

**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ“**  
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**  
**ПЕДАГОШКА НАСОКА**  
**ДОКТОРСКИ СТУДИИ**  
**СКОПЈЕ**



„Креирање и имплементација на детското портфолио во предучилишните  
установи”

Creation and implementation of preschools children's portfolio

**Ментор:**

проф. д-р Лена Дамовска

**Студент:**

Адељина Хајрулаху

ОКТОМВРИ, 2019

## Содржина:

Список на табели .....	1
Листа на графикони.....	
Листа на фотографии .....	
Скратеници (Абревијации).....	
1. ВОВЕД .....	1
I. 1.Идентификување и формулирање на проблемот .....	1
1.2.Значење на портфолијата .....	2
1.3. Значењето и важноста на портфолијата .....	4
1.4. Содржини на портфолијата.....	6
1.5. Документирање преку портфолија.....	9
1.6. Меѓународни студии за портфолијата .....	12
1.7. Имплементацијата на портфолијата за деца во Југоисточна Европа.....	15
1.8. Преод од предучилишното кон основното образование и портфолијата во Европа .....	17
1.9. Како се користи портфолиото на децата во САД, Австралија и Нов Зеланд .....	21
1.10. Теории за развојот на децата на предучилишна возраст .....	23
1.11. Пристапот на Рецо Емилија .....	23
1.12. Теорија за когнитивниот развој на Пијаже.....	25
1.13.Теоријата на Виготски.....	26
1.14.Теоријата на Марија Монтесори за образованието на децата на предучилишна возраст.....	27
1.15. Теоријата на Џон Дјуи.....	28
1.16. Теоријата на Ерик Ериксон.....	28

1.17. Современите теории за раната детска возраст.....	30
Современите теории за раното детство ги обезбедуваат овие пет основни принципи:	30
1.17.1. Постојат разновидни и меѓусебно различни детства.....	30
1.17.2. Постојат многубројни перспективи за детството.....	31
1.17.3. Децата се вмешани во конструкцијата на нивните сопствени детства.....	33
1.17.4. Учеството на децата во семејството, заедницата и во културата претставува особен придонес во нивниот живот .....	37
1.17.5 Ние сè уште учиме за децата и за детството.....	38
1.18. Раното детство и предучилишното образование .....	40
1.19. Соработката на родителите со предучилишните установи .....	42
1.20. Е-портфолија .....	44
1.21. Опис на состојбата со предучилишното образование во Косово.....	45
1.21. Тешкотии и предизвици во предучилишниот образовен систем во Косово.....	53
1.22. Значајни документи за предучилишниот образовен систем .....	55
1.23. Основна наставна програма (курикулум) за подготвителните одделенија и за основното образование во Косово (одделение I, II, III, IV и V) (Ревидирано). .....	59
1.24. Курикулум за предучилишно образование во Косово од 3-6 години.....	61
1.25. Предучилишните установи во Косово и нивниот број .....	62
1.26. Воспитувачите (едукаторите) во Косово и нивниот сопствен професионален развој .....	64
1.27 Дефинирање на теоретските и оперативните термини .....	67
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....	69
2.1. Предмет на истражување .....	69
2.2. Цел на истражувањето.....	70
2.3. Цел и задачите на истражувањето.....	70
2.4. Хипотези .....	71

2.6. Примерок на истражување.....	72
2.7. Методи, техники и инструменти на истражување.....	75
2.8. Квантитативна метода.....	75
2.9. Квалитативна метода.....	76
2.10. Дизајн на истражувањето.....	77
2.11. Пилот-проект на истражување.....	77
2.12. Потребата од оваа студија.....	77
<b>3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....</b>	<b>78</b>
3.1. Употребата на детските портфолија.....	78
3.1.1 Бројот на децата опфатени во ова истражување.....	78
3.2. Возраст на децата.....	79
3.3. Полот на децата.....	80
3.4. Формат на портфолијата.....	80
3.5. Бојата на портфолијата.....	81
3.6. Портфолио.....	81
3.7. Податоци за развојот на детето.....	82
3.8. Соработката на родителите со установата.....	82
3.9. Информирањето на родителите од воспитувачките.....	83
3.10. Мислењата на родителите во врска со портфолијата.....	84
3.11. Местото каде се наоѓаат портфолијата.....	85
3.12. Мислењата на родителите за важноста на портфолиото.....	86
3.13. За што го користат родителите портфолиото на нивните деца?.....	87
3.14. Важноста на портфолијата во предучилишните установи.....	88
3.15. Мислења на воспитувачите кон приодот на родителите.....	89
3.16. Комуникацијата родител – воспитувач.....	90

3.17. Познавање на Законот за предучилишно образование на Косово .....	91
3.18. Мислењето на воспитувачите за портфолијата на децата .....	92
3.19. Описна анализа за што служи портфолиото во предучилишното образование ...	93
3.20. Формат на портфолиото .....	96
3.21. Содржината на портфолијата .....	98
3.22. Ставовите на воспитувачите во врска со прашањето каде остануваат детските портфолија по завршувањето на предучилишното образование во предучилишните установи .....	99
3.23. Ставот на воспитувачите за значајноста на детските портфолија .....	100
3.24. Разбирањето на портфолијата од воспитувачите .....	102
3.25. Мислењата на воспитувачите во врска со тоа што треба да содржат детските портфолија .....	103
3.26. Ставовите на наставниците за документите што треба да ги донесат родителите за запишување на децата во прво одделение .....	104
3.27 Ставовите на наставниците за портфолиото на децата на предучилишна возраст .....	105
ПРЕПОРАКИ .....	114
Библиографија .....	117
Прилог I, .....	125

### Список на табели

Табела 1. „Половина луѓе” од: извор: Alderson (2005: 129). Reproduced with kind permission of the Open University Press .....	45
Табела 2. Бројот на деца вклучени во предучилишните установи во Косово .....	59
Табела 3. Прикажаната табела ги претставува податоците за предучилишното образование во Косово во период од 1945 до 1948 година, од: Arkivi и KK per Arsim,	

Kulture e Shkence, FL,per evidence, Enti i Statistikes se RP te Serbise,1955 ( Randobrava, 1987).....	62
Табела 4. Образовното ниво во Косово .....	67
Табела 5 Примерок за основните училишта .....	84
Табела 6. Одговори на родителите за тоа колку се тие задоволни со третманот на детето во предучилишната установа .....	85
Табела7. Описни статистички податоци за нивото на запишани деца од предучилишните установи.....	94
Табела 8. Одговори на родителите за активностите на нивните деца во предучилишните установи.....	94
Табела 9. Описни статистички податоци за одговорот на тврдењата како информации од родителите за погореспомнатите активности.....	95
Табела 10. Одговори на родителите за портфолиото на децата во предучилишните установи.....	95
Табела 11. Описни статистички податоци за сознанијата на родителите за портфолијата на децата во предучилишното образование.....	96
Табела 12. Одговори на родителите за местото каде што се наоѓа и за што друго служи портфолиото на нивното дете .....	96
Табела 13. Описни статистички податоци за локацијата на детските портфолија .....	97
Табела 14. Одговори на родителите за значењето на поседувањето на детските портфолија.....	97
Табела 15. Описни статистички податоци за значењето на портфолијата .....	98
Табела 16. Одговори на родителите за нивната информираност за портфолијата .....	98
Табела 17. Описни статистички податоци за информираноста на родителите во врска со портфолијата .....	98
Табела 18. Одговори на воспитувачите на прашањето како тие влијаат врз односот на родителите кон предучилишната установа.....	99
Табела 19. Описни статистички податоци добиени од воспитувачите на прашањето како воспитувачите влијаат врз односот на родителите кон предучилишната установа .....	99
Табела 20. Одговори на воспитувачите за неразликувањето на родителите.....	100
Табела 21. Описни статистички податоци за неразликувањето на родителите .....	100

Табела 22. Одговори на воспитувачите за комуникацијата меѓу нив и родителите.....	100
Tabela 23. Описни статистички податоци за комуникацијата помеѓу воспитувачите и родителите.....	101
Табела 24. Одговори на воспитувачите за заедничките состаноци со родителите.....	101
Табела 25. Описни статистички податоци за состаноците на воспитувачите и родителите .....	102
Табела 26. Одговори на воспитувачите за нивната перцепција на Законот за предучилишно образование во Косово .....	102
Табела 27. Описни статистички податоци за перцепциите на воспитувачите на Законот за предучилишно образование во Косово .....	102
Табела 28. Одговори на воспитувачите за нивните ставови во врска со поседувањето на детските портфолија.....	103
Табела 29. Описни статистички податоци за ставовите на воспитувачите за поседувањето на детските портфолија.....	103
Табела 30. Одговори на воспитувачите на прашањето за користењето на детските портфолија.....	104
Табела 31. Објаснување на горната табела, особено на зборовите што се заменети со броеви. ....	104
Табела 32. Описни анализи поврзани со прашањето за користењето на детските портфолија.....	105
Табела 33. Одговори на воспитувачите за форматот на портфолијата .....	106
Табела 34. Описни статистички податоци за форматот на портфолијата .....	107
Табела 35. Одговори на воспитувачите за создавање портфолија .....	108
Табела 36. Описни статистички податоци поврзани со создавање портфолија.....	108
Табела 37. Одговори на воспитувачите за содржината на детските портфолија .....	109
Табела 38. Објаснување за горната табела, особено за заменетите зборови со броеви. ....	110
Табела 39. Описни статистички податоци за содржината на детските портфолија .....	110
Табела 40. Одговори на воспитувачите за доставување на детските портфолија од установите .....	111
Табела 41. Описни статистички податоци за доставените детски портфолија .....	111
Табела 42. Одговори на воспитувачите за значењето на детското портфолио .....	112

Табела 43. Описни статистички податоци поврзани со вреднување на детското портфолио.....	112
Табела 44. Одговори на воспитувачите за нивното перципирање на портфолиото .....	113
Табела 45. Описни статистички податоци поврзани со перципирањето на портфолиото од страна на воспитувачите .....	113
Табела 46. Одговори на воспитувачите поврзани со нивната перцепција за тоа што мислат тие какво би требало да биде детското портфолио .....	114
Табела 47. Описни статистички податоци поврзани со перципирањата на воспитувачите за нивното мислење какво треба да биде детското портфолио.....	115
Табела 48. Одговори на учителите за нивната перцепција во врска со документите што им се потребни на децата за упис во прво одделение.....	116
Табела 49. Описни статистички податоци за перцепцијата на учителите во врска со документите што им се потребни на децата за упис во прво одделение .....	116
Табела 50. Одговори на учителите за нивното мислење за детското портфолио во предучилишните установи.....	117
Табела 51. Описни статистички податоци за мислењето на учителите за детското портфолио во предучилишните установи .....	117

### **Листа на графикони**

Графикон 1. Градови и бројот на предучилишни установи .....	89
Графикон 2. Возраст на децата.....	90
Графикон 3. Пол .....	91
Графикон 4. Формати на портфолијата .....	91
Графикон 5. Боја на портфолијата .....	91
Графикон 6. Содржина на портфолијата.....	92
Графикон 7. Податоци за детскиот развој.....	92

## Листа на фотографии

Фотографија бр. 1. ....	146
Фотографија бр. 2. ....	147
Фотографија бр. 3. ....	147
Фотографија бр. 4. ....	148
Фотографија бр. 5. ....	148
Фотографија бр. 6. ....	149
Фотографија бр. 7. ....	149
Фотографија бр.8. ....	150
Фотографија бр. 9. ....	150
Фотографија бр. 10. ....	151
Фотографија бр. 11. ....	151
Фотографија бр. 12. ....	152
Фотографија бр. 13. ....	153
Фотографија бр. 14. ....	153
Фотографија бр. 15. ....	154

## Скратеници (Абревијации)

- UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund (Меѓународен фонд за помош на децата на Обединетите Нации)
- ECCE - Early Childhood Care and Education (Предучилишна грижа и образование)
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Организација за образование, наука и култура при Обединетите Нации)
- NAYEC - The National Association for the Education of Young Children (Национално здружение за образование на мали деца)
- MDGs - The municipal directorate of the education (Општински сектор за образование)
- OECD - Organization for Economic Cooperation and Development (Организација за економска соработка и развој)
- ECEC - Early Childhood Education and Care (Предучилишно образование и грижа)
- EU - The European Union (Европска Унија)
- WWТ – World War Two (Втора светска војна)
- RFPJ - Federal People's Republic of Yugoslavia (Федеративна Народна Република Југославија)
- RPS - The People's Republic of Serbia (Народна Република Србија)
- КАКМ - The Autonomous Province of Kosovo and Metohija (Автономна Покраина Косово и Метохија)
- PI – The preschool institution (Предучилишна установа)
- KSA - Social autonomous province (Социјалистичка автономна покраина)
- MEST – Ministry of Education Science and Technology (Министерство за образование, наука и технологија)
- UNMIK - The United Nations Interim Administration Mission in Kosovo (Привремена административна мисија на Обединетите Нации во Косово)
- UNHCR - the United Nations High Commissioner for Refugees (Високиот комесаријат за бегалци на Обединетите Нации)
- DASH - Department of Education and Science (Сектор за образование и наука)

- ISCED - The International Standard Classification of Education (Меѓународна стандардизирана класификација за образование)
- MA – Master (магистер)
- ELDS - Early learning and development standards (Стандарди за предучилишно учење и развој)
- NGO - A *non-governmental organization* (невладина организација)
- KEDP - Internacional Standard Classification of Education, sipas UNESCO-s (Меѓународна стандардизирана класификација на образованието според УНЕСКО)
- GIZ - Gesundheits- Informations-Zentrum (Санитарен информативен центар)
- USAID - The United States Agency for International Development (Агенција на САД за меѓународен развој)
- PISA - Program for International Student Assessment (Програма за Меѓународно оценување на учениците)
- KEC - Kosovo Education Center (Косовски образовен центар)

# 1. ВОВЕД

## I. 1. Идентификување и формулирање на проблемот

Досега во Косово не е проучувано прашањето за креирање и спроведување на портфолија на деца од предучилишна возраст. Тоа беше споменато/нагласено на многу дебати и тркалезни маси, особено во Извештајот на Националниот совет за евроинтеграции „Иновацијата на тематската маса, општеството на информации, здравствените и социјалните политики на Косово 2020” како еден од проблемите во фазите на раното детство. Во овој извештај, меѓу многуте предизвици што се споменуваат е и недостатокот на база на податоци за идентификација на состојбата на децата (здравствени, социјални и образовни), така што во истиот извештај/документ беше забележана слабоста што води кон препорака за воспоставување на оваа основа. Во 2011 година, МОИТ издаде важен документ за предучилишна возраст, „Ран детски развој и стандарди за рано учење, од 0 до 6 години”. Се очекува документот да стане оперативен во сите предучилишни установи во Косово. Тесно поврзано со документот „Развојни стандарди и учење во раното детство, од 0-6 години”, е портфолиото, односно фактите што наставниците (воспитувачите) ќе ги запишат во документот за резултатите на учениците постигнати во активностите.

Портфолијата им дадоа повеќе идеи на авторите, на пример: „Портфолиото може да содржи збирки репрезентативни детски дела кои го илустрираат нивниот напредок и постигнувања” (Gesteicki, стр.304). Другите идеи се однесуваат на портфолијата како алатка за проценка на децата, а Петерс истакнува дека: „Портфолијата како транзициски факти во сите нивни повеќекратни форми во голема мера зависат од односот помеѓу воспитувачите во градинките и наставниците во училиштето”. (Peters.et.al., 2009) Грејс (1992) го смета портфолиото како средство за комуникација помеѓу децата, родителите и воспитувачите. Размената на портфолија со родителите може да им помогне на наставниците да ги поврзат домашните активности и да ги вклучат родителите во образованието на нивните деца (Epstein, Schwenhart, DeBruin-Parecki&Robin 2004). Во Косово, повеќето предучилишни установи работат според филозофијата детето да биде во центарот. Така, ако се поддржува највисоката

филозофија, тогаш децата треба да имаат документ или портфолио каде воспитувачите постојано ќе сведочат и ќе го пренесуваат развојот на детето. Врз основа на најновите податоци на Советот на Европа децата на возраст до 8 години се сметаат за деца од предучилишна возраст. Поради тоа, портфолиото треба да послужи како неопходен документ на учениците кога се запишуваат во прво одделение. Во Косово, запишувањето на децата во прво одделение се прави само со извод од матичната книга на родените што потврдува дека детето има 6 години, како што се бара со Законот за основно образование на Косово (2011), без соодветна проценка која би ја потврдила нивната способност/подготвеност да се запишат во прво одделение.

## **1.2.Значење на портфолијата**

Во дефиницијата за портфолијата се вели дека портфолиото ги регистрира развојните вештини, диспозициите и знаењето, семејните настани, родендените, празниците, специјалните пријатели и посетителите. Сето ова придонесува за „фондови на знаење“ (Gonzales, Moll & Amanti, 2005) кои се визуелизирани за да бидат прочитани, ревидирани и споделени (Peters, Hartley, Rogers, Smith, & Carr, 2009).

Од друга истражувачка група, портфолиото е дефинирано на следниот начин: „Портфолиото служи како извор за наставникот, детето и родителите, преку прегледување на содржините на портфолиото, да можат да разговараат за евалвацијата на детето (PackerIsenberg & Jalongo, 2003). Портфолиото може да се опише како колекција на артефакти која е создадена со одредена цел. Артефакти кои ја раскажуваат приказната за напорот, прогресот и / или постигнувањето на детето (Abrami & Barrett, 2005)“.

Група автори го дефинираат портфолиото не како еднократна слика за тоа што детето го знае, туку велат дека портфолиото обезбедува повеќеслојно гледиште за тоа што разбира детето и што може да искористи (Wortham, Barbour, & Perrotta, 1998). Истите автори (1998) го нагласуваат фактот дека за создавање на портфолијата е потребно време. Интересно е што тие, исто така, го споменуваат придонесот на децата, кога велат дека: „Сепак, децата, дури и многу малите деца, може да ја преземат одговорноста за оформување на содржината во нивните портфолија“ (Wortham, Barbour, & Perrotta, 1998).

Меѓу новите форми на документација за напредокот на децата, исто така, се споменуваат и портфолијата. Наставниците градат богата слика за секое дете, комбинирајќи ги стратегиите како што се користењето на традиционалните алатки за поучување на децата (на пример, согледувања, анегдотски записи, листи за проверка) со поновите технологии за документирање, како што се слики, портфолија и снимени разговори (New & Cochran, 2007).

Истите автори нагласуваат дека со портфолијата, наставниците ги оценуваат децата преку листите за проверка, прават селекција од содржината на портфолиото за да го документираат учењето на секое дете во контекст на наставната програма и да го комплетираат збирниот извештај за напредокот на децата трипати годишно, користејќи ги специфичните критериуми (New & Cochran, 2007).

МекКена (McKenna) истакнува дека преку прибирање на детските трудови, портфолијата ги илустрираат педагошките активности во училницата и овозможуваат ученикот, наставникот и родителот, како и заедницата воопшто, да се посветат на практиката и на напредокот во рамки на предучилишното образование (McKenna, 2003). Од друга страна, Саитс и Бартолмеу (Seitz dhe Bartholomew), за портфолиото/досието, велат: „Портфолиото вклучува разноликост на артефакти, документација и рефлексии кои се развојно соодветни за малите деца и вклучува евиденција за разбирањата и за способноста” (Seitz & Bartholomew, 2008).

Врз основа на идеите на Величковиќ (Veličković), портфолиото претставува начин на собирање податоци и документирање на развојот и учењето на детето. Терминот „портфолио” произлегува од францускиот збор со значење „портфељ-торба, хартии од вредност” (Veličković, 2018). Истиот автор нагласил дека: „Портфолиото како метода за набљудување и за документирање на детскиот развој, нуди широк опсег на можности воспитувачите да ја претстават комплетната слика на родителите на детето за чекорите што нивното дете ги прави во текот на развојот, а подоцна, кога ќе почне во училиште, во прво одделение, портфолиото на детето ќе му биде доделено на наставникот, така што тие ќе имаат комплетна слика за детето во нивното одделение” (Veličković, 2018).

Додека зборуваме за портфолиото, мора да се спомене и фактот дека портфолиото е поврзано со евалвацијата, во нашиот случај, за проценката на работата на децата во предучилишна возраст. Како што истакнаа Нов и Кохран (2007), оценувањето не е единствениот предмет на наставата. Наставниците користат повеќе стратегии за проценка на различноста на детските способности и сили, земајќи ги предвид културните, социјалните и семејните контексти (New & Cochran, 2007).

Во овој контекст, гореспоменатите автори (2007) меѓу многуте форми на проценка во раното детство, исто така го содржеа и портфолиото. Стратегиите за проценка може да вклучуваат набљудувања, анегдоти, евиденција, некои листи за проверка и дијагностички тестови, фотографии, портфолија, снимени разговори и други артефакти (New & Cochran, 2007).

Ние се согласуваме со мислењето дека процесот на создавање портфолио дава пресек за нивниот прогрес, од една страна, но исто така и основа за евалвација и за критичка рефлексивност, од друга страна (Veličković, 2018).

### **1.3. Значењето и важноста на портфолијата**

За важноста на портфолијата водени уште од раното детство, вреди да се укаже на идеите на Лин Коен, објавени во статијата „Моќта на портфолиото” во 1999 година. Коен истакнува дека: „Како професионалци за раното детство, знаеме дека употребата на стандардизирани инструменти за оценување во рамките на наставниот процес, како што се интелигенцијата, подготвеноста и тестовите за постигнувања, не се најдобриот начин да се оцени напредокот на младите деца. Децата на предучилишна возраст се менуваат динамично, од миг во миг, во нивната способност да се концентрираат на она што ги интересира” (Cohen, 1999). Во прилог на другите методи за вреднување, Коен (1999) исто така го предлага портфолиото, бидејќи според него, процената преку портфолиото нуди разни бенефиции, вклучувајќи ги и (Cohen, 1999):

- Хронолошка евиденција за тековниот развој на детето,
- Информации кои ќе ви помогнат да ја дизајнирате наставата,
- Вклучување на децата во проценка на сопствената работа,
- Метод на комуникација.

Важноста на портфолијата е мошне голема, бидејќи тој предлага децата да се запознаат со нивното портфолио, но нагласува дека: „Во текот на креирањето на портфолијата ќе научите за личните стилови на децата, за мисловните процеси, за остварувањата, предностите и тешкотиите. Уште поважно е тоа што вие ќе ги запознаете, ќе ги засакате и ќе се сеќавате на вашите деца преку процесот на креирање на нивното портфолио. И тие подобро ќе се запознаат самите себеси” (Cohen, 1999).

Морисон ја нагласува важноста на портфолијата, велејќи дека денес многу наставници користат портфолио за целно комплетирање на детските артефакти, како и набљудувањата на наставниците што се собираат хронолошки – како основа за процена на детскиот труд, напредокот и постигнувањето (S. Морисон, 2011). Истиот автор, Морисон (Morrison, 2011), го споменува проценувањето преку портфолија како форма на неформално оценување.

Од друга страна, Кети (**Cathy**) истакна дека портфолиото на предучилишните деца има големо значење, бидејќи тие ја следат патеката на напредокот на детето. Со други зборови, тие повеќе го следат успехот на детето, а помалку неговиот неуспех. Наставниците и родителите може да го следат напредокот на децата преку разгледување на детските ракописи, цртежи, преку насловите и белешките за книгите што тие ги читаат или им се читаат, преку видеозаписи или фотографии од големи проекти, снимки од нивно читање или од диктати на приказни итн. (Cathy, 1992).

Цитирајќи го Величковиќ (Veličković, 2018) може да се заклучи дека: „Тој ја зацврстува идејата за важноста на портфолиото, тврдејќи дека портфолиото и неговото создавање и процесирање даваат многу придобивки: овозможува шанса за посветено да се промовира професионалниот дијалог (интеракција учител-дете-родител) (Veličković, 2018).

Исто така, треба да се забележи идејата на Грејс (Grace) за важноста на портфолијата во која се вели дека: „Со портфолиото како база за дискусија, учителот и родителот полесно може да разгледуваат конкретни примери од работата на детето, отколку апстрактно да се обидуваат да дискутираат за детското напредување (Grace, 1992).

Сепак, ние се согласуваме со фактот дека на учителите кои се грижат за квалитетот на учењето и предучилишната настава, портфолиото им нуди разновидни

можности – промовирање на парадигмата на критика кон наставата и учењето, но во исто време и документирање на процесот на постигнувањата (Veličković, 2018).

#### **1.4. Содржини на портфолијата**

Во однос на содржината на портфолијата, ние мора да кажеме дека имаме многу идеи. Врз основа на Ерен (Eren,2007), портфолијата содржат примери за детската работа во различни временски периоди во учебната година. На пример, еден детски цртеж го заокружува структурниот дел за есента, зимата и пролетта. Или детето може да нацрта и да се поместат тие цртежи во вид на серија автопортрети што може да претставуваат добри примери (Eren, 2007).

Според Величковиќ (Veličković), портфолиото се користи за постигнување на следните цели: обележување на линија на настаните во текот на времето, поради што треба да се одреди белешка за датумот, времето и контекстот; илустрации (детален опис) на важни настани, со цел да му се овозможи на оној кој ќе го чита портфолиото да се соживее со ситуацијата на нашите обработки, вклучувајќи ги и успешните и неуспешните активности, како и учењето кое произлегува од размислувањето (Veličković, 2018). Во поглед на содржината на портфолијата, Величковиќ тврди дека тие може да бидат групни или индивидуални за секое дете.

Содржините на групното портфолио би можеле да бидат за одредена тема или релевантна задача, за детска изработка, искажувања, цртежи, прашања, интерпретации, сугестии, интерес, здобиени искуства, емоционални реакции, групна работа, фотографии, значајни постигнувања, приказни, настани, кои се избрани во соработка со децата.

- Писмени забелешки од учителите (на пр. постигнувања на развојно ниво на групата: ова беше на почетокот ... така што, на крајот, согледувања за значајни случувања во групата што се споделуваат со училиштето, родителите, локалната заедница, прослави, излегувања, посети, видео-снимки ...) (Veličković, 2018). Врз основа на идеите, содржината на индивидуалните портфолија би можела да биде: одбрани, креативни, детски производи, релевантни за одредена задача или тема. Тие би го илустрирале постигнувањето на децата – што може, на кое ниво се

наоѓа во моментот; стадиумот на развојниот процес, уметнички дела, изјави, прашања, коментари, разговори со другите деца, стремежи поврзани со активности, одговори на конфликтни ситуации, социјална комуникација со соучениците – возрасните, како анализира, согледува, создава, креира, влегува во интеракција; интелектуалност, емоционалност, социјалност и фотографии (Veličković, 2018).

Грејс (Grace, 1992), исто така дава идеја за тоа што треба да содржи едно портфолио:

- снимки на анегдоти,
- чек листа, т.е. листа за проверка или листа на предмети што се поседуваат,
- рејтинг-скали,
- прашања и барања,
- скрининг-тестови.

Всушност, гореспоменатите автори го нагласуваат фактот дека во текот на образованието во раната детска возраст, портфолијата треба да содржат изјава за целите и широк спектар на работни обрасци, вклучувајќи и сукцесивни нацрти за работата на одредени проекти (Cathy, 1992). Би било многу поверојатно дека со портфолиото како основа за дискусија, наставникот и родителот можат повторно да разгледаат конкретни примери од детската работа, наместо да се обидуваат да разговараат за напредокот на детето на апстрактен начин (Cathy, 1992), како што во моментов се комуницира во Косово.

Целите на портфолијата се многубројни. Според Вортам, Барбур и Перота (Woratham, Barbour & Perrotta) портфолијата може да се користат за:

- обезбедување податоци за главните интереси, диспозиции и ставови на децата,
- документирање на растот на децата во сите развојни области или во одредена област, како што е писменоста,
- процена за учењето на децата во однос на индивидуалните одредници утврдени за секое дете,
- истакнување на детските достигнувања,
- следење на процесите што децата ги користат во текот на учењето,

- да им се обезбедат конкретни и детални докази за напредокот на децата на членовите на семејството,
- да им се овозможи на децата да размислуваат и да ги анализираат сопствените процеси на учење,
- обезбедување информации кои може да бидат корисни за одредување на посебните потреби на децата,
- давање податоци за употреба од страна на наставниците, администраторите и членовите на семејството за да се оцени ефикасноста на програмата (Wortham, Barbour, & Perrotta, 1998).

Начините за организирање на портфолијата, како што тврдеа гореспоменатите автори (1998), се многубројни. Цитирајќи ги Грејс и Шорс (Grace and Shores), согледуваме дека тие сугерираат различни методи за складирање на собраните податоци, вклучувајќи хармоника-папки, кутии од пица, рендгенски папки или папки манила (стр.21).

Вортам (Wortham, 1995) сугерира дека начинот на селекција на собирањето мора да биде лесно достапен за родителите, наставниците и децата (Wortham, Barbour, & Perrotta, 1998). Авторите Вортамс, Барбур и Перота (Wortham, Barbour, & Perrotta, 1998), ги цитираат Мејселс, С.Ј. и Стил, Д. (Meisels, S. J., & Steele, D., 1991) (Вортам, Барбур, & Perrota, 1998: 23), за прашањето околу организирањето на портфолијата, па ги споменуваат развојните пристапи: активности во уметноста, движење (брзината на развојот на моториката), математика и научни активности (концептуален развој), јазик и писменост, како и личен и социјален развој. Всушност, портфолијата може да се дизајнираат и да се користат на многу различни начини (Wortham, Barbour, & Perrotta, 1998). Ако го парафразираме Кети (Cathy, 1992) велиме дека портфолијата не треба да се користат за да се направи споредба меѓу децата, туку за наставникот да донесе заклучок за постигнувањата, способностите, силите, слабостите и потребите на детето. Тие треба да се засноваат врз целосниот опсег на развојот на детето, документиран од податоците во портфолиото, како и врз знаењето на наставникот за наставниот план и за фазите на развој (Cathy, 1992).

Од друга страна, Херберт (Herbert), зборувајќи за портфолијата, истакнува дека: целта, содржините и поседувањето на портфолијата на децата се поврзани. Тие се неразделни „еден од нив одлучува за другите два” (Hebert, 2001).

Исто така, според Херберт (Herbert, 2001), постојат три нивоа на сопствеништво над портфолијата:

- 1) наставникот ги уредува портфолијата;
- 2) наставникот и детето ги уредуваат портфолијата;
- 3) детето го уредува портфолиото.

Во меѓувреме, согласни сме дека кога размислуваме за содржините на портфолиото треба да размислуваме на еден понеограничувачки начин што нè одржува свежи и живи, поврзани со детето (Hebert, 2001).

## **1.5. Документирање преку портфолија**

Значењето на зборот документација, врз основа на американскиот речник, цитирано од Њу и Кохран (New and Cochran), значи дека документот служи „да поддржи нешто (тврдење или став, на пример) со докази или со веродостојна информација” (New & Cochren et.al 2007).

Во еден од четирите тома од Енциклопедијата за предучилишна возраст, се забележува дека терминот документација се појавува многу порано во Северна Америка, кога се поврзувал со процената и се користи како доказ за извлекување заклучоци за перформансите (New & Cochran, 2007).

Врз основа на пристапот на Реџо Емилија (Reggio Emilia), документацијата е кооперативна практика која им помага на наставниците да ги слушаат и да ги разберат децата, така што ги насочуваат одлуките поврзани со изведувањето на наставната програма и го поттикнуваат професионалниот развој преку заедничкото учење и размислување (New & Cochran, 2007).

Треба да се почитува неговиот придонес, бидејќи Реџо Емилија, исто така, го продлабочи значењето на вредноста од внимателно инкорпорирање на документацијата за искуствата на децата, што придонесува за подобрување на сите аспекти на нивното учење, како и за олеснување на вклучувањето и значењето на нивните родители (New & Кохран, 2007).

Документирањето на детскиот труд во раното детство е исто така споменато во документот NAEYC, цитиран од Морисон (2011), во кој третиот стандард се занимава со набљудување и документирање на детскиот труд.

Денес, предучилишните програми нудат многубројни можности за документирање на детскиот труд. Некои програми едноставно даваат кратки анегдоти за детскиот развој, некои развиваат обемни портфолија за развојот на децата, а некои користат документација како примарен извор за професионален дијалог и планирање (New & Cochran, 2007). Важно е да се истакне идејата за целта на документацијата, иако се одредува како се собира документацијата, како се осмислува и како се споделува истата (Нова & Cochran, 2007), па овие наводи се истакнуваат како многу важни прашања. Горенаведените автори зборуваат за следните типови документација:

- Документација за инструирање на насочувањето,
- Документација која се користи за насочување на наставата. Таа обично се собира додека се одвива учењето и рефлексивната во документацијата обично е непосредна. Наставниците слушаат, внимателно набљудуваат и ја испитуваат работата на децата (New & Cochran, 2007), а подоцна тие одлучуваат дали овие записи ќе бидат објавени јавно во разговорите со родителите на децата, со училишниот персонал или не.
- Документација за процена на детето. По документацијата за упатство во насочувањето, документацијата за процена на детето ги опфаќа детските примероци собрани во портфолиото, фотографиите или видеоснимките и забелешките, забележани преку анегдотски белешки (New & Cochran, 2007). Оваа документација наставниците ја споделуваат со родителите.
- Документација за проучување на педагогијата. За овој вид документација Далберг и други (Dahlberg et al) нагласуваат дека: „Кога документацијата се собира и се проучува со цел да се разбере овој процес, понекогаш се нарекува и педагошка документација (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999)“. Од анализата на работата на Реџо Емилио, произлегува дека педагошката документација е главната компонента на философијата на учењето на Реџо Емилија (New & Cochran, 2007). Гореспоменатите автори (2007) укажуваат дека преку овој тип

испитување, освен од наставниците, родителите можат да добијат информации и од децата.

- Документација за комуникација. Самиот наслов ни кажува дека овој тип документација прави некаква форма на комуникација - или овој вид документација обезбедува алатки за комуникација за тоа што се случува во текот на спроведување на програмите во раното детство (New & Cochran, 2007).

Вреднувањето на документацијата за детскиот труд, како што е нагласено од Њу и Кохран (New and Cochran, 2007), е одлична за наставниците, родителите и за другите кои се заинтересирани за развојот на децата во раното детство.

Њу и Кохран (New and Cochran, 2007) нагласуваат дека стратегијата што ја користат некои наставници за размена на нивните искуства, претставува дискусија за документирање на детскиот труд.

Покрај другите работи, тие истакнуваат дека поголемиот број програми што го користат документирањето долгорочно, тоа го прават за да го унапредат наставниот и процесот на учење (New & Cochran, 2007). Од ова произлегува дека ваквите идеи често се објавуваат во книга.

Во однос на документацијата за детскиот труд, вреди да се спомене дека во Италија и Германија, според Њу и Кохран (New & Cochran, 2007), услугите за децата во раното детство, врз основа на интересите и љубопитноста на децата, се тесно поврзани со наставниот план.

Ова е тесно поврзано со документацијата за детскиот труд, бидејќи опсервацијата, документирањето, анализите и адаптацијата се случуваат секојдневно, (New & Cochran, 2007) со единствена причина дека негувателите и воспитувачите ги проучуваат децата преку нивната грижа и ги чуваат деталните снимки за нивните интереси и вештини, со цел да најдат начини да му помогнат на детето во процесот на учење (New & Cochran, 2007).

Теоријата за повеќекратната интелигенција исто така ја нагласува важноста од документација за детскиот труд како облик на оценување. Особено документацијата поврзана со однесувањето на детето. Според карактеристиките на соодветната процена вклучена во тековното набљудување во училиницата, документација за однесувањето на

децата кога се ангажирани во значајни активности се поврзува со резултатите од оценувањето во процесите на настава и учење (New & Cochran, 2007).

Од извештајот подготвен од Европската комисија во 2014 година, во некои земји, како на пример во Грција, од активностите кои биле развиени со цел да се подобри квалитетот на образованието на рана детска возраст, особено е истакнато информирањето на наставниците во основното образование за портфолијата на децата додека биле во детска градинка (EU, 2014).

## **1.6. Меѓународни студии за портфолијата**

Иако полето на предучилишното образование е мошне широко, сепак, како негов интегрален дел се јавуваат портфолијата за децата. Портфолијата стекнаа признание во педагошките практики во светот (McKenna, 2003).

Во 1992 година, двајца автори, Грејс и Кети (Grace and Cathy) објавија истражување под наслов „Портфолиото и неговата употреба: Соодветна процена на развојот на малите деца“. Ова истражување особено се занимава со процената во основното училиште. Од ова истражување произлегува дека методот на портфолиото промовира заеднички пристап кон донесување одлуки кои ќе влијаат врз ставовите на децата кон работата и кон училиштето, воопшто. Го ослободува наставникот од ограничувањата на стандардизирани тестови (Cathy, 1992).

Една значајна студија за портфолијата и нивната имплементација беше направена во Шведска, во 2003 година од страна на МекКена (McKenna). Прво треба да го спомнеме фактот дека во шведскиот предучилиштен образовен систем, индивидуализираниот портфолио-метод стана сè попопуларен начин за водење забелешки за учењето. Портфолиото претставува профил на работата на детето и интересите кој се гради постепено, со репрезентативни компоненти на образовното искуство на детето (McKenna, 2003). Врз база на студијата на МекКена (McKenna, 2003), употребата на портфолијата во Шведска беше условена од пристапот на Реџо Емилиа. За шведскиот предучилиштен систем е значајно дека наставниците самостојно ги осмислуваат методите за градење портфолио. Националната наставна програма ги дефинира целите, но не опишува какви било специфични методи што резултираат од разновидноста на практиките (McKenna, 2003). МекКена (McKenna) истакнува дека

портфолиото на секое дете се состои од една папка која содржи слики (дигитални и обични), за нивното учество во предучилишните активности, цртежи и креативна работа реализирана од детето, како и аудио лента од завршното интервју со детето за тема која била обработувана и дискутирана во текот на годината (McKenna, 2003). Од ова истражување може да заклучиме дека во предучилишниот образовен систем во Шведска, портфолијата се користат како средства за размислување и демократија (McKenna, 2003).

Во Турција, Ерен (Eren, 2007) има објавено студија наречена „Мост меѓу домашното и училишното портфолио за проценка во образованието во раното детство” (*A bridge between home and school portfolio assessment in early childhood education*). Од оваа студија, меѓу другото, се заклучува дека оцената од портфолиото на наставниците во предучилишното образование, на децата и родителите, им нуди можност за разбирање и следење на напредокот на учениците. Во овој напредок, децата, наставниците и родителите секогаш се сметаат за активни учесници при оценувањето. Поради оваа причина, процената на портфолиото дава конкретни податоци за целокупните развојни и индивидуални карактеристики на децата (Eren, 2007). Според согледувањата на студијата, наставниците во предучилишното образование откриле дека процената преку портфолио е многу ефективна и за нивната професија и за децата. Дополнително, наставниците откриле дека процената преку портфолио претставува еден сеопфатен и детален систем. Врз основа на согледувањата во оваа студија, користењето на процената преку портфолио во образованието во раното детство има позитивно влијание врз учителите во предучилишното образование, врз децата и нивните родители (Eren, 2007).

Во 2009 година, во Нов Зеланд, Питерс, Хартли, Роџерс, Смит и Кар (Peters, Hartley, Rogers, Smith and Carr) објавиле студија за портфолијата, под наслов „Портфолијата за раното детство како алатка за подобрување на учењето за време на преминот во училиште” (*Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school*). Врз основа на ова истражување произлегува дека пренесувањето на информацијата од предучилишното образование во основното училиште со портфолио е неопходно, бидејќи портфолијата ја исполнуваат онаа улога на учење за другиот, не само во училищата, туку и на патот помеѓу домот и центарот. Тие може да

дејствуваат како една алатка за договарање и припадност, а исто така и како основа врз која се гради новиот начин на учење (Peters et.al, 2009). Во 2016 година и во Србија беше спроведено истражување поврзано со портфолијата на децата. Студијата спроведена во Србија, со 140 предучилишни едукатори кои работат во Белград, покажува дека речиси помалку од половината од наставниците сметаат дека главната функција на портфолиото требало да даде доказ за развојот и напредокот на детето. Само 15,7 % од наставниците за предучилишна возраст ја сметаат функцијата на детското портфолио како лична колекција на детето, подготвена од детето, додека 9,3 % од наставниците во предучилишните установи сметаат дека портфолиото функционираше и за заеднички развој на наставната програма и процесот на учење (Krnjaja & Breneselovic, 2016). Од друга страна, одговорите укажуваат дека портфолијата често се користат за споделување на информации, искуства и знаења, помеѓу децата и возрасните, но и како папка за чување податоци (Krnjaja & Breneselovic, 2016). Врз основа на ова истражување, во врска со образовните политики, резултатот вели дека некои образовни политики во Србија се нејасни и контрадикторни. Рамката за предучилишно образование препорачува создавање детски портфолија, додека Правилникот за документација во градинка, воопшто не ги споменува портфолијата (Krnjaja, Breneselovic, 2016). Според Крњаја и Бренешеловиќ (2016), наставниците во предучилишните установи во Србија не сметаат дека документите се важни или се поврзани со нивната работа со деца (Krnjaja & Breneselovic, 2016).

Што се однесува на раното образование во Америка, во публикацијата подготвена од група автори, насловена како „Водич за процена во раното детство на возраст од осум години (*A guide to assessment in early childhood infancy to age eight*), во 2008 година, се нагласува дека, бидејќи раниот развој е сложен и динамичен период, најефективните процедури за оценување се карактеризираат со комбинација на методи и извори на информации. Развојните листи за проверка, скалите за оценување, интервјуата за грижа и портфолијата за детската работа, се корисни методи за собирање информации за напредокот кон развојните цели (OSPI, 2008).

Во истиот документ, кога се зборува за методите на оценување, се споменуваат: набљудувањата, интервјуата, директната процена и постојаните производи на децата. За портфолијата се вели дека постојните производи често се вклучени во портфолијата кои

се организирани за да ги вклучат записите за набљудување, фотографиите, извадоците од интервјуата и други извори на процена на информациите (OSPI, 2008). Така, може да заклучиме дека и во Америка се зборува за портфолијата и тие се користат како начин за процена за децата од предучилишна возраст.

## **1.7. Имплементацијата на портфолијата за деца во Југоисточна Европа**

Податоци за предучилишното образование воопшто, како и за портфолијата на децата во предучилишното образование во Косово, Албанија, Босна и Херцеговина и Црна Гора, црпиме од извештајот на УНИЦЕФ, објавен од Патиерс (Peteers) во 2016 година. Врз основа на истражувањето, произлегува дека во Албанија немаат портфолија за децата. Според ова истражување (2016) иста е ситуацијата и во Босна и Херцеговина. Патиерс (Peteers, 2016) вели: „Од службите што ги посетивме во Косово\* и во другите три земји, согледавме само неколку активности кои овозможуваат вистински можности за учење и неколку документи за активности што инспирираат. Портфолија за развојот на децата нема (Peteers, 2016)”. Според нашето мислење, оваа студија е субјективна, бидејќи предучилишната установа „Блета” („Bleta”), не е јавна институција и не ја претставува реалната состојба на образованието на предучилишна возраст, а за неговиот квалитет и за бројот на институции, нема истражување.

Вреди да се спомене и искуството од Македонија, објавено во извештајот од SABER (2015). Во него се вели дека во Македонија се поставени неколку домени за индивидуален развој на децата. Уште од 2014 година, секое дете воведено во центрите за предучилишно образование има портфолио за развој. Портфолиото содржи алатки за насочување на развојот на детето врз основа на рамката поставена со Стандардите за рано учење и развој поставени во Македонија (SABER, 2015). Секогаш, според документите погоре, тие ги покриваат физичките, когнитивните, јазичните и социјалните домени на развојот. Листите за проверка и белешките во портфолиото ги документираат силите, способностите и интересите на детето. Учителите во предучилишното образование ја користат оваа информација да ги усогласат курикулумот и наставата. Информациите ја потврдуваат детската подготвеност за тргнување во училиште и тие се користат за да се олесни преминот од предучилишна

установа во основното училиште (SABER, 2015). Сепак, во Македонија, вклученоста на децата во предучилишното образование е ниска и може да се забележи дека помалку од една четвртина од децата во Македонија посетуваат предучилишно образование, така што поголемиот број деца не поседуваат портфолио за својот развој (SABER, 2015).

Според Патиерс (Peteers, 2016) иста е ситуацијата и во Црна Гора, односно децата во предучилишните институции немаат портфолио или документација.

И во Србија, неодамна беше направено истражување за ова прашање.

Од истражувањето спроведено во 2016 година во Србија од страна на Крњаја и Бренеселовиќ (Крњаја & Breneselovic), дознаваме дека рамката за курикулум во предучилишното образование во Србија се состои од два програмски документи – Модел А и Модел Б. Моделот А, примарно, претставува пригодна развојна програма преку која се воведува портфолиото на детето и тоа се опишува како почетна точка за:

- 1) документирање на способностите на детето и на неговиот напредок,
- 2) обезбедување повратни информации за родителите за способностите и развојот на нивното дете,
- 3) да им се овозможи на учителите во предучилишното образование и на родителите заеднички да го планираат и да го поддржуваат понатамошниот развој на детето,
- 4) самооценување на детето за неговиот/нејзиниот сопствен напредок,
- 5) евалвација на децата, на учителите во предучилишното образование и на курикулумот (Крњаја & Breneselovic. 2016).

Истите автори истакнуваат дека во Србија, правилникот за документирање во предучилишно образование (Pravilnik o sadržaju obrazaca..., 2010) не го дефинира портфолиото како задолжително, препуштајќи им го изборот за негово користење на учителите во предучилишното образование (Крњаја & Breneselovic. 2016). Во меѓувреме, според Бренеселовиќ, Крњаја и Матовиќ (Breneselović, Krnjaja and Matović, 2012), дознаваме дека наставниците во Србија ги користат портфолијата за децата во својата практика. Од ова истражување излегува дека добиените податоци покажуваат дека целта на портфолиото не е јасно опишана во документите за образовната политика, особено во Рамката за наставна програма за предучилишна возраст (Крњаја & Breneselovic. 2016).

Во 2018 година, во Србија е направено уште едно истражување за портфолијата од страна на Величковиќ (Veličković). Цитирајќи го Величковиќ (2018) ние ја сфаќаме важноста од имплементирањето на портфолијата: „Наставниците кои се грижат за квалитетот на учењето и наставата за деца на предучилишна возраст, со портфолиото нудат разновидни можности – промовираат критична парадигма за наставата и на учењето, а истовремено и го документираат процесот на постигнувањата” (Veličković, 2018).

Го завршуваме овој дел преку повторно нагласување на неопходноста од употребата на портфолијата. Многу истражувачи открија дека портфолиото за детето претставува корисна алатка која овозможува да им се помогне на децата да ги разберат и да ги артикулираат своите образовни искуства, но и да им помагаат на наставниците да ги поддржуваат децата во нивното учење и нивниот развој (Bert in Seitz and Bartholomew, 2008).

## **1.8. Преод од предучилишното кон основното образование и портфолијата во Европа**

Преминот од предучилишно образование во основно училиште е многу важен за децата и литературата забележува дека трансферот на информацијата со користење на образци (темплејти) или на портфолија, претставува клучен дел од овој сложен процес (NCCA, 2016), па затоа, транзицијата од едно ниво на образование на следното ниво, во нашиот случај станува збор за транзицијата од предучилишно во основно образование, се смета за преодна фаза.

Движењето од предучилишно образование во основно образование претставува преодна фаза со којашто децата се соочуваат во нивните први години. Речиси сите европски земји имаат воведено централни упатства и/или имплементирани мерки со кои им помагаат на децата и на нивните семејства да се адаптираат на нивната нова средина. Типовите мерки широко варираат и ги инволвираат различните страни (Eurydice & Eurostat, 2014). Оваа фаза не е исто регулирана во сите европски земји, сепак, како што

е забележано погоре, доволно е направено за полесно преоѓање на децата од едно ниво на следното ниво на едукација. Во извештајот обновен од страна на ЕС (2014), истакнато е дека повеќето европски земји прашањето за транзиција од предучилишно кон основно училиште го регулирале со закон или со специјална регулатива.

Разгледувајќи ја наведената фаза како преодна фаза, како транзиција од предучилишно образование во основно училиште, крајните активности што го олеснуваат преминот од предучилишното образование во основно образование, може да вклучуваат посети на децата во основните училишта, додека сè уште се наоѓаат во предучилишно образование (ЕСЕС), со цел да се запознаат со нивната нова училишна средина (на пр. во Белгија, Фламанската заедница и во Словачка). Непосредната соработка помеѓу кадарот на обете нивоа преку заеднички проекти и активности е исто така развиена (на пр. во Португалија, Исланд, Лихтенштајн и Норвешка) како соработка помеѓу кадарот и родителите (на пр. во Словачка, Исланд, Лихтенштајн и Норвешка (Eurydice & Eurostat, 2014), што не е случај во Косово. Покрај другото, во некои земји, како што е тоа во Белгија (сите заедници) и во Франција, предучилишното и основното образование најчесто е втемелено врз исти премиси за помагање на транзицијата за децата, исто како и подобрувањето на соработката помеѓу кадарот (Eurydice & Eurostat, 2014). Во Исланд и Норвешка (2014), фазата на преоѓањето или транзициската фаза ја регулираат во курикулумот (или програмата). Слично на тоа, во Лихтенштајн, структурата на генералниот курикулум обезбедува континуитет во учењето помеѓу предучилишното и основното образование (Eurydice & Eurostat, 2014). Треба да се напомене дека како форма на евиденција се истакнува портфолиото. Значи, начинот на бележење на резултатите често се решава од институцијата ЕСЕС и истата може да биде во форма на детско портфолио (на пример, Литванија) или дневник (на пример, Унгарија) (Европска комисија / ЕАСЕА / Eurydice / Eurostat, 2014). Важно е да се истакне фактот дека во некои земји сите деца по завршувањето добиваат и извештај од ЕСЕС кој може да вклучува препораки за наставниците во основното образование (на пр. Бугарија и Литванија) (Eurydice & Eurostat, 2014). Портфолиото во некои земји се смета за алатка за транзиција или преод на децата од предучилишните установи во основното училиште, како што е во Шведска. Важноста на портфолијата е исто така нагласена со фактот дека во некои системи, последната година од предучилишниот

период се фокусира на подготвеноста за поаѓање во училиште (на пр. во Бугарија, Чешка, Хрватска, Литванија и Лихтенштајн), а во некои случаи, евиденцијата за детската зрелост и за читањето во училишниот период се чуваат (Eurydice и Eurostat, 2014).

Соработката на нивоата во образованието е тесно поврзана со портфолијата, односно соработката меѓу предучилишното ниво со основното ниво на образование. Во извештајот што го објави Европската Комисија, треба да се процени оваа соработка. На крајот, меѓу активностите што го олеснуваат преодот од предучилишно во основно ниво на образование може да се вклучуваат и посети на децата во основните училишта додека се сè уште во ЕСЕС, со цел да се запознаат со нивната нова средина за учење (на пр. во Белгија (фламанска заедница) и Словачка). Исто така, развиена е тесна соработка помеѓу персоналот на двете нивоа преку заеднички проекти и активности (на пр. во Португалија, Исланд и Норвешка), како и соработка помеѓу вработените и родителите (на пр. во Словачка, Исланд, Лихтенштајн и Норвешка) (Eurydice и Eurostat, 2014). Во истиот извештај (2014) е нагласен фактот дека некои држави го координираат предучилишното ниво со наставните програми во основните училишта, како што е случајот со Исланд и со Норвешка. Возраста како единствен критериум за регистрирање на децата во прво одделение, не е само во Косово. Од извештајот на Европската Комисија, објавен во 2014 година, се покажа дека околу 20 европски земји го регулирале ова на ваков начин, само со возраста на децата, особено во Данска, Хрватска, Полска, Португалија, Романија, Словенија, Шведска и Исланд (Eurydice и Eurostat, 2014).

Во извештајот, објавен од Европската Комисија во 2014 година, се нагласува соработката меѓу нивоата на образование на децата во фазата на транзиција, конкретно во Ирска. Ирската рамка за ИКТЗ нагласува дека транзицијата треба да се организира колку што е можно полесно, со што поголема соработка помеѓу нивоата на поставеност, партнерството со родителите и контактите со релевантни професионалци (Eurydice и Eurostat, 2014). Истото важи и за Финска.

Во истиот извештај се забележува фактот дека во некои системи, во последната година од предучилишното образование, акцент се става на подготвеноста за во училиште (на пр. во Бугарија, Чешка, Хрватска, Литванија и Лихтенштајн), а во некои

случаи се чува и евиденцијата за зрелоста на децата и нивната подготвеност за тргнување во училиште. Онаму каде што е тоа потребно, записите може да се направат достапни и за наставниците во основното образование, со заложба да се олесни интеграцијата на децата (на пр. во Бугарија и во Литванија) (Eurydice и Eurostat, 2014). Вообичаените мерки го вклучуваат престојот на родителите покрај нивните деца во текот на првите неколку недели и/или преку прогресивно зголемување на времето што децата го поминуваат во групата (на пр. во Шпанија, Унгарија, Малта и Словенија). Целта на ваквите мерки е двојна: тие му помагаат на детето да се приспособи на новата средина и новите луѓе, но исто така овозможуваат да се развијат и врските помеѓу вработените и родителите (Eurydice & Eurostat, 2014).

Само Полска и Турција немаат специфични централни упатства за потпомагање на транзицијата. Ваквите случаи се решаваат на локално или на институционално ниво (Eurydice & Eurostat, 2014). Треба да се забележи дека само неколку земји имаат генерални, централни упатства со кои се решаваат сите видови на можни транзиции во текот на првите години. На пример, ирската рамка за ЕСЕС истакнува дека преоѓањето треба да биде организирано колку што е можно полесно и ако е можно преку соработка помеѓу групите, партнерство со родителите и преку контакти со релевантни професионалци. Во Финска, упатствата на централно ниво истакнуваат дека секој локален курикулум треба да ги опишува начините на кои се обезбедува континуитет и соработка помеѓу различните образовни нивоа, меѓу кои локално заснованите и централно заснованите ЕСЕС-сервиси, предучилишното и основното образование (Eurydice & Eurostat, 2014).

Врз основа на горенаведениот извештај, во Европа, возраста за запишување во прво одделение е различна, но се движи од 4 години (Обединетото Кралство), до седум години (Бугарија, Шведска, Естонија, Литванија, Финска и Латвија). Кога зборуваме за возраста како критериум, во околу 20 образовни системи достигнувањето на официјалната возраст е единствениот услов за прием на учениците во првата година од основното образование (Eurydice и Eurostat, 2014). Врз основа на горенаведениот извештај (2014), зборуваме за следниве држави: Данска, Хрватска, Полска, Португалија, Романија, Словенија, Шведска, Исланд итн. Кога зборуваме за возраста како единствен критериум за упис на децата во прво одделение, во овој ранг на земји би требало да го

вклучиме и Косово, бидејќи со Законот за основно образование во овој момент, во точка 2 од Членот 9 од Законот бр. Nr. 04/L-032, се вели: „Задолжителното образование започнува на почетокот на учебната година, по датумот кога детето достигнува шест (6) години, што претставува минимална возраст за задолжително образование и завршува на крајот од Ниво 2 на ISCED. (Нивото 2, според овој закон, вклучува 1.3. Ниво 2: Ниско секундарно образование кое трае четири (4) години (обично од возраст на дванаесет (12) години)”.

Другиот критериум за упис во основно образование, според извештајот објавен од Европската Комисија во 2014 година, ја опфаќа подготвеноста за тргнување во училиште. Подготвеноста да се оди во основно училиште е критериумот што се применува кога се оценува влезот во основното образование во неколку земји како Бугарија, Германија, Кипар, Унгарија, Лихтенштајн и Швајцарија. Во некои случаи, овој критериум се применува во одредени околности. На пример, во Белгија (германската говорна заедница), се тестираат само децата што не посетувале установи на предучилишно образование, додека во Естонија, детскиот развој се зема предвид доколку родителите бараат одложување на годината за почеток во основно училиште (Eurydice и Eurostat, 2014).

## **1.9. Како се користи портфолиото на децата во САД, Австралија и Нов Зеланд**

Што се однесува на раното образование во Америка, во една публикација, подготвена од група автори, насловена како „Водич за процена во раното детство до осумгодишна возраст”, објавена во 2008 година, истакнато е дека поради тоа што раниот развој е сложен и динамичен период, најефикасните процедури за оценување се карактеризираат со комбинација на методите и изворите на информирање. Развојните листи за проверка, рејтинг-скалите, интервјуата со негувателите и воспитувачите и портфолијата за детската работа, се корисни методи за собирање информации за напредокот кон развојните цели (OSPI, 2008). Во истиот документ, кога станува збор за методите за оценување, се споменуваат: набљудувања, интервјуа, директна процена и постојаните производи на децата. Се вели дека во портфолијата често се вклучени

постојните производи кои се уредени да вклучуваат записи од набљудување, фотографии, извадоци од интервјуа и други мерливи извори на информации (OSPI, 2008). Значи, може да заклучиме дека во Америка се расправа за портфолијата и тие се користат како средство за проценка на децата на предучилишна возраст.

Од извештајот на NCCA (2016), каде што за транзицијата е кажано дека трансферот на информацијата или преоѓањето на децата од предучилишно ниво во основно образование, ја разбираме како клучна во политиката на преминување во САД, при што најмногу внимание се посветува на СОП (Специјалните образовни потреби/ SEN, Special Education Needs), но исто така сфаќаме дека информациите од едно до друго ниво не се пренесуваат.

Во Австралија се развиваат оние стратегии за проценка кои може да вклучуваат набљудувања, анегдотски записи, тековни записи, некои листи за проверка и дијагностички тестови, фотографии, портфолија, работни примероци, снимени разговори и други документи. Оваа педагошка документација се споделува секојдневно и отворено со родителите (New & Cochran, 2007).

Петтата цел од Упатствата ги определува следните осум елементи за педагошките планови во Бразил, вклучувајќи ги: организацијата на стратегиите за евалвација, преку следење и документирање на фазите, постигнати во грижата и образованието на децата од 0 до 6-годишна возраст, без целта „завршување“, дури и за пристап до основното образование (New & Cochran, 2007).

Друга практика е понудена од Нов Зеланд. Таму е карактеристична употребата на портфолијата за документирање и оценување на учењето на децата во предучилишните установи. Нив ги користат многумина наставници во основното училиште, со цел да дознаат повеќе за можностите и интересите на детето. Со овој начин на документирање на учењето, преку портфолија, се овозможува да се слушне гласот на детето, при одвивањето на транзицијата кон основното училиште (NCCA, 2016).

Споредено со другите земји, Косово немаше никаква политика која го поврзува предучилишното образование со основното училиште. Единствениот критериум за запишување на децата во прво одделение, како што веќе споменавме, е возраста на детето.

## 1.10. Теории за развојот на децата на предучилишна возраст

Во меѓувреме, Шведска беше земјата којашто го имплементираше портфолиото за деца. Развојот на портфолијата во Шведска беше условен од обновениот светски пристап кон образованието воспоставен како пионерски проект во северниот италијански град Реџио Емилиа, меѓународно признат по својата инвентивна, јавно финансирана мрежа од центри за деца и доенчиња со целодневно работно време и училишта за мали деца. Основачот на теоријата за предучилишно образование во Реџио Емилиа, Лорис Малагуци (Loris Malaguzzi, 1993), беше инспириран од работата на Виготски, Ериксон, Пијаже, Бронфенбренер, Монтесори и Дјуи (Vygotsky, Erikson, Piaget, Bronfenbrenner, Montessori, and Dewey) (McKenna, 2003). Ние се одлучивме да ги третираме овие теории.

## 1.11. Пристапот на Реџо Емилија

Додека зборуваме за документирањето во раниот детски развој, дефинитивно мора да го спомнеме пристапот на Реџо Емилиа (Reggio Emilia). Иницијално, Реџо Емилиа е град во северна Италија, каде што една група на волонтери составена од едукатори, родители и деца, се собраа по Втората светска војна со заедничка визија за нов вид училиште за мали деца (New & Cochran, 2007). Вака создадената ситуација, под водство на харизматичниот основачки директор, Лорис Малагузи (Loris Malaguzzi) (1920–1994), мала мрежа на училишта водени од родителите во Реџо Емилиа беа воведени прво во системот на предучилишни установи под градската власт (во 1960-тите години), а потоа беа додадени центрите за бебиња и доенчиња (во 1970-тите) (New & Cochran, 2007). Врз основа на Њу и Кохран, пристапот на Реџо Емилиа не претставува образовен модел во формална смисла, со дефинирани методи, со сертификирани стандарди за наставниците и со процеси на акредитација (New & Cochran, 2007), иако беа содржани следниве принципи:

- Документација - Документацијата за процесот на учење на детето е од фундаментално значење за улогата на наставникот во пристапот Реџо Емилија. Во овој пристап, образовната документација е сложен процес кој се одвива во текот на учењето на детето (Hill, 2013).

- Имицот на детето – Имицот на детето е фраза користена од едукаторите под влијание на филозофијата за рана детска едукација на Рецо Емилиа (Martalock, 2012). Како што спомнува Хил, овој принцип го препознава детето што има висок потенцијал за учење и промена, како и начинот на кој децата се поврзуваат и влегуваат во интеракција со нивниот културен и општествен контекст (Hall, 2013).
- Соработка и односи - околу овој принцип, пристапот на Рецо Емилиа се опишува како „педагогија на односи” низ којшто децата учат преку поврзување на нештата, концептите и искуствата (Wurm, 2005).
- Животната средина како трет наставник - Според овој принцип, заедничката соработка е од витално значење за создавање средина, каде што просторот е дизајниран да ги охрабри изборот на фактор, автономијата, љубопитноста, решавањето на проблеми и истражувањето во процесот на учењето (Хал, 2013).
- Експресивните уметности (Сто јазици) – Погледот на учење „Сто јазици” бара од едукаторите да сфатат дека децата учат на многу различни начини (Hall, 2013).
- Улогата на наставникот - наставниците како ученици. Во однос на принципот на улогата на наставникот, се нагласува дека наставниците во Рецо Емилија се сметаат за едукатори и партнери во рамките на учењето на децата. Тие поучуваат во парови. Како што планираат заедно, така и работат со другите колеги (Hall, 2013). Според овој пристап, улогата на наставникот е да создаде партнерство со ученикот така што тој воведува, поставува прашања, слуша, дава предлози и дава информации кога се движи напред или ја менува насоката за време на учењето (Hall, 2013).

Од друга страна, Рецо Емилија влијаеше врз едукаторите да бараат да ги набљудуваат, да ги документираат и да ги анализираат детските патувања во процесот на учење и да го користат овој процес за да донесат информирани одлуки за тоа како да го водат нивното идно учење (Rinaldi, 1998). Треба да се спомене и фактот дека документацијата која е фаворизирана од едукаторите во Рецо Емилија промовира рефлексивна практика и подобрување на програмите преку формативни методи кои им помагаат на едукаторите подобро да ги разберат нивните проблеми, да ги откријат

процесите на настава и учење и да направат анализа за тоа „што функционира, а што не функционира“ врз база на континуитет (New & Cochran, 2007).

На крајот, значењето на пристапот на Реџо Емилија е големо, па затоа во целост се согласуваме со Њу и Кохран, дека пристапот на Реџо Емилија треба да биде сфатен во контекст на другите италијански и европски иновации за рана грижа и едукација, исто како и историскиот контекст на прогресивните, образовни модели кои го ставаат детето во центарот на вниманието (New & Cochran, 2007). Со оглед на тоа дека Косово поминува низ една транзициска фаза, еден ваков пример би бил особено добредојден, а најмногу од сè, тој нуди убедлив пример за тоа што може да постигне еден град кога ќе се согласат граѓаните, едукаторите и власта, заеднички да креираат нешто што Италијанците го нарекуваат „култура на детството“, а тоа е одржлива диспозиција на заедницата која ги промовира правата на едукација и потребите на децата како природно добро (New & Cochran, 2007).

## **1.12. Теорија за когнитивниот развој на Пијаже**

Теоријата на Пијаже се фокусира главно врз когнитивниот развој на децата од предучилишна возраст. Тој го прикажува детето како темпераментен и активен поединец, незапоставен, кој не само што реагира, туку дејствува и врз околината (Gjelaj, 2014). Како конструктивист, Пијаже докажал дека човекот создава сопствено знаење однатре и постојано го модифицира преку интеракцијата со луѓето и предметите (New & Cochran, 2007). Според Пијаже, за подобар когнитивен развој на децата, мора да се создаде богата средина која ја поттикнува и ја стимулира детската љубопитност. Според Жан Пијаже, децата треба да се приспособат кон оваа социјална и физичка реалност и да најдат емоционална и интелектуална рамнотежа (New & Cochran, 2007). Теоријата на Пијаже не ја поддржува идејата да му се даваат информации на детето од страна на наставникот. Тој истакнал дека децата треба сами да дејствуваат. Врз основа на теоријата на Пијаже (Piaget), во текот на предучилишната возраст, најдобра стратегија е да се разбуди детската љубопитност, да се натераат да мислат и навистина да им се понудат предизвици за решавање, наместо да им се дава готово знаење. Важно место во теоријата на Пијаже (Piaget) имаат игрите.

Когнитивниот развој на децата според Пијаже поминува низ 4 фази:

- Сензомоторна: од раѓање до 18-24 месеци,
- Предоперативна: бебиња и доенчиња (18-24 месеци) до раното детство (7 години),
- Конкретно оперативна: на возраст од 7 до 12 години,
- Формално оперативна: од адолесценција до периодот кога станува возрасен.

Њу и Кохрен (New and Cochren) со право укажуваат дека, иако проектот на Пијаже е фокусиран на когнитивниот развој, неговата работа ги научила воспитувачите да ја ценат важноста на детската цврстина во раното детство (New & Cochran, 2007). За Пијаже (Piaget), врз основа на идеите на Њу и Кохрен (New and Cochren, 2007), за развојот на децата се важни алатките и материјалите што им се достапни во текот на часот. Пијаже има голема важност во релевантноста на неговите идеи за играта во раното детство. Меѓу другото, тој истакнал дека играта се смета за типично, ако не и за исклучително однесување на децата, што се карактеризира со задоволство, позитивна наклонетост и емоционален ангажман (New & Cochran, 2007).

### **1.13.Теоријата на Виготски**

Виготски бил психологот чии идеи остануваат контроверзни дури и денес. Тој се спротивставил на процената на децата само преку тестови. Според Виготски (Vygotsky), иста важност со тестовите има набљудувањето на децата. Виготски смета дека децата кои престојуваат во предучилишните установи, учат повеќе од децата кои остануваат дома. Исто така, Виготски се фокусира на училницата како на простор кој создава зони на проксимален развој за децата, за тие да се развиваат преку нивната игра и преку социјалните интеракции со нивните врстници и возрасни (New & Cochran, 2007).

Виготски имал особен удел во воспоставувањето на основите на проксимодисталниот развој на децата. Социокултурната теорија на Виготски поголем акцент става на социјалните и на придобивките од инструкциите во развојот на детето (New & Cochran, 2007). Тој го дефинира развојот како растојание помеѓу најтешката задача што детето може да ја исполни без каква било помош и најтешката задача што детето може да ја исполни со нечија помош (Forman, 1999). Непотребно е да се укаже на фактот дека Виготски, исто така, верувал дека играта ја олеснува креативноста и фокусот во неговата теорија бил ставен на играта, бидејќи таа им помага на децата да

научат што е вистина во нивниот социјален свет, преку создавање „имагинарни ситуации” (Vygotsky, 1978). „Преку играта, велел Виготски, децата ја креираат својата сопствена „зона на проксимативен развој” (New & Cochran, 2007). Ние исто така се согласуваме со идејата дека конструктивните теории на Пијаже и на Виготски имаат влијание врз науката за предучилишното образование и денес често се цитирани во описите на развојната теорија (New & Cochran, 2007).

#### **1.14.Теоријата на Марија Монтесори за образованието на децата на предучилишна возраст**

Лекарката Марија Монтесори придонесе многу повеќе во областа на педагогијата. Првично, таа работела со децата со посебни потреби, а потоа продолжила со работа и со другите деца. Образовниот систем на Монтесори се базира врз теоријата за слободно образование и самообразование на децата. Работата на Монтесори со децата била многу корисна и специфична. Марија Монтесори силно верувала дека училиштата мора да бидат дел од заедниците и родителите треба да бидат вклучени во образованието на нивните деца (New & Cochran, 2007). Покрај тоа, таа истакнала дека наставникот не е таму да „поучува”, туку да овозможи и да промовира разни интелектуални ситуации за да му помогне на потенцијалот да излезе, да се практикува и цврсто да се утврди. Според нејзините зборови, „...Знаењето може да се даде на најдобар начин кога постои желба за учење бидејќи умот на детето е како плодно поле, подготвено да го прими она што подоцна ќе никне во форма на култура. Но, ако умот на детето е занемарен или фрустриран од своите потреби, станува вештачки намален и подоцна ќе се спротивстави на учењето на која било идеја” (New & Cochran, 2007). Карактеристиките што ја разликуваат работата на Монтесори со децата се:

- Комбинирани групи, со кои таа работела во институтот „Монтесори”, кој бил основан од нејзина страна и се викал „Куќа на децата”(„Casa de Bambini”);
- Создавање на одговорни деца,
- Опсервација на децата,
- Слобода на движење на децата во училницата.

За значењето на идеите на Монтесори за децата во раното детство, Њу и Кохран тврдат дека доживотните напори на Марија Монтесори влијаеле врз светското поместување од строгите авторитарни методи на родителството и образованието, кои оние кои ги разгледуваат потребите и интересите на секое дете како индивидуа (New & Cochran, 2007).

### **1.15. Теоријата на Џон Дјуи**

Дјуи бил американски филозоф, претставник на прогресивните движења. Дјуи е една од главните фигури поврзани со филозофијата на прагматизмот и се смета за еден од основачите на функционалната психологија (John J. Dewey, 2016). Неговата централна идеја била дека детето не е празен брод кој чека со трпеливост и со смиреност да биде исполнет со знаење. Според Дјуи, детето претставува дел од средината на учење, подеднакво како и наставникот. Џон Дјуи, исто така ги искажал и своите идеи за самодисциплината на децата и меѓу другото истакнал: „Самодисциплина е кога децата поефикасно учат преку насочени искажувања, наспроти авторитарната настава” (New & Cochran, 2007). Главното прашање на идеите на Дјуи претставува конструктивизмот. Врз основа на Ѓелај (Gjelaj, 2014), конструктивизмот има врска со начинот на којшто децата го градат изгледот на светот според нивното искуство. Идеите на Џон Дјуи, како што тврдат Њу и Кохран (New and Cochran, 2007), денес сè уште се актуелни. Горенаведените автори ги зајакнуваат овие наводи со идејата дека тој ги утврдил основните принципи на денешното образование во раното детство и за важноста на образованието на учениците во сите нивоа на образование (New & Cochran, 2007). Теориите на Џон Дјуи за образованието, особено за набљудувањето на наставниците дали ги опсервираат проблемите со учениците (1929), се актуелни дури и денес, иако поминал речиси еден век.

### **1.16. Теоријата на Ерик Ериксон**

Ерик Ериксон бил германски психолог, кој дал огромен придонес во областа на психологијата. Тој претпоставил дека сите човечки суштества ги имаат истите основни потреби и дека секое општество мора да ги обезбеди на еден начин. Ова акцентирање на

односот меѓу културата и индивидуата го натерало Ериксон да предложи теорија за психосоцијалниот развој (Gjelaj, 2014). Според Кендра Чери (Kendra Cherry, 2015), неговата теорија варира во однос на другите теории, бидејќи ги третира луѓето од раѓањето до смртта. Ериксон предвидува 8 фази на човековиот развој:

1. Надеж, основно верување наспроти основна недоверба – Оваа фаза го покрива периодот на детството, од 0-1-годишна возраст;
2. Волја, автономија наспроти срам – го опфаќа раното детство, околу 1-3 години. Го воведува концептот на автономијата наспроти срамот и сомнежот;
3. Цел, иницијатива наспроти вина – предучилишна возраст/ 3-6 години;
4. Компетентност, индустрија наспроти инфериорност - училишна возраст / 6-11 години. Детето ја споредува самопочитта во однос на другите;
5. Верност, идентитет наспроти улогата на заблуда - адолесцент / 12-18 години;
6. Љубов, интимност наспроти изолација – Ова е првата фаза на развојот на возрасните.
7. Грижа, генеративност наспроти стагнација - Втората фаза на зрелоста се случува на возраст од 35-64 години;
8. Мудрост, интегритет на егото наспроти очај – Оваа фаза е претставена преку групата на возраст од 65 години и погоре (Erik Erikson, 2016).

Најголемото значење на Ериксон е дека тој бил креатор на предучилишното образование во Америка, така што раното детско образование во САД поблиску било дефинирано преку идеите на Ериксон (New & Cochran, 2007).

Теориите за развојот на децата според теоријата на Пијаже, потоа теоријата на Виготски, како и методологијата на работата на Реџо Емилија, на некој начин го помагаат ова истражување од соодветниот аспект, особено методологијата на Реџо Емилија. Слично на теориите, извонредна помош е обезбедена преку филозофијата со која децата се ставаат во центарот, односно со поставувањето на детето како централен субјект. Институциите, кои работат според оваа теорија се обврзани да ги доставуваат овие фолдери (папки) до родителите, иако сето ова останува статично досега, знаејќи дека основните училишта не ги бараат овие досиеја (портфолија) кога ги запишуваат децата во прво одделение, без оглед на тоа што овие бази на податоци не ги утврдуваат јасно сферите или аспектите на детскиот развој.

Пред сè, новото поле на психологијата обезбеди бројни теории кои го поддржуваат активното учење, искусственото учење, вклучувајќи ја и работата на Сигмунд Фројд, Ерик Ериксон, Жан Пијаже и Лев Виготски. Централно во нивните концепти за развој на егото (Фројд), формирање на идентитетот (Ериксон), рамнодушност (Пијаже) и зоната на проксимален развој (Виготски) е претпоставката дека децата се активни агенти во нивниот сопствен развој (New & Cochran, 2007).

## **1.17. Современите теории за раната детска возраст**

Современите теории за раното детство ги обезбедуваат овие пет основни принципи:

### **1.17.1. Постојат разновидни и меѓусебно различни детства**

Што се однесува на овој принцип, многу научници дале свој придонес во неговото проучување, а некои од нив ќе ги наведеме подолу. Концептите на развојот на детството, главно и за среќа, се смениле, како што тврдат многу научници, особено во последните векови. Овде треба да го спомнеме фактот дека во средновековното општество, детство не постоело (Waller & Davies, 2014).

Денес, до неодамна, најголем дел од објавените истражувања и пишувања за децата, за детството и развојот на децата, се фокусираа на индивидуалниот развој како на природен напредок кон зрелоста (Waller & Davies, 2014). Според Валер и Дејвис, огромното мнозинство научници ги дадоа своите идеи за едно есенцијално детство. Ова е традиционален, западен, развоен поглед или осврт на детето, кој се користи за да се категоризираат сите деца низ целиот свет. Од друга страна, теориите за развојната психологија и социолошките теории биле критикувани од страна на Вокердин (Walkerline), што се заснова врз фактот дека над 95 % од оваа литература потекнува од САД (Waller & Davies 2014: 29), а голем дел од неа била напишана од мажи, односно од машки перспектива. Вокердин (Waller & Davies, 2014: 29) тврди дека таканаречените „научни“ психолошки „вистини“ за развојот на детето „треба да се разберат во однос на историските околности во кои е генерирано знаењето“ (Waller & Davies, 2014).

Во поново време, посебно од теориите за развојната психологија и социолошките теории за детството, антрополошките студии развиваат расправи дека детството претставува конструкција на возраст која се менува со текот на времето и според местото на живеење (Waller&Davies, 2014). Од друга страна, Далберг и соработниците (Dahlberg et al.), аргументира дека кога го опишуваме детскиот развој, ние ги опишуваме нашите културолошки сфаќања и предрасуди, а не она што всушност постои и што е реалност. Друга перспектива на гледање за развојот на детето ни дава Канела (Canella). Според неа, развојот на детето е империјалистичка забелешка што ги категоризира децата и ги влече културите наназад и тие имаат потреба од оние што се понапредни (Waller&Davies, 2014). На крајот, исто така се согласуваме со идејата дека премногу е едноставно да се разгледува детството како проста прогресија преку дефинираните фази. Постојат разновидни детства. Со цел да се проучува детството, проучувачот мора да има предвид широк опсег на перспективи (Waller & Davies, 2014).

### **1.17.2. Постојат многубројни перспективи за детството**

Овој принцип го започнавме со еден цитат: „Ставовите за детството се смениле и се менуваат” (Waller & Davies, 2014). Во однос на перспективите за раното детство, треба да се нагласи дека и покрај науките за образованието, за детството голем придонес имаат психологијата и социологијата. Општо земено, психолошките истражувања се фокусирале на детето како индивидуа, додека социолошкото истражување беше заинтересирано за децата како социјална група (Kehilly, 2009). Во раниот дваесетти век, развојната психологија станала доминантна парадигма за проучување на децата (Kehilly, 2009). Врз основа на развојната психологија, детството се смета за стажирање за зрелоста, што може да се наведе како фаза поврзана со возраста, со физичкиот развој и когнитивната способност (Kehilly, 2009). Слични на нејзините идеи за развојните психолошки студии, поврзани со раното детство, исто така, дала и Валери Вокердин (Valerie Walkerdine), која истакнала дека развојната психологија играла централна улога во научната студија за децата од крајот на деветнаесеттиот век (Kehilly, 2009). Според Вокердин, образованието ќе ги подучува моралните вредности и добрите навики (Kehilly, 2009). Од друга страна, студиите од областа на социологијата повеќе се фокусираа на проблемот со социјализацијата на

децата, а потоа и начините на истражување како децата учат да станат членови на општеството во кое живеат (Kehilly, 2009). Иако имало различни идеи, исто така имало и критики за тоа како се третираат децата. Меѓутоа, за разлика од минатите векови, сега се согласуваме дека современото сфаќање за развојот на децата може да се разгледува од разни перспективи и дека овие перспективи се условени од културното влијание и се менуваат со текот на времето (Waller, 2009). Што се однесува на социолошкото сфаќање за децата, двајца социолози, Џејмс и Прауд (James and Proud), ги идентификуваат следните клучни карактеристики на „новата социологија за детството“ и претпочитаат да ги истакнуваат карактеристиките на детето преку следниве точки:

- ❖ Детството се сфаќа како општествена конструкција;
- ❖ Детството претставува варијабла од општествени анализи;
- ❖ Детските односи и култури се вредни за проучување според нивното сопствено право;
- ❖ Децата треба да се гледаат како активни општествени агенти;
- ❖ Етнографијата е полезен метод за проучување на детството;
- ❖ Проучувањето на детството ја инволвира согласноста за процесирање на реконструкција на детството во општеството (Kehilly, 2009).

Другата перспектива која се зема како почетна точка за разгледување на раното детство од страна на научниците е перспективата на детската култура. Оваа перспектива исто така ја смета културата како форма на дејствување - тоа не е само нешто што луѓето го имаат, туку тоа е и она што тие го прават (Kehily et al., 2009). Во врска со оваа перспектива, друг истражувач, Дејвид Бакингам (David Buckingham), ги изразува своите идеи за влијанието на медиумите во раното детство денес. Тој го разгледува односот помеѓу новите медиумски технологии и детството, а особено начинот на кој животот на децата е обликуван и променет во новата медиумска ера. Разгледувајќи ги идеите на Бакингам за користењето на технологијата или не, како и на детската интерконекција со неа. Тој сугерира дека е потребно поврзување на макро и микро перспективите, за да се постават детските односи со медиумите во текстурата на нивниот секојдневен живот, истовремено земајќи ги предвид економските и политичките сили. Друг истражувач кој го проучува детството, во смисла на културните перцепции е Бери Мајала (Barry Mayalla). Мајала укажува на значајната улога што децата ја имаат во работата во

односот кон работата: обезбедување поддршка, создавање и одржување односи во семејствата и преземање активности за неа (Kehily et.al, 2009). Нејзините идеи се многу важни, особено за земјите каде што предучилишното образование не е на задоволителното ниво и политиката не обрнува многу внимание на ова прашање, а тука вреди да се спомене и случајот со Косово. Студијата на Мајала тврди дека децата претставуваат дел од општествениот поредок каде што може да се види јазот меѓу генерациите.

Тековното сфаќање на детскиот развој е дека кон ова прашање може да се пристапи од различни перспективи и дека овие перспективи се културолошки условени и се менуваат во текот на времето (Waller & Davies, 2014).

### **1.17.3. Децата се вмешани во соконструкцијата на нивните сопствени детства**

Третиот принцип, кој е претставен со современите теории за раното детство, е принципот: Децата се вклучени во соконструкција на сопственото детство. Во врска со овој принцип, истражувачите ги претставиле своите идеи кои тековно ќе ги разработиме. Дека децата се дел од нивната детска конструкција, потврдува фактот дека детето е јасно биолошки детерминирано како млад човек, а „детето“ исто така е општествено определено во времето, местото, економијата и културата (Waller & Davies, 2014). Врз основа на идејата на Рајли, ние навистина разбираме дека во моментот постои потврда за значењето на димензијата на моќта во односите меѓу децата и возрасните и влијанието на овој однос врз нашиот концепт, врз изучувањето и разбирањето на децата и на детството (Waller & Дејвис, 2014). Речиси истите идеи ги претставил и Конел (Connell), кој нагласува дека власта понекогаш вклучува директна употреба на сила, но секогаш е исто така придружена со развој на идеи (идеологии) кои ги оправдуваат дејствата на моќните (Waller & Davies, 2014). Од друга страна, идеите за овој принцип, му даваат на Алдерсон (Alderson), кој се базира на родовите студии, да го идентификува и да го нагласи значењето на овие дефиниции и идеи за возрасните во животот на сите деца (Waller & Davies, 2014). Алдерсон претставува табела во која аргументите за детството се поврзани со родовите прашања. Алдерсон (2014) тврди:

- ❖ Децата често изгледаат кривки и незаинтересирани бидејќи тие се држат во беспомошна зависност;
- ❖ Децата кои се обидуваат да преминат во колоната 2 може да бидат казнети;
- ❖ На децата не им е дозволено да покажуваат знаење и искуство;
- ❖ Тоа им одговара на возрасните да ја задржат колоната 2 за себе.

Табела 2.1 „Половина луѓе”

Колона 1 – Жени	Колона 2 – Мажи
Во незнаење	Опремени со знаење
Неискусни	Искусни
Лабилни	Стабилни
Глупави	Мудри
Зависни	Заштитувачи
Недоверливи	Доверливи
Слаби	Силни
Незрели	Зрели
Ирационални	Рационални
Некомпетентни	Компетентни

**Извор: Alderson (2005: 129). Репродуцирано со срдечна дозвола од Опен јуниверзити прес (Reproduced with kind permission of the Open University Press).**

Во денешно време, модерен и многу важен пристап ни нудат Волер и Дејвис (Waller and Davies), кои меѓу другото нагласуваат дека модерниот поглед во проучувањето на детето ја признава медијацијата, односно способноста на децата да ги разберат нештата и да дејствуваат врз својот свет. Се потврдува дека уште од раѓање децата покажуваат извонредна компетентност. „Медијацијата” и „учеството” се две клучни карактеристики на новата социологија на детството, кои имаат влијание врз политиката и практиката во образованието и грижата во раното детство, како и во современото разбирање (Waller & Davies, 2014). Значењето на зборот „агентност” или

„медијација” би било подобро објаснето со следниов цитат: „Агентноста/медијацијата подразбира способност на децата да го разберат и да дејствуваат врз нивниот свет, со што демонстрираат компетентност од своето раѓање”(Waller & Davies, 2014).

Врз основа на оваа перспектива, според која децата претставуваат интегрален дел од конструирањето на своето детство, на децата се гледа како на активни медијатори (посредници) кои ги конструираат своите сопствени култури (Waller & Davies et.al, 2014). Оваа идеја е поддржана и од Малагузи (Malaguzzi,), кој меѓу другото го истакнува концептот за „богато дете” – дете богато со потенцијал, силно, моќно и компетентно (Malaguzzi, 1993).

Иако, како што тврдат Волер и Дејвис (Waller and Davis, 2014), децата како чинители можат да ги искажуваат не само нивните желби и посакувања, туку тие исто така преговараат и влегуваат во интеракција со нивната околина предизвикувајќи промена, Хендрик (Hendrick) рекол дека промените во концепцијата за детството не се случајност, туку дека тие биле оспорувани и не е помалку важно тоа што помеѓу оспорените имало и деца, во контекстот на една заедничка интеракција со врсниците и возрасните (Waller & Davies, 2014).

Многу е важно децата во раното детство да учествуваат во сопствениот развој и за таа потреба се застапуваат многу научници. Волер и Дејвис (Waller and Davies, 2014) тврдат дека децата имаат право да учествуваат во процесите и во одлуките кои влијаат на нивните животи. Томас (Tomas) тврди дека предностите на работата со претпоставка за компетентност и почит кон децата и она што тие сакаат да комуницираат се очигледни и во работата за згрижување и во социјалните истражувања (Waller & Davies, 2014).

Горенаведениот цитат од Мекнотон (MacNaughton), што сугерира дека: „Децата ги создаваат своите сопствени значења, но не под услови на нивен сопствен избор” им дал интересни идеи на авторите. Мекнотон (MacNaughton, стр. 47) идентификува четири „состојби на моќ” кои влијаат врз децата:

1. Моќта на претходно постојната културна имагинарност и културолошките значења;
2. Моќта на очекувањата;
3. Моќта на позициите;

#### 4. Моќта на пазарот (Waller & Davies, 2014).

Мекнотон (MacNaughton) ни дава еден конкретен пример за учество на децата во нивното детство, кога го споменува фактот за функционирањето на детската индустрија за забава и индустријата за производство на играчки, за да покаже како глобалниот капитал ја создава материјалната култура, преку која децата ги конструираат своите значења (стр. 36). Дека децата се составен дел од животот што нè опкружува, е потврдено со следниов цитат од погореспоменатиот том: „Децата се моќни потрошувачи во мултимилионската долар-индустрија за детство која се фокусира околу облеката, играчките, книгите и електронските и дигитални медиуми” (Waller & Davies, 2014).

„Детското општество” (The Children’s Society) објавува истражување за децата и за добросостојбата на младите луѓе, секоја година, почнувајќи од 2006. Во еден извештај публикуван во 2008 година, од страна на „Општеството”, се покажува дека деведесет и девет проценти од возрасните чувствуваат дека децата се поголеми материјалисти во споредба со минатите генерации. Исто така, доказите доставени од истражувањето од самите деца сугерираат дека тие се чувствуваат под притисок да се усогласуваат со најновите трендови (The Children’s Society, 2008). Извештајот направен од „Извештај за добро детство” („Good Childhood Report“) (The Children’s Society, 2013), тврди дека степенот на детската добросостојба може да се менува и да се подобрува од надворешните фактори (Waller&Davies, 2014). Во истиот извештај, цитиран од гореспоменатите автори, се велело дека „околу четири петтини од децата се наоѓаат во состојба на „процут”, со значење дека тие се задоволни и од своите животи и ги сметаат вредни”, но загрижувачки е тоа што извештајот прави јасна поврзаност помеѓу сиромаштијата и ниската добросостојба, како и нивното последично влијание врз животите на децата (Waller&Davies, 2014). Сепак, на крајот се согласуваме дека современото објаснување на детството, токму поради сето ова, бара да се разберат дефинициите и значењето што децата им го даваат на своите животи и да се препознае детската компетентност и капацитетот да сфаќаат и да дејствуваат врз нивниот свет (Waller&Davies, 2014).

#### **1.17.4.Учеството на децата во семејството, заедницата и во културата претставува особен придонес во нивниот живот**

Важен принцип во раното детство е принципот на учеството на децата во семејството, заедницата и културата, што создава конкретна поврзаност со нивните животи. Всушност, Волер и Дејвис (Waller and Davies) велат дека голем дел од неодамнешната литература во областа на раното детство тврди дека постои потреба да се разгледа поширокиот политички, социјален и културен контекст на детството (2014, 38). Гореспоменатите автори го поддржуваат придонесот на децата во развојот на нивниот живот, во контекст на развојот на теоријата на еколошките системи, според кој теоријата на еколошките системи го претставува развојот на детето како повеќеслоен и користа од овој модел е во тоа што ги става детето и неговото искуство во срцето на процесот на развојот (Waller & Davies, 2014). Друг пристап кон овој принцип е социокултурниот пристап. Волер и Дејвис (Waller and Davies) тврдат дека оваа перспектива ги зема предвид не само детето туку и социјалните, историските, институционалните и културните фактори во кои детето учествува и соконструира. Тој препознава дека човековата активност е мошне условена од контекстот, што ги вклучува артефактите и другите луѓе (Waller & Davies, 2014). Идејата за учеството на децата во нивните сопствени животи е поддржана од другите научници како Џордан (Jordan). Според моделот за соконструкција на Џордан (Jordan. 2004), постои еднакво партнерство помеѓу возрасните и децата, а акцент се става на детето како моќен играч во својот сопствен живот, така што овој модел е особено релевантен во овој труд (Waller&Davies, 2014). Треба да биде истакнато дека децата се интегрален дел од активностите на возрасните. Сепак, Корсаро (Corsaro. 2011) тврди дека често намерите на децата се јавуваат како резултат на нивните напори да се создаде смисла за светот на возрасните.

За Корсаро, партиципацијата на децата во културните рутини е екстремно ранлива (Waller&Davies, 2014). Помеѓу другите работи, тој истакнува дека процесот на партиципација во културните рутини почнува од моментот на раѓање на детето. Таа почнува како лимитирана партиципација заснована на „што-ако процена“ (Corsaro, 2011: 19), каде што малечкото е третирано во смисла дека е социјално компетентно и потоа тоа продолжува до целосно учество, не врз основа на фактот дека детето ги учи

правилата, туку врз основа на сигурноста што тоа ја чувствува и контролата над активноста или над разговорот, кои детето потоа ги украсува со нови мисли и активности (Waller&Davies, 2014). Сепак, ние исто така се согласуваме со идеите кои ги искажуваат Волер и Биту (Waller and Bitou, 2011), дека клучен предизвик во промовирањето на детското учество е како да се потврди дека децата имаат простор за артикулација на нивните погледи и перспективи помеѓу ограничувањата на мислењата на возрасните, на нивните интерпретации и агенди (Waller&Davies, 2014).

### **1.17.5 Ние сè уште учиме за децата и за детството**

Ако ја земеме предвид историјата на размислувањето и идеите за раното детство, гледаме дека има многу промени, за среќа на децата. Велиме така врз основа на фактот дека во средновековното општество детството не постоело (Waller, 2005). Од друга страна, благодарение на развојот на технологијата, деновиве, еден аспект на напредокот на младите деца, кој добил значително внимание во изминатите петнаесет години, е развојот на мозокот во раниот период од човековиот живот (Waller & Davies, 2014).

Она што истражувањето го покажа како корисно е тоа што постои рапидно зголемување во развојот на мозокот кај малите деца, особено кај оние под 3-годишна возраст (Waller & Davies, 2014). За рапидниот развој на мозокот, Катервуд (Catherwood) вели дека мозокот се појавува најрано во третата недела по зачнувањето (после 27 дена) и рапидно се развива, така што кон крајот на седмиот месец од бременоста, мозокот на бебето ги содржи сите неврони на еден мозок на возрасен човек, па дури и многу дополнителни нешта (Catherwood, 1999). Потоа, се зборува за синапсите или врската помеѓу клетките каде што се разменува информацијата и истата се разработува. Според Волер и Дејвис (Waller&Davies, 2014), многу брзиот раст потоа се јавува од 2 до 4 месеци, така што за 6 месеци бебето има повеќе синапси од едно возрасно лице. Способноста на мозокот да ги развива конекциите (или синапсите) е позната како пластицитет (Waller&Davies, 2014). Од друга страна, последните истражувања за мозокот сумирани од страна на Ројал Сосајати (Royal Society, 2011) покажуваат дека пластицитетот се стреми да се зголеми со возраста, а Блејкмор (Blakemore, 2000) открил дека, после 3-годишна возраст, пластицитетот продолжува да се развива со побавна стапка сè до 10-годишна возраст (Waller&Davies, 2014). Како што известува BERA SIG

во 2003 година, цитирано од страна на Волер и Дејвис (Waller and Davis), дека учењето ја менува структурата на мозокот; учењето го организира и го реорганизира мозокот, па различни делови од мозокот може да бидат подготвени да учат во различно време. Така, иако има примарни моменти за одредени типови учење, мозокот исто така има исклучителен капацитет да се менува (2014). Понатаму, заклучоците што произлегуваат од БЕРА СИГ (BERA SIG, 2003) се следниве:

1. Искуство – сето она што се случува околу малото дете го менува мозокот.
2. Сè што гледа бебето, што слуша, допира и мириса, влијае врз развојната мрежа на конекциите помеѓу мозочните клетки.
3. Другите луѓе играат критична улога.
4. Бебињата и малите деца имаат моќни капацитети за учење.
5. Бебињата и малите деца всушност учествуваат во градењето на својот сопствен мозок.
6. Радикално ограничувачките средини може да влијаат врз развојот (Waller& Davies, 2014).

Постојат идеи дека поради мозочниот развој и пластицитетот, учењето треба да почне пред 3-годишна возраст. Додека, според ОЕЦД (OECD), се тврди дека не постојат „критични периоди“ кога мора да се почне со учење, туку дека постојат „сензитивни периоди“ кога една индивидуа е особено подготвена да се вклучи во специфични активности на учење (CERI, 2007) (Waller&Davies et.al, 2014).

Иако се направени истражувања за детството, не можеме да кажеме дека сè е завршено во поглед на раното детство. Сега, според Волер и Дејвис (Waller and Davies, 2014), уште од 2005 година, извештаите го подигнаа фокусот кон изготвување препораки за активности кон подобрување на животот на децата, што се поврзува со Милениумските цели за развој/МЦЗ (Millennium Development Goals /MDGs). МЦЗ претставуваат осум таргети кои треба да се постигнат до 2015 година и кои соодветствуваат на светските главни предизвици за развој:

Цел 1: Искоренување на екстремната сиромаштија и глад;

Цел 2: Да се постигне универзално основно образование;

Цел 3: Да се промовира родовата еднаквост и жените да се здобијат со моќ;

Цел 4: Да се намали смртноста кај децата;

Цел 5: Да се подобри здравјето на мајките;

Цел 6: Борба против ХИВ / СИДА, маларија и други болести;

Цел 7: Да се осигура еколошка одржливост;

Цел 8: Да се развива Глобално партнерство за развој (Global Partnership for Development).

Колку од овие цели се постигнати досега? Не можеме точно да знаеме, бидејќи сè уште има бебиња низ светот кои немаат храна, живеат во сиромаштија, болни се итн.

На крајот, се согласуваме со мислата дека критичната разлика помеѓу современите и традиционалните погледи за детството е во тоа што претходните погледи ги препознаваат контекстите на различностите во кои се одвива детскиот живот, детската медијација и значењето на вклучувањето на децата во соконструирањето на нивното сопствено детство преку учество во семејството, во заедницата и културата (Waller & Davies, 2014) и така ние учиме за децата и за детството.

## **1.18. Раното детство и предучилишното образование**

Човекот како човечко битие поминува низ неколку фази од животот (Zuna & Noti-Nimonaj, 2017). Иако претшколскиот период вклучува релативно краток период од човечкиот живот, тој е исклучително важен, бидејќи во овој период се случува најинтензивниот психофизички развој на детето и овој период остава длабока трага врз човечкото суштество, што значи дека токму во овој период се поставуваат темелите на човековата личност (Zuna, 2003). Исто така, врз основа на публикацијата на УНИЦЕФ, излегува дека: терминот „грижа и образование во раното детство” (ЕССЕ) се однесува на голем број процеси и механизми кои одржуваат, поддржуваат и помагаат во холистичкиот развој на децата, од раѓањето до 8-годишна возраст. Поради брзите нервни врски, развојот на мозокот и растот што се случува на оваа возраст, овој период се смета за критичен прозорец на можности за оптимизирање на развојот на децата, преку комбинирано влијание на образованието, грижата, здравјето, исхраната, заштитата и стимулацијата (УНИЦЕФ, 2012).

Врз основа на фактот дека децата култивираат 85 проценти од нивниот интелект, особеност и вештини до 5-годишна возраст, првите месеци и години од животот ја

поставуваат патеката на животниот развој (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007). Затоа можеме да кажеме дека предучилишната возраст е многу важна за развојот на особеноста на личноста.

За раното детство има многу дефиниции, на пример: раното детство се однесува на периодот помеѓу раѓањето и 8-годишна возраст. Широкоупотребуваниот термин „грижа и образование во раното детство“ (ECE) се однесува на голем број процеси и механизми кои го одржуваат и го поддржуваат развојот во текот на раните години на животот: опфаќа образование, физичка, социјална и емоционална грижа, интелектуална стимулација, здравствена заштита и исхрана. Исто така, вклучува и поддршка на семејството и на заедницата, кои треба да го промовираат здравиот развој на децата (УНЕСКО и УНИЦЕФ, 2012).

Врз основа на дефиницијата дадена од страна на NAEYC, според која произлегува дека општествено конструираната природа на постојното време влијае врз животот на детето, Националната асоцијација за образование на малите деца (National Association for the Education of Young Children /NAEYC) го дефинира раното детство како период од раѓањето до 8-годишна возраст (New & Cochran, 2007).

Раното детство е периодот од животот кога децата ја збогатуваат својата сензибилност, се здобиваат со позитивни ставови кон различни прашања и стануваат свесни за концептите на објектите и на настаните, преку конкретни и непосредни искуства (New & Cochran, 2007). Друга дефиниција за раното детство е дека раното детство е основа за успешен напредок во подоцнежниот живот. Тоа е почеток на патувањето на реализацијата, од незавршеноста на детството до зрелоста и целосниот човеков статус што е претставен преку периодот кога човекот претставува возрасна личност, од неисполнетиот потенцијал, до економски продуктивен човечки ресурс (Dahlberg et.al, 1999).

Образованието во раното детство генерално значи образование пред да почне формалното школување или пред возраста на која се бара од децата да посетуваат училиште (ECED, 2012).

Во меѓународните публикации изразот „рано детство“ се однесува на периодот пред возраста на задолжителното школување, што се разликува од земја до земја: 5

години (Обединето Кралство), 6 години (Соединетите Американски Држави, Франција, Италија и Германија) или 7 години (Шведска и Холандија) (Chartier, Geneix 2006).

Важно е да се нагласи фактот дека дваесеттиот век беше прогласен за „Век на детето“ и проучувачите на детскиот развој станаа партнери со општествените застапници за рано детско образование (New & Cochren, 2007).

Сепак, се согласуваме со дефиницијата во меѓународните публикации дека изразот „рано детство“ се однесува на периодот пред возраста на задолжителното школување, што се разликува од земја до земја: 5 години (Обединето Кралство), 6 години (Соединетите Американски Држави, Франција, Италија и Германија) или 7 години (Шведска и Холандија) (УНЕСКО, 2006), додека во Косово, според Законот за предучилишно образование, детството вклучува деца од 0-6 години.

Она што е поврзано со предучилишното образование, се програмите за оваа цел. Цитирајќи ги Њу и Кохран (New & Cochran), се согласуваме дека денес, многу програми за ран детски развој имаат извесна форма на документација, иако нивната употреба широко варира. Некои програми едноставно креираат кратки анегдотски белешки за детскиот развој; некои развиваат екстензивни досиеја (портфолија за развојот на детето, а некои користат документација како примарен извор за професионален дијалог и за планирање (New & Cochren, 2007).

### **1.19. Соработката на родителите со предучилишните установи**

Познавајќи ја важноста на соработката на родителите со воспитувачите, Њу и Кохран (New and Cochran) го нагласуваат квалитетот на односите помеѓу децата и нивните наставници, а родителите играат клучна улога во социјалниот и емоционалниот развој на децата (New & Cochran, 2007).

Истите автори ја нагласуваат важноста на соработката во тој поглед, што претпоставува дека поглавјето за образованието во Шведска укажува дека згрижувањето на децата се поставува како комплементарно за семејството и затоа се бара блиска соработка помеѓу родителите и кадарот (New & Cochran, 2007).

Во Косово, соработката на семејствата со предучилишните установи, исто така се спомнува во Законот за предучилишно образование, на пр. во Законот бр. 02 / L-52 –

2006, конкретно се вели: „Соработката со родителите се однесува на родителите” и на нивната инволвираност во договорите со предучилишните установи, со што им се помага на родителите и се очекува од нив да дадат свој придонес во ефикасноста при одлучувањето во интерес на образованието на нивните деца, во активностите кои го поддржуваат составувањето на курикулумот и на оние кои се носители во составувањето и помагањето во спроведувањето на активностите во предучилишните установи (Law on Preschool Education, 2006).

Од истражувањето што го спроведе Косовскиот педагошки институт во 2016 година, се нагласува дека практиката за соработка помеѓу родителите и наставниците е далеку од теоријата или од она што е напишано (преку документите врз кои се базира предучилишното образование) и дека оваа соработка е прилично формална, неотворена, несодржинска, а пристапот не е многу професионален (Plakolli & Aliu - Gashi , 2016). Во истото истражување се споменуваат овие форми на соработка помеѓу родителите и предучилишните установи во Косово: периодичен состанок на родителите во градинките, секојдневни кратки консултации со едукатор, специјални состаноци (по потреба), телефонски контакти или преку електронски адреси, информативни состаноци со специјалисти од областа на предучилишното образование, конкретни разговори со родителот за каква било итна потреба.

Вклученоста на родителите во образовните институции на нивните деца не претставува некаква новина, но авторите укажуваат дека оваа соработка започнува во дваесеттиот век, поточно од 1920 година (Amaral, 2003). Во различни земји има различни форми на ИП-соработка со родителите, иако поголемиот број од нив се однесуваат на колективните состаноци, индивидуални состаноци итн. На пример во Република Чешка формите на соработка и комуникација ги вклучуваат главно вообичаените и традиционалните активности, како што се родителските презентации, родителските состаноци и индивидуалните консултации (New & Cochran, 2007).

Во истражувањето спроведено од Валора Силај, произлегува дека училиштето успеало да изгради бројни и разновидни практики на соработка со семејството. Некои од овие практики на соработка во нашето училиште се средби со родители, индивидуални состаноци со родители, телефонски пораки, повици итн. (Sylaj, 2014).

Разгледувајќи ја соработката помеѓу училиштето и семејството, мора да го спомнеме Епстајн (Epstein, 2002), кој ги спомнал следниве шест типови на соработка: родителство, комуникација, волонтирање, учење во домашни услови, одлучување и соработка со локалната заедница.

Во Словенија, од статијата објавена во 2017 година дознаваме дека соработката во словенечките јавни предучилишни установи е замислена како централен аспект на квалитетот на предучилишното образование, а врската особено ја нагласува важноста на поделбата на одговорностите и овластувањата, што е основа за развој на партнерството (Devjak & Berčnik, 2017).

Во извештајот на Европската Комисија (2014), точно е кажано дека ако сакаме да имаме подобри услуги за децата во раниот детски развој, тогаш мора да има соработка и заемна доверба помеѓу двете страни.

## **1.20. Е-портфолија**

На крајот од 20. век, меѓу многубројните образовни процеси во основното образование беше воведено и е-портфолиото. Во 80 години, сè поголем број наставници почнаа да пронаоѓаат многу полезен начин за систематско собирање и архивирање на целокупната реализирана работа на учениците, во текот на училишната година. Тие ова го нарекоа „портфолио” (Vasileva, 2012). За е-портфолијата има многубројни дефиниции. Рик Стигинс (Rick Stiggins) во 1994 година го дефинира портфолиото како колекција на работата на ученикот која го покажува постигнувањето или напредокот. Материјалот од кој е направена приказната која се раскажува варира во голема мера. Тој кажал дека портфолио е комуникациска алатка за растежот и развојот на учениците, а не е форма на проценување (Vasileva, 2012). Други автори го дефинираат портфолиото како лично сведочење. Според М. Ван Хесел и А.Проп (M. Van Eesel & A. Prop, 2008), е-портфолиото е многу важен документ што зборува за вас. Македонскиот автор Василева (Vasileva, 2012), го дефинира е-портфолиото како фолдер (папка) што содржи многу повеќе отколку само фајлови и документи. Од истражувањето откриваме дека САД успешно ги користат е-портфолијата. Во Косово, од 2015 година, некои училишта

почнаа да користат е-портфолија, но сепак тоа остана само на симболичен број во основните училишта, но не и во предучилишните установи.

## **1.21. Опис на состојбата со предучилишното образование во Косово**

Кога зборуваме за историјата на предучилишното образование во Косово, треба да го цитираме проф. д-р Реџепагиќ, според кого сите оние кои биле вклучени во истражувањето на училиштата во минатото се согласуваат дека речиси е невозможно да се посочи проблемот со предучилишното образование во раното минато, бидејќи такви институции тогаш не постоеле. Во минатото преовладувало влијанието на семејството и семејното одгледување на детето на предучилишна возраст и на тој начин тоа беше образовано и подготвено за работа и за учество во семејството (Rexhepagiq, 2002). Според Реџепагиќ (2002), има неколку автори (педагози) кои се вклучени во предучилишното образование. Реџепагиќ ги истакнува Петар Богдани (Peter Bogdani) и Штјефен Ѓекови (Shtjefen Gjeqovi). Во своето дело „Кунеус“ („Cuneus“), П. Богдани разликува неколку фази во развојот на секој поединец, од кој претшколскиот период припаѓа на две: „Кретин“ (раниот детски период) од раѓањето до четиригодишна возраст, а делумно и во втората фаза „детството“, од четири до 14 години (Реџепагиќ, 2002). Освен Богдани, според Реџепагиќ (2002), со предучилишно образование на Косово се занимавал и Штефен Ѓекови. Ѓекови го ценел физичкиот аспект на развојот на детето. Од аспект на образовните фактори, тоа е улогата на општеството, работата и мајчиниот јазик (Rexhepagic, 2002). Како што забележа Реџепагиќ, имало статии за училиштата, но се нагласува недостатокот на предучилишни установи. Меѓутоа, ја издвојува градинката „Фредрик Фребели“ („Fredrik Frebeli“), која постоела во Призрен од 1907 година (Реџепагиќ, 2002). Во оваа градинка работеле Микеланџела и Сапиенка Коба (Mikelangjela and Sapijenca Qoba). Микеланџела, образована во Загреб за работа со деца, работела со својата сестра во оваа градинка од 1908 до 1918 година, а подоцна и до 1941 година (Rexhepagic, 2002).

Според Реџепагиќ (Rexhepagic, 2002), оваа институција е важна бидејќи едукаторите, особено Микеланџела и подоцна Ангелина, воделе посебна грижа за играта, пеењето, музиката и за усовршувањето на производите од детската креативност (Rexhepagiq, 2002). Важно е да спомене фактот дека помеѓу двете војни (Првата и

Втората светска војна), во близина на основните училишта во Косово, постоеле таканаречени подготвителни часови за деца, на нивниот мајчин турски или албански јазик (Rexhepagic, 2002). Реџепагиќ (2002) тврди дека овие паралелки се формирале таму каде што немало градинка.

Во триесеттите години (во 20. век), во Косово се направени напори за основање на предучилишни установи (Реџепагиќ, 2002). Сепак, кон крајот од 1944 и почетокот на 1945 година, во Гњилане, започнале со работа предучилишни установи (детски градинки) за деца на возраст од 3 до 7 години (Реџепагиќ, 2002). Исто така, во текот на 1947/48 година, во просториите на албанското основно училиште, беа отворени две групи за албанските деца (Реџепагиќ, 2002). Според горенаведениот автор (2002), немало основни алатки за едукативна работа, а персоналот бил неквалификуван.

Друг автор кој ја истражувал оваа проблематика во минатото, З. Деми (Z. Demić, 2005), тврди дека по Втората светска војна, во Југославија, втемелувањето на новиот образовен систем започнало од предучилишно ниво, иако ова ниво, со статус на неразделна врска во целокупниот образовен систем со законска помош беше извојувано во 1957 година. (Demić, 2005, стр. 94, според цитатот од „Pred skolsko vaspitanje u novom sistemu vaspitanja i obrazovanja“, Savremena skolla, br, 6-7, Beograd, 1957, p.g. 297). Треба да биде посочено дека во развојот на предучилишното образование во Косово, посебно во периодот 1945-1957, има две благосостојби и општествени активности: образованието и здравството (Demić, 2005). Основа на двете активности се: здравствената заштита, советувањето, детските диспанзери, болниците и детските градинки (Demić, 2005, стр. 94) (според Ivan Leko, „Uvod u pedagogiji“, Zagreb, 1969, 100).

Образованието и предучилишното образование било развиено со поддршка на овие значајни законски и подзаконски документи:

- Упатство за организирање и работа на детските градинки („Fletorja zyrtare e RPFJ”, nr,57/45);
- Регулатива за основање детски градинки („Fletorja e RFPJ”, nr.81/48);
- Заклучоци на Сојузниот комитет за образование и наука за предучилишните проблеми од 25 до 26 мај 1948 година;

- Законски декрет за суперревизија на продукцијата и дистрибуцијата на едукативни алатки („Fletorja zyrtare“ e RPS, nr.25/49);
- Правилник за спроведување на законската уредба за надзор на производство и дистрибуција на алатки за детска заштита („Fletorja zyrtare e RPS“, nr.46/49);
- Правилник за организација на работата во детските градинки („Fletorja zyrtare e KAKM, nr.4/49);
- Одлука за финансирање на детски градинки („Fletorja zyrtare e RPFJ, nr.6.52) / обезбедување дополнителни средства за оние ИП кои ги исполнуваат условите за функционирање, покрај средствата на Фондот КП на Косово и КПП);
- Одлука за финансирање на детски градинки („Fletorja zyrtare e RPS, nr. 48/49);
- Упатство за прием и престој на деца во установи за заштита и образование на деца и млади во домовите и детските установи („Fletorja zyrtare e RPS“, nr.29/50) (Demi, 2005).

Според проф. Деми, најважен документ бил документот „Заклучоци на Федералниот комитет за образование и наука за состојбата, проблемите и дефинирање на идната развојна програма за образование и предучилишно образование, каде што, според истиот автор, за имплементацијата на овие заклучоци, заклучно со 1949 година, Народна Република Србија, го издала документот „Правилник за организација на детските градинки“, кој бил исто така имплементиран во Косово (Demi, 2005).

Ова беше првиот правен акт, кој сеопфатно со закон го регулираше прашањето за организирање и функционирање на воспитно-образовната работа во детските градинки (Demi, 2005).

Врз основа на овој документ, во духот на правилникот, во Косово, во 1949 година беа отворени детски градинки кои почнаа и ја продолжија својата работа на еден организиран начин. Оваа активност означила една важна компонента како дел од предучилишното образование и образованието воопшто, каде што образовниот аспект беше поддоминантен отколку социјалниот аспект, што значеше општественост, а не домување (Demi, 2005).

Во тоа време треба да се спомене и здружението „Miqte e femijeve“ („Пријатели на децата“). Меѓу облиците на социјална грижа за децата низ вековите беше и форматот на здруженијата како „Пријатели на децата“, во градовите во Косово, во кои беа

опфатени разни форми на предучилишни активности, а по таа основа, во 1955 година, беше формирана Унијата на провинциски здруженија „Пријатели на деца” (Demi, 2005). Како дополнување на Гњилане, друга предучилишна институција беше отворена во Митровица. Со Актот бр.744, од 5 декември 1945 година, во Митровица беше отворена предучилишна институција базирана врз српското основно училиште. Основни содржини во работата на оваа предучилишна институција беа песни, кратки приказни, кратки стихотворби и прошетки (Rexhepagiq, 2002). Во Вучитрн, градинката почна да работи во текот на 1945/46 година, во рамки на основното училиште, на двата јазика, лоцирана во објект на една приватна куќа (Randobrava, 1987).

Според Реџепагиќ (2002), во тоа време такви предучилишни установи биле отворени и во други градови. Истиот извор (2002) го потврдува отворањето на градинката во Урошевац. Цитирајќи го Реџепагиќ, гледаме дека според списите во дневните весници во Приштина, предучилишната установа постои од 1949 година, која се подобрила особено по 1953 година (Rexhepagiq, 2002).

Од педагогијата на Реџепагиќ (2002) дознаваме дека во седумдесеттите години, инклузијата на децата во предучилишните установи во Косово изнесувала 1,2 % (Rexhepagiq, 2002). Според литературата што ја користел Реџепагиќ (2002), произлегува фактот дека предучилишните установи во Косово, отворени во Призрен, Митровица, Гњилане, Приштина, Каменица, предучилишното образование немало карактер каков што има современото предучилишно образование, земајќи ја предвид рамката, како и ограничениот број на предучилишни установи.

Презентираме табела со податоци за бројот на деца кои посетувале предучилишни установи и непостоењето на предучилишни установи (Hyseni, 2000).

Табела1. Број на деца вклучени во предучилишните установи во Косово

Година	Број	
	Бр. на установи	Бр. на деца
1955	2	70
1966	23	1.379
1971	33	2.257
1981	79	6.023
1986	123	10.051
1996	127	8.078
2000	131	4.851

Треба да се напомене дека во 1958 година предучилишното образование и образованието се интегрирале како составни делови на образованието и на образовниот систем, што беше законски утврдено со Општ закон за училиштата (58) (Demi, 2005). Важно е да се напомене дека задачите на ИП од тоа време, досега не се промениле многу. Треба да се нагласи дека не биле подготвени за основен систем на образование. Едукативната работа во детските градинки во Косово, во овој период беше развиена на албански, српски и турски јазик (Demi, 2005).

Во темата за магистерскиот труд од Хилкие Рандобрава (Hylkije Randobrava) под наслов „Предучилишните образовни установи во Автономната Социјалистичка Покраина (АСП) Косово за период од 1945-1980 година“ („Preschool Education Institutions in the Autonomous Socialist Province (ASP) of Kosovo during the years 1945 - 1980"), меѓу другото, забележано е дека земајќи го периодот помеѓу двете светски војни, ширум Косово, биле организирани подготвителни часови (Perivrana odeljena) за албанските и турските деца, кои не уживале во правото за образование на нивниот мајчин јазик. Во Обилиќ, во рамките на основното училиште (денешно „Влазрими“/„Vellazerimi“) во текот на периодот 1924-1926 постоело подготвително одделение, со наставниците Станко Мијушковиќ (Stanko Mijuskovic) (Randobrava, 1987, стр.33), кој работел со деца на 6-годишна возраст. Истиот извор открива дека во период од 1941-1945, Косово било окупирано од Германија, така што за време на оваа окупација имало главно две форми на предучилишнообразовна организација:

- Како училиште;
- Како подготвителна парада во училиницата.

Во училиштата имало детски градинки наречени „Училиште за деца”, „Мати логореци” и „Призренска лига” ("Infant school" "Mati Logoreci" and "League of Prizren"/ Randobrava, 1987).

Според гореспоменатиот извор, последната во административна смисла била во составот на основното училиште бр.1 „Штефен Ѓегови”. Врз основа на магистратурата на г. Рандобрава, ние воочивме дека на почетокот од 1942 година имало вкупно 2 детски градинки со пет образовни групи, додека на крајот на годината (ноември) продолжува со работа детската градинка „М. Логореци” (Рандобрава, 1987).

Во периодот по 1945 година, односно по Втората светска војна, нема база на податоци за предучилишните установи во Косово, истакнува Рандобрава. Во рамките на основните училишта во регионите и градовите, не бил евидентиран точниот број и формите на предучилишно образование (Randobrava, 1987, 40). Истиот извор тврди дека подготвителните одделенија, во рамките на училиштата, биле првата организациска форма на ПО, која била наследена од минатото (Randobrava, 1987). Од податоците што биле презентирани во тоа време во списанието „Рилиндија”, резултира дека состојбата со институциите за образование и за заштитата на здравјето и на социјалната заштита на децата до 1950 година била следна:

- две детски градинки за деца (0 – 3-годишна возраст, Приштина и Пеќ),
- дванаесет прифатилишта (локални) каде што биле вклучени децата на постара предучилишна возраст (6-7 години),
- две болници за деца (општа во Приштина и една специјална болница за лекување од белодробни заболувања во Пеќ),
- две одморалишта за болни деца (Дечани и Качаник),
- два дома за деца со попреченост и
- два дома за деца без родители (Randobrava, 1987).

Од овој факт се забележува дека косовското општество не инвестирало многу во образованието на децата на предучилишна возраст.

Табела 2. Следната табела ги презентира податоците за предучилишното образование во Косово во периодот 1945/48 година.

Година	Јазик	Бр. на детски градинки	Бр. на деца	Бр.на едукатори
<b>1944/1945</b>	албански	1	20	1
	српски	3	1.158	3
<b>1945/1946</b>	албански	3	185	3
	српски	5	239	5
<b>1946/1947</b>	албански	7	628	9
	српски	10	452	10
<b>1947/1948</b>	албански	8	722	11
	српски	10	447	10

Цитирајќи го Рандобрава (1987), според сеќавањата на Нани Кадиу (Nanie Kadiu), од 1945 до 1949 година, во градинката работеле според „Програмата за едукативна работа во градинките”, одобрена од српското Министерство за образование, а издавачката куќа „Просвета” („Prosveta”), во 1945 година, објави методички прирачник „Инструкции за воспитувачот во градинките” (Randobrava, 1987). (Нани Кадиу е едукатор што работел во предучилишната установа во Гњилане во 1948/49).

Професорот д-р Деми со право истакнал дека во тоа време постепено се сфаќало дека организираните форми на предучилишно образование и обука, дефинираните цели и задачи, програмската содржина, дидактичко-методолошкиот пристап, се основа за ефективно администрирање – кое подоцна наоѓа свое значење за учениците во основното училиште.

Првиот закон во Косово за предучилишно образование датира наназад до 1972 година, кога Собранието на Косово, на 27 декември 1972 година, го објави Законот за образование и за предучилишно образование.

Покрај овој закон, Министерството за образование на Косово ги издаде следниве документи:

- Уредба за програмата и начинот на полагање стручен испит и пропис за практикантска програма за воспитувачи и стручни соработници во предучилишните установи,
- Упатство за воспитно-образовна работа на различни возрасти во предучилишните организации, 1978 година,
- Собранието на АП Косово, на 26 јуни 1979 година, ја усвои „Регулативата за програма за образовна едукација на деца до три години во предучилишните организации за заедничка работа” (Demi, 2005).

Според статистичките податоци од документот „Концепција за долгорочен развој на образованието и на образованието во АП Косово до 2000”, Приштина, 1985 година, резултира дека во Косово, во 1980 година, бројот на деца кои биле вклучени во предучилишните установи изнесувал 5.609 или 2,9 % од вкупниот број на деца, во 126 организации и единици, а 1.147 од нив биле во детските градинки, 1.787 во предучилишни установи и 1.657 се наоѓале во тренинг-центри.

Според Деми (2005), Pleqesia e Arsimit te Kosoves, основана во 1969 година, беше тело на Собранието на Косово и беше надлежна за прашањето на образованието.

Образованието и предучилишното образование, во 1990 години, беше конституирано на три нивоа:

- Ниво на образование и образование во детска градинка (возраст од 0 - 3 години),
- Ниво на детска градинка (на возраст 3-6 години) и
- Нивото на предучилишно образование (одделенија или подготвителни часови во рамките на основното училиште, во согласност со одредбите од Законот за предучилишно образование од 1987 година) (Demi, 2005).

Според истиот автор, главната цел на отворањето на овие паралелки дури и блиску до основните училишта, беше најдобра интелектуална, емоционална и социјална подготовка на децата за посетување на прво одделение во основно училиште (Demi, 2005).

Треба да се забележи фактот дека бројот на деца во предучилишното образование е намален како резултат на ситуацијата во Косово во деведесеттите. Во 90-тите години овие паралелки работеа во основните училишта (законодавна база), со сите мерки, додека целокупната предучилишна институционална мрежа во Косово, во

рамките на трите нивоа, беше нефункционална - под насилна администрација, според законот за дискриминација за вонредни околности во Косово, што се изразуваше со отстранување на албанскиот кадар од работа, со што се намали бројот на вклучени деца од 8 % на 1 % (Demi, 2005).

Може да заклучиме дека во овој дел никаде не се споменува прашањето за досие (портфолио) на децата. Па така, врз основа на оваа литература, може да заклучиме дека портфолијата или досиејата не постоеле во минатото.

## **1.21. Тешкотии и предизвици во предучилишниот образовен систем во Косово**

Образовниот систем во Косово претрпе големи промени. Мораме да кажеме дека што се однесува до податоците за предучилишното образование на Косово, до 1999 година, статистиката промашила или таа не е точна, со оглед на неодамнешната косовска војна, па ние се осврнуваме на периодот по таа војна, конкретно, се осврнуваме на годините по 1999 година.

Тешкотиите со кои е соочен образовниот систем во Косово, генерално и предучилишното образование, се многубројни. Постои недостаток на училишна инфраструктура, професионална правна инфраструктура, обука на наставници, мал број предучилишни установи, мал број деца вклучени во предучилишното образование, вклучување на децата со посебни потреби итн.

Според истражувачкиот извештај, објавен во 2008 година од страна на МЕСТ (MEST), помеѓу многубројните предизвици во сферата на предучилишното образование, се спомнуваат: ниската вклученост на децата во предучилишното образование, недостатокот од обучен кадар што треба да работи со децата од 0-3 години, вклучување на предучилишното образование во училишниот систем, ниската инклузија на децата со посебни потреби во предучилишното образование, функционирањето на приватни нелиценцирани предучилишни институции итн.

Ниското ниво на инклузија на децата во предучилишното образование исто така е спомнато во „Стратешкиот план за образование во Косово 2017-2021“. Од

претходните анализи произлегува дека во 2014/2015 година, бројот на децата од 0-5 години, во предучилишно образование, изнесувал 15,7 % (MEST, 2016).

Иако многу се работело за вклучување или инволвирање на децата во предучилишното образование, повторно, нивниот процент не надминува 20 %, додека предучилишните групи за основно образование, односно образовните групи за ран детски развој, кои работат во основните училишта, го зголемија овој процент во земјата на ниво до 95 %. Податоците покажуваат дека бројот на деца запишани во возрастната група од 0-4 години, во лиценцираните предучилишни установи е само 2,8 %, додека возрастната група од 3-5 години изнесува 29,6 %. Сепак, вклученоста на децата во предучилишното образование покажува позитивна ситуација, која моментално достигнува 79,6 % (MEST, 2016) (Стратешки план за образование во Косово 2017-2021). Друга потешкотија со која се соочува предучилишното образование во Косово е малиот број на предучилишни институции. Според постојната статистика, до 1999 година постоела 41 јавна предучилишна институција во Косово, а од статистиките објавени од MEST/ MEST, во 2017 година во Косово има 43 јавни институции. Исто така, има мноштво приватни предучилишни институции, но нивниот број и квалитетот не се точно познати. Од друга страна, ништо не било направено околу градењето нови објекти и доградувањето на нови простории при постојните јасли. Во текот на овој период, само четири постојни градби биле реновирани во Приштина, додека само една јавна предучилишна установа била изградена во Штимље, а биле изградени и две други приватно-јавни предучилишни установи во Приштина.

Исто така, треба да се забележи дека постои голем опсег на мали и средни општини каде што предучилишното образование не е организирано, како Призрен, Малишева, Драгаш, Новоберда, Дечани, Хани Елезит, Мамуша, Јуник, Лепосавиќ, Зубин Поток и Штрпце (MASHT, 2015) (Извештај за оцена на стратешкиот план 2011-2016).

Додека состојбата со предучилишните објекти продолжува да биде ваква како што е опишана, Владата на Косово во Националната стратегија за развој 2016-2021 има намера да го зголеми бројот на деца во предучилишните институции до 5.000 и да направи реконструкција на најмалку 18 од постојните предучилишни установи (Национална стратегија за развој 2016-2021).

## 1.22. Значајни документи за предучилишниот образовен систем

Како и секоја земја која се наоѓа во транзиција, Косово исто така помина низ неколку фази во образованието, вклучувајќи го образованието воопшто, како и предучилишното образование одделно. Подолу презентираме кратка историја на развојот и еволуцијата на законската и професионалната инфраструктура во полето на предучилишното образование.

Косовските привремени институции, заедно со УНМИК, во 2006 година, го издадоа Законот за предучилишно образование во Косово. Со овој закон, во Косово работеле до 2011 година, годината кога Република Косово го издаде Законот за предуниверзитетско образование на Косово. Во овој закон, меѓу другите, вклучено е и предучилишното образование. Бидејќи беше неопходно да се работи речиси во сите области на образованието, почнувајќи од промената на наставните програми, потоа изработка на документи и подобрување на лошата состојба што преовладуваше во областа на предучилишното образование, состојбата на наставниците со обуката или продолжување на стручната обука, по 1999 година, конкретно, по завршувањето на неодамнешната војна во Косово, Управната мисија на Обединетите нации на Косово (УНМИК), врз основа на Резолуцијата 1244, го наметнува својот авторитет во областа на образованието.

Со административна одговорност на УНМИК, се основаше Сектор за образование и наука, кој се состоеше од локални и меѓународни претставници, што претставуваше највисока власт за прашањата од образовниот систем во земјата (УНМИК, 2000) (Века, 2015). Во тоа време, Секторот за образование и наука на УНМИК утврди стратегија што беше поделена на три фази: привремена фаза, фаза на транзиција и фаза на интеграција (Daхner, 2001), во која за образованието се зборуваше без одделување врз основа на возраста, нивото или што било друго.

Во 1999 и 2000 година, во Косово, со влегувањето на воените сили на НАТО, се појавија странски невладини организации како УНЦХР, УНИЦЕФ итн. Овие организации беа насочувани од Секторот за образование и наука (DEC) кон понатамошна работа во смисла на продолжување на:

- Развој на програмите или курикулумите – UNICEF,
- Предучилишно образование – UNICEF,

- Обука на наставниците – Владата на Канада ,
- Специјално образование – Владата на Финска и
- Професионално образование – техничка соработка со Германија (GTZ). (Pupovci D. Hyseni H. Salihaj J, 2001).

Образовниот систем во Косово е првично поделен во 2 фази: предуниверзитетско образование и високо образование. Потоа, предуниверзитетското образование ги вклучува овие фази:

- Предучилишно образование,
- Основно училиште,
- Ниско средно образование и
- Високо средно образование.

Овој образовен систем е организиран според четиристепена структура: предучилишно образование (ISCED 0), основно образование (ISCED 1), пониско средно образование (ISCED 2), средно образование (ISCED 3) и високо образование (ISCED 4) (MEST, 2015) (Извештај за оценка на стратегискиот план 2011-2016) (види поопширно во табела бр.3).

**Табела 3. Нивоа на образование во Косово**

Нивоа според ISCED	Формалните нивоа на предуниверзитетското образование во Косово	Скалило на наставната програма	Јадро на наставните програми
	Образование за возрасни / доживотно учење во голем опсег (формално и неформално)		
<b>ISCED 6</b>	Предуниверзитетско образование		
<b>ISCED 5</b>	Универзитетско образование		
<b>ISCED4</b>	<b>Ниво 5</b> Според Националната квалификациска рамка	Секундарно образование неуниверзитетско	
<b>ISCED3</b>	<b>Ниво 4</b> Национална квалификациска рамка	Високо средно образование - Гимназиски клас X-XII стручно образование и обука / училишта професионално (степен X-XII) државна матура	Скалило б: Основен и специјализација- клас XI
	<b>Ниво 3</b> , Национална	Високо средно образование-	Основен курикулум за средно образование - високо образование - гимназија
			Основен курикулум за

квалификациска рамка	Образование и професионална квалификација / Училишта за професионалци (Степени X-XI) Ниско средно образование одделенија VI-IX	Скалило 5: основен развој општо и професионално – степен X, XI	средно образование – образование и обука / стручни училишта	високо стручно
<b>ISCED 2</b>		Скалило 4: одделенија на јакнење и ориентација VIII, IX Ниво 3: Натамошен развој и ориентација - одделение VI, VII	Основен курикулум за ниско средно образование	
<b>ISCED 1</b>	Основно училиште Одделенија I-V	Скалило 2: Јакнење и развој одделенија III-V	Основен курикулум за подготовка и за основно образование	
<b>ISCED 0</b>	Подготвително одделение Предучилишно образование	Скалило 1 Основни согледувања – подготвителни часови, степен I и II Подготвителен курикулум Стапка: Образование за ран детски развој	Основен курикулум за образование за ран детски развој	

Во меѓувреме, универзитетското образование ги вклучува фазите:

- Додипломски студии,
- Магистерски студии и
- Докторски студии.

Документ важен за развојот на предучилишното образование во Косово е Стратешкиот план за образовниот сектор 2011-2016 година. Овој документ ги претставува предизвиците, општите цели, приоритетите и сродните прашања. Исто така, врз основа на горенаведениот документ, предвидени се краткорочни, среднорочни и долгорочни планови за стратешки развој во областа на предучилишното образование 2011-2016 година.

Во 2006 година, Министерството за образование, наука и технологија, под чадорот на УНМИК, го издаде документот „Општи стандарди за предучилишно образование во Косово од 3 до 6-годишна возраст“, документ со многу недостатоци. Потоа, истата година, беше издаден уште еден документ на MEST, наречен „Наставен план за предучилишно образование во Косово од 3 до 6-годишна возраст“ (КРЕК).

Најважен документ, со кој тековно се работеше во предучилишните установи во Косово, претставува документот „Развојни стандарди за рано учење за деца од 0 до 6 години” (ELDSC).

Министерството за образование, наука и технологија во Косово, во врска со документите за образование на деца од предучилишна возраст, направи одлична работа. Тоа можеме да го потврдиме бидејќи во 2011 година, со ангажирање на домашни и меѓународни експерти, беше издаден документ за рано учење во детството од 0 до 6 години (ELDSC). Документ врз чија основа едукаторите во предучилишните установи работат до ден денес.

Според содржината, можеме да сфатиме дека работиме со документ кој ги презентира речиси сите работи кои се неопходни за правилно образование и развој на децата на возраст од 0 до 6 години. Како што е наведено во документот за стандарди за развој и рано учење за децата на возраст од 0 до 6 години (ELDSC), стандардите за развој и рано учење во раниот детски развој значат извештаи кои ги опишуваат очекувањата за однесувањето на децата и нивните перформанси во разни области на развојот и учењето, како одраз на „знаеме и можеме да направиме”. Овие стандарди ги конституираат главните цели за стимулирање на оптималниот развој на децата, без оглед на полот, индивидуалните карактеристики, социјалното, економското ниво на нивните семејства, афинитетот или нивото на вештина. Стандардите за развој на рано учење за децата на возраст од 0 до 6 години се насочени кон децата како центар и се дизајнирани за децата, со што нивното остварување треба да се смета само како поддршка на развојот на децата (MEST, 2011).

Според овој документ (2011) се посочуваат следниве развојни полиња:

- Физичко здравје и развој на моториката,
- Развој на јазикот и на комуникацијата,
- Емоционален и социјален развој,
- Когнитивен развој и општ развој на осознавање,
- Развој на пристапноста кон учењето.

Историјата за развојот на документот за ELDSC датира од 2008 година, со иницијатива на канцеларијата на УНИЦЕФ во Приштина, во соработка со MEST. Процесот на креирање на овој документ поминал низ неколку фази. Како иницијална

фаза е споменато одлучувањето за нацрт - ЕЛДС (ELDSC) (MEST, 2011), потоа се развива првата нацрт-верзија за стандардите за рано учење и развој во раното детство, прифаќање на стандардите за ран детски развој и учење и развивањето на крајната нацрт-верзија на стандардите за рано учење и развој во раното детство.

Во овие фази и воопшто во развојот на стандардите, голем придонес има и проф. д-р Лена Дамовска, како еден од меѓународните експерти за предучилишно образование.

Документот за стандардите за развој на раното учење за деца на возраст од 0 до 6 години, ги обезбедува стандардите што треба да ги исполнат децата во секоја фаза од развојот.

Важноста на овој документ е неспорна. Тој е еден од документите што донесоа многу новини во предучилишното образование во Косово, бидејќи се однесува на документите кои се користат и во Европа до ден денес. Врз основа на извештајот на Советот на Европа, објавен во 2014 година, произлегува дека поимот „документи за управување” се користи за да се опфатат разновидните официјални пристапи кои имаат цел да управуваат или да ги водат провајдерите/опслужувачите на стандардите (ЕСЕС) во различни земји. Од оваа перспектива, управувачките документи ги вклучуваат сите или сите што следат: учење содржина, цели и резултати, цели за постигнување, како и упатства за педагошки пристапи, активности за учење и методи за оценување (СЕ, 2014).

Сепак, без оглед на важноста на стандардите за развој на раното учење за деца од 0 до 6 години, ние не наоѓаме барем еден став за портфолијата (досиејата).

### **1.23. Основна наставна програма (курикулум) за подготвителните одделенија и за основното образование во Косово (одделение I, II, III, IV и V) (Ревидирани)**

Министерството за образование, наука и технологија на Косово, во август 2016 година, го издаде другиот документ за предуниверзитетско образование во Косово, вклучувајќи го предучилишното образование, документот наречен ССРСРЕК (за одделенијата I, II, III, IV и V) (Ревидирани).

Во првото поглавје на ССРСРЕК (за одделенијата I, II, III, IV и V) (Ревидирани), се расправа за важноста на основната наставна програма или курикулум, за структурата, целите на предуниверзитетското образование и за општите прашања поврзани со основниот курикулум.

Основниот наставен план за предучилишно косовско основно образование како алатка за оценување споменува директно набљудување. Постојат неколку техники и алатки кои помагаат во директното набљудување на активностите на учениците кои се користат за евалвација (MEST, 2016): билтени за учество, список за проверка и портфолио на учениците.

Посебно е наведено дека ученичкото портфолио е алатка која може да се користи за да се прикажат ученичките модели кои го демонстрираат напредокот на ученикот, вештините и нивото на работа. Портфолиото може да содржи цртежи, проект, креација, планови и така натаму. Портфолиото има вредност поради овие причини:

- Тоа е алатка која на наставниците, родителите и на учениците им обезбедува информација,
- Дава пресек или краток осврт на работата на учениците,
- Преку подготовката на папката/фолдерот од самиот ученик, ученикот игра активна улога во процесот на учење и евалвацијата (MEST, 2016).

Она што е новост во предучилишното образование во Косово е англискиот јазик кој, според Стандардите (ССРСРЕК /classes I, II, III, IV and V/ Revised, 2016) започнува од подготвителното одделение, додека албанскиот јазик за заедниците започнува од трето одделение (MEST, 2016).

Седмиот дел, а во исто време, последниот дел од Стандардите (ССРСРЕК /classes I, II, III, IV и V/Revised/ 2016) се занимава со прашањето за оценувањето во подготвителното одделение и во основното образование. Врз основа на горенаведениот документ, овој дел ги третира:

- Целта на оценувањето во подготвителното и во основното образование,
- Основните принципи на евалвацијата,
- Типовите на оценување/ интерна евалвација и екстерна евалвација (MEST, 2016).

Треба да се нагласи дека од табелата во која се презентирани аспектите на внатрешната евалвација, односно во документирањето / докажувањето на постигањата во колоната за процена, се потенцира портфолиото на учениците.

Значењето на овој документ не е големо, бидејќи тој бил дизајниран од луѓе кои не ја познаваат областа на образованието во раниот детски развој и има многу недостатоци во термините за посветеноста на децата во раното детство.

## **1.24. Курикулум за предучилишно образование во Косово од 3 до 6 години**

Министерството за образование, наука и технологија на Косово, во мај 2015 година, за предучилишното образование го издаде документот „Наставна програма за предучилишно образование во Косово 3-6“. Овој документ во својата содржина ја опфаќа филозофијата на предучилишното образование, принципите, целите и областите на предучилишното образование.

Филозофијата на предучилишното образование, во документот „Наставна програма за предучилишно образование во Косово од 3 до 6-годишна возраст“, уште повеќе ја зајакнува идејата за големото значење на образованието на предучилишна возраст, укажувајќи дека: „Најнапредните психолошки и педагошки проучувања докажуваат дека првите шест години од животот на детето имаат најголемо влијание врз формирањето на личноста на еден човек“ (MEST, 2015).

Според гореспоменатиот документ, образовната база започнува во предучилишната возраст и продолжува како процес во другите фази на човекот.

Една од идеите на оваа филозофија на предучилишното образование е дека едуцирањето на децата од тригодишна до шестгодишна возраст, се состои од развојот на физичките, менталните, емоционалните и социјалните аспекти (MEST, 2015).

Вреди да се спомене фактот дека во овој дел од „Наставната програма за предучилишното образование во Косово на возраст од 3 до 6 години“, за образованието на децата од 0 до 3 години се вели дека оваа возраст не треба да се смета само како возраст за грижа, туку е важна и за воспитувањето на децата на оваа возраст.

Понатаму, горниот документ продолжува со областите на активностите. Според Курикулумот за предучилишно образование во Косово на 3 до 6-годишна возраст, предвидени се пет области:

- Физичко и здравствено образование,
- Мајчин јазик,
- Уметничко образование, вклучувајќи ги музичкото и фигуративното образование,
- Просторот, правилата и димензиите (математика) и
- Себеспознавањето и спознавањето на светот.

Врз основа на документот „Наставната програма за предучилишно образование во Косово на возраст од 3 до 6 години”, мора да заклучиме дека овој документ не споменува ништо за документацијата или портфолијата на децата во предучилишните установи.

Со оглед на важноста на овие документи во предуниверзитетското образование во Косово, нашето мислење е дека Министерот за образование, Арсим Бајрами, уште од почетокот, особено во неговиот воведен говор, ги занемари децата на предучилишна возраст, обраќајќи им се само на учениците и на другите, но не и на децата, како основен дел од ова општество, бидејќи тие, исто така, се составен дел од предуниверзитетското образование.

## **1.25. Предучилишните установи во Косово и нивниот број**

Предучилишните установи во Косово се првата фаза во системот на образованието. Првично, тие се отворени како потреба за дневна грижа за децата на родителите кои работеле во фабриките. Така, во Гњилане, врз основа на наодите од теренот, излегува дека првата установа или предучилишна установа, како што беше првично наречена, била отворена во 1946 година. (Освен предучилишната установа во Призрен, која била отворена во рамките на црквата, во 1907 година.)

Предучилишното образование во Косово е организирано во следниве форми:

- Во јавни предучилишни установи,

- Во приватни предучилишни установи,
- Во јавно-приватни установи,
- Во предучилишни установи основани од локалната власт/заедницата и
- Во подготвителни одделенија.

Предучилишното образование во јавните предучилишни установи е поделено во две форми:

- 0 - 3 години, бебиња,
- 3 - 6, образовни групи.

Со првите групи, досега работеа медицински сестри, додека на факултетот за образование, на Универзитетот во Приштина, од 2014 година беше отворена гранка за студии од областа на образованието во раното детство од 0 до 3 години. Со децата од втората група работат едукатори кои завршиле Високо педагошко училиште, група: едукатори, во Приштина или во Гњилане. Меѓутоа, откако беа поддржани од бројни невладини организации и со поддршка на MEST, сите едукатори кои ја завршија Високата педагошка школа, сега имаат завршено програма за преквалификација.

Предучилишните установи работат само во градовите и во малите гратчиња, но нема јавна установа која работи во кое било косовско село. Сепак, благодарение на странските донатори, после 2006 година, подготвителни одделенија беа отворени дури и во областите на високите планини за децата на возраст од 5 до 6 години. Подготвителните одделенија работат во сите основни училишта, бидејќи, врз основа на Законот за предучилишно образование, оваа фаза на образование е задолжителна за сите деца без каква било дистинкција.

Оваа форма на предучилишно образование го зголеми процентот на деца во предучилишното образование во Косово. Сега, според статистичките податоци, овој процент е околу 70 %, во споредба со бројот на деца кои се вклучени во предучилишните установи, а тоа е само 10%.

Предучилишното образование е првата врска со институционализираното образование, кое стана дел од сите образовните политики (Gashi, M, 2014). По 2000 година, за жал, се направија промени.

## **1.26. Воспитувачите (едукаторите) во Косово и нивниот сопствен професионален развој**

Во Косово, вработените кои работеле и сè уште работат со деца на предучилишна возраст се главно воспитувачи/едукатори кои го завршиле Високото педагошко училиште, група за воспитувачи/едукатори или воспитувачи/едукатори кои завршиле студии на Педагошкиот факултет, на програмата за воспитувачи/едукатори.

Најстарата институција за високо образование во Косово е Универзитетот во Приштина „Хасан Приштина“, кој бил основан во 1969 година. Паралелно со Универзитетот во Приштина, работеле уште неколку високообразовни институции, вклучувајќи ја и Високата педагошка школа, „Скендербег“ („Skwnderbeu“) во Гњилане, која подготвувала воспитувачи/едукатори за предучилишно образование.

Оваа Висока педагошка школа била првично основана како Педагошка академија со Одлука на Собранието на Општина Гњилане, бр. 01-61-12, дт. 18 септември 1973 година, додека работата започнала на 25 декември 1975 година (монографија на Универзитетот во Приштина 1970 - 2005).

Педагошкиот академски институт поминал низ неколку фази додека да прерасне во Висока педагошка школа. Од 1978 година, Педагошката академија во Гњилане била трансформирана во Центар за високо образование за наставници, (монографија „E universitetit tw Prishtinws 1970 – 2005). Потоа, во учебната 1980/81, Центарот за образование за наставници бил трансформиран во Виша педагошка школа „Скендербег“, каде што работеле две наставни групи: група за предучилишни воспитувачи/едукатори и група за наставници.

Високата педагошка школа ја продолжи својата работа и квалификуваше воспитувачи/едукатори и наставници до 2002 година. Во оваа година, со одлука на Министерот за образование, наука и технологија, од 9.9.2002 година, е формиран Педагошкиот факултет при Универзитетот во Приштина (монографија за Универзитетот во Приштина 1970 - 2005 година).

Од 2004 година сите студенти кои завршиле на Вишата педагошка школа, биле интегрирани во Факултетот за образование на Универзитетот во Приштина. Овој факултет оперираше во четири градови: Приштина, Гњилане, Призрен и Ѓаковица.

Кадарот за едукатори се подготвува во центарот на Факултетот за образование во Приштина и во центарот на Факултетот за образование во Гњилане.

Една од иновациите на образованието во Косово, по 1999 година, беше отворањето на јавните универзитети во градовите што имаа високи педагошки училишта и отворањето на приватни универзитети. Така, со одлука на Основачкиот совет на Универзитетот „Кадри Зека“, од 31.10.2013 година, Центарот на Педагошкиот факултет во Гњилане се трансформира во Педагошки факултет при Универзитетот „Кадри Зека“ (заднина на Универзитетот „Кадри Зека“).

Сега, во Косово има 7 јавни универзитети, додека воспитувачи/едукатори за деца на предучилишна возраст се подготвуваат на: Универзитетот во Приштина, на Универзитетот во Гњилане, на Универзитетот во Ѓаковица и на Универзитетот во Призрен. Исто така, на овој долг список на јавни универзитети, треба да се додадат некои виши образовни установи во Косово, таканаречени приватни универзитети или универзитетски колеџи кои подготвуваат кадар за образование на децата на предучилишна возраст, како што се Универзитетот „ААБ“ („ААВ" University) и колеџот „Фама“ (College „Fama“).

Меѓутоа, со едноставна анализа, анализирајќи го само распоредот објавен на веб-сајтовите на гореспоменатите универзитети, се покажа дека во програмите на сите факултети за образование нема исти предмети. Тука ги земаме предвид јавните универзитети, но и покрај тој факт, на сите овие универзитети, додипломски студии се организираат во четиригодишни студии.

Друго прашање, на кое Министерството за образование и наука во Косово посветило посебно внимание во подготовката на воспитувачи/едукатори кои ќе работат со деца на предучилишна возраст, е прашањето за нивното професионално усовршување.

Значи, врз основа на Извештајот на УНЕСКО (2003), во кој се вели дека професионалниот развој на наставниците започнува со студиите и завршува кога тие се пензионираат, овој нов пристап кон образованието и развојот на наставниците бара трансформација на процесите и политиките кои ги поддржуваат наставниците, нивното образование, нивната работа и нивниот растеж во професијата (УНЕСКО, 2003), така

што беше неопходно дури и во Косово да се организираат програмите за професионален развој на наставниците.

Во истиот извештај на УНЕСКО се истакнува приоритетот што треба да го имаме предвид кога ги организираме програмите за професионален развој, нивните професионални потреби, нивните лични и професионални интереси, фазата на професионален развој постигната во одредено време и стадиумот на образовниот систем, што е во рамки на нивното работно место (УНЕСКО, 2003).

Ако е ова глобален тренд, неопходно е да се организираат такви програми и во Косово. Наставниците, посебно воспитувачите/едукаторите, во овој случај, го завршиле своето образование, а немале обука или нешто слично. Така било и до 1999 година, а потоа, по 1999-2000, во Косово дојдоа невладини организации и тие организираа бројни обуки, во соработка со Министерството за образование, наука и технологија (MEST). Посебен придонес дале: УНИЦЕФ, Спасете ги децата, KEDP, GIZ, УСАИД итн.

Една од програмите за професионален развој на наставниците (вклучувајќи ги воспитувачите/едукаторите за деца на предучилишна возраст, наставниците во основните училишта и предметните наставници, кои го заокружиле Високото педагошко училиште), која продолжува дури и сега, е програмата за Унапредување и квалификување на наставникот без да биде прекината неговата врска со работното место.

Од оваа програма, досега се унапредени околу дваесет илјади наставници. Оваа програма, во координација со MEST, е организирана за да не го попречува процесот на работата на наставниците. Предавањата биле и се организирани во текот на два дена од неделата, во петок попладне и во сабота (D.Pupovci, H.Hyseni, J.Salihaj, 2001)..

Сега, во предучилишните установи во Косово работат квалификувани воспитувачи/едукатори, во споредба со 1999/2000 година. Од извештајот од истражувањето, спроведено во 2000/2001 година, произлегува дека во предучилишното образование во Косово постои разноликост на профили на работодавци. Образовниот кадар во Косово во предучилишните установи и во детските градинки, опфаќа 381 работници, од кои 51 се необучени. Во меѓувреме, 393 наставници биле вклучени во предучилишните одделенија, од кои околу 50,6 % немале релевантна квалификација.

Ситуацијата е речиси иста и во групите на возраст од 0 до 3 години, кои работат во предучилишните установи, каде што сè уште работат неквалификувани кадри, односно главно медицински сестри. Треба да се забележи фактот дека Педагошкиот факултет при Универзитетот во Приштина, од 2014 година, во рамките на понудените програми, организираше програма за студии во раното детство од 0 до 3 години, чии студенти сега се во последната година од студиите. За жал, оваа програма во 2017 година е затворена од страна на Агенцијата за акредитација во MEST.

Исто така, во еден друг истражувачки извештај, направен во 2014 година, се покажа дека подготвените воспитувачи/едукатори кои работат со деца од 0 до 6 години се од различни области. Врз основа на истражувањето, објавено од Косовскиот педагошки институт, во 2016 година, резултатот е дека кај децата на возраст од 5-6 години, во предучилишните одделенија во основните училишта работат воспитувачи/едукатори со оваа квалификација: 73 % од нив го завршуваат факултетот за образование, група за предучилишна возраст, 10 % - Педагошки факултет - Основно, 7% - воспитувачи/едукатори со високообразовна педагошка школа, 8% - Педагошки факултет и 1% на другите насоки (IPK, 2016).

Во истиот извештај, забележано е дека општата полова структура е 976 или 97,7% женски воспитувачи/едукатори и 23 или 2,3% машки воспитувачи/едукатори. Машките воспитувачи работат главно во основните паралелки во основните училишта. Мора да истакнеме дека во минатото учениците кои ја завршиле Високата педагошка школа немале испит за водење на документацијата или за портфолијата. Но, сега, на Факултетот за образование, на Универзитетот во Приштина, студентите кои студираат на програмата за ран детски развој од 0 до 3 години, имаат еден испит за водење на документацијата и портфолијата, а знаеме дека тоа не е доволно.

## **1.27 Дефинирање на теоретските и оперативните термини**

Портфолиото во детската градинка претставува логичка екстензија каде што развојот на ликот и напредокот на детето треба понатаму да се надградуваат. Имплементацијата на портфолиото во детската градинка обезбедува можност и водич за

учителот и за родителот, кои можат да влијаат да се предизвика подобар развој на детето во оние сфери каде што тоа најмногу е потребно (Veličković & Stosic, 2015).

Портфолиото претставува регистрирање на процесот на учење на детето: што научило детето и колку тоа постигнало со учењето; како тоа мисли, прашува, анализира, синтетизира, продуцира, креира и како тоа стапува во интеракција – интелектуално, емоционално и социјално – со другите (Grace, 1992).

За предучилишното образование имаме многу дефиниции. Сепак, една група автори ја даваат следнава дефиниција: „Поимот за ран детски развој (РДР) обично се однесува на процесот на развој во текот на периодот на раното детство, кој многу професионални организации го разгледуваат како период од раѓањето до осумгодишна возраст (иако други чинители сметаат дека периодот на раното детство трае од раѓањето до моментот кога почнува училишниот период, а тоа во многу земји претставува шест или седумгодишната возраст (Rao, N. et.al, 2014).

Во исто време, раното детство претставува единствен развоен период, период што треба да биде испочитуван, преку секакво стапување во интеракција на наставникот со секое дете на развоен и културолошки соодветен начин (Morrison, 2007).

Предучилишното образование (ПО) генерално се сфаќа како образование што се појавува за малите деца на возраст помеѓу раѓањето и осумгодишната возраст (Stuhmcke, 2012).

Соработка – врската помеѓу две или повеќе институции, во нашиот случај помеѓу предучилишните институции, основните училишта и општинските сектори за образование.

Предучилишни институции – институции кои се лиценцирани од МЕСТ/MEST за предучилишно институционализирано образование (MEST, 2006).

Предучилишната институција може да ги дефинира објектите или адаптираните простории кои се изградени на посебен начин за да обезбедат предучилишни програми и кои ги задоволуваат образовните потреби и ги развиваат потребите на децата до нивното запишување во основното училиште. Овие институции обезбедуваат услуги кои се одликуваат со полно работно време, со скратено работно време и со посебно работно време и распоред кој, исто така, може да се одвива во вечерните часови (MEST, 2006).

Едукатори – Едукаторите за предучилишно образование се очекува да не бидат само ефективни застапници, туку тие мора исто така да преземат улога на пошироко водство во своите училишта, агенции, заедници и во земјата и на национално ниво (New & Cochran, 2007).

Кај друг автор, за едукаторите се вели: „Професионалците за предучилишно образование ги промовираат детскиот развој и учењето; ги градат семејните и врските во заедницата; набљудуваат, документираат и пристапуваат кон поддршка на малите деца и семејствата; промовираат позитивна настава и учење за малите деца, се идентификуваат и се насочуваат себеси како припадници на професијата во рамките на предучилишното образование (Morrison, 2014)“.

## **II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **2.1. Предмет на проблематиката**

Основното прашање за податоците или за портфолијата (досиејата) на децата на предучилишна возраст во Косово, досега не е истражено. Овој проблем е споменат во рамките на многу дебати и тркалезни маси, особено во извештајот на Националниот совет за европска интеграција во „Тематски панели за иновации, за информатичко општество, здравје и за социјални политики Косово 2020“ („Thematic table innovation, society of information, the health and the social policies Kosovo 2020“), конкретно: недостигот од база на податоци за евидентирање на состојбата на детето (здравје, социјала и образование) (RK, 2013) е спомнат како предизвик во рамки на предучилишното образование. Во овој извештај, помеѓу мноштвото предизвици, споменат е недостигот од база на податоци за идентификување на состојбата на децата (санитарната, социјалната и образовната), а потоа во истиот извештаен документ исто

така е забележана слабоста и препораката да се креира ваква база што упатува на создавање портфолија.

Врз основа на стратегиите што се спроведуваат во повеќе европски земји, каде што децата имаат портфолио за време на посетувањето на предучилишното образование, се покажа дека тие се потребни, имајќи предвид дека МЕСТ/ MEST досега немаше приоритети за предучилишно образование. Исто така, врз основа на најновите податоци на Советот на Европа, детето на предучилишна возраст е на возраст до 8 години, тогаш неопходно е портфолиото да служи како документ за упис на децата во прво одделение во Косово.

## **2.2.Цели на студиите**

Целта на истражувањето ги изделува следниве специфични задачи:

- Да се изнајдат практики на исцртување и имплементирање на портфолијата во предучилишните институции во Косово;
- Да се открие процената на практиките на портфолиото во јавните предучилишни установи во IA /ИА/ од горенаведените градови;
- Да се истражи кооперативноста на практиките помеѓу основните училишта и предучилишните институции во овие градови, за децата кои се воведуваат во прво одделение;
- Да се открие дали постои каква било форма на организирање на соработката помеѓу Секторот за образование во Општината, предучилишните установи и основните училишта, како и начинот на кој се организира оваа соработка;
- Да се открие каде би се чувале портфолијата на децата по завршувањето на предучилишното образование во предучилишните институции.

## **2.3. Целите на студијата и задачите на истражувањето**

Фокусот на оваа студија се занимава со прашањата поврзани со гранката за предучилишна педагогија. Врз основа на оваа педагошка дисциплина, главната цел на оваа студија е да се идентификува интеракцијата помеѓу предучилишните институции со основните училишта во спроведувањето на детските портфолија во Косово.

Предметот на истражувањето ги поставува следните карактеристични задачи:

- Кои се практиките на изготвување и имплементација на портфолијата во предучилишните установи во Косово.
- Кои се практиките на соработка помеѓу основните училишта и предучилишните институции во Косово за децата кои се запишуваат во прво одделение.
- Дали постои каква било форма на организирање на соработката помеѓу Секторот за образование во општината, предучилишните установи и основните училишта, како и начинот на кој се организира оваа соработка?
- Дали постојат разлики во портфолијата на децата во предучилишните институции на ниво на Косово?
- Каква соработка постои помеѓу основното училиште и предучилишните установи за портфолијата на децата кога тие се запишуваат во прво одделение?
- Дали постои каква било соработка помеѓу Секторот за образование во општината, основните училишта и предучилишните установи?
- Кога би се доставувале портфолијата на децата по завршувањето на предучилишното образование во предучилишните установи?

## 2.4. Хипотези

**Ова е општата хипотеза:**

**Х: Базата на портфолија на децата на предучилишна возраст не се користи ефикасно во основните училишта, во прво одделение**

Помошните хипотези на ова истражување се:

Х1: Поголемиот дел од портфолијата на децата, според содржината, содржат документација за севкупниот развој на децата.

Х2: Постојат разлики во портфолијата на децата помеѓу различни градови во Косово според содржината и обемот.

Х3: Портфолијата од предучилишните установи не се користат доволно при упис на децата во основното училиште.

Х4: Постои ефикасна позитивна соработка помеѓу основното училиште и предучилишните установи при добивањето на портфолијата на децата.

X5: Постои силна соработка помеѓу основните училишта, предучилишните установи и Секторот за образование во општината при запишување на децата во прво одделение.

X6: Едукаторите се мошне задоволни од регулирањето на MEST за имплементацијата на портфолијата.

X7: Не постои разлика во ставовите на воспитувачите во предучилишните установи и во ставовите на наставниците во основно училиште, што се однесува на портфолијата на децата.

X8: Постои силна соработка помеѓу предучилишните установи и семејствата на децата во врска со сите прашања.

## **2.5. Променлива**

Во нашето истражување, како независни променливи ги користевме портфолијата на децата. Додека зависните променливи што ги користевме се: состаноците и средбите помеѓу наставниците и родителот на децата; средбите помеѓу предучилишните установи, основните училишта и секторот за образование во општината и соработката помеѓу предучилишните институции со основните училишта.

## **2.6. Изборот на учесниците во студијата**

Во нашата студија, ние користевме скалест примерок што вклучува: наставници, едукатори, директори на училишта и предучилишни институции, родители и деца. Затоа, ние бројно го фиксиравме примерокот.

Нашиот примерок се состои од три слоеви: предучилишните установи (наставниците, директорите и портфолијата на децата), основните училишта (наставниците и директорите) и семејствата.

За претставување на примерокот, ние ја користевме статистиката на MEST. Според статистиката на MEST, во 2014/2015 година, во предучилишните институции беа вклучени вкупно 3.774 деца.

За поширока застапеност, нашиот примерок во однос на местото, го поделивме на примероци во 5 поголеми и 3 помали градови. Оттука, ги избравме предучилишните

установи од овие градови: Приштина / Приштина (2) (врз основа на податоците од МЕСТ, се добиваат резултати според кои Приштина има 8 јавни предучилишни установи, поради што се одлучивме за 2 предучилишни установи во Приштина, додека другите градови имаат 2 или 3 јавни предучилишни установи), Гњилане, Ѓаковица, Пеќ, Урошевац (1) и следните средни градови: Каменица, Фуше Косово и Истог (1). Изборот на предучилишните установи и основните училишта ќе биде по случаен избор, а институциите полесно ќе се најдат и подобро ќе се користат. Во основните училишта, прашалниците ќе бидат дополнети со наставниците (65) кои во учебната 2015/2016 година ги презеле првите одделенија. Исто така, ќе бидат спроведени полуструктурирани интервјуа и со сите директори на тие основни училишта, односно 16 директори.

Во сите предучилишни установи што ги избравме, прашалниците ќе бидат потпомогнати од 64 едукатори (8 едукатори во секоја предучилишна установа). Нашите прашалници ќе бидат помогнати од страна на 160 родители чии деца ги посетувале погоре спомнатите институции.

Покрај овие чекори, во секоја предучилишна установа ќе земеме 20 детски портфолија за анализа на содржината, 10 портфолија на деца од машки пол и уште 10 портфолија на деца од женскиот пол.

По 5 портфолија во секоја група од 2 до 3-годишна возраст; 5 портфолија од групата од 3 до 4-годишна возраст; 5 портфолија од групата од 4 до 5-годишна возраст и 5 портфолија на деца од 5 до 6-годишна возраст во групите. Полуструктурираните интервјуа ќе бидат развиени преку осум (8) насоки во овие предучилишни установи.

Врз основа на Кох, Манион и Морисон (Cohn, Manion and Morrison, 2001), популацијата во студијата мора да биде поделена на хомогени групи, за да се постигне сигурност. Врз основа на овие податоци, сметаме дека ова барање е исполнето, бидејќи едукаторите, наставниците и директорите имаат иста карактеристика во професионалната област. Сите основни училишта и предучилишни установи, се управувани од еден директор. Сите деца имаат слични карактеристики: предучилишна возраст, посетување на предучилишно образование во предучилишните установи. Заедничката карактеристика на сите родители е тоа што сите тие родители во минатото имале или во моментот имаат свои деца во предучилишните установи. Со оглед на

регионалната страна, бидејќи руралните области немаат предучилишни установи, ние сме должни тоа да го имаме предвид и да ги разгледуваме само урбаните области.

**Табела 4: примерок на предучилишни установи:**

Бр.	Избрани градови	Бр. на предучил. институции	Бр. на едукатори	Бр. на родители	Бр. на портфолија на децата
1	Приштина	2	16	40	40
2	Гњилане	1	8	20	20
3	Ѓаково	1	8	20	20
4	Пеќ	1	8	20	20
5	Урошевац	1	8	20	20
6	Фуше Косово	1	8	20	20
7	Истог	1	8	20	20
8	Каменица	1	8	20	20
9	Вкупно	9	72	180	180

**Табела 5: Примерок на основни училишта:**

Бр	Избрани градови	Бр. на основни училишта	Бр. на наставници
1	Приштина	2	16
2	Гњилане	1	8
3	Ѓаково	1	8
4	Пеќ	1	8
5	Урошевац	1	8
6	Истог	1	8
7	Фуше Косово	1	8
8	Каменица	1	8
9	Вкупно	9	72

## 2.7. Методи, техники и инструменти на истражување

Во оваа студија се користеа две (2) комбинирани методи:

- квантитативна и
- квалитативна метода.

Причината за користење на овие методи лежи во фактот дека истражувањето ги вклучувало: едукаторите, наставниците, директорите на училиштата и од предучилишната установа, биле вклучени родителите и портфолијата на децата на предучилишна возраст.

Во ова истражување ги користевме следниве инструменти и техники:

- истражување, со прашалник како техника на истражување,
- интервју со протокол на интервјуто,
- фокус-група,
- анализа на содржини со протокол на содржината и
- скалирање со Ликерт скали.

## 2.8. Квантитативна метода

Со цел подобро да го спознаеме овој проблем, го користиме методот на квантитативното истражување. Преку квантитативните истражувања, собираме податоци од едукаторите во предучилишните установи, од наставниците во основното училиште и родителите, за важноста на портфолијата на децата во предучилишните установи. Прашалниците ни овозможува да добиеме информации од поширока географска област. Прашалниците овозможува да се добијат информации за степенот на соработката меѓу предучилишните установи и основните училишта во однос на детските портфолија. Го идентификувавме бројот на состаноци помеѓу двете институции во текот на годината, земајќи го предвид големиот број шампиони. Ние оценивме дека овој метод е многу погоден за нашата студија. Користевме описна анализа, статистичка и основна теорија. Ќе ги претставиме резултатите заедно со пошироки објаснувања.

За да се спроведе ова истражување, како дел од квантитативната анализа, ние го користевме испитувањето, како техника на истражување.

Ги користиме прашалниците за собирање квантитативни податоци. Прашалниците беа користени од неколку причини: како техника, прашалникот ни овозможува да собереме податоци за пократко време и да опфатиме поширока популација. Прашалникот исто така им овозможува на учесниците да се справат со прашањето, без да бидат манипулирани за одговорите (Creswell, 2003). Во оваа студија ќе ги користиме прашалниците, кои ќе ни овозможат да одговориме на прашањата за важноста на користењето на портфолијата на децата во предучилишните установи. Исто така, преку прашалниците, ќе разбереме за соработката на основните училишта со предучилишните установи во врска со детските портфолија, за оние кои посетуваат предучилишно образование во предучилишните установи.

За оваа студија, како истражувачи, ние приспособивме и изградивме три (3) прашалници: еден прашалник за едукаторите, еден прашалник за наставниците и еден прашалник за родителите кои тековно имаат деца во предучилишните установи што сме ги избрале. Исто така, во ова истражување ја користевме анализата на содржината, како метод, да ги анализираме детските портфолија во предучилишните установи. Како инструмент, за овој метод, користевме протоколи за анализа на содржините.

## **2.9. Квалитативно истражување**

Во нашето истражување ги користиме квалитативните истражувања, со што ги анализираме портфолијата на децата, како и другите прашања поврзани со соработката меѓу основните училишта и предучилишните установи. За оваа цел, ние ја користиме анализата на содржините и во длабинските интервјуа како квалитативни техники.

Беа користени протоколи за анализа на портфолијата на децата во предучилишните установи и полуструктурирани интервјуа за директорите на предучилишната установа и за директорите на основните училишта, како и за фокус-групите. Исто така, во оваа студија, користиме интерпретативна анализа, така што ги интерпретираме одговорите на испитаниците. Овој метод во нашата студија беше неопходен за препознавање на длабочината на проблемот што го детектиравме.

## **2.10. Дизајн на истражувањето**

## **2.11. Пилот-проектот**

Нашата студија започна со студиска анкета во предучилишната установа во Гњилане, „INTEGJ“, во која разговаравме со директорот, 6 едукатори, 10 родители кои имаа деца во предучилишната установа и анализиравме 12 портфолија на деца.

Преку ова истражување претставивме прелиминарни податоци за портфолијата на децата во предучилишната установа и за соработката помеѓу предучилишната установа и семејството.

За да се соберат податоци во ова студиско истражување, реализиравме полуструктурирано интервју со директорот на предучилишната установа, со едукатори и родители на деца. Вкупно, направивме 26 интервјуа кои нè воведоа во врска со причините и ставовите на воспитувачите и родителите во однос на портфолиото и соработката помеѓу предучилишната установа и семејството. Интервјуата опфатија теми како што се: поимот разбирање на портфолиото; видовите на портфолија, причините за користење на нивните информации за соработка помеѓу предучилишните установи и семејството; ако се случила таква соработка, кој бил иницијатор и други прашања. Со цел да го препознаеме проблемот во длабочина, направивме и мешање на одредени прашања за време на интервјуто. Исто така во оваа студија ги анализиравме и портфолијата на децата. Реализацијата на ова студиско истражување ни помогна како истражувачи во поглед на пристапот за изучување на портфолијата на децата на предучилишна возраст и за соработката помеѓу предучилишната установа и семејството. Дополнително, ги видовме и видовите портфолија на децата во предучилишните установи, предучилишната документација што ја користат, причините и ставовите за користењето на портфолијата итн.

Сепак, податоците добиени со оваа студија нè известуваат за позитивно препознавање на важноста на детските портфолија во предучилишната установа.

## **2.12. Потребата од оваа студија**

Како земја во транзиција, Косово, имено МЕСТ, не можеме да кажеме дека посветува внимание на предучилишното образование. Имајќи предвид дека само во

последниве години се работи на законската инфраструктура, можеме да разбереме колку е направено за образованието во раното детство.

Врз основа на истражувањето за развојот на децата во раното детство, неопходно е да се спроведе истражување, со цел да се истакнат објективните податоци за имплементацијата и развојот на детските портфолија во предучилишните установи во Косово, бидејќи, досега, такво истражување не е направено.

### **3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОРТФОЛИЈАТА**

#### **3.1. Употребата на детските портфолија**

1. Анализирање на детските портфолија,
2. Анализирање на прашалниците за родителите, негувателките и наставниците,
3. Анализирање на мислењата на интервјуата и на фокус-групите.

##### **3.1.1 Бројот на децата опфатени во ова истражување**

Во овој дел од нашето истражување се опфатени 180 детски портфолија (бројот на портфолијата N) кои следат предучилишно образование. Вкупно се анализирани портфолија од пет поголеми градови во Косово и 3 помали града, со цел да имаме јасен преглед на портфолијата на децата на предучилишна возраст воопшто (Графикон 1).

Врз основа на податоците на МОНТ во Косово, конкретно врз основа на општиот број на предучилишните установи (42), извршивме истражување во 2 предучилишни установи во Приштина, а во секој друг град го анализиравме детското портфолио од една предучилишна установа (Графикон 1).



Графикон бр.1

### 3.2.Возраст на децата

Третиот графикон ги покажува податоци за возраста на децата и нивните возрастни групи во предучилишните установи. Како што се гледа, анализиравме 5 портфолија во секоја возрастна група деца во предучилишните установи. Возраста на децата не беше иста, но во сите градови беа земени и анализирани ист број на портфолија: 25,0% беа деца на возраст од 2 до 3 години, од таа возрастна група, 25,0% се деца на возраст од 3 до 4 години, во таа возрастна група, 25,0% се деца на возраст од 4-5 години, а во иста возраст, а 25,0% се деца на возраст од 5 до 6 години во таа возрастна група.



Графикон бр.3

### 3.3. Полот на децата

51,7 5% од портфолија што ги анализиравме беа портфолија на машки деца, додека 49,3% беа женски портфолија, така што има малку поголем процент на анализирани портфолија кои му припаѓаат на машкиот пол (Слика 4).



Графикон бр.4

### 3.4.Формат на портфолијата

Од нашето истражување, поконкретно од анализата на портфолијата, ги добивме горенаведените резултати во врска со форматите на портфолијата: Општиот број  $N = 180$ ,  $N = 90\%$  од портфолијата се портфолија од прост модел А4 формат, само за 10% од нив се кутии, формат А4 (Графикон 5).



Графикон бр.5

### 3.5.Бојата на портфолијата

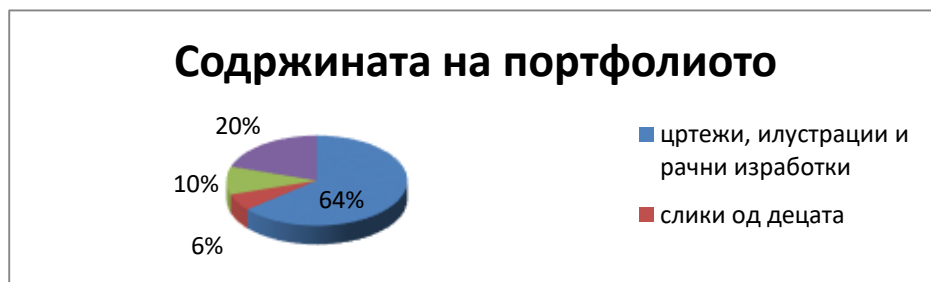
Графиконот број 7 ги покажува боите на портфолијата кои ги сретнавме во текот на нивната анализа во предучилишните установи. 22,8 % беа со сина боја, 21,7% беа портфолија со розова боја, 19,4 % беа портфолија со црвена боја, 11,7 % беа многубојни портфолија, N = 3,9 % беа жолти портфолија и 1,7 % беа портфолија со бела боја (Графикон бр.6).



Графикон бр.6

### 3.6.Портфолио

Во врска со портфолијата, вкупно 180, ги добивме следниве резултати: 63,9 % од детските портфолија во предучилишните установи содржат цртежи, илустрации и рачни изработки, 6,1 % слики од децата, 10 % дидактички материјал и 20 % сè што е наведено погоре (Графикон бр.7).



Графикон бр.7

### 3.7.Податоци за развојот на детето

Друго анализирано прашање во текот на нашето истражување беше анализирањето на податоците за детскиот развој и нивната структура.

Од  $N = 180$ , 100% од нив немаат податоци за детскиот развој (графикон бр.8).



Графикон бр.8

### 3.8.Соработка на родителите со установата

Анализа на фреквенцијата за нивото на очекуваната грижа за децата во предучилишната установа е покажана во Табелата бр.5. Таа покажува дека во семејството има задоволително ниво на очекувања од предучилишната установа. Ние констатираме дека од 155 анкетирани родители, 154 од нив одговорија потврдно на ова прашање. 56,1% од нив оценуваат дека се сосема задоволни од грижата за нивните деца во предучилишната установа, а 2% од нив беа неутрални. Понатаму, се спроведоа анализи за средните и девијантните стандарди за грижата на децата од предучилишната установа.

**Табела 5. Јас сум задоволен од грижата кон моето дете во предучилишната установа**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидни	Сосема се согласувам	87	56,1	56,5	56,5
	Се согласувам	65	41,9	42,2	98,7
	Неутрално	2	1,3	1,3	100,0
Отсуствува	Вкупно	154	99,4	100,0	
	Систем	1	.6		
Вкупно		155	100,0		

Извршени се средни анализи и стандардната девијација за потврдите во врска со учеството на децата во предучилишните установи. Од Табелата бр. 6, се добиваат податоци за грижата за децата од предучилишните установи, значи 1,4481 (SD .52446).

**Табела 6. Описни статистички податоци за степенот на добросостојбата на децата од предучилишните установи/**

	N	минимум	максимум	просек	стандардна девијација
Добросостојбата на семејствата во претшколските институции	154	1.00	3.00	1.4481	.52446
Валидни	154				

### 3.9. Информирањето на родителите од воспитувачките

Во Табелата бр.7 се дадени резултатите за ставовите на родителите во врска со информацијата од воспитувачите за организирање на разни активности со нивните деца. Од 154 анкетирани родители, 54,8% од нив се согласуваат дека се редовно информирани за горенаведените активности, 41,3% се согласуваат, 2,6% се неодлучни и 0,6% не се согласуваат.

**Табела бр.7. Воспитувачките редовно нè информираат за нивните активности во претшколската установа**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидни	Сосема се согласувам	85	54.8	55.2
	се согласувам	64	41.3	41.6
	Не се согласувам	4	2.6	2.6
	Вкупно	1	.6	.6
Отсутвуваат	154	99.4	100.0	
Вкупно	1	.6		
Вкупно	155	100.0		

Наодите од истражувањето на описните статистики покажуваат високо ниво на информираност на родителите од страна на воспитувачите за активностите организирани во предучилишните установи со децата. Средниот одговор е 1.4870 (SD 58563).

**Табела 8.Описни статистички податоци за одговорите кон барањата на родителите за информирање од страна на воспитувачките за погореспомнатите активности/**

	N	максимум	максимум	просек	стандардна девијација
Воспитувачит е редовно нè информирале редовно за нивните активности во претшколската установа	154	1.00	4.00	1.4870	.58563
Валидни	154				

### 3.10. Мислењата на родителите во врска со портфолијата

За нашето истражување, мислењето на родителите во врска со портфолијата на нивните деца е многу значајно. Табелата бр. 9 ни ги покажува нивните сознанија за портфолијата. Нашите наоди покажуваат дека од 154 анкетирани родители, 99,4% од нив имаа сознание за портфолијата на децата. Надвор од овие резултати, 48,4% од

родителите се согласуваат дека имаат сознанија за портфолиото, а 51% сосема се согласуваат дека имаа сознанија за детските портфолија во предучилишните установи.

Средниот одговор на барањата за категоријата на родителите за портфолијата на децата од предучилишна возраст беше 1.4870. (SD 50146). (Овие извештаи се претставени во Табелата бр. 10).

**Табела 9. Ние знаевме дека нашите деца имаат портфолио во претшколската установа**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидни	Сосема се согласувам	79	51.0	51.3	51.3
	Неутрален	75	48.4	48.7	100.0
	Вкупно	154	99.4	100.0	
Отсуствуваат	Систем	1	.6		
Вкупно		155	100.0		

**Табела 10. Описни статистички податоци за сознанијата на родителите во врска со предучилишните портфолија на нивните деца**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Ние знаевме дека нашите деца имаат портфолио во предучилишната установа	154	1.00	2.00	1.4870	.50146
Валидно (на листа)	154				

### 3.11. Местото каде се наоѓаат портфолијата

Од Табела бр.11 воочивме дека семејствата на децата кои имале или имаат сè уште деца во предучилишните установи, ја вреднуваат местоположбата на портфолијата. 55,5% од нив одговорија дека детските портфолија ги чуваат во нивните домови, а 41,9% од родителите одговорија дека го споредуваат развојот на децата врз основа на портфолиото, а само 1,9% од 154 анкетирани родители тврдат дека имаат информација за ова прашање.

**Табела бр.11. Сега, каде се наоѓа и за што друго служи портфолиото на вашето дете?**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Го чувам дома и секоја година правам споредба со портфолиото од минатата година	86	55.5	55.8	55.8
	Не знам, бидејќи сега ми е запишано детето во предучилишната установа	65	41.9	42.2	98.1
	Вкупно	3	1.9	1.9	100.0
Недостига	Систем	154	99.4	100.0	
Вкупно		1	.6		
		155	100.0		

Според податоците во Табелата бр. 12, среден одговор на прашањата за местоположбата на портфолиото на децата беше 1.4610 (SD = .53789).

**Табела 12. Описни статистички податоци за местото на кое се наоѓаат портфолијата на децата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Сега, каде се наоѓа и за што друго се користи портфолиото на вашето дете:	154	1.00	3.00	1.4610	.53789
Валидно N (на листа)	154				

### 3.12. Мислењата на родителите за важноста на портфолиото

Реализирана е анализа на важноста на портфолијата, врз основа на изјавите на семејствата. Од оваа гледна точка анализата на варијабилите, во врска со портфолијата, покажуваат високо ниво. Податоците од Табелата бр.13 известуваат за таква ситуација. Од вкупно 154 анкетирани семејства, 99,4% од нив го перципираат детското портфолио како многу значајно. Нема семејства кои го сметаат како небитно портфолиото. Резултатите убедливо покажуваат дека семејствата на децата многу ја ценат важноста на портфолиото.

**Табела 13. Како го оценувате портфолиото?**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Извонредно важно	84	54.2	54.5	54.5
	Многу важно	61	39.4	39.6	94.2
	Важно	9	5.8	5.8	100.0
	Вкупно	154	99.4	100.0	
Недостига	Систем	1	.6		
Вкупно		155	100.0		

Извршени се исто така и анализи за просекот на варијабилите кои го составуваат факторот за важноста на портфолијата. Табелата бр.14 покажува дека средниот одговор од изјавите на категоријата за важноста на портфолијата е 1.5130 (SD. 60755).

**Табела 14. Описни статистички податоци за значењето на портфолијата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Како го оценувате портфолиото?	154	1.00	3.00	1.5130	.60755
Валидно N (на листа)	154				

### **3.13. За што го користат родителите портфолиото на нивните деца?**

Од нашето истражување произлегува дека 48,4%, од родителите изјавуваат дека детското портфолио им служи за „сознанија околу развојот на детето”. Без каква било причина (иако тие одговориле „друго” овој процент од одговорите не се елаборирани), 6% од вкупно 154 субјекти кои учествувале во студијата. Наодите одразуваат високо ниво на користење на портфолија од страна на родителите. Просечниот одговор беше 1.7403 (SD = .93449). Резултатите се претставени во Табелите бр. 15 и 16.

**Табела 15. Портфолиото на вашето дете ве информира многу повеќе:**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	За развојот на детето	75	48.4	48.7
	За интелигенцијата на детето	61	39.4	39.6
	друго	1	.6	.6
	како карактерот, така и интелектот на децата	17	11.0	11.0
Вкупно	154	99.4	100.0	
Грешка	Систем	1	.6	
Вкупно	155	100.0		

**Табела 16. Описни статистички податоци за информирањето на родителите со портфолијата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Портфолиото на вашето дете, ве информира многу повеќе	154	1.00	4.00	1.7403	.93449
Валидно N (на листа)	154				

### 3.14. Важноста на портфолијата во предучилишните установи

Од нашето истражување, конкретно од истражувањата со воспитувачките кои работат во предучилишните установи, резултатот е дека 72,4% од нив изјавиле дека целосно се согласуваат дека родителите се чувствуваат како дел од предучилишните установи, 27,6% „се согласуваат”, додека другите категории немаат мислења.

**Табела бр.17. Јас правам семејствата да бидат дел од предучилишната установа**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Целосно се согласуваат	42	72.4	72.4
	Неутрални	16	27.6	27.6
	Вкупно	58	100.0	100.0

За ова прашање исто така има описна статистика, просекот на овие одговори е 1.2759 (SD=.45085). (Табела бр.18).

**Табела 18. Описни статистички податоци од воспитувачките за прашањето како воспитувачките влијаат врз чувствата на семејствата на децата во однос на предучилишната установа**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Јас правам семејството да се чувствува како дел од предучилишната институција	58	1.00	2.00	1.2759	.45085
Валидно N (по листа)	58				

### 3.15. Мислења на воспитувачките за природот на родителите

Во Табелата бр.19 се претставени ставовите на воспитувачките дека не постои поделба на родителите на децата, засновано врз нивните културни, социјални, образовни нивоа и др. Од вкупно 58 анкетирани воспитувачки, резултира дека 60,3% не се согласуваат целосно дека не прават разлики, а 39,7% се согласуваат.

**Табела 19. Јас не правам разлики меѓу родителите независно од нивното образовно, културно, социјално ниво и др.**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	35	60.3	60.3	60.3
	23	39.7	39.7	100.0
Вкупно	58	100.0	100.0	

За ова прашање исто така има описна статистика, Табела бр.20, просекот на овие одговори е 1.3966 (SD. 49345).

**Табела 20. Описни статистички податоци за недискриминација на родителите**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
<i>Јас не правам разлики меѓу родителите независно од нивното образовно, културно, социјално ниво и др.</i>	58	1.00	2.00	1.3966	49345
Валидно N (по листа)	58				

### 3.16. Комуникацијата родител – воспитувач

Во Табела 21 ги претставивме резултатите и ставовите на воспитувачките во врска со нивната комуникација со родителите. Од вкупно 58 анкетирани воспитувачки 55,2 % целосно се согласуваат дека комуницираат, додека 44,8% се согласуваат, за другите опции нема одговор.

**Табела 21. Јас го олеснувам комуницирањето меѓу мене и родителите**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Целосно се согласувам	32	55.2	55.2
	Неутрално	26	44.8	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0

За ова прашање исто така има описна статистика, Табела бр.22, просекот на овие одговори е 1.4483 (SD=0.50166).

**Табела 22. Описни статистички податоци за комуникацијата помеѓу воспитувачите и родителите**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
<i>Јас го олеснувам комуницирањето меѓу мене и родителите</i>	58	1.00	2.00	1.4483	.50166
Валидно N (по листа)	58				

Што се однесува на средбите на воспитувачи-родители, воспитувачите изјавија дека 56,9 % од нив целосно се согласуваат дека родителите можат да се сретнат со воспитувачите онолку колку што имаат потреба, додека 41,4% се согласуваат, а 1,7% од нив изјавиле дека се неопределени.

**Табела 23. Родителите може да се сретнат со мене секогаш кога имаат потреба**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
<i>Валидно</i>	Целосноно се согласувам	33	56.9	56.9	56.9
	неутрално	24	41.4	41.4	98.3
	Неопределен	1	1.7	1.7	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0	

Дескриптивната анализа во врска со средбите со воспитувачките и родителите го даде овој просек 1.4483 (SD = .53549).

**Табела 24. Описни статистички податоци за состаноците помеѓу воспитувачите и родителите**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Родителите може да се сретнат со мене секогаш кога имаат потреба	58	1.00	3.00	1.4483	.53549
Валидно N (по листа)	58				

### 3.17. Познавање на Законот за предучилишно образование на Косово

Табелата бр.25, покажува дека 60,3% од воспитувачите сосема се согласуваат дека го знаат Законот за предучилишно образование на Косово, 37,9% се согласуваат, а 1,7 % се неодлучни.

**Табела бр.25. Го знам (сум го прочитал/а) Законот за претшколско образование на Косово**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Целосно се согласувам	35	60.3	60.3	60.3
	Неутрално	22	37.9	37.9	98.3
	Неодлучно	1	1.7	1.7	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0	

За да се анализираат мислењата на воспитувачите за Законот за предучилишно образование на Косово се анализирани описните статистики. Од Табелата бр. 26 се покажува дека просекот на одговорите во потврдните изјави за Законот за предучилишно образование на Косово е: 1.4138 (SD. 53095).

**Табела 26. Описни статистички податоци за перцепциите на воспитувачите за Законот за предучилишно образование во Косово**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Го знам (сум го прочитала) Законот за предучилишно образование во Косово	58	1.00	3.00	1.4138	.53095
Валидно N (по листа)	58				

### **3.18.Мислењето на воспитувачите за портфолијата на децата**

Табелата бр. 27 го одразува нивото на изјавите на воспитувачите во врска со поседувањето на детските предучилишни портфолија во предучилишните установи. Од анкетираниите воспитувачи, вкупно 58, 72 % пријавуваат дека децата имаат портфолио во нивните предучилишни установи, додека 27,6% од нив одговориле дека децата во предучилишната установа во која работат, немаат портфолио.

**Табела 27. Дали децата во вашата предучилишна установа имаат портфолио?**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Да	42	72.4	72.4
	Не	16	27.6	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0

Просекот на одговорите за прашањето дали поседуваат децата портфолио е даден во Табелата бр.28, овој просек е: 1.2759 (SD=.45085 ).

**Табела 28. Описни статистички податоци за мислењата на воспитувачките за поседувањето на портфолија за децата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
<i>Дали имаат децата во вашата предучилишна установа портфолио</i>	58	1.00	2.00	1.2759	.45085
Валидно	58				

### **3.19. Описна анализа за што служи портфолиото во предучилишното образование**

За да анализираме за што служат детските портфолија во предучилишните институции, од воспитувачките ги добивме следниве одговори: од вкупно 58 воспитувачки, 25,9 % од нив изјавуваат дека детските портфолија служат за набљудување на општиот развој на личноста на детето, да се следи дејствувањето на детето во предучилишната установа, да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа, со цел да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование. Од вкупниот број на воспитувачките, 13,5% од нив изјавија дека портфолијата служат за мониторирање на општиот развој на личноста на детето; за мониторирање на дејствувањето на детето во предучилишната установа, да ги собира цртежите, илустрациите и рачните обработки кои детето ги прави во предучилишната установа; 12,1% од воспитувачките изјавуваат дека портфолијата служат за мониторирање на општиот развој на личноста на детето и за мониторирање на дејствувањето на детето во предучилишната установа. Ист процент

на воспитувачките, значи 8,6% изјавуваат дека портфолијата служат за набљудување на општиот развој на личноста на детето и за да ги собира цртежите, илустрациите, и рачните обработки кои детето ги прави во предучилишната установа и за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование. Од вкупно 58 воспитувачки 6,9% изјавија дека портфолијата служат: за набљудување на општиот развој на личноста на детето, да се следи дејствувањето на детето во предучилишната установа; за да ги собира цртежите, илустрациите и рачните обработки кои детето ги прави во предучилишната установа; за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование. Само 3,4% од воспитувачките изјавија дека портфолијата во предучилишните установи служат за да се набљудува дејствувањето на детето во предучилишната установа; да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа. Овие податоци се претставени на Табела бр.29.

**Табела 29. За што служат портфолијата во предучилишните установи?**

	Фреквенција	Процент	Соодветен процент	Кумулативен процент
a	5	8.6	8.6	8.6
b	2	3.4	3.4	12.1
f	8	13.8	13.8	25.9
g	4	6.9	6.9	32.8
h	2	3.4	3.4	36.2
i	4	6.9	6.9	43.1
j	15	25.9	25.9	69.0
k	4	6.9	6.9	75.9
l	7	12.1	12.1	87.9
m	5	8.6	8.6	96.6
n	2	3.4	3.4	100.0
Вкупно	58	100.0	100.0	

Табела бр.30 . Објаснување на горенаведената табела, конкретно броевите заменети со броеви.

<b>1</b>	<b>a</b>	<b>за следење на општиот развој на личноста на детето.</b>
<b>2</b>	<b>b</b>	<b>за да се набљудува дејствувањето на детето во предучилишната установа;</b>
	<b>c</b>	<b>за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта</b>
<b>3</b>		<b>кои детето ги прави во предучилишната установа.</b>

<b>4</b>	<b>d</b>	за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование.
<b>5</b>	<b>e</b>	фотографии на детето
<b>1,2,3</b>	<b>f</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за следење на општиот развој на личноста на детето;</li> <li>- за да се набљудува дејствувањето на детето во предучилишната установа;</li> <li>- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа.</li> </ul>
<b>2,3,4</b>	<b>g</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за да се набљудува дејствувањето на детето во предучилишната установа;</li> <li>- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа;</li> <li>- за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование.</li> </ul>
<b>1,3,4</b>	<b>h</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за да се набљудува дејствувањето на детето во предучилишната установа;</li> <li>- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа;</li> <li>- за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование</li> </ul>
<b>1,3,5</b>	<b>i</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за да се набљудува дејствувањето на детето во предучилишната установа;</li> <li>- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа;</li> <li>- фотографии на детето.</li> </ul>
<b>1,2,3,4</b>	<b>j</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за да го набљудува општиот развој на личноста на детето;</li> <li>- за да се следи дејствувањето на детето во предучилишната установа;</li> <li>- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа.</li> <li>- за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование.</li> </ul>
<b>12345</b>	<b>k</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за да го набљудува општиот развој на личноста на детето;</li> <li>- за да се следи дејствувањето на детето во предучилишната установа;</li> <li>- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа.</li> <li>- за да се документира развојот на детето пред експертите кои ја испитуваа подготвеноста на детето за запишување во прво одделение од основното образование.</li> </ul>

1,2	l	- фотографии на детето. - за да го набљудува општиот развој на личноста на детето;
1,3	m	- за да се следи дејствувањето на детето во предучилишната установа; - за да го набљудува општиот развој на личноста на детето; - за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа
3,5	n	- за да ги собира цртежите, илустрациите, рачните обработки и други нешта кои детето ги прави во предучилишната установа. - фотографија на детето.

Описот на анализата во врска со горенаведеното прашање, го дава овој просек на одговори 8.7931 (SD=3.51318). Овие податоци се претставени во Табелата бр. 31.

**Табела 31. Описни анализи поврзани со прашањето за користење на портфолијата на децата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
<b>За што служат портфолијата во предучилишните установи?</b>					
Валидно N (по листа)	58	1.00	11.00	5.7931	1.51318

### 3.20. Формат на портфолиото

Друго прашање анализирано во ова истражување е форматот на портфолијата. Во Табелата бр. 32 се дадени одговорите од воспитувачките. 36,2% од нив изјавуваат дека тие се прости портфолија; 29,3% дека детските портфолија не се стандардизирани; а 12,1% изјавуваат дека се со стандардизиран формат од МОНТ.

**Табела 32. Форматот на портфолијата е**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент	
Валидно	Стандардизиран формат од МОНТ	7	12.1	12.1	12.1
	Нестандардизиран формат од МОНТ	17	29.3	29.3	41.4
	Прост формат	21	36.2	36.2	77.6
	Нестандардизиран и прост формат	13	22.4	22.4	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0	

Од горенаведената табела, во врска со форматот на портфолијата е направена описна анализа, според која произлегува дека просечниот одговор на воспитувачките за форматот на портфолијата е 2.9138 (SD = 1.30161). Табелата бр. 33 ни ги дава следниве информации.

**Табела 33. Описни статистички податоци за форматот на портфолијата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Нивниот формат е	58	1.00	5.00	2.9138	1.30161
Валидно N (по листа)	58				

Разгледувано е и прашањето во врска со тоа кој го обезбедува портфолиото. Врз основа на податоците, се гледа дека 62,1% од воспитувачките изјавија дека нив ги обезбедуваат родителите, а 37,9% од нив изјавија дека портфолијата ги обезбедува предучилишната установа. Овие податоци се дадени во Табела бр. 34.

**Табела 34. Детските портфолија ги носат:**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Предучилишната установа	22	37.9	37.9
	Родителите	36	62.1	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0

Од Табелата бр. 35 се гледа дека просечниот одговор на изјавите за категоријата за обезбедување на портфолијата е 1.6207 (SD. 48945).

**Табела 35. Описни статистички податоци поврзани со обезбедувањето на портфолијата**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Детските портфолија ги носат	58	1.00	2.00	1.6207	.48945
Валидно N (по листа)	58				

### 3.21. Содржината на портфолијата

Во нашето истражување бевме заинтересирани да добиеме податоци што содржат тие детски портфолија од предучилишните установи. Од Табела бр.36 се покажува дека 31% од воспитувачките изјавија дека детските портфолија содржат: слики, цртежи и илустрации од секое дете; потоа 22,4% изјавија дека портфолијата содржат: фотографии, цртежи и илустрации од секое дете, рачни изработки, стандардизиран формат од МОНТ со податоци за децата; 19% изјавија дека детските портфолија содржат фотографии и рачни изработки; 12,1% изјавија дека портфолијата содржат фотографии, слики, цртежи и илустрации од секое дете, стандардизиран формат од МОНТ со податоци за развојот на детето; и 1,7% од воспитувачките изјавија дека портфолијата содржат фотографии, цртежи и илустрации од секое дете, како и рачни изработки.

**Табела 36. Детските портфолија од вашата група содржат:**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
	a	7	12.1	12.1
	b	1	1.7	13.8
	c	7	12.1	25.9
Валидно	d	13	22.4	48.3
	e	1	1.7	50.0
	f	18	31.0	81.0
	g	11	19.0	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0

**Табела 37. Објаснување на броевите од горенаведената табела**

<b>1</b>	<b>a</b>	<b>фотографии</b>
<b>1.2.3</b>	<b>b</b>	- фотографии, - цртежи и илустрации од секое дете, - рачни изработки,
<b>1.2.4.</b>	<b>c</b>	- фотографии, - цртежи и илустрации од секое дете, - стандардизиран формат од МОНТ со податоци за развојот на детето

1.2.3.4	d	<ul style="list-style-type: none"> <li>- фотографии,</li> <li>- цртежи и илустрации од секое дете,</li> <li>- рачни изработки,</li> <li>- стандардизиран формат од МОНТ со податоци за развојот на детето.</li> </ul>
1.2.3.4.5	e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- фотографии,</li> <li>- цртежи и илустрации од секое дете,</li> <li>- рачни изработки,</li> <li>- стандардизиран формат од МОНТ со податоци за развојот на детето,</li> <li>- податоци за здравјето на детето,</li> </ul>
1,2	f	<ul style="list-style-type: none"> <li>- фотографии,</li> <li>- цртежи и илустрации од секое дете.</li> </ul>
1.3	g	<ul style="list-style-type: none"> <li>- фотографии,</li> <li>- рачни изработки,</li> </ul>

Табелата бр.38 ни покажува дека просечниот одговор од изјавите за категоријата што содржат портфолијата е 9.5862 (SD. 3.69464).

**Табела 38. Описни статистички податоци за содржината на детското портфолио**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Детските портфолија од ваша група содржат:	58	1.00	13.00	9.5862	1.69464
Валидно N (по листа)	58				

### **3.22. Ставовите на воспитувачите во врска со прашањето каде остануваат детските портфолија по завршувањето на предучилишното образование во предучилишните установи**

Во продолжение, Табелата бр. 39 ги одразува ставовите на анкетираниите воспитувачки за прашањето каде остануваат портфолијата откако децата го завршуваат предучилишното образование. Според нашите податоци од истражувањето, се покажува дека 89,7% од воспитувачите велат дека детските портфолија ги земаат нивните родители, додека само 1,7% од нив изјавуваат дека портфолијата ги зема основното

училиште каде што првпат се запишуваат. Во меѓувреме, просечниот одговор од тврдењата на воспитувачите за горенаведеното прашање е 2.1897 (SD = .71222).

**Табела 39. По завршувањето на предучилишното образование во вашата предучилишна установа, детските портфолија ги земаат:**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент	
Валидно	Основното училиште каде што се запишува во прво одделение.	1	1.7	1.7	1.7
	Родителите на децата.	52	89.7	89.7	91.4
	Основното училиште каде што се запишува во прво и родителите на децата се архивираат во предучилишната установа	3	5.2	5.2	96.6
	Вкупно	2	3.4	3.4	100.0
	58	100.0	100.0		

**Табела 40. Описни статистички податоци за преземањето на детските портфолија**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
По завршувањето на предучилишното образование во вашата предучилишна установа, детските портфолија ги земаат	58	1.00	5.00	2.1897	.71222
Валидно N (по листа)	58				

### 3.23. Ставот на воспитувачите за значењето на детските портфолија

За значењето на детските портфолија е направена општа анализа на фреквенциите. Според податоците од Табела бр.41 се гледа дека 53,4% од

воспитувачите тврдат дека портфолиото е исклучително важно, 36,2% од нив изјавија дека детското портфолио е многу важно, 6,9% одговориле дека се важни, додека само 3,4% изјавиле дека не биле важни, ниту пак се ирелевантни. Нема други опции.

**Табела 41. Како го оценувате детското портфолио?**

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Исклучително важно	31	53.4	53.4	53.4
	Многу важно	21	36.2	36.2	89.7
	Важно	4	6.9	6.9	96.6
	Неутрално	2	3.4	3.4	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0	

Наодите од истражувањето на описните статистики покажуваат дека просечниот одговор во врска со важноста на портфолијата според воспитувачите е: 1.6034 (SD = .77096).

**Табела 42. Описни статистички податоци поврзани со оценувањето на детското портфолио**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Како го оценувате детското портфолио?	58	1.00	4.00	1.6034	.77096
Валидно N (по листа)	58				

### 3.24. Разбирањето на портфолијата од воспитувачите

Табелата бр. 43 ни дава информации за согледувањата на воспитувачите во врска со фактот како тие го разбираат портфолиото, каде што гледаме дека 32,8% од нив сметаат дека тоа е „Резиме на целиот детски труд во предучилишната установа”, 25,9% од нив тврдат дека се „Документација за работа и развој на детето во ИП”, 17,2% одговориле дека „Важни се затоа што треба да бидат вклучени во основно училиште”, 15,5% го дале овој одговор, додека само 8,6% немале одговор.

**Табела бр.43. Ве молиме со ваши зборови да ни раскажете како го разбирате портфолиото на децата.**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент	
Валидно	Многу важни, бидејќи тие се документација за развојот на децата	15	25.9	25.9	25.9
	Резиме на целиот детски труд во предучилишната установа	19	32.8	32.8	58.6
	Без одговор	5	8.6	8.6	67.2
	Важни затоа што треба да бидат вклучени во основно училиште, тие ја вклучуваат креативноста на детето	10	17.2	17.2	84.5
		9	15.5	15.5	100.0
Вкупно	58	100.0	100.0		

За да се разбере повеќе за согледувањата на воспитувачите за портфолиото, се спроведе описна анализа, а според Табелата бр. 44 гледаме дека просечниот одговор е 2.6379 (SD = 1.43513).

**Табела 44. Описни статистички податоци поврзани со перцепцијата на воспитувачите во однос на портфолиото**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Ве молиме со ваши зборови, да ни раскажете како го разбирате портфолиото на децата	58	1.00	4.00	1.6379	.43513
Валидно N (по листа)	58				

### 3.25. Мислењата на воспитувачите во врска со тоа што треба да содржат детските портфолија

Статистичките анализи во Табелата бр. 45 покажуваат дека 53,4% од анкетираниите воспитувачи изјавуваат дека портфолиото треба задолжително да биде „стандардизиран документ од МОНТ за нивото на развојот на децата”, додека 46,6% изјавиле дека треба да имаат „каков било документ кој ќе биде вклучен во основното училиште”.

**Табела 45. Освен горенаведените ставови, според вашето мислење, што треба да содржи едно детско портфолио?**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидно	Стандардизиран документ од МОНТ, за нивото на развојот на децата	31	53.4	53.4
	Каков било документ кој ќе биде вклучен во основното училиште	27	46.6	100.0
	Вкупно	58	100.0	100.0

За да се анализираат перцепциите на воспитувачите за нивниот став во врска со тоа што треба да содржи детското портфолиото, беше спроведена анализа на дескриптивните статистики, а просечниот одговор од одговорите за оваа категорија беше 1.4655 (SD .501317). Извештај од Табела бр. 46.

**Табела бр. 46. Описни статистички податоци поврзани со перцепциите на воспитувачите за тоа што тие мислат какви треба да бидат детските портфолија**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Освен горенаведените ставови, според вашето мислење, што треба да содржи едно детско портфолио?	58	1.00	2.00	1.4655	.50317
Валидно N (по листа)	58				

### 3.26. Ставовите на наставниците за документите што треба да ги донесат родителите за запишување на децата во прво одделение

Од прашалникот спроведен со наставниците во основните училишта во врска со тоа кои документи треба да се донесат од родителите при запишувањето на нивните деца во прво одделение, ги добивме следниве резултати: од 43 наставници, 83,7% од нив велат дека родителите треба да го донесат изводот на родени за детето и потврдата за престој, додека 16,2% од нив сметаат дека родителите треба само да го донесат изводот на родени на детето. Овие податоци се претставени во Табелата бр. 47.

**Табела бр. 47. Перцепции на наставниците во врска со документите што се доставуваат за запишување на децата во прво одделение**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Изводот на родени и потврдата за престој	36	83.7	83.7	83.7
Изводот на родени	7	16.2	16.2	100.0
Вкупно	43	100.0	100.0	

За ова прашање е направено и дескриптивна статистика од која се заклучува дека просечниот одговор за ова прашање е 1.3653 (SD=.12752). ( Табела бр. 48).

**Табела бр. 48. Описни статистички податоци за перцепцијата на наставникот во врска со документите што треба да ги донесат за децата при нивното запишување во прво одделение**

	N	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Изводот на родени на детето	43	1.00	2.00	1.3653	.12752
Валидно N (по листа)	43				

### 3.27 Ставовите на наставниците за портфолиото на децата на предучилишна возраст

Во врска со одговорите на наставниците за преземање на детските портфолија од предучилишни установи при запишувањето на деца во прво одделение, ги презентираме податоците во Табелата бр. 48. Од одговорите на наставниците ги добивме следниве резултати: 55,8% од нив велат дека нема да им помогнат детските портфолија од предучилишната установа, наспроти 37,8% од нив кои сметаат дека добивањето на портфолијата од предучилишните институции ќе им помогне да ги запознаат подобро децата и 6,9% од нив велат дека не знаат. Извештаите се презентирани во Табела бр. 49.

**Табела 49. Што мислите дали би било подобро за вас да ги имате детските портфолија од предучилишните установи?**

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Да	16	37.2	37.2	37.2
Не	24	55.8	55.8	55.8
Не знам	3	6.9	6.9	100.0
Вкупно	43	100.0	100.0	

За ова прашање е направено и дескриптивна статистика од која се заклучува дека просечниот одговор за ова прашање е 2.3023 (SD=1.20584).

**Табела бр. 50. Описни статистички податоци поврзани со мислењето на наставникот за детското портфолио од предучилишната установа**

	<i>N</i>	Минимум	Максимум	Просек	Стандардна девијација
Што мислите дали би било подобро за вас да ги имате детските портфолија од предучилишните установи?	43	1.00	5.00	2.3023	1.20584
Валидно <i>N</i> (listwise)	43				

Анализа на тестот

**Статистика по еден примерок**

	<i>N</i>	Просек	Стандардна девијација	Стандардна грешка на значење
CITY	180	5.0000	2.58919	.19299

**Тест по примерок/ One-Sample Test**

	Тест-вредност = 8					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Просечна разлика	95% уверлив интервал на разлика	
					пониско	повисоко
CITY	-15.545	179	.000	-3.00000	-3.3808	-2.6192

**Потврда на H1.**

**HA:** Во различни градови во Косово постојат разлики во детските портфолија.

Врз основа на горенаведените резултати, од вредноста на Т-тестот -15.545, со степен на слобода 179, соодветната вредност е 0.000. Ако го земеме за основа нивото на значењето од 5% гледаме дека добиените вредности *p* се помалку од 0,05, па затоа ја отфрламе хипотезата  $H_0$ , која значи дека не постојат разлики во одржувањето на портфолија во градовите во кои е спроведено истражување.

## Толкување на наодите – Дискусија

Во ова поглавје ќе ги толкуваме наодите, врз основа на користената литература и податоците од нашето истражување

### 1. Спроведување на портфолиото од предучилишните установи

Врз основа на пристапот на Реџо Емилио, спроведувањето на портфолијата започнало по Втората светска војна, во Италија, по отворањето на предучилишните установи. Њу и Кохран (2007) ја нагласуваат идејата за документирање на работата на децата преку портфолијата.

Парафразирајќи ги Њу и Кохран (2007) нагласуваме дека меѓу новите форми на документација на работата на децата во предучилишните установи е вклучено и портфолиото.

Грејс и Шорс (1998) укажуваат на различни пристапи за чување и собирање на податоци, од прости кутии до најсложени.

Целите на портфолиото се многубројни, според Вортам, Барбор и Перота (1998), портфолијата може да се користат за да ни помогнат да ги разбереме различните процеси и аспекти на развојот на децата. Од нашето истражување може да заклучиме дека како воспитувачите, така и родителите на децата велат дека детските портфолија се значајни. Конкретно, од 154 анкетирани семејства, 99,4% од нив сметат дека детското портфолио е многу важно. Значи и родителите/семејствата и воспитувачките имаат ист став за важноста на портфолијата во претшколските установи. Во врска со целта на употребата на портфолијата, според ставот на воспитувачите имаме 32,8% од нив кои сметаат дека тоа е „Резиме на целиот детски труд во предучилишната установа”, 25,9% од нив тврдат дека се „Документација за работа и развој на детето во ПУ”, 17,2% одговориле дека „Важни се затоа што треба да бидат вклучени во основно училиште”. За протоколот на набљудувањето – 78% од воспитувачките го нагласуваат како составен дел од портфолијата.

Од полуструктурираните интервјуа со директорите на предучилишните установи, 63% од нив истакнаа дека од 2014 година, портфолиото на децата во предучилишните установи е изготвена и имплементирана со документот наречен Протокол за набљудување на децата. Истото беше нагласено и во фокус-групата на директорите на предучилишните установи: „Протоколот за набљудување се применува

во нашата предучилишна установа, започнувајќи од деца на возраст од 2 години и е документ за запишување во прво одделение. Оценувањето од страна на родителот и воспитувачот се врши на секои четири месеци”. Од ова, забележуваме дека документот за следење е документ за оценување на детето од страна на родителот и воспитувачката.

Важноста на портфолијата беше нагласена и во полуструктурираните интервјуа со директорите на предучилишните установи, директорите на основните училишта, како и од членовите на фокус-групата. Од нив 82,6% се согласија со идејата за пренесување на портфолијата од предучилишните установи во основното училиште. Конкретно: „Портфолијата се важни за проценка на учениците кога доаѓаат во прво одделение. Портфолиото треба да содржи три категории кои треба да ги надгледуваат воспитувачките за да го оценат ученикот за прво одделение. Тоа е добра основа за наставниците кои ќе предаваат во прво одделение, со цел подобро да ги запознаат учениците. Меѓутоа, МОНТ е обврзан да издаде шема за портфолиото, така што документот потоа ќе биде префрлен во основното училиште” (Директор 1, фокус-група). Од ова дознаваме дека нашите училишта се подготвени за добивање на портфолијата на децата од предучилишното образование во период кога овие деца се запишани во прво одделение. Исто така, потврдено е дека дури и на наставниците ќе им биде полесно да ги запознаат своите ученици, па затоа се нагласува идејата за изготвување на образец или формат од МОНТ, бидејќи оваа стратегија е имплементирана во неколку земји од целиот свет.

Стратегијата за следење на портфолиото на децата од предучилишните установи е стратегија која се спроведува од многу европски држави, на пример: Финска, која е позната за својот успешен образовен систем, врз основа на тестовите од ПИСА (2015), Шведска, Бугарија, Литванија. Според извештајот на ЕУ (2014), кон оваа стратегија од 2014 година се приклучи и Грција. Според извештајот објавен од SABER (2015) истото се спроведува и во Македонија. Користењето на портфолијата за документирање и оценување на учењето на децата е карактеристика на предучилишните установи во Нов Зеланд. Тие се користат од страна на многу наставници во основните училишта за да дознаат повеќе за силните страни и интересите на детето. (NCCA, 2016).

Транзицискиот период или преминот од предучилишното образование во основно училиште е многу важен за децата и литературата сугерира дека пренесувањето

на информациите, користејќи шаблони или портфолија, е клучна алка од овој комплексен процес (NCCA, 2016). Пренесувањето од едно ниво на образованието на друго ниво, односно во нашиот случај преминот од предучилишно во основно ниво се смета за фаза на транзиција, па затоа сметаме дека портфолијата на децата треба да се пренесат од предучилишно образование во основните училишта.

Важно е да се нагласи фактот дека во некои земји сите деца добиваат извештај по завршувањето на предучилишното образование (институционализирана услуга), што може да вклучува препораки за наставниците во основното училиште во однос на секое дете (на пр. Бугарија и Литванија) (Европската комисија, 2014).

Би било многу поправедно наставникот и родителот преку портфолиото да ги испитаат конкретните примери на детскиот труд, наместо да се обидат да разговараат за напредокот на детето воопшто (Грејс и Кети, 1992). Ова е спротивно од начинот на комуникација што се случува во Косово.

Врз основа на праксата во горенаведените држави и врз основа на нашето набљудување, Косово нема посебен правилник или политика за поврзување на претшколското образование со основното образование.

## **2. Соработка семејство - предучилишна установа**

Не случајно многу автори ја истакнуваат важноста од соработката помеѓу предучилишните установи и семејството. Цитирајќи ја Амарал, треба да се забележи дека литературата за вклучување на родителите во образованието на децата јасно укажува на потребата за повеќе информации за димензиите на инволвираноста на родителите (Амарал, 2003). Во истиот извор (2003) се нагласува дека идејата за соработка меѓу предучилишната установа и семејството датира од XX век.

Од нашето истражување, 72,4% од анкетираниите воспитувачки изјавиле дека целосно се согласуваат дека родителите се чувствуваат како дел од предучилишните установи, 27,6% „се согласуваат“, додека за другите категории нема мислења. Овој резултат покажува дека воспитувачките се согласуваат да имаат средби со родителите во претшколските установи. Од друга страна, од 154 анкетирани родители, 54,8% се согласуваат дека се редовно информирани за горенаведените активности, 41,3% се согласуваат, 2,6% се неодлучни и 0,6% не се согласуваат. Во врска со комуникацијата

на воспитувачките со родителите на децата во претшколските установи, од вкупно 58 анкетирани воспитувачки 55,2 % целосно се согласуваат дека комуницираат, додека 44,8% се согласуваат, за другите опции нема одговор. Кога сме кај формите за комуникација од полуструктурираните интервјуа со директорите на предучилишните установи, се нагласува факот дека 90% од воспитувачките комуницираат со родителите и преку социјалните мрежи како Вибер и др. Значи не се присутни само традиционалните форми, како што се средбите и состаноците, туку се користат и модерните форми на комуникацијата за соработката родител - предучилишна установа.

Во различни земји постојат различни форми на соработка меѓу родителите и предучилишните установи, иако повеќето од нив се поврзани со колективни состаноци, индивидуални состаноци итн. Во Република Чешка, облиците на соработка и комуникација главно вклучуваат заеднички и традиционални активности, како што се презентации за родители, состаноци за родители и индивидуални консултации (Њу и Кохран, 2007). Овие форми беа присутни и во предучилишните институции на Косово.

Во однос на соработката на родителите со предучилишните установи во Словенија, од еден напис објавен во 2009 година, се вели дека е важен став за квалитетот на предучилишното згрижување и предучилишното образование, додека важноста на овој однос е истакната преку споделување на одговорности и надлежности, кои подоцна ќе бидат претставени како основа за партнерство (Девјак и Берчник, 2009 година).

Друго прашање кое е разгледано во ова истражување е и прашањето дали постои поделба на родителите од страна на воспитувачките. Истото покажа дека од вкупно 58 анкетирани воспитувачки, 60,3% не се согласуваат дека целосно не прават разлики, а 39,7% се согласуваат. Значи тие изјавуваат дека не постои поделба на децата, заснована врз нивниот културен, социјален или образовен статус.

Имајќи го предвид Законот за предучилишно образование на Косово, во нашето истражување го разгледавме прашањето колку воспитувачките го познаваат овој закон. Од анкетата дознавме дека 60,3% од воспитувачките сосема се согласуваат дека го знаат Законот за предучилишно образование на Косово, 37,9% се согласуваат, а 1,7% се неодлучни. Може да заклучиме дека воспитувачките воопшто го познаваат Законот за предучилишно образование на Косово. Го спомнуваме овој закон, бидејќи во него се

зборува за соработката меѓу семејството и предучилишното образование. Во Законот бр. 02/л-52-2006, конкретно се вели дека учеството на родителите се поврзува со нивно ангажирање во одлуките за воспитување на нивните деца и активностите кои ги поддржуваат или учествуваат во активностите на предучилишните установи.

Треба да ги нагласиме идеите на Њу и Кохран, кои освен другите ја нагласуваат важноста на соработката, а ја посочуваат образовната политика во Шведска, каде грижата за децата се смета како дополнителна грижа и за семејството и затоа е потребна тесна врска помеѓу родителите и вработените во предучилишните установи. (Њу и Кохран, 2007).

Во некои земји прашањето на транзицијата е решено преку соработка со семејството. Најчестите мерки предвидуваат родителите првите неколку недели да престојуваат со своето дете во училиште и/или постепено го зголемуваат времето кога детето преминува во образовната околината (на пр. Шпанија, Унгарија, Малта и Словенија).

### **3. Институционалната соработка меѓу предучилишното и основното образование во Косово**

Со портфолиото силно е поврзана и институционалната соработка на предучилишното и основното образование во Косово.

Некои од активностите кои овозможуваат премин од предучилишно кон основно образование се посета на основните училишта, додека децата сè уште се во предучилишните установи, со цел да се запознаат со нивната нова иднина. Развиена е блиска соработка помеѓу вработените на двете нивоа преку заеднички проекти и активности, на пример, во Португалија, Исланд и Норвешка (Европската комисија / ЕАСЕА, 2014).

Полуструктурираните интервјуа со директорите на предучилишните установи покажуваат дека 62% од нив организираат посета со големата група во најблиското основно училиште. Но дали е оваа посета доволна? Ова е прашање за дискусија. Од друга страна, од нашата фокус-група се нагласува дека децата треба да ги посетат сите основни училишта во градот, поконкретно „Секоја предучилишна установа, односно децата од големата група, треба да ги посетат сите основни училишта во градот, за

децата да се запознаваат со сите училишни установи. На тој начин, кога ќе одлучат во кое училиште ќе се запишат, ќе им биде полесно.” 100% од учесниците се согласуваат со ова мислење кое ја има предвид благосостојбата на децата. Меѓутоа, ова никогаш не се случило во Косово.

Оваа идеја или стратегија се поврзува со актуелните стратегии во различни држави. Активностите кои го олеснуваат преминот од предучилишно образование во основно ниво може да се реализираат преку посети на основните училишта додека децата сè уште се во ЕСЕС (Early Childhood Education and Care), со цел да се запознаат со нивната нова средина за учење (на пр. во Белгија, Фламанската заедница и Словачка). (Европска комисија / ЕАСЕА, 2014)

Прашањето за посетите на децата од предучилишните установи е тесно поврзано со соработката на двете образовни институции. Од полуструктурираните интервјуа со директорите на предучилишните установи и директорите на основните училишта дознаваме дека 100% од нив потврдуваат дека меѓу нив нема соработка.

Бидејќи Финска е една од државите со најдобар образовен систем, бездруго треба да го нагласиме прашањето за соработка меѓу предучилишното и основното образование. Во Финска, централните упатства нагласуваат дека секој локален наставен план треба да ги опише начините за обезбедување на континуитет и соработка помеѓу различните нивоа на образование, вклучувајќи ги и услугите за централна грижа во раното детство, ЕСЕС, предучилишното и основното образование (Европска Комисија / ЕАСЕА, 2014)

Меѓу другото, во некои земји, како што се Белгија (сите заедници) и Франција, предучилишното и основното образование често го реализираат во истите простории, со цел да се олесни преминот и да се подобри соработката на персоналот (Европската Комисија / ЕАСЕА, 2014). Гореспоменатиот извештај, во Европа, (2014) ги опфаќа следниве држави: Данска, Хрватска, Полска, Португалија, Романија, Словенија, Шведска и Исланд.

Незадоволителни резултати има и за прашањето во врска со критериумот за запишување на децата во прво одделение. Од нашето истражување спроведено со директорите од основните училишта и со наставниците, 97% од нив потврдуваат дека единствен критериум за запишување на децата во прво одделение е возраста. Ова се

поврзува и со фактот дека така е предвидено во Законот за основно образование на Косово. Во точка 2 од член 9 од Законот бр. 04/Л-032 се вели дека задолжителното образование започнува на почетокот на школската година, кога детето полни 6 години, што претставува и минимална возраст за задолжително образование и завршува на крајот на ниво 2 на ISCED. (Ниво 2 според овој закон, параграф 1.3. Ниво 2: Средно ниско образование кое трае 4 години, нормално од 12-годишна возраст).

Меѓутоа во извештајот објавен од Советот на Европа (2014) се нагласува дека прашањето за трансфер од предучилишно во основно образование повеќето европски држави го имаат регулирано со посебен закон или норматива.

Од извештајот на Европската комисија објавен во 2014 година, се покажа дека не само во Косово, туку во околу 20 други европски земји возраста е единствен критериум за запишување на децата во прво одделение: Данска, Хрватска, Полска, Португалија, Романија, Словенија, Шведска и Исланд (Европската комисија / ЕАСЕА / Eurydice / Eurostat, 2014 година).

Ако ги разгледаме искуствата на европските земји од истиот извештај на ЕУ (2014), се нагласува дека некои држави, како што се Исланд и Норвешка, го координираат предучилишното ниво со наставните програми во основните училишта.

Во меѓувреме, во Лихтенштајн, структурата на заедничките наставни програми обезбедува континуитет во учењето помеѓу предучилишното и основното образование (Европската комисија / ЕАСЕА / Eurydice / Eurostat, 2014).

Сепак, само Полска и Турција немаат конкретни централни насоки за олеснување на транзицијата, туку овие прашања се решаваат локално или институционално (Европската комисија / ЕАСЕА / Eurydice / Eurostat, 2014).

На нашето прашање, упатено до фокус групата за тоа дали постојат регулативи што имаат МЕД (општински дирекции за образование) за соработка помеѓу предучилишните установи и основните училишта за деца кои се запишуваат во прво одделение, 100% од испитаниците одговориле дека МЕД немаат такви регулативи. Ова е во спротивност со прописите или стратегиите кои ги применуваат европските земји.

Во некои европски држави се оди и подалеку од соработката претшколска установа – основно образование. Тие истовремено ја вклучуваат и соработката со родителите. Во извештајот објавен од Европската Комисија во 2014 година, се

нагласува соработката помеѓу нивоата на образованието на децата. Ирската рамка за ЕСЕС нагласува дека транзицијата треба да се организира колку што е можно подобро, преку соработка помеѓу установите, партнерство со родителите и контакти со релевантните професионалци (Европската Комисија / ЕАСЕА / Eurydice / Eurostat, 2014), како и соработка помеѓу вработените и родителите, како примерот во Словачка, Исланд, Лихтенштајн и Норвешка.

Врз основа на горенаведените податоци, нашето истражување покажува дека во Косово единствениот критериум за запишување деца во прво одделение, како што споменавме претходно, е возраста на детето. Во Косово нема соработка помеѓу претшколското и основното образование во врска со запишување на децата во прво одделение.

## **ПРЕПОРАКИ**

Имајќи предвид дека предучилишната возраст е многу важен фактор за развој на личноста, во овој дел од нашето истражување ќе зборуваме за препораките кои се резултат од оваа студија.

Врз основа на стратегиите на образовните системи на најразвиените држави во светот, може да заклучиме дека соработката на образовните институции од различни нивоа има голема важност. Верувајќи дека соработката меѓу разните нивоа, конкретно во нашето истражување, соработката помеѓу нивото на предучилишното и нивото на основното образование, влијае врз ефикасноста на работата со децата и врз развојот и квалитетот во образованието. Се надеваме дека ова истражување ќе им послужи на највисоките државни образовни органи во Косово, значи МОНТ, на родителите, на воспитувачите и на наставниците.

Од ова истражување произлегоа следниве препораки:

- Се препорачуваат понатамошни истражувања во врска со спроведувањето на портфолијата од предучилишната установа имајќи предвид дека целта на ова истражување беше само еден аспект, така што во иднина студиите во врска со ова прашање треба да се прошират и продлабочуваат уште повеќе и во содржината и во значењето на детските портфолија од предучилишните установи.

- Да се изработат образовни политики од МОНТ, кои би се фокусирале врз соработката меѓу нивоата на предучилишното и основното образование. Значи, прво МОНТ треба да креира образовни политики кои ќе се фокусираат во поврзувањето или соработката помеѓу предучилишното и основното образование воопшто, потоа да се дадат посебни стратегии за КДО во врска со горенаведеното прашање.
- Да се изработат шаблони или формати за портфолијата од МОНТ – конкретно од експерти од различни области кои целосно би ја креирале содржината за следење на работата на децата во предучилишните институции. Овој шаблон треба да се потполни од педагошката и психолошката служба на предучилишните установи и истиот треба да се земе како основа од основното училиште при запишувањето на децата во прво одделение. Значи да постои комуникација меѓу предучилишните установи и основните училишта преку портфолијата на децата на предучилишна возраст.
- Во долгорочните стратегии предвидени од МОНТ треба да се стави посебен акцент врз спроведувањето на портфолијата во двете нивоа од образованието, значи предучилишното и основното образование.
- Препорачуваме во Законот за основно образование на Косово, како услов за запишувањето на децата во првото одделение да не биде само возраста, туку и неопходноста од детските портфолија од предучилишното образование.
- Да се издадат посебни правилници од високите образовни органи на Косово кои ќе го регулираат прашањето за пренесување на портфолијата од предучилишните институции кон основните училишта.
- Да се креираат образовни политики од КДО кои би ја нагласиле важноста на соработката на предучилишната установа и основното образование.
- Да се креираат стратегии од КДО за соработка со управата на предучилишните установи и основното училиште во врска со посетите на децата од возрасната група од 5 до 6 години во основните училишта.
- Препорачуваме да се организираат кампањи со цел да се освестат наставниците од основните училишта за важноста на детските портфолија, како основни елементи за запишување на децата во прво одделение.

- Препорачуваме училиштата да организираат обуки, работни средби или активности за ставот на училиштето, така што наставниците подробно ќе се информираат за важноста на детските портфолија.
- Да се креираат посебни стратегии за соработка помеѓу наставниците во основните училишта и воспитувачите во предучилишните установи во врска со прашањето за запишување на децата во основните училишта.
- Да се развијат програми за соработка помеѓу воспитувачите од предучилишните установи и наставниците во основно училиште. Да се развијат програми за соработка помеѓу воспитувачите кои работат со деца на возраст од 5 до 6 години и наставници кои во наредната академска година ќе ги примаат децата во прво одделение.
- Препорачуваме вклучување на педагошките и психолошките служби во предучилишните установи и основните училишта, бидејќи тие недостасуваат во двете нивоа.
- Да има поголема соработка помеѓу родителите и предучилишните установи. Оваа соработка треба да биде посеопфатна и поефикасна со цел да се подобри квалитетот на предучилишното образование.
- Да има поголема соработка помеѓу родителите и воспитувачките на децата во врска со прашања кои се директно поврзани со развојот на децата.
- Да има посебни програми за родителите кои повеќе ќе се фокусираат на важноста на детското портфолио во предучилишните установи.
- Да се развијат образовни политики со кои ќе се посвети посебно внимание на важноста на детските портфолија во предучилишните установи.

На крајот, се надеваме дека ова истражување ќе послужи и ќе биде од полза на целото општество во Косово, особено на воспитувачите, наставниците и родителите. Веруваме дека ова истражување ќе биде поттик за во иднина повеќе да се работи во полза на децата.

## Библиографија

1. Abrami, Barrett: *An Electronic Portfolio to Support Learning*. Canadian Journal of Learning and Technology. Volume 31(3) Fall / automne 2005.
2. Amaral. (2003). *Parents' perspectives: the role of parents in the education of their children*. Thesis of The University of British Columbia.
3. Berger, E. H. (1996). *Parents as partners in education* (4<sup>th</sup> ed.).Columbus, OH:Merrill.
4. Berger, E. H. (2000). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
5. Cathy. (1999).The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. ERIC Digest.
6. Carol R. Keyes. (2000). *Parents-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers*. ERIC.
7. Caspe, M. S. (2003). *How teachers come to understand families*. The School Community Journal, 13(1), 115 – 131.
8. Catherwood, D. (1999). *New Views on the Young Brain: Offerings from Development Psychology to Early Childhood Education*. Contemporary Issues in Early Childhood, 1, 23-35.
9. Cohen, L.,Manion, L.&Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5<sup>th</sup> Ed.).London: Routledge Falmer.
10. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5<sup>th</sup> Ed.).(Routledge Falmer Taylor &Francis).
11. Corsaro. (2011). *The sociology of childhood*. Sage/Pine Forge Press. Los Angeles
12. Cohen, L. (1999). The Power of Portfolios. *Early Childhood Today*. 13 (5), 22-29..
13. Creswell, J, W. (2003). *Research Design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
14. Creswell, J. (2007). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Prentice Hall.
15. Damovska, L., Tasevska, A.(2014). *Professional competences of kindergarden teachers in R.Macedonia regarding the physical and health development of children aged between 0 and 6*. Research in Physical Education, Sport and Health.Vol 3. No. 1, 119-123.

16. Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2): 294-304.
17. Demi, Z. (2005). *Zhvillimi i sistemit edukativ dhe arsimor në Kosovë mbi bazat e Legjislacionit arsimor 1945 – 1990*. (The doctoral thesis unpublished).Universiteti i Prishtinës.
18. Desforges, Ch&Abouchar,A.(2003). *The Impact of Parental Involvement , Parental Support and Family Education on Pupil*.
19. EFA. (2006). Strong Foundations Early childhood care and education, EFA Global Monitoring Report 2007. UNESCO. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO.
20. EFA. (2012).Asia - Pacific end of Decade Notes on Education for all. Early Childhood Care and Education. UNESCO Bangkok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA.
21. Eren. (2007). A bridge between home and school. Portdolio assessment in early childhood education. Retrieved October 3, 2016, from:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.633.2575&rep=rep1&type=pdf>
22. Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Centre on School, Family and Community Partners, Johns Hopkins University; Westview Press.
23. Espinosa, L. M. (1995). *Hispanic Parent Involvement in Early Childhood Programs*. Champaign, IL:ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Digest EDO – PS – 95 – 3).
24. Eurydice and Eurostat. (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Retrieved November 14, 2018,from:<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>
25. Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*.
26. Fullan, M. (2001). *New understanding of change in education*. Soros.

27. Gjellaj, M. (2014). Efektet e edukimit parashkollor në përgatitjen e fëmijëve për klasën e parë. (The doctoral thesis unpublished). The University of Tirana.
28. Gay I. R. & Airasian, P. (2003). *Educational Research : Competencies for Analysis and Application*.
29. Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Eric.
30. Gray, C. & MacBlain (2012). *Learning theories in Childhood*, Sage publication Ltd,
31. González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
32. Governor's Office of Early Childhood (2013). *Building a strong foundation for school success: The Kentucky early childhood standards*. Parent guide for children birth to three. Retrieved June 1, 2015 [kidsnow.ky.gov/engagingfamilies/.../parentguidebirthtothreefinal.pdf](http://kidsnow.ky.gov/engagingfamilies/.../parentguidebirthtothreefinal.pdf)
33. Hall, C. (2013). Implementing a Reggio Emilia inspired approach in a mainstream Western Australian context: The impact on early childhood teachers' professional role. Retrieved: June 7, 2017, from: <http://ro.ecu.edu.au/theses/1082>
34. Hebert. (2001). *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us about Learning and Assessment*. Eric.
35. Howard Adelman , Ph.D. Linda Taylor , Ph.D. (2007). *Family and community Involvement*.
36. Gashi, M. A. (2014). *Gjendja e përgjithshme në edukimin parashkollor 0-6 vjeç, në institucionet parashkollore publike në Kosovë: Raport hulumtimi*. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
37. Hyseni, H., Salihaj, J., Shatri, B., & Pupovci, D. (2000). *Shifra dhe fakte për arsimin e Kosovës*. Prishtinë, Kosovë: Kosova Education Center.
38. Isenberg & Jalongo. (2003). *Major trends and issues in early childhood education : challenges, controversies, and insights*. Teachers College Press. New York.
39. Jones, J., Holmes, R., & Powell, J. (2005). *Early childhood studies: A multiprofessional perspective*. Open University – Press.

40. Kamani, P. (2004). Pamje të teorive për zhvillimin e fëmijës. *Edukimi parashkollor*. Instituti i studimeve pedagogjike. Tiranë.
41. Kehily, J.M. (2009). *An introduction to childhood studies*. Open University Press.
42. KKPIE. (2013). Inovacioni, shoqëria e informacionit politikat sociale dhe shëndetësore.
43. Krnjaja & Breneselovic. (2016). Preschool teachers' perspectives on the purpose of a child portfolio in the preschool curriculum: The case of Serbia. Retrieved: September 10, 2017. from: <https://www.researchgate.net/publication/312898391>
44. MASHT (2011). *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës*. Prishtinë: MASHT.
45. MASHT (2006). *Kurrikula e edukimit parashkollor (3-6 vjeç) në Kosovë*. Prishtinë, Kosovë: Printing Press
46. Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. Eric
47. MASHT. (2011, September 16). [http://www.masht-gov.net/advCms/documents/1\\_Ligji\\_per\\_arsimin\\_Parauniversitar.pdf](http://www.masht-gov.net/advCms/documents/1_Ligji_per_arsimin_Parauniversitar.pdf). Retrieved August 22, 2014, from: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/7-lep-ligji-mbi-eukimin-parashkollor.pdf>
48. MASHT. (2016). Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021. Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë.
49. MASHT (2011). *Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjet*. Prishtinë. UNICEF.
50. MASHT (2015). *Statistikat e Arsimit në Kosovë 2014/15*. SMIA. Retrieved July 31, 2018, from: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/statistikat-e-arsimit-ne-kosove-2013-14.pdf>.
51. Kosovo, K. i. (2006, January). Law no. 02 / L-52. Retrieved August 5, 2015, from Law Nr. 02 / L-52 LAW ON PRE-SCHOOL EDUCATION: [http://www.kuvendikosoves.org/common/docs/ligjet/2006\\_02-L52\\_en.pdf](http://www.kuvendikosoves.org/common/docs/ligjet/2006_02-L52_en.pdf)
52. Mathews, B. & Ross, L. (2010). *Metodat e hulumtimit-Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane*. Tiranë. CDE.
53. Mc Kenna. (2005). *Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy*. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v12 p161-184 Nov 2005.

54. Mertens, D.M. (2005) *Research and Evaluation in Education and Psychology; Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* 2nd ed. London: Sage Publication.
55. Mertens, D.M. (2005) *Research and Evaluation in Education and Psychology; Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* 2nd ed. London: Sage Publication.
56. Martalock. (2012). "What is a wheel?" The Image of the Child: Traditional, Project Approach, and Reggio Emilia Perspectives. Retrieved April 21, 2017, from: [https://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions\\_Vol40\\_3\\_Martalock.pdf](https://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions_Vol40_3_Martalock.pdf)
57. Mattews, B., Roses, L.(2010). *Metodat e hulumtimit*. CDE.
58. Mooney, C.(2000). *Theories of Childhood. An introduction to Dewey, Montessori, Ericson, Piaget and Vygotsky*.USA.
59. Morrison, G. (2011), *Fundamentals of Early Childhood education*, 6-th Edition, University of North Texas, USA.
60. NCCA. (2016). Annual Report, Retrieved: 10 April, 2017, from: <https://www.ncca.ie/media/3170/ncca-annual-report-2016.pdf>
61. New & Cochran. (2007). *Early childhood educa Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes 1-4*.Preager.
62. NAEYC. (1997, July). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Retrieved October, 3, 2015, from [www.msjc.edu:https://www.msjc.edu/ChildDevelopmentandEducation/ChildDevelopmentEducationCenters/Documents/Child\\_Development\\_and\\_Education\\_Centers/developmentally\\_appropriate\\_practice.pdf](http://www.msjc.edu:https://www.msjc.edu/ChildDevelopmentandEducation/ChildDevelopmentEducationCenters/Documents/Child_Development_and_Education_Centers/developmentally_appropriate_practice.pdf)
63. OSPI (2008). The Guide to Assessment in Early Childhood.
64. O' Kane, M. & Murphy, R. ( 2016). *Research report No.9: Transition from Preschool to Primary School*: National Council for Curriculum and Assessment
65. OECD. (2003). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Stockholm

66. Peters. Hartley. Rogers. Smith & Carr: (2009). *Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school*. International Journal of Transitions in Childhood, Vol.3,.
67. Peteers. (2016). UNICEF report: Quality of ECE Services in Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo\* and Montenegro. Retrieved: May 20, 2018, from: <https://www.researchgate.net/publication/310605215>
68. Plakolli & Aliu.(2016). *Bashkëpunimi edukator - prind në institucionet parashkollore të Kosovës. Prishtinë.Raport hulumtimi*. Prishtinë. Instituti Pedagogjik I Kosovës.
69. Pupovci D. Hyseni H. Salihaj J. (2001). *Arsimi në Kosovë 2000-2001*. Prishtinë: KEC.
70. Randobrava, H. (1987). *Institucionet e edukimit parashkollor në Krahinen Autonome Socialiste të Kosovës, gjatë viteve 1945 – 1980*. (Master thesis – unpublished). Universiteti i Prishtinës.
71. Rao, N. Sun, J. Wong, J. Weekes, B. Ip, P. Shaeffer, Young, M. Bray, M. Chen, E. Lee, D. (2014). *Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review*. Department for International Development. Hong Kong.
72. Rees, Goswami & Pople. (2013). *The Good Childhood Report 2013*. The Children's Society Jonathan Bradshaw, Antonia Keung and Gill Main, University of York.
73. Rees, G. Bradshaw, J. Goswami, H. & Keung, A.(2008). *Understanding children's well - being: A national survey of young people's well-being. Report 2008*. The Children's Society or the University of York.
74. Rexhepagiq. (2002). *Tema të zgjedhura dhe bashkëkohore pedagogjike*. ASHAK. Prishtinë.
75. Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation - Progettazione: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2nd ed., pp. 113-125). Greenwich: Ablex Publishing Corporation
76. RKZK. (2016). *National Development Strategy 2016 – 2021 (NDS)*. Prishhtina.

77. SABER – ECD.(2015). Former Yugoslav Republic of Macedonia Early Childhood Development: Retrieved, April 21, 2018, from: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24436>
78. Soros.(2000). *39 ide për kyqjen e prindërve në programin e dedikuar fëmijëve parashkollorë*. Tiranë.
79. Sample Size Table. 2006. <http://www.research-advisors.com/tools/SampleSize.htm> .  
Reriev by 10.12.2015.
80. Shalpey. K & Case. B (2004). *Building Partnerships with Parents*.
81. 4Schoolsparks (2013). Understand How Early Childhood Development in 8 Specific Areas Is Critical to School Success.Retrieved August 2015, from: <http://www.schoolsparks.com/early-childhood-development/grossmotor>.
82. Seitz, Bartholomew. *Powerful Portfolios for Young Children*. Early Childhood Educ J (2008) 36:63–68.
83. Sylaj, V. (2014). *Bashkëpunimi shkollë familje në parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë*. (The doctoral thesis unpublished). The University of Tirana.
84. United Nations Children’s Fund (2011). *Joined Hands Better Childhood*. Yale University,The Edward Zigler Center of Child Development and Social Policy.
85. UNICEF. (2002a). Facts for life. New York: UNICEF, WHO, UNESCO, UNFPA, UNDP, UNAIDS, WFP, and the World Bank.
86. UNICEF (2005). Convention on the Rights of the Child. Retrieved January 19, 2015 from <http://www.unicef.org/crc/>.unicef. (2012). *SCHOOL READINESS: A Conceptual Framework*. United Nations Children’s Fund, New York.
87. UP. (2005). *University of Prishtina 1970 – 2005*. Prishtina.
88. Vasileva. M. (2012). *The pedagogical value of the electronic portfolio in the lower grades teaching*. Retrieved February 11, 2016, from : <http://ciit.finki.ukim.mk/data/papers/9CiiT/9CiiT-13.pdf>
89. Veličković. (2018). *Children portfolio in function of monitoring the development and progression of preschool child*. Retrieved March, 9, 2019, from: <https://www.researchgate.net/publication/323295823>

90. Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In L. Vygotsky, *Mind and society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
91. Waller, T. (2005). *An Introduction to Early Childhood: A Multiprofessional Approach* PCP.
92. Waller, T. (2009). *An Introduction to Early Childhood: A Multidisciplinary Approach*. SAGE publications
93. Waller, T. & Davis, G. (2014). *An Introduction to Early Childhood*. Third edition. Sage publications.
94. Wortham, Perrotta, Blanche. (1998). *Portfolio Assessment: A Handbook for Preschool and Elementary Educators*. Eric.
95. Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio way: a beginner's guide for American teachers*. St. Paul, MN: Redleaf Press..
96. Zuna, A. (2002). *Edukimi i parashkollorit ne familje*. Prishtine.

## Прилог I,

Прашалник за родителите кои веќе имаат деца во прво одделение

Почитувани испитаници,

Прашалникот кој вие ќе го пополните е направен за да собере податоци во врска со портфолиото на вашите деца. Од вас очекуваме да придонесете, покажувајќи ни што мислите за значењето на портфолиото.

Овој прашалник е анонимен, така што од вас нема да бараме лични податоци.

Ви благодариме за соработката,

Аделина Хајрулаћу!

Во долунаведените прашања, изберете еден од алтернативните одговори.

### Соработката на семејство со предучилишната установа.

---

1. Јас сум задоволен со третманот на моето дете во предучилишната установа:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

2. Воспитувачите не правеле разлика помеѓу родителите, без оглед на нивното образовно, културно, социјално ниво итн.

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

3. Воспитувачите редовно нè известуваа за нивните активности во предучилишната установа:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

4. Воспитувачите комуницирале со нас како семејство, на многу начини (како што се е-mail, веб-сајт, телефон, домашни посети итн.)

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
-



#### **Прилог 4,**

Протокол за анализа на портфолијата на децата

---

Пол

Возраст

Возраста на која е сега детето

Предучилишна установа

Град

Боја на портфолиото

Формат

Податоци за развојот на детето

Структура

Нештата кои ги содржи

портфолиото

Друго

---

#### **Прилог 5,**

Упатство за фокус-групата:

1. Што подразбирате вие под портфолија на децата од предучилишната установа?
  2. Какви видови портфолија имате вие?
  3. Што содржат тие? (Ве молиме, дајте пример)
  4. Какви видови портфолија сте користеле досега?
  5. Што мислите, кој вид од нив е поефикасен?
  6. Што е ставено во ова портфолио? (Кажете ни)
  7. Каде остануваат портфолијата по завршувањето на предучилишното образование ?
  8. За какви цели ги користите овие портфолија?
  9. Според вашето мислење, портфолија треба да ги земе \ основното училиште во кое детето се запишува или родителите? Зошто?
  10. Како изгледаат тие и кој ги носи? Според вашето мислење, што треба да содржи едно детско портфолио?
- 

#### **Прилог 4,**

Прашалник за воспитувачите.

Почитувани испитаници,

Прашалникот, кој вие ќе го пополните е направен со цел да собере податоци во врска со портфолиото на децата кои се во вашата предучилишна установа. Од вас очекуваме да придонесете, покажувајќи ни, што мислите за значењето на портфолиото? Овој прашалник е анонимен, така што од вас нема да бараме лични податоци.

Ви благодариме за соработката,

Аделина Хајрулаху!

---

1. Јас правам семејството да се чувствува како дел од предучилишната установа:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

2. Јас покажувам почит кон родителите, кога тие доаѓаат во предучилишната установа:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

3. Јас еднакво ги третирам сите родители

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

4. Јас не правам разлика помеѓу родителите, без оглед на нивното образовно, културно, социјално ниво итн:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

**Комуникацијата помеѓу воспитувачите и семејствата на децата.**

---

5. Јас ја правам полесна комуникацијата помеѓу мене и родителите на децата:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

6. Јас комуницирам со родителите на повеќе начини: (e-mail, телефон, интернет – веб-сајт и сл.):

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
-

---

7. Јас комуницирам со родителите за каков било проблем (прашање) во однесувањето на детето:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

8. Родителите може да се сретнат со мене кога тие имаат потреба:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

(Сулај, 2014).

---

9 . Јас го знам (сум го читал/а) Законот за основно образование во Косово:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

---

10. Дали децата имаат портфолио во вашата предучилишна установа?

- а. Да
  - б. Не
- 

---

11. Ве молиме со ваши зборови да ни кажете како го разбирате портфолиото на детето?

---

---

12. За каква функција ги користите портфолијата?

- а. за следење на целокупниот развој на личноста на детето
  - б. за следење на активноста на детето во предучилишната установа
  - ц. за собирање цртежи, илустрации, рачни работи, итн. што детето ги прави во предучилишната установа.
  - д. за документирање на развојот на детето пред експертите, кои ја оценуваат подготвеноста на детето во прво одделение од основното училиште,
  - е. за сликите на детето,
  - ф. без некоја причина,
  - г. друго (запишете):
-

---

13. Кога сте почнале да ги употребувате портфолијата на децата? (Ако може да се сетите, Ве молиме запишете ја годината)

---

14. Нивниот формат е:

- а. стандардизиран од страна на МОНТ (Министерство за образование, наука и технологија)
  - б. нестандардизиран,
  - ц. едноставен формат,
  - д. друг формат (покажете)
- 

Портфолијата на децата, ги обезбедува (ги носи):

- а. предучилишната установа,
  - б. родителите,
  - ц. воспитувачите,
  - д. некој друг (запишете)
- 

Во портфолијата на децата на вашата група има :

- а. слики,
  - б. цртежи и илустрации на секое дете одделно,
  - ц. рачна работа,
  - д. стандардизиран формат од страна на МОНТ, со информации за развојот на детето,
  - е. податоци за здравјето на детето
  - ф. друго (запишете) (Заокружете ја вистинската опција за вас).
- 

Покрај погоре напишаните опции, според вашето мислење, што треба да содржи едно детско портфолио? (запишете)

---

18. По завршувањето на предучилишното образование во предучилишна установа, портфолијата на децата ги зема:

- а. основното училиште, каде што детето ќе се запише во прво одделение,
  - б. родителите на детето,
  - ц. се архивираат во предучилишната установа (Ако е третата опција , ве молиме да ни кажете што ќе се случи подоцна со нив?)
- 

19. Како го оценувате портфолиото на детето?

- Исклучително значајна
  - Многу значајна
  - Некако значајна
-

- 
- Не е значајна
  - Воопшто не е значајна
- 

## Прилог 2,

Прашалник за наставниците од основното училиште.

Почитувани испитаници,

Прашалникот кој вие ќе го пополните е направен со цел да собере податоци во врска со портфолијата на децата кои во минатото биле во предучилишните установи, а тие сега се ваши ученици. Од вас очекуваме да придонесете, покажувајќи ни, што мислите за значењето на портфолиото.

Овој прашалник е анонимен, така што од вас нема да бараме лични податоци.

Ви благодариме за соработката,  
Аделина Хајрулаху!

---

1. Јас се трудам семејствата да се чувствуваат како дел од училиштето

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

2. Јас ги третирам сите родители подеднакво:

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

**3. Јас не правам разлика помеѓу родителите, без оглед на нивното образовно, културно, социјално ниво итн.**

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
  - д. Не се согласувам
  - е. Воопшто не се согласувам
- 

4. Има ли вашето училиште посебно одделение за родителски средби ?

- а. Да
  - б. Не
- 

5. Јас ја правам полесна комуникацијата помеѓу мене и родителите.

- а. Целосно се согласувам
  - б. Се согласувам
  - ц. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам
-

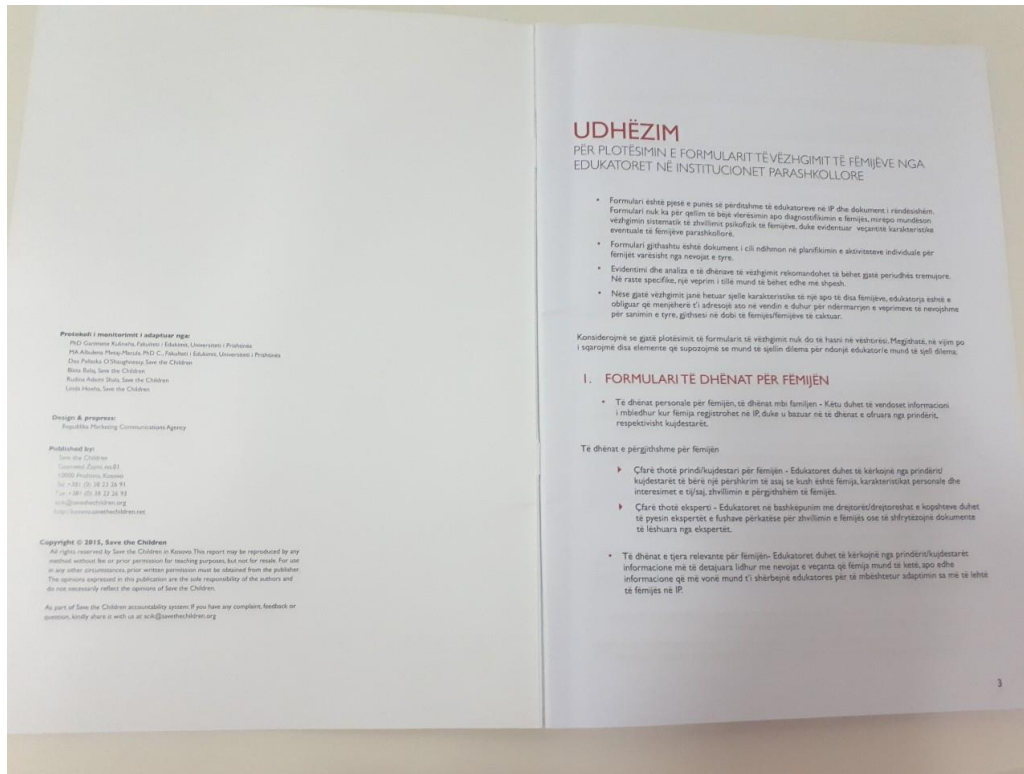


**PROTOKOLI I VËZHGIMIT**  
TË FËMIJËVE NË INSTITUCIONET PARASHKOLLORE

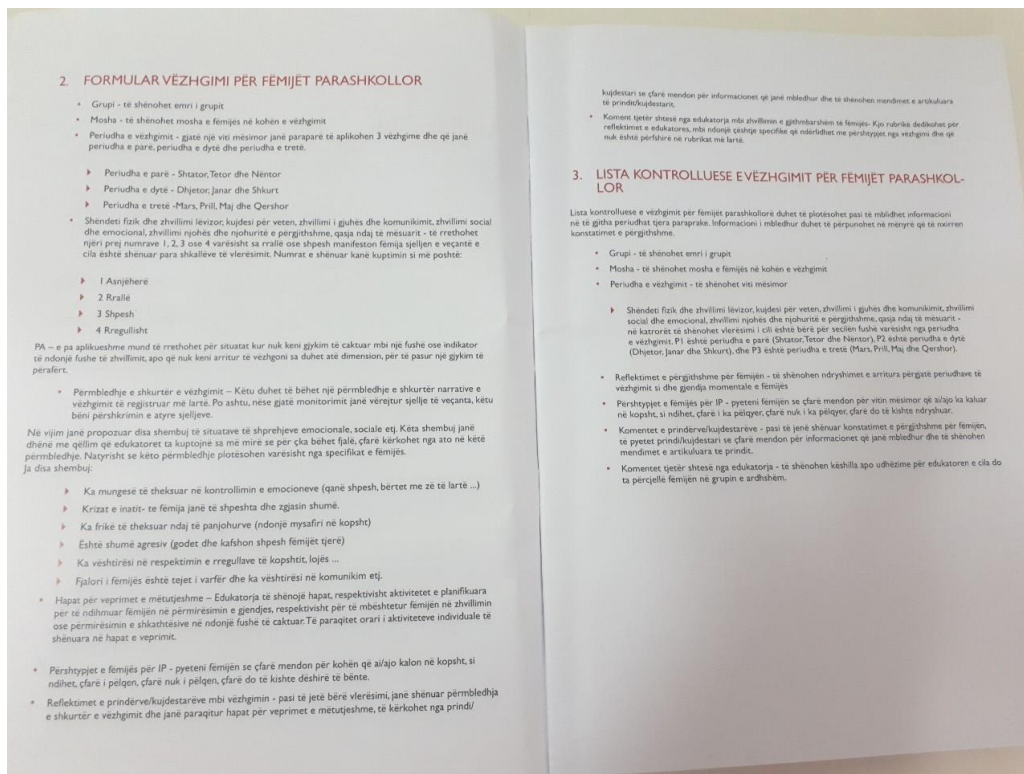
Emri dhe Mbiemri i Fëmijës:

*Diell Ramabaja*

Фотографија бр. 1



Фотографија бр. 2



Фотографија бр. 3

Emri PIELLI  
 Data 7.11.2018

**Tempë parashikim**

UNË

Vizato gjërat që ke dëshirë për ti ngrënë

Gjatësia ime është 92 cm

Unë peshoj 15 kg

Фотографија бр. 4



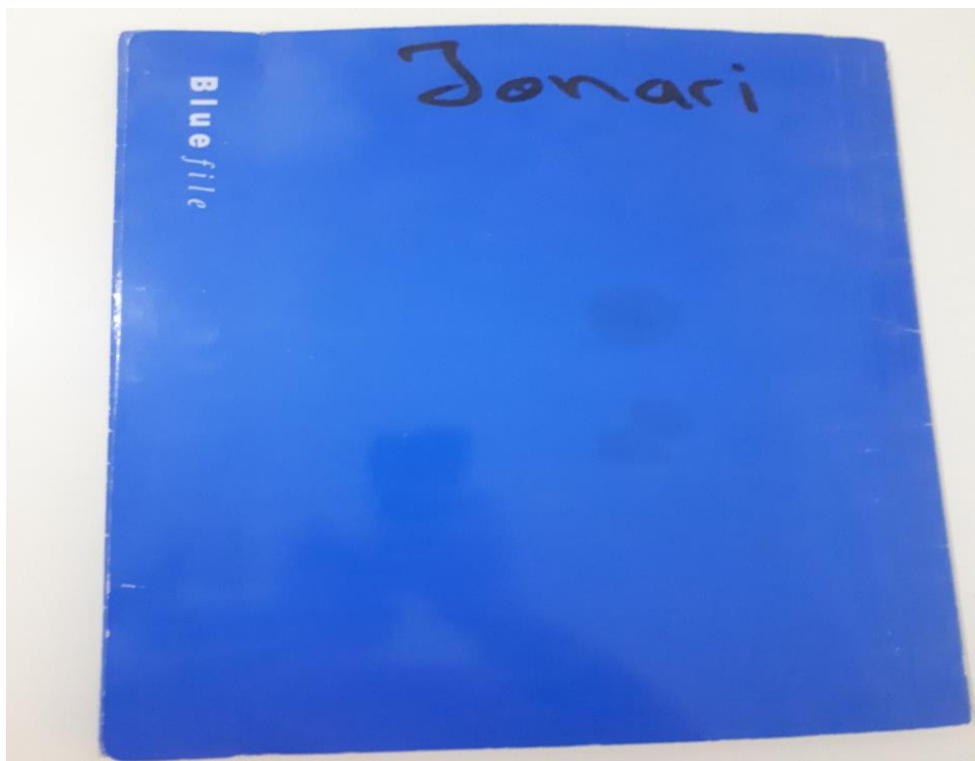
Фотографија бр. 5



Фотографија бр. 6



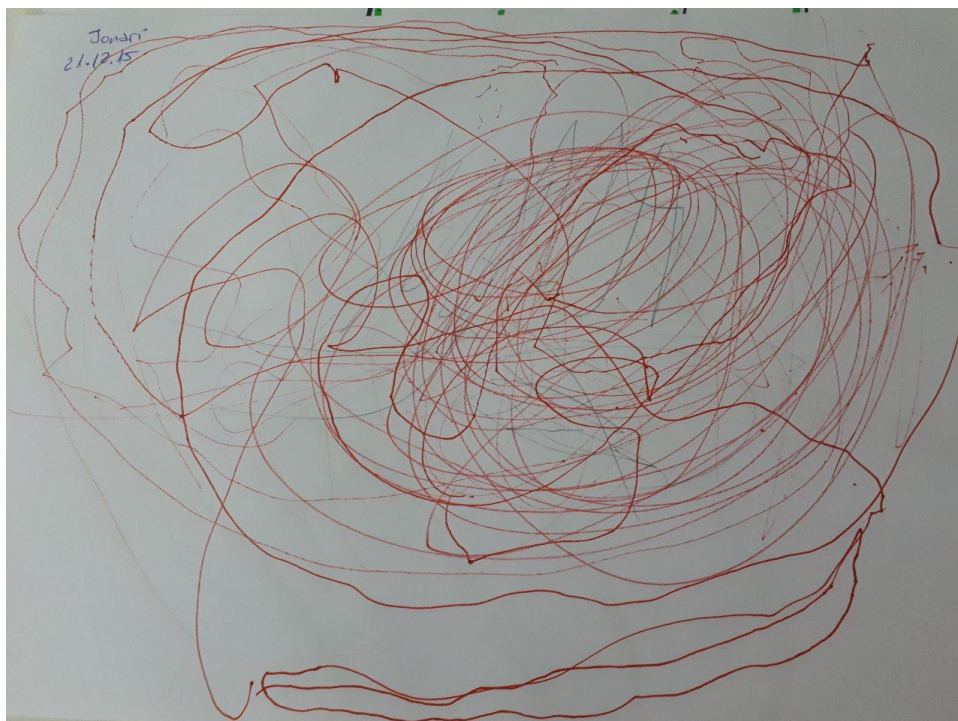
Фотографија бр. 7



Фотографија бр. 8



Фотографија бр. 9



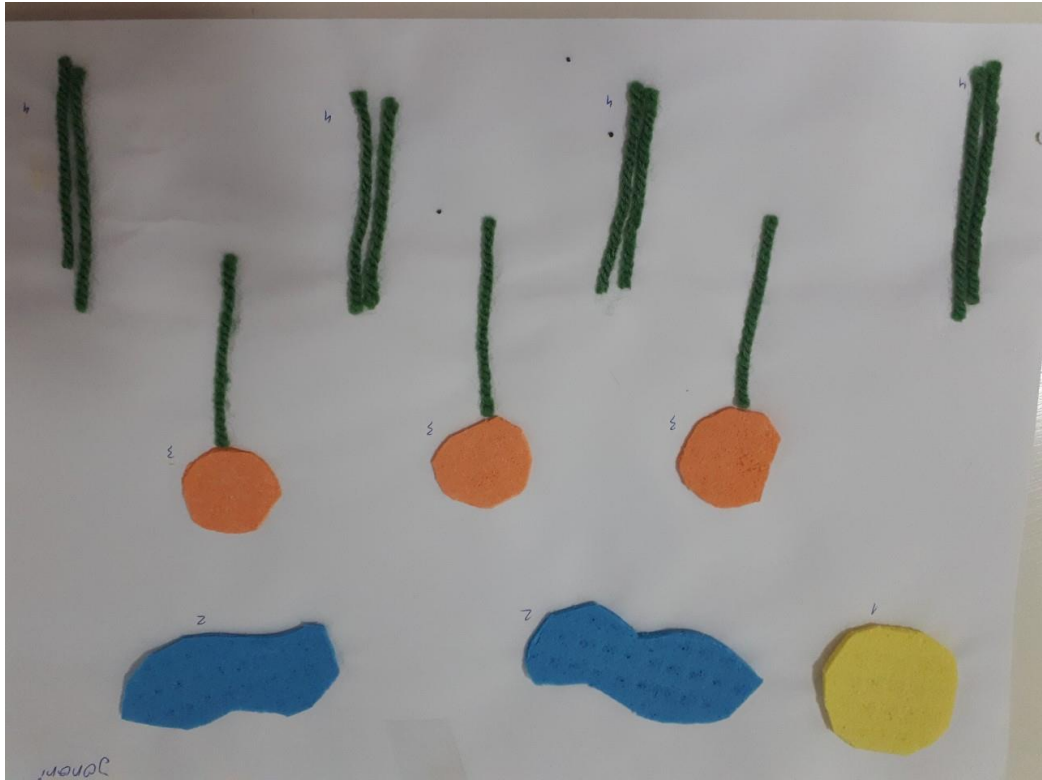
Фотографија бр. 10



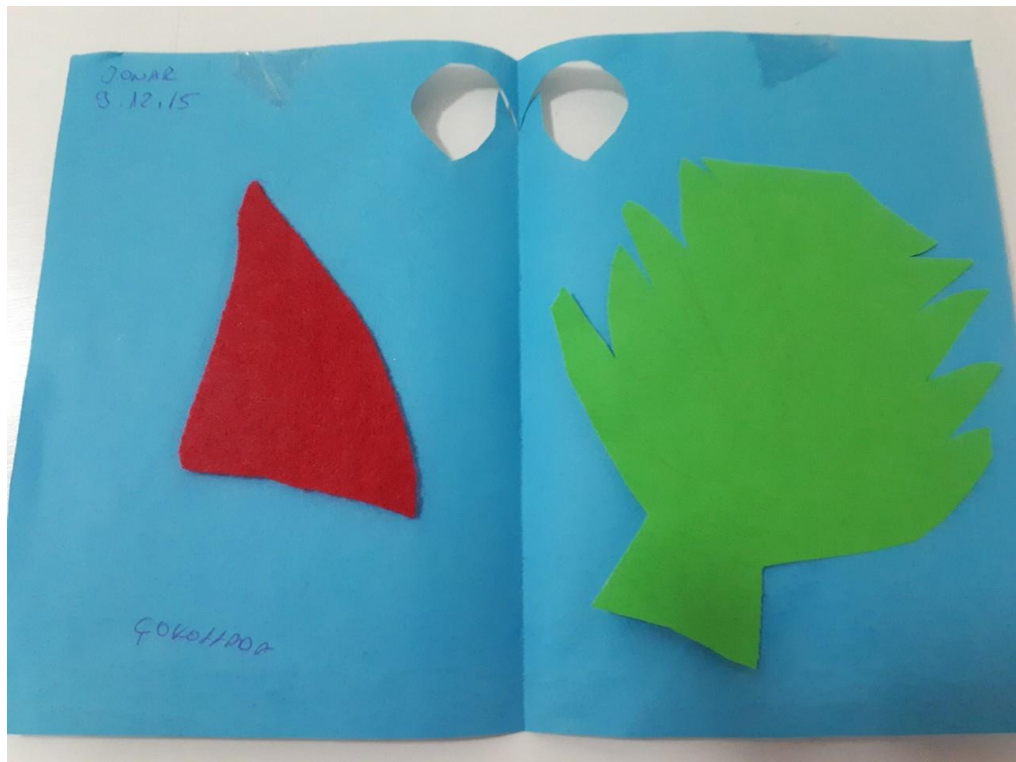
Фотографија бр. 11



Фотографија бр. 12



Фотографија бр. 13



Фотографија бр. 14



Фотографија бр. 15