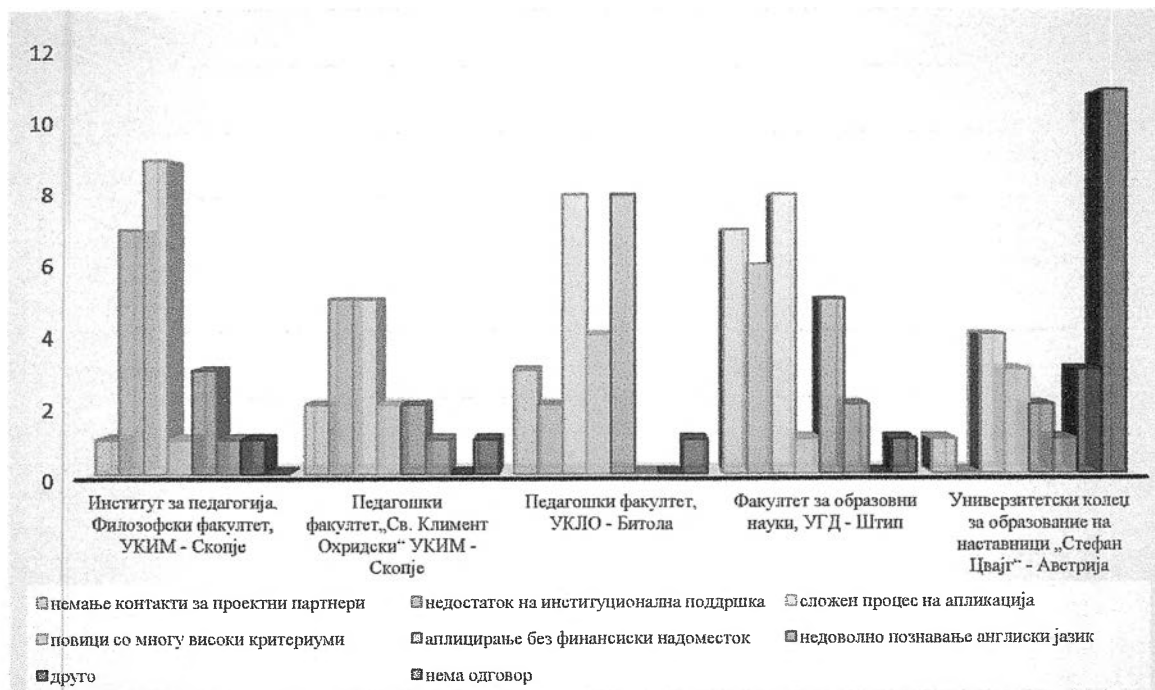
На институтот за педагогија и на Педагошкиот факултет во Скопје најчести причини за неучество во проекти се: сложеніот процес на апликација и недостатокот на институционална поддршка.

На Педагошкиот факултет во Битола тоа се: сложеніот процес на апликација и аплицирањето без финансиски надоместок.

На ФОН од Штип најчесто споменувани причини за неучество во проекти се; сложеніот процес на апликација, потоа немањето контакти на проектни партнери (оваа причина е најчесто споменувана во споредба со другите институции), па недостатокот на институционална поддршка.

Сложеніот процес на апликација е најчестата причина за не учество во проекти на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург. Односно сложеніот процес на апликација е потешкотија која е доминантна кај сите пет институции.

Може да се забележи и дека недостатокот на институционална поддршка е потешкотија со која се соочуваат само македонските наставници (оваа потешкотија не е наведена кај австриските наставници).



Графикон 48. Причина поради која немате учествувано во проект

2.6. Публикации

Универзитетските наставници покрај тоа што се наставници, тие се и научни работници, што значи дека покрај наставните обврски кои ги имаат, тие имаат и научни обврски, односно обврски стекнатите научни сознанија да ги публикуваат и да ги направат достапни за широката јавност, во прв ред за нивните студенти, а се разбира и за останатите корисници.

Во овој дел од нашето истражување сакавме да видиме дали и какви публикации објавуваат универзитетските наставници, а се разбира овде не го одминавме и прашањето за можните потешкотии на кои наидуваат наставниците при објавувањето на своите трудови.

Во нашата анализа најпрвин согледавме колку испитаници имаат објавено книги во последните пет години, а потоа одделно по институции гледавме која инструкција со колкав број на книги (објавени од наставниците) располага.

– Објавени книги во последните пет години

Овој дел од нашето истражување има за цел да ја согледа ситуацијата кај одделните институции во однос на објавувањето на учебници и учебни помагала, објавувањето на прирачници и објавувањето на книги од стручна област од страна на наставниците во последните пет години.

Околу една четвртина од испитаниците немаат одговорено на ова прашање (на Институтот за педагогија сите имаат одговорено на ова прашање, а од друга страна, половина од испитаниците од Педагошкиот факултет од Битола немаат одговорено на ова прашање (што е и најголем број на испитаници кои не одговориле, споредено со другите три институции)) На Факултетот за образовни науки од Штип двајца испитаници немаат одговорено на ова прашање, на Педагошкиот факултет од Скопје тројца испитаници, а на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници 3 испитаници немаат одговорено на ова прашање.

Не земајќи го во предвид видот на книгата (дали е учебник, прирачник или книга од стручна област), општата слика покажува дека на Институтот за педагогија сите испитаници имаат објавено минимум една книга во последните 5 години, а максималниот број на објавени книги во овој период е 7 објавени книги од страна на еден испитаник од Институтот за педагогија во Скопје.

И на педагошките факултети во Скопје и Битола 7 е најголемиот бој на објавени книги од страна на еден испитаник во последните пет години, кај австриските наставници 8 е најголемиот број на објавени книги во последните пет години од страна на еден испитаник, а кај ФОН од Штип 10 е најголемиот број на објавени книги од страна на еден испитаник во последните пет години.

Во продолжение на овој дел, ни е дадена одделна анализа за видот на книги кои ги имаат објавено испитаниците.

Од испитаниците кои одговориле на прашањето, Факултетот за образовни науки од Штип и Педагошкиот факултет во Скопје има најголем број на наставници кои имаат објавено учебници и учебни помагала. Факултетот за образовни науки од Штип има и најголем број на објавени учебници и учебни помагала во последните пет години (31).

Најголем број на објавени учебници и учебни помагала од страна на еден наставник има Универзитетскиот колеџ за образование на наставници и тоа 8 учебници/учебни помагала.

Табела 56. Број на објавени учебници и учебни помагала

Институција	Број на објавени учебници и учебни помагала						Вкупно
	еден	два	три	четири	пет	осум	
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	4	3	0	1	0	0	8
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	5	1	0	0	0	0	6
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	1	3	1	0	0	0	5
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	2	4	2	0	3	0	11
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салибург, Австрија	2	2	0	0	0	1	5
Вкупно	14	13	3	1	3	1	35

Второ прашање од делот *Објавени книги*, е прашањето за бројот на објавени прирачници.

Педагошкиот факултет во Скопје, а по него Институтот за Педагогија во Скопје, имаат најголем број на испитаници кои имаат објавено прирачници.

Што се однесува до вкупниот број на објавени прирачници по институција, забележано е дека Факултетот за образовни науки има најголем број на објавени прирачници, а по него се Институтот за педагогија и Педагошкиот факултет во Скопје.

Табела 57. Објавени прирачници во последните пет години

Институција	Број на објавени прирачници			
	еден	два	шест	Вкупно
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	5	1	0	6
Педагошки факултет, „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	3	2	0	5
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	0	1	0	1
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	2	2	1	5
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	1	1	0	2
Вкупно	11	7	1	18

По истражувањето на бројот на учебници и учебни помагала, и бројот на прирачници, во продолжение сакавме да го видиме и бројот на објавени *книги од стручна област* од страна на нашите испитаници.

Универзитетскиот колеџ за образование на наставници има најголем број на наставници кои имаат објавено книги од стручна област во последните пет години, потоа Институтот за педагогија во Скопје, Факултетот за образовни науки од Штип, па педагошките факултети од Скопје и Битола.

Во однос на бројот на објавени книги од стручната област, Универзитетот за образование на наставници од Салцбург има најголем број на објавени книги од стручна област, а веднаш по него е Институтот за педагогија од Скопје.

Табела 58. Објавени книги од стручна област во последните пет години

Институција	Број на објавени книги од стручна област					
	една	две	три	четири	пет	Вкупно
Институт за педагогија, Филозофски факултет, УКИМ - Скопје	5	2	0	1	1	9
Педагошки факултет, „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје	1	1	1	0	0	3
Педагошки факултет, УКЛО - Битола	1	2	0	0	0	3
Факултет за образовни науки, УГД - Штип	4	3	1	0	0	8
Универзитетски колеџ за образование на наставници „Стефан Цвајг“ – Салцбург, Австрија	7	6	0	0	0	13
Вкупно	18	14	2	1	1	36

По тројца испитаници од Педагошкиот факултет во Скопје и од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, и еден испитаник од Педагошкиот факултет во Битола имаат наведено дека имаат објавено други публикации.

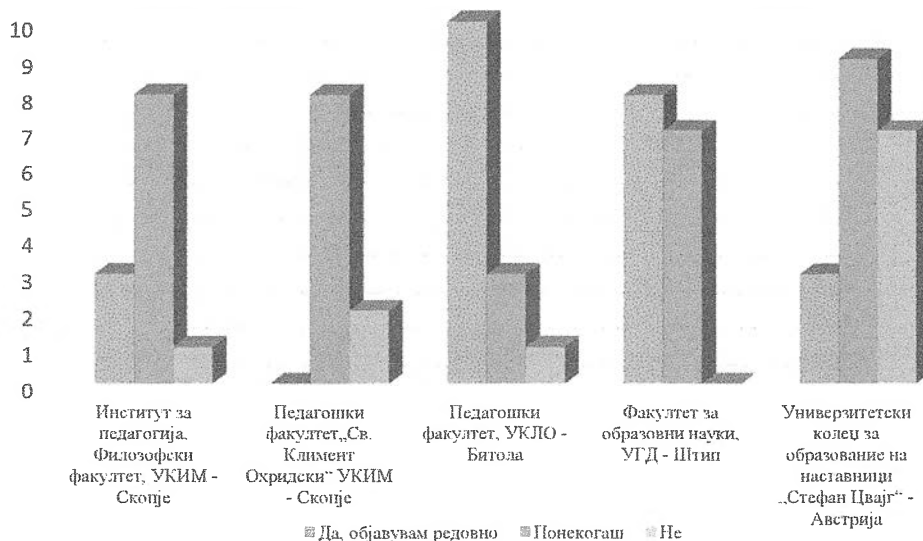
– *Објавување на трудови во научни списанија*

Во делот Публикации, по доаѓањето до сознанија за бројот на книги кои ги имаат објавено нашите испитаници, во продолжение, вниманието го насочивме кон објавувањето на трудови во научни списанија. Поставените прашања од овој дел имаа за цел да откријат во кои списанија објавуваат наставниците, каква е соработката на нашите наставници со нивните колеги кога станува збор за заедничката истражувачка работа и на крајот од овој дел сакавме да ги видиме мислењата на наставниците за потешкотиите на кои тие наидуваат при објавување на своите трудови.

Откривањето на списанијата во кои наставниците ги објавуваат своите трудови, го започнавме најпрвин со откривање на тоа дали и колку често наставниците објавуваат трудови во списанието на нивната институција. Потоа го свртевме погледот пошироко, и тоа кон објавувањето на трудови во домашни и меѓународни списанија и објавувањето на трудови во списанија индексирани во бази на податоци и трудови во списанија со импакт фактор.

На прашањето: Дали наставниците објавуваат трудови во списанието кое го издава нивната институција, забележуваме дека најголем број на испитаници кои не објавуваат во списанието кои го издава нивната институција доаѓаат од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург (37%).

Поголемиот дел од македонските наставници објавуваат во списанието на нивната институција. Од друга страна, зборувајќи за честота на објавување, се забележува дека Педагошкиот факултет во Битола има најголем број на испитаници кои редовно објавуваат во списанието кое го издава нивната институција.



Графикон 49. Објавување во списанието кое го издава институција каде работат наставниците

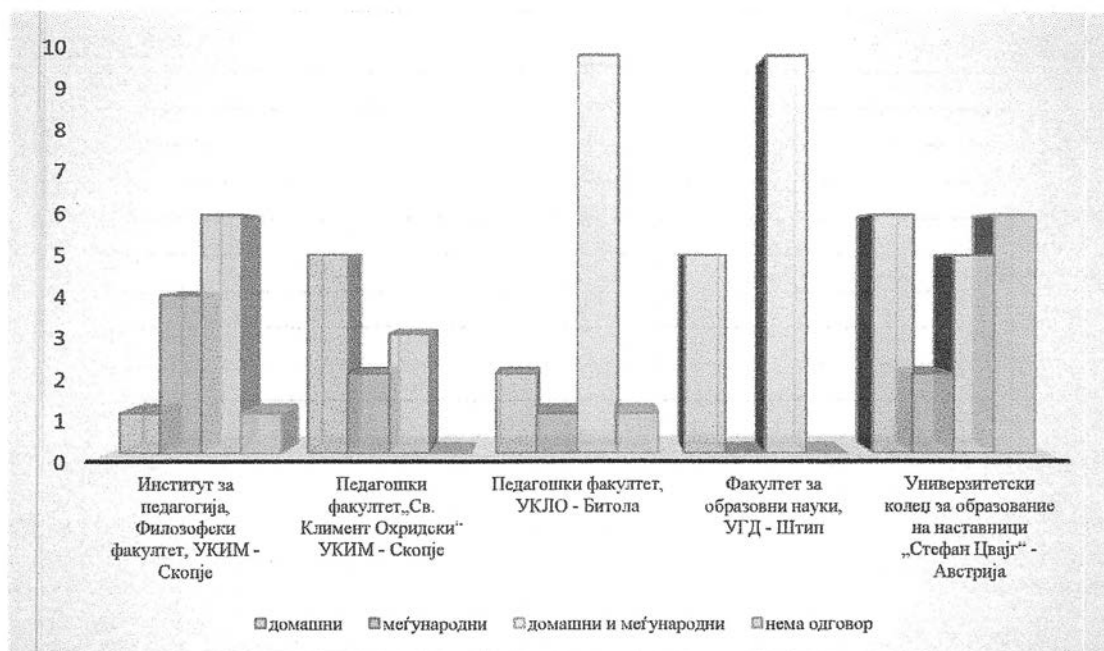
Сакајќи да ја видиме присутноста на испитаниците од нашето истражување во меѓународните списанија, го поставивме прашањето во кои списанија (домашните или во меѓународните) наставниците почесто објавуваат трудови.

На институтот за педагогија во Скопје, поголем дел од испитаниците почесто објавуваат во *домашни и меѓународни списанија*, а по нив следат испитаниците кои објавуваат почесто во *меѓународни списанија*.

На педагошкиот факултет во Битола и на Факултетот за образовни науки во Штип, поголем дел од испитаниците објавуваат почесто во *домашни и меѓународни списанија*, а по нив се испитаниците кои почесто објавуваат во *домашни списанија*.

На Педагошкиот факултет во Скопје и на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, поголем дел од наставниците почесто објавуваат во *домашни списанија*, а по нив се испитаниците кои објавуваат во *домашни и меѓународни списанија*.

Почестото објавување само во домашни списанија е најмалку присутно кај Институтот за педагогија во Скопје, а најголемо кај Педагошкиот факултет во Скопје.



Графикон 50. Списанија во кои наставниците објавуваат најчесто

Од испитаниците кои објавуваат во меѓународни списанија се забележува дека: поголем дел од испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург објавуваат во германски списанија, мал дел објавуваат во списанија во Швајцарија и САД.

На Факултетот за образовни науки од Штип, кај испитаниците кои ги навеле земјите кога станува збор за објавувањето во меѓународни списанија, се забележува дека: Србија се среќава најчесто, потоа Бугарија, па Хрватска, Русија, и Романија, Италија и САД.

На Педагошкиот факултет во Битола, земји кои се среќаваат кога станува збор за објавувањето на трудови во меѓународни списанија се: почесто Србија, Бугарија и Полска, кај помал дел се среќава Германија и Италија и поретко се среќаваат: Турција, Словачка, Грција, Велика Британија и САД.

На Педагошкиот факултет во Скопје, најчесто споменувана е Хрватска, потоа Србија, а поретко се среќава: Грција, Албанија, Данска, Словачка, Англија, Турција и Канада.

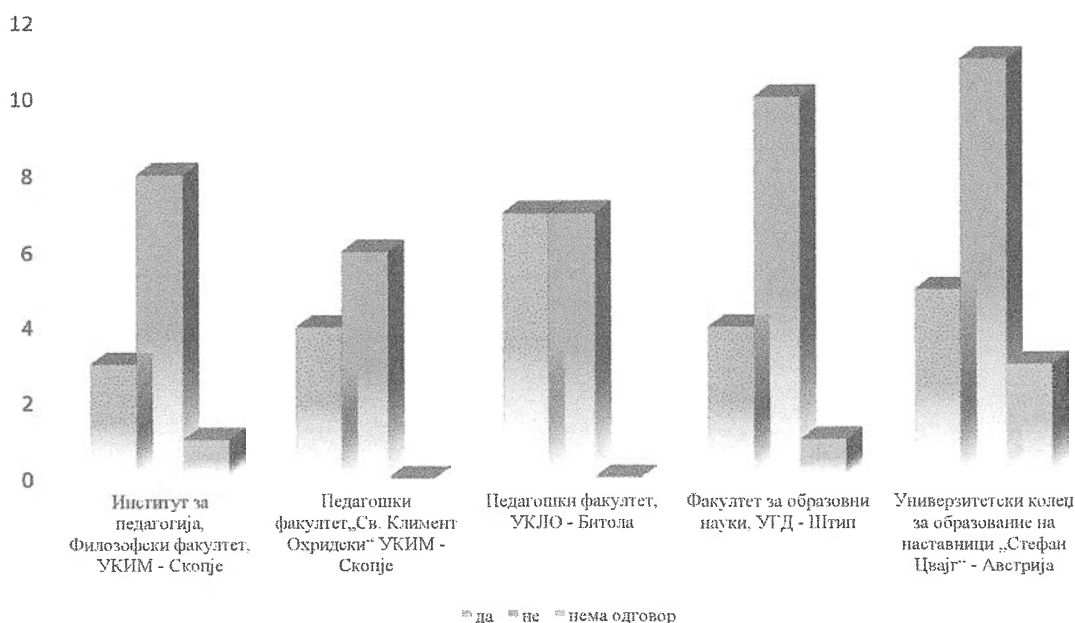
Србија и Словенија се двете земји кои почесто се среќаваат на Институтот за педагогика во Скопје (кога станува збор за објавувањето во меѓународни списанија), потоа се Бугарија, Романија и Грција, а кај некои испитаници се среќаваат и: Турција, Италија, Германија, Холандија и Австрија.

На прашањето: Дали наставниците објавуваат во списанија со меѓународен уредувачки одбор, забележавме дека голем процент од испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници немаат објавено трудови во списанија со меѓународен уредувачки одбор.

За разлика од нив, кај македонските институции се забележува мал процент на испитаници кои немаат објавено трудови во списанија со меѓународен уредувачки одбор. Поголем дел од македонските наставници кај сите институции, имаат објавено трудови и во домашни и во меѓународни списанија со меѓународен уредувачки одбор.

Објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор е и законска обврска за македонските наставници. Токму затоа во овој дел од прашалникот го поставивме прашањето дали и колку наставниците објавуваат трудови во списанијата со импакт фактор.

Педагошкиот факултет во Битола има најголем процент на испитаници (половина од испитаниците) кои имаат објавено *труд во списание со импакт фактор*. По него следи Педагошкиот факултет во Скопје во однос на процентот на испитаници кои имаат објавено трудови со импакт фактор. Најголемиот број на објавени вакви трудови од страна на едно лице се среќава токму на Педагошкиот факултет од Битола (пет објавени труда од еден наставник). На останатите институции бројот на објавени труда во списанија со импакт фактор се движи од 1-2 труда по наставник.



Графикон 51. Објавени трудови во списание со импакт фактор

По истражувањето на прашањето дали нашите испитаници имаат објавено трудови во списанија со импакт фактор, во продолжение на овој дел сакавме да видиме дали постои статистички значајна разлика меѓу објавувањето на трудови во списанија со импакт фактори возраста на испитаниците. Добиените податоци ни се прикажани во табелата која следи.

Табела 59. Возраста на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор

Објавени трудови во списание со импакт фактор					
	ДА		НЕ		Вкупно
	f_i	ft	f_i	ft	
21-29 години	1	0.71	1	1.29	2
30-39 години	6	5.66	10	10.34	16
40-49 години	5	8.49	19	15.51	24
над 50 години	11	8.14	12	14.86	23
Вкупно	23		42		65

$$df = 3 \quad x^2 = 3.9979 \quad p < 0.05$$

Вредноста на x^2 изнесува $x^2 = 3.9979$ и е помала од критичната вредност која изнесува 7,82. Што значи дека не се покажува статистички значајна разлика меѓу возраста на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор.

Табела 60. Работното искуство на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор

Објавени трудови во списание со импакт фактор					
	ДА		НЕ		Вкупно
	f_i	ft	f_i	ft	
до 10 години	6	6.47	12	11.53	18
11 до 20 години	10	9.34	16	16.66	26
над 21 година	7	7.19	13	12.81	20
Вкупно	23		41		64

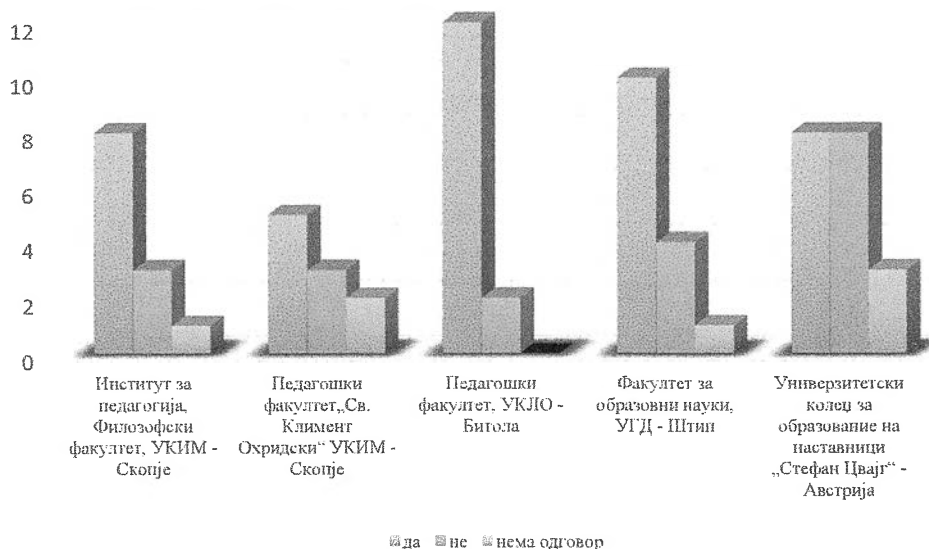
$$df = 2 \quad x^2 = 0.1326 \quad p < 0.05$$

Вредноста на x^2 изнесува $x^2 = 0.1326$ и е многу помала од критичната вредност која изнесува 5,99. Што значи дека не се покажува статистички значајна разлика меѓу работното искуство на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор.

На сите пет институции поголем е бројот на испитаници кои имаат објавено трудови во списанија индексирани во бази на податоци, за разлика од бројот на испитаници кои имаат објавено трудови со импакт фактор.

Најголем број на испитаници кои немаат објавени трудови во списанија индексирани во бази на податоци има Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург.

Педагошкиот факултет во Битола има најголем број на испитаници кои имаат објавено труд во списанија индексирани во бази на податоци.



Графикон 52. Објавени трудови во списанија индексирани во бази на податоци

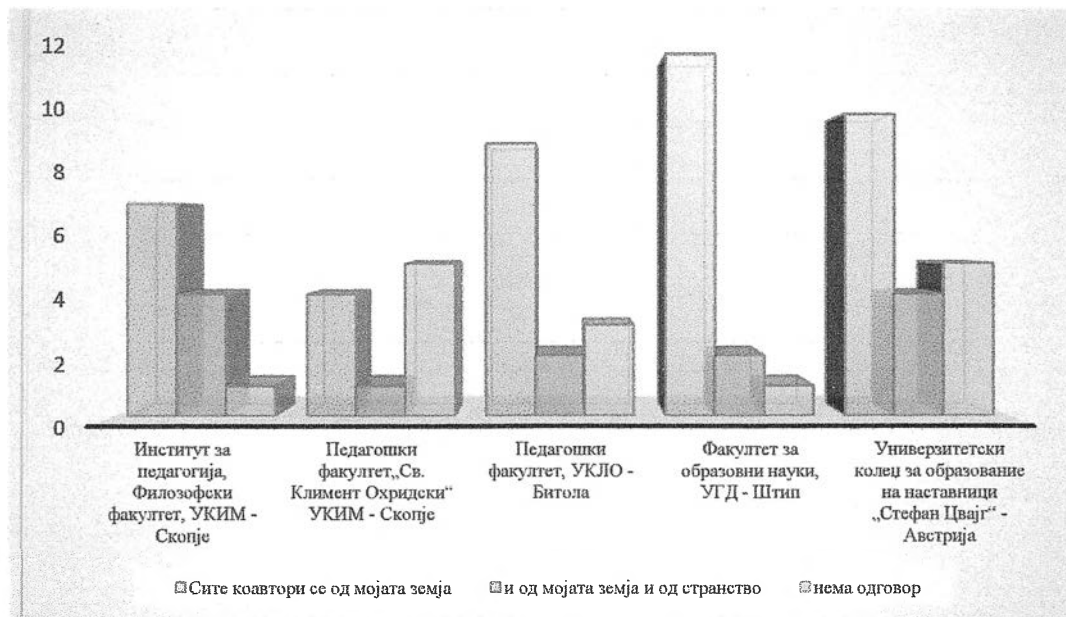
Во пишувањето на трудови, односно во самата истражувачка работа, наставниците можат да работат самостојно или пак заедно со свои колеги. Во овој дел од прашалникот, пишувањето на трудови во коавторство, го испитавме од аспект на тоа од каде доаѓаат коавторите во трудовите на нашите испитаници, дали тие се исклучиво од земјата на самите наставници или пак има и коавтори од странство.

Кај поголемиот дел од испитаниците од сите институции, коавторите во нивните трудови доаѓаат од нивната земја (од земјата во која живеат наставниците).

Најголем број на наставници кои пишуваат трудови со коавтори кои доаѓаат од странство има Институтот за педагогија, по него доаѓа Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург.

Од испитаниците кои ги навеле земјите од кои доаѓаат нивните автори, се забележува дека кај Институтот за педагогија во Скопје, Педагошкиот факултет во Битола и Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург имаат наставник кој пишува трудови не само со коавтори од Европа, туку и од САД.

Институтот за педагогија, спореден со другите македонски институции има наведено поширока група на автори, односно покрај коавторите од соседните земји имаат наведено и коавтори од Словенија, Финска, Холандија и Канада.



Графикон 53. Коавтори во трудовите на наставниците

– Потешкотии на кои наидуваат наставниците при објавувањето на своите трудови

Зборувајќи за потешкотиите со кои се среќаваат наставниците при објавувањето на трудови во домашни, странски списанија, во списанија со импакт фактор, како заеднички потешкотии на македонските наставници се:

- *финансиите* (финансиските средства потребни за публикација; скапа котизација за објавување, недостаток на парични средства; високата цена на објавување, финансиски потешкотии; големи трошоци; недостаток на средства за објавување во списанија со импакт фактор)
- *сложени и долги процедури за прифаќање и објавување* (Институт за педагогија и Педагошки факултет во Скопје)
- *мал број на списанија со импакт фактор од дадената област* (Институт за педагогија, ФОН од Штип)

Кај австриските испитаници (кај поедини испитаници) како потешкотија која се среќава е немањето време за објавување на трудови во списание со импакт фактор.

2.7. Мобилност

Покрај досега споменатите обврски кои ги имаат наставниците, не смееме да ја запоставиме и мобилноста на наставниците, чии придобивки ги образложивме во претходното поглавје.

Во овој дел од истражувањето се насочивме кон тоа колку се подвижни наставниците во рамки на нивната земја и колку надвор од нивната земја, какви ангажмани извршувале за време на нивната мобилност во странство, што ги мотивира, а што демотивира кога станува збор за нивната мобилност, како и тоа на какви пречки наидуваат при остварувањето на мобилните периоди.

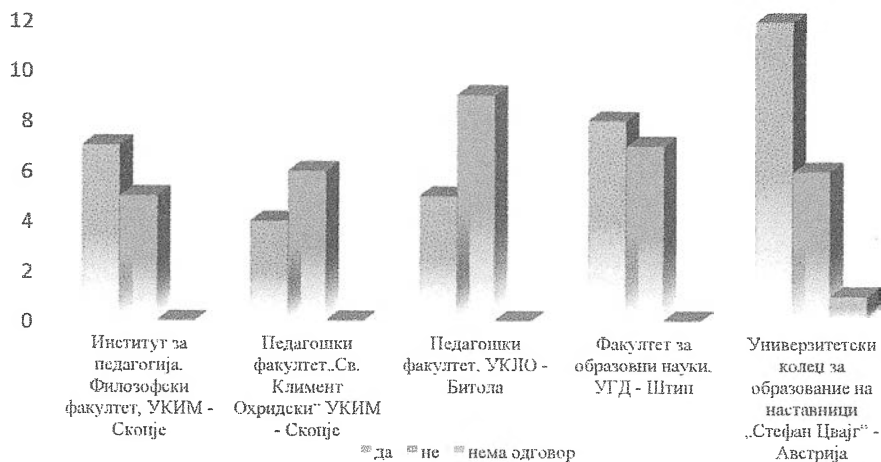
– *Реализирана мобилност во земјата и странство*

Нешто повеќе од половина од испитаниците (52%) во последните пет години имале ангажман на друг факултет во нивната земја во последните пет години и исто толкав процент на испитаници имале реализирано студиски престој во странство во последните пет години. Каква е ситуацијата, кај секоја од институциите посебно, е дадена во деловите кои следат.

Реализирана мобилност во својата земја

Кај три од петте институции, повеќе од половина од испитаниците имале ангажман на друг факултет во последните пет години. Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург има најголем процент на наставници кои биле досега ангажирани на други факултети во нивната земја во последните пет години (66%).

Од македонските институции, Институтот за педагогија во Скопје има најголем процент на испитаници кои имале ангажман на друг факултет во нивната земја, по него е Факултетот за образовни науки во Штип (повеќе од половина од испитаниците имале ваков ангажман). По нив доаѓаат Педагошкиот факултет во Скопје, па Педагошкиот факултет во Битола (36%).



Графикон 54. Ангажираност на наставниците на други факултети во нивната земја

Кај македонските испитаници, бројот на ангажмани на други факултети во Македонија, во последните пет години се движел од еден до пет. На Институтот за педагогика, максималниот број на ангажмани е пет, додека на останатите институции е четири. Кај сите институции минималниот број на ангажмани е еден. Ангажманите на сите четири институции главно произлегувале од *иницијативата* на факултетите, а ретко од иницијатива на наставниците и тоа не кај сите институции.

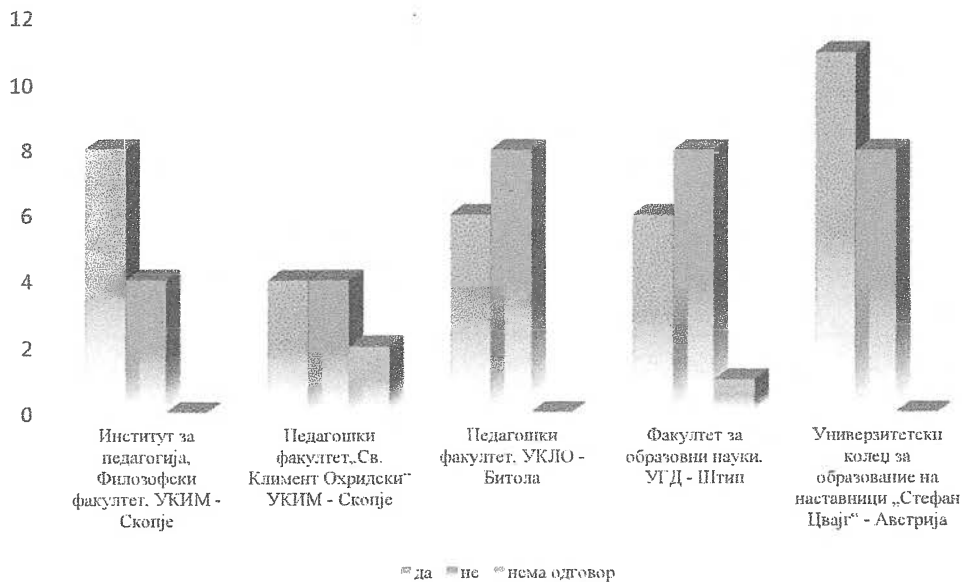
На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, забележуваме дека одредени испитаници (од испитаниците кои одговориле на прашањето), споредено со македонските испитаници, имаат поголем број на ангажмани на факултети во нивната земја во последните 5 години. Се среќаваат 10 и повеќе од 10 ангажмани, додека минималниот број е два ангажмани. Ангажманите се на иницијатива на самата институција и на лична иницијатива на наставниците.

Реализирана мобилност во странство

По истражување на ангажманот на наставниците на други факултети во земјата од која доаѓаат, во продолжение ги прикажуваме и резултатите за мобилната активност на наставниците во странство.

Гледајќи ја ситуацијата по институции, се забележува дека од испитаниците кои одговориле на прашањето, Институтот за педагогика во Скопје има најголем процент на испитаници кои имаат реализирано мобилност во странство во последните пет години (67% од испитаниците на оваа институција имаат реализирано мобилност), потоа е Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург (58% од испитаниците на оваа институција), потоа Педагошкиот факултет во Скопје (40% од

испитаниците на оваа институција), па педагошкиот факултет во Битола и ФОН од Штип (43% од испитаниците кај двете институции). Ситуацијата кај петте институции во однос на мобилноста на нивниот кадар во странство ни е дадена во следниов графикон.



Графикон 55. Студиски престој на универзитет надвор од својата земја

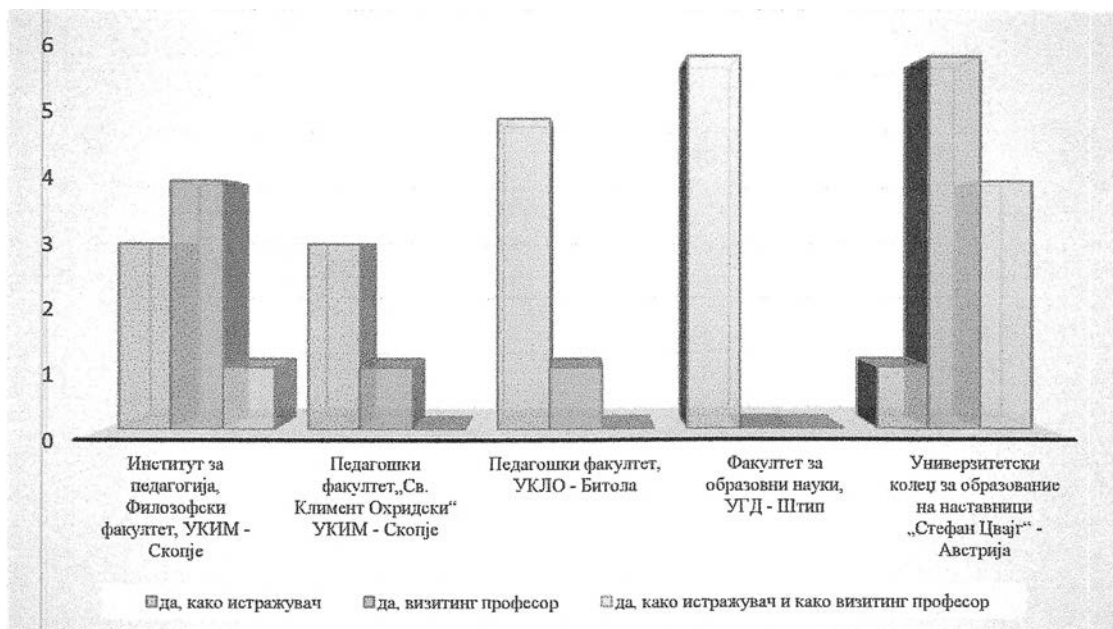
По истражувањето на бројот на испитаници кои имаат реализирано мобилност во странство во последните пет години, во овој дел ја испитавме и улогата која ја имале наставниците за време на нивната мобилност во странство.

На Факултетот за образовни науки, сите испитаници кои реализирале мобилност имале улога на истражувачи за време на мобилниот период во странство.

На педагошките факултети во Скопје и Битола поголемиот дел од мобилните наставници биле истражувачи, а само еден испитаник од двете институции имал реализирано мобилност во која тој имал улога на визитинг професор.

На Институтот за педагогија во Скопје може да кажеме дека се присутни и двете улоги и улогата на визитинг професор и улогата на истражувачи за време на мобилноста во странство.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург најголем дел од мобилните испитаници имале улога на визитинг професори во странство, по нив се испитаниците кои во последните пет години имале улога на визитинг професор и улога на истражувач.



Графикон 56. Ангажираност на наставниците во странство во последните пет години

Бројот на реализирани студиски престои во последните пет години кај македонските институции се движи од еден (кај сите четири македонски институции) до три студиски престои (Институт за педагогија во Скопје и Педагошки факултет во Скопје). На Педагошкиот факултет во Битола и на Факултетот за образовни науки во Штип, реализирањето на 2 студиски престои во последните пет години е најголемиот број на остварени студиски престои кај еден испитаник.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург бројот на студиски престои во странство се движи од еден до пет. Односно, реализирањето на пет студиски престои во странство во последните пет години е и најголем број на реализирани престои, кој се среќава меѓу испитаниците (двајца испитаници од Салцбург имаат реализирано по 5 студиски престои во странство во последните 5 години).

Земји во кои испитаниците имаат остварено студиски престој во последните 5 години се: *Институтот за педагогија* во Скопје: Грција, Бугарија, Словенија, Италија, Холандија, Финска и Русија; *Педагошкиот факултет во Скопје*: Турција, Холандија, Шведска, Велика Британија и САД; *Педагошкиот факултет во Битола*: Хрватска, Словенија, Германија, Шведска, Холандија, Англија и Полска; *Факултетот за образовни науки во Штип*: Холандија, Австрија, Москва и САД; *Универзитетски колеџ за образование на наставници во Салцбург*: Германија, Шпанија, Италија, Литванија, Белгија, Тајланд, Јордан и САД.

Студискиот престој на македонските испитаници главно се реализирал во Европските земји. Холандија е земја која се среќава кај четирите македонски институции. Покрај реализирањето на студиски престој во европските земји, на Педагошкиот факултет во Скопје, на Факултетот за образовни науки во Штип (од страна на само еден испитаник) се среќава и реализирање на студиски престој надвор од европските граници, односно е забележано реализирање на студиски престој во САД.

Реализирањето на студиски престој во САД е забележано и на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург (еден испитаник). Друг реализиран престој надвор од европските граници на оваа институција е студискиот престој во Тајланд и Јордан.

На *Институтот за педагогија* времетраењето на студиските престои е од 5 дена до две недели и истите се реализирале како дел од проект, преку Еразмус програмата и на покана од страна на институциите (што е и најчест начин на реализирање на студиски престои).

Времетраењето на студиските престои на испитаниците од *Педагошкиот факултет во Скопје* е од половина седмица, до 3 месеци. Од испитаниците од Педагошкиот факултет во Скопје, кои го имаат наведено начинот на реализација на студискиот престој, се наведуваат проектните мобилноста и мобилност како резултат на претходна покана.

На *Педагошкиот факултет во Битола* времетраењето на студиските престои е од 5 дена до еден месец. Студиските престои се реализирале како Еразмус активност и како резултат на претходна покана.

На *Факултетот за образовни науки во Штип*, студиските престои биле со времетраење од две недели до 4 месеци. Дел од престоите биле како проектна активност, а дел се реализирале како резултат на самостојно остварен контакт и дадена покана за студискиот престој.

На Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, студиските престои биле со времетраење од три дена до четири месеци. Дел од мобилностите биле од Еразмус програмата, а дел се реализирале на покана за студиски престој.

На крајот од делот за мобилноста, сакавме да истражиме дали има статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на испитаниците и реализирањето на студиски престои во странство. Резултатите се дадени во следните табели:

Табела 61. Работен стаж на испитаниците и реализирањето на студиски престои во странство

Реализиран студиски престој во странство					
	ДА		НЕ		Вкупно
	f_i	f_t	f_i	f_t	
до 10 години	9	9.27	9	8.73	18
11 до 20 години	14	13.39	12	12.61	26
над 21 година	11	11.33	11	10.67	22
Вкупно	34		32		66
	$df= 2$		$\chi^2 = 0.0933$		$p < 0.05.$

Вредноста на χ^2 изнесува $\chi^2 = 0.0933$ и е многу помала од критичната вредност која изнесува 5,99, што значи дека не се покажува статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на испитаниците и реализирањето на студиски престои во странство.

- *Мотивираност/демотивираност на наставниците за реализирање на мобилност во странство*

Зборувајќи за мотивот или за демотивацијата, кога станува збор за мобилноста на наставниците во странство, кај македонските наставници ја забележавме следнава ситуација:

- *Стекнувањето на нови знаења, искуства кои се во насока на професионално усовршување на наставниците е мотив кој е присутен кај четирите македонски институции;*

○ *Контактот со колегите е мотив за остварување на мобилност кај испитаниците, Додека од друга страна, она што ги демотивира македонските наставници е:*

- *Финансиите (потребните финансиски средства) (Институт за педагогија Скопје, Педагошки факултет во Битола и ФОН во Штип),*
- *Семејните обврски и одвоеноста од семејството (Педагошки факултет во Скопје, Педагошки факултет во Битола и ФОН од Штип)*
- *Недостаток на време (Институт за педагогија и Педагошки факултет во Битола)*
- *Административните процедури кај сите институции*

Она што ги мотивира *австриските наставници* за да реализираат мобилност во странство е: стекнувањето на искуство, заедничката соработка, запознавањето на колеги, запознавање на образовни институции и образовни концепти, запознавање на нови култури, размената на податоци и мислења. Јазичната бариера се среќава од друга страна како демотивација за учеството во мобилност во странство.

- *Потешкотии на кои наидуваат наставниците кога ќе се спомене мобилноста во странство*

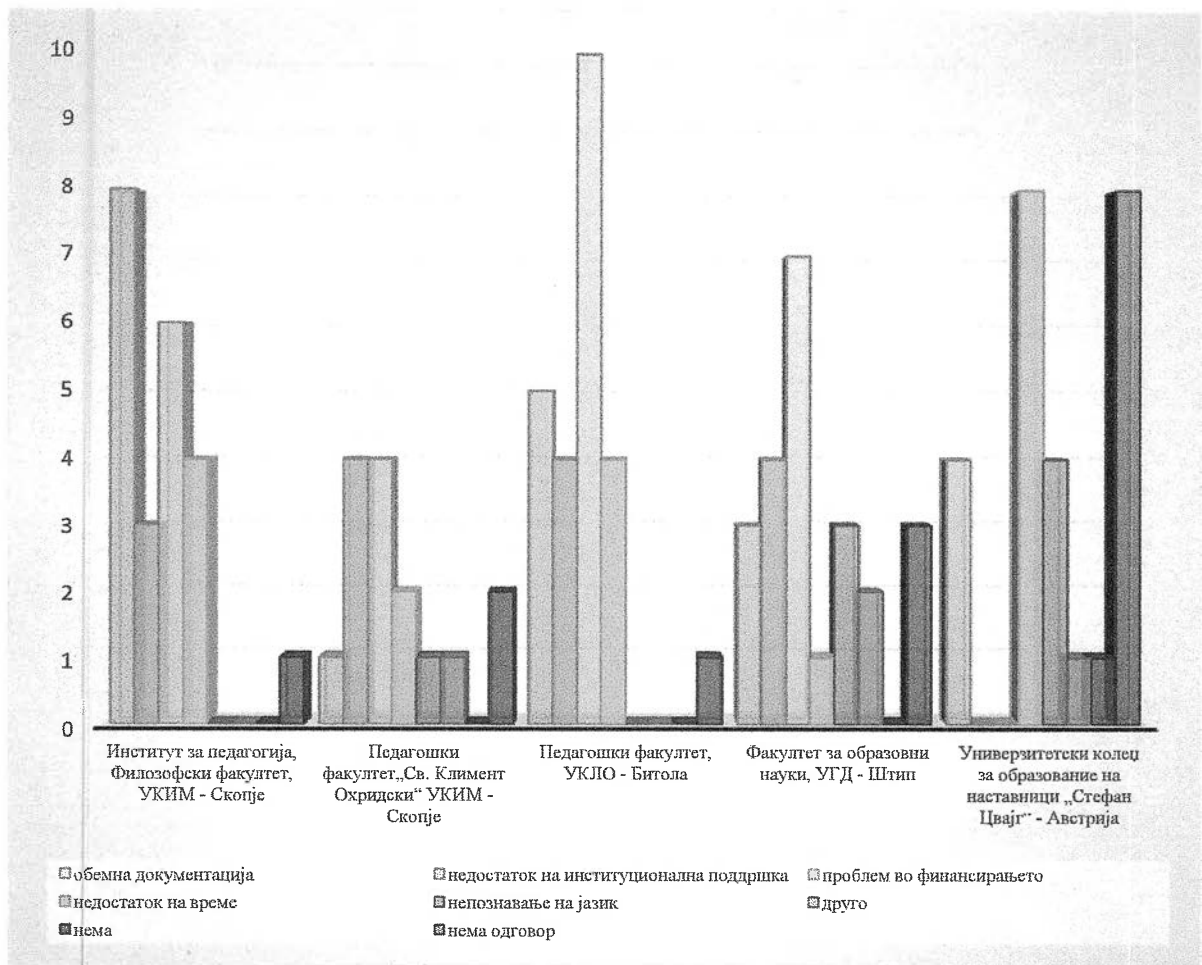
Кога ги споменавме можните потешкотии на кои наидуваат наставниците при аплицирањето и реализирањето на нивната мобилност во странство, забележавме дека кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници има голем број на наставници кои не дале одговор на ова прашање. Од испитаниците кои одговориле на ова прашање најчеста потешкотија е времето, потоа јазикот и обемената документација. Еден испитаник има истакнато дека нема потешкотија, а еден ја истакнува добрата поддршка која ја има од Бирото за Еразмус. Еден од испитаниците кој ја навел јазичната потешкотија истакнал дека тоа е и главна потешкотија, инаку има добра организација кога станува збор за мобилноста.

За македонските наставници, проблемите со финансирањето е една од почестите потешкотии со која се среќаваат наставниците при аплицирањето и реализирањето на мобилноста во странство. За разлика од нив, австриските наставници (од оние кои одговориле), ја немаат наведено оваа потешкотија. Кај австриските испитаници не се среќава ниту како потешкотија и *недостатокот на институционална поддршка*.

Обемената документација, како потешкотија, најчесто се среќава кај Институтот за педагогија во Скопје.

Недостатокот на време е проблем кој е присутен на сите институции, но најчесто присутен кај испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, а најмалку на ФОН во Штип.

Испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје и од Педагошкиот факултет во Битола немаат потешкотии кога станува збор за јазичните способности.



Графикон 57. Потешкотии при аплицирање и реализирање на мобилност во странство

3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ХИПОТЕТИЧКАТА РАМКА

1. Не постојат разлики во пристапот кој го имаат наставниците, од високообразовните установи што подготвуваат одделенски наставници од Македонија и Австрија, до потребната литература за работа;

Оваа наша поставена хипотеза ја проверивме преку одговорите на испитаниците на неколку прашања (најпрвин дали наставниците имаат пристап до најновата научна литература од нивната област, потоа на кој начин наставниците ја обезбедуваат потребната литература за работа, дали наставниците имаат пристап до бази на податоци и до меѓународни научни и стручни списанија од нивната област, како и тоа дали наставниците наидуваат на потешкотии кога станува збор за нивниот пристап до литература и доколку наидуваат, до какви потешкотии наидуваат наставниците).

Согледувајќи ја ситуацијата во однос на тоа дали наставниците имаат пристап до најновата научна литература, забележавме дека генерално наставниците имаат пристап до најновата научна литература од нивната област (мал е бројот на испитаници кои истакнале дека немаат пристап до најнова литература, а и мал е бројот на испитаници кои не дале одговор на ова прашање).

Воочливи разлики постојат меѓу институциите, во однос на наставниците кои истакнуваат дека *имаат пристап* до најновата литература и наставниците кои истакнуваат дека *имаат делумно пристап* до најновата научна литература.

Од одговорите на наставниците се забележува дека подобар пристап до најнова научна литература имаат наставниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург и наставниците од Педагошкиот факултет во Битола, за разлика од наставниците од Педагошкиот факултет во Скопје и наставниците од Факултетот за образовни науки во Штип, (овде може да ги наведеме и наставниците од Институтот за педагогија во Скопје, бидејќи половина од наставниците сметаат дека имаат делумно пристап до најновата научна литература од нивната област).

Од одговорите на испитаниците, во однос на пристапот до најнова научна литература може да заклучиме дека *се отфрла* хипотезата дека не постојат разлики во пристапот кој го имаат наставниците од Македонија и Австрија до потребната литература за работа.

Велиме се отфрла бидејќи се забележува разлика во пристапот до литература меѓу од една страна две институции (Универзитетски колеџ за образование на наставници во

Салцбург и Педагошки факултет во Битола) каде поголем дел од испитаниците сметаат дека имаат пристап до најновата научна литература, наспроти трите институции (Институт за педагогија во Скопје (половина од наставниците), Педагошки факултет во Скопје и ФОН од Штип (дури 70% од испитаниците)) кои сметаат дека пристапот до најновата научна литература им е делумен.

Првата хипотеза ги опфаќа и сознанија од прашањето за начинот на кој наставниците ја обезбедуваат потребната литература за работа. Ова прашање го проучивме од неколку аспекти: колку испитаниците користат веб страни, контакти/програми и јавни библиотеки за да ја обезбедат потребната литература за работа, како и тоа колку институцијата во која работат наставниците им ја обезбедува потребната литература за работа и колку самите наставници самостојно се ангажираат за обезбедување на потребната литература за работа.

Во однос на ова прашање сакавме да согледаме дали постојат разлики меѓу наставниците од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија во однос на начинот на обезбедување на потребната литература за работа. Она што е заедничко за петте институции е индивидуалниот начин на обезбедување на потребната литература за работа и обезбедувањето на потребната литература преку веб страни, најголем дел на сите пет институции често или скоро секогаш го користат овој начин за набавување на потребната литература за работа. Но не можеме да кажеме дека не постојат разлики во начинот на кој наставниците ја обезбедуваат потребната литература за работа. Поголеми разлики се забележуваат кога се споменува набавувањето на литературата преку својата институција и преку контакти и програми.

Во овој дел хипотезата *делумно се отфрла*, бидејќи посебно се забележани разлики при набавувањето на потребната литература за работа преку институцијата на која се ангажирани наставниците, оваа разлика посебно е истакната меѓу од една страна Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург (повеќе од половина од испитаниците често или скоро секогаш го користат овој начин), а од друга страна Педагошкиот факултет од Скопје и ФОН од Штип (каде е минимален или нема ниту еден испитаник кој го користи овој начин). Друга поголема разлика е набавувањето на литературата преку контакти и програми, од една страна е Институтот за педагогија каде почесто се користи овој начин, наспроти Педагошкиот факултет во Скопје и Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург каде поретко се користи овој начин меѓу наставниците.

Согледувањето на ситуацијата во однос на пристапот кој го имаат наставниците до бази на податоци и до меѓународни научни списанија исто така е во насока на првата поставена хипотеза.

Разлики се забележани меѓу институциите и кога станува збор за пристапот до Бази на податоци и кога станува збор за пристапот до меѓународни научни/стручни списанија. Имено, Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург и Институтот за педагогија во Скопје имаат значително поголем процент на испитаници кои истакнале дека имаат пристап до Бази на податоци и до меѓународни списанија, споредено со останатите три институции.

Согледувајќи ја ситуацијата и во однос на тоа до кои Бази на податоци и меѓународни списанија имаат пристап наставниците (до најважните, до некои или само имаат пристап), забележливо е дека подобар пристап имаат наставниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, споредено со Институтот за педагогија.

Ваквите резултатите одат во насока да ја отфрлиме хипотезата дека не постојат разлики во пристапот кој го имаат наставниците од високообразовните установи од Македонија и Австрија до потребната литература за работа.

И на крајот од овој дел, одговорите на уште едно прашање ни се важни за подетално проучување на пристапот на наставниците до литературата.

Разгледувајќи го прашањето за потешкотиите до кои наидуваат наставниците кога станува збор за нивниот пристап до литература и воочувајќи дека околу 16% од австриските испитаници истакнале дека немаат потешкотии (ниту еден македонски испитаник нема наведено дека нема потешкотии при набавувањето на литературата), а околу 47% не заокружиле ниту една потешкотија (не одговориле на ова прашање), додека кај македонските испитаници скоро сите заокружиле некоја потешкотија (со исклучок на еден испитаник).

Разлика се забележува и во тоа што кај македонските наставници како потешкотија се среќава недостатокот на литература на мајчин јазик, додека оваа потешкотија не се среќава кај австриските наставници. Разлики постојат и меѓу самите македонски институции, на пример во честотата на споменување на одредена потешкотија, на пример скоро сите испитаници од ФОН од Штип како потешкотија имаат наведено недостатокот на литература во библиотеката, додека најретко на Педагошкиот факултет во Битола.

Оттука можеме да ја *отфрлиме поставената хипотеза* дека не постојат разлики во пристапот кој го имаат наставниците од високообразовните установи од Македонија и од Австрија, до потребната литература за работа.

Земајќи ги во предвид одговорите на испитаниците од четирите прашања, кои пак се во контекст на првата поставена хипотеза, можеме да заклучиме дека трите отфрлања на првата хипотеза и едното делумно отфрлање на првата хипотеза, можеме да заклучиме дека *првата поставена хипотеза дека не постојат разлики во пристапот кој го имаат наставниците од високообразовните установи од Македонија и Австрија до потребната литература за работа се отфрла.*

2. *Не постојат разлики во активностите кои ги преземаат и поддршката која ја даваат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на своите наставници;*

Утврдувањето дали постојат разлики во активностите кои ги преземаат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на своите наставници го согледавме преку одговорите на испитаниците на неколку прашања, и тоа: колку често институцијата ги информира своите наставници за учество во стручно-научни средби, потоа дали самите наставнички институции преземаат активности за професионален развој на својот кадар и доколку преземаат и на крајот од овој дел, какви активности преземаат самите институции и колку често ги организираат истите.

Во прашањето „Колку често институцијата ги информира своите наставници за учество во стручно научни средби“, стручно-научните средби беа поделени и разгледани посебно.

Разлика е забележана во информирањето за учеството во курсеви. Педагошкиот факултет во Битола и Универзитетскиот колеџ за образование на наставници почесто ги информираат своите наставници за нивно учество во *курсеви*, за разлика од останатите институции.

Во однос на информирањето за учество во семинари и работилници и за учеството на конференции, Педагошкиот факултет во Битола има најголем број на наставници кои сметаат дека *често* се информирани од страна на нивната институција за учество во овие средби. Поголема разлика се јавува на Педагошкиот факултет од Битола со ФОН од

Штип (поголемиот дел од испитаниците сметаат дека *понекогаш* се информирани за овие средби).

Забележаните разлики кај сите три видови на активности (курсеви, семинари и работилници и конференции) не водат кон *отфрлање* на хипотезата дека не постојат разлики во активностите кои ги преземаат и поддршката која ја даваат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на своите наставници.

Гледајќи го мислењето на наставниците за тоа дали нивната институција презема активности за професионален развој на својот кадар, забележуваме разлики во следниве делови.

Имено, разлика постои во тоа што две институции (Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург и Институтот за педагогија во Скопје) немаат испитаници кои одговориле дека нивната институција не презема активности за професионален развој на својот кадар (останатите три имаат, а поголема разлика посебно се забележува со ФОН од Штип).

Разлика се забележува меѓу институциите и во оценувањето кое го даваат нивните испитаници во однос на тоа колкава е активноста на институциите за професионален развој на својот кадар (целосна или делумна). Кај трите институции (Педагошки факултет во Скопје, Универзитетски колеџ за образование на наставници во Салцбург и Педагошки факултет во Битола) поголемиот дел од испитаниците сметаат дека е целосна, кај Институтот за педагогија поделени се мислењата, а кај ФОН од Штип сите наставници кои сметаат дека факултетот презема активности, сметаат дека преземањето на овие активности е делумно.

Овие забележани разлики не водат кон *отфрлање* на хипотезата дека не постојат разлики во активностите кои ги преземаат и поддршката која ја даваат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на својот кадар.

Во однос на активностите кои ги организираат самите институции за професионален развој на кадарот, забележавме дека Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, спореден со македонските институции, почесто ги организира сите видови на активности (курсеви, семинари и работилници и конференции). Разлики се забележуваат и доколку гледаме само во рамки на македонските институции. Педагошкиот факултет во Битола организира почесто курсеви во однос на останатите. Почесто организирање на семинари и работилници е

забележано кај Педагошките факултети во Скопје и Битола во однос на останатите две институции. Додека Институтот за педагогија почесто организира конференции во однос на останатите.

Ваквата утврдена разлика не води кон *отфрлање* на хипотезата дека не постојат разлики во активностите кои ги преземаат и поддршката која ја даваат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на својот кадар.

Отфрлањето на втората хипотеза во трите прашања образложени во овој дел, не води кон заклучокот дека *се отфрла хипотезата* дека не постојат разлики во активностите кои ги преземаат и поддршката која ја даваат испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија за професионален развој на својот кадар.

3. *Постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во стручно – научните средби;*

Испитувањето на оваа хипотеза го извршивме преку одговорите на нашите испитаници на следниве неколку прашања: кои активности (организирани од институцијата каде работат наставниците) ги имаат посетено нашите испитаници и колку често истите ги имаат посетувано; на колку домашни и меѓународни конференции имаат учествувано испитаниците во последната академска година и во последните пет години.

Со оглед на тоа што македонските институции се поактивни во организирањето на семинари и работилници, а посебно на конференции (за разлика од курсевите), во овој ќе ги образложиме колку наставниците ги посетуваат семинарите, работилниците и конференциите организирани од нивната институција.

Скоро сите испитаници (кои одговориле на прашањето) имаат земено учество, барем еднаш годишно, на семинарите, работилниците и конференциите кои ги организира нивната институција. На сите институции, поголемиот дел од испитаниците, имаат земено учество на минимум две конференции годишно организирани од страна на нивната институција. Во однос на овие карактеристики може да забележиме дека не постојат разлики во степенот на учество на наставниците од испитаните високообразовни институции од Македонија и Австрија, во стручно – научните средби. Што значи дека во овој дел ја *отфрламе* третата хипотеза.

Истражувајќи го учеството во домашни и меѓународни конференции во последната академска година и во последните пет години, забележавме дека:

Се забележува разлика во однос на учествата на наставниците на домашни конференции во последната академска година. Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург има најголем број на испитаници кои имаат земено учество на минимум 2 домашни конференции во последната академска година, исто така има и најголем број на испитаници кои имаат земено учество на минимум три домашни конференции во последната година. Во однос на овие критериуми, разликата е посебно голема меѓу Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург и Педагошкиот факултет во Скопје. Земајќи ги во предвид овие два критериуми и гледајќи ја само македонската ситуација се забележува поголема разлика меѓу педагошкиот факултет од Скопје од една страна и трите македонски институции од друга страна. Со овие посочени разлики ја *прифаќаме* третата поставена хипотеза.

Разлики се забележани и кај учеството во домашни конференции во последните пет години. Послабо учество на домашни конференции посебно бележи Педагошкиот факултет во Скопје. Земајќи го како критериум учеството на минимум 10 домашни конференции во последните пет години, забележуваме дека најголем процент на вакви испитаници има Педагошкиот факултет во Битола, по него е Универзитетскиот колеџ за образование на наставници, а Педагошкиот факултет во Скопје нема ниту еден испитаник. Ако како критериум го земеме учеството во над 15 домашни конференции во последните пет години, се забележува дека Универзитетскиот колеџ за образование на наставници има најголем број на испитаници во оваа група, спореден со сите останати институции. Ваквите покажани разлики не водат кон *прифаќање* на третата хипотеза.

Разлики се забележани и кога беше истражено учеството на конференции во странство во последната академска година. Повеќе од половина од испитаниците од ФОН од Штип (земајќи ги во предвид испитаниците кои одговориле на ова прашање) имаат учествувано на минимум 3 конференции во странство во последната академска година. Останатите институции имаат помалку испитаници кои имаат земено учество на минимум 3 конференции во странство во последната година. Најголема разлика се забележува со Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург.

Ваквата посочена разлика не води кон *прифаќање* на третата поставена хипотеза. Оваа хипотеза ја испитавме и преку резултатите од учеството на испитаниците на конференции во странство во последните пет години. Една третина од испитаниците од Педагошкиот факултет во Битола имаат учествувано на минимум 10 конференции во

странство во последните 5 години. Ова е и најголем број спореден со останатите институции. Во овој дел посебно воочлива е разликата со Педагошкиот факултет во Скопје. Разлики се забележуваат и кога како критериум ќе го земеме учеството во помалку од 5 конференции во странство во последните 5 години. Најголем број на испитаници во оваа група има Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург, а најмал број на наставници во оваа група има Институтот за педагогија во Скопје. Овие посочени разлики не водат кон *прифаќање* на третата хипотеза.

Отфрлањето на хипотезата во еден дел и нејзиното прифаќање во четири дела, не води кон заклучокот дека *се прифаќа хипотезата дека постојат разлики во степенот на учество на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во стручно – научните средби.*

4. *Постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и бројот на нивни учества на конференции во странство во последните 5 години;*

Во нашето истражување посветивме внимание и на согледувањето дали постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и бројот на нивни учества на конференции во последните 5 години. Пресметаниот χ^2 и добиените резултатите не донесоа до заклучокот дека не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и бројот на нивни учества на конференции во странство во последните пет години. Што значи дека *се отфрла* четвртата поставена хипотеза.

5. *Постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во проектни активности;*

Испитувањето на оваа хипотеза е поставено на основа на одговорите на нашите испитаници за нивното учество во домашни и меѓународни проекти во последните пет години.

Прва воочлива разлика е во бројот на наставници кои имаат одговорено на прашањето за нивното учество во домашните проекти во споредба со значително помалиот број на наставници кои одговориле на прашањето за учество во меѓународни проекти. На Институтот за педагогија во Скопје сите наставници имаат земено учество барем во еден домашен проект во последните 5 години. На сите останати четири

институции има одреден број на испитаници кои не дале одговор на прашањето за нивно учество во домашни проекти. Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург има најголем број на наставници кои не дале одговор на ова прашање.

Од испитаниците кои имаат земено учество во домашни проекти се забележува разлика во бројот на домашни проекти во кои тие имаат учествувано во последните пет години. Разлика се забележува во бројот на испитаници кои имаат земено учество во минимум два домашни проекти во последните пет години. Најголем број на испитаници во оваа група има Педагошкиот факултет во Скопје, а најмал Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург.

Сите пет институции имаат голем број на наставници кои не дале одговор на прашањето за нивно учество во меѓународни проекти. Меѓу наставниците кои имаат учествувано во меѓународни проекти се забележува разлика во бројот на проекти во кои имаат земено учество наставниците во последните пет години. На Педагошкиот факултет во Скопје се забележува учеството во 1 меѓународен проект, додека на Педагошкиот факултет се забележува учество во 8, односно на Институтот за педагогија во 9 меѓународни проекти во последните 5 години.

Овие посочени разлики не водат кон прифаќање на хипотезата дека постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, во проектните активности.

6. Постојат разлики во степенот на објавување на научни и стручни трудови и други публикации на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и Австрија;

Испитувањето дали постојат разлики во степенот на објавувањето на научни и стручни трудови и други публикации на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и од Австрија, се потпира на резултатите од неколку прашања: бројот на книги што ги имаат објавено наставниците во последните 5 години, бројот на објавени трудови во списанија со импакт фактор, бројот на објавени трудови во списанија индексирани во бази на податоци.

Гледајќи го бројот на испитаници и типот на книги кои испитаниците ги имаат објавено, се забележува дека објавувањето на учебници и учебни помагала е главно карактеристично за македонските наставници. Споредувајќи ги македонските наставници наспроти австриските, се забележува дека генерално, кај македонските

наставници најдоминантно е објавувањето на учебници и учебни помагала, а кај австриските тоа се книгите од стручна област. Тоа е и првата разлика која се забележува меѓу институциите. Меѓу испитаниците, постои разлика и во објавувањето на прирачниците. Објавувањето на прирачници е најчесто на педагошкиот факултет во Скопје, а најретко на Педагошкиот факултет во Битола и на Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург. Постои разлика и меѓу македонските институции, во однос на објавувањето на книги од стручна област. Институтот за педагогија има најголем број на наставници кои имаат објавено вакви книги, а Педагошкиот факултет во Битола најмалку.

Разлики се забележуваат и во однос на бројот на објавени книги по институција. Посебно се забележува големиот број на објавени учебници и учебни помагала кај ФОН од Штип и големиот број на објавени учебници и учебни помагала кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници (на толку малиот број на наставници кои имаат објавено ваков тип на книги) и големиот број на објавени книги од стручна област кај Институтот за педагогија во Скопје (на помалиот број на наставници кои објавуваат вакви книги, споредено со ФОН од Штип и со австриските наставници).

Дадените разлики во објавувањето на книги кај наставниците, не водат кон *прифаќање* на шестата поставена хипотеза.

Не е голем процентот на испитаници кои објавуваат трудови во списанија со импакт фактор, но сепак постојат одредени разлики. Од една страна е Педагошкиот факултет од Битола каде половина од испитаниците имаат објавено вакви трудови, а од друга страна се останатите институции каде поголемиот дел немаат објавено вакви трудови, притоа помала е разликата со Педагошкиот факултет од Скопје, додека поголема е со останатите институции. Резултатите од овој дел не водат кон *прифаќање* на хипотезата на поставената хипотеза.

Објавувањето на трудови во списанија индексирани во бази на податоци е поприсутно меѓу испитаниците за разлика од објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор. Разлика посебно се јавува меѓу Педагошкиот факултет од Битола каде повеќето наставници имаат објавено трудови во овие списанија, наспроти Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург, каде половина од испитаниците немаат објавено трудови во овие списанија. Ваквата покажана разлика не води кон *прифаќање* на шестата хипотеза.

Прифаќањето на шестата хипотеза во трите дела, не води кон заклучокот дека *се прифаќа хипотезата дека постојат разлики во степенот на учество во научни и*

стручни трудови и други публикации на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и од Австрија.

7. Не постои статистички значајна разлика меѓу возраста на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор;

Користењето на χ^2 и добивањето на резултати дека не постои статистички значајна разлика меѓу возраста на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор, не води кон отфрлање на хипотезата дека постојат статистички значајни разлики меѓу возраста на испитаниците и објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор.

8. Постојат разлики во степенот на учество на наставниците, од испитуваните високообразовни установи од Република Македонија и Австрија на планот на нивната мобилност.

Испитувањето дали е постојат разлики во степенот на учество на наставниците од испитуваните институции од Македонија и Австрија на планот на мобилноста, е вршено преку анализата на одговорите на испитаниците за нивната мобилност во земјата и во странство.

Повеќе од половина од испитаниците на три институции (Институт за педагогија во Скопје, ФОН од Штип и Универзитетски колеџ за образование на наставници (две третини од испитаниците)) биле ангажирани како наставници на други факултети од нивната земја во последните пет години. На останатите две институции, посебно на Педагошкиот факултет од Битола се забележува помал дел од испитаниците кои имале ваков ангажман. Разлики се забележуваат и во бројот на вакви ангажмани. Кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници се среќаваат кај некои испитаници и 10 и повеќе од 10 ангажмани на други факултети во нивната земја во последните пет години, додека од македонските институции, најголем број на ангажмани е 5 на Институтот за педагогија во Скопје, на останатите македонски институции е 4. Овие прикажани разлики не водат кон прифаќање на осмата поставена хипотеза.

Во однос на учеството на мобилност во странство, постои одредена разлика во однос на досега реализираните студиски престои во странство (Институтот за педагогија

со најголем процент на испитаници со ваква мобилност (67%), наспроти Педагошкиот факултет од Битола и ФОН од Штип (43%). Поголема разлика се забележува во улогата која ја имале наставниците за време на нивниот студиски престој. На педагошките факултети во Скопје и Битола е минимален, а на ФОН од Штип и не се среќава ангажманот визитинг професор, меѓу испитаниците кои имаат реализирано студиски престој во последните пет години. Додека на останатите ве институции се застапени и двата вида на мобилност. Овие дадени резултати не водат кон *прифаќање* на осмата хипотеза.

Прифаќањето на осмата хипотеза во двата дела, не води кон заклучокот, *се прифаќа хипотезата дека постојат разлики во степенот на учество на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија на планот на нивната мобилност.*

9. Постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на наставниците и реализирањето на студиски престои во странство.

Користењето на χ^2 и добивањето на резултати дека не постои статистички значајна разлика меѓу работниот стаж на испитаниците и реализирањето на студиски престој во странство, не води кон *отфрлање* на хипотезата дека постојат статистички значајни разлики меѓу работниот стаж на испитаниците и реализирањето на студиски престој во странство.

Испитаните хипотези не водат кон прифаќање на општата хипотеза, дека не постојат разлики во формите на професионален развој на наставниците од испитуваните високообразовни установи од Македонија и Австрија, но постојат разлики во степенот на учество на наставниците во одделните форми на професионален развој.

4. КОМПАРАТИВНИ ЕВРОПСКИ ИСТРАЖУВАЊА – ДИСКУСИЈА

Анализата на документацијата за професионалниот развој на академскиот кадар не доведе до еден мал број на македонски и европски истражувања кои допираат до некои од прашањата од нашето истражување. Токму во овој дел направивме споредба на дел од прашањата истражени со нашата анкета, со слични прашања истражени во македонски и европски истражувања. Податоците ни користат за добивање на една поголема слика, слика за местото на нашите испитаници меѓу своите колеги, академски кадар и истражувачки работници во широката научна европска рамка.

– *Кадровско зајакнување на институциите*

Во првиот дел од нашето истражување, каде ги согледавме општите податоци на нашите испитаници забележавме мал број на испитаници кои се на возраст до 30 години, забележавме и мал број на испитаници кои се со работно искуство (во терциерното образование) до 5 години и кај македонските институции забележавме мал број на испитаници со соработничко звање (на две македонски институции немаме ниту еден испитаник со соработничко звање). Овие податоци не доближија до прашањето дали и колку се подмладува кадарот кај македонските институции, односно дали и колку наставничките факултети во Македонија ангажираат нов кадар во своите рамки.

Проучувајќи ја достапната литература, која барем од некој аспект го допира ова наше прашање забележавме дека прашањето (конкретно за македонските испитаници) има поширока димензија. Имено, кога станува збор за кадровската покриеност, проф. Ачкоска во трудот Универзитетот на распаќе, укажува на веќе вклученото црвено светло и апелира колку е можно поскоро да се подмлади универзитетскиот кадар, посебно универзитетскиот кадар на УКИМ, каде цели научни области остануваат непокриени (Ачкоска, 2016, стр. 203).

– *Стекнување на домашно и меѓународно високо образование*

Ниската стапка на учество на академскиот кадар во образовните степени во странство, е забележан не само во нашето истражување, туку и кај некои од земјите од нашиот регион.

Во нашето истражување, од сите македонските и австриските испитаници кои одговориле на прашањето за земја во која го имаат завршено своето образование, само

четири македонски испитаници имаат завршено по еден степен на образование надвор од РМ, од кои тројца во поранешните југословенски простори и еден во странство (САД).

Во 2012 година, во истражувањето за Капацитетите, праксата и проблемите на научно-истражувачката заедница во Србија, од 626 испитаници – истражувачи во општествените науки од Србија (испитаници кои имале учество во проекти поддржани од страна на Министерството за образование, наука и технолошки развој на Република Србија), 95% дипломирале во Србија, 92% магистрирале во Србија и 92% докторирале во Србија.

Од дипломираните испитаници кои завршиле одреден степен на образование надвор од Србија, поголемиот дел дипломирале во поранешните југословенски простори (4%), а помал дел во странство (1%). Ситуацијата е обратна кај испитаниците кои магистрирале и кај испитаниците кои докторирале во странство. Имено 6% од испитаниците магистрирале во странство и 7% од испитаниците докторирале во странство (останатите 2% магистрирале, односно докторирале во поранешните југословенски простори) (Cvetičanin & Petrovič, 2013, стр. 26-27).

Во 2013 година во истражувањето за академската професија во Словенија, кое било спроведено меѓу академскиот кадар со академска титула и академскиот кадар без титула (630 испитаници) од високообразовните институции во Словенија: Универзитетите во Љубљана, Марибор, Приморска и Нова Горица е истражено и прашањето за земјата во која испитаниците го завршиле своето високо образование. Голем дел од испитаниците (академски кадар) сите степени на образование ги имаат завршено во Словенија (само 4% имаат завршено додипломски студии во странство, 10% имаат магистрирано во странство, 20% специјализирано во странство и 8% докторирано во странство) (Klemenčič и др, 2015, стр. 49).

Сепак, споредбено со овие истражувања, ние заостануваме и во однос на нивниот низок процент на испитаници со завршени додипломски студии во странство, како и со оние кои имаат докторирано во странство (ние немаме ниту еден наставник во овие групи). А споредено со нив, ние имаме и помал процент на испитаници кои магистрирале во странство.

– *Јазични и компјутерски способности*

Јазичните и компјутерските способности беа испитани и во истражувањето за *Капацитетите, праксата и проблемите на научно-истражувачката заедница во Србија*. На почетокот беше истражен бројот на јазици кои ги познаваат испитаниците

(без разлика на нивото на познавање на дадениот јазик). Од 626 испитаници – истражувачи во општествените науки во Србија, скоро 1/3 или поточно 206 испитаници не познаваат странски јазик (со оглед на тоа што 205 не дале одговор и еден испитаник истакнал дека не познава ниту еден јазик).

Од испитаниците кои навеле дека познаваат странски јазик, 101 испитаник познаваат еден странски јазик, 191 испитаник – два странски јазици, 91 испитаник – три јазици, 37 испитаници – четири и повеќе јазици (Cvetičanin & Petrovič, 2013, стр. 54).

Она по што се разликува нашето истражување од горенаведеното истражување, е тоа што во нашето истражување немаме ниту еден испитаник кој навел дека не познава ниту еден јазик (земени во предвид сите нивоа на познавање на јазиците). Споредувајќи го бројот на јазици кои го познаваат испитаниците, во нашето истражување познавањето на пет јазици е и најголем број на јазици кои ги познава еден испитаник, додека во истражувањето во Србија е познавањето на 6 јазици од страна на еден испитаник.

Од странските јазици, англискиот јазик е најшироко познат и во нашето истражување и во истражувањето во Србија. Притоа англискиот јазик не го познаваат 10% од испитаниците во истражувањето во Србија и околу 6% од испитаниците од нашето истражување (овие 6% се македонски испитаници).

Познавањето на францускиот јазик е на многу пониско ниво и во двете истражувања (во истражувањето во Србија над 70% од испитаниците не го познаваат францускиот јазик, додека во нашето истражување над 60% не го познаваат францускиот јазик).

Резултатите од истражувањето во Србија (626 испитаници) покажуваат дека скоро сите испитаници се оспособени за работа со програмата Word и поголемиот број на истражувачи ја користат Power Point за презентација. Програмата Excel само 10% од испитаниците не ја употребувале. Но релативно мал број на истражувачи ја користеле статистичката програма за обработка на податоците SPSS (повеќе од половина од испитаниците не ја употребувале) (Cvetičanin & Petrovič, 2013, стр. 56).

И во нашето истражување, користењето на програмите е по тој редослед. Посебно кај овие две програми (споредено со програмите Word и Power Point) се забележува намалување на бројот на испитаници кои имаат високо ниво на познавање, а на сметка на тоа е зголемен бројот на испитаници кои имаат основно или средно познавање. Исто така се забележува зголемување на бројот на испитаници кои не дале одговор на прашањето за нивната способност за користење на програмите Excel и SPSS. А кај

програмата SPSS (за разлика од другите програми) е забележано и зголемување на бројот на испитаници кои одговориле дека воопшто не ја познаваат.

– *Пристап до литературата*

Нашето истражување допира дел од прашањата кои се среќаваат во истражувањето Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија, спроведено во 2012 година во кое преку анкета биле опфатени 147 млади истражувачи (млади истражувачи кои реализирале истражувања во правото, економијата, политичките науки, јавната администрација, социологијата, филозофијата, одбраната и безбедноста во земјата) од Република Македонија. На ова истражување во целост одговориле 34,7% од испитаниците (Докмановиќ и Гичевска, 2012, стр. 73-84).

Во ова истражување 70% од испитаниците истакнале дека делумно имаат пристап до најновата научна литература од нивната област, што покажува дека голем дел од испитаниците имаат лимитиран пристап до најновата научна литература од нивната област.

Во однос на ова прашање, споредено со по горенаведеното истражување, три од петте наши институции покажуваат подобра ситуација. Притоа, посебно се истакнуваат Универзитетскиот колеџ за образование на наставници во Салцбург и Педагошкиот факултет во Битола кои имаат забележително поголем процент на испитаници (споредено и со другите институции во нашето истражување и со ова истражување со кое правиме споредба) кои истакнуваат дека имаат пристап до најновата научна литература од нивната област.

– *Начини кои ги користат наставниците за обезбедување на потребната литература за работа*

Во истражувањето „Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија“, покрај пристапот до литературата кај младите истражувачи, испитан е и начинот на кој младите истражувачи ја набавуваат потребната литература за работа.

Во однос на ова прашање е утврдено дека младите истражувачи се препуштени главно сами на себе и околу 95% од испитаниците потребната литература за работа ја обезбедуваат индивидуално. Што се однесува до набавувањето на литературата преку своите институции, забележливо е дека само 1/3 од испитаниците го користат овој начин

на набавување. Набавувањето на литература преку јавни библиотеки и преку странски програми и донатори е најмалку присутно 10-14% од испитаниците ги користат овие начини (Докмановиќ и Гичевска, 2012, стр. 73-85).

Во нашето истражување покрај тоа што согледавме кои начини ги користат наставниците за набавување на потребната литература за работа, исто така согледавме и колку често ги користат секој од начините.

И во нашето истражување индивидуалниот начин на набавување на потребната литература е најчест начин кај петте институции. Што се однесува до набавувањето на литература преку својата институција се забележува разлика, имено кај австриските наставници овој начин е втор најчест начин на набавување на потребната литература, додека кај македонските испитаници втор најчесто начин е набавувањето преку веб страни. Кај македонските испитаници поретко е набавувањето преку јавните библиотеки (кај две институции поретко е и набавувањето преку нивната институција), додека кај австриските испитаници поретко е набавувањето преку јавни библиотеки и преку меѓународни контакти и програми.

– *Пристап до бази на податоци и меѓународни научни списанија*

Пристапот на младите истражувачи до одредени бази на податоци и до меѓународни научни/стручни списанија (во истражувањето „Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија“) беше испитан преку прашањето дали институциите на кои се ангажирани младите истражувачи се претплатени на бази на податоци и на меѓународни научни/стручни списанија. Во нашето истражување беше испитано дали имаат пристап (и до колку имаат, каков пристап имаат) испитаниците до бази на податоци и до меѓународни списанија од нивната област.

Во истражувањето „Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија“ е утврдено дека институциите на повеќе од половина од испитаниците не се претплатени на бази на податоци и на меѓународни научни/стручни списанија. А во оние институции каде испитаниците имаат пристап до бази на податоци, нивниот пристап е главно ограничен само на основниот пакет, со што се потврдуваат ограничените можности за истражување на младите истражувачи (Докмановиќ и Гичевска, 2012, стр. 73-87).

Општата состојба во нашето истражување, за тоа дали испитаниците имаат пристап до Бази на податоци и до меѓународни научни списанија (притоа не земајќи предвид до кои од Базите и меѓународните списанија имаат пристап) говори дека нешто

повеќе од половина од испитаниците (% на испитаници од вкупниот број на испитаници кои одговориле на прашањето) сметаат дека имаат пристап до Бази на податоци и до меѓународни научни и стручни списанија. Што се однесува пак до пристапот до меѓународни научни списанија, 63% од испитаниците (% на испитаници од вкупниот број на испитаници кои одговориле на прашањето) сметаат дека имаат пристап до меѓународни научни списанија.

Што се однесува до преостанатиот процент на испитаници кои одговориле на прашањето, се забележува дека поголем процент на испитаници одговориле дека немаат информација, а помал дел дека немаат пристап.

Сепак, ваквата ситуација е сумарна, опфатени се сите испитаници од петте институции. Ситуацијата се разликува доколку ја гледаме одделно по институции.

Подобар пристап до Бази на податоци и до меѓународни научни и стручни списанија (земајќи само во предвид дали имаат пристап, а не и до кои бази и списанија имаат пристап) имаат испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници од Салцбург и испитаниците од Институтот за педагогија во Скопје.

Кај Институтот за педагогија ситуацијата е следна 92% од испитаниците имаат пристап до Бази на податоци, а 90% до меѓународни списанија (% на испитаници од вкупниот број на испитаници кои одговориле на прашањето). Кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници 71% имаат пристап до Бази на податоци, а 89% до меѓународни списанија (% на испитаници од вкупниот број на испитаници кои одговориле на прашањето).

Во однос тоа до кои Бази на податоци и меѓународни списанија имаат пристап овие испитаници, забележливо е дека нешто подобар пристап до поважни Бази на податоци и меѓународни списанија имаат испитаниците од Универзитетскиот колеџ за образование на наставници.

На Педагошкиот факултет во Битола и на ФОН од Штип значително е помал процентот на испитаници (споредено со Институтот за педагогија и Универзитетскиот колеџ за образование на наставници) кои сметаат дека имаат пристап до Бази на податоци и меѓународни списанија. На двете институции, околу 46% од испитаниците сметат дека имаат пристап до Бази на податоци и до меѓународни научни списанија.

Педагошкиот факултет во Скопје (во споредба со другите институции) има најмал број на испитаници кои сметаат дека имаат пристап до меѓународни научни списанија, а што се однесува до пристапот до Бази на податоци, во оваа група пак нема ниту еден испитаник.

Делот „Активности на наставниците“ допира прашања кои се истражени во Македонија, Србија и во Словенија (истражувањето во Словенија е компаративно со едно поголемо европско истражување) и овде, во овој дел ќе направиме споредба на резултатите од нашето истражување со резултатите од споменатите истражувања.

Во контекст на нашето истражување за оптовареноста на наставниците со наставно, научна и административна работа, се и излагањата на професорката Виолета Ачковска за тоа колку треба да бидат оптоварени универзитетските наставници со наставна работа. Според проф. Ачковска, четири до шест часа неделно треба да биде наставната оптовареност на наставниците и само во такви услови може да стане збор за преостанато квалитетно време за работа со студентите и за продуктивна истражувачка работа (Ачковска, 2016, стр. 203).

Во истражувањето за академската професија во Словенија, 2013 година, кое ја проучува академската професија и условите за академска работа во Словенија ни е прикажан Европскиот просек (630 испитаници од Словенија (2013 година) и 13 719 испитаници опфатени во EUROAC истражувањето(2010 година-Австрија, Хрватска, Ирска, Полска, Швајцарија, Холандија, 2007/08 -Финска, Германија, Италија, Норвешка, Португалија, Велика Британија))за неделниот број на часови кои ги поминуваат испитаниците во периодите кога има настава и во периодите кога нема настава.

Испитани активности во ова истражување се: настава (настава и подготовка за настава, менторство, оценување и развој на курикулум), истражување (вклучувајќи и преглед на литература, пишување, експерименти и теренска работа), услужни дејности (услуги, доброволна работа, советување), администрација (вклучувајќи комисии, работни групи, состаноци во одделите и известување) и други академски активности кои не се споменати во претходно наведените категории.

Во периодот кога има настава, академскиот кадар од Европа просечно поминува 43,5 часа неделно работејќи (и тоа: за настава 15,7 часа, истражување 16,1 час, услуги 3,2 часа, администрација 5,6 часа, други академски активности 3 часа)

Во периодот кога нема настава, академскиот кадар од Европа просечно поминува 43,3 часа неделно работејќи (и тоа: за настава 6,4 часа, истражување 24,7 часа, услуги 3,5 часа, администрација 5,3 часа, други академски активности 3,4 часа) (Klemenčič и др.,2015, стр.37-38).

Табела 62. Неделен број на часови

Активности	Неделен број на часови за активностите (во период кога има настава)	Неделен број на часови за активностите (во период кога нема настава)
	Европски просек	Европски просек
Настава	15.7	6.4
Истражување	16.1	24.7
Услуги	3.2	3.5
Администрација	5.6	5.3
Други академски активности	3	3.4
Вкупно	43.5	43.3

Извор: (Клеменчиќ и др., 2015, стр. 38)

И нашето истражување го допира ова прашање, само што е поинаку структурирано. Во нашето истражување (за македонските испитаници) беше испитана процентуалната ангажираност на наставниците за следниве активности: за подготвување и изведување на настава, за консултации со студенти, за менторирање на студенти, за административна работа и за истражувачка работа. Притоа активностите на нашите испитаници не се поделени во периодот кога има настава и во периодот кога нема настава, туку го разгледавме вкупниот обем на ангажираност на наставниците на годишно ниво. Во европското истражување, во периодот кога има настава, забележуваме дека наставните и истражувачките активности се најдоминантни и блиски во однос на неделниот број на часови кои ги поминуваат наставниците за реализирање на овие активности (сепак важно е да истакнеме дека и во периодот кога има настава, наставниците посветуваат поголем неделен број на часови за истражувањето, се разбира оваа разлика е значително поголема во периодот кога нема настава).

И во нашето истражување (за македонските испитаници) забележавме дека наставниците поголемо време посветуваат на подготовка и изведување на настава, потоа на научно-истражувачката работа, а по нив на консултации и менторирање на студенти и на административна работа. Значи, доминантни активности се наставата и истражувањето, но за настава нашите испитаници посветуваат нешто повеќе време отколку за истражувањето, што е обратна пак ситуацијата во европското истражување (истражувањето покрај тоа што е доминантно во периодот кога нема настава, тоа е и поприсутно (споредено со наставата) и во периодот кога има настава).

– *Подготовка за наставничката професија*

Нашето истражување опфаќа дел од прашањата анализирани во истражувањето од 2011 година, на Здружението на студенти на докторски студии и млади истражувачи во Србија. 577 студенти на докторски студии на територијата на Република Македонија биле опфатени во истражувањето.

На прашањето „Дали во текот на вашето универзитетско образование или на стручни семинари/курсеви, сте се образувале за изведување на настава?“, само 27% од испитаниците од истражувањето во Србија, одговориле потврдно. Во нашето истражување имаме обратна ситуација, на прашањето дали во текот на универзитетското образование, испитаниците посетувале курсеви за изведување на настава, од испитаниците кои одговориле на ова прашање, повеќе од 70% одговориле потврдно.

– *Учество во стручно – научни средби*

Од истражувањата во Македонија кои го допираат прашањето за учеството на конференции, значајни се резултатите од истражувањето Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија, каде е забележано релативно високо ниво на учество на конференции во странство (просечното учество на младите истражувачи на конференции во странство е 1 до 3 пати годишно). Речиси две третини од младите го дале овој одговор (Докмановиќ и Гичевска, 2012, стр. 90).

Во нашето истражување, учество на 1 до 3 конференции во странство во последната академска година покажале над 70% од испитаниците кои одговориле на прашањето.

Гледано одделно по институции, нешто повеќе од половина од испитаниците на ФОН кои одговориле на прашањето, имаат учествувано на 1-3 конференции во странство во последната академска година, овој процент на испитаници е поголем кај Педагошкиот факултет од Битола (61% од испитаниците кои одговориле), Универзитетски колеџ за образование на наставници (75% од испитаниците кои одговориле, Институт за педагогија (81% од испитаниците кои одговориле) и Педагошки факултет во Скопје (87% од испитаниците кои одговориле).

Покрај македонското истражување, за учеството во конференциите може да го споменеме и истражувањето за академската професија во Словенија во 2013 година. Во ова истражување, во прашањето „Кој тип на научен придонес го реализирале испитаниците во последните три години“, е допрено и прашањето за учеството на испитаниците на конференции. Резултатите од ова учество се дадени во следнава табела:

Табела 63. Научен придонес остварен во последните три години

Презентиран труд на национална научна конференција	2010						2007/2008						2013	Европски просек без Словенија	Европски просек со Словенија
	AT	CH	HR	IE	PL	NL	DE	FI	IT	NO	PT	UK	SL		
	89	82	92	93	84	89	79	82	86	80	86	87	74	86	85

Извор: Klemenčič и др. 2015 стр. 65-66

Европскиот просек (со Словенија) покажува висок процент на испитаници (85%) кои имаат презентирано труд на национална научна конференција во последните три години.

Во нашето истражување беше истражено учеството во домашни конференции во последната академска година и во последните пет години. Забележан е висок процентот на испитаници, односно над 90% од испитаниците кои одговориле на прашањата, имаат учествувано барем на една домашна конференција во последната година. Што се однесува до учество во домашни конференции во последните пет години, се забележува дека сите испитаници кои одговориле на прашањето, имаат учествувано во домашна конференција во последните пет години. На овие прашање не одговориле 9% од испитаниците.

– *Учество во проекти*

Во нашето истражување беше согледано учеството на испитаниците во домашни и во меѓународни проекти. Учеството на истражувачи во меѓународни проекти е испитано во две други истражувања со кои и ќе направиме споредба.

Во нашето истражување, во кое поставивме и временска рамка на учествата во меѓународни проекти, временската рамка е во последните пет години, забележителна е ниската стапка на испитаници кои дале одговор на ова прашање (кај три институции, дури и повеќе од 70% од испитаниците не дале одговор на ова прашање).

Истражувањето за студентите на докторски студии во Србија, покажува низок процент на учество во меѓународни проекти покажува, од 577 студенти на докторски

студии во Србија, 17% имаат учествувало или учествуваат во европски и/или меѓународни проекти (Udruženje studenata doktorskih studija i mladih istraživača Srbija, 2011, стр.22).

Во истражувањето на Петрески (идентификувани 270 економски научноистражувачки работници – добиени 74 целосни одговори), над 40% од испитаниците не учествувале во реализација на меѓународен проект (Петрески, 2012, стр. 13-20).

Делот од нашето истражување кој е насочен кон проектните активности на наставниците, го завршивме со прашањето за потешкотии поради кои не со кои се среќаваат наставниците кога ќе се спомене учеството во проекти. Овие потешкотии истовремено се и причини поради кои наставниците не учествуваат во проекти. Скоро сите македонски испитаници имаат одредени причини поради кои не учествуваат во проекти, додека кај Универзитетскиот колеџ за образование на наставници се забележува значително помал број (споредено со другите институции) на испитаници кои имаат причини за неучество во проекти.

Кај петте институции, една од главните причини за неучество во проекти е сложениот процес на апликација. Недостатокот на институционална поддршка е значајно присутен кај три македонски институции, додека аплицирањето без финансиски надоместок е значајно присутен кај две македонски институции. Посебно истакнато само кај една македонска институција е немањето на проектни партнери.

Во истражувањето на Петрески е допрено токму прашање, со тоа што прашањето е ставено во потесна рамка, односно се испитани Пречките за апликација за меѓународен проект. Во ова истражување, недостигот на технички вештини е доминантна причина за нискиот број на меѓународни проекти. Покрај оваа причина, исто толку испитаници сметале дека пречка за апликација за меѓународен проект се и сложениот процес на апликацијата во однос на веројатноста за добивање на проектот и високите критериуми на повиците за меѓународни проекти (Петрески, 2012, стр. 13-22). Всушност сложениот процес на апликација е една од подоминантните пречки во двете истражувања.

– Публикации

Академската професија бара континуирана истражувачка работа и публикување на таа истражувачка работа. Објавувањето на книги е една од обврските на академскиот кадар. Ова прашање е истражено и во нашето истражување и во истражувањето за академската професија во Словенија од 2013 година.

Во истражувањето во Словенија е истражено колкав број на испитаници биле автори или коавтори на научна книга во последните три години. Резултатите од истражувањето во Словенија се споредени со резултатите од Европското истражување EUROAC истражувањето (2010 година - Австрија, Хрватска, Ирска, Полска, Швајцарија, Холандија, 2007/2008 година - Финска, Германија, Италија, Норвешка, Португалија, Велика Британија) се дадени во следнава табела. Европскиот просек (заедно со Словенија) покажува дека 29 % од испитаниците биле автори или коавтори на научна книга во последните три години.

Табела 64. Тип на научен придонес направен во последните три години

Автор или коавтор на научна книга	2010		2007/2008						2013				Европски просек без Словенија	Европски просек со Словенија	
	AT	CH	HR	IE	PL	NL	DE	FI	IT	NO	PT	UK			SL
	35	25	37	22	14	33	21	25	48	26	32	22	38	28	29

Извор: Klemenčič и др. 2015 стр. 66

Во нашето истражување истраживме број на објавени книги во последните пет години. При оваа споредба сепак треба да напоменеме дека во нашето истражување ги опфативме бројот на објавени книги во последните пет години, додека во Европското истражување беа опфатени објавените книги во последните три години.

Објавените книги во нашето истражување ги распределивме во следниве групи: учебници и учебни помагала, прирачници и книги од стручна област.

Во нашето истражување една четвртина од испитаниците нема одговорено на прашањето за објавени книги во последните пет години. Од останатите три четвртини кои одговориле е забележано дека сите имаат минимум една објавена книга во последните пет години, а максималниот број на објавени книги од еден наставник во последните 5 години е 10 објавени книги (овде се земени во предвид сите видови на објавени книги: учебници и учебни помагала, прирачници, книги од стручна област).

Во нашето истражување, 34% од испитаниците кои одговориле на прашањето, имаат објавено прирачници; 66% од испитаниците кои одговориле на прашањето, имаат објавено учебници и учебни помагала и 68% од испитаниците кои одговориле на прашањето, имаат објавено книги од стручна област.

По истражувањето на бројот на објавени книги, во нашето истражување го поставивме прашањето и за бројот на објавени трудови во списанија со импакт фактор.

Задржувањето на местото во академската средина бара се поголема присутност на меѓународната сцена, а еден од начините да се биде присутен на меѓународната сцена е да се биде присутен во меѓународните списанија. Другата страна на оваа ситуација е тоа што, трката за објавување во странски списанија резултираше со ослабнување на нашите домашни списанија. Тоа го потенцираше проф. Ачковска, притоа говорејќи дека секоја новина не значи и обезбедување на квалитет, како што е примерот со објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор, каде што како што вели професорката, веќе е започнато да се прави голем бизнис (Ачковска, 2016, стр. 203)

За објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор, зборува професорката Силјановска Давкова, притоа укажувајќи дека општествените науки имаат помал број на списанија со импакт фактор за разлика од техничките науки. Објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор е сложен процес кој не зависи само од компетентноста на наставникот, туку во голема мера зависи од финансиската поддршка која ја дава државата за истражување и наука, од наставните работни обврски на наставниците, како и од пристапот до базите на податоци (Силјановска, 2014)

Објавувањето на трудови во списанија со импакт фактор е испитано во истражувањето „Предизвиците и перспективите на младите истражувачи во областа на општествените науки во РМ“. Добиените податоци говорат дека само 10% од испитаниците имаат објавено труд во списание со импакт фактор. Во ова истражување, значително е поголем бројот на испитаници кои имаат објавено труд во меѓународно списание (64% од испитаниците имаат објавено труд во меѓународно списание) (Докмановиќ и Гичевска, 2012, стр. 73- 91).

Во нашето истражување, споредено со горенаведеното истражување, имаме поголем процент на испитаници кои имаат објавено труд во списание со импакт фактор (околу 35% од испитаниците кои одговориле на прашањето, имаат објавено труд со импакт фактор). Податоците, одделно по институции, дури покажуваат дека на една институција половина од испитаниците имаат објавено трудови во списание со импакт фактор.

По воочувањето на објавувањето на истражувачката активност на испитаниците, во нашето истражување поставивме прашање за тоа дали соработуваат наставниците (во истражувачката работа – во пишувањето на трудовите) со своите домашни и странски колеги. На 76% од нашите испитаници кои одговориле на прашањето, коавторите во нивните трудови се од земјата од која доаѓаат самите наставници (домашни коавтори).

Гледано и одделно по институции, се забележува дека поголем дел од испитаниците на сите институции кога пишуваат трудови со коавтори, пишуваат со домашни коавтори. Институтот за педагогија во Скопје, а по него Универзитетскиот колеџ за образование на наставници имаат поголем процент на наставници кои пишуваат трудови со коавтори од странство, за разлика од другите институции.

Во истражувањето за академската професија во Словенија во 2013 година, испитана е и соработката на испитаниците со нивните колеги, притоа е дадена и временска рамка, односно во текот на последната година или во текот на претходната година. Резултатите се прикажани во следнава табела:

Табела 65. Како ја карактеризирате вашата истражувачка активност реализирана во текот на оваа (или во текот на претходната) академска година?

	2010						2007/2008						2013	Европск и просек без Словенија	Европск и просек со Словенија
	A T	C H	N R	I E	P L	N L	D E	FI	I T	N O	P T	U K	SL		
Дали соработувате со колеги од другите институции во вашата земја?	62	64	83	63	65	70	59	69	77	55	65	67	74	67	67
Дали соработувате со интернационални колеги?	75	69	74	84	50	76	45	72	59	60	51	61	80	64	65

Извор: Klemenčič и др. 2015 стр. 62-63

Соработката со интернационални колеги (и тоа ограничена на последната или претходната година) може да кажеме дека е повисока во Европското истражување, за разлика од нашето (во нашето истражување не беше поставена временска рамка).

Во истражувањето во Словенија, покрај горенаведените податоци, се дадени и подетални податоци за соработката на испитаниците од Словенија (од областа образование) со свои колеги од странство во последните три години. Не можеме да направиме директна споредба со овие податоци, но познавањето на овие податоци, посебно на податоците за заедничките публикации на испитаниците од Словенија со земјите од поранешна Југославија (во која влегува и Македонија), може да користат за да го видиме нивото на соработка кое постои и да се залагаме за унапредување на истото.

Табела 66. Во последните три години, дали имате... – по област каде моментално работите

Образование/обука на наставници	
заеднички публикации со истражувачи од други земји	32%
заеднички публикации со истражувачи од земјите од поранешна Југославија	20%

Извор: Klemenčič и др. 2015 стр. 77-78

- Потешкотии на кои наидуваат наставниците при објавувањето на своите трудови

Пречките за подготовка на истражувачки труд и пречките за објавување на истражувачки труд беа испитани во истражувањето Од економска демагогија кон економско истражување во Македонија: Сизифовска битка? Кај 60% од испитаниците недостигот на технички вештини е најголемата пречка за подготвување на истражувачки труд. Во недостигот на технички вештини се опфатени: методолошките вештини, вештините за академско пишување, познавањето на англискиот јазик и академското референцирање.

Во однос на пречките за објавување на истражувачки трудови, кај голем процент на испитаници (73%) како пречка за објавување на истражувачки труд е неинформираноста за барањата и процесот на публикување. Оваа пречка во себе ги опфаќа: немањето на информации за лепезата од меѓународни списанија, непознавање на процедури за меѓународно публикување, долготраењето и сложеноста на процесот, големата веројатност за негативен одговор, ригорозноста на процесот и непознавањето ниту еден уредник. Интересен податок е да се спомене дека дури три четвртини од испитаниците активно би истражувале или би истражувале и повеќе, доколку процесот на истражување со цел публикување на трудови би бил дополнително платен (Петрески, 2012, стр.18).

Потешкотијата што се однесува на сложеноста на процесот на објавување на трудови и неговото долго траење се среќава и во нашето истражување. Македонските испитаници истакнуваат дека се среќаваат со сложени и долги процедури за прифаќање и објавување на нивните трудови. И кај македонските испитаници финансиите се споменуваат како потешкотија на која наидуваат при објавувањето на своите трудови.

– Мобилност

Мобилноста како форма на професионален развој на наставниците беше опфатена во последниот дел од нашето анкетно истражување.

Во истражувањето за академската професија во Словенија во 2013 година, е опфатено и прашањето за интернационалната соработка. Овој дел содржи прашања кои го допираат делот Мобилност од нашето истражување. Овде ќе направиме споредба на резултатите од двете истражувања.

Во истражувањето во Словенија е истражена активноста на словенските испитаници во странство. Резултатите се дадени одделно по области во кои се вработени испитаниците. Со оглед на нашиот предмет на интерес, овде ќе ги прикажеме само резултатите од испитаниците од областа образование/обука на наставници.

Табела 67. Во последните три години, дали имате... – по област каде моментално работите

Образование/обука на наставници	
реализирано часови (реализирано предавања) во странство?	56%
реализирано часови (водено курсеви) во земјите од поранешна Југославија (надвор од часовите во странство)	32%

Извор: Klemenčič и др. 2015 стр. 77-78

Во нашето истражување, беше испитана мобилноста на испитаниците во странство и тоа нивната мобилност во последните пет години. Забележавме дека 52% од испитаниците имаат реализирано мобилност во странство. Во оваа група се опфатени сите видови на мобилност, и како визитинг професор и како истражувачи. Половина од испитаниците кои имаат реализирано мобилност во последните пет години, имале улога само на истражувачи.

Од податоците на истражувањето во Словенија во кои се забележува дека повеќе од половина од испитаниците имаат реализирано наставна мобилност во последните три години и од нашето истражување, во кое е опфатена мобилноста во поголема рамка, односно во последните пет години и од добиените податоци за бројот на истражувачи чија мобилност била само од истражувачки карактер, забележуваме дека во нашето истражување имаме значително помалку испитаници кои се ангажирани со наставни задачи за време на нивната мобилност.

IV. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Професионалниот развој на универзитетските наставници е потреба на самите наставници, но и потреба на општествата во кои наставниците живеат и дејствуваат. И двете засегнати страни неопходно е да ги вложат сите можни средства во насока на унапредување на истиот.

Исклучително малиот број на испитаници кои се со стекнато меѓународно образование (завршен одреден степен на образование) во странство, повикува на поголемо вклучување на наставниците во одредени степени на образование, (се разбира никогаш не е доцна, може и постдокторско) во некоја земја во странство, каде наставниците би биле во контакт со колеги од странство, со кои би разменуваале искуства и би стекнувале знаења кои би можеле да ги применат во своите земји.

Литературата е основното средство за работа на наставниците и во делот на наставата и во делот истражување. Гледајќи го пристапот кој го имаат наставниците до литературата, се забележува дека е потребно кај дел од македонските институции да се подобри пристапот до најновата научна литература од нивната област. Исто така, поле на кое треба да работат дел од македонските институции е подобрувањето на пристапот до Бази на податоци и до меѓународни научни списанија и притоа сите пет институции треба континуирано да ги информираат своите наставници за пристапот кој тие им го обезбедуваат до одредена литература. На овој начин би се делувало и кон отстранување, барем делумно, на потешкотијата на која наидуваат најчесто македонските испитаници, а тоа е скапата литература. Потребно е збогатување на книжниот фонд на библиотеките на самите институции (посебно нагласена потреба имаат две македонски институции). А кога станува збор за недостатокот на литература на мајчин јазик, (потешкотија само кај македонските наставници, може да се каже и очекувано со оглед на значително големата територијална покриеност која ја има германскиот јазик) не води кон наведување на два начини за намалување на оваа потешкотија, едниот е унапредување на јазичните способности кај наставниците, а вториот е поголема активност на наставниците во делот публикации, со што би се влијаело во одреден степен на подобрување на расположливата македонска литература.

Покрај наставниот ангажман, во обврските и должностите на наставничката професија влегува и учеството во стручно – научни средби. Секојдневните факултетски обврски на наставниците делумно им даваат време на наставниците од петте

институции, да земат учество во стручно научни средби. Недостатокот на време е и прва главна потешкотија која се споменува кај австриските наставници и на која наидуваат тие при нивното учество во стручно – научни средби. Вооченото ниско ниво на ангажиран соработнички кадар на испитуваните македонски институции, не води кон препораката за поголемо ангажирање на ваков кадар, со што би се делувало на зголемување на потребното време на наставниците за учество во стручно – научните средби.

Потребно е да се обезбеди одредена финансиската поддршка на наставниците, кога станува збор за учествата на наставниците во стручно научните средби. Со тоа сметаме дека би се подобрил бројот на учества на стручно – научни средби на наставниците, и тоа не само по број, туку се надеваме дека и истите би постигнале поширок размер, односно би се зголемил бројот на учества и во подалечните земји.

Македонските институции потребно е да го зголемат бројот на форми (посебно курсевите, семинарите и работилниците) кои ги организираат во насока на професионален развој на својот кадар. На овој начин би се влијаело и на подобрување на сликата - активностите кои ги преземаат институциите за професионален развој на својот кадар (посебно е нагласено кај дел од македонските институции дека активностите кои ги презема нивната институции за професионален развој на кадарот се делумни или пак овие активности воопшти и ги нема).

Потребно е да се подобри степенот на учество на наставниците во домашни, а посебно во меѓународните проекти. Како можно поле на делување, во насока на подобрување на овој степен е обезбедувањето на одредена административна поддршка на наставниците во процесот на апликација (сложениот процес на апликација е потешкотија на која наидуваат повеќето наставници од сите институции). Друго поле на делување е подобрување на поддршката од страна на македонските институции кога станува збор за учеството на македонските наставници во проекти (посебно нагласено кај три македонски институции). Еден од можните начини за надминување на потешкотијата Немање на контакти за проектни партнери (која е нагласена кај една македонска институција) е поголема меѓународна присутност на наставниците (мобилност, конференции) од каде и најчесто произлегуваат проектните партнери.

Објавуваните трудови и други публикации се плодовите од истражувачката дејност на наставниците. Објавувањето на книги од стручна област е најчест тип на книги кои ги објавуваат австриските наставници. Објавувањето на учебници и на прирачници, споредено со објавувањето на книги од стручна област е поретко. Гледајќи

ги заедно македонските институции, тоа се учебниците и учебните помагала, а гледано одделно, се забележува дека дел од македонските институции имаат пониско ниво на објавување на книги од стручна област или на прирачници, за разлика од објавувањето на учебници и учебни помагала.

Ниското ниво на објавување на трудови во списанија со импакт фактор, може да се поврзе со подолгиот процес на објавување и поголемата финансиска оптовареност за македонските наставници, додека за австриските може да се бара во непостоењето на законски норми.

И покрај тоа што две институции имаат нешто повеќе испитаници кои пишуваат трудови и со коавтори во странство, сепак генерално може да кажеме дека е ниско нивото на пишување на трудови со коавтори од странство.

Во однос на мобилноста, се забележува дека кај сите институции е потребно да се подобри степенот на учество во мобилни периоди во странство. Тие се неопходни, посебно за денешниот наставник, за наставникот кој живее во ова време. Посебно треба дел од македонските институции да ги мотивираат своите наставници да земат улога на визитинг професори за време на своите студиски престои во странство. Некои од чекорите кои можат да се преземат, за да се подобри степенот на учество на наставниците во студиски престои во странство се за македонските институции: обезбедување на одредена финансиска поддршка и помош, институционална поддршка, поддршка од канцеларијата за меѓународна размена во делот на документацијата за самата мобилност. Додека за австриските наставници: намалување на одредени обврски со што наставниците би добиле време за реализирање на одредени студиски престои како и унапредување на јазичните способности на наставниците.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Андоновски, В. (2009). *Болоња: Американизација на образованието*. Глобус. Преземено на 15 јуни 2017 година, од: <http://www.globusmagazin.com.mk/?ItemID=48565145595B1345B7C249348DE5B42C>
2. Ацески, И. (2016). *Универзитетот на распаке*, Скопје: Филозофски факултет.
3. Ачкоска, В. (2016). Реформи во високото образование. *Универзитетот на распаке*, Скопје: Филозофски факултет.
4. Бахтовска, Е. и др. (2011). *Национална рамка на високообразовните квалификации на Република Македонија*, Битола: Темпус.
5. Бојаџиевска, М. (2012). Какви истражувања и настава овозможува законот за високо образование. *Истражувањата во општествените науки во македонија. Состојби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*, Скопје: Фондација Отворено општество – Македонија.
6. Божиноска, М., Јакасановски, О., Мирчевска, М. и Шабани, С. (2015). *Мобилност на студенти и академски кадар од Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“*, Скопје: Здружение на граѓани „Младински образовен форум“.
7. Буџет на Република Македонија за 2013 година. Преземено на 4 јули 2017, од: <http://finance.gov.mk/files/Budzet na RM za 2013 Za OBJAVUVANJE 24.12.2012.pdf>
8. Буџет на Република Македонија за 2014 година. Преземено на 4 јули 2017 година, од: <http://www.finance.gov.mk/files/BUDZET-2014-FINALNA-VERZIJA-19-12-2013.pdf>
9. Буџет на Република Македонија за 2015 година. Преземено на 4 јули 2017 година, од: <http://www.finance.gov.mk/files/u6/BUDZET 2015 ZA OBJAVUVANJE 21-10-2014.pdf>
10. Ванковска, Б. (2013). *И македонските професори со критики за Болоњскиот процес*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: <http://alon.mk/archives/139395>
11. Веселинова, Д и Голаков, К. (2011). Колку универзитетските наставници во Македонија се сметаат себе си за компетентни за вршење на високообразовна дејност? *Образованието во 21 век- Зборник на трудови од третиот научно-стручен собир со меѓународно учество – Битола*. Преземено на 6 јули 2017 година, од: <http://eprints.ugd.edu.mk/5409/>
12. ДЗС. (2017). *Активно население во Република Македонија. Резултати од анкетата за работна сила, 2016*, Скопје: ДЗС.
13. ДЗС (2016). Анкета за работна сила, 2015. *Статистички преглед: Население и социјални статистики*, Скопје: ДЗС.
14. ДЗС (2010). *Број на дипломирани студенти во 2009 година*, Скопје: ДЗС.
15. ДЗС (2011). *Број на дипломирани студенти во 2010 година*, Скопје: ДЗС.
16. ДЗС (2012). *Број на дипломирани студенти во 2011 година*, Скопје: ДЗС.
17. ДЗС (2013). *Број на дипломирани студенти во 2012 година*, Скопје: ДЗС.
18. ДЗС (2014). *Број на дипломирани студенти во 2013 година*, Скопје: ДЗС.
19. ДЗС (2015). *Број на дипломирани студенти во 2014 година*, Скопје: ДЗС.
20. ДЗС (2016). *Број на дипломирани студенти во 2015 година*, Скопје: ДЗС.
21. ДЗС (2010). *Бројот на наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2009/2010 година*, Скопје: ДЗС.
22. ДЗС. (2016). *Бруто домашен производ*, Скопје: ДЗС.
23. ДЗС. (2016). *Бруто – домашен производ на Република Македонија во 2015 година. Бруто – домашен производ, 2002-2015*, Скопје: ДЗС.

24. ДЗС (2017). *Бруто-домашен производ, четврто тримесечје од 2016 година*, Скопје:ДЗС.
25. ДЗС. (2010). *Доктори на науки, 2009 година*, Скопје: ДЗС
26. ДЗС. (2011). *Доктори на науки, 2010 година*, Скопје: ДЗС
27. ДЗС. (2012). *Доктори на науки, 2011 година*, Скопје: ДЗС
28. ДЗС. (2013). *Доктори на науки, 2012 година*, Скопје: ДЗС
29. ДЗС. (2014). *Доктори на науки, 2013 година*, Скопје: ДЗС
30. ДЗС. (2015). *Доктори на науки, 2014 година*, Скопје: ДЗС
31. ДЗС. (2016). *Доктори на науки, 2015 година*, Скопје: ДЗС
32. ДЗС (2015). *Запишани студенти во учебната 2014/15*, Скопје: ДЗС
33. ДЗС (2016). *Запишани студенти во учебната 2015/16*, Скопје: ДЗС.
34. ДЗС. (2016). *Запишани студенти на високите стручни школи и факултетите во Република Македонија во академската 2015/2016 година (прв циклус)*, Скопје: ДЗС.
35. ДЗС. (2010). *Магистри на науки и специјалисти, 2009*, Скопје: ДЗС.
36. ДЗС. (2011). *Магистри на науки и специјалисти, 2010*, Скопје: ДЗС.
37. ДЗС. (2012). *Магистри на науки и специјалисти, 2011*, Скопје: ДЗС
38. ДЗС. (2013). *Магистри на науки и специјалисти, 2012*, Скопје: ДЗС.
39. ДЗС. (2014). *Магистри на науки и специјалисти, 2013*, Скопје: ДЗС.
40. ДЗС. (2015). *Магистри на науки и специјалисти, 2014*, Скопје: ДЗС.
41. ДЗС. (2016). *Магистри на науки и специјалисти, 2015*, Скопје: ДЗС.
42. ДЗС (2016). *Македонија во бројки*, Скопје: ДЗС.
43. ДЗС. (2017). *Македонија во бројки*, Скопје: ДЗС
44. ДЗС. *Население. Преземено на 15 јули 2017 година*, од: <http://www.stat.gov.mk/OblastOpsto.aspx?id=2>
45. ДЗС. (2016). *Население. Статистички годишник на Република Македонија, 2016*, Скопје: ДЗС.
46. ДЗС (2011). *Наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2010/2011 година*, Скопје: ДЗС.
47. ДЗС (2012). *Наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2011/2012 година*, Скопје: ДЗС.
48. ДЗС (2013). *Наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2012/2013 година*, Скопје: ДЗС.
49. ДЗС (2014). *Наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2013/2014 година*, Скопје: ДЗС.
50. ДЗС (2015). *Наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2014/2015 година*, Скопје: ДЗС
51. ДЗС (2016). *Наставници и соработници во високообразовните установи во академската 2015/2016 година*, Скопје: ДЗС.
52. ДЗС. (2016). *Основни и средни училишта на почетокот на учебната, 2015/2016*, Скопје: ДЗС.
53. ДЗС. (2017). *Просечна месечна исплатена нето-плата по вработен, јануари 2017*, Скопје: ДЗС.
54. ДЗС. (2016). *Процени на населението на 30.06.2015 и 31.12.2015 според полот и возраста, по општини и по статистички региони (НТЕС-2007)*, Скопје:ДЗС.
55. ДЗС. (2016). *Установи за згрижување и воспитување на деца – детски градинки-центри за ран детски развој, 2015*, Скопје: ДЗС.
56. Докмановиќ, М и Гичевска, С. (2012). *Перспективите и предизвиците на младите истражувачи во областа на општествените науки во Република Македонија. Истражувањата во општествените науки во Македонија. Состојби, предизвици*

и препораки за унапредување на политиките, Скопје: Фондација Отворено општество – Македонија.

57. Закон за академијата за наставници (2015) Скопје. Службен весник на Република Македонија, 10/2015.
58. Закон за високообразовните установи за образование на наставен кадар во предучилишното воспитание, основното и средното образование консолидиран текст (2015) Скопје. Службен весник на Република Македонија, 10/2015, 20/2015, 98/2015, 145/2015. Преземено на 14 јули 2017 година, од <http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-visoko-obrazovni-2015.pdf>
59. Закон за високото образование. (1974). Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, 49/1974.
60. Закон за високото образование (2000) Скопје: *Службен весник на Република Македонија бр. 64/2000.*
61. Закон за високото образование (2008) Скопје: *Службен весник на Република Македонија бр. 35/2008.*
62. Закон за високото образование. Консолидиран текст. (2015). Преземено на 4 јули 2017 година од: http://www.mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_za_visoko_2015v1.pdf
63. Закон за високото образование. Консолидиран текст. (2016). Преземено на 14 јули 2017 година, од http://www.mon.gov.mk/images/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B7%D0%B0_%D0%B2%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%BE_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf
64. Закон за високото школство во Народна Република Македонија. Службен весник на Народна Република Македонија, 20/1961.
65. Закон за високото школство во Социјалистичка Република Македонија. Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, 15/1965.
66. Закон за Вишата педагошка школа во Скопје (1956) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 36/1956.
67. Закон за заштита на деца. Консолидиран текст. (2015). Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/zakoni>
68. Законот за изменување и дополнување на законот за високо образование (2008) Скопје. Службен весник на Република Македонија, 103/2008.
69. Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование (2011) Скопје: Службен весник на Република Македонија, 17/2011.
70. Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование (2013) Скопје. Службен весник на Република Македонија, 15/2013
71. Закон за изменување и дополнување на законот за високото образование (2015) Скопје. Службен весник на Република Македонија, 10/2015.
72. Закон за изменување и дополнување на законот за основно образование (2007) Скопје. Службен весник на Република Македонија, 51/2007.
73. Закон за изменување и дополнување на законот за средното образование. (2007). Службен весник на Република Македонија бр. 49/2007.
74. Закон за научно-истражувачката дејност (2008) Скопје: Службен весник на Република Македонија бр. 46/2008.
75. Закон за националната рамка на квалификации (2013) Скопје: Службен весник на Република Македонија бр. 137/2013.
76. Закон за основање на Универзитет „Мајка Тереза“ во Скопје (2015) Скопје: *Службен весник на Република Македонија бр. 226/2015.*

77. Закон за основно образование. Консолидиран текст (2016). Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://mon.gov.mk/images>
78. Закон за средно образование. Консолидиран текст. (2016). Преземено на 7 јули 2017 година, од: http://mon.gov.mk/images/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D0%B7%D0%B0_%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%BE_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf
79. Закон за стручно образование и обука. Консолидиран текст. (2015). Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-strucno-obrazovanie-i-obuka.pdf>
80. Закон за Универзитетот во Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 15/1956.
81. Јаневска, Н. и др. (2013). *Документ, Македонската рамка на квалификации – појдовни основи* -, Скопје: МОН.
82. Јовановска, Б. (2012). Дали само немањето пари ги „кочи“ општествените науки? *Истражувањата во општествените науки во Македонија. Состојби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*, Скопје: Фондација Отворено општество – Македонија.
83. Кекеновски, Љ и Масевски, Т. *Европското високо образование низ призма на Болоњскиот процес*. Преземено на 5 јули 2017 година, од <https://www.scribd.com/document/>
84. Колозова, К. (2012). Меѓународните академски стандарди според законите за наука и за високото образование во Република Македонија. *Истражувањата во општествените науки во Македонија. Состојби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*, Скопје: Фондација Отворено општество – Македонија.
85. Костовска, С. и др. (2009). *Како до поквалитетно високо образование?*, Скопје: Центар за истражување и креирање политики.
86. *Магна карта на универзитетите од Европа*. (1988). Преземено на 28 јуни 2017 година, од <https://momugra.wordpress.com/magna-charta-universitatum/>
87. Милевски, И. (2015). *Професија „универзитетски професор“ на македонски начин...* ИГЕО ПОРТАЛ. Преземено на 5 јули 2017 година од: <http://www.igeografija.mk/Portal/?p=5411>
88. Миовска-Спасева, С. (2006). Личноста и компетенциите на наставникот во современото образование. *Годишен зборник на Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје*, 59, 29-43.
89. Миовска-Спасева, С. и Рунчева, Ј.(2013-2014). Мобилноста на наставниците во високото образование. *Годишен зборник на Факултет за образовни науки 2013/2014*, Штип: УГД.
90. МОН. (2014). *Акредитирани високообразовни установи во Република Македонија*. Преземено на 4 јули 2017 година од: http://www.mon.gov.mk/images/documents/akreditacii/akreditacii_14.pdf
91. МОН. Министерство за образование и наука.(2014). *Хоризонт 2020*. Преземено на 4 јули 2017 година од <http://www.mon.gov.mk/index.php/dokumenti/2014-07-30-12-00-34/horizont-2020-m>
92. Наредба за распоредот на звањата на просветно – научната струка во врсти. Службен весник на Народна Република Македонија, 34/1947.

93. Новковски, Н. (2017). Кој, колку и зошто финансира во науката и истражувањето. *ResPublica*. Преземено на 4 јули 2017 година, од: <http://respublica.edu.mk/blog/2017-02-24-10-42-03>
94. Одлука за основање Виша педагошка школа во Штип (1959) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 32/1959.
95. Одлука за потврдување одлуката за отворање отсек за воспитување при Педагошката академија „Гоце Делчев“ - Штип (1971) Скопје. Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, 24/1971.
96. Педагошки факултет Битола, Студиски програми за прв циклус. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://www.pfbt.uklo.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=147&lang=mk
97. Педагошки факултет Битола, Студиски програми за втор циклус. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://www.pfbt.uklo.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=149&lang=mk
98. Педагошки факултет Битола, Студиски програми за трет циклус. Преземено на 12 јули 2017 година од: http://www.pfbt.uklo.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=151&lang=mk
99. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје. Извештај за самоевалуација на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје. (15.09.2013-15.09.2016 година). Преземено на 6 јули 2017 година, од: <http://www.pfsko.ukim.edu.mk/wp-content/uploads/2015/05/%D0%98%D0%97%D0%92%D0%95%D0%A8%D0%A2%D0%90%D0%88-%D0%A1%D0%90%D0%9C%D0%9E%D0%95%D0%92.pdf>
100. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје, Студии. Прв циклус. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page_id=98
101. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје, Студии. Втор циклус. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page_id=100
102. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје, Студии. Трет циклус. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page_id=1190
103. Петрески, М. (2012). Од економска демагогија кон економско истражување во Македонија: Сизифовска битка. *Истражувањата во општествените науки во Македонија. Состојби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*, Скопје: Фондација Отворено општество – Македонија.
104. Поп Иванов, Л. и Велковски, Г. (2010). *ЕКТС – Реалност или шлузија во високото образование: анализа преку алатката пристап до информации од јавен карактер*, Скопје: Младински образовен форум.
105. Попсимонова, Г. *Знаењето оди во втор план*: Интервју со проф. д-р Гордана Попсимонова. Мугра. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: <https://momugra.wordpress.com/2016/01/09/intervju-popsimonova-znaenjeto-odi-vo-vtor-plan/>
106. Правилник за организацијата и работата на Вишата педагошка школа во Скопје (1948) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 5/1948.
107. Правилник за организацијата и работата на курсот за нови основни учители во македонските основни училишта (1946) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 20/1946.
108. Решение. Во Битола и Штип се отвораат учителски школи (1946) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 24/1946.

109. Решение за запишување од Школото за народни учители во учителските школи во Штип и Битола (1946) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 27/1946.
110. Решение за основање Педагошка академија во Битола (1964). Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, 9/1964.
111. Решение за отворање на летен тримесечен курс за основни учители во Скопје и Битола (1946) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 14/1946.
112. Решение за отворање на паралелка за воспитачи во установите за деца од предучилишна возраст (1974) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 24/1974.
113. Решение за отворање на педагошки одделенија при Битолската и Штипската гимназија (1945) Скопје. Службен весник на Федерална Македонија, 24/1945.
114. Решение за траењето учењето во учителските школи (1948) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 24/1948.
115. Силјановска Давкова, Г. (2014). Не се очекува импакт – фактор само од науката, туку и од државата! Преземено на 5 јули 2017 година, од: <http://www.dw.com/>
116. УГД. (2014). *Универзитетски гласник*, Штип: УГД.
117. УКЈО. (2013). Правилник за критериумите и постапката за избор во наставно-научни, научни, наставно-стручни и соработнички звања на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ - Битола. Преземено на 14 јули 2017 година, од https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi_k9W_9IfVAhWJ2hoKHxoDCOOOFggLMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uklo.edu.mk%2Ffilemanager%2FPravilnik%2520za%2520izbor%2520vo%2520zvanja%2520-%2520kraen-za%2520Bilten.doc&usq=AFOjCNE8gnH8vhnaDFlOOyJWu2Nld28tBw
118. УГД. (2016). *Извештај за самоевалуацијата на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип (за периодот 2013-2015)*, Штип: УГД.
119. УКИМ. (2013). Правилник за критериумите и постапката за избор во наставно-научни, научни, наставно-стручни и соработнички звања и асистенти – докторанди на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје (пречистен текст). Преземено на 14 јули 2017 година, од http://www.ukim.edu.mk/dokumentacija/46_742510673.pdf
120. УКЈО. (2015). *Извештај за самоевалуацијата на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола (за периодот 2012/13-2014/15)*, Битола: УКЈО
121. УКЈО. (2016). Конкурс за запишување студенти на трет циклус – докторски студии на студиските програми на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола во академската 2016/2017 година, Битола: УКЈО.
122. Уредба за Вишата Педагошка школа во Скопје (1948) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 30/1948.
123. Уредба за Вишата Педагошка школа во Скопје (1949) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 19/1949.
124. Уредба за воведување на петгодишно школување во учителските школи (1953) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 34/1953.
125. Уредба за одредување рангот на учителските курсеви (1951) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 18/1951.
126. Уредба за основање на Виша Педагошка школа во Скопје (1947) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 31/1947.
127. Уредба за продолжување со работа на Вишите педагошки школи во Скопје и Штип како Педагошки академии (1961). Службен весник на Народна Република Македонија, 26/1961.

128. Уредба за просветно-научната струка (1947). Службен весник на Народна Република Македонија, 32/1947.
129. Уредба за школа за воспитачи на деца од предучилишна возраст (1950) Скопје. Службен весник на Народна Република Македонија, 34/1950.
130. Факултет за образовни науки, Прв циклус на студии. Преземено на 12 јули 2017 година, од: <http://arhiva.ugd.edu.mk/mk/fakulteti/pf/pf-prv-ciklus.html>
131. Факултет за образовни науки, Втор циклус на студии. Преземено на 12 јули 2017 година, од: <http://arhiva.ugd.edu.mk/mk/fakulteti/pf/pf-vtor-ciklus.html>
132. Факултет за образовни науки, Трет циклус на студии. Преземено на 12 јули 2017 година, од: <http://arhiva.ugd.edu.mk/mk/fakulteti/pf/pf-tret-ciklus.html>
133. Филиповски, Ѓ. (2016). *За науката и научните работници кај нас (1, 2 и 3)*. Утрински весник.
134. Филозофски факултет. Историјат. Преземено на 7 јули 2017 година, од: http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/page/posts/view/istorijat_27
135. Филозофски факултет при ДУТ. Прв и втор циклус. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://unite.edu.mk/mk/fakultetet/fillozofski_fakultet/3090.html
136. Филозофски факултет, Студиски програми, прв циклус Педагогија. Преземено на 12 јули 2017 година, од: <http://fzf.ukim.edu.mk/index.php/mk/2010-08-10-09-07-45/2010-08-10-09-09-00/2009-12-05-19-28-06>
137. Филозофски факултет, Студиски и предметни програми на втор циклус на студии. Педагошки науки. Преземено на 12 јули 2017 година, од <http://fzf.ukim.edu.mk/index.php/mk/2010-08-10-09-07-45/2010-08-10-09-10-51>
138. Филозофски факултет, Трет циклус (докторски студии). Педагогија. Преземено на 12 јули 2017 година од <http://fzf.ukim.edu.mk/index.php/mk/2010-08-10-09-07-45/2010-08-10-09-11-32>
139. Хацишче, А., Гарамитчиоски, Т., Арнаудова, В., Јашари, Х., Јосифовска, А., Поповски, З и Велковски, З. (2006). Програма за развој на високото образование. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи*, Скопје: МОН на Република Македонија.
140. Цветковиќ, И. (2012). Македонската научна реалност: предизвици и перспективи. *Истражувањата во општествените науки во Македонија. Состојби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*, Скопје: Фондација Отворено општество – Македонија.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА (странски извори)

141. Academic Ranking of World Universities. 2016. *Statistics by Region*. Преземено на 4 јули 2017 година од: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2016.html>
142. AFT Teachers. (2008). *Principles for Professional Development*, Washington: American Federation of Teachers. Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://www.aft.org/sites/default/files/pd_principles_2008.pdf
143. Archam, S. et al (2016). *Statistical guide 2015. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*, Vienna: BMBF.
144. Bekey, A.G. (1988). *The assistant professor's guide to the galaxy or How to Survive and Succeed in Academia*. Преземено на 5 јули 2017 година, од: Преземено од: <http://web.cs.iastate.edu/~honavar/assistantprofgalaxy.pdf>
145. Bergen Communique (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580_520.pdf
146. Berlin Communique (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_5772_84.pdf
147. BFUG. (2015). *Report of the 2012-2015. BFUG working group on mobility and internationalization*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf
148. BFUG. (2015). *Report of the 2012-2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf
149. BMBF (2015/2016). *Mogućnosti obrazovanja u Austriji 2015/16*. Веб: Savezno ministarstvo za obrazovanje i žene.
150. BMBF (2016/2017). *Mogućnosti obrazovanja u Austriji 2016/17*. Веб: Savezno ministarstvo za obrazovanje i žene.
151. bm:uk, BM.W_f. (2011). *Austrian EQF Referencing Report*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://www.nok.si/assets/PDF/Evropsko-ogrodje-kvalifikacij/93-file-path.pdf>
152. bm:uk (2012/13). *Ergänzende ARBEITSUNTERLAGEN*. Преземено на 14 јули 2017 година од: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/PV/20121216_DRneu-Arbeitsmaterialien_aktuell.pdf
153. BMUKK (2007). *Austrian Education News*, Wien, BMUKK.
154. BMUKK. (2008). *Statistical guide 2008. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*, Vienna: BMUKK.
155. BMUKK. (2009). *Statistical guide 2009. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*, Vienna: BMUKK.
156. BMUKK. (2010). *Statistical guide 2010. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*, Vienna: BMUKK.
157. BMUKK. (2011). *Statistical guide 2011. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*, Vienna: BMUKK.

158. BMUKK. (2012). Statistical guide 2012. Key facts and figures about schools and adult education in Austria, Vienna: BMUKK.
159. BMUKK. (2013). Statistical guide 2013. Key facts and figures about schools and adult education in Austria, Vienna: BMUKK.
160. BMUKK. (2014). Statistical guide 2014. Key facts and figures about schools and adult education in Austria, Vienna: BMUKK.
161. BMUKK. (2015). Statistical guide 2015. Key facts and figures about schools and adult education in Austria, Vienna: BMUKK.
162. Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
163. Bucharest Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
164. Bucherberg, F. & Seel, H. (1999). *Teacher education in Austria: Description, Analysis and Perspectives*. TNTEE Publications 2(2), 11-42.
165. Budapest-Vienna Declaration (2010). Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf
166. Bundesministerium für unterricht und kulturelle angelegenheiten. (1996). Austria: Development of education: 1994-1996, Geneva: Report presented at the 45th Session of the International Conference on Education Geneva. Преземено на 12 јули 2017 година, од http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_1996/austria96.pdf
167. Clarke, M. (2015). *Creating a Supportive Working Environment in European Higher Education*, Brussels: Education International Research Institute.
168. Colucci, E. et al. (2012). *Mobility: Closing the gap between policy and practice*, Brussels, EUA.
169. Crawford, K. (2009). *Continuing Professional Development in Higher Education: Voices from Below*, University of Lincoln: England.
170. Crosier, D., et al. (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe. Funding and the Social Dimension 2011*, Brussels: Eurydice.
171. Cvetičanin, P. & Petrovič, M. (2013). Kapaciteti, prakse i naučno-istraživačke zajednice u Srbiji. *Istraživanja u oblasti društvenih nauka u Srbiji: Pregled stanja, karakteristični problemi I preporuke*, Beograd: Institut ekonomskih nauka.
172. Dragoescu, R.M. (2013). An overview of higher education at the European level. CMSS. Преземено на 30 јуни 2017 година од: http://cmss.univnt.ro/wp-content/uploads/vol/split/vol_I_issue_2/CMSS_vol_I_issue_2_art_003.pdf
173. EP-Nuffic. (2015). Education system Austria. The Austrian Education system described and compared with the Dutch system. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <https://www.nuffic.nl/en%3B/publications/find-a-publication/education-system-austria.pdf>
174. Estermann, T., Bennetot Pruvot, E. & Claeys – Kulik, A. (2013). Designing strategies for efficient funding of higher education in Europe, Brussels: EUA.
175. EUA. *Public Funding Observatory 2016*, Brussels: European University Association. Преземено на 30 јуни 2017 година од <http://www.eua.be/Libraries/governance-autonomy-funding/public-funding-observatory-2016.pdf?sfvrsn=4>
176. Eurydice. (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*, Brussels: Eurydice European Unit.

177. EURYDICE (2016). Austria. Early Childhood Education and Care. Преземено на 7 јули 2017 година, од https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Early_Childhood_Education_and_Care
178. European Union (2015). *ECTS Users' Guide*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
179. European Commission. (2010). Communication from the commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels: EC
180. European Commission. Descriptors defining levels in the EQF. Преземено од <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
181. European Commission. Eurydice. Admission Requirements and Choice of ECEC Institution. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation>
182. European Commission. Eurydice. Austria-Glossary. Преземено на 7 јули 2017 година, од <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Glossary>
183. European Commission. (2015). *Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
184. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Early Childhood Education and Care Systems in Europe*. National Information Sheets 2014/15. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
185. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
186. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
187. European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *Compulsory Education in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
188. European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *The Organisation of the Academic Year in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
189. European Commission, Eurydice. 2016. *Structure of the national education system, Austria*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Overview>
190. European Commission, Eurydice. 2016, *Structure of the national education system, Macedonia*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/former_Yugoslav_Republic_of_Macedonia:Overview
191. European Higher Education Area. *Full Members*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од <http://www.ehea.info/pid34249/members.html>
192. European University Association. *The European Higher Education Area and the Bologna Process. Bologna Basics*. Преземено на 29 јуни 2017 година, од <http://www.eua.be/policy-representation/higher-education-policies/the-european-higher-education-area-and-the-bologna-process>
193. European Commission. European Neighborhood Policy and Enlargement Negotiations. Macedonia. Преземено на 7 јули 2017 година, од https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/countries/detailed-country-information/fyrom_en

194. European Union. Candidate Countries. Преземено на 7 јули 2017 година, од https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_en
195. European Union. *EU member countries in brief*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries_en
196. Eurostat, *Gross domestic expenditure on R&D, 2005 and 2015*. Преземено на 4 јули 2017 година, од [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Gross_domestic_expenditure_on_R_%26_D, 2005 and 2015 \(%25 of GDP\) YB17.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Gross_domestic_expenditure_on_R_%26_D,_2005_and_2015_(%25_of_GDP)_YB17.png)
197. Eurostat, *Gross domestic expenditure on research & development, 2009 and 2014*. Преземено на 5 јули 2017 година, од [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Gross_domestic_expenditure_on_research_%26_development_2009 and 2014.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Gross_domestic_expenditure_on_research_%26_development_2009_and_2014.png)
198. Eurostat, R&D expenditure. Преземено на 4 јули 2017 година, од: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/R_%26_D_expenditure
199. Eurostat. Population on 1 January 2013. Преземено на 30 јуни 2017 година, од: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00001>
200. Eurostat Statistics Explained. Population age structure by major age groups, 2005 and 2015 (% of the total population). Преземено на 7 јули 2017 година од: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_age_structure_by_major_age_groups_2005 and 2015 \(%25 of the total population\) YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_age_structure_by_major_age_groups_2005_and_2015_(%25_of_the_total_population)_YB16.png)
201. Eurostat. *Tertiary education statistics*. Преземено на 30 јуни 2017 година, од: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics
202. Federal Ministry of Education. Schools and Education. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <https://www.bmb.gv.at/enfr/school/index.html>
203. Federal Ministry of Education and Cultural Affairs (1996). Austria: Development of education: 1994-1996, Wien: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs.
204. Federal Ministry of Education, Science and Culture. (2001). *Development of Education in Austria 1997-2000*, Vienna: bm:bwk.
205. Federal Ministry of Education, Science and Culture. (2004). *Development of Education in Austria 2000-2003*, Vienna: bm:bwk.
206. Federal Ministry of Families and youth (bmfj). Child care in Austria. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://en.bmfj.gv.at/families/child-care-in-austria.html>
207. Federal Ministry of Science and Research (1988). Higher education in Austria, Vienna, Federal Ministry of Science and Research.
208. Federal Ministry of Science, Research and Economy. Преземено од: <https://www.en.bmfwf.gv.at/Ministry/Seiten/TheMinistry.aspx>
209. Federal Ministry of Science and Research (1988). Higher education in Austria, Vienna
210. Fischer, R. (2017) *Average Salary in European Union 2017*. Преземено на 7 јули 2017 година, од <https://www.reinischfischer.com/average-salary-european-union-2017>
211. Gassner O.&Schratz M. (2001) Graduate and Postgraduate Studies and Research in Austrian Teacher Education, in Erixon P-O., Frånberg G-M.&Kallós D. (Eds) The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education. Reform Policies in the European Union, 63–80. Umeå: Umeå University.
212. Gassner, O et al (2002). *Teacher Education in Austria in 2002: the road of change Status quo – development – perspectives – scenarios. Strategies of change in teacher education . European views*, Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirchp. 15 -27.
213. *Gross domestic expenditure on research and development. GERD*. Преземено на 5 јули 2017 година, од <https://www.stat.ee/57298>

214. IMF. (2017). International Monetary Fund World Economic Outlook (October – 2016). Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://statisticstimes.com/economy/european-countries-by-gdp-per-capita.php>
215. Institute for Learning. (2009). Guidelines for your continuing professional development (CPD). Преземено на 6 јули 2017 година, од <https://mhfe.org.uk/sites/default/files/j11734-ifl-cpd-guidelines-08.09-web-v3.pdf>.
216. Katsarova, I. (2015). *Higher education in the EU. Approaches, issues and trends*, European Parliament.
217. King, H. (2004). Continuing Professional Development in Higher Education: what do academics do? CEES Subject Centre, University of Plymouth
218. Klemenčič и др. (2015). *ACADEMIC profession and the conditions of academic work in Slovenia: findings of the 2013 EUROAC survey*, Ljubljana: Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes – СМЕПИУС.
219. Lahey, C.H. (1957). *Austrian Teachers and Their Education Since 1945*, Washington: United States Government Printing Office.
220. Latchem, C., Odabaşı, H. F. & Kabakçı, I. (2006) Online professional development for university teaching in Turkey: A proposal. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(3), 20-26.
221. Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
222. Lunren, Z & Hong, Z. *Study on university teachers 'professional development and its independent realization approaches*. Преземено на 15 септември 2011 година, од <http://www.seiofbluemountain.com/upload/product/200909/2009jyhy04a36.pdf>
223. London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world. Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_58_8697.pdf
224. Maps of World. Current, Credible, Consistent. *Austria Map*. Преземено на 20 октомври 2016 од <http://www.mapsofworld.com/austria/>
225. Marriss, D. *Academic staff development*. Преземено на 10 Август 2011г. од http://www.sagepub.com/upm-data/36170_McIntosh_II_Proof.pdf
226. McAleese, M. et al (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe 's higher education institutions*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
227. Migration Austria. *Geography and population*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/austria-at-a-glance/geography-and-population/>
228. Mirascieva, S. (2012). *Professional Development of the Teachers from the Angle of School Managers*. Annual Miscellaneous Collection (1). стр. 19-30. ISSN 1409-9187
229. Mobilnost za bolje učenje. Преземено на 5 јули 2017 година, од: http://vfs.unsa.ba/web/images/dokumenti/BOL_Strategija%20mobilnosti%20do%202020.pdf
230. Musselin, C. (2007). *The transformation of academic work: facts and analysis: Center for Studies in Higher Education*. Преземено на 5 јули 2017 година, од <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502859.pdf>
231. Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. Преземено на 7 јули 2017 година, од <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>

- 232.OeBFA (2017). *Republic of Austria. Investor Information – July 2017*, Vienna: Austrian Treasury.
- 233.OECD Data. *Unemployment rate*.Преземено на 7 јули 2017 година од: <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm>
- 234.OECD (Organisation for International Cooperation and Development). (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD
- 235.OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- 236.OECD. Education at a glance 2014. Austria. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <https://www.oecd.org/edu/Austria-EAG2014-Country-Note.pdf>
- 237.OECD.Stat. 2014. *Distribution of teachers by age and gender*.Преземено на 4 јули 2017 година, од https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE
- 238.Open Society Foundations, 2017, *Grants. Civil Society Scholar Awards*. Преземено на 4 јули 2017 година, од <https://www.opensocietyfoundations.org/grants/civil-society-scholar-awards-20151125>
- 239.Pedersen,H,L. *How to Succeed in Academia*.Преземено на 5 јули 2017 година, од <http://docs.lhpedersen.com/How to Succeed in Academia.pdf>
- 240.Pechar, H. *The Changing Academic Workplace: From Civil Servants to Private Employees. Country report Austria*. Преземено на 3 јули 2017 година, од: https://www.uni-klu.ac.at/wiho/downloads/the_changing.pdf
- 241.Pleschová, G. et al (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*, Strasbourg: European Science Foundation.
- 242.Prague Communique (2001). Towards the European Higher Education Area. Преземено на 29 јуни 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- 243.Racké, C. (2013). *Мобилност на кадарот во високото образование. Национални политики и програми*, Brussels: EACEA.
- 244.Reinis Fischer. (2017). Average Salary in European Union 2017. Преземено од: <https://www.reinischfischer.com/average-salary-european-union-2017>
- 245.Sorbonne Joint Declaration. Преземено на 5 јули 2017 година, од http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- 246.Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- 247.Statistics Austria (2017). *Austria. Data. Figures. Facts 2016/17*, Vienna: Statistik Austria.
- 248.Statistik Austria. *Kinder in Kindertagesheimen 2015/16 im Vergleich zu 2010/11*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: http://www.statistik.at/web_de/presse/109598.html
- 249.Statistics Austria. Population in Austria rose to about 8.77 million at the beginning of 2017. Преземено на 7 јули 2017 година, од: https://www.statistik.at/web_en/statistics/PeopleSociety/population/population_change_by_demographic_characteristics/111435.html
- 250.Statistics Austria. (2016). Population since 2008 by Länder: Statistics Austria. Преземено на 20 октомври 2016 година од http://www.statistik.at/web_en/statistics/PeopleSociety/population/population_censuses_register_based_census_register_based_labour_market_statistics/total_population/index.html

251. Statistics Austria. *Register – based Labour Market Statistics 2015*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: https://www.statistik.at/web_en/statistics/PeopleSociety/population/population_census/register_based_census/register_based_labour_market_statistics/population_by_demographic_characteristics/index.html
252. Statistics Austria. The Austrian economy grew by 1.5% in 2016. Main aggregates. Преземено на 7 јули 2017 година, од: https://www.statistik.at/web_en/statistics/Economy/national_accounts/gross_domestic_product/annual_data/index.html
253. Statistik Austria (2016). *Schulbesuch 2015/16 im Vergleich zu 2014/15 und 2005/06*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: http://www.statistik.at/web_de/presse/110709.html
254. Study in Austria. General information. Преземено на 12 јули 2017 година, од: http://www.studyinaustria.at/study_in_austria/general_information/
255. Stošić, I. et. al. (2013). *Istraživanja u oblasti društvenih nauka u Srbiji: Pregled stanja, karakteristični problemi I preporuke*, Beograd: Institut ekonomskih nauka.
256. Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, Brussels: European University Association.
257. Tadaki, M. (2013). *How are we doing higher education internationalization?* University World News. Преземено на 29 јуни 2017 година, од <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013052818005080>
258. Teacher Education and Professional Development in Austria. Преземено на 6 ноември 2013 година.
259. Teichler, U. Internationalisation of Higher Education: European Experiences. Преземено од: https://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/Literature/Internationalisation.pdf
260. Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. Преземено на 3 јули 2017 година, од https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/T_29_Internat_of_HE_2009.pdf
261. Teichler, U & Ava Höhle, E. (2013). *The Academic profession in 12 European Countries – The Approach of the Comparative Study. The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*, Преземено на 5 јули 2017 година, од: https://books.google.mk/books?id=6apEAAAAQBAJ&pg=PA33&lpg=PA33&dq=University+professors+by+age+group+in+Europe&source=bl&ots=pR75RYtB0v&sig=ZROpqtL5YW0N2tRhVn7B9f6V_NO&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
262. The Austria Education System. Kindergarten. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/kindergarten/>
263. The world bank. *Government expenditure on education (% of GDP)*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
264. The World Bank. *Surface Area Data*. Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://www.worldbank.org/en/search?q=surface+Area+Austria¤tTab=1>
265. Types of professional development activities. Преземено на 5 јуни 2017 година од <http://www.sau53.org/pd/Master%20Plan/Section%20VII%20for%20Web.pdf>
266. Udruženje studenata doktorskih studija i mladih istraživača Srbija (2011). *Anketa o doktorskim studijama u Srbiji*, Novi Sad. Преземено на 6 јули 2017 година, од: <http://doktoranti.org.rs/media.doktoranti.org.rs/2012/02/Anketa-o-doktorskim-studijama-u-Srbiji-2011-Doktoranti-Srbije.pdf>

267. UNESCO, Expenditure on education as % of GDP (from government sources).
Преземено на 7 јули 2017 година, од: <http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>
268. Vujacic, I., Djordjevic, S., Kovacevic, M., & Sunderic, I. (2013). *Overview of Higher Education and Research Systems in the Western Balkans. Country report: Macedonia*, Преземено на 4 јули 2017 година, од [http://www.herdata.org/public/HE and Research in Macedonia FINAL.pdf](http://www.herdata.org/public/HE_and_Research_in_Macedonia_FINAL.pdf)
269. Vukasović, M. et al (2009). *Financing higher education in south-eastern Europe: Albania, Croatia, Montenegro, Serbia, Slovenia, Belgrade*: Centre for Education Policy.
270. Yerevan Communique (2015). Преземено на 29 јуни 2017 година, од: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
271. Wadsack-Köchler, Kasparovsky et al (2016). Higher education in Austria, Vienna: bmwfw.
272. Wadsack-Köchler, Kasparovsky et al (2015). Higher education in Austria, Vienna: bmwfw.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1. Рамка на квалификации

Табела 68. Компаративна анализа на рамката на квалификации во високото образование во РМ пред и по Болоња

Ниво во националната рамка на ВОК пред Болоња	Високо образование	Ниво во Европската рамка (за високо образование)
VIII	Доктор на науки	Ниво 8 најмалку 3 години
VII/2	Магистер	Ниво 7 60-120 ЕКТС
VII/1	Високо образование	Ниво 6 180-240 ЕКТС
VI	Вишо образование	Ниво 5 Кратки циклуси

Извор: Бахтовска и др, 2011, стр. 34

Табела 69. Број на кредити кои се стекнуваат од нивоа и поднивоа на квалификациите во Македонската рамка на квалификации и споредливост со нивоата на Европската рамка на квалификации

Ниво на Националната рамка на високообразовните квалификации		Високо образование	Ниво на Европската рамка на високообразовни квалификации
VIII		III циклус на студии Докторски студии	8
VII	VII A	II циклус на студии Магистерски академски студии 60-120 ЕКТС	7
	VII Б	II Циклус на студии Специјалистички студии 60 ЕКТС	
VI	VI A	I Циклус на студии Универзитетски студии 240 кредити Стручни студии 240 кредити	6
	VI Б	I Циклус на студии Универзитетски студии 180 кредити Стручни студии 180 кредити	
V	V A	Стручни студии од 60 до 120 кредити Кратки циклуси во рамките на првиот циклус	5
	V Б	Постсредно образование 60-120 ЕКТС	

Извор: Закон за националната рамка на квалификации, 2013, стр.

ПРИЛОГ 2 АНКЕТА

АНКЕТА

Почитувани професори и асистенти!

Анкетата е дел од мојот докторски труд, во фаза на подготовка, на Институт за педагогија, Филозофскиот факултет – УКИМ Скопје, Република Македонија, под наслов:

ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Анкетата е наменета за испитување на Вашите мислења и ставови во врска со Вашиот професионален развој. Анкетата се состои од два дела:

- Во **првиот дел** се опфатени Вашите општи податоци (I)
- Во **вториот дел** вклучува прашања од шест области: (II)
 - A. Пристап до литература
 - B. Активности на наставниците (Обврски кои ги носи наставничката професија)
 - B. Учество во стручно – научни курсеви, семинари, работилници и конференции
 - Г. Учество во проекти
 - Д. Публикации
 - Г. Мобилност

Анкетниот лист содржи прашања кои бараат прецизни одговори и коментари. Ве молиме внимателно прочитајте ги сите прашања и искрено одговорете на нив!

Упатство

- За поголем дел од прашањата имате понудено неколку одговори и од тие одговори Вие треба да заокружите еден, односно ја заокружувате буквата пред Вашиот одговор А, Б, В, Г, Д, Е, или Ж.
- За некои прашања, покрај понудените одговори имате понудено поле (друго _____), каде Вие може да дадете свој одговор за тоа прашање.
- За некои прашања нема понудено одговори, туку Вие, во коментар, треба да го дадете Вашиот одговор.
- За сите останати прашања, покрај секое прашање има дадено инструкции за начинот на кој треба да го дадете Вашиот одговор.

Ви благодариме на соработката!

Јадранка Рунчева

Заштита на личните податоци:

Добиените податоци во прашалникот ќе бидат третираны апсолутно доверливо.

Анкетирањето е анонимно!

I. ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Пол

- А. Машки
Б. Женски

2. Возраст

- А. 21 – 29
Б. 30 – 39
В. 40 – 49
Г. 50 – 59
Д. над 60

3. Претходно завршено образование и земја во која сте го завршиле Вашето претходно образование (Заокружете ги сите степени на образование кои ги имате завршено и на празната линија запишете ја земјата во која ги имате завршено студните.)

- А. Факултет _____
Б. Магистерски студии _____
В. Докторски студии _____
Г. Друго _____

4. Ваше наставно - научно, соработничко звање

- А. Помлад асистент
Б. Асистент
В. Доцент
Г. Вонреден професор
Д. Редовен професор

5. Вкупно работно искуство во терциерното образование
(Доколку Вашиот одговор е под А, тогаш запишете го и бројот на години.)

- А. до 5 години – колку години: _____
Б. 6 - 10 години
В. 11 - 15 години
Г. 16- 20 години
Д. 21-25 години
Ѓ. 26-30 години
Е. над 30 години

Јазични и компјутерски способности

6. Самоевалуација на владеењето на странски јазик
(за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!)

Воопшто не го познавам Основно ниво Средно ниво Високо ниво

- А. Англиски јазик
Б. Германски јазик
В. Француски јазик
Г. Руски јазик
Д. Друго _____

7. Самоевалуација на способноста за работа со компјутерски програми (за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!)	Воопшто не го познавам	Основно ниво	Средно ниво	Високо ниво
А. MS Word				
Б. MS Power Point				
В. MS Excel				
Г. SPSS				

II.A. Пристап до литература

1. Дали имате пристап до најновата научна литература од Вашата област?
А. Да
Б. Делумно
В. Не

2. На кој начин ја обезбедувате потребната литература за Вашата работа? (за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!)	Ретко	Понекогаш	Често	Скоро секогаш
А. Индивидуално				
Б. Преку мојата институција (Универзитет/факултет, библиотека)				
В. Преку јавните библиотеки				
Г. Преку меѓународни контакти / програми				
Д. Преку веб страни				

3. Дали имате пристап до бази на податоци и меѓународни научни/стручни списанија од Вашата област? (за избраниот одговор, впиши го знакот "X" во соодветната колона!)	Во врска со база на податоци	Во врска со списанијата
А. Да, имаме пристап до најважните		
Б. Да, имаме пристап до некои		
В. Да, имаме пристап		
Г. Немаме пристап		
Д. Немам информација		

4. Дали има некои потешкотии на кои наидувате кога станува збор за Вашиот пристап до литература? (Ве молам заокружете, можни се повеќе одговори!)	Коментар:
А. Скапа литература	
Б. Малку литература на мојот мајчин јазик	
В. Недостаток на литература во нашата библиотека на факултетот	
Г. Друго _____	

Б. Активности на наставниците (Обврски кои ги носи наставничката професија)

1. Вкупен обем на ангажираност (приближно во проценти) на годишно ниво

А.	Подготовка и изведување на настава _____ %
Б.	Консултации со студенти _____ %
В.	Менторирање на студенти _____ %
Г.	Административна работа _____ %
Д.	Научно – истражувачка работа (истражувачки трудови, проекти) _____ %

2. Колку Вашето претходно образование сметате дека Ве оспособило за оваа работа?

А. Многу	Коментар:
Б. Не доволно	
В. Ме нема	
оспособено воопшто	

3. Дали во текот на Вашето универзитетско образование сте биле на курсеви/семинари за водење на наставата?

В. Да
Б. Не

4. Дали во текот на Вашето универзитетско образование сте биле на курсеви/семинари за истражувачка работа?

А. Да
Б. Не

5. Дали Вашиот факултет/институт на кој изведувате настава Ви овозможува посетување на семинари/ курсеви за изведување на настава?

А. Да
Б. Не

6. Дали Вашиот факултет/институт на кој изведувате настава Ви овозможува посетување на семинари/ курсеви за истражувачка работа?

А. Да
Б. Не

7. Дали Вашиот факултет/институт на кој сте ангажирани обезбедува ментори за нововработениот кадар?

А. Да
Б. Не

8. Сметате ли дека е важно да постојат/да се ангажираат ментори за нововработените кадри?

А. Да, многу е важно	Коментар:
Б. Важно е	
В. Не е многу важно	

В. Учество во стручно – научни средби

1. На кој начин најчесто се информирате за стручно-научните средби кои се одржуваат? (за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!) (доколку во некој од одговорите имате од факултетот преминете на наредното прашање, прашање бр. 1.1, доколку е некој од останатите одговори преминете на прашање бр. 2)	од своите колеги	од факултетот	од интернет	Друго
А. Курсеви				
Б. Семинари				
В. Работилници				
Г. Конференции				
Д. Друго _____				

1.1 Колку често Вашиот факултет Ве информира за учество во стручно-научни средби? (за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!)	Често	Понекогаш	Ретко	Никогаш
А. Курсеви				
Б. Семинари				
В. Работилници				
Г. Конференции				
Д. Друго _____				

2. Дали вашиот факултет презема активности за професионален развој на својот кадар? (Ако вашиот одговор е Да или Делумно, преминете на прашање број 2.1; ако Вашиот одговор е Не, преминете на прашање бр. 3)
А. Да
Б. Делумно
В. Не

2.1 Кои од следниве активности ги организира Вашиот факултет во функција на професионален развој на својот кадар? (за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!)	Повеќепати во една година	Двапати годишно	Еднаш годишно	Никогаш
А. Курсеви				
Б. Семинари				
В. Работилници				
Г. Конференции				
Д. Друго _____				

2.2 Кои од овие активности Вие ги имате посетувано и колку често? (за секој од понудените одговори впиши го знакот "X" во соодветната колона!)	Повеќепати во една година	Двапати годишно	Еднаш годишно	Никогаш
А. Курсеви				
Б. Семинари				
В. Работилници				
Г. Конференции				
Д. друго _____				

3. На колку конференции имате учествувано во последната академска година? (за избраниот одговор пополни ги соодветните колони, со внесување на знакот "X")	Во Република Македонија	Меѓународни (напишете ја/ги земјата/земјите)
А. Не сум учествувал		
Б. Една		
В. Две		
Г. Три		
Д. Повеќе од три		

4. На колку конференции имате учествувано во последните 5 години? (за избраниот одговор пополни ги соодветните колони, со внесување на знакот "X")	Во Република Македонија	Меѓународни (напишете ја/ги земјата/земјите)
А. помалку од 5		
Б. 5 – 10		
В. 10 – 15		
Г. над 15		

5. Дали имате време за учество во стручно – научни средби, согласно Вашите секојдневни факултетски активности?	
А. Имам доволно време	Коментар:
Б. Делумно	
В. Немам време	

6. Мотивација за учество во стручно – научни средби:
Коментар:

7. Дали имате проблеми/потешкотии со кои се соочувате кога станува збор за Вашето учество во стручно – научни средби во земјава и странство? (Ве молам заокружете, можни се повеќе одговори!)	
А. Недостаток на финансии	Коментар:
Б. Недостаток на време	
В. Непознавање на јазик	
Г. Недостаток на институционална поддршка	
Д. Друго _____	

Г. Учество во проекти

1. Учество во проекти во последните 5 години?

(Опишете ја темата и улогата која сте ја имале во проектот: учесник, едукатор, менаџер/раководител ...)

А. Домашни	Вкупен број на проекти во последните 5 години:		
	Опиши ја содржината, твојата улога и времетраењето на 5-те најважни проекти:		
	Содржина	Улога	Времетраење
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

Б. Меѓународни	Вкупен број на проекти во последните 5 години:		
	Опиши ја содржината, твојата улога и времетраењето на 5-те најважни проекти:		
	Содржина	Улога	Времетраење
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

2. Ваше мислење за достапноста на проектите и можноста да се учествува во овие проекти:

Коментар:

3. Причина/и поради која/кои немате учествувано во проект досега:

(Ве молам заокружете, можни се повеќе одговори!)

Коментар:	
А. Немање контакти за проектни партнери	
Б. Недостаток на институционална поддршка	
В. Сложен процес на апликација	
Г. Повици со многу високи критериуми	
Д. Аплицирање без финансиски надоместок	
Ѓ. Недоволно познавање на англиски јазик	
Е. Непознавање на странски јазик	
Ж. Друго _____	

Д. Публикации

1. Број на книги што Вие ги имате објавено во последните 5 години:

(Внесете го бројот на книги!)

А. Учебници и учебни помагала	
Б. Прирачници	
В. Книги од стручна област	
Г. Друго _____	

2. Дали Вие објавувате во списанието што го издава Вашиот факултет?

А. Да, објавувам редовно
Б. Понекогаш
В. Не (Зошто?) _____

3. Во кои списанија најчесто објавувате?

А. Домашни списанија

Б. Меѓународни списанија(наведете ги земјите) _____

В. Домашни и меѓународни списанија (наведете ги земјите) _____

4. Дали имате објавено трудови во списанија со меѓународен уредувачки одбор?
(Доколку Вашиот одговор е ДА, запишете го знакот "X" во соодветната колона за тој одговор!)

Домашни списанија со меѓународен уредувачки одбор

Странски списанија со меѓународен уредувачки одбор

Домашни и странски списанија со меѓународен уредувачки одбор

А. Да

Б. Не

5. Дали имате објавено труд во списание со импакт фактор?

А. Да (колку) _____

Б. Не

6. Дали имате објавено труд во списанија индексирани во бази на податоци?

А. Да (колку) _____

Б. Не

7. Колку често пишувате трудови:(Ве молам заокружете!)

(доколку имате трудови во коавторство со други автори преминете на наредното прашање, прашање 7.1, доколку немате преминете на прашањето бр. 8)

А. Како самостоен автор	ретко	понекогаш	често
Б. Во коавторство со други автори	ретко	понекогаш	често
В. Како самостоен автор и во коавторство со други автори	ретко	понекогаш	често

7.1 Од каде се (од каде доаѓаат) коавторите на Вашите трудови?

А. Сите коавтори се од Македонија

Б. Сите коавтори се од странство (наведете ги земјите од каде доаѓаат коавторите)

В. И од Македонија и од странство (наведете ги земјите од каде доаѓаат)

8. Потешкотии со кои се среќавате при објавување на трудови во домашни, странски списанија, списанија со импакт фактор:

Коментар:

Ѓ. Мобилност

1. Дали досега сте биле ангажирани како наставник/асистент на друг факултет во нашата земја? (Заокружете го одговорот и за него соодветно пополнете ги останатите полиња!)	Колку пати сте имале ваков ангажман во последните 5 години?	Колку време траел секој од ангажманите?	На чија иницијатива е секој од ангажманите?
А. Да			
Б. Не			

2. Дали досега имате реализирано студиски престој на Универзитет надвор од Република Македонија? (Заокружете го одговорот и за него соодветно пополнете ги останатите полиња!)	Број на студиски престои во последните 5 години	Земја и институција домаќин на вашиот студиски престој	Начин на реализација на студискиот престој (преку програма (Erasmus,...), на покана на Универзитет...)	Времетраење на секој од студиските престои
А. Да, како истражувач				
Б. Да, како визитинг професор				
В. Да, како истражувач и визитинг професор				
Г. Не				

3. Што Ве мотивира, а што демотивира кога станува збор за Вашата мобилност во странство?

4. Потешкотии со кои се среќавате при аплицирање и реализирање на мобилност во странство: (Ве молам заокружете, можни се повеќе одговори!)	
А. Обемна документација	Коментар:
Б. Недостаток на институционална поддршка	
В. Проблеми во финансирањето	
Г. Недостаток на време	
Д. Непознавање на јазик	
Ѓ. Друго _____	

SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG

Sehr geehrte Professor/-innen!

Diese Umfrage ist Teil meiner Dissertation, die ich an der Philosophischen Fakultät, Institut für Pädagogik -Universität "Ss. Cyril und Methodius" Skopje, Republik Mazedonien, unter folgendem Titel schreibe:

BERUFLICHE ENTWICKLUNGEN VON LEHRKRÄFTEN IN DER HOCHSCHULBILDUNG

Diese Umfrage wird durchgeführt, um Ihre Meinung und Ansichten über Ihre berufliche Entwicklung zu erfragen. Die Umfrage besteht aus zwei Teilen:

- Der erste Abschnitt befasst sich mit Ihren allgemeinen Daten. (I)
- Der zweite Abschnitt enthält Fragen zu 6 Bereichen: (II)
 - B. Zugang zu Literatur
 - C. Teilnahme an professionellen wissenschaftlichen Arbeiten, Seminaren und Konferenzen
 - D. Teilnahme an Projekten
 - E. Publikationen
 - F. Mobilität
 - G. Professionelle Entwicklung von Mitarbeiter/innen an der Hochschule mit weniger als drei Berufsjahren

Der Fragebogen enthält Fragen, die präzise Antworten und Kommentare erfordern. Bitte lesen Sie alle Fragen genau und beantworten Sie sie ehrlich!

Leitfaden

- Bei den meisten Fragen sind multiple choice Antwortenvorgegeben, Sie sollen die Buchstaben A,B,C,D,E, F oder G einkreisen.
- Für einige Fragen gibt es auch die Möglichkeit (Andere ...) eine eigene Antwort zu geben.
- Für einige Fragen gibt es keine vorgegebenen Antworten, Sie sollen einen Kommentar abgeben.
- Für alle anderen Fragen finden Sie Instruktionen, wie Sie das machen sollen.

Vielen Dank für ihre Mitarbeit!

Jadranka Runcheva

Datenschutz-Hinweis:

Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden absolut vertraulich behandelt. Einzeldaten werden nur in statistisch zusammengefasster Form dargestellt. Die Befragung ist anonym!

I. ALLGEMEINE ANGABEN

1. Geschlecht

B. Männlich

C. Weiblich

2. Alter

B. 21 – 29

C. 30 – 39

D. 40 – 49

E. 50 – 59

F. über 60

3. Ebenen des Bildungssystems, die Sie abgeschlossen haben: (Bitte einkreisen und das Land angeben, wo Sie die Bildung abgeschlossen haben.)

A. Lehramt/Bacc. _____

B. Mag./Master Studium _____

C. Dr/PhD _____

D. Andere _____

4. In welche Gruppe gehören Sie?

C. ph 1 (Hochschulprofessor/in)

D. ph 2 (Professor/in)

E. ph 3 (Professor/in)

5. Insgesamte Berufserfahrung im tertiären Bereich: (Wenn Ihre Antwort A ist, dann geben Sie bitte die Anzahl von Jahren an.)

C. bis 5 Jahre – wieviele Jahre: _____

D. 6 - 10 Jahren

E. 11 - 15 Jahren

F. 16- 20 Jahren

G. 21-25 Jahren

H. 26-30 Jahren

I. über 30 Jahren

6. Selbsteinschätzungen der Kenntnisse in einer Fremdsprache (bitte ankreuzen!)

Gar keine

Grund-
kenntnisse

Mittel

Hoch

C. Englische Sprache

D. Italienische Sprache

E. Französische Sprache

F. Spanische Sprache

G. Andere _____

7. Selbsteinschätzungen der Anwendung des Computers (bitte ankreuzen!)	Gar keine	Grund- kenntnisse	Mittel	Hoch
B. MS Word				
B. MS Power Point				
C. Excel				
D. SPSS				

IV. A. Zugang zu Literatur

1. Haben Sie Zugang zur neuesten wissenschaftlichen Literatur in Ihrem Fachgebiet?
C. Ja
D. Teilweise
E. Nein

2. Art und Weise, wie Sie die Literatur beschaffen? (Kreuzen Sie die Häufigkeit von selten bis fast immer an!)				
	Selten	Manchmal	Oft	Fast immer
C. Persönlich				
D. Durch meine Einrichtung (PH, Bibliothek)				
E. Durch öffentliche Bibliothek(en)				
F. Durch internationale Kontakte / Programme /				
G. Durch Websites				

3. Hat Ihre Institution Zugang zu Literatur-Datenbanken und zu internationalen wissenschaftlichen Zeitschriften in Ihrem Bereich? (bitte ankreuzen!)		
	Bezüglich Datenbanken	Bezüglich Zeitschriften
A. Ja, wir haben Zugang zu den bedeutendsten Datenbanken und Zeitschriften meines Fachbereiches		
B. Ja, wir haben Zugang zu einigen Datenbanken und Zeitschriften meines Fachbereiches		
C. Ja, wir haben Zugang zu einer Datenbank und Zeitschrift meines Fachbereiches		
D. Es ist nichts abonniert		
E. Ich weiß nicht		

4. Gibt es Schwierigkeiten, wenn es darum geht, Literatur zu bekommen? (Bitte ankreuzen, es sind auch Mehrfachnennungen möglich!)	
C. Zu teure Literatur	Kommentare:
D. Zu wenig Literatur in meiner Sprache	
E. Mangel an Literatur in unserer Bibliothek in der Hochschule	
F. Andere _____	

1. Schätzen Sie bitte Ihre Dienstpflichten in % (ca.) vom Gesamtumfang Ihrer Tätigkeit lt. Ziel- und Leistungsvereinbarung ein?

- | |
|---|
| A. Abhaltung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen _____% |
| B. Wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung _____% |
| C. Studierendenberatung- und -betreuung (insbesondere Bachelorarbeiten) _____% |
| D. Organisations- und Verwaltungsaufgaben, einschließlich Evaluierung und Qualitätssicherung _____% |
| E. Entwicklung von Bildungsangeboten und deren Betreuung _____% |
| F. Begleitung bzw. Leitung von Schulentwicklungsprozessen _____% |
| G. Sonstige (Arbeitsgemeinschaften, etc...) _____% |

2. Wie hilfreich war Ihre vorherige Ausbildung für die neue Beschäftigung an der PH?

- | | |
|----------------|-------------|
| C. Sehr | Kommentare: |
| D. Nicht genug | |
| E. Gar nicht | |

3. Hat Sie Ihre Vorbildung für das Unterrichten an der PH geschult?

- | |
|---------|
| C. Ja |
| D. Nein |

4. Hat Sie Ihre Vorbildung für unabhängige Forschung geschult?

- | |
|---------|
| B. Ja |
| C. Nein |

5. Bietet die PH Kurse oder Seminare an, in denen Sie auf das Unterrichten an der PH vorbereitet werden?

- | |
|---------|
| B. Ja |
| C. Nein |

6. Bietet die PH Kurse oder Seminare an, in denen Sie auf Forschung an der PH vorbereitet werden?

- | |
|---------|
| B. Ja |
| C. Nein |

7. Bietet die PH Mentor/innen für neu eingestellte Mitarbeiter/innen an?

- | |
|---------|
| B. Ja |
| C. Nein |

8. Glauben Sie, es ist wichtig eine/n Mentor/in für neu eingestellte Mitarbeiter/innen zu haben?

- | | |
|------------------------------|-------------|
| C. Es ist sehr wichtig | Kommentare: |
| D. Es ist wichtig | |
| E. Es ist nicht sehr wichtig | |

C. Teilnahme an professionellen wissenschaftlichen Arbeiten, Seminaren und Konferenzen

1. Wie erhalten Sie Informationen über die professionellen und wissenschaftlichen Sitzungen? (bitte ankreuzen!)	Von Kolleg/innen	Von der Hochschule	Vom Internet	Andere _____
C. Kurse				
D. Seminare				
E. Workshops				
F. Konferenzen, Tagungen				
G. Andere _____				

1.1 Wie oft informiert Sie die Hochschule über professionelle und wissenschaftliche Treffen? (bitte ankreuzen!)	Oft	Manchmal	Selten	Niemals
C. Kurse				
D. Seminare				
E. Workshops				
F. Konferenzen, Tagungen				
G. Andere _____				

2. Unternimmt Ihre Hochschule Aktivitäten zur professionellen Entwicklung ihrer Mitarbeiter/innen? (Wenn die Antwort <i>Ja</i> oder <i>Teilweise</i> ist, gehen Sie zu Frage Nr. 2.1; wenn die Antwort <i>Nein</i> ist, dann gehen Sie zu Frage Nr. 3.)
C. Ja
D. Teilweise
E. Nein

2.1 Welche der folgenden Aktivitäten zur professionellen Weiterentwicklung der Mitarbeiter/innengibt es an der PH? (bitte ankreuzen!)	Mehrmals in einem Jahr	Zweimal pro Jahr	Einmal pro Jahr	Niemals
C. Kurse				
D. Seminare				
E. Workshops				
F. Konferenzen, Tagungen				
G. Andere _____				

2.2 Welche Aktivitäten haben Sie besucht und wie oft? (bitte ankreuzen!)	Mehrmals in einem Jahr	Zweimal pro Jahr	Einmal pro Jahr	Niemals
C. Kurse				
D. Seminare				
E. Workshops				
F. Konferenzen, Tagungen				
G. Andere _____				

3. An wievielen Konferenzen, Tagungen haben Sie im letzten Studienjahr teilgenommen? (bitte ankreuzen!)	In Österreich	International (Geben Sie bitte das Land/die Länder an.)
C. Keine		
D. Eine		
E. Zwei		
F. Drei		
G. Mehr als drei		

4. An wievielen Konferenzen, Tagungen haben Sie in den letzten 5 Studienjahren teilgenommen? (bitte ankreuzen!)	In Österreich	Internationale (Geben Sie bitte das Land/die Länder an.)
C. Weniger als 5		
D. 5 – 10		
E. 10 – 15		
F. Über 15		

5. Wieviel Zeit haben Sie für professionelle und wissenschaftliche Tagungen?	
C. Ich habe genug Zeit	Kommentare:
D. Teilweise	
E. Ich habe keine Zeit	

6. Motivation, um an professionellen, wissenschaftlichen Sitzungen teilzunehmen?
Kommentare:

7. Haben Sie Schwierigkeiten/gibt es Schwierigkeiten, wenn es um Ihre Teilnahme an fachlichen und wissenschaftlichen Tagungen im In- oder Ausland geht? (Bitte ankreuzen, es sind auch Mehrfachnennungen möglich!)	
C. Mangel an Finanzen	Kommentare:
D. Mangel an Zeit	
E. Mangelnde Sprachkenntnisse	
F. Mangelnde institutionelle Unterstützung	
G. Andere _____	

C. Teilnahme an Projekten

1. Die Beteiligung an Projekten in den letzten 5 Jahren? (Beschreiben Sie das Thema und die Rolle, die Sie hatten: Pädagoge, Pädagogin, Manager/in. ...)				
B. National	Anzahl der Projekte in den letzten 5 Jahren:			
	Beschreiben Sie die Inhalte, Ihre Rolle und die Dauer der 5 wichtigsten Projekte			
		Inhalt	Rolle	Dauer
	1			
	2			
	3			
C. International	Anzahl der Projekte in den letzten 5 Jahren:			
	Beschreiben Sie Inhalte, Ihre Rolle und die Dauer der 5 wichtigsten Projekte			
		Inhalt	Rolle	Dauer
	1			
	2			
	3			

2. Ihre Meinung über die Verfügbarkeit der Projekte und die Möglichkeit sich an Projekten zu beteiligen:
Kommentare:

3. Gründe, warum Sie an Projekten nicht teilgenommen haben: (Bitte ankreuzen, es sind auch Mehrfachnennungen möglich!)	
C. Mangel an Kontakten zu Projektpartnern	Kommentare:
D. Mangelnde institutionelle Unterstützung	
E. Komplexer Prozess der Antragstellung	
F. Zu schwierige Kriterien für einen Antrag	
G. Antragstellung ohne finanzielle Entschädigung	
H. Unzureichende Kenntnisse der englischen Sprache	
I. Unzureichende Kenntnisse einer Fremdsprache	
J. Andere _____	

D. Publikationen

1. Anzahl der Bücher, die Sie in den letzten 5 Jahren veröffentlicht haben: (Geben Sie die Anzahl der Bücher an!)	
C. Lehrbuch und Lehrmittel	
D. Handbuch	
E. Fachbuch zu ihrem Fachgebiet	
F. Andere _____	

2. Schreiben Sie in der Zeitschrift ihrer Hochschule (ph.script)?	
C. Ja, ich veröffentliche regelmäßig	
D. Manchmal	
E. Nein (Warum?) _____	

3. In welchen Zeitschriften veröffentlichen Sie gewöhnlich?

C. Nationale Zeitschriften

D. Internationale Zeitschriften (Liste der Länder) _____

E. Nationale und internationale Zeitschriften (Liste Länder) _____

4. Haben Sie schon Artikel in Zeitschriften mit einem internationalen Editorial Board veröffentlicht?

Nationale Zeitschriften mit internationaler Redaktion

Internationale Zeitschriften mit internationaler Redaktion

Nationale und internationale Zeitschriften mit internationaler Redaktion

B. Ja

C. Nein

5. Haben Sie Artikel in Zeitschriften mit Einflussfaktor (Journal Impact Factor) veröffentlicht?

B. Ja (wie viele) _____

C. Nein

6. Haben Sie Arbeiten in Zeitschriften, die in einer Datenbank indiziert sind, veröffentlicht?

B. Ja (wie viele) _____

C. Nein

7. Wie oft schreiben Sie Artikel? (Bitte ankreuzen!)

C. Als Einzelautor/in

Selten

Manchmal

oft

D. Mit anderen Autor/innen als Co-Autor/in

Selten

Manchmal

oft

E. Als Einzelautor/in und auch mit anderen Autor/innen als Co-Autor/in

Selten

Manchmal

oft

7.1 Woher kommen die Co-Autor/innen Ihrer Artikel?

C. Alle Co-Autor/innen sind aus Österreich

D. Alle Co-Autor/innen sind Ausländer (nennen Sie die Länder, woher sie kommen)

E. Aus Österreich und auch aus dem Ausland (nennen Sie die Länder, woher sie kommen)

8. Schwierigkeiten bei der Veröffentlichung in Zeitschriften mit Einflussfaktor (Journal Impact Factor):

Kommentare:

E. Mobilität

1. Waren Sie als Lehrende/r an einer anderen Hochschule in Österreich engagiert? <small>(Kreuzen Sie die Antwort an und füllen sie die Tabelle aus.)</small>	Wie oft hatten Sie schon eine solche Verpflichtung in den letzten 5 Jahren?	Wieviel Zeit hat Ihr Engagement gedauert?	Auf wessen Initiative kam dieses Engagement zustande?
B. Ja			
C. Nein			

2. Haben Sie schon einmal im Rahmen eines Study Visits eine Hochschule oder Universität außerhalb von Österreich besucht? <small>(Kreuzen Sie die Antwort an und füllen Sie die Tabelle aus.)</small>	Anzahl der Studienaufenthalte in den letzten 5 Jahren	Land und Gastinstitution	Verfahren zur Umsetzungs Aufenthalt (durch Programme (Erasmus, BMUKK, Einladung von der Universität ...))	Dauer der Studienbesuche
C. Ja, als ForscherIn				
D. Ja, als GastprofessorIn				
E. Ja, als ForscherIn und als GastprofessorIn				
F. Nein				

3. Was motiviert Sie und was entmutigt Sie, wenn es um Ihre Mobilität im Ausland geht?

4. Die Schwierigkeiten bei der Anwendung und Umsetzung der Mobilität im Ausland: <small>(Bitte ankreuzen, es sind auch Mehrfachnennungen möglich!)</small>	
C. Umfangreicher Papierkram	Kommentare:
D. Mangelnde institutionelle Unterstützung	
E. Probleme bei der Finanzierung	
F. Mangel an Zeit	
G. Mangelnde Sprachkenntnisse	
H. Andere _____	