

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – БИТОЛА
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – БИТОЛА



ПРОГРАМА НА ДОКТОРСКИ СТУДИИ – ОБРАЗОВНИ НАУКИ

**Социоекономскиот статус и професионалната обука на наставниците во
предуниверзитетското образование на Косово и нивното влијание врз квалитетот
на наставата**

Докторска дисертација

Студент:

м-р Бесим Лутфиу

Ментор:

проф. д-р Златко Жоглев

Битола, 2022 г.

БЛАГОДАРНОСТ

Подучувањето како општествена и хумана професија датира од многу одамна. Неговата основна цел е збогатување и пренос на знаењето во општествената заедница, а особено кај децата и младите. Со текот на времето, целта на наставата се менува, од пренос на знаење, нејзината улога се согледува во целокупниот општествен и човеков напредок, во социјализацијата, во подготовката за живот, во подобрувањето на економските услови и сл. Современото подучување има намера да ги негува младите, од нив да создава слободни, автономни, креативни, критички и хумани личности со цел тие да бидат корисни членови на општеството. Квалитетното образование на членовите на една организација или на едно општество е предуслов за квалитетот во другите сфери од човековиот живот, како во економијата, здравството, културата, општествената благосостојба итн. Имав „можност“ и сам активно да бидам дел од оваа благородна и хумана професија скоро две децении, па, тоа ме охрабри да дознаам и научам нешто повеќе и да истражувам во врска со оваа професија. Она што позитивно ме испровоцира е квалитетот на образованието и факторите што може да влијаат на зголемувањето на тој квалитет, односно на зголемувањето на квалитетот на подучувањето. Во таа смисла, појдовна точка во истражувањето се социоекономскиот статус на наставниците и начинот на спроведување на стручното усовршување на наставниците во текот на реализацијата на наставата. Тековната ситуација во образовниот систем во Косово не задоволува, а особено е низок успехот на учениците во предуниверзитетското образование. Ова е дополнителна мотивација да се дознае повеќе за причините што доведоа до оваа ситуација. Начинот на подготовка на студентите, односно квалификациите за наставна работа во текот на студиите, социоекономскиот статус и професионалниот развој на наставниците се од големо значење за квалитетот на целокупниот образовен систем во Косово, а особено за предуниверзитетското образование.

Во текот на собирањето и обработката на информациите што се поврзани со оваа докторска дисертација, наидовме на тешкотии што се, главно, од информативна природа, како недостиг на литература и недостиг на истражувања и научни трудови во Косово. Така, важните информации и податоци ги обезбедивме преку интернет и различни веб-страници на англиски, хрватски, македонски и албански јазик. Наставниците од Педагошкиот факултет при УКЛО во Битола ни понудија потребна

помош и искрена соработка, за што ја користам приликата срдечно да им се заблагодарам. Неопходна помош и соработка добивме и од Министерството за образование и технологија во Приштина (МОНТ), Педагошкиот факултет во сите четири центри во Косово (Приштина, Призрен, Ѓаковица и Ѓњилане) и општинските дирекции за образование (ОДО) во сите општини на Косово. Тие ни овозможија непречен пристап до образовните институции и ни дадоа потребни податоци за бројот на наставниците, нивните квалификации, бројот на студентите и учениците, студиските програми итн. Не изостана соработката ниту со училишните раководители, наставниците и учениците со кои најдовме разбирање, во однос на спроведувањето на анкетниот прашалник. Во оваа прилика, и ним искрено им се заблагодаруваме.

И покрај нашата посветност на истражувањето и на сеопфатната разработка на оваа важна тема од научен и образовен карактер, свесни сме дека во вакви истражувања може да се случат одредени пропусти од различна природа. Од таа причина, ги повикуваме сите читатели, студенти, наставници и соработници да дадат сопствен придонес, преку критичко мислење, совети и предлози, што ќе го дополнат, збогатат и подигнат квалитетот на овој научен труд. Во однос на професионалната помош, насоките и советите, ја користам приликата искрено да му се заблагодарам на неуморниот ментор, проф. д-р Златко Жоглев, што со особено внимание и со голема посветеност го следеше напредувањето на истражувачката работа и овозможи успешно завршување на нашата заедничка работа. Срдечна благодарност им изразувам и на членовите на Комисијата: деканот, проф.д-р Добри Петровски, проф. д-р Деан Илиев и проф. д-р Гордана Стојаноска, што не го штедеа своето драгоцено време да ни понудат искрена соработка, предлози, совети и стручна помош во текот на изработката на оваа докторска дисертација.

Не можам, а да не им се заблагодарам и на членовите на моето семејство за моралната и целокупната поддршка во ова истражувачко патување, посебно заради тоа што долго време поминуваа во „нередот“ што го создадов во семејното опкружување, преку дистрибуција на литературата и другиот работен материјал.

Акроними/Скратеници

- ААК – Агенција за акредитација во Косово
- АУ – Административно упатство
- СНК – Сојуз на наставници во Косово
- КИДА – Канадска агенција за меѓународен развој
- ДСЛН – Државен совет за лиценцирање на наставниците
- ЕКТС – Европски систем за пренос на бодовите (студент)
- ЕХЕА – Европски простор за високото образование
- ФМПН – Факултет за математички и природни науки
- ИСЦЕД – Класификација на стандардите во образованието, според УНЕСКО
- ИКТ – Информациско-комуникациска технологија
- КПОКН – Канадски проект за обука на косовските наставници
- КФОП – Косовска фондација за отворено општество
- КОЦ – Косовски образовен центар
- УП – Универзитет во Приштина
- УКН – Унапредување и квалификација на наставниците
- УПз – Универзитет во Призрен
- ПФ – Педагошки факултет
- ПРН – Професионален развој на наставниците
- МОНТ – Министерство за образование, наука и технологија
- НВО – Невладини организации
- НСУ – Нижо средно училиште
- ОДО – Општинска дирекција за образование
- ООН – Одделение за образование и наука
- РКО – Регионална канцеларија за образование
- СЕС – Социоекономски статус
- СПОК – Стратешки план за образованието на Косово
- СУИО – Систем за управување со информации за образованието
- ВСУ – Вишо средно училиште
- ВПШ – Виша педагошка школа

- ЗВО – Закон за високото образование

| | |
|---|-----|
| СОДРЖИНА | 5 |
| АПСТРАКТ | 7 |
| ABSTRACT | 10 |
| ВОВЕД | 13 |
| ПРВ ДЕЛ | 17 |
| I. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ | 17 |
| II. РЕТРОСПЕКТИВЕН ПРИКАЗ НА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ ОБУКИ НА НАСТАВНИЦИТЕ | 23 |
| 2.1. Учителски школи во Скопје, Битола и Дебар во време на отоманската власт | 24 |
| 2.2. Учителски школи на албански јазик во некои земји од регионот | 25 |
| 2.3. Основање на првите учителски школи во Албанија и Косово 1990 – 1945 | 27 |
| 2.4. Учителски школи во Косово по 1945 г. | 29 |
| 2.5. Педагошки академии – продолжение на учителските школи | 31 |
| 2.6. Виши педагошки школи во Косово | 31 |
| 2.7. Универзитетско образование на наставниот кадар | 32 |
| 2.8. Основање на Наставниот и Педагошкиот факултет во Косово | 35 |
| III. ПРЕДУНИВЕРЗИТЕТСКИОТ ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ ВО КОСОВО | 40 |
| 3.1. Предучилишно образование | 45 |
| 3.2. Основно и нижо средно образование | 47 |
| 3.3. Вишо средно образование | 51 |
| IV. СОЦИОЕКОНОМСКИОТ СТАТУС НА НАСТАВНИКОТ И НЕГОВАТА УЛОГА ЗА КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА | 54 |
| 4.1. Дефиниција на поимите статус, општествен статус и економски статус | 54 |
| 4.2. Истражувања за улогата на општествено-економскиот статус во образованието | 58 |
| 4.3. Општествено-економскиот статус на наставниците во предуниверзитетското образование | 64 |
| V. КВАЛИТЕТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НЕГОВИ ИНДИКАТОРИ | 83 |
| 5.1. Дефинирање на квалитетот на образованието | 83 |
| 5.2. Показатели на квалитетот во образованието | 88 |
| 5.3. Квалитетот на образованието во Косово од гледна точка на наставниците и студентите | 92 |
| VI. ПРАВНА ОСНОВА ЗА ОБУКА И ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ | 99 |
| 6.1. Правни инструменти врз кои се засноваат обуката и професионалниот развој на наставниците | 100 |
| 6.2. Стратегии, планови и стандарди за обука и професионален развој на наставниците | 104 |

| | |
|--|-----|
| VII. ОПШТИ АСПЕКТИ НА СТРУЧНАТА ОБУКА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА УЧИТЕЛИ | 107 |
| 7.1. Теориска компонента | 110 |
| 7.2. Професионална компонента | 112 |
| 7.3. Практична компонента | 114 |
| VIII. ВИСОКООБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ ЗА ОБУКА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА НАСТАВА ВО ПРЕДУНИВЕРЗИТЕТСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ | 117 |
| 8.1. Академските единици и обуката на студентите во програмите за наставници | 119 |
| 8.2. Педагошките факултети во Косово и програмите за обука на студентите | 127 |
| IX. СТРУЧНА ОБУКА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА НАСТАВНА РАБОТА ВО ФИНСКА И СЛОВЕНИЈА | 137 |
| 9.1. Обука на наставниците во Финска | 138 |
| 9.2. Обука на учителите во Словенија | 145 |
| X. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НЕГОВАТА УЛОГА | 156 |
| 10.1. Професионалниот развој на наставниците во Косово | 167 |
| 10.2. Програми и активности за стручно усовршување на наставниците | 175 |
| 10.3. Професионалниот развој на наставниците врз основа на тековната Стратешка рамка | 181 |
| ВТОР ДЕЛ | 187 |
| XI. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО | 187 |
| 11.1. Предмет на истражувањето | 187 |
| 11.2. Проблем во истражувањето | 188 |
| 11.3. Цел на истражувањето | 188 |
| 11.4. Истражувачки задачи | 189 |
| 11.5. Истражувачки хипотези | 189 |
| 11.6. Методологија и материјали | 191 |
| 11.7. Вид на истражувањето | 192 |
| 11.8. Истражувачки варијабли | 193 |
| 11.9. Примерок во истражувањето | 193 |
| 11.10. Инструменти за мерење | 204 |
| 11.11. Обработка на податоците | 205 |
| 11.12. Организација на истражувањето | 205 |
| ТРЕТ ДЕЛ | 207 |
| XII. АНАЛИЗА И ТОЛКУВАЊЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО... | 207 |
| 12.1. Толкување на резултатите од истражувањето | 208 |
| XIII. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ | 210 |
| 13.1. Препораки | 216 |

| | | |
|--------------------|-------|-----|
| XIV. РЕЗИМЕ | | 219 |
| ЛИТЕРАТУРА | | 221 |
| ДОДАТОЦИ | | 230 |
| АПСТРАКТ | | |

Образовниот систем и квалитетот на образованието во која било демократска земја треба да биде меѓу најважните приоритети во кои треба да се вложува. Овие инвестиции мора да се од човечка, па и од материјално-економска природа. Вложувањата во образованието се повеќе од потребни во секоја земја што сака да има одржлив општествен и економски развој. Тоа се однесува и на образованието во Косово, што повеќе од две децении не е во добра состојба или што има предзнаци за постојан пад и е без перспектива. Кон ова образложение, сметаме дека дел од вложувањата во образовниот систем во Косово треба да бидат ориентирани во насока на квалификацијата или стручната обука на студентите за наставна работа, на социоекономскиот статус на наставниците и на професионалниот развој во текот на работниот век со цел да се подигне квалитетот на образованието, воопшто, и студентите и учениците да постигнат подобар успех во текот на процесот на учење.

Поради падот на квалитетот на образованието во предуниверзитетските образовни институции во Косово, се фокусиравме на ово истражување со цел да дознаеме повеќе за конкретната ситуација, преку наоди во врска со квалитетот на подучувањето во предуниверзитетските институции, на програмите за обука на студентите (за наставници) и на професионалниот развој на наставниците што се сега активен дел од косовскиот образовниот систем. Преку ова истражување, исто така, сакаме да ја истакнеме улогата што ја има социоекономскиот статус на наставниците за квалитетот на наставата во предуниверзитетското образование. За да го решиме ова прашање на вистински начин и со неопходната методологија, сметавме дека е разумно трудот да го поделиме во три основни поглавја:

- Првиот дел содржи дефинирање на поимите, теориски податоци во врска со истражувањата во оваа област, со спроведувањето на обуки за наставниците, со професионалниот развој, со законската регулатива и со социоекономскиот статус на наставниците во предуниверзитетското образование во Косово.

- Вториот дел ја опфаќа методологијата во истражувањето со потребните технички и практични содржини (цел, задачи, хипотези, популација, истражувачки инструменти, начин и време на спроведување на истражувањето итн.).

– Третиот дел го опфаќа аналитичко-емпирискиот дел од истражувањето што е придружен со клучните истражувачки податоци, со објективниот преглед на ситуацијата во која се наоѓа косовското образование и со потребните препораки што произлегуваат од истражувањето. Исто така, овој дел е придружен и со мислењата на наставниците и студентите (собрани преку анкетен прашалник) што ќе ги претставиме графички и табеларно.

Предмет на ова истражување е проценка на развојот на стручната обука на наставниците и на нејзиното влијание врз квалитетот на студирањето и подготовката на идниот наставен кадар за предуниверзитетското образование. Предметниот дел на ова истражување, исто така, се однесува и на социоекономскиот статус на наставниците во Косово и на поврзаноста на овој статус со квалитетот на наставната работа, односно подучувањето. Професионалното усовршување на наставниците во текот на работниот век и неговата улога за зголемување на квалитетот на наставната работа ќе бидат разгледувани како составен дел на овој истражувачки труд. Со истражувањето се опфатени околу 23 200 наставни работници што работат во предуниверзитетското образование во Косово и околу 2 700 – 3 000 студенти од четирите главни центри за обука на наставен кадар во Приштина, Призрен, Ѓаковица и Гњилане.

Главните проблеми на ова истражување се:

– Опаѓањето на квалитетот на образованието во предуниверзитетските институции (основни и средни училишта во Косово).

– Ниското ниво на знаење и вештини кај учениците во текот на образованието, за продолжување на образованието или за вработување.

– Изгубената доверба и волја кај учениците да посетуваат училиште во домашните образовни институции (јавни и приватни).

– Изгубената доверба кај родителите и граѓаните во образовните институции поради опаѓање на знаењето на учениците и негативните појави во училиштата.

Начинот на истражувањето зависи од целта и предметот на истражувањето. Тоа значи дека истражувањето според видот е описно (дескриптивно), има квантитативен дизајн и припаѓа во групата на теориско-емпириски истражувања. Популацијата во ова истражување е огромна и бројно одредена. Опфаќа околу 26 000 физички субјекти, 23 170 наставници и 2 700 – 3000 студенти (I, II, III и IV година) од педагошките факултети во Косово и студенти од Природно-математичкиот факултет во Приштина.

Истражувањето е спроведено на намерен примерок од наставници во предуниверзитетските установи и од студенти на четирите педагошки факултети во Косово, и тоа:

– Наставници што работат во основни нижи училишта од I до V одделение, наставници што работат во нижи основни училишта од VI до IX одделение и наставници што работат во средни високи училишта од X до XII одделение.

– Студенти од I, II, III и IV година што студираат на Педагошкиот факултет во сите четири образовни центри (предучилишна програма, одделенска и предметна настава) и студенти од Природно-математичкиот факултет во Приштина – Косово.

Примерокот за истражување опфаќа од 2 до 7 % од севкупната популација. Мерниот инструмент што е употребен во текот на истражувањето е прашалник. Прашалникот е употребен за мерење на ставовите на наставниците и содржи неколку прашања поврзани со социоекономскиот статус, обуката во текот на студирањето (за наставна работа) и професионалниот развој во текот на работниот век. Со прашалникот се собрани мислењата и ставовите и на студентите во текот на студирањето (во текот на стручната обука за наставници). Прашалникот беше однапред пилотиран на околу 50 субјекти, а потоа е употребен за главното мерење, односно за испитување на ставовите на наставниците и студентите посебно. Претставувањето на податоците од истражувањето е реализирано со Мајкрософт офис (Microsoft Office, 2010), односно со програмите ворд (word) и ексел (excell), а обработката на податоците со статистичката програма SPSS 20.

ABSTRACT

The education system and the quality of education in any democratic country should be among the most important priorities in which to invest. These investments must be of human and even material-economic nature. Investments in education are more than necessary in any country that wants to have sustainable social and economic development. This also applies to education in Kosovo, which has not been in good condition for more than two decades or which has signs of a permanent decline and is without perspective. Towards this explanation, we believe that part of the investments in the education system in Kosovo should be oriented towards the qualification or vocational training of students for teaching work, the socio-economic status of teachers and professional development during the working life in order to raise the quality of education in general, and students and pupils to achieve better success during the learning process.

Due to the decline in the quality of education in pre-university educational institutions in Kosovo, we focused on this research in order to find out more about the specific situation, through findings on the quality of teaching in pre-university institutions, student (teacher) training programs and the professional development of teachers who are now an active part of Kosovo's education system. Through this research, we also want to emphasize the role that the socio-economic status of teachers has for the quality of teaching in pre-university education. In order to solve this issue in the right way and with the necessary methodology, we considered it reasonable to divide the work into three basic chapters:

- The first part contains the definition of terms, theoretical data related to research in this area, the implementation of teacher training, professional development, legislation and socio-economic status of teachers in pre-university education in Kosovo.

- The second part covers the methodology in the research with the necessary technical and practical contents (purpose, tasks, hypotheses, population, research instruments, manner and time of conducting the research, etc.).

- The third part covers the analytical-empirical part of the research which is accompanied by key research data, an objective overview of the situation in Kosovo education and the necessary recommendations arising from the research. Also, this part is accompanied by the

opinions of teachers and students (collected through a survey questionnaire) which we will present graphically and in tabular form.

The subject of this research is an assessment of the development of vocational training of teachers and its impact on the quality of study and the preparation of future teaching staff for pre-university education. The subject part of this research is also the socio-economic status of teachers in Kosovo and the connection of this status with the quality of teaching work, ie teaching. The professional development of teachers during the working life and its role in increasing the quality of teaching work will be considered as an integral part of this research paper. The survey covers about 23,200 teaching staff working in pre-university education in Kosovo and about 2,700-300 students from the four main teaching centers in Pristina, Prizren, Gjakova and Gjilan.

The main problems of this research are:

- Decline in the quality of education in pre-university institutions (primary and secondary schools in Kosovo).
- Low level of knowledge and skills of students during education, continuing education or employment.
- Lost trust and will of students to attend school in domestic educational institutions (public and private).
- Lost trust of parents and citizens in educational institutions due to declining knowledge of students and negative phenomena in schools.

The method of research depends on the purpose and subject of the research. This means that research by type is descriptive (descriptive), has a quantitative design and belongs to the group of theoretical-empirical research. The population in this research is huge and numerically determined. It covers about 26, 000 physical subjects, 23,170 teachers and 2,700-3000 students (I, II, III and IV) from the pedagogical faculties in Kosovo.

The research was conducted on a deliberate sample of teachers in pre-university institutions and students of the four pedagogical faculties in Kosovo, as follows:

- Teachers working in primary schools from I to V grade, teachers working in lower primary schools from VI to IX grade and teachers working in secondary high schools from X to XII grade.
- Students from I, II, III and IV year studying at the Faculty of Pedagogy in all four educational centers (preschool program, grade and subject teaching) and students from the Faculty of Natural Sciences and Mathematics in Pristina - Kosovo.

The research sample covers 2 to 7% of the total population. The measuring instrument used during the research is a questionnaire. The questionnaire is used to measure teachers' attitudes and contains several questions related to socio-economic status, in-service training (for teaching work) and professional development during working life. The questionnaire collected the opinions and attitudes of the students during the study (during the vocational training for teachers). The questionnaire was pre-piloted on about 50 subjects, and then used for the main measurement, ie to examine the attitudes of teachers and students in particular. The presentation of the research data was realized with Microsoft Office (Microsoft Office, 2010), ie with the programs word (word) and excel (excel), and the data processing with the statistical program SPSS 20.

ВОВЕД

Како педагошки процес, образованието е функционално поврзано со индивидуалниот развој, општествениот живот и блиската иднина. Тоа е важно за сите, тоа е највреден „капитал“ вложен во човекот што со своите интелектуални и физички способности е генератор на општиот развој и просперитетот на општеството. Покрај тоа што образованието има голема улога во културното и моралното воспитување на луѓето, тоа има посебно значење во подигањето на материјалните и економските вредности на поединецот и општеството. Образованието е капитал на знаењето што ако се стекнува со сериозна работа (учење), ќе стане плоден механизам за отворање на нови работни места, за обезбедување на економските услови и за целокупниот општествен напредок. Вложувањата во образованието се, несомнено, најцелните инвестиции што водат кон целокупен општествен напредок, кон социјален, економски и технолошки развој. Развиените земји што во вистинско време ги сфатиле важноста и улогата на образованието во општествениот и економскиот развој, вложуваат големи средства за унапредување на образовниот систем. Земјите со квалитетни системи за образование се воедно и најмоќните земји на економски, трговски, техничко-технолошки план, но и во другите полиња на културата и животот.

Начинот на живеење и дејствување на луѓето многу брзо се менува. Тоа значи дека луѓето мора да се приспособат на промените, па мора и да го променат традиционалниот начин на размислување, учење, информирање, комуникација и на други активности поврзани со човечкиот и општествениот живот. Современите гледишта сметаат дека образованието е меѓу најважните средства за постигање на тие промени што овозможува да се следи брзиот општествен и економски развој. Иднината на човештвото сè повеќе зависи од економскиот, научниот и технолошкиот развој што се создава во општеството, од знаењето и истражувачкото опкружување, а основа на сето тоа е модернизацијата на образованието во училиштата. Уште отпорано, но посебно со влегувањето во 21 век, на интересот (во многу земји и институции) за реформи во образованието посериозно му се посветува големо внимание. Поголем број

земји што се стремат кон подобра иднина сметаат дека промените во општеството и на економски план се неминовни, па, затоа, на реформите во образованието се гледа како на единствена можност за промена на неповолната ситуација во која се наоѓаат. Со квалитетно и континуирано образование може да се дојде до перспектива и развој на општеството и поединците на социјален, културен, па и на економски план. Динамичниот развој на технологијата, стопанството, па и на другите гранки на општествениот живот наметнуваат мислење за промена во сферата на образовниот процес и за трајно усовршување на сегашните и идните генерации што ќе ги носат напредокот и развојот на идното општество познато како општество на знаење. Степенот на човечкото образование има доминантна улога во развојот на општеството, во унапредувањето на животот, во производството и во биолошката репродукција, па се смета дека е важен фактор и во еманципацијата на општеството.

Образованието што се стекнува со квалитетна работа на системот на образование може да влијае на трансформација на општеството и да биде важен фактор (промотор) за отворање на работни места, за социјално обезбедување на економските услови и за целокупниот општествен напредок. Современите општества го гледаат образованието како единствена можност за решавање на многу проблеми со кои се соочуваат, а, во оваа смисла, не треба да се заобиколат ни западните земји. Тие имаат намера преку квалитетно образование да влијаат на подобрување на целокупните општествени услови и прават долгорочни стратегии, особено во намалување на сиромаштијата, намалување на невработеноста и исчезнување на многу негативни појави со кои се соочуваат. Образованието како педагошки и општествен процес е најодговорна дејност што треба да ги следи развојот и промените во општеството и треба да стане придвижувач или промотор на тие промени во општеството и економијата. Тоа значи дека образованието и развојот на општеството и економијата се тесно и дијалектички поврзани. Неспорна е важната улога на образованието во иновациите што придонесуваат за позитивни промени во општеството, но важно е, исто така, дека иновативната општествена мисла влијае на образованието. Од гледна точка на перспективите на општиот општествен развој, системите за образование мора секогаш да се реформираат со цел да ги следат општествениот и економскиот развој или да им претходат на општествениот и економскиот развој. Во оваа смисла, важна улога има и наставниот кадар како важен чинител во образовниот систем, односно во наставниот процес и внатрешен носител на промените во училишните институции. Улогата на учителите во процесот на настава, па и во целокупниот образовен систем е многу

важна затоа што воспитанието и образованието на младите не е нималку лесна задача. Всушност, треба да се вложат многу труд и време за да се оспособат студентите еден ден да станат корисни и одговорни членови на заедницата во која живеат.

Прашањето за квалитетот на образованието и обуката на наставниците со децении е тема на дискусија и интерес на образовните стручни лица, педагозите, психолозите и истражувачите што дејствуваат во полето на образованието. Образовното ниво на општеството е тесно поврзано со квалитетот на образованието што се постигнува во образовните институции на тоа општество, односно е тесно поврзано со работата на наставниците што се остварува во сите образовни институции на една земја. Во ерата на дигитализацијата и информатизацијата, процесот на оспособување на студентите за наставници и професионалниот развој на наставниците во текот на работниот век бараат зголемен ангажман на одговорните општествени и политички структури со цел да се обезбедат повеќе инвестиции, а сè во насока на зголемување на квалитетот на образованието, воопшто, и на држење чекор со брзиот општествен, економски и техничко-технолошки развој. Квалитетното образование им овозможува на учениците и младите луѓе да ги збогатуваат своите способности и професионалното знаење со цел да бидат достоини и конкурентни во глобалната економија, но и способни да живеат во свет што постојано се менува.

Воспитно-образовната работа не е нималку лесна задача зашто за нејзиното спроведување, наставниците треба да вложат доста труд, во однос на подготовката, планирањето и времето. Наставниот процес е многу комплексен. Тој се состои од неколку систематски планирани активности во училницата и надвор од неа опфаќајќи ја и употребата на современа методологија за наставната работа чиј дел се формите, методите и техниките за наставна работа, па и дидактичките средства, односно технологијата и техничките средства во наставата. За квалитетна примена на современиот наставен план и современата наставна програма, наставниците треба да бидат искусни и професионално подготвени. Успехот и неуспехот (падот) на еден образовен систем се тесно поврзани со наставниот кадар, неговиот социоекономски статус и мотивацијата за работа. Добро образованите студенти и професионално и квалитетно обучените наставници со потребната економска мотивација за работа се предуслов за квалитетот на образовниот систем, за квалитетот на наставната работа и за добрите резултати на учениците во наставниот процес.

За улогата на споменатите фактори во квалитетот на образованието и успехот на наставната работа, зборуваме во продолжение на ова истражување. Мислењето и

ставовите на студентите што се оспособуваат во програмите за наставници и на наставниците што се активно вклучени во наставната работа ќе го прикажеме во проценти преку табели и графикони. Исто така, во продолжение на овој истражувачки труд, акцентот ќе се стави на улогата на професионалниот развој на наставниците и на нивниот социоекономски статус за квалитетот на реализација на наставната работа и учењето.

Кога станува збор за поврзаност на квалитетот на образованието, односно на квалитетот на наставната работа на наставникот со обуката во текот на студирањето, професионалниот развој во текот на работата и социоекономскиот статус на наставниците во Косово, до денес не е направено темелно истражување. Поради тоа, преку ова истражување, имаме намера да расветлиме некои проблеми што, според наше мислење, влијаат на падот на квалитетот во предуниверзитетските институции во Косово. Колку успеавме да ги манифестираме нашите тврдења за поврзаноста на обуката, професионалниот развој и социоекономскиот статус на наставниците со квалитетот на наставната работа, односно со подучувањето, останува да се види во продолжението на оваа докторска дисертација.

ПРВ ДЕЛ

I. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ

За да се пристапи што подетално и со потребното внимание кон споменатата тема што е прилично актуелна и интересна за проучување, треба најпрво да се разјаснат некои поими, па и јазични изрази од педагошката теорија и практика. Веруваме дека познавањето на тие поими на потенцијалните читатели ќе им го олесни разбирањето на содржината. Теорискиот третман на содржината и поимите што се однесуваат на обуката на наставниците, на нивниот професионален развој, на социоекономскиот статус и на нивната поврзаност со образовната работа во предуниверзитетското образование, ќе ги отстранат дилемите што може да произлезат поради нивната двосмисленост. За да се избегнат можни недоразбирања, понатаму ќе ги употребуваме следните изрази:

Образованието како процес

За овој израз, има многу дефиниции. Според авторот Перо Шимлеша, *„Образованието е процес на стекнување знаење, вештини и навики, на создавање на научен светоглед и на развој на психофизичките способности¹.“* Една група англоамерикански автори образованието го сфаќаат како *„активност што ја презема или иницира група на дејствувачи (агенти), а што е осмислена да влијае на промените во знаењето, вештините и ставовите на поединците, групите или заедниците².“* Во оваа докторска дисертација, поимот образование значи активност што се презема со цел промена и дополнување на знаењето, навиките и вештините на поединците – наставниците. Овој процес може да се иницира од поединци или групи, во однос на образовните фактори што овозможуваат промена на обемот на знаењето, вештините и ставовите на поединците или групите што учествуваат во процесот.

¹ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, 2020.
<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44619>. Пристапено делември, 2020.

² Malcom S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, The adult learner, sixth edition, New York, 2005, str. 10.

Образованието како резултат

Ако се дефинира образованието како процес на усвојување на знаење, вештини и навики, „Образованието како резултат е процес што следува по развојот на образовните активности во образовните институции³.“ Во врска со ова, под поимот образование се подразбира целокупноста на оствареното влијание и на влијанието што сè уште се создава кај поединците или образовните групи и што е соодветно на количината и на квалитетот на промените во знаењето, навиките и вештините, без оглед на тоа каде се случило влијанието и од кого е иницирано.

Образовен систем

Поимот „ систем“ како и латинскиот збор „ systema“ означува збир на елементи. На грчки јазик зборот *sýstima* значи здружување, целина⁴. На англиски јазик поимот /sistəm/ sys'tem опфаќа многу значења, како што се: структура, организација, администрација, институција, апаратура, мрежа, комплекс⁵ и др. Во таа смисла, образовниот систем ги опфаќа „Воспитно-образовните институции во една земја, како и сите начини, форми и средства за воннаставното образование, што, повеќе или помалку, прават еден кохерентен систем со цел да се постигнат одредени образовни цели⁶.“ Според наше мислење, образовен систем значи целокупност на воспитно-образовни институции, модалитети и специфични училишни и вонучилишни активности што се поврзани и функционираат на законска основа и што резултираат со создавање на динамичен систем, што, пак, функционира и овозможува остварување на визијата, мисијата и целите на едно општество.

Стручно оспособување – квалификација

³ Leonora Ahmetxhekaј, Neformalno obrazovanje nastavnika u regionu Peći 1999–2009, Priština, Ms. dipl. rad, 2010, str. 8.

⁴ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, 2020.
<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=56260>. Пристапено декември, 2020.

⁵ Definisanje sistema, <https://www.google.com/search?q=definition+of+system&oq=chrome>. Пристапено декември, 2020.

⁶ H. Kolići, Obrazovni sistem na Kosovo, Školska knjiga, Priština, 2004, str. 9.

На латински јазик „*qualificatio* – квалификација означува оспособеност; стручно усовршување во текот на кое се стекнуваат способности (вештини) за вршење на некоја работа или на некоја должност и сл.; услови што се одредени со закон или што особено се бараат за постигнување на некое звање (завршено училиште, положен испит, сведоштва (докази), дипломи, научни трудови, стаж и сл.); степен на нечија оспособеност за одредена работа⁷.“ Стручното оспособување ги вклучува сите активности што имаат за цел да дадат знаење и практични вештини за ефикасно спроведување на тие активности во рамките на некои професии или занимања. Во контекст на обуката на наставникот, овие поими подразбираат и завршување на соодветно образование што овозможува оспособеност за наставна работа, како и за натамошно продолжување на образованието со цел усовршување за квалитетно и компетентно вршење на воспитно-образовните задачи. Професионалната подготовка или квалификацијата на наставниците, според наше мислење, подразбира стекнување на потребните знаења и вештини во текот на школувањето за успешно да се врши наставната работа, а резултатот од завршувањето на студиите се заокружува со службен документ што се нарекува сертификат или диплома.

Професионалниот развој – совршенство

Поимот професионално совршенство од различни автори и во тековната педагошка литература се употребува и како синоним со „професионален развој.“ *Професионалниот развој се однесува на наставниците што ги развиваат и подобруваат своите вештини за да ги задоволат потребите на своите ученици. Пристапите кон професионалниот развој вклучуваат преглед на студии на случај, советување, подучување, менторство и техничка помош. Професионалниот развој им помага на вработените и понатаму да бидат не само компетентни во својата професија туку и да се истакнуваат во неа. Тоа би требало да е континуиран процес во текот на целата кариера на поединците. Активното занимавање со професионалниот развој овозможува знаењето и вештините да останат релевантни и ажурни⁸.“* Во контекст на обуките на

⁷ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, 2020.
<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=34864>. Пристапено декември 2020.

⁸ Profesionalni razvoj, www.google.com/search?q=Perfection+development&chrome..69i57j33.14. Пристапено декември, 2020.

наставниците, професионалниот развој значи континуитет на стекнување знаења и развивање на учителски вештини, преку различни начини и форми на образование, како што се формалното, неформалното и информалното.

Високо образование

Според Европската рамка за високото образование, квалификацијата е дефинирана како „официјален резултат од процесот на оценување и валидација што се добива тогаш кога надлежно тело ќе утврди дека поединецот ги постигнал исходите од учењето соодветни со утврдените стандарди⁹.“ Високото образование вклучува стекнување на образование во различни институции, како што се универзитетите, академиите, факултетите, конзерваториумите и сл. Соодветен термин се употребува во голем број јазици. На пример, на француски јазик се нарекува „Etudes supérieures“, на англиски јазик „Higher education“, на германски јазик „Hohere Bildung“¹⁰. Високото образование е терцијарно образование што доведува до стекнување на академска диплома. Високото образование е завршна фаза на формалното учење што се случува по завршување на средното образование. Ги претставува нивоата шест, седум и осум од верзијата на Меѓународната стандардна класификација на образованието од 2011 г.¹¹

Образование (обука) на наставниците

Образованието (обуката) на наставниците „е дел од стручното образование за возрасни што има врска со професионалната обука на наставниците¹².“ Професионалната обука на наставниците се состои од три главни компоненти: *академско знаење* – општо, научно знаење; *професионална компонента* – знаење од релевантните области за оспособување за професијата наставник и *практична компонента* – педагошка практика што вклучува правилна примена на знаењето, вештините и способностите во образовната работа и примена на практични техники од наставната технологија. Образованието за учители во Косово имало прогресивна

⁹ Xh. Rexhaj, Kvalifikacija kosovskih nastavnika bez odvajanja od posla i relevantnih evropskih standarda, ms. dipl. rad. Priština, 2011, str. 11.

¹⁰ Visoko obrazovanje, https://hr.wikipedia.org/wiki/Visoko_obrazovanje. Пристапено декември, 2020.

¹¹ Higher education, https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education. Пристапено декември, 2020.

¹² H. Količi, Obrazovni sistem na Kosovo, Školska knjiga, Priština, 2004, str. 12.

еволуција зашто поминувало преку развојни циклуси, како што се: учителска школа, педагошка академија, виша педагошка школа, педагошки факултет – тригодишни и четиригодишни основни и мастер-студии.

Универзитетско образование

Составен дела на професионалното оспособување на наставниците е и универзитетското образование, како потреба на времето за подобра квалификација во траење од четири години на педагошките факултети или на другите наставнички факултети. Европските трендови во образованието го сметаат универзитетското образование на наставниците како клучен елемент за реформите во образованието и за подигање на квалитетот на наставата. Формалното универзитетско образование во Косово започнува во 60-тите години со отворање на Филозофскиот факултет во Приштина, во рамките на кој имало шест одделенија на кои студентите се подготвувале, меѓу другите професии, и за наставна работа. Универзитетското образование на наставниците ја опфаќа неопходноста од квалификација и обука на наставниците на факултетите – релевантните институции за студирање во траење од четири, но и повеќе години (мастер-студии).

Подучување и поучување

Иако и двата термини се дидактички синоними и ја нагласуваат наставната активност што се вика учење, во граматичка смисла, глаголските именки *подучување* и *поучување* доаѓаат од различни глаголи и се разликуваат меѓу себе. Зборот *подучување* доаѓа од глаголот подучува што значи да се пренесе знаење во училиштата, на факултетите или по пат на инструкции (упатства)¹³. Подучувањето е систематско пренесување на знаења. Заради поедноставување, ги споменуваме следните примери: Подучила генерации ученици во училиштето, Ме подучува професорката по математика, Во училиштата подучуваме различни наставни предмети, како хрватски

¹³ Podučavanje ili poučavanje, <https://www.prevoditelj-teksta.com/poducavanje-ili-poucavanje/>. Пристапено декември, 2020.

јазик, историја, хемија...), Ги подучуваме другите пренесувајќи им ги своите знаења и вештини, Па затоа се подучуваме во свирење клавир, шиене, возење автомобил¹⁴ итн.

За разлика од поимот подучување, зборот поучување се создава од глаголот поучува што значи да се даде поука, да се стекне мудрост, да се придонесе во нечие искуство. Оттука, да се поучува значи процес во кој се развиваат искуствени сознанија, а да се подучува значи некому да му се пренесува знаење. Често кажуваме дека некоја ситуација ни била поука, особено по некое негативно искуство. Басните завршуваат со поуки што, обично, се однесуваат на искуствено стекната животна мудрост. Следуваат примери: Тоа ми беше животна поука да се променам, Од оној случај извлеков добра поука¹⁵ итн.

Социоекономски статус

Социјалниот статус е положба што ја има поединецот во одредена општествена група или општествена структура, благодарение на потеклото, економската моќ или на личните способности и на образованието¹⁶. Во модерните општества, главната детерминанта на социоекономскиот статус е местото во социјалната хиерархија, односно местото во општеството, поделба на работата и положбата во текот на работниот процес. Социјалниот статус е поврзан и со перцепцијата за припадност кон некоја примарна или секундарна група, што има поголем или помал углед во општеството. Во модерната социологија, социјалниот статус се мери и со индикаторите на т.н. социоекономски статус (СЕС), како што се: индекс на приходите, степен на образованието и престижот на работното место¹⁷.

Социоекономскиот статус (СЕС) е економска и социолошка комбинирана мерка на работното искуство на личноста, на економскиот статус и на социјалната положба на поединецот или семејството, во однос на други. Семејниот СЕС ги опфаќа приходите во домаќинството, образованието, занимањето, заработените и комбинираните приходи, а СЕС на поединецот ги опфаќа само личните атрибути. Социоекономскиот статус обично се дели на три нивоа, и тоа: високо, средно и ниско. Кога семејството

¹⁴ Podučavanje i poučavanje, [http://www.hrvatskarijec.rs/vijest/A12659/Pouciti-i\(li\)-poduciti/](http://www.hrvatskarijec.rs/vijest/A12659/Pouciti-i(li)-poduciti/). Пристапено декември, 2020.

¹⁵ Podučavanje ili poučavanje, <https://www.prevoditelj-teksta.com/poducavanje-ili-poucavanje/>. Пристапено декември, 2020.

¹⁶ Društveni položaj, https://sh.wikipedia.org/wiki/Dru%C5%A1tveni_polo%C5%BEaj. Пристапено декември, 2020.

¹⁷ Proleksis enciklopedija-online, socialni status, <https://proleksis.lzmk.hr/54506/>. Пристапено декември, 2020.

или поединецот ќе се класификува во една од овие категории, може да се проценат кои било или сите три променливи: приходите, образованието и занимањето¹⁸.

II. РЕТРОСПЕКТИВЕН ПОГЛЕД НА ПРОФЕСИОНАЛНАТА ОБУКА НА УЧИТЕЛИТЕ

Прашањето за оспособување на кадарот за образовна работа, односно за наставна работа, долго беше еден од „најострите проблеми“ со кои се соочуваше албанското образование на сите територии на кои живееле Албанците. Како резултат на недостигот на кадар со соодветна обука, албански училишта се отворија подоцна зашто за функционирање на првите албански училишта не можело да се најдат доволно наставници со потребните квалификации за настава. Уште една причина за недостигот на наставен кадар може да се смета и големата стапка на сиромаштија и нискиот економски и социјален развој на земјата. Кога гладот е секојдневие, образованието се смета за вишок и за „ луксуз “. Меѓутоа, тоа не ги обесхрабрува младите луѓе што го „ зазедоа светот “ во потрагата по знаење и образование. Тоа е главната причина поради која обезбедувањето на наставен кадар не е нималку лесна задача, меѓутоа, како што вели Муса Краја, „патриотите и хуманистите што ги сакале нацијата и националната школа, нашле начини и можности за тоа, преку наставните училишта што биле организирани во разни европски и балкански земји, како што се: Романија, Турција, Грција, Италија Австрија¹⁹, па и пошироко. За да ги постигнат целите и да ја остварат желбата да му помогнат на народот преку образование, тие се согласиле да се образуваат во верските и световните училишта во Турција, Грција, Србија и Бугарија и под нивната власт и да дадат сè од себе да се образуваат во териториите каде што живеат, како што се Албанија, Косово, Македонија, Србија и Црна Гора.

Меѓу училиштата што треба да се споменат и што, меѓу другото, служеле и за подготовка на првите учители за училиштата на албански јазик, се и школите на турски

¹⁸ Socioekonomski status, https://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status. Пристапено декември, 2020.

¹⁹ Musa Kraja, Mësuesit për kombin shqiptar, Tiranë, 1993, str. 174.

јазик наречени *sultanii* (тур. *sultaniye* – кралски школи)²⁰. Овие училишта имале верски карактер, во нив учеле ученици од исламската вероисповед и траеле шест години, а се познати како средни школи – *lycée* (лицеи). Една од првите и најпознатите султани се наоѓа во Галатасарај – Бејол во Истанбул, што е формирана по француски пример и поддржана од француската влада. Во меѓувреме, во Скопје, во втората половина на 19 век, е основана школа позната под името „ Султани “ во која наставата траела осум години и во која часовите ги посетувале и муслиманите и христијаните, а меѓу нив имало многу албански ученици и студенти што подоцна многу придонеле за развојот на албанското образование и училиштата²¹. Кон крајот на 19 и почетокот на 20 век, се отворени и учителски школи на турски јазик во Скопје, Битола, Скадар, Дебар и Јанина што ги посетувале ученици од други народи, што се познати на турски јазик како *Dağ-ül-Mualimin*, односно како „учителски куќи“ и што служеле за подготовка на наставен кадар. Оваа иницијатива иако спора и повремена, била добар „угур (знак)“ и не поминала незабележително во обуката на првите албански учители, што ќе се докаже во подоцнежните периоди.

2.1 . Учителски школи во Скопје, Битола и Дебар во периодот на отоманската власт

Учителската школа во Скопје е отворена во првата половина на 19 век. Во почетокот, наставата се изведувала на турски јазик, а неколку години подоцна и на албански јазик, но со арапско писмо (абецеда). На почетокот, оваа установа била училиште гимназија, но подоцна, од почетокот на 20 век работела како учителска школа. Оваа Школа до 1908 г. имала две одделенија и служела за организација на приватни испити, а по 1908 г., станала редовна школа, како во Истанбул. Тогаш наставата била организирана во две насоки, и тоа: насока за наставници во основно училиште и насока за наставници во средно училиште. Студентите што ги завршувале овие насоки биле принудени десет години да работат во образование, односно во наставаа со цел да се реши недостигот на наставен кадар²². Учителската школа во Скопје особено во периодот 1910 – 1912 г. служеше, меѓу другото, и за подготвување на некои истакнати албански учители, што

²⁰ Nexhat Abazi, *Zhvillimi i arsimit, i shkollave dhe i mendimit pedagogjik shqiptar në Maqedoni (1830–1912)*, AZA-SEsoft, Tetovë, 1977, str. 48.

²¹ Jashar Rexhepagiq, *Zhvillimi i arsimit dhe i sistemit shkollor të kombësisë shqiptare në territorin e Jugosllavisë së sotme deri në vitin 1918*, Enti i Teksteve dhe Mjeteve Mësimore i KSAK, Prishtinë, 1977, str. 132.

²² Nexhat Abazi, *Zhvillimi i arsimit, i shkollave dhe i mendimit pedagogjik shqiptar në Maqedoni (1830–1912)*, AZA-SEsoft, Tetovë, 1977, str. 50.

подоцна работеле во Косово и Албанија. Меѓу оние што заслужуваат да бидат споменати се: Ахмет Гаши, Ниман Феризи, Седи Пејани и Сали Морина, што се почестени со титулата „народни учители“, но и многу други, како: Ибрахим Колчи, Исуф Пуке, Авни Зајми, Јонуз Блакчори, Минуш Шала, Ферид Имами и Ибрахим Фехмиу. Со голема посветеност на учителот Салија Џуке (Дукацини), лекциите почнале да се организираат на албански јазик, а нему му помагале други учители, како Наим Ферзија и Ахмет Гаши²³. Во таа смисла, придонесот на Учителската школа во Скопје, а особено на кадарот што се школувал таму бил голем.

Учителската школа во Битола ја започнала својата воспитно-образовна активност приближно во ист временски период со Школата во Скопје. Примарната цел и задачата на оваа Школа биле подготовката на кадар за наставна работа во основните училишта на Манастирскиот Вилает (Округ). Учениците што по четиригодишно студирање добиле звање учители во оваа институција се вратиле во својата татковина да служат во локалните училишта со цел да ги подготват новите генерации за учење на буквите. Учениците што ја посетувале наставата во оваа Школа, освен од Битола, биле и од други подрачја, како од Флорина (Флорина – Грција), Корча, Елбасан, Охрид, Дебар, Струга²⁴ и др. Секој од нив со својата работа на свој начин придонесе за ширење на светлоста на знаењето што беше неопходно за учениците што учеле на албански јазик.

Учителската школа во Дебар почнува со работа во септември 1910 г. Нејзината активност претставува продолжување на активностите за реализација на ренесансната програма, односно за отворање на албански училишта. Оваа Школа, на почетокот организираше настава на турски јазик. Во првата учебна година, во оваа установа се отворени две паралелки од прво одделение во кои ученици биле оние што ја завршиле „руждијата“ (средна турска школа) или приватната полугимназија. Во текот на учебната 1910/1911 г., 115 ученици посетувале настава во прва година, а од нив дури 100 ја завршиле прва година и го продолжиле образованието во втора година. На крајот на втората година, односно во јуни 1912 г., оваа Школа ја завршиле 35 албански ученици (учители), меѓу кои се: Хаки Шарофи, Абдил Фетаи, Рамиз Хатиџи, Екрем Бахриу²⁵ и др. Наставниот кадар на оваа установа се состоел, главно, од албански наставници што биле истакнати патриоти за националната цел. Тие биле посветени на идејата за воведување на албанскиот јазик како наставен предмет, покрај турскиот јазик.

²³ Н. Koliqi, *Historia e arsimit dhe mendimi pedagogjik shqiptar*, Libri shkollor, Prishtinë, 2002, стр. 143.

²⁴ Nexhat Abazi, *Zhvillimi i arsimit, i shkollave dhe i mendimit pedagogjik shqiptar në Maqedoni (1830–1912)*, AZA-SEsoft, Tetovë, 1977, стр. 50.

²⁵ Истото издание, страница 207.

2.2. Учителски школи на албански јазик во други земји во регионот

Учителската школа во Букурешт се смета за прва „нормална школа“ што била отворена за албанските ученици од сите региони. Во педагошката литература, но и за албанските ученици што ја посетувале, оваа Школа е позната под името „Дрита“ (Светло) во Букурешт. Воспитно-образовната работа во неа започнува да се организира од 10 мај 1892 г. кога со заложби на Патриотското културно друштво „Дрита“, од романската влада е добиена работна дозвола за отворање на учителска школа, но под услов наставниот процес, освен на албански јазик, да се изведува и на романски јазик. Иницијатор и основач на оваа високошколска установа бил истакнатиот албански патриот и активист Никола Наќо, што успеал да стане и нејзин директор. На ова огниште на знаењето, образованието е развиено врз основа на првиот курс на гимназијата (4 класа). По основањето, во првите години, наставата ја посетувале преку 400 ученици. Оваа Школа во округот Букурешт е позната како „*Şkola normale albaneze*“²⁶. Меѓу студентите што се истакнувале во активностите поврзани со учењето, треба да се споменат и: Дервиш Хима, Михал Грамено, Фаик Коница, Кристо Лаураси, Јашар Еребара, Шахин Колоња, Косте Јани Требицка, Димитер Меле, Ласгуш Порадеци и др. Некои од нив долго вршеле просветителски активности и оставиле неизбришливи траги во разни области од човечкото творештво, не само во Албанија туку и пошироко.

Учителската школа во Задар е основана во 1866 г. во населбата Арбанаси. Оваа Школа во Задар била резултат на зголемениот интерес на Австроунгарија за образование на населението во Задар, што се зајакнувал од крајот на 19 век. Целта на основањето на Школата била едукација на населението Арбанаси во Задар и во околината. Од „28 мај 1901 г., во оваа Школа албанскиот јазик станува наставен предмет, а за прв предавач е именуван учителот Пашк Барди. На почетокот, курсот албански јазик бил организиран во „Хрватската нормална школа“ со три часа неделно, а подоцна и во Стручната школа со четири часа неделно“²⁷.“ Учителот Пашк Барди го даде својот придонес за оваа институција од 1901 г. до 1905 г, а по него настава на албански јазик предавале и други наставници, како што се: Џерѓ Фишта, Ндре Мједа, Мати Логореци, Стефан Џекови, Антон Палуца, Николе Рота и Пал Џерца (од Арбанаси). Некои од нив биле учители во

²⁶ Ismet Dermaku, Rilindja kombëtare shqiptare dhe kolonitë shqiptare të mërgimit në Rumani dhe Bullgari, Prishtinë, 1983, str. 150.

²⁷ Isak Shema, Çështje të arsimit kombëtar shqiptarë, Libri shkollor, Prishtinë, 2000, str. 25.

оваа Школа сè до 1921 г. кога со италијанската окупација таа се укина²⁸. Бројот на ученици што ја посетувале оваа Школа бил од 60 до 70, а од нив поголемиот дел биле Албанци²⁹ (Арбанаси од Задар и околината).

Учителската школа – Гимназијата „Зосимеа“ е основана во 1828 г. во Јанина³⁰, како прва установа од овој вид во Јанина и пошироко. Ја финансирале четворица браќа со презиме Зосимеа и по нив, Школата го добива името. На почетокот, оваа Школа била тригодишна, од типот колеџ според тогашните европски примери, а потоа станала четиригодишна. Од библиографските записи за браќата Фрашери, се утврдува дека „браќата Сами и Наим Фрашери³¹“, исто така, се образовале во оваа установа. Таа не била наменета за образование на наставници, но според прописот од 1878 г., во оваа Школа почнале да се подготвуваат ученици за универзитетски студии, главно, за наставници и за трговија. Наставниот кадар во Школата бил локален. Меѓутоа, покрај домашни, имало учители и од Франција, Италија, Германија и Австроунгарија. Токму поради тоа, „Зосимеа“ во Јанина била најпозната гимназија во текот на албанската национална ренесанса и во неа се школувале и граделе најистакнатите албански учители и патриоти, без оглед на верските и регионалните разлики. Покрај браќата Фрашери, се истакнувале: Пашко Васа, Наум Вечилхарџи, Константин Кристофориди, Исмајл Чемали, Рушит Дине Халили, Спиросачелари, Сали Нивица, Јован Ндреко, Анастас Ласка, Танас Кономи³² и др. Со својата работа, активност и заложба, тие оставиле неизбришливи траги во албанската педагогија.

2.3. Периодот на формирање на првите учителски школи во Албанија и во Косово од 1900 г. до 1945 г.

Учителската школа во Елбасан, како најважна образовна институција за развој на образованието и културата кај албанскиот народ, е отворена во време кога Албанија сè уште била под јурисдикција на Османлиското Царство. Нејзиното отворање се смета меѓу најзначајните настани во историјата на образованието и на албанската нација. Исто така, се смета за најголем успех на напорите на нашата ренесанса за албански јазик и школа што е основана „1 декември 1909 г. врз основа на одлуката на Конгресот во

²⁸ Bajram Shatri, *Arsimi fillor në Kosovë në shek. XX, pjesa I, Libri shkollor*, Prishtinë, 2006, str. 514.

²⁹ Isak Shema, *Çështje të arsimit kombëtar shqiptarë, Libri shkollor*, Prishtinë, 2000, str. 26.

³⁰ Hajrullah Koliqi, *Historia e arsimit dhe mendimit pedagogjik shqiptar, Libri shkollor*, Prishtinë, 2002, str. 144.

³¹ Personalitete, [http://www.syri3.com/pdf/Sami_Frasheri.vepra 9, personalitete shqiptare](http://www.syri3.com/pdf/Sami_Frasheri.vepra%209_personalitete_shqiptare). Пристапено декември, 2020.

³² Luman H.Caka (Osoja), *Shqiponja dhe pëllumba të vvarë, Uegen, Tiranë, 2007, str. 97.*

Елбасан со кој претседавал Митхат Фрашери, што бил задолжен за Комисијата за образование³³.“ Оваа Школа се смета за неисцрпен извор на знаење, а со неуморната работа на своите водачи и наставници дала голем придонес за создавање на добра национална традиција во правилното учење на мајчиниот јазик, а особено за Албанците што доаѓале од различни региони каде што постојано живееле. Голем број заинтересирани студенти од Албанија и Косово, со заложбите на косовскиот патриот Хасан Приштина, биле дел од оваа Школа. Бројот на ученици што се запишале во „првата учебна година во оваа Школа бил 50, од нив 16 биле од Косово, а во втората година бројот се зголемил на 140 ученици, од кои 70 биле од Косово³⁴.“ За директор на Школата бил избран Луиц Гуракучи што воедно бил и наставник во неа. Меѓу професорите што треба да се споменат се и: Сотир Пеци, Петер Додбиба, Симон Шутеричи, Хасан Мезја, Хафиз Ибрахим Далиу од Тирана и други. По повод прославата на 25 години од работењето на Школата, меѓу другото, проф. Александер Џувани изјавил: „Учителите што излегле од оваа Школа не само што на синовите на народот им го дале основното знаење туку дејствувале според сопственото срце, ги разбудиле националните чувства и проповедале братство и единство на нацијата³⁵.“ Школата се одржувала со средствата од друштвото „Pergrimi“ од Корча со кое претседавал Орхан Појани, а неа ја организирал и водел секуларен албански педагошки кадар во духот на патриотското образование внатре и надвор од земјата. Животниот век на ова огниште на знаењето бил краток. По една година, Школата престанала да работи зашто турските освојувачи не дале дозвола за продолжување со воспитно-образовната работа.

Учителската школа „Сами Фрашери“ во Приштина³⁶ е прва учителска школа во Косово за албанските ученици што е отворена во 1941 г. Ова огниште на знаењето за обука и подготовка на учителите добива право за работа со Одлука бр. 31 на Министерството за образование на Албанија на 12 ноември, а со наставна активност започнува на 17 декември 1941 г. Посебна заслуга за отворање на оваа Школа имаат тогашниот министер за образование на Албанија, Ернест Количичи и специјалниот пратеник на Министерството на Албанија за Косово, Лирак Додбиба. За директор на Школата е именуван професор Реџеп Красниќи, а за негов заменик Реуф Заими. Во

³³ Normalja e Elbasanit, [www.klea/l/forum/Mr.sc.RrezehanaHysa,Normalja e Elbasanit,vatëredukuresdhearsimitshqip](http://www.klea/l/forum/Mr.sc.RrezehanaHysa,NormaljaeElbasanit,vatëredukuresdhearsimitshqip). Пристапено декември, 2020.

³⁴ Bajram Shatri, *Arsimi fillor në Kosovë në shek. XX, Libri shkollor*, Prishtinë, 2006, str. 515.

³⁵ Normalja e Elbasanit, www.prof.muratgecaj.com. Murat Gecaj, *Normalja e Elbasanit, Universiteti i parë shqiptarë*. Пристапено декември, 2020.

³⁶ Grup autorësh, *Shkolla Normale "Sami Frashëri" Prishtinë (1941 – 1945), Enti i Teksteve dhe Mjeteve Mësimore Kosovës*, Prishtinë, 1997, str. 140.

групата први наставници што ја започнале својата работа во оваа образовна установа, треба да се споменат: Лирак Додбиба, Реуф Заими, Зечир Спахиу, Муса Диздари, Мифтар Спахиу, Филип Ндоцај, Имер Бериш, а подоцна и Васил Андони, Лазер Бериша, Абдурахим Буза, Коле Паруби, Лоренц Антони, Фетих Диздари, Ибрахим Келменди, Ефтим Дери, Зечир Бајрамим³⁷ и други. Во учебната 1943/44 г. во оваа Школа настава посетувале 446 ученици, од кои 56 биле девојки.

Покрај Учителската школа „Сами Фрашери“ во Приштина, во овој период, во ноември 1942 г. и во Ѓаковица е основана Учителска школа или Нормативно-комерцијален институт „Ѓон Казази“³⁸, чиј водач е Демуп Ѓаковица, а подоцна кратко време должноста директор ја врши професорот Зекирија Реца. Од оваа Школа ниту една генерација не можела да го заврши школувањето за наставници поради воената ситуација и различни други тешкотии. Таа работела многу кратко време, само две години до 1944 г.

2.4. Учителски школи во Косово по 1945 г.

По Втората светска војна, првата учителска школа што е отворена во Косово, односно во Приштина е Српската учителска школа³⁹. Оваа Школа е отворена на 4 септември 1945 г. со Одлука бр. 3539 на „Народниот совет на округот“. Наставниот процес бил организиран на српски јазик сè до 1956 г. кога престанала со работа. Школа слична на онаа во Приштина е отворена во Призрен во 1947 г. и е позната како Учителска школа. Ова Школа имала програма од четири години. И во оваа институција, на почетокот наставата била организирана на српскохрватски јазик, но од 1956 г. почнала да се одржува настава и на албански, а подоцна и на турски јазик. Од почетокот на Школата до 1955 г., во оваа установа биле обучени околу 350 наставници, а од 1956 г. до 1967 г. 1 200 кандидати добиле учителска диплома од оваа Школа⁴⁰. Учителската школа во Призрен ја развивала својата активност до 1974 г. кога со политички и образовни одлуки од тој период е трансформирана во Педагошка академија. Академијата во Призрен својата образовна дејност ја започнала во учебната 1974/75 г. Работата во оваа Школа била организирана во две нивоа, и тоа: како четиригодишна

³⁷ Hajrullah Koliqi, Historia e arsimit dhe mendimit pedagogjik shqiptar, Libri shkollor, Prishtinë, 2002, str. 430.

³⁸ Shkolla Normale e Prishtinës, www.zemrashqiptare.net.Shaban Pllana e Hamdi Thaqi, Monografi..., Shkolla Normale e Prishtinës. Пристапено ноември, 2020.

³⁹ Buletini, 20 vjetori i punës së shkollës, Rilindja, Prishtinë, 1967, str. 13.

⁴⁰ Истото издание, страница 15.

средна школа и како шестгодишна наставна школа (4 + 2). По завршувањето на четиригодишната Школа, учениците можеле да ја продолжат Школата за наставници во траење од две години или кој било друг факултет во Косово што во тој период образувал наставен кадар. Од основањето на Учителската школа, па до 1977/78 г., во оваа установа дипломирале 3 257 ученици. Наставната дејност во Школата се вршела до 1979 г. кога двегодишната наставна школа е вклучена во рамките на Вишата педагошка школа во Призрен.

Првата учителска школа за редовни ученици со настава на албански јазик е отворена во Ѓаковица на 26 октомври 1946 г. и е наречена „Shkolla normale shqipe“. Бројот на ученици што биле вклучени во прва година во оваа установа бил 55. Покрај ученици од Косово, во оваа Школа имало ученици и од Македонија и Црна Гора⁴¹. Поради политички причини, во учебната 1953/54 г. е наредено наставниот кадар и учениците да се преместат во Приштина. Повторното отворање на Школата во Ѓаковица се случило во 1958 г., односно во учебната 1958/59 г. кога Школата се именува по народниот херој Хусни Зајми. Оваа установа работела до 1974 г. кога на нејзино место започнала со работа Педагошката академија во Ѓаковица. Преместувањето на Учителската школа од Ѓаковица во Приштина се случило во 1953 г. кога во Приштина повторно работи Нормалната школа со настава на албански јазик. Од основањето на оваа институција, па до 1964 г., во оваа Школа дипломирале 1 562 ученици⁴². Покрај наведените школи, и во некои други градови во Косово почнале да работат такви институции, па во 1954/55 г. почнува да работи Учителската школа во Митровица, на почеток со две паралелки, а подоцна, со текот на годините, бројот на ученици се зголемил. По кратко време, се отвора Учителска школа во Гњилане. Но во учебната 1955/56 г., поради недостиг на квалификуван кадар, привремено е затворена и двете паралелки се пренесени во Приштина. По обезбедувањето на квалификуван наставен кадар и по постојаното инсистирање на наставниците, по три години, односно во учебната 1959/60 г. Школата во Гњилане повторно почнува со работа. Во првата година се запишани 81 ученик во две паралелки. Слично, во Урошевац се отвора Школа за подготовка на наставниот кадар во 1960 г. Од основањето на Учителската школа „Зенел Хајдини“ во Урошевац, па до учебната 1976/77 г. , таа образувала кадар за настава само во основните училишта.

⁴¹ Qazim Lleshi, Normalja e Gjakovës, Prishtinë, 1987, str. 60.

⁴² Bajram Shatri, Arsimi fillor në Kosovë në shek, XX, Libri shkollor, Prishtinë, 2006, str. 532.

Оттогаш, односно од 1977 г. сите учителски школи во Косово се трансформираат од „нормални во петгодишни школи – академии“⁴³.

2.5. Педагошки академии – наследнички на учителските школи

Откако учителските школи прекинале со работа во учебната 1972/73 г., односно по дипломирањето на последната генерација „нормалисти“ во учебната 1976/77 г., континуирано се отвораат педагошки академии во оние градови во кои порано постоеле учителски школи. Првите педагошки академии водат потекло од Европа, посебно од Германија од 1926 г., а во бивша Југославија првата педагошка академија е основана во Хрватска во 1960 г. со траење од две години. За разлика од педагошките академии во другите делови на Југославија, во кои наставниците за сите предмети биле обучени за основно образование (I – VIII одделение), во Косово педагошките академии обучувале наставен кадар само за одделенска (I – IV одделение) и за предучилишна настава. Дејноста на педагошките академии во Косово траела до крајот на 80-тите години од минатиот век кога линеарно нивната работа прекинува и тие се трансформирале во виши педагошки школи. И по отворањето на Универзитетот во Приштина во 1974 г., педагошките академии во Косово својата работа ја продолжиле одделно од Универзитетот, но по нивното трансформирање во виши педагошки школи, тие станале дел од системот на високото образование на Универзитетот во Приштина.

2.6. Виши педагошки школи (ВПШ) во Косово

Првата институција за „високо образование во Косово датира од 1958 г. кога се отвора Вишата педагошка школа во Приштина⁴⁴.“ Во првата година од нејзината работа имало две насоки (Математика со физика и Биологија со хемија), а се запишани 96 редовни и 53 вонредни студенти. Во академската 1960/61 г. се отворени уште две наставни гранки, и тоа: Албански јазик и книжевност и Општотехничко образование со физика. Во академската 1960/61 г. се отворени две нови групи, Руски јазик и книжевност

⁴³ Истото издание, страница 531–536.

⁴⁴ Hajrullah Koliqi, 40 Vjet të Tempullit tonë të Diturisë, Raster, Prishtinë, 2010, str. 62.

и Англиски јазик и книжевност. По 11 години работа, во 1973 г. е отворено и Одделение за одделенски наставници (I – IV одделение)⁴⁵.

Со иницијатива на телото „Покраина“ од тој период, Вишата педагошка школа во Приштина (раководителите на оваа институција) во октомври 1961 година во Призрен отворила свое посебно одделение што го сочинувале две наставни групи: групата Албански јазик и книжевност и групата Српскохрватски јазик и книжевност. Во 1962 г., Вишата педагошка школа во Призрен станува независна од ВПШ во Приштина. Одговорните на Вишата педагошка школа во Призрен, на 23.11.1971 г. одлучиле таа да го добие името на народниот херој Џевдет Дода⁴⁶. Во учебната 1962/63 г., во оваа Школа се отворени четири нови програми, и тоа: Турски јазик и книжевност, Руски јазик и книжевност, Англиски јазик и книжевност и Математичко-физичка. Во учебната 1965/66 г. започнува со работа новата група за настава по Хемија и физика. Исто така, во учебната 1970/71 г. започнува со работа наставната група Хемија и математика. Поради некои промени во наставните планови и програми, по некое време од престанувањето со работа на педагошките академии и нивната замена, во учебната 1978/79 г. на ВПШ се формира група за „одделенска настава“⁴⁷ што продолжува со работа без прекин еден подолг период. Со измените во програмите, оваа институција работи до 2000 г. Со работа и со неуморно залагање на професорите и студентите, во оваа Школа се образовале голем број наставници. Тие, главно, се квалификувале за предметна настава, а подоцна и за одделенска настава.

Од академската 2001/02 г. започнува реформата на студиската програма и наставата од двегодишна станува тригодишна, а студентите по дипломирањето добиваат звање „bachelor“ (180 ЕКТС). Ова е период на Болоњскиот процес кога се направени првите иницијативи за отворање на педагошки факултет во Косово и за преместување на ВПШ во рамките на тој факултет. Вреди да се спомене Вишата педагошка школа во Призрен што од формирањето во 1961 г. до 2001 г. подготвила за наставна работа преку 7 000 наставници од „предметна и одделенска настава“⁴⁸. Покрај овие две најважни споменати престолнини, институции како ВПШ се отворени и во неколку други градови во Косово, како во Ѓаковица во 1967 и во Гњилане во 1975 г.

⁴⁵ Monografia e Universitetit të Prishtinës, hartuar nga Këshilli Redaktues, Redaktor Destan Halimi, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë, 2005, str. 200–201.

⁴⁶ Emnesa, Shkolla e Lartë Pedagogjike, Ramiz Sadiku, Prizren, 1977, str. 6–7.

⁴⁷ Emnesa, 25 vjet pune të SHLP Xhevdet Doda, Ramiz Sadiku, Prizren, 1986, str. 15.

⁴⁸ Projekti i Reformimit, Fakulteti i Edukimit Prizren, SHLP, Prizren, 2001, str. 6.

2.7. Универзитетско образование на наставните работници

Од големо значење за високото образование во Косово било основањето на Универзитетот во Приштина во 1970 г.⁴⁹, како најважна образовна институција. Како главен град, Приштина била привилегирана, во однос на бројот на факултети, на насоките на тие факултети, но и на бројот на студенти. Од ова следува дека значаен дел од кадарот во сите косовски општини својата обука за наставна работа ја завршил благодарение на овој Универзитет. Ова го зборуваме затоа што Универзитетот во Приштина од своето основање ги немаше бројот на факултетите и одделенијата што ги има денес, а меѓу другото го немаше ниту факултетот за подготовка на студентите за подучување во одделенска настава, односно во нижите одделенија на основните училишта (I – IV одделение). Покрај другите профили на студии, Универзитетот во Приштина со своите програми обучил наставен кадар за сите нивоа на предуниверзитетското образование. Бидејќи студиите траеле четири години, студентите што завршиле која било програма на овој Универзитет имале право на вработување во сите училишта и институции почнувајќи од предучилишните установи, па сè до средните училишта, без оглед на училишниот профил (гимназија, професионални или уметнички училишта и сл.). Општа карактеристика на овие факултети на кои се обучувале наставници (три нивоа) била предноста на програмското претставување на теорискиот и академскиот карактер, во однос на практично-професионалниот, што е формално спроведен со двонеделна практична работа во основните училишта, но не за сите насоки на факултетот каде што студентите ја завршиле обуката – квалификацијата.

Од анализата на студиските програми на овие факултети од 2000 г., па до денес, се открива дека теоретскиот дел на програмската настава или курикулумот, во однос на професионално-практичните аспекти е прилично неурамнотежен и тој процент е 90 : 10 % во корист на теоријата. Таквите студиски програми им овозможиле на студентите што студираат на тие факултети да бидат повеќе подготвени за теорија, а тоа доведе до формализам и ја оневозможи правилната обука за наставната професија. Погolem дел од нововработените наставници, без оглед на училишната установа или на нивото на училиштето (ниво 0, 1, 2 или 3), за успешно да ја спроведат својата работа, биле приморани да го научат „својот занает“ по вработувањето, преку различни форми и

⁴⁹ Monografia e Universitetit të Prishtinës, hartuar nga Këshilli Redaktues, Redaktor Destan Halimi, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë, 2005, str. 16.

начини што, во најголем број случаи, биле спонтани и без соодветна програма, организација и надзор. Тоа се случи како резултат на програмскиот курикулум во текот на студиите, што повеќе беше посветен на академските знаења отколку на практичната и професионалната обука на студентите за идни наставници. Оттука, може да се каже дека од 2000 г. до денес, обуката на студентите за наставници во многу факултети во Приштина се карактеризира со следното:

– „Фрагментирани програмски структури (6 факултети на УП нудат програми за обука на учители).

– Недостиг на стандардизација на програмите за обука на студентите за подучување (различни факултети применуваат различни стандарди, имаат малку или воопшто немаат задолжителни дидактичко-методички предмети и немаат педагошка практична настава на која би присуствувале сите студенти).

– Различни нивоа на академска и педагошка обука меѓу различни образовни програми⁵⁰.

Студиските програми на сите факултети – одделенија (образовни) во рамките на УП, по стариот систем траеле четири години до 2000/02 г. кога образовниот систем во Косово почна со примена на Болоњскиот систем на образование. Според Европскиот систем за високото образование, некои одделенија на факултетите во рамките на УП ги започнале своите студии по системот 3 + 2 + 3. Почетокот на реформите во високото образование според Болоњскиот систем доведе до некои проблеми и неизвесност кај студентите што завршиле студии според стариот систем, односно по дипломирањето затоа што, во однос на вработувањето, ги постави во нерамноправна положба кандидатите со три или четири години на студирање. Таквите проблеми при вработувањето на новите наставници што завршиле студии според Болоњскиот систем со тригодишно траење се веќе познати и нагласувани за сите општински дирекции за образование во Косово. Овие проблеми почнаа да се решаваат откако претходно дипломираните студенти морале да завршуваат и мастер-студии. Подоцна, со почетокот на нередовните студии за студентите што завршиле виша педагошка школа (оние што биле вработени), и студентите што завршиле тригодишни студии според Болоњскиот систем на Педагошкиот факултет, со Одлука⁵¹ на Универзитетот „Хасан Приштина“ во Приштина се приклучиле кон овие групи наставници за да ја завршат четврта година и

⁵⁰ B. Lutfiu, Aftësimi profesional i mësimdhënësve për punë në shkollat e ciklit fillor dhe të mesëm të ulët në komunën e Prizrenit, Ms. Diplomski rad, Tetovo, 2012, str. 69.

⁵¹ Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”, Vendim, ref. nr. 391, Prishtinë, 14.2.2013.

за нивниот степен на студии да стане еквивалентен со четиригодишните студии, односно да добијат 240 ЕКТС.

2.8. Основање на Наставниот и Педагошкиот факултет во Косово

За да се зголеми квалитетот на наставата во косовските училишта и на обуката на кадарот за современа настава, се сметало дека е потребно да се основа посебен факултет за професионална обука на студентите, односно наставниците. Исто така, се размислувало дека еден од предусловите за подигање на квалитетот на обуката на студентите за наставници е продолжување на времето на студирање од две на четири години. За таа цел, „на 1 октомври 1997 г. во Приштина е основан Наставниот факултет“⁵² со четиригодишни студии. Одлуката за неговото основање ја донесе Министерството за образование, наука и култура на Република Косово (во дијаспората). Кандидатите што дипломирале на овој Факултет добивале звање професор за одделенска настава. Животниот век на овој Факултет е прилично краток зашто тогашното Министерство за образование и наука во Косово на 9 септември 2002 г. го основа Педагошкиот факултет⁵³ во рамките на Универзитетот во Приштина. Со тоа, Наставниот факултет престана да функционира. Педагошкиот факултет е основан со идеја да понуди студиски програми за подготовка на наставниците на предучилишно, основно и нижо средно ниво продолжувајќи ја традицијата на четирите виши педагошки школи што дотогаш функционирале во Приштина, Призрен, Ѓаковица и Ѓњилане. Како резултат на соработката меѓу Министерството за образование во Косово, Универзитетот во Приштина и Косовскиот проект за обука на наставниците (КЕДП) што беше финансиран од Канадската агенција за меѓународен развој (КИДА), на 18 ноември 2002 г. почна академската работа на Педагошкиот факултет⁵⁴ во Приштина. На почетокот,

⁵² Hajrullah Koliqi, Sistemi i arsimit në Kosovë, Libri shkollor, Prishtinë, 2004, str. 78.

⁵³ Informator për studentë dhe mësimdhënës, Fakulteti i Edukimit, Prizren, 2008/09, str. 5.

⁵⁴ Universiteti I Prishtinës "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, Raporti i Vetëvlerësimit, Prishtinë, Januar, 2016, str. 9.

наставата е развиена само на програмите за подготовка на студентите за наставници за нижиот циклус на основното училиште од прво до петто одделение. Во првата година, на оваа установа вкупно беа запишани 305 студенти. Од академската 2003/04 г., наставата почна и со програмата за подготовка на студентите за работа и во нижиот среден циклус (предметна настава, од шесто до деветто одделение). Овие програми овозможиле подготовка на наставниците за двопредметна настава што е во склад со стандардите за обука и подготовка на наставниците. До 2010 г., Педагошкиот факултет функционираше во четирите главни центри во Косово, во Приштина, Призрен, Ѓаковица и Гњилане. Студиските програми што ги нудеше Педагошкиот факултет во Приштина до 2010 г. се следниве:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| – Предучилишна настава | – Биологија и хемија |
| – Одделенска настава | – Математика и информатика |
| – Албански јазик и книжевност | – Технологија и информатика |
| – Англиски јазик и книжевност | – Историја и граѓанско воспитание |
| – Физика и хемија | – Географија и граѓанско воспитание |

Освен во Приштина, слични програми имало и во другите центри во Косово, во Призрен, Ѓаковица и Гњилане, само со помал број програми и помал број студенти. Во зависност од потребите за пополнување на местата за наставна работа, се зголемувале или редуцирале и студиските програми и бројот на студентите⁵⁵. По завршувањето на студиите, во рок од четири години, односно осум семестри, студентите добиваат диплома за додипломски студии (bachelor) (240 ЕКТС). За секоја академска година, студентот мора да има најмалку 60 бодови од задолжителните и изборните предмети. Содржината на програмите е поделена според предмети или курсеви, а основните професионални компоненти се поделени според овие проценти:

- „40 % предмети или курсеви се академски.
- 40 % предмети или курсеви се професионални (применети општествени науки, филозофија на образованието, методологија) и се исти во сите програми.
- 20 % наставна практика со вкупно 22 недели во текот на сите четири години од студиите“⁵⁶.

⁵⁵ Informator për studentë dhe mësimdhënës, Fakulteti i Edukimit, Prizren, 2008/09, str. 15.

⁵⁶ Истото издание, страница 6.

Со одлука бр. 01/87 на Владата на Република Косово, на 9.10.2009 г. во Призрен се основа вториот државен универзитет во Косово, Универзитетот „Укшин Хоти“. Оваа институција, првата академска година и уписот на студенти ги почнува во 2010/11 г., односно од 1.10.2010 г. Педагошкиот факултет станува составен дел на Универзитетот во Призрен, но ја продолжува работата како независен од Педагошкиот факултет во Приштина во академската 2011/12 г. и тоа, со седум програми на албански, турски и бошњачки јазик. Наставните програми на Педагошкиот факултет во Призрен како независна институција од Приштина беа: Предучилишна, Одделенска, Албански јазик и книжевност, Англиски јазик и книжевност, Германски јазик и книжевност, Физика и хемија, Математика и информатика (настава на албански јазик, предучилишна програма), Математика и информатика (настава на турски јазик и на бошњачки јазик), Математика и информатика (настава на бошњачки јазик).

По отворањето на Универзитетот во Призрен, Владата на Косово го основа и Јавниот универзитет во Ѓаковица со Одлука бр. 02/118 од 6.3.2013 г., а Собранието на Косово ја ратификува оваа Одлука на 30.5.2013 г. Универзитетот во Ѓаковица „Фехми Агани“ започна со работа на 1 октомври 2013 г., а Педагошкиот факултет е во неговиот состав и има предучилишна и одделенска програма. Универзитетот ја започна својата активност во првата академска 2013/14 г. со три факултети: Педагошки факултет (со основна – одделенска и предучилишна програма), Медицински факултет (со програма за бабици и за нега) и Филолошки факултет (со програми за албански јазик и за англиски јазик и книжевност). Во тоа време, се основа и Универзитетот „Кадри Зека“ во Гњилане. Со Одлука бр. 118/03 на Владата на Косово од 6.3.2013 г., со идеја да го промовира и развива високото универзитетско, истражувачкото, научното и уметничкото образование, Собранието на Косово го одобри основањето на овој Универзитет. Со Одлука на Основачкиот совет на УКЗ од 31.10.2013 г., Педагошкиот факултет со центар во Приштина се трансформира во Педагошки факултет во состав на Универзитетот „Кадри Зека“ во Гњилане, што ги почнува активностите за обука на студентите (идните наставници) со две програми, предучилишна и одделенска во академската 2013/14 г. Исто така, во Митровица во 2013 година, беше основан јавен универзитет под името „Иса Болетини“⁵⁷. Во рамките на овој Универзитет во академската 2014/2015 година, започна да работи и Педагошкиот факултет, со

⁵⁷ <https://www.umib.net/fakulteti-edukimit/historiku-i-fakultetit-te-edukimit/>. Пристапено мај, 2021.

програмата за предучилишна возраст и одделенска програма, програми акредитирани од Агенцијата за акредитација на Косово.

Во однос на обуката на студентите за наставна работа, денес, Педагошкиот факултет е институција за високо образование на Косово, што од 2002 г. перманентно се занимава со оваа обука и со квалификацијата на нов наставен кадар. Во текот на работата, на Педагошкиот факултет имало доста пропусти од различна природа во сите четири главни центри, но најизразен е проблемот со недостиг на квалификувани наставници или професори за разни профили на студиските програми. Недостигот од професионален кадар во високообразовните институции и другите тешкотии наметнаа редукација на програмите во сите четири центри во Косово. Во 2010 г., Агенцијата за акредитација на Косово (ААК) акредитира само две програми (bachelor – додипломски) со траење од три години, и тоа: Предучилишна настава и Одделенска настава. За другите програми што подготвуваат студенти за предметна настава, Агенцијата даде дозвола за работа за една година, и тоа само во Приштина. Овие програмски промени на Педагошкиот факултет во сите четири центри се дочекаа со многу разочарување и од наставниот кадар и од студентите. До академската 2012/13 г., со Одлука на Министерството за образование, Педагошкиот факултет во сите четири центри работеше со редуциран број програми и со помал број студенти. По препорака на Агенцијата за акредитација на Косово⁵⁸ и со Одлука на Министерството за образование, во академската 2013/14 г. на Педагошкиот факултет во Приштина му се приклучува и Одделението за педагогија со две наставни програми, Општа педагогија (bachelor – додипломски) и Педагогија (теориско-научна насока, мастер). Ова Одделение од 1962/63 г. било дел од Филозофскиот факултет. Со таа одлука, следи и реорганизација на програмите на Педагошкиот факултет во Приштина, па така, за предметна настава (од шесто до деветто и од десетто до дванаесетто одделение), академската обука (bachelor) ќе се спроведува во одредени академски единици – образовни факултети на Универзитетот во Приштина, а педагошката обука и наставната практика ќе се организираат во текот на мастер-студиите, и тоа само на Универзитетот во Приштина⁵⁹.

Со Одлука на ААК, Ref.: 537/14 од 4.7.2014 г., за првпат се акредитира програмата Образование и развој во раното детство (BA, 240 ЕКТС) со намера да се задоволат потребите на пазарот на трудот за квалификација на воспитувачи што работат со деца

⁵⁸ Universiteti i Prishtinës "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, Raporti i vetëvlerësimit, Prishtinë, Januar, 2016, str. 10.

⁵⁹ Universiteti i Prishtinës "Hasan Prishtina" F. i Edukimit, Plani zhvillimor- 2014-2018, Prishtinë, Gusht, 2013, str. 7.

од 0 до 3 години. Во ноември 2014 г., ААК ги акредитира мастер-програмите со 60 ЕКТС, и тоа: Албански јазик и книжевност, Математика, Природни науки, Општествени науки, Технологија и ИКТ. Програмите почнале со регистрација на студенти и со работа во академската 2015/16 г. и имале цел да ги обучуваат студентите што завршиле додипломски студии со траење од четири години (240 ЕКТС). Со Одлука на ААК, Ref.: 782/16 од 5.9.2016 г., се акредитираат програмите: Мастер по предметна настава (120 ЕКТС со специјализација: Математика, Физика, Биологија, Хемија, Историја, Географија, Технологија и ИКТ); Мастер по педагогија за специјални училишта (120 ЕКТС) и Мастер по инклузивно образование (60 ЕКТС). Овие програми се подготвени во рамките на ТЕМПУС-проектот „Модернизација на наставното образование на Универзитетот во Приштина“ со помош на меѓународните партнери, како Универзитетот за применети науки во Јиваскила (ЈАМК) Финска, Универзитетот Бедфордшир во Велика Британија, Универзитетот Болоња во Италија и Универзитетот во Љубљана во Словенија⁶⁰. Со цел да ги поддржи наставниот кадар и студентите за истражувачка работа, Педагошкиот факултет ја одобри Истражувачката стратегија на Педагошкиот факултет од 2016 до 2021 г. Исти развојни стратегии за зголемување на квалитетот на студиите и на научноистражувачката работа спроведува и Педагошкиот факултет во другите три универзитетски центри во Косово, во Призрен, Ѓаковица, Гњилане и Митровица. Редовно се организираат меѓународни симпозиуми и конференции чија главна цел е унапредување на научните истражувања и образованието.

⁶⁰ Katalogu i Programeve, Fakulteti i Edukimit Prishtinë, Universiteti “Hasan Prishtina”, Prishtinë, 2017, str. 7– 8.

III. ПРЕДУНИВЕРЗИТЕТСКИОТ ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ ВО КОСОВО

Образовните системи на сите земји од регионот и пошироко, па и образовниот систем во Косово, од почетокот на првата деценија на овој век, еволуирале и се реформирале. Образовниот систем во Косово почна да се реформира меѓу првите во регионот, поради присуството на меѓународниот фактор во управувањето со државата. Поради социјалните, политичките, економските, културните и другите специфични околности, образованието во Косово има значајни проблеми, во однос на другите земји во регионот. Познато е дека по Војната од 1998 г., Косово го надгледуваа и со него управуваа привремените институции за самоуправа што беа под јурисдикција на ОН, односно на Меѓународната организација УНМИК. На Одделението за образование му помагаше УНИЦЕФ, а го надгледуваше и меѓународниот копретседавач, г. Michael Daхner. Иницијативата за забрзана реформа на косовското образование потекна токму од меѓународниот копретседавач за образование г. Michael Daхner, кој во врска со општите промени во косовското образование, а посебно за курикуларните промени во предговорот, меѓу другото, вели: „...Логичната основа на нашиот курикулум е граѓанското образование во едно граѓанско општество... За Косово, сличноста со реформите во цела Европа, па и со реформите на Балканот, се од големо значење. Во иднина нема да има изолирани острови на образованието еден покрај друг. Напротив, ќе постојат образовни мрежи што ќе ја одржуваат рамнотежата меѓу општоприфатените стандарди и локалните специфичности⁶¹.“ Помошта од

⁶¹ UNMIK, IAS, Korniza e kurrikulit të ri të Kosovës, Libri i bardhë për diskutim, Shtator, 2001, Prishtinë, str. 5.

меѓународниот фактор на полето на предуниверзитетското образование во Косово имаше позитивни ефекти, особено за создавање на правна основа, за изградување училишни објекти, за организацијата на семинари и обуки за наставниците, за лиценцирање на наставниците, за изработка на нов курикулум во склад со Европската Унија итн. Реформите што се презедоа во косовското образование во првата деценија на овој век донесоа значаен напредок и го направија образовниот систем во Косово посеопфатен, покохерентен, пофлексибилен и поорганизиран.

До 2001 г., системот на предуниверзитетското образование во Косово беше организиран според традиционалниот регионален систем 4 + 4 + 4. Нижиот основен циклус имаше четири одделенија, од прво до четврто, а вишиот основен циклус имаше четири одделенија, од петто до осмо. Исто така, и средните училишта имаа четири класови, од прва година до четврта во поголемиот број од училиштата, освен во некои стручни и технички училишта каде што наставата беше организирана во три години, од прва до трета година. Од 2002 г., Одделението за образование и наука (ООН) во Косово (чиј наследник е МОНТ)⁶², со помош на факторите за меѓународен надзор ја спроведе првата реформа во 21 век во предуниверзитетското и високото образование во Косово. Оваа образовна реформа како референтна точка ја има организациската структура на целиот образовен систем, од предучилишните установи до високото универзитетско образование, а ги зема предвид и курикуларните промени во предуниверзитетското образование. Според оваа реформа, образовниот систем во Косово е организиран и структуриран на следниот начин:

- Предучилишно образование, ги вклучува и градинките за деца до 6 години.
- Основно образование, ги вклучува одделенијата од прво до петто, за деца од 6 до 10 години.
- Нижо средно образование ги вклучува одделенијата од шесто до деветто, за деца од 11 до 14 години.
- Средно образование ги вклучува одделенијата од десетто до дванаесетто/тринаесетто, за деца од 15 до 18 години.
- Високо или универзитетско образование.

Високото или универзитетското образование е реорганизирано во три нивоа на студии:

- Прв степен – додипломски студии (bachelor, BA), 3 или 4 години.

⁶² Одделение за образование и наука (ООН) во Косово, <https://masht.rks-gov.net/edp>. Пристапено април, 2021.

– Втор степен – магистерски студии (мастер, МА), 2 или 3 години.

– Трет степен – докторски студии (докторат), 3 години⁶³.

Образовниот систем во Косово често се реформирал, а особено во предуниверзитетското образование, и тоа во основниот и нижиот среден циклус. И покрај честите промени и реформи од различна природа, косовскиот образовен систем не забележуваше квалитативен пораст. Постоеше и сè уште има стагнација, во однос на соседните земји или земјите од регионот. Обезбедувањето на квалитет во предуниверзитетското образование беше и остана една од најпроблематичните и најслабите точки во образовниот систем во Косово. Некогашните механизми за обезбедување квалитет, како Косовската педагошка канцеларија, Општинските педагошки институции и стручните служби престанаа со работа. На пример, педагозите во училиштата престанаа да работат во 2000/01 г., со одлука на УНМИК, односно на меѓународниот копретседавач на ООН за Косово, г. Дахнер, кој сметал дека „нема потреба“ некогашните механизми за обезбедување на квалитетот да ги замени со нови функционални механизми. За да се пополни оваа институционална празнина, МОНТ во Приштина во 2007 г. ги основа Косовскиот педагошки институт и Просветниот инспекторат. Активноста на овие две институции за обезбедување на квалитет, по една година, станува дел од од надлежноста на општинските дирекции за образование, со одобрување на Законот бр. 3/L-068 за образование во општините на Република Косово. Во последните години, видлив е нов тренд на повторно вработување на стручните работници, педагозите и психолозите од општинските дирекции за образование, но нивната активност останува неусогласена и без надворешен надзор. Законот за образование во општините беше иновација и форма на децентрализација на образованието со пренесување на надлежностите од централно на локално ниво, но во однос на обезбедувањето квалитет, оваа форма на децентрализација не донесе значаен успех зашто усвојувањето на овој Закон ги затекна општините неподготвени, во однос на кадар и логистика и особено зашто во земјата не постои единствен систем за обезбедување на квалитетот. Проектот Твининг (Twinning) што го финансира ЕУ со цел да го спроведе стратешкиот план во образовниот сектор во Косово 2011 – 2016, ја поддржа иницијативата на Министерството за образование, наука и технологија за развој на сеопфатна стратегија за обезбедување на квалитет. Процесот на стратешко планирање се реализираше во периодот од септември 2014 до

⁶³ MASHT-i, Plani strategjik i arsimit tñë Kosovë 2017 – 2021, Prishtinë , Shtator, 2016, str. 20.

јули 2015 г. и го карактеризира големо учество на сите заинтересирани страни, од официјални претставници на МОНТ до претставници на општините, стручни лица и директори на училиштата. Процесот на планирање започна со анализа на конкретната ситуација и на главните фактори што директно влијаат на обезбедување на квалитетот во предуниверзитетското образование. Анализата покажа дека најслабите точки или главните тешкотии во обезбедувањето квалитет во образованието се:

- Неправедна поделба на одговорноста и задачите меѓу централните и локалните образовни институции (МОНТ – општина – училиште).

- Недостиг на човечки и институционални капацитети за правилно и навремено управување со задачите и одговорноста.

- Несистематски пристап кон процесот на планирање на развојот на општинско (општински дирекции за образование) и на училишно ниво.

- Слаба свест на сите актери што се директно или индиректно поврзани со проблемот за квалитет на образованието во Косово⁶⁴

Во рамките на напорите да се реформира образованието за да се елиминираат недостатоците, да се исполнат идентификуваните потреби во областа на образованието и да се усогласи локалниот образовен систем со европските стандарди во образованието, МОНТ во август 2011 г. изработи Рамка на наставната програма за предуниверзитетското образование. Оваа Рамка е документ што ги дефинира резултатите од компетенциите за учење во различни области на животот и работата изразени во фактичко и процедурално знаење, вештини, ставови и вредности што учениците би требало да ги развиваат во текот на одредени временски периоди. Овој документ, исто така, ги дефинира поделбата на времето за подрачјата на курикулумот и нивната меѓусебна поврзаност, што овозможува напредок и развој на компетенциите кај учениците⁶⁵. Претходните наставни програми беа ориентирани на чување и пренос на наставните содржини, а во центарот на процесот на учење беше предавачот и наставникот информатор. Предметниот курикулум имаше за цел промена на парадигмата на класичната настава ориентирана кон содржината и факторизација на учениците во процесот на учење за да им се овозможи развој на различни практични и животни вештини и способности. Примената на оваа Рамка се случи подоцна иако предвидувањата на МОНТ беа овој курикулум да се примени во текот на училишната 2013/2014 г. Во октомври 2016 г., Рамката на курикулумот од 2011 г. е дополнета и

⁶⁴ MASHT, Strategjia e sigurimit të cilësisë për arsimin parauniversitar në Kosovë 2016 – 2020, Prishtinë, 2020, str. 5.

⁶⁵ MASHT, Kurrikula e Kosovës, Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët 6 – 9, Prishtinë, 2012, str. 5.

ревидирана, а неговата примена стана задолжителна за сите училишта во Косово од 2017 г.⁶⁶

Меѓународните организации, како ГИЗ, УСАИД, Каритас, Спасете ги децата (Save the Children), УНИЦЕФ, УНЕСКО и многу други владини и невладини организации вложија финансиски и кадровски ресурси во образованието во Косово. Инвестициите се реализирани две децении по 2000 г. и се од економска и логистичка природа. Вложувано е во изградба на нови училишта и реконструкција на стари училишта, училиштата се снабдени со инвентар и разни работни алатки, учениците се снабдени со материјали и алатки за наставна работа. Во однос на логистиката и професионализацијата, меѓународните инвестиции се насочени кон изградба на човечки капацитети и подобрување на квалитетот на наставната работа. За сите наставници од предуниверзитетското образование се организирани работилници, семинари и обуки. Преку меѓународни стручни лица и едукатори, донесени се различни искуства за ефикасна организација на образовниот систем, но и нови искуства за начинот на реализација на наставниот процес според современи методологии. И покрај бројните вложувања и придонеси од меѓународните и локалните организации и од Министерството за образование, предуниверзитетското образование сè уште претставува најголем предизвик и прашање за целото косовско општество. Загриженоста е голема, а дискусиите се насочени кон пронаоѓање на механизми и можности за подигнување на квалитетот на образованието и за постигнување на образовните стандарди од земјите во регионот и Европа. Покрај зголемувањето на квалитетот, проблем претставува и намалувањето на бројот на ученици во сите училишта во Косово, како резултат на семејната емиграција во европските земји. Во споредба со учебната 2004/05 г. кога наставата во предуниверзитетското образование, од предучилишните установи до вишото средно училиште, ја посетувале 404 043 ученици⁶⁷, во учебната 2020/21 г. наставата ја посетуваат 335 270 ученици⁶⁸. Јасно е дека од 2004 г. до 2020 г. бројот на ученици што го посетуваат предуниверзитетското образование се намалил за близу 70 000 ученици. Ова намалување не е последица на намалувањето на natalitetot во Косово, туку на влошувањето на социјално-економската ситуација на населението и на емиграцијата во развиените европски земји.

⁶⁶ MASHT, Korniza Kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar), Prishtinë, 2016, str. 4–5.

⁶⁷ MASHT, Pasqyrë e statistikave të arsimit në Kosovë, 2004/05, Prishtinë, Janar 2005, str. 8, 16, 26.

⁶⁸ MASHT, Të dhëna mbi arsimin parauniversitar, Shënime statistikore 2020/21, Prishtinë, 2021, str. 2.

Јавниот систем на предуниверзитетското образование во Косово дејствува преку мрежа што се состои од 44 преучилишни установи, 886 основни и нижи средни училишта, 122 виши средни училишта и 6 специјални училишта (Ресурсен центар). Од законска гледна точка, системот на предуниверзитетското образование е прилично консолидиран, со исклучок на предучилишното образование што и понатаму работи во склад со Законот од 2004 г. одобрен од привремените институции за самоуправа на Косово. Повеќе информации за институциите за предуниверзитетско образование во Косово, за нивоата на образование, за начинот на организирање на наставата, за наставниот кадар, за правната инфраструктура и за други важни прашања ќе бидат дадени во продолжение.

3.1. Предучилишно образование

Предучилишното образование во Косово ги вклучува децата на возраст од 9 месеци до 6 години и е поделено на:

- рано образование што се состои од:
 - градинки за нега, во кои се вклучуваат деца од 9 месеци до 3 години,
 - градинки за воспитување во кои се вклучуваат деца од 4 до 5 години.
- предучилишно образование – подготвителна настава што ги вклучува децата од 5 до 6 години.

Според статистичките податоци од МООНТ во Приштина, за учебната 2020/2021 г. на Косово има вкупно 44 јавни предучилишни установи што се распоредени во седум региони и 22 општини. Овие институции вклучуваат 9 038 деца во раното образование до три години и 22 141 дете во преучилишното образование, односно во подготвителното одделение. Покрај јавните предучилишните установи, има и приватни предучилишни установи. Од нив, 88 имаат дозвола за работа од МООНТ. Бројот на деца што се воспитуваат во овие институции е 6 983. Во моментот, бројот на предучилишни установи е многу мал, во споредба со барањата и потребите на општеството, што во последните години се зголемуваат, првенствено, поради сè поголемиот број жени што се вработуваат. Недостигот на доволен број јавни предучилишни установи се забележува во сите општини. Во поголемите градови и општини има поголем број предучилишни установи, но овој број не е доволен. На пример, во Приштина работат 8 јавни

предучилишни установи, но, исто така, и 50 лиценцирани приватни предучилишни установи. Тоа покажува дека е голема потребата на граѓаните за предучилишни установи во главниот град. За жал, сè уште постојат општини што немаат ниту една предучилишна установа. Статистичките податоци од МОНТ покажуваат дека од 34 општини во Косово, само 22 имаат јавни предучилишни установи⁶⁹. Недостигот на соодветни објекти што ги исполнуваат условите за работа и на квалификувани воспитувачи доведе до упис на мал број деца што припаѓаат на групата од 0 до пет години. Исто така, загрижува и малиот број деца на предучилишно ниво – рано детство (од 0 до 3 години). Според статистичките податоци од МОНТ, уписот на децата од 0 до 4 години во лиценцираните предучилишни установи изнесува само 2,8 %, а на децата од 3 до пет години 29,6 %. На предучилишно ниво (од 5 до 6 години), инклузијата е поголема и достигнува 79,6 %⁷⁰. Предучилишните установи работат според наставна програма за преучилишно образование, а во примена е програма за предучилишно образование⁷¹ за деца од 3 до 6 години. За децата од 0 до 6 години, предучилишните установи работат според водичот „Стандарди за развојот и учењето во раното детство од 0 до 6 години“⁷² што го објави МОНТ во соработка со Меѓународната организација УНИЦЕФ во 2012 г. Во моментот, МОНТ работи на изработка на основниот курикулум за предучилишно образование што ќе ги опфати децата од сите возрасни групи за ова ниво. Бројот на наставници, административни и техничко-помошни лица што во моментот работат во предучилишното образование, според статистичките податоци на МОНТ за 2021 г, е следен: 588 наставници и воспитувачи (2 од машки, а 586 од женски пол), 92 административни лица (12 од машки и 80 од женски пол) и 207 технички лица (69 од машки, а 138 од женски пол)⁷³.

Во административна смисла, јавното и приватното предучилишно образование функционираат, врз основа на посебни законски документи, како што се:

– Законот бр. 04/1-032 за предуниверзитетско образование во Република Косово⁷⁴, 29 август 2011 г.

– Законот бр. 04/L-52 за предучилишно образование⁷⁵, УНМИК/РЕГ/2006/11, 6 март 2006 г.

⁶⁹ Luljeta Aliu, *Analizë e sistemit arsimor në Kosovë*, Fridrich Ebert Stiftung, Prishtinë, 2018, str. 34.

⁷⁰ MASHT-i, *Plani strategjik i arsimit në Kosovë 2017 – 2021*, Prishtinë, Shtator, 2016, str. 22.

⁷¹ https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/kurrikula-e-edukimit-parashkollor-ne-kosove-3-6-vjec_1.pdf. Пристапено мај, 2021.

⁷² https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/elds-report-alb-for-web_1.pdf. Пристапено мај, 2021.

⁷³ MASHT, *Të dhëna mbi arsimin parauniversitar*, Shënime statistikore 2020/21, Prishtinë, 2021, str. 2.

⁷⁴ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf>. Пристапено мај, 2021.

– МОНТ, АУ бр. 19/2016 за вклучување на децата во предучилишните установи во Косово⁷⁶.

– МОНТ, АУ бр. 15/2016 за лиценцирање и регистрација на приватните предучилишни установи⁷⁷.

3.2. Основно и нижо средно образование

Основното образование во Косово од учебната 2001/02 трае 9 години. Реформите што тогаш се случувале во структурата на образовниот систем го трансформираа основното образование со траење од 4 + 4 години во систем од 5 + 4 години. Од тоа време, основното образование се дели на два циклуси, и тоа на почетен основен циклус што трае 5 години и се организира од прво до петто одделение и на ниж среден циклус што се организира од шесто до деветто одделение. Возрасната група на учениците опфатени со нивото од прво до петто одделение е од шест до десет години, а на оние опфатени со нижото средно ниво е од единаесет до четиринаесет години. Вкупниот број ученици што го посетуваат основното училиште, односно основните и нижите средни училишта, според статистиките на МОНТ за 2020/21 г., е 229 704, од кои 118 571 се од машки пол, а 111 133 се од женски пол. Вкупниот број ученици ги претставува сите етнички заедници во Косово. Бројот на ученици според националност е следен: 321 011 Албанци, 3 408 Бошњаци, 1 330 Роми, 1 340 Египќани, 4 195 Ашкали, 2 743 Турци, 430 Горанци, 23 Хрвати, 418 Срби (само во некои училишта во Каменица) и 372 ученици од друга националност. Наставниот, административниот и техничкиот кадар што е вработен во основното и нижото средно образование се состои од 21 091 работник. Во однос на полот, во наставниот кадар доминираат лицата од женски пол. Од вкупниот број наставници, 17 353, што работат во основниот и нижиот среден циклус, 10 333 се од женски пол, а 7 020 од машки пол. Училишниот административен кадар има вкупно 1

⁷⁵ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/7-lep-ligji-mbi-eukimin-parashkollor.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁷⁶ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/09/19-ua-nr-19-2016-perfshirja-ne-instituc.-parashkollore-kosove.pdf>.

Пристапено мај, 2021.

⁷⁷ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/09/15-ua-nr15-2016-licencimi-dhe-regj-ins-ed-app-rotated.pdf>. Пристапено мај, 2021.

226 вработени, од кои 867 се лица од машки, а 359 лица од женски пол. Техничкиот или помошен персонал има вкупно 2 512 вработени лица, од кои 2 200 се од машки, а 312 од женски пол⁷⁸. Бројот на институции во кои учениците ги посетуваат овие два циклуси, основното и нижото средно образование, е 886, од кои 627 објекти се матични училишта, а 259 објекти се објекти физички одделени од матичните училишта. Благодарение на донациите од различни меѓународни организации, но и на посветеноста на МОНТ, прашањето за училишните објекти за основно и нижо средно образование скоро е целосно решено. Значаен број училишта се изградени и во урбаните и во руралните подрачја. Постојните училишта се обновени, а обезбеден е и дополнителен канцелариски простор за ИКТ, за наставата по Физика, Хемија, Биологија и Физичко воспитание, како и за мини библиотеки и читални во училиштата.

Основното и средното нижо училиште во Косово се задолжителни, а учеството на учениците на овие нивоа секогаш бил висок, 96 % во основното и 98 % во нижото средно образование. Во споредба со претходните години, посетеноста на училиштата е подобра, но проблемот е падот на вкупниот број ученици. Овој пад е евидентен и видлив секоја учебна година. Ако се споредат податоците од статистичките извештаи на МОНТ за учебната 2019/20 г. и за 2020/21 г., ќе видиме дека има годишен пад на бројот на ученици на 4 886 ученици во текот на учебната 2021 г. Односот наставници – ученици, во учебната 2019/20 г. изнесува 14,0⁷⁹, а за учебната 2020/21 г. овој однос е 13,8. Проблем сам по себе во предуниверзитетското образование е пренатрупаноста на училиштата во центрите или во големите градови во Косово, посебно во Приштина, Призрен и Митровица, како резултат на движењето на руралното население кон поголемите градови. Ова движење на населението влијаело училиштата во руралните делови на земјата да останат со преполовен број ученици, а во градовите училиштата да се пренатрупани.

Предуниверзитетското основно и нижо средно образование вклучува значаен број ученици што посетуваат приватни институции или училишта. Овие институции работат во склад со важечките образовни закони во Косово и имаат право на работа откако ќе добијат дозвола од МОНТ. Бројот на ученици што посетуваат приватни училишта постепено се зголемува. За тоа сведочат статистичките податоци од МОНТ, според кои во учебната 2019/20 г. настава во основниот и во нижиот среден циклус посетувале 5

⁷⁸ MASHT, Të dhëna mbi arsimin parauniversitar, Shënime statistikore 2020/21, Prishtinë, 2021, str. 2.

⁷⁹ MASHT, Të dhëna mbi arsimin parauniversitar, Shënime statistikore 2019/20, Prishtinë, 2020, str. 3.

252 ученици⁸⁰, од кои 2 894 се од машки, а 2 358 од женски пол, а во учебната 2020/21 г., наставата ја следат 5 796 ученици, од кои 3 194 се од машки, а 2 602 од женски пол. Воопшто, за косовското општество, а посебно за МОНТ и образовните институции, едно од најосетливите прашања за дискусија што бара брзо и чесно решение е зголемувањето на квалитетот на образованието. Досега се направени многу обиди да се најдат начини за решавање на овој проблем. Од година во година, МОНТ одобруваше разни документи за да се најде решение за зголемување на квалитетот во предуниверзитетското образование. Дел од оваа документација се и годишните планови, долгорочните стратегии за обезбедување на квалитет⁸¹, стратешките рамки, курикуларните промени, професионалниот развој на наставниците⁸², административните упатства итн. Повеќе информации за законските решенија и за документацијата на МОНТ ќе се претстават во делот за правната основа и за стратегиите за развој во предуниверзитетското образование. Дискусиите за квалитетот на образованието може да произлезат од споредба на резултатите од националните тестови во текот на годините и од неодамнешните напори на МОНТ да го подобри спроведувањето на тестовите. За секоја училишна година, МОНТ организира екстерно оценување (тест за постигнувањата) за учениците од последното одделение од задолжителното образование (деветто одделение) и матурски испит за учениците од вишото средно образование (дванаесетто одделение). Овие две форми на организирано вреднување од МОНТ беа многу критикувани, токму поради лошото спроведување на тестот и поради недостиг на објективност и повратни информации во училиштата. Податоците за степенот на проодност, од година во година, покажуваат значаен степен на несогласување меѓу постигањата на учениците во училиштата и постигнувањата на учениците на главниот тест за постигањата во деветто одделение и постигнувањата на матурскиот испит (во дванаесетто одделение). Оваа разлика е поголема ако се споредат податоците за успехот на учениците во училиштето и успехот на учениците постигнат на меѓународниот тест ПИСА. Она што беше предупредување за косовското општество и институциите, во однос на квалитетот на предуниверзитетското образование, се ниските резултати постигнати на меѓународниот тест во 2015 г. Една група стручни лица од Светската банка, што спровеле процена на примерок од ученици од петто одделение во Косово во 2014 г., утврдиле дека се големи разликите во успехот постигнат меѓу девојчињата и

⁸⁰ Agjensia e statistikave të Kosovës, Statistikat e arsimit në Kosovë 2019/20, Prishtinë, Qershor, 2020, str. 57–58.

⁸¹ MASHT, Strategjia e sigurimit të cilësisë për arsimin parauniversitar në Kosovë 2016–2020, Prishtinë, 2020.

⁸² MASHT, Korniza strategjike për zhvillimin profesional të mësimdhënësve në Kosovë, Prishtinë, Prill, 2017.

момчињата (особено на тестот по јазик) и разликите во успехот на учениците во урбаните и руралните средини. Исто така, се утврдени значајни разлики во постигањата на учениците во различни општини. Оттука, овие експерти ги повикаа одговорните на образовните институции во Косово на акција со цел тие разлики да се намалат⁸³.

За да го зголеми квалитетот на образованието, да ги усклади програмските содржини со содржините во земјите од регионот и да ги исполни европските стандарди, Министерството за образование во Косово презеде активности во врска со тие промени, дополнувајќи го постојниот курикулум. Со Одлука бр. 231/01В⁸⁴ и 232/01В⁸⁵ од 25 октомври 2016 г. на МОНТ, се ревидирани и дополнети Рамката на наставната програма и Основната наставна програма за предуниверзитетското образование во Република Косово, а истовремено е укинат Курикулумот од 2011 г. и Основниот курикулум од 2012 г. Новиот курикулум има намера „... децата и младината во Косово да бидат подготвени да се соочат со предизвиците во 21 век и активно да создаваат нови конкурентни знаења за глобалниот пазар на трудот⁸⁶.“ Во однос на стекнувањето знаење, овој Курикулум е заснован на виталните компетенции што учениците треба да ги постигнат на прогресивен и одржлив начин, преку курикуларните области во предуниверзитетското образование. Во оваа група компетенции, се вклучуваат следните:

- Компетенцијата за комуникација и изразување.
- Компетенцијата за размислување.
- Компетенцијата за учење.
- Компетенцијата за живот, работа и животна средина.
- Личната компетенција.
- Граѓанската компетенција.

Областите на курикулумот ја сочинуваат основата на организацијата на наставно-образовниот процес во училиштата на секое образовно ниво и неговите соодветни степени. Курикулумот на предуниверзитетското образование е организиран во седум области. Овие области вклучуваат еден или повеќе предмети или модули. Курсевите и модулите се засноваат на исходите од учењето што се дефинирани за секоја област. Некои предметни подрачја може да бидат дел од неколку курикуларни нивоа. Области на курикулумот се: јазици и комуникација, уметност, математика, природни науки, општество и животна средина, физичко воспитание, спорт и здравје и живот и работа.

⁸³ MASHT, Strategjia e sigurimit të cilësisë për arsimin parauniversitar në Kosovë 2016–2020, Prishtinë, 2020, str. 15.

⁸⁴ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-kurrikulare-finale.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁸⁵ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-berthame-2-final.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁸⁶ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-kurrikulare-finale.pdf>. Пристапено мај, 2021.

Исходите од учењето се дефинирани за секоја област, што овозможува развој на клучните компетенции⁸⁷.

Основната правна инфраструктура со која работи предуниверзитетското образование во Косово, односно основното и нижото средно образование, ја сочинуваат:

– Законот бр. 04/1-032⁸⁸ за предуниверзитетското образование во Република Косово, од 29 август 2011.

– Законот бр 03/L-068⁸⁹ за општинското образование во Република Косово, од 21 мај 2008 г.

3.3. Вишо средно образование

Вишото средно образование во Косово е организирано во јавните и приватните училишта, трае три години и ги вклучува десетто, единаесетто и дванаесетто одделение. Вишото средно ниво е поделено на гимназии и стручни училишта. Двете категории се профилирани училишта. Гимназиите се поделени на насоки: општествена, општа, природни науки, компјутерска математика и јазици. Стручните училишта се поделени според наставните насоки: техничка, земјоделска, економска, медицинска, музичка, трговска, теолошка, уметничка и центри за компетенција. Возрасната група на учениците опфатени со ова ниво на образование е од 15 до 18 години. Бројот на ученици што го посетуваат ова ниво на образование, според статистиката на МОНТ за 2021/21 г., е 74 387, од кои 37 850 се од машки, а 36 537 од женски пол. Во приватните институции, наставата ја посетуваат 3 645 ученици, од кои 1 858 се од машки, а 1 787 од женски пол и се застапени сите етнички групи. Односот на ученици што ја посетуваат наставата во двете главни насоки, гимназиите и стручните училишта, се движи од 52,4 % во гимназиите и 47,6 % во стручните училишта. Бројот на наставници што работат во училиштата од ова ниво е околу 5 232, од кои 2 976 се од машки, а 2 256 од женски пол. Административниот персонал го сочинуваат 335 лица, од кои 233 од машки, а 92 од женски пол, а помошниот персонал 562 лица, од кои 490 се од

⁸⁷ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-berthame-2-final.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁸⁸ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁸⁹ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/9ligji-i-arsimit-ne-komuna2008-03-l068-al-arse-kom.pdf>. Пристапено мај, 2021.

машки, а 72 од женски пол⁹⁰. Бројот на училишни институции во кои учат ученици од ова ниво е 122, од нив 106 се матични училишта, а 16 се физички посебни училишта, но под надлежност на матичните училишта. Генерално, училишната инфраструктура е добра, благодарение на меѓународните донации и вложувањата на МОИТ. Посетеноста на училиштата е подобра, но проблем е намалувањето на бројот на ученици во секоја учебна година. Бројот на ученици што посетуваат настава во оваа учебна година, 2020/21 г., е 74 387, од кои 37 850 се од машки, а 36 537 од женски пол. Овој број е приближно еднаков на бројот ученици што посетувале настава во учебната 2005/06 г., 74 781 ученик од кои 42 579 се од машки, а 32 202 од женски пол⁹¹. Во споредба со учебната 2010/11 г., кога настава посетувале 106 924 ученици (од кои 58 344 од машки, а 48 580 од женски пол)⁹², во оваа учебна 2020/21 г. има пад на бројот на ученици за 32 537. Ако се споредат податоците за бројот на учениците во текот на годините, јасно е дека има пораст на бројот на учениците од учебната 2004/05 г. (69 760)⁹³ до учебната 2010/11 г. (106 924), а потоа следува континуирано намалување до 2020/21 г. на 74 387 ученици. Ова намалување на бројот на ученици е резултат на тешките економски услови низ кои поминува косовското општество во последните десет години и миграциите на населението во развиените земји во регионот и во Европа. Односот на наставниците и бројот на ученици, исто така, варира секоја учебна година. Од анализата на статистичките податоци, за да се спореди односот наставници – број ученици во различни временски периоди, 2004/05 г., 2010/11 г. и 2020/21 г., се гледа дека бројот на наставници не се променил многу (не се намалил) во однос на бројот ученици. За да се поедностави овој однос на наставата според бројот на ученици, го претставуваме во следната табела:

| | Учебна година | Наставен кадар | Наставен кадар – пол | Број на ученици | Пропорција наставник – ученици |
|---|---------------|----------------|----------------------|-----------------|--------------------------------|
| 1 | 2004/05 | 4 314 | М. 3 090 и Ж. 1 220 | 69 760 | 16,2 |
| 2 | 2010/11 | 5 294 | М. 3 396 и Ж. 1 898 | 106 924 | 20,2 |
| 3 | 2020/21 | 5 232 | М. 2 976 и Ж. 2 256 | 74 387 | 13,5 |

Табела 1/3: Број на ученици и наставници во текот на 2004/5, 2010/11 и 2020/21 г.

⁹⁰ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2021/01/shenime-statistikore-2020-21-arsimi-parauniversitar.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁹¹ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/statistikat-e-arsimit-ne-kosove0506.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁹² <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/statistikat-e-arsimit-ne-kosove-2010-11.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁹³ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/pasqyre-e-statistikave-te-arsimit-ne-kosove.pdf>. Пристапено мај, 2021.

Вишото средно образование, исто така, вклучува и значителен број ученици што посетуваат приватни училишта или институции. Бројот на ученици што посетуваат приватни институции е 3 645, од кои 1 858 се од машки, а 1 787 од женски пол. И за вишото средно образование, како и за основното и нижото средно образование, вистинскиот квалитет на стекнувањето знаење во текот на школувањето претставува предизвик. За секоја учебна година, МОНТ организира државна матура за учениците што завршиле дванаесетто одделение, но, за жал, има негативни мислења од учениците и од поголем дел од јавноста дека оваа форма за организација и оценување има сериозен недостаток, во однос на објективноста. За таа цел, МОНТ неколкупати го промени начинот на организација на матурскиот испит, на тој начин што ангажира компании или наставници од нерелевантните општини да управуваат со спроведувањето на тестот. Сите овие иницијативи не беа успешни и не се согледа значајно подобрување, во однос на објективноста при спроведување на тестот. Треба да се напомене и дека учениците кои посетуваат настава во средно училиште секогаш покажуваат подобар успех, во однос на учениците што посетуваат стручни училишта (освен во медицинското училиште). Тоа се случува затоа што учениците што покажуваат подобар успех во основниот или нижиот среден циклус се ориентирани на упис во гимназиите и медицинското училиште, а мал број ученици се запишуваат во стручните училишта. Уште еден проблем што ги погаѓа и наставниците и учениците што се дел од вишото средно образование е недостигот на учебници, конкретизиран материјал, лаборатории и работилници за спроведување на практичната работа. Овие недостатоци се посебно изразени во стручните училишта. Дел од правната инфраструктура со која работи вишото средношколско образование во Косово, покрај споменатите Закони за основното и нижото средно образование, се:

- Законот бр. 4/1-138 за стручно образование и оспособување од 28 февруари 2013 г.⁹⁴
- Законот бр. 4/1-142 за образование и обука на возрасни од 13 декември 2012 г.⁹⁵
- Законот бр. 5/1-018 за полагање на државна матура од 14 декември 2015 г.⁹⁶

⁹⁴ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/ligji-per-aftesimin-profesional-2013-alb.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁹⁵ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/ligji-per-arsimin-dhe-aftesimin-per-te-rritur-2013-alb.pdf>. Пристапено мај, 2021.

⁹⁶ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/05/lmash-gz-nr-2-08-janar-2016-actdocumentdetail.pdf>. Пристапено мај, 2021.

IV. СОЦИОЕКОНОМСКИОТ СТАТУС НА НАСТАВНИЦИТЕ И НЕГОВАТА УЛОГА ВО КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА

Општествениот и економскиот статус, дури и во минатото, се предмет на разгледување на различни филозофи. И денес, тие се преокупација и предмет на проучување и анализа на економските, политичките, општествените, психолошките и образовните науки, но и на различни истражувачи што ги претставуваат овие науки. Истражувањата во областа на образованието, во однос на општествениот и економскиот статус, се опсежни. Тие се организираат од различни регионални и меѓународни истражувачи, но и од разни владини и невладини меѓународни организации чие поле на интерес е образованието. Општествено-економскиот статус како варијабла на квалитетот на образованието ја поттикнува и нашата љубопитност за истражување со цел да го разбереме односот меѓу општествените и економските варијабли и квалитетот на наставата. Со оглед на тоа што во областа на образованието се спроведени бројни индивидуални и институционални истражувања и на тоа што за тие варијабли се користени различни поими, сметаме дека е правилно однапред да се дефинираат основните поими, како статус, општествен статус и економски статус.

4.1. Дефиниција на поимите статус, општествен стаус и економски статус

Според Хрватската енциклопедија поимот „статус“ на латински значи положба или место во општествената структура на кое му припаѓаат одредени права и должности. Оттука, може да се сфаќа дека поимот статус е многу сложен и дека дефинира различни услови и критериуми во кои наоѓаат различни поединци или општествени групи, организации, институции и држави. Статусот може да се одредува со улогата што ја има неговиот носител, што, исто така, го одредува и однесувањето што се очекува од носителот на одредениот статус или она што поединецот „е“, на пример, дете, родител, наставник, менаџер и сл. Ако се разгледува од перспектива на супериорноста и подреденоста, статусот се сфаќа како место на признатата скала на честа, престижот или угледот. Современата социологија познава многу поими што придонесуваат за попрецизен опис на општествениот статус, како што е бариерата меѓу атрибутивниот статус што поединецот го стекнува со раѓање (на пример, припадност на расна или етничка група, на аристократска класа) и постигнатиот статус што поединецот го постигнува во споредба со другите (на пример, статус на образована личност и директор на компанија⁹⁷).

Парсонс (Parsons, 1967), меѓу другото, вели дека статусот како положба во општествената структура, што се формира според различни критериуми, се одредува врз основа на процена на достоинството и угледот на поединецот⁹⁸. Енциклопедијата „Британика“ (Encyclopedia Britannica) поимот статус го одредува како: ...релативен ранг што го има поединецот, со правата, должностите и начинот на живот што му припаѓаат во општествената хиерархија заснована на чест или престиж. Статусот може да му се додели на поединецот при раѓањето, без оглед на какви било вродени способности, но тој може и да се постигне со индивидуален труд, а тоа бара посебен квалитет. Припишаниот статус, обично, се заснова на полот, возраста, расата, семејните односи или на раѓањето, а постигнатиот статус може да се заснова на образованието, занимањето, брачниот статус, постигнувањата или на други фактори⁹⁹. Хрватскиот енциклопедиски речник „Пролексис“, исто така, поимот статус го дефинира како „Углед и престиж на поединецот или групата поврзани со неговата положба во општеството.“ Во модерните општества, главната детерминанта на социјалниот статус е местото во социјалната хиерархија, односно местото во општеството, според поделбата на работата, односно според положбата во работниот

⁹⁷ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Пристапено септември, 2021.

⁹⁸ Ö., Mutluer, S., Yüksel, The Social Status of the Teaching Profession: A Phenomenological Study, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227825.pdf>. Пристапено август, 2021.

⁹⁹ <https://www.britannica.com/topic/social-status>. Пристапено август, 2021.

процес. Социјалниот статус е поврзан и со перцепцијата за припадност кон некоја примарна или секундарна група што има поголем или помал углед во општеството. Во модерната социологија, социјалниот статус се мери со индикатори наречени социоекономски статус (СЕС), како што се: индексот на приходи, степенот на образование и престижот на работното место¹⁰⁰.“ Во анализираната пишана литература во врска со поимите општествен статус и економски статус, нема посебни дефиниции за овие два поими. Во сите дефиниции, за овие два поими се користи акронимот СЕС – социоекономски статус. Затоа, во продолжение, го наведуваме нашето мислење за поимот економски статус. Како и поимот општествен статус, и поимот економски статус е прилично сложен и може да им се припише на поединецот како на личност, на општествената група, организацијата, институцијата или пошироката општествена заедница, како државата или државните заедници. Во овој контекст, може да се зборува за економскиот статус на поединецот (на пример, адвокат, полицаец, лекар, учител и сл.), за економскиот статус на семејството (на пример, селско, урбано, кралско семејство и сл.) и за економскиот статус на организацијата или институцијата (на пример, владини и невладини организации, економски, комерцијални, здравствени организации и сл.). Во секојдневниот живот, кога станува збор за поединецот или семејството, поимот економски статус означува капитал или богатство создадено со професијата или со различни општествено-економски активности или го овековечува семејниот капитал на едниот или на двата сопружници меѓу генерациите¹⁰¹ вклучувајќи ги и нивните родители. Во дефинирање на поимот СЕС, истражувачите имаат различни гледишта што се однесуваат на различни фактори што го сочинуваат СЕС. Ставовите на истражувачите се следни: Општествено-економскиот статус (СЕС) се дефинира како релативна положба на личноста, семејството или соседството (Green 1970; Mueller & Parcel 1981¹⁰²). СЕС не го вклучува само приходот туку и степенот на образование, финансиската сигурност и субјективната перцепција на општествениот статус и општествената класа. Тој, исто така, ги вклучува и квалитетот на животот и привилегиите што им се даваат на луѓето во одредено општество. Од неодамна, СЕС се дефинира како комбинирана економска и социолошка мерка за работното искуство на личноста, како и за економската и општествената положба на поединецот или

¹⁰⁰ <https://proleksis.lzmk.hr/54506/>, [proleksis enciklopedija](https://proleksis.lzmk.hr/54506/), Online. Пристапено август, 2021.

¹⁰¹ <https://www.umass.edu/preferen/gintis/feldman.pdf>, Economic Status, Inheritance of: Education, Class and Genetics. Пристапено август, 2021.

¹⁰² https://www.researchgate.net/publication/312294321_The_Effects_of_Socio-economic_Status_on_Prospertive_English_Language_Teachers'_Academic_Achievement. Пристапено август, 2021.

семејството, во однос на другите (Национален центар за статистика на образованието, 2008 – Nacionalni centar za statistiku obrazovanja, 2008). Винсент и Садреленд (Vincent & Sutherland, 2013) го дефинираат СЕС како „мерка за економскиот и општествениот статус на поединецот или групата поединци, врз основа на приходите, занимањето и другите релевантни показатели, во однос на другите членови од популацијата¹⁰³.“ Според Брадли и Корвин (Bradley & Corvin, 2002), СЕС се состои од финансиски капитал, човечки капитал (ресурси, како што е образованието) и општествен капитал (ресурси постигнати со општествената поврзаност), а сите тие се однесуваат на благосостојбата на луѓето. Саифи и Мехмод (Saifi & Mehmood, 2011) го дефинираат СЕС како комбинирано мерило на економската и општествената положба на поединецот или семејството, во однос на другите, врз основа на приходите, образованието и занимањето¹⁰⁴. Во термилошкиот речник на Американското психолошко здружение (АПА – APA, 2007: 871), СЕС се дефинира како „...положба на поединецот или групата на општествено-економската скала, што е комбинација или интеракција на општествените и економските фактори, како што се приходите, износот и видот на образованието, типот престиж и професијата, местото на живеење, па дури и етничкото и верското потекло на некои општества¹⁰⁵.“

Освен дефинирањето на СЕС, тема на расправа меѓу истражувачите во оваа област е мерењето на СЕС или дефинирањето индикатори за мерење на СЕС. За ова истражување, од особена важност е да се знаат клучните фактори на кои може се заснова мерењето за да може да се даваат претпоставки за СЕС. Истражувачите имаат различно мислење за ова прашање. Блау и Данкан, Хаусер и Федерман и Хауг (Blau & Duncan, 1967; Hauser & Featherman, 1977 и Haug, 1977) имаат приближно исто мислење за важноста на факторите за мерење на СЕС. Тие го поставуваат професионалниот статус меѓу најважните фактори за мерење на СЕС затоа што професијата е услов што на луѓето им дава авторитет, престиж и приход. Мулер и Парсел (Muller & Parcel, 1981) во својот труд „Мерки за општествено-економскиот статус – алтернативи и препораки“ сметаат дека најважните фактори на СЕС за создавање хиерархија во општеството се економијата, моќта и престижот. Тие не се согласуваат со ставовите на другите

¹⁰³ <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>, American Psychological Association. Пристапено август, 2021.

¹⁰⁴ <http://121.52.159.154:8080/jspui/bitstream/123456789/1621/1/impact%20of%20socio%20economic%20status%20of%20teachers.pdf>. Пристапено август, 2021.

¹⁰⁵ http://www.psychology.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/117/Natasha.Maswikiti.pdf. Пристапено август, 2021.

истражувачи за тоа дека приходот е фактор на СЕС. Во врска со тоа, тие велат дека на приходите на некоја личност може да влијаат здравјето, штрајковите, економските кризи итн., па, оттука, според нив, приходот варира, во зависност од регионот, културата и земјата, а овие промени го отежнуваат мерењето на СЕС¹⁰⁶. Други истражувачи сметаат дека важни фактори за мерење на СЕС во дадено општество, покрај занимањето и приходите, се и степенот на образование на родителите или на семејството, финансиско-економската сигурност, субјективните перцепции за општествениот статус и општествените класи, бројот на членови во семејството, бројот на вработени во семејството, бројот на деца во семејството, социјално-психолошката благосостојба во семејството, половата и расната припадност¹⁰⁷, селскиот и градскиот живот, финансиските средства што им се даваат на учениците и студентите во текот на школувањето итн. Од сите овие различни размислувања, предлози и ставови на различни истражувачи во различни временски периоди, што се однесуваат на одлучувачките фактори за СЕС, може да се претпостави дека одредувањето на факторите за СЕС е релативно, како резултат на трајните промени во општеството. Во тој контекст, во однос на одлучувачките фактори за СЕС, сметаме дека покрај професијата, економскиот статус, нивото на образование во семејството и угледот, има и многу други фактори што влијаат на СЕС, а што треба да се земат предвид во текот на истражувањето.

4.2. Истражувања за улогата на општествено-економскиот статус во образованието

Анализата на консултираната литература во врска со ова прашање, овозможува да сфатиме дека во оваа област се направени голем број истражувања. Поголемиот дел од истражувањата нагласуваат еден или два фактори поврзани со СЕС и, главно, се фокусираат на успехот на ученикот во училиштето, успехот на студентот во текот на студиите, на мотивацијата на наставникот за работа, ефектот на наставникот, професионалниот развој на наставникот, квалитетот на образованието, образованието на родителите и влијанието врз успехот на децата, професијата и приходите на родителите, влијанието на богатството и потеклото врз коефициентот на интелигенција итн. Во продолжение, без да се навлегува во методологијата на истражувањето, се

¹⁰⁶ https://www.researchgate.net/publication/312294321_The_Effects_of_Socio-economic_Status_on_Pro prospective_English_Language_Teachers'_Academic_Achievement. Пристапено август, 2021.

¹⁰⁷ <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.pdf>. Пристапено август, 2021.

претставуваат некои од варијаблите и сознанијата што се изведени од спроведените истражувања во врска со СЕС во областа на образованието. Следните податоци не се наведени по посебен редослед или хронологија. Тие се претставуваат во скратена форма само како сознанија што произлегуваат во текот на истражувањето:

– Студентите што доаѓаат од заедници (семејства) со понизок академски успех, имаат поспора стапка на академски напредок, во споредба со заедниците што имаат поголем СЕС.

– Учениците од семејства со ниски приходи се 5 години поназад, во однос на знаењето, во споредба со учениците од семејства со високи приходи (Reardon, Valentino, Kalogrides, Shores & Greenberg, 2013).

– Во 2014 г. стапката на напуштање на образованието на лица од 16 до 24 години е повисока во семејствата со ниски приходи (11,6 %), во споредба со семејствата со високи приходи (2,8 %, Национален центар за статистика, Nacionalni centar za statistiku) obrazovanja, SAD, 2014).

– Стапката на успех на студентите со ниски семејни приходи е пониска во дисциплините наука, технологија, инженерство и математика, во споредба со студентите што припаѓаат на општествената група со повисоки приходи (Doerschuk, 2016).

– Според американското пописно биро (2014), поединците во горните квартали, во однос на приходот во домаќинството, имаат 8 пати поголема веројатност да добијат диплома на 24 години, во споредба со поединците од ниските квартали, во однос на приходот на домаќинството.

– Поединците од повисоките општествени класи тежнеат да бидат поуспешни во развивање аспирации во кариерата и, генерално, се подобро подготвени за светот на работата поради пристапот до ресурси, како што се канцеларии за кариера, ментори, најдобри училишта итн. (Diemer & Ali, 2009).

– Бариерите во кариерата се значително поголеми за поединците кои потекнуваат од сиромашни семејства, за обоените, жените, поединците со инвалидитет и групите ЛГБТИК (Blustein, 2013).

– Поединците од пониските општествени класи, генерално, имаат помала самоефикасност, во однос на кариерата и професионалните стремежи (Ali, McVhirter & Chronister, 2005¹⁰⁸).

– Голем број истражувачи укажуваат на позитивната поврзаност меѓу СЕС на учениците и нивните образовни постигања вклучувајќи ги и резултатите од ПИСА, односно учениците со повисок СЕС, во просек, имаат поголеми образовни постигнувања.

– Учениците со понизок СЕС имаат, во просек, повисок степен на анксиозност што влијае врз намалување на нивните образовни постигања.

– Има позитивна поврзаност меѓу СЕС и формативното оценување од наставникот, но таа поврзаност е многу ниска, а тоа значи дека наставниците во средните училишта успеваат да применуваат поттикнувачка практика спрема сите ученици, без оглед на нивниот СЕС.

– Учениците од семејства со понизок СЕС се чувствуваат помалку сигурно во училиштето, а тоа може да влијае на ниски образовни постигнувања (Baucal & Pavlović-Babić, 2009; Datcher, 1982; Finn & Rock, 1997; Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Kao & Thompson, 2003; Pavlović-Babić & Baucal, 2010; Voelkl, 1995; Willms, 2002).

– Истражувањата покажуваат дека меѓу семејствата што живеат во сиромаштија (во Србија) и понатаму високо се вреднува стекнувањето образование како начин да се излезе од „маѓепсаниот круг на сиромаштијата“. Исти сознанија се добиваат и од други истражувачи (Anđelković & Pavlović-Babić, 2004; Pavlović-Babić & Anđelković, 2004; Tomanović, 2010¹⁰⁹).

– Децата од заедниците со низок СЕС поспоро развиваат академски вештини од децата од групите со повисок СЕС (Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga, 2009).

– Нискиот СЕС на семејствата е поврзан со развојот во раното детство, а особено со лошиот когнитивен успех, јазикот, паметењето, социоемоционалната обработка и лошото здравје во зрелата доба.

– Училишните системи во заедниците со низок СЕС често се негативно предиспонирани со постигнувањата на учениците и академските постигнувања (Aikens & Barbarin, 2008).

¹⁰⁸ Education & Socioeconomic status, <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.pdf>. Пристапено јули, 2021.

¹⁰⁹ https://www.researchgate.net/publication/233823406_Uticaj_socioekonomskog_statusa_ucenika_na_obrazovna_postignuca_direktni_i_indirektni_uticaji. Пристапено август, 2021.

– Несоодветното образование и зголемената стапка на напуштање на школувањето, влијаат на ниските образовни постигнувања на децата, кои го продолжуваат нискиот СЕС во семејството.

– Условите на наставниците и работата во училиштата придонесуваат за квалитетот на учењето, а не карактеристиките на СЕС на семејството (Aikens & Barbarin, 2008).

– Работното искуство и квалитетот на професионалниот развој на наставниците имаат влијание на академските постигнувања на децата (Gimbert, Bol & Wallace, 2007).

– Малку е веројатно дека децата во училиштата со ниски приходи ќе имаат квалификувани наставници (Clotfelter, Ladd & Vigdo, 2006).

– Училиштата за деца со низок СЕС имаат помалку библиотечни ресурси, помалку наставен кадар и помала можност да ги исполнат условите за учење од училиштата за деца со средни приходи (Pribesh, Gavigan & Dickinson, 2011¹¹⁰).

– СЕС на наставниците има влијание врз мотивацијата на работата на наставниците во државните средни училишта во регионот Мераука, Папуа, Индонезија¹¹¹.

– Според проценката за престиж на професијата на Пол (2005) и Hargreaves (2009), наставниците се наоѓаат на шесто место, по пожарникарите, лекарите, медицинските сестри, научниците, војниот персонал и полицијата¹¹².

– СЕС е доследен и сигурен предиктор на голем број исходи во текот на целиот живот вклучувајќи ги и физичкото и психолошкото здравје.

– СЕС е релевантен за сите сфери на однесување и на општествените науки вклучувајќи истражување, практика, образование и застапување

– СЕС е најдобар предиктор на академските постигнувања за сите (Caldvell & Ginther, 1996; Sirin, 2005).

– Нискиот СЕС е повеќе поврзан со ниски постигнувања (Malecki & Demarai, 2006; Milne & Plourde, 2006).

– Децата во домаќинствата со приходи помали од половината на линијата на сиромаштијата постигнуваат помалку од 6 до 13 поени што се праг на проодноста на различни стандардизирани тестови (Milne & Plourde, 2006).

– „На стандардизираниите тестови, Афроамериканците имаат значително пониски резултати од своите бели колеги. Афроамериканците, Шпанците и Индијанците постигнуваат од 75 % до 85 % помалку од Американците (белците)“ (Vilhelm, 2005).

¹¹⁰ <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>. Пристапено август, 2021.

¹¹¹ <https://www.ijsr.net/archive/v3i8/MDIwMTUzMDI=.pdf>. Пристапено септември, 2021.

¹¹² https://www.academia.edu/32448660/Teachers_Views_Regarding_the_Social_Status_of_the_Teaching_Profession. Пристапено септември, 2021.

– Анкетата што во 2000 година ја спроведува Националниот центар за статистика на образованието (Nacionalni centar za statistiku obrazovanja – NCES), а ја пријавува Министерството за образование на САД, покажува дека учениците што доаѓаат од малите етнички групи заостануваат зад своите бели вршници во десетина академски постигнувања (Sirin, 2005).

– Децата што доаѓаат од семејства со низок СЕС се соочуваат со поголеми тешкотии и негативни околности, во споредба со своите колеги со среден и висок СЕС (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Milne & Plourde, 2006; Vilhelm, 2005).

– Врската меѓу СЕС и академските постигнувања е посилна за децата во периферните училишта отколку за децата во руралните или урбаните средини (Sirin, 2005).

– Образованието на родителите и нивните приходи се поврзани со успехот во образованието на нивните деца (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Sirin, 2005)

– СЕС влијае на способноста на учениците (Milne & Plourde, 2006).

– Се уочува корелација меѓу приходите на семејствата и постигнувањата на децата (Bracei, 1999; Caldwell & Ginther, 1996; Milne & Plourde, 2006).

– Учениците од семејства со низок СЕС ја претставуваат најголемата популација на поединци што има ризик да не го завршат средното училиште (Caldwell & Ginther, 1996; Sirin, 2005).

– Од децата што го напуштаат средното училиште, 45 %, 50 % припаѓаат на општествени групи што живеат под границата на сиромаштијата (Bracei, 1999).

– Многу ученици што доаѓаат од семејства со низок СЕС имаат тешкотии со читањето и училишните постигнувања, особено ако нивните родители не се образовани и не знаат да читаат и пишуваат. Децата се производ на своето опкружување и може да не бидат успешни во училиштето ако образованието не се цени дома¹¹³.

– СЕС на семејствата на натпросечно успешните ученици влијае на појавата на здрав или невротичен перфекционизам кај натпросечно успешните ученици во основните училишта.

¹¹³ Ralph C. Wilson, Jr. School of Education, s There a Positive Correlation between Socioeconomic Status and Academic Achievement?, https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=education_ETD_masters. Пристапено август, 2021.

– Семејствата со талентирани членови и со повисок СЕС имаат поголемо влијание на појава на долна граница на здрав перфекционизам, а се појавува невротски перфекционизам кај талентираните членови од семејствата со понизок СЕС¹¹⁴.

– Меѓународните истражувања сугерираат дека има врска меѓу СЕС, детскиот коефициент на интелигенција и академските постигнувања.

– Децата од семејства со висок СЕС постигнуваат поголем успех на ВАСИ (VASI), во споредба со децата од семејства со низок СЕС и низок степен на образование.

– Учениците од семејства со низок СЕС, но со повисок степен на образование, постигнуваат значително подобри резултати во мерењето на интелигенцијата на перформансите ВАСИ од учениците од семејства со низок СЕС и низок степен на образование.

– Децата од семејства со низок СЕС во Јужна Африка може да бидат во неповолна ситуација, во смисла на своите способности за академски успех, но квалитетот на образованието може да биде поважен фактор од СЕС за одредување на нивото на општото интелектуално функционирање.

– Етничката припадност и СЕС имаат значително влијание на оцената на интелигенцијата на децата, академските постигнувања и училишниот успех (Richardson, 2002).

– Се чини дека односот меѓу СЕС и когнитивните способности на децата е глобален меѓукултурен феномен. Истражувањата во Австралија, Америка и во африканските земји, како Нигерија и Уганда, потврдуваат дека СЕС има влијание на ИК и академските постигнувања (Overton & Chapell, 2002; Considine & Zappala, 2002; Heineman, 1976).

– Децата кои посетуваат висококвалитетно училиште имаат многу подобри резултати од децата што посетуваат неквалитетно училиште¹¹⁵.

– Учениците во училиштата со лош успех тешко го надминуваат овој недостаток, без општо планирање и залагање на општеството во тоа опкружување.¹¹⁶

– Наставниците што имаат повисок СЕС покажуваат поголема ефикасност во постигнувањата на своите ученици¹¹⁷.

¹¹⁴ M. Krstić, Kevereski Ljupčo, Uticaj socioekonomskog statusa na pojavu perfekcionizma kod darovitih učenika osnovnih škola, <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2217-73371501040K>. Пристапено август, 2021.

¹¹⁵ http://www.psychology.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/117/Natasha.Maswikiti.pdf. Пристапено август, 2021

¹¹⁶ S. Taylor & Derek Yu, The Importance of Socio-economic Status in determining Educational, <https://core.ac.uk/download/pdf/6358774.pdf>. Пристапено август, 2021.

¹¹⁷ <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/32841/1001507-The-Economic-Value-of-Higher-Teacher-Quality.PDF>. Пристапено август, 2021.

– Квалификациите на наставниците, месечните и семејните приходи, како и нивото на институцијата, исто така, влијаат на успехот на учениците.

– Квалитетот на образованието и перформансите на учениците зависат од наставниците што се гледа од истражувањето на нивните задачи (Ајао, 2001).

– Татковците што имаат високоценета професија имаат значително поголемо влијание врз перформансите на своите деца, во споредба со оние чии татковци се обични работници.

– Во семејства со две или три деца, има значително поголемо влијание на постигањата на децата во училиште, во однос на семејствата што имаат само едно дете.

– Испитаниците што трошат пари на образование на своите деца имаат значително поголемо влијание врз успехот на учениците, во однос на оние што немаат доволно средства¹¹⁸.

– Наставниците имаат негативно мислење за својот општествен статус, во врска со својата професија. На тоа влијаат бројни професионални и непрофесионални фактори, како што се месечните приходи, односот меѓу Министерството за националното образование и наставниците и системот за образование на наставниците и вработувањето на наставниците.

– Успехот на учениците е поврзан со ефектот на наставниците, што се главни актери во спроведувањето на кодифицираните образовни програми. Наставниците имаат клучна улога во образовниот процес, според Пијаже (Navidi, Barzegar, 2009).

– Учителот со висок општествен статус може да биде добар пример за учениците. Општествениот статус е вредност што групата (заедницата, групата или организацијата) му ја дава на општествената улога (Sam Aram, Ghaempour, 2011).

– Подобрувањето на животните услови и благосостојбата на наставниците е уште еден фундаментален фактор за промовирање на нивниот општествен стаутус (Malik, 2010; Hoile, 2001)¹¹⁹.

Од горенаведените податоци, во врска со истражувањата спроведени во областа на образованието за СЕС, можеме со големо убедување да кажеме дека има голема корелација меѓу СЕС на наставниците, учениците, родителите или нивните семејства и академските постигнувања, квалитетот на наставата и успехот на учениците во училиштето.

¹¹⁸ <http://121.52.159.154:8080/jspui/bitstream/123456789/1621/1/impact%20of%20socio%20economic%20status%20of%20teachers.pdf>. Пристапено август, 2021.

¹¹⁹ A Phenomenological Study of Teacher's Lived Experiences of Social Status, <http://iase-idje.ir/article-1-665-en.pdf>. Пристапено август, 2021.

4.3. Општествено-економскиот статус на наставниците во предуниверзитетското образование

Во претходните поглавја на ова истражување, се посветува внимание на обуката на наставниците во минатото, системот за предуниверзитетското образование, квалитетот на образованието, показателите, обуката на наставниците во денешно време, професионалниот развој на наставниците итн. Во нив, неколкупати се нагласуваат тешкотиите со кои се соочува косовскиот образовен систем како институционална организациска структура. Составен дел на овие тешкотиите се и давателите (МОНТ) и корисниците на овој систем (наставниците и учениците). Референтната точка за сите движења и организацијата во овој образовен систем се економско-финансиските аспекти и квалитетот на образованието. Дури и во овој дел се зборува за важноста на економскиот аспект во организацијата на образовниот процес, а посебно на ефектите што ги има тој за квалитетот на наставата. Образовниот систем на Косово повеќе од две децении се соочува со предизвици поради падот на квалитетот на образованието, па, оттука, тоа ја разбудува нашата љубопитност за истражување на причините за тој пад на квалитетот. Познато е дека косовските учители во текот на 90-тите години од минатиот век работат во школски установи што функционираат како паралелни образовни системи, поради насилните мерки што српската влада ги применува на Косово. Во тоа време, наставата се организира надвор од редовните школски установи, во приватни куќи, во верски објекти или во простории привремено приспособени за настава. Во тие тешки услови во кои се организира наставниот процес, платите на наставниците се многу ниски и повеќе се еден вид социјална помош отколку месечна плата. Во почетокот на 90-тите години, надоместокот за наставниците изнесува 150 германски марки и тој е ист за сите наставници во предуниверзитетското образование. По 1999 г., почнува консолидацијата на образовниот систем во Косово, старите училишта се обновени и изградени се многу нови училишта. Од систем на доброволно собирање средства за месечните плати, платите на наставниците се пренесени во системот на месечни исплати од државниот буџет. Од 2000 г., платите на наставниците постепено почнуваат да растат, па денес основната плата на наставниците почетници во предучилишните установи е 405 евра нето, а за поискусните наставници достигнува и од 500 до 550 евра, без оглед на нивото на квалификација (додипломски студии, мастер или доктор на науки).

Во моментот, минималната загарантирана плата со важечките законски прописи во јавниот сектор е категоризирана на 130 евра нето за вработени до 35 години и на 170 евра за вработени над 35 години, додека вкупната просечна плата за двата сектори во Косово е 416 евра, 552 евра во јавниот сектор и 342 во приватниот сектор¹²⁰. За да биде појасна исплатата на наставниците, се повикуваме на податоците од Косовската агенција за статистика што се однесуваат на платите во јавниот и приватниот сектор. Ако се спореди месечната плата на наставниците од 450 до 500 евра месечно со платата на директорите на училиштата од 550 до 600 евра, на медицинските сестри од 300 до 350 евра и на лекарите од 600 до 700 евра, може да се каже дека платите на наставниците се добри. Врз основа на предизвикот со кој се соочуваат наставниците повеќе од две децении, меѓу другото, и на финансиско-економски аспект, но и на сегашната консолидирана ситуација во поглед на финансискиот аспект, се поставува прашањето: Дали падот на квалитетот на образованието е во корелација со општествено-економскиот статус на наставниците? Дали тешката економска семејна ситуација на наставниците влијае на падот на квалитетот на образованието? Државните институции (МОНТ), Педагошкиот институт на Косово, КЕЦ и други локални и меѓународни владини и невладини организации, како показател за мерење на квалитетот на образованието во Косово, ги земаат резултатите од тестот ПИСА, матурскиот тест за деветто одделение, државниот матурски тест за дванаесетто и тринаесетто одделение, успехот на учениците во училиштето и успехот на студентите во постигање на компетенциите неопходни за пазарот на трудот во текот на студирањето. За да се најдат одговори на горенаведените прашања, покрај литературата достапна на интернет, се користат и локалната литература и образовните документи (Книга на протоколот – регистар на докторските дисертации што се наоѓа во Централната библиотека во Приштина), но не се пронајдени истражувања поврзани со влијанието на СЕС врз квалитетот на наставата. Има само материјали и документи што се објавени од поединци и различни домашни и меѓународни институции и организации што вршат истражувања во областа на образованието и квалитетот, но, повторно, нема истражувања поврзани со влијанието на СЕС на наставниците или учениците врз квалитетот на образованието. Некои истражувања спроведени во областа на образованието во врска со квалитетот на образованието и економскиот аспект се: истражувањето што го спроведува Канцеларијата на ЕУ на Косово –

¹²⁰ <https://ask.rks-gov.net/media/6030/niveli-i-pagave-n%C3%AB-kosov%C3%AB-2020.pdf>. Пристапено август, 2021.

Влијанието на квалитетот на наставниците и на училишните ресурси на резултатите на учениците во Косово¹²¹; Институтот за истражување РИНВЕСТ (RIINVEST) – Образовниот систем и економскиот развој на Косово, 2004 г.¹²²; истражувањето на Fjolla Peci (дипломска работа) – Односот на социоекономскиот статус и стилите на родителство со академскиот успех на учениците во Митровица од 2018 г.¹²³).

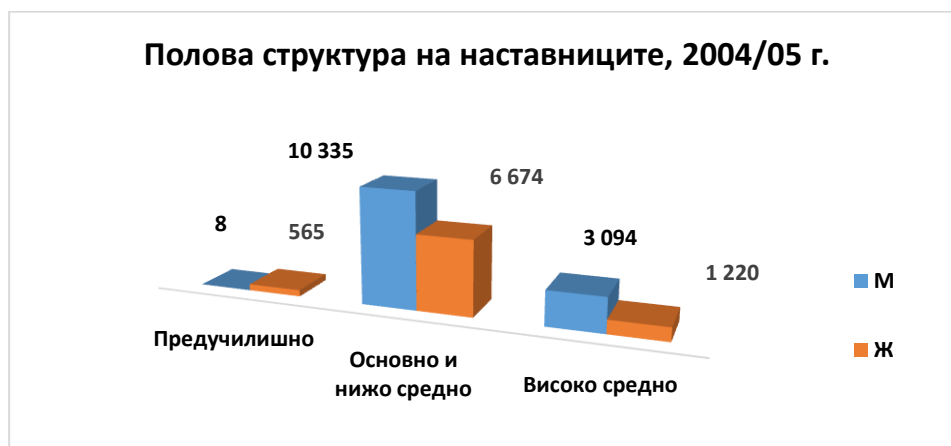
Во недостиг на релевантна литература и истражувања во областа на квалитетот на образованието и СЕС на наставниците, а со цел да се добијат одговори на горепоставените прашања, се фокусиравме на ова истражување, преку кое ги изнесуваме нашите претпоставки во врска со корелацијата СЕС и квалитет во образованието. За да се дојде до правилните заклучоци, се организира квантитативно истражување во кое учествуваат 735 наставници од предуниверзитетското образование и 305 студенти од факултетите за наставници, кои ги изразуваат своите ставови преку одговорите на прашањата од анкетниот прашалник. Прашалниците се составени од 22 до 26 прашања, при што значителен дел од прашањата треба да дадат одговор за поврзаноста на СЕС на наставниците и студентите со квалитетот на наставата и студирањето. Повеќе информации за организацијата на истражувањето може да се најдат во вториот дел од оваа дисертација каде што детално е опишана методологијата на истражувањето. Во продолжение, ги претставуваме податоците за општествениот и економскиот статус на наставниците и студентите, како и податоците за ставовите на наставниците и студентите за влијанието на СЕС врз квалитетот на наставата и студирањето. Според статистичките податоци од МОНТ, во учебната 2020/2021 г., вкупниот број наставници што работат во предуниверзитетското образование е 23 173, од кои 13 175 се од женски пол, а 9 998 се од машки пол. Нивната застапеност во ова истражување одговара на вкупниот број наставници, врз основа на полот $13\ 174 = 447$ жени и $9\ 998 =$ мажи. Врз основа на прашањето во прашалникот, половата структура на наставниците во истражувањето е следна: 447 жени, 287 мажи и 20 неодредено. Ако се споредат податоците за полот на наставниците вработени во предуниверзитетското образование на Косово, вработеноста на жените во однос на мажите во последната деценија е очигледна. Во следните графикони го претставуваме развојниот тренд, во

¹²¹ Lorëz Qehaja, Jete Aliu, Ndikimi i cilësisë së mësimdhënësve dhe burimeve shkollore në rezultatet e nxënësve kosovarë, зyra e BE në Kosovë, KEEN, http://kec-ks.org/wp-content/uploads/2018/10/PISA-2015-Results_ALB-1.pdf. Пристапено август, 2021.

¹²² <https://www.riinvestinstitute.org/uploads/files/2016/October/17/shqip1476703548.pdf>. Пристапено август, 2021.

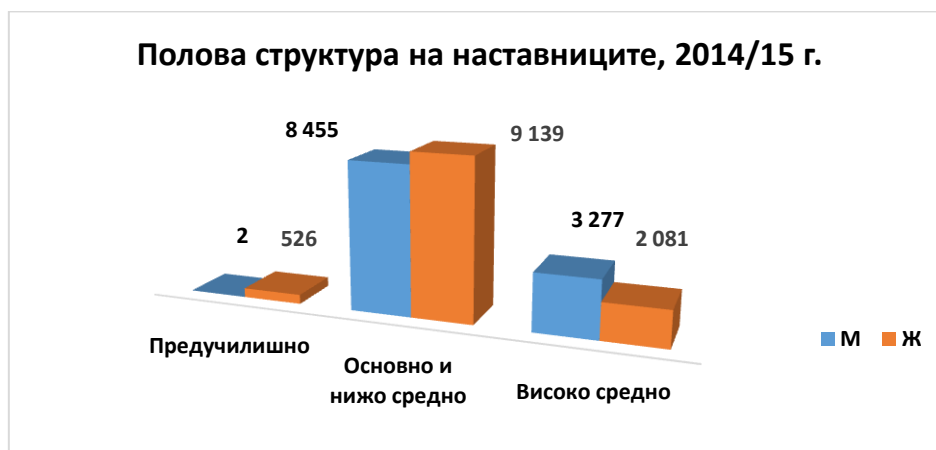
¹²³ Fjolla Peci, Punim diplome, <https://www.umib.net/wp-content/uploads/2020/01/punim-diplome-fjolla-peci.pdf>. Пристапено август, 2021.

однос на половата структура на наставниците вработени во текот на 2004/2005, 2014/2015 и 2020/2021 г. на три нивоа (предучилишно ниво – 0, основно и нижо средно ниво – од прво до петто и од шесто до деветто одделение, и вишо средно ниво – од десетто до дванаесетто одделение) во предуниверзитетското образование:



Графикон бр. 1/4: Полов аспект на наставниците во предуниверзитетското образование во учебната 2004/05¹²⁴

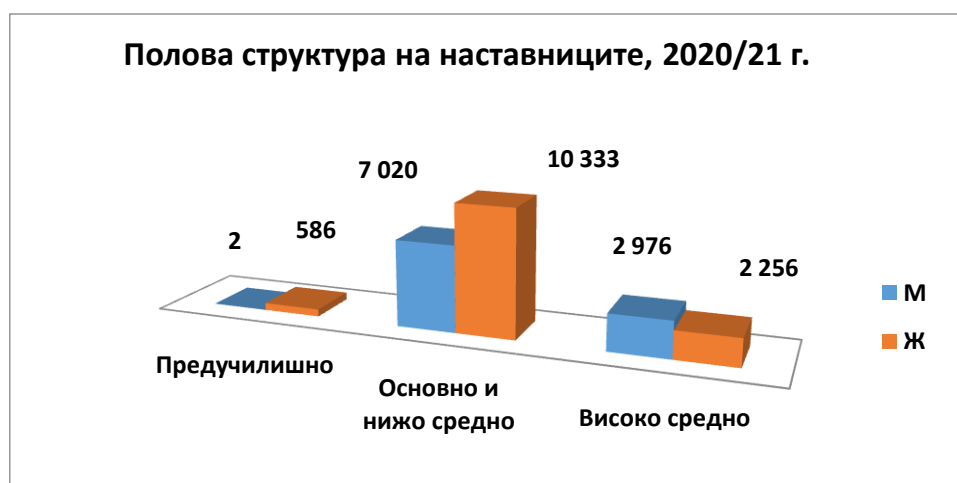
Бројно гледано, половата структура за 2004/05 г. е 13 437 наставници и 8 459 наставнички, односно вкупно 21 896 наставници. Во графиконот се гледа дека доминираат наставниците од женски пол само во предучилишното образование, а во основното, средните ниски и средните високи училишта, доминираат наставниците од машки пол. Следните години професијата учител станува попривлечна за женскиот пол и вработувањето на жените во образованието го зазема заслуженото место, што е, исто така, забележано во статистичките податоци од МОНТ – СМИА (SMIA) и Заводот за статистика на Косово и што го претставуваме во следниот графикон:



¹²⁴ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/pasqyre-e-statistikave-te-arsimit-ne-kosove.pdf>. Пристапено август, 2021.

Графикон бр. 2/4: Полов аспект на наставниците во предуниверзитетското образование во учебната 2014/15 г.¹²⁵

Половата структура за 2014/15 г. е: 11 734 наставници и 11 746 наставнички, вкупно 23 480 наставници. На прикажаниот графикон женскиот пол е доминанен во предучилишните установи (0), во основното образование (од прво до петто одделение и од шесто до деветто одделение), а машкиот пол доминира во високите средни училишта (од десетто до дванаесетто одделение). Овој тренд на развојот, еманципацијата и промената на менталитетот при вработувањето на жените во Косово растат. Податоците од МОНТ за учебната 2020/2021 г. покажуваат зголемување на бројот наставници на трите нивоа на образование во предуниверзитетското образование. Овој тренд на развојот и интересот на жените за работа во образованието се евидентни дури и при уписот на студентите. Студентките најповеќе избираат факултет или насока за студирање што им овозможува да станат наставнички. На педагошките факултети, при уписот на нови кандидати, конкуренцијата е толку голема, па за едно место се натпреваруваат од 5 до 7 кандидати. Во следниот графикон, ги претставуваме податоците за полот на наставниците што работат во предуниверзитетското образование во учебната 2020/2021 г.

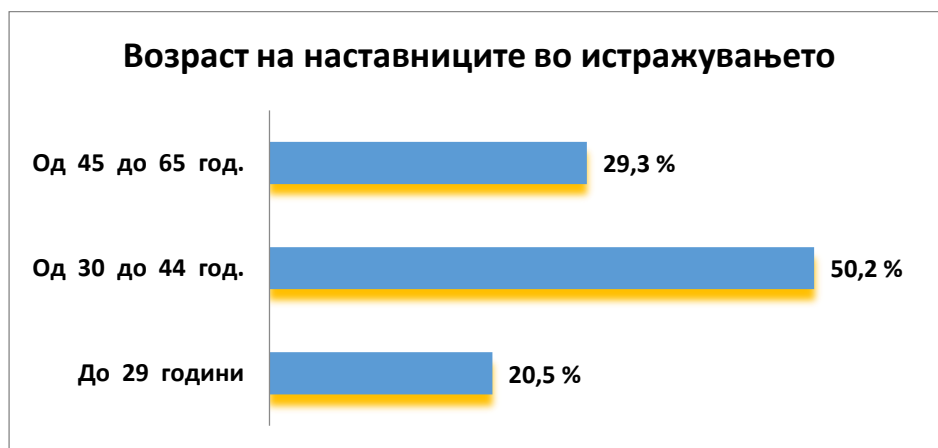


Графикон бр. 3/4: Полов аспект на наставниците во предуниверзитетското образование во учебната 2020/21¹²⁶

¹²⁵ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/shenime-statistikore-2014-15-arsimi-parauniversitar.pdf>. Прист.август, 2021

¹²⁶ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2021/01/shenime-statistikore-2020-21-arsimi-parauniversitar.pdf>. Пристапено август, 2021.

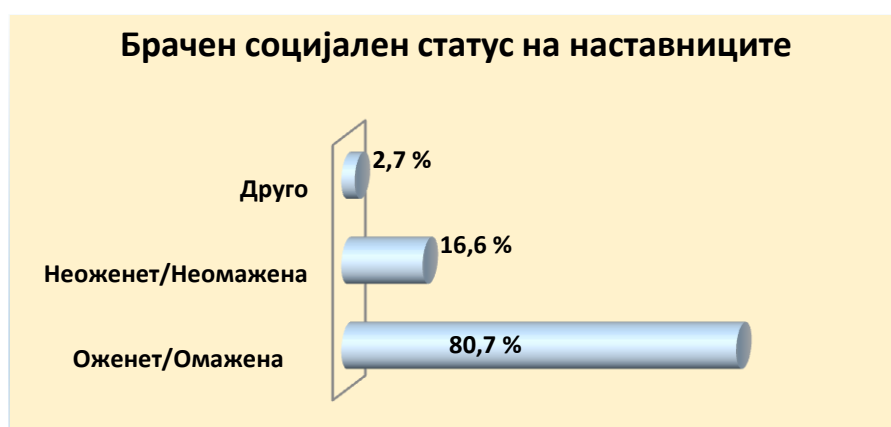
Половата структура на наставниците во учебната 2020/21 г. е: 9 998 наставници и 13 175 наставнички или вкупно 23 173 наставници. Ог графиконот се гледа дека женскиот пол доминира во предучилишните установи (0), во основното (од прво до петто одделение) и во средното нижо образование (од шесто до деветто одделение), а во средните високи училишта наставниците од машки пол се малку побројни. Преку споредба на овие податоци, очигледно е дека со текот на годините, интересот и вработувањето на наставниците од женски пол се сè поголеми. Ова покажува дека наставничката професија се движи во добра насока, а тоа го потврдуваат децата, учениците, родителите и поширокиот општествен круг. Во однос на работното искуство во образованието или во однос на возраста на наставниците што во моментот се вработени во предуниверзитетските установи, од одговорите на наставниците може да се сфати дека поголемиот број од наставниците се на возраст меѓу 30 и 44 години. Наставниците од 45 до 65 години ја сочинуваат втората најбројна група, а наставниците на возраст до 29 години ја сочинуваат третата најмала група. Податоците за возраста на наставниците што се репрезентативен примерок во ова истражување се прикажани на следниот графикон.



Графикон бр. 4/4: Возраст на наставниците (примерок) кои учествуваат во истражувањето во 2020/21 г.

Меѓу прашањата, во прашалникот се наоѓаат прашања и за брачниот статус на наставниците, односно за влијанието на брачниот статус на наставникот врз наставната работа и квалитетот на настава. Во користената литература, во врска со влијанието на СЕС врз квалитетот на наставата, нема ниту еден став или мислење, но и ниту едно

истражување поврзано со брачниот статус на наставниците, односно со влијанието што брачниот статус може да го има врз квалитетната реализација на наставната работа од наставникот. На прв поглед, ова прашање се чини дека е секундарно во поглед на квалитетот на наставата, но ако се разгледува од посложена перспектива, грижата за семејството (децата и родителите) одзема многу време во текот на работниот ден. Во долниот графикон се претставуваат податоците што се однесуваат на брачниот статус на наставниците што учествуваат во ова истражување, како и нивните ставови и погледи за влијанието што брачниот статус може да го има врз работата и квалитетот на наставата.



Графикон бр. 5/4: Брачен статус на наставниците, учесници во истражувањето

На прашањето: Како Вашиот брачен статус влијае врз ангажманот и квалитетот на наставата?, најголем број наставници (47,2 %) ја избираат можноста **без влијание**, втората група наставници (43,7 %) ја избираат можноста **ми помага**, а останатите 1,4 % го одбираат одговорот **ми пречи**. 7,8 % од наставниците ја одбираат можноста **не сум сигурен**. Очигледно е дека ставовите на наставниците се поделени во две големи групи. Групата од 347 наставници го дели мислењето дека брачниот статус нема влијание врз нивната посветеност во наставата и квалитетот на наставата. Другата група од 321 наставник смета дека брачниот статус им помага, во смисла на мотивација во извршувањето на задачите. Две мали групи наставници имаат спротивни ставови (10 и 57) од двете најголеми групи учесници. Ставовите на 10 наставници се дека брачниот статус е пречка за посветеноста и квалитетот на наставата, а 57 од нив не се сигурни, во однос на ова прашање. Според ставовите на наставниците, во врска со корелацијата брачен статус и ангажман на наставниците во наставниот процес, може да се каже дека

оваа корелација повеќе оди во прилог на тоа дека брачниот статус му помага на наставникот или претставува негова мотивација отколку на тоа дека брачниот статус е пречка за поголем ангажман и квалитет на наставата.

На следното прашање, што се однесува на грижата за семејството (децата и родителите), одговорите на наставниците се фокусирани на три групи: една група од 452 наставници сметаат дека грижата за семејството влијае врз нивната подготовка за настава. Друга група од 240 наставници сметаат дека грижата за семејството не претставува никаква пречка за нивната подготовка за наставата, а третата група од 39 наставници немаат дефиниран став за ова прашање или не се грижат за семејство. Ставовите на наставниците поврзани со ова прашање се претставени преку следните одговори.

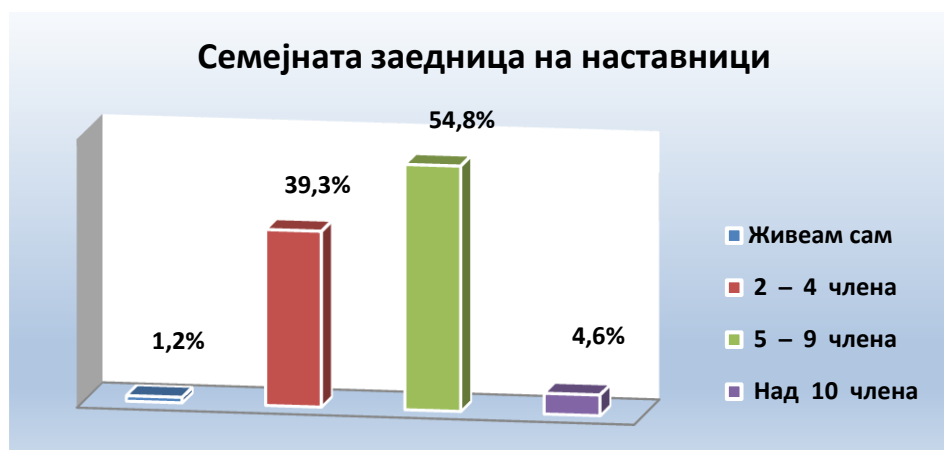
| | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------------|--|
| <i>Да, многу</i> 40 | <i>Донекаде</i> 243 | <i>Малку</i> 169 | <i>Нималку</i> 240 | <i>Не сум сигурен</i> 19 | <i>Не грижам за семејство</i> 21 |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------------|--|

Одговорите „донекаде“ и „нималку“ ги избираат најголем број од наставниците (243 – 204), додека одговорите „малку“ и „многу“ (169 – 40) прават разлика во однос на грижата за семејството и подготовката на наставниците за работа. Одговорите на наставниците „малку“, „донекаде“ и „многу“ ја сочинуваат најголемата група (61,9 % од наставниците) што се изјаснува позитивно за корелацијата меѓу семејната грижа и подготовката за наставна работа, за разлика од групата што се изјаснува за негативната корелација (32,7 %) и неодредената група (5,5 %). Местото на живеење на наставниците не е дел од променливите во истражувањето, освен што служи за да се добие претстава за тоа дали учесниците живеат во село или во град. Во следниот графикон се претставува местото на живеење на наставниците од седум региони од Косово (село и град).



Графикон бр. 6 /4: Место на живеење на наставниците кои учествуваат во истражувањето

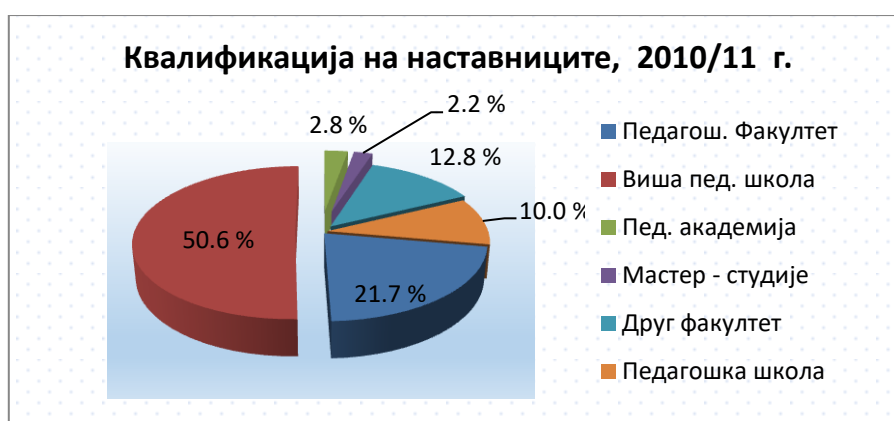
Бројот на членови во семејството има важна улога во однос на СЕС на наставниците, а особено кога е во прашање финансискиот аспект или економскиот статус. Приходот на вработениот е проценуван поинаку (во економска смисла) во семејство со 2 – 4 членови, во споредба со семејство што има од 5 до девет или повеќе членови. Бројот на членови во семејството е, исто така, важен во смисла на ангажирање на наставниците во семејството и училиштето, особено во семејствата во кои има мали деца и повозрасни родители. Во таа смисла, сметаме дека е разумно едно прашање во прашалникот да се однесува и на бројот на членови што го сочинуваат семејството на наставникот. Врз основа на прашањето за бројот на членовите во семејството, одговорите на наставниците се дадени на следниот графикон.



Графикон бр. 7/4: Семејството на наставникот по бројот на членови

Од графиконот може да се разбере дека најголемата група наставници (54,8 %) се наставниците чии семејства имаат од пет до девет члена, друга група (39,3 %) се наставниците чии семејства имаат од 2 до 4 члена, третата група (4,6 %) ја сочинуваат наставниците чии семејства имаат повеќе од девет члена, а четвртата група (1,2 %) се наставниците што живеат сами. Поголемиот дел семејства на наставниците живеат во семејна куќа или стан, а 2,9 % живеат во куќи или изнајмени станови. Во однос на вработеноста на другите членови во семејството (освен самите наставници), одговорите на наставниците се прилично охрабрувачки зашто 40,4 % од наставниците во своите семејства имаат два вработени членови, 24,9 % имаат три вработени, 14,8 % имаат

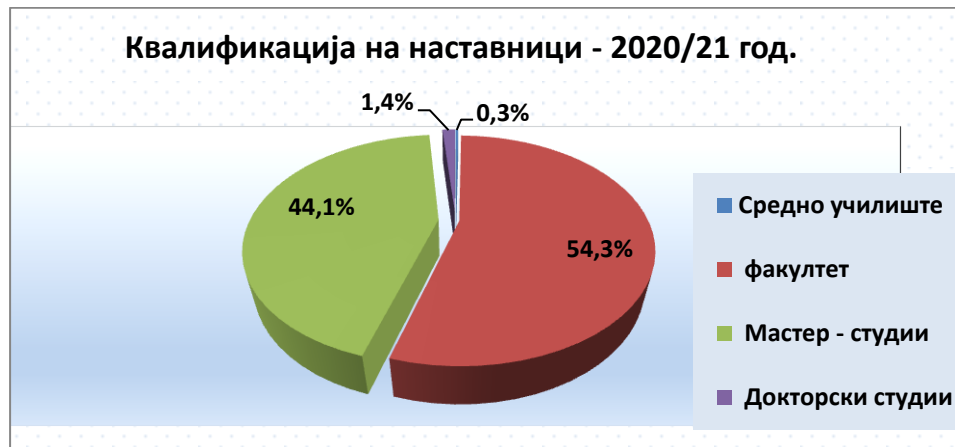
четири вработени, а кај дури 19,9 % од наставниците, наставникот е единствениот вработен во семејството. Според ставовите на наставниците, во однос на бројот на вработени во нивните семејства и податоците прикажани во графикон бр. 6, може да се каже дека економските семејни услови се на добро ниво зашто повеќе од 80 % од наставниците во семејството имаат повеќе од два вработени члена. Веќе се истакна дека квалитетот на образованието, меѓу другото, зависи и од начинот на обука на наставниците во текот на студиите, од стручното усовршување на наставниците по засновањето на работен однос и од нивото или стручната квалификација на наставниците. Во однос на обуката на наставниците во текот на студиите и професионалниот развој, сметаме дека МОНТ и меѓународната заедница се обидуваат дополнително да ги развијат овие два сегменти, но постигнатиот успех не е на потребното ниво. Во однос на степенот на образование на наставниците или степенот што го постигнуваат во текот на студирањето во последната деценија, може да се каже дека е постигнат голем напредок. Споредбата на податоците од истражувањето што во 2011 г. се спроведува со наставниците од предуниверзитетското образование (од прво до петто и од шесто до деветто одделение) во Општина Призрен, со податоците собрани за целите на ова истражување, во врска со образованието на наставниците и студирањето (средно училиште, додипломски студии, мастер или докторат) покажува дека доаѓа до квалитативна промена, во однос на нивото на квалификација на наставниците. Следниот графикон содржи податоци од истражувањето спроведено во Призрен, во врска со степенот на образование, односно со квалификациите и степенот стекнати во текот на студиите во 2011 г.



Графикон бр. 8/4: Квалификации – степен на образование на наставниците во 2011 г.¹²⁷

¹²⁷ B. Lutfiu, Aftësimi profesional i mësimdhënësve për punë në shkollat e ciklit fillor dhe të mesëm të ulët në Komunën e Prizrenit, Mac. Дипломски рад, Д.У. Тетово, 2012, Страна 103

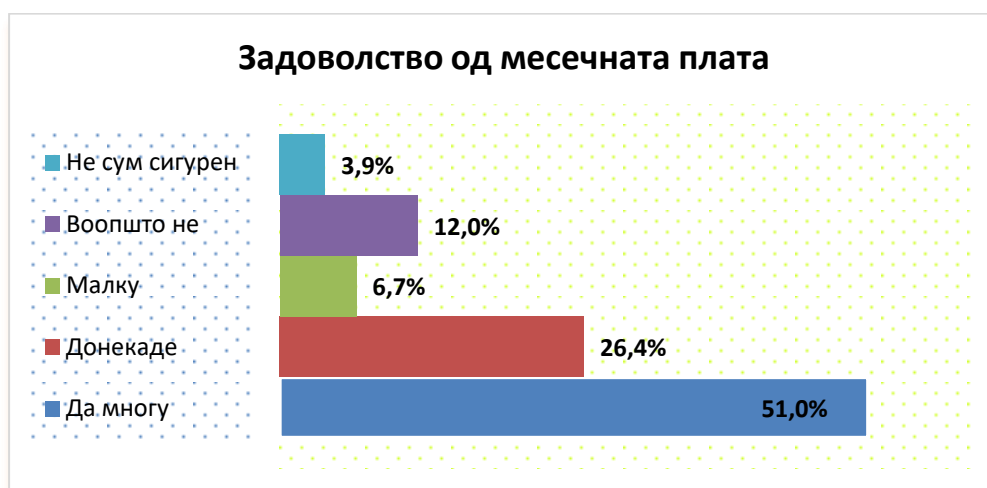
Од графикон се гледа дека 50,6 % од наставниците во текот на 2011 г. се квалификувани со двегодишни студии на Вишата педагошка школа, 21,7 % од наставниците имаат завршено четиригодишни студии на Педагошкиот факултет, 12,8 % имаат завршено други факултети, 10 % имаат завршено Педагошка школа, 2,8 % педагошка академија и 2,2 % мастер-студии. Овие податоци за степенот на квалификација на наставниците во 2011 г., без подлабока анализа, го покажуваат нивото на квалитетот на образованието. Врз основа на исказот што задолжително се чита во литературата „нивото на образование на наставниците го одредува нивото на квалитет на образованието, може да се каже дека има надеж дека во иднина квалитетот на образовниот систем на Косово да биде конкурентен со другите образовни системи во регионот и Европа. Во ова истражување, што опфаќа 735 наставници од цело Косово одговорите на наставниците го покажуваат следново: со средно училиште се 2 наставници, со факултет 339, мастер-студии имаат завршено 324 наставници, а докторат 10. Преку следниот графикон, се претставуваат резултатите за нивото на квалификација на наставниците во проценти со 2021 г.



Графикон бр. 9/4: Квалификации на наставниците во 2020/21 г.

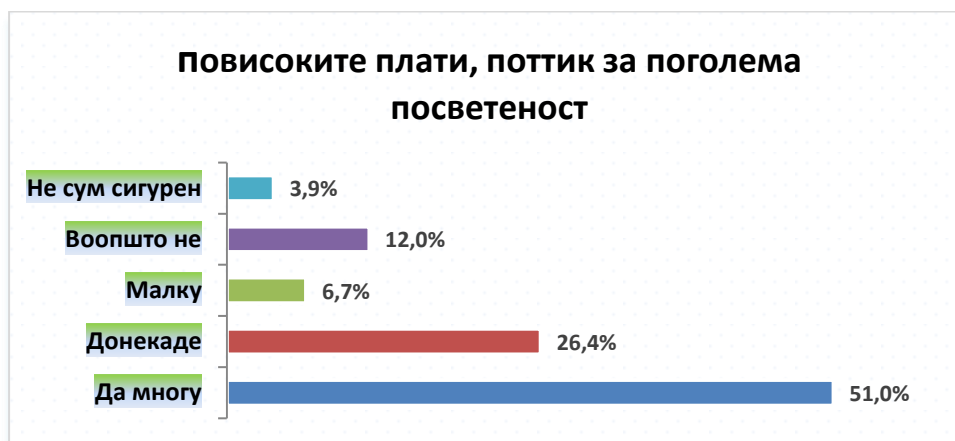
Како што се гледа од графиконот, трендот на развојот во однос на образованието и квалификациите на наставниците е многу добар, а се заснова на тоа што две половини од наставниците имаат завршено мастер-студии, 54 % од наставниците имаат завршено додипломски студии, а 2 % докторски студии. Овој развоен тренд и изградбата на капацитетите на наставниците со повисоки квалификации (мастер и докторат), исто така, дава надеж за подобрување на квалитетот на образованието, воопшто. Во однос на

влијанието што квалификацијата на наставниците го има врз квалитетот на наставата и, воопшто, на подигањето на квалитетот на образованието, дел се разработува во петтиот дел, во десеттиот дел, а вториот дел се однесува на методологијата на истражувањето (Анализа и интерпретација на податоците од истражувањето). Од мислењето дека квалитетот на образованието, меѓу другото, зависи и од економскиот статус и од паричниот надоместок на наставниците за нивната работа, произлегуваат и прашањата поврзани со овој аспект. Во однос на прашањето: Колку сте задоволен/на со Вашата месечна плата?, наставниците ги даваат следните одговори: **многу – 66, донекаде – 555, малку – 85, нималку – 28 и не сум сигурен/на – 1**. Во однос на прашањето, Колку тековната плата ги задоволува Вашите потреби и потребите на Вашето семејство за нормален живот, се добиени следните одговори: **многу – 28, донекаде – 527, малку 160, нималку – 19 и не сум сигурен – 1**. Ако се направи споредбена анализа на одговорите на наставниците за двете прашања, Колку членови (освен Вас) од Вашето семејство се вработени? и Колку тековната плата ги задоволува Вашите потреби и потребите на Вашето семејство за нормален живот?, може да се сфати дека одговорите на поголем број наставници се поврзани со можноста „добро“ или „до одредена мера“. Од оваа споредба на прашањата за вкрстено испитување на одговорите на наставниците, може да се сфати дека економската ситуација на поголемиот број наставници е добра. На следниот графикон, се претставуваат ставовите на наставниците во врска со месечната плата.



Графикон бр. 10/4: Ставови на наставниците, во однос на месечната плата

Преку прашањата во прашалникот наведени во продолжение, уште повеќе се сфаќа влијанието што економскиот статус го има на квалитетот на наставата. На прашањето: Дали имате доволно време за друга работа, освен наставничката?, според наставниците, се добиени следните резултати: **да – 331, не – 401 и не сум сигурен – 3**. На прашањето: Дали имате доволно време дома да се подготвите за настава (за час)?, одговорите на наставниците се следни: **да, имам – 538, донекаде – 178, малку – 14, нималку – 5, не сум сигурен – 28**. На прашањето: Дали би обрнувале повеќе внимание на квалитетот на наставата и учењето ако Вашата плата е подобра?, наставниците ги даваат следните одговори: **да – 375, донекаде – 193, малку – 48, нималку – 88, не сум сигурен – 28**. Ставовите на наставниците, во однос на влијанието што зголемувањето на месечната плата може да го има на квалитетот на наставата, ги претставуваме и процентуално во следниот графикон.



Графикон бр. 11/4: Влијание на месечната плата врз квалитетот на наставата

Од ставовите на наставниците извлечени преку вкрстување на прашањата за времето што наставниците го имаат на располагање за друга работа или за времето што го имаат за грижа за семејството (детето) и подготовката за час, може да се согледа дека поголемиот број наставници имаат доста време за извршување на обврските – грижа за семејството и подготовка за настава. Ставовите на наставниците изразени преку прашањето: Дали имате доволно време дома да се подготвите за настава (за час)? – поголем број од наставниците (73,2 %) имаат многу време, а 24,2 % „донекаде“ имаат време, во споредба со одговорите на прашањето: Дали би обрнувале повеќе внимание на квалитетот на наставата и учењето доколку Вашата плата е подобра? – поголем број од наставниците (51 %) одговара дека би се ангажирале „повеќе“, 26,4 % би се ангажирале

„во одредена мера“, а 6,7 % би се ангажирале „малку“ и „малку повеќе“, покажуваат дека на поголем број од наставниците им треба дополнителна мотивација или материјална стимулација, што не значи дека наставниците поради своите обврски и „ниските“ плати не можат успешно да ги реализираат задачите. Тековните плати, во голема мера, ги задоволуваат нивните индивидуални и семејни потреби, значи економскиот аспект не е пречка за активностите за учење дома и на училиште. Ставовите на поголем број наставниците (51 %) покажуваат видлива корелација помеѓу месечната плата и поголемата посветеност на работата. Но ставот на наставниците во врска со оваа корелација, иако е мотив за поголемо работно ангажирање, тешко е менува. Од сопственото искуство од повеќе од 15 години работа како наставник во Основното училиште „Мати Логореци“ во Призрен, можам да кажам дека месечната плата не е најважниот фактор за мотивација на сите 90 наставници. На учителите што доцна влегуваат во настава или што работат друга работа и влегуваат во образованието без претходна подготовка и со „рацете во џебови“, дури и во случај да се зголеми платата, не би им се променил пристапот. Спротивно, прашањето за платата не ја менува посветеноста на наставниците што се одговорни и задачата на наставниците ја гледаат како мисија за образование на децата и за општиот општествен развој. Оттука, може да се заклучи дека СЕС на наставниците е од посебно значење за подигање на квалитетот на образованието, но и дека неговата важност зависи од општествениот контекст и нивото на свест и одговорност на наставниците за реализација на своите должности. Ставовите на наставниците за прашањата поврзани со надзорот и одговорноста во образованието се скоро еднакви. Преку 90 % од анкетираниите наставници сметаат дека меѓу важните фактори за зголемување или намалување на квалитетот на образованието се: заслуженото вработување, професионалниот развој, подготовката за настава, доброто управување, надзорот и одговорноста. Во општествата во транзиција и во општествата со висока корупција и ниска буржоаска свест, квалитетот на образованието опаѓа токму поради лошото управување (влијание на политиката) и недостиг на одговорност.

Дел од ова истражување е и СЕС на студентите и можноста за неговата корелација со квалитетот на студиите. Покрај наставниците, учесници во истражувањето се и 305 студенти на Педагошкиот факултет во пет центри на Косово и студентите од Факултетот за математички и природни науки во Приштина што студираат на наставни програми. Некои од прашањата подготвени за прашалникот за студентите се разработени во другите делови на оваа дисертација, а во продолжение се разгледуваат некои прашања што се однесуваат на СЕС на студентите. Прво, ги претставуваме општествените

податоци за студентите што учествуваат во истражувањето и нумерички и графички. Исто така, внимателно се анализираат ставовите (одговорите) на студентите, во однос на студентскиот СЕС и квалитетот на студиите, а оттука произлегува и нашето мислење за корелација меѓу студентскиот СЕС и квалитетот на студиите. Во однос на полот на студентите учесници во истражувањето, 90,2 % се студенти од женски пол, 9,8 % се студенти од машки пол и 0,0 % се неодредени. Овој процент за застапеност на полот е во склад со бројот студенти запишани за секоја академска година на педагошките факултети и на факултетите за настава, каде што бројот на студенти од женски пол е поголем. Во однос на местото на живеење, процентот е скоро пропорционален, 54,8 % живеат на село, а 45,2 % во град. Местото на живеење на студентите разгледувано во смисла на застапеност во истражувањето има свое значење, но во методолошка смисла нема некое големо значење зашто не е поврзано со ниту една варијабла во истражувањето. Бројот на членови во семејството на студентите што својот став го изнесуваат преку избор на една од четирите можност, го претставуваме процентуално на следниот графикон.



Графикон бр. 12/4: Бројот на членови во семејствата на студентите

Од графиконот се гледа дека најголема група се студентите чие семејство има од 5 до 9 члена (72,5 %), друга група се студентите чие семејство има од 2 до 4 члена (22,0), а групата од 5,6 % ја сочинуваат студенти чие семејство има повеќе од десет члена. Бројот на членови во семејството, во однос на економскиот аспект, е симболично изразен како „биполарен правец“, во зависност од бројот на вработените членови во семејството. Во случаи кога во поголема заедница има неколку вработени члена, економската состојба на целото семејство е подобра, но во случаи кога во големите семејства нема вработени или

само еден е вработен, економската ситуација е тешка за сите членови. Одговорите на прашањето за економската ситуација во семејството се засноваат на три можности и се претставуваат процентуално во следниот графикон.



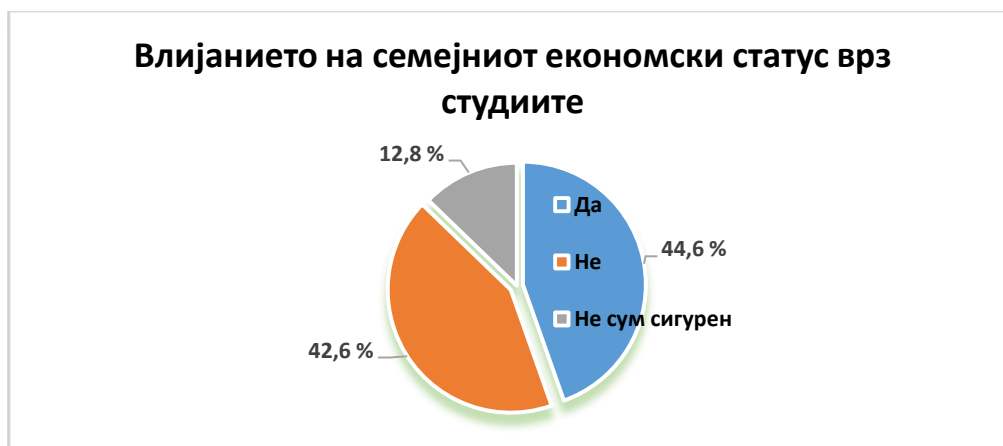
Графикон бр. 13/4: Економска состојба на семејствата на студентите

Од графиконот се гледа дека најголемиот број од нив имаат просечен економски статус (76,7 %), 19 % имаат многу добар економски статус, а 4,3 % од студентите сметаат дека економската состојба не им е добра. Факторите што влијаат на економскиот статус на семејството се многубројни, но добро е познато дека главниот фактор што го одредува овој статус е бројот на членови што се вработени во јавниот, приватниот или семејниот работен сектор. Поради значењето на вработувањето за економскиот и семејниот економски статус на студентите, дел од прашалникот е и прашањето поврзано со бројот на вработени членови на семејството. Одговорите на студентите се дадени на следниот графикон, од кој се гледа дека најголем број студенти (41 %) во своето семејство имаат 2 вработени, 34 % од студентите во семејството имаат 1 вработен, 17 % од студентите во семејството имаат 3 и повеќе вработени, а 8 % од студентите немаат вработен член во семејството. Од овие податоци што се однесуваат на СЕС на студентите, може да се каже дека економскиот статус на поголемиот број студенти што студираат на Педагошкиот факултет и на Факултетот за математички и природни науки (наставнички програми) во Приштина е добар. Оттука, може да се заклучи дека квалитетот на студиите и успехот на студентите во овие академски единици не зависат од економскиот статус на студентите, барем што се однесува на 90 % од студентите на овие Факултети.



Графикон бр. 14/4: Број на вработени во студентските семејства

За да добиеме мислење и став од студентите, во однос на влијанието што семејниот економски статус може да го има врз квалитетот на нивните студии, во прашалникот се поставени две директни прашања. Ставовите на студентите доведуваат до заклучок дека СЕС на студентите е во мала корелација со квалитетот на студиите. Во следниот графикон се дадени процентуалните податоци за прашањето: Дали Вашата економска состојба влијае на квалитетот на студиите?



Графикон бр. 15/4: Влијанието на економската состојба врз квалитетот на студиите

Ставовите на студентите се поделени во две големи групи, група од 44,6 % што потврдуваат дека има позитивна корелација меѓу СЕС и квалитетот на студиите и група од 42,6 % што ја негира оваа корелација вклучувајќи ги и 12,8 % од студентите што немаат дефиниран став. Ова наведува на размислување за тоа дали прашањето во прашалникот е правилно формулирано или, пак, СЕС на семејството нема значително

влијание врз квалитетот на студиите. Процентот 44,4 % – 42,6 % покажува дека има мала разлика од 0,4 % во двата става на студентите за влијанието на СЕС врз квалитетот на студиите. За да добиеме посигурна слика и поправилно да ја разбереме можната поврзаност на СЕС на студентите со квалитетот на студиите, во прашање 18 од прашалникот има табела во која се наведени некои од факторите што влијаат врз квалитетот на студиите. За прашањето: Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите?, ставовите на студентите се дадени во продолжение.

| | | Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|---|---|-------|----------|-------|---------|
| 1 | Содржина на програмата – недостиг на педагошко-методички предмети | 208 | 86 | 8 | 3 |
| 2 | Квалификувани професори во соодветната област | 223 | 61 | 18 | 3 |
| 3 | Редовни предавања и вежби | 256 | 39 | 7 | 3 |
| 4 | Објективно оценување на знаењето на Студентите | 225 | 58 | 18 | 4 |
| 5 | Вистинска соработка професор – студент | 249 | 37 | 14 | 5 |
| 6 | Современа настава – истражување – креативност | 239 | 50 | 12 | 4 |
| 7 | Добри социоекономски услови | 166 | 87 | 41 | 11 |
| 8 | Учебници и потребна литература | 245 | 44 | 14 | 2 |
| 9 | Педагошка практика за време на студиите | 241 | 36 | 15 | 13 |
| | | | | | |

Табела бр. 1/4: Ставови на студентите во врска со факторите кои влијаат на квалитетот на студиите

Одговорите на студентите што се однесуваат на најважните фактори за подигање на квалитетот на студиите овозможуваат да се сфати дека општествено-економските услови во семејството немаат примарно влијание врз квалитетот на студиите. Ставовите на студентите поставуваат најголема корелација на квалитетот на студиите со редовноста на предавањата и вежбите и вистинската соработка професор – студент. Корелацијата добри социоекономски услови и квалитет на студиите, според студентите, се наоѓа на дното на табелата. За влијанието на СЕС и неговата корелација со квалитетот на студиите се зборува во вториот дел на ова истражување – методологија на истражувањето и анализата на податоците.

V. КВАЛИТЕТОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НЕГОВИТЕ ПОКАЗАТЕЛИ

Образовните системи во различни земји во светот имаат свои специфичности во начинот на организацијата и функционирањето, но и во пристапот кон решавање на проблемите со кои се соочуваат при спроведување на активности од различна образовна природа. Она што е заедничко за поголемиот број образовни системи во глобалниот свет е постигнувањето на основните компетенции и квалитетот во основното или предуниверзитетското образование. Поголемиот дел од реформите во образованието, без оглед на регионот или државата, се насочени кон подигањето на квалитетот на образованието и подготовката на младите за живот и работа. Образовниот процес е прилично сложен и зависи од повеќе фактори, но исто толку е сложено и под влијание на голем број фактори и она што произлегува од образованието, а што се нарекува квалитет или квалитет на образованието. За правилно и сеопфатно да ги разбереме факторите што влијаат на квалитетот на образованието, прво ќе ги претставиме мислењата и ставовите на различни истражувачи, па и на меѓународни институции и организации, во врска со дефинирањето на поимот квалитет, воопшто, а особено, на квалитетот на образованието.

5.1. Дефинирање на поимот квалитет на образованието

Во однос на поимот квалитет во секојдневна употреба, нема дилема дека станува збор за нешто што асоцира „на добро, на повеќе или на нешто подобро“ иако смислата варира од земја до земја. Но кога станува збор за квалитетот на организирање на институциите, работните организации или за квалитетот на образованието „... има согласност за три широки принципи: потреба за релевантност, за праведен пристап и исход и за правилно почитување на индивидуалните права“ (УНЕСКО, 2004)¹²⁸.

Од консултираната литература поврзана со квалитетот на образованието, се гледа дека има различни дефиниции за поимите квалитет, квалитет на образованието, квалитет на наставата итн. Различни истражувања и документи, па и регионални и меѓународни институции и организации пишуваат за квалитетот на образованието.

¹²⁸ <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/quality-and-learning-indicators>. Пристапено август, 2021.

Поимот квалитет, на почетокот од неговата употреба, има индустриска и економска природа. Квалитетот секогаш е услов за опстанок на организациите, без оглед дали се економски, трговски или образовни. Според некои податоци (Mishra, 2006), пред 20 век, квалитетот како поим се смета за интегрален елемент во изработката на одредени производи или вршење на некои активности во некоја економска организација. Во средината на 20 век, практиката на уредувањето на менаџментот и квалитетот, од областа на економијата преминува во областа на образованието. Актуализацијата на овој поим во образованието се случува во 70-тите години кога земјите од ОЕЦД се соочуваат со невработеноста и неможноста младите да го осигураат работното место. Од тоа време, почнува да се преиспитува функционалноста на образованието зашто во многу земји од светот има криза со усвојување на основните компетенции, односно послабо е развиена писменоста на учениците во училиштата. Човечкиот капитал го сочинуваат знаењето, вештините и здравјето што луѓето ќе ги стекнат во текот на својот живот, а тоа им овозможува да ги остварат своите потенцијали и да бидат продуктивни членови на општеството. Зголемувањето на квалитетот и ефикасноста на јавното образование е од витално значење за зајакнување на човечкиот капитал и економскиот развој. Со влијанието на менаџментот во економијата, и во областа на образованието се пренесуваат одредени идеи за квалитет, на пример, идејата за потребата од контрола на квалитетот, идејата за мерењето на квалитетот, идејата за можностите за подобрување на квалитетот, идејата за потребата од квалитет во образованието, квалитетот на професионалниот развој на наставниците, квалитетот на наставата итн. Консултираната литература на темата квалитет покажува дека ставовите за овој поим се изразуваат на различни начини: преку атрибути што ги опишуваат наставниот процес или исходите на учениците во училиштата, преку атрибути што ја опишуваат сложеноста на квалитетот на образованието, преку начинот на организација и имплементација на наставните планови и програми, преку зависноста од локалниот или меѓународниот контекст итн. Во некои пишани документи, квалитетот се изразува преку одделни изолирани показатели, а во некои преку збир од индикатори. Овие групи показатели, во некои случаи се поврзани со педагошкиот аспект, а во некои случаи со психолошкиот аспект, односно со мотивираноста на учениците и нивниот социоекономски статус. Може да се каже дека дефинициите поврзани со поимите квалитет и квалитет во образованието се бројни и се дадени од истражувачи во педагошката област, но и од различни регионални, европски и други организации што се занимаваат со проучување на образовните прашања, а посебно со квалитетот на

образованието. Гарвин (1988) ги класификува дефинициите за квалитет во пет групи: 1. лични и субјективни дефиниции во кои квалитетот се сфаќа како апсолутен и изразува највисок стандард; 2. дефиниции во кои квалитетот се сфаќа како мерлива променлива, а основата за мерење се т.н. објективни својства на производот (вклучувајќи го и образовниот); 3. индивидуални и делумно субјективни дефиниции во кои квалитетот се поврзува со задоволството на корисниците; 4. дефиниции кои квалитетот го гледаат како процес, односно како системско постигнување за чиј развој се потребни одредени процедури; 5. дефиниции за квалитетот како култура во која се препознава значењето на институционалниот аспект на квалитетот како процес на промена и развој¹²⁹. Во дефинирањето на квалитетот во образованието, се појавуваат низа карактеристики на квалитетот преку кои образованието се набљудува на континуум од минимални до максимални барања. Во таа смисла, концептот квалитет е комплексен и вклучува: квалитет како процес, квалитет како економска вредност, квалитет во апсолутна смисла, квалитет како релативност и квалитет како култура. Некои истражувачи на концептот квалитет во образованието му пристапуваат од критичка позиција кон образованието (Moss & Pence, 1994; според: SECDE, 2004; Moss & Dahlberg, 2008 и др.) и сметаат дека квалитетот во образованието е релативен општествен концепт заснован на вредности, уверувања и интереси што зависат од општествениот развој и од конструкциите што се создаваат во општествената свест за образованието во раното детство, учењето, наставата итн. Од таа причина, дефинициите за квалитетот во образованието се флуидни и се менуваат со текот на времето и тој квалитет како процес е секогаш релативен, но и како дефиниција ќе биде процес што постојано се менува. УНЕСКО го сфаќа квалитетот на образованието од човечки аспект и смета дека се заснова на закони. Овој пристап се заснова на човечкото право на образование (според Универзалната декларација за човековите права од 1948 г.) и правата гарантирани со Конвенцијата на ОН за правата на детето. Образованието што УНЕСКО го дава за младите генерации се опишува како „квалитетно образование“ во кое сите образовни активности се засноваат на правата на човекот. Во документите на УНЕСКО од 1948 г. до денес, човечките права и правото на образование се ставени во реципрочен однос: правото на образование е едно од универзалните човекови права и образованието се смета како предуслов за остварување на другите права. Според

¹²⁹ M. Mitrović, L. Radulović, Kvalitet u obrazovanju, Filozofski fakultet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2011, str. 136.

УНЕСКО, може да се сфати дека поимот квалитет во образованието е еволутивен и дека со текот на времето се менува. Во текот на 70-тите години од 20 век, преовладува ставот дека образованието треба да биде инструмент на општествените промени и дека промените во содржината на образованието се неопходни за да функционираат како нова одлика на општествата и демократиите. Во последната деценија од минатиот век, УНЕСКО ја гради визијата за глобалното образование гледајќи го како модерно образование што се потпира на секојдневното знаење на граѓанинот, практичните знаења, примената на наученото, учењето за животот и успешното водење на сопствениот живот. Исто така, во првата деценија на 21 век, УНЕСКО повторно го поставува квалитетот во образованието како приоритет (Париз, 2003) со цел почитување на човековите права. Во разработката на концептот квалитет во образованието, се разгледуваат барањата во врска со образованието и учењето на две поврзани нивоа, на ниво на ученици и на ниво на систем. На нивото на ученици, „образованието треба да ги препознае предзнаењата на учениците и нивните образовни потреби, формалните и неформалните начини за учење, да обезбеди практика на недискриминација и поддржувачко опкружување за учење.“ На нивото на систем, неопходно е да се обезбеди поддршка за спроведување на политики, донесување легислатива, дистрибуција на ресурсите и мерење на исходите од учењето за најповолното влијание на учењето.

Во економската сфера, квалитетот се гарантира со исполнување на стандардите на производите, познати под акронимот ИСО. Меѓународните механизми за мерење на квалитетот се воспоставени и во областа на образованието, но нивната примена е ограничена само на областа менаџмент во образованието и, поради специфичноста, тие не може да се применат како мерка за квалитет во другите развојни активности во образованието. Познатиот стандард или нормата со која се има намера да се процени нивото на постигнување на компетенциите и стандардите во менаџментот на образованието се нарекува ИСО 9001 – Барање на системот за управување со квалитетот¹³⁰. Стандардот во врска со квалитетот на образованието што го поддржува учењето во неформалното образование е ИСО 29990: 2010. Овој стандард е насочен кон квалитетот на услугите за учење. Барањата за управување со квалитетот се насочени процесно (пучување и учење), се динамични и со нив полесно континуирано

¹³⁰ International organization for standardization (2008): ISO 9001:2008 – zahtjevi sustava upravljanja kvalitet, ISO 2008.

се унапредува квалитетот¹³¹. Освен ИСО 90001 и ИСО 9002, има и други стандарди за осигурување на квалитетот во образованието што произлегуваат од иницијативата на регионалните и меѓународните институции. Меѓународните институции што своите активности ги придвижуваат во насока на квалитетот во образованието се: ЕНКА – Европското здружение за осигурување на квалитетот во високото образование, ЕКАР – Фондацијата Европски регистар за осигурување на квалитетот во високото образование, ЕСГ – Европските стандарди и насоки за осигурување на квалитетот. Од активностите на другите институции што се занимаваат со стандардите во образованието, треба да се споменат оние на Универзитетот Стафордшир што го објавува прирачникот „Прирачник за осигурување на квалитетот“ (Quality Assurance Handbook), во кој во делот А: „Дизајн и ревизија на програмите“ (*Design & Revision of Programs*) се наоѓа делот: Осигурување на квалитетот за е-учење и учење на далечина (Quality Assurance for E-Learning and Distance/Distributed Learning, SU, 2004). Велика Британија ја основа Агенцијата за осигурување на квалитетот во високото образование „Агенција за осигурување на квалитетот во високото образование“ (Quality Assurance Agency for Higher Education) што за осигурување на квалитетот и стандардите во високото образование, вклучувајќи го и е-образованието, ја објавува „Практични упатства за осигурување на академскиот квалитет и стандардите во високото образование (Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education). Во е-образованието се познати и стандардите за квалитет: SCORM – *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM, 2004) и IMS – *Instructional Management Systems* (IMS, 2006). Исто така, техничкиот комитет ИСО/ИЕЦ ЈТЦ 1/СЦ 36, го подготви стандардот ИСО/ИЕЦ 19796 што се однесува на примената на информациската технологија во учењето, образованието и обуката, со посебен акцент на управувањето, осигурувањето и метриката на квалитетот¹³². Според досега кажаното во врска со стандардите и постигнување на квалитетот, па и со поимот квалитет, може да се каже дека дефинирањето на квалитетот на образованието е релативно и флуидно, во смисла на брзите општествени и технолошки промени. Поради тоа, основата за постојано редефинирање на концептот квалитет треба да ја сочинуваат „како големите

¹³¹ https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/indikatori_kvaliteta_u_obraovanju_odraslih-gordana_boskovic.pdf.

Пристапено август, 2021.

¹³² https://www.researchgate.net/publication/224930670_Procjena_i_unapredenje_kvalitete_u_e-obraovanju. Пристапено август, 2021.

меѓународни истражувања така и акциските истражувања на одделенско ниво (Defining quality in education, 2000: 5¹³³).

5.2. Показатели на квалитетот на образованието

Образованието е сложен процес зашто комбинира различни општествени, психолошки, професионални, управувачки, географски, здравствени, технолошки, економски, политички и други компоненти. Специфичноста на образовните системи во секоја земја, регионално или на глобален план, бара специфичен пристап како во начинот на организацијата и пристапот, во смисла на очекуваните резултати така и во концепцијата на вредностите и квалитетот. Ниту еден образовен систем не може да го заобиколи значењето што гореспомнатите фактори го имаат врз квалитетот на образованието, без оглед на нивото на организација. Општествената свест за образованието, аспектот на обуката, стручната оспособеност на наставниците, управувањето со образовните институции, употребата на информациската технологија во училиштата, економскиот развој на земјата и буџетските средства наменети за образованието, државната политика и ставањето на образованието меѓу приоритетите се само некои од одлучувачките фактори на образовните системи во цел свет. Овие фактори се важни и внатре во рамките на образовниот систем, на почеток, во однос на организацијата и функционирањето на самиот систем, но нивото значење се зголемува кога се воспоставува нивната корелација со квалитетот на образованието и учењето. Добро организираниот образовен систем во институционална смисла покриен со релевантно образовно законодавство и неговата опременост со професионални човечки ресурси е предуслов за нормално функционирање на образовните установи и за квалитет на образованието. Во зависност од земјата во која функционира образовниот систем, значењето на факторите и показателите за постигнување квалитет, исто така, варира. Со оглед на значењето на показателите за квалитетот на образованието, различни меѓународни институции, образовни организации и различни истражувачи даваат упатства или имаат различни гледишта. Поради тоа, квалитетот на наставата не треба да се сфати во смисла на квантитативни мерки (влез – инпут) зашто неговите

¹³³ M. Mitrović, L. Radulović, Kvalitet u obrazovanju, Filozofski fakultet, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2011, str. 140.

вистински ефекти може да се видат во смисла на постигање на резултати (излез – аутпут). Индикаторите за квалитетот на образованието, како и критериумите за квалитет што се однесуваат на индикаторите им помагаат на образовните институции да ги идентификуваат важните подрачја во кои со сопствени сили и активности ќе овозможат промени за да се постигнат квалитет и подобри резултати.

Според УНЕСКО, постигнувањето квалитет на образованието е многу посложено и зависи од многу фактори што ја сочинуваат рамката за променливите на квалитетот на образованието. Рамката за променливите на квалитетот, според УНЕСКО, ја сочинуваат факторите групирани во пет категории:

– **„Карактеристики на учениците:** склоност на учениците, упорност, подготвеност за училиште, презнаења, пречки во учењето и демографски варијабли.

– **Контекст:** јавни ресурси за образование, родителска поддршка, национални стандарди, барања на пазарот на трудот, социокултурни и верски фактори, ефекти од врсниците и време за образование и домашни задачи.

– **Овозможување влезови:** материјали за учење, физичка инфраструктура и објекти и човечки ресурси.

– **Настава и учење:** време за учење, наставни методи, оценување и големина на одделението.

– **Исходи:** вештини за писменост и пресметување, вредности и животни вештини“ (УНЕСКО, 2004: 36)¹³⁴.

Подобрувањето на квалитетот на образованието не може да се постигне без претходна анализа на состојбата во која се наоѓа системот или институцијата за образование. Оттука, на оние што планираат им е потребна анализа на состојбата заснована на докази за да добијат вистински информации за предностите, пропустите во системот или организацијата и за причините што довеле до таа состојба. Функционалните системи што имаат можност прават евалуација и анализа и ги разгледуваат релевантните показатели што може да дадат вистински информации и докази за состојбата. Показателите служат како помош за да се следи напредокот на квалитетот на работата на организацијата, па и на наставната работа. Поради тоа, осигурувањето на квалитетот вклучува систематски преглед на образовните услуги, евалуација, анализа и вистински информации, првенствено, за ефикасност, одржување и подобрување на квалитетот на образованието. Без оглед на тоа што показателите

¹³⁴ <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/quality-and-learning-indicators>. Пристапено август, 2021.

може да ја променат својата улога во квалитетот на образованието, како резултат на промените со текот на времето и технолошкиот развој, кога станува збор за квалитетот на образовната работа или наставата, тие мора да се поврзат со самоевалуацијата на училиштата, надворешната евалуација (вклучувајќи ја инспекцијата), евалуацијата на наставникот и на училишните раководители и оценувањето на учениците¹³⁵. Главна цел на евалуацијата, преку селекција на индикаторите за квалитет, е избегнување на субјективноста со цел да се донесат правилни и вистински заклучоци за квалитетот, врз основа на кои се подготвува развојниот план за следниот период. Според тоа, може да се каже дека индикаторите за квалитет се неопходен мерен инструмент за следење и оцена на состојбата и за определување на насоките на развој.

Според Извештајот на Европската комисија (мај 2000) за квалитетот на образованието и училиштата, показателите за квалитетот се состојат од 16 одделни елементи што покриваат четири широки подрачја, и тоа: ниво на постигнување; образовен успех и транзиција, следење на училишното образование и образовни ресурси и структури. Поделбата на показателите за квалитет во овие четири области ги содржи следните елементи:

1. „Показатели на постигањата (математика, читање, наука, информации и комуникација, странски јазици, учење за учење, граѓански).

2. Показатели на успехот и транзицијата (стапка на напуштање на училиштата, завршување на вишото средно образование, учество во високото образование).

3. Показатели на следење на образованието (вреднување и управување со училишното образование, учество на родителите).

4. Показатели на ресурсите и структурите (образование и оспособување на наставниците, учество во предучилишното образование, број на деца по компјутер, образовни трошоци по ученик¹³⁶).“

Шведскиот образовен систем, според ХМИЕ (Нејзиното Величество, Инспекција за образование во Шкотска) го осигурува квалитетот на образованието преку категоризација на показателите во 7 групи поделени во 33 подгрупи со 92 теми за обработка и развој. Категоризацијата на показателите на квалитетот на образованието е поделена во следните развојни подрачја:

¹³⁵ https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_en. Пристапено септември, 2021.

¹³⁶ <http://aei.pitt.edu/42406/1/A6503.pdf>, European Report on the Quality of school education, p. 6. Пристапено септември, 2021.

1. Курикулум: 1. Структура на курикулумот, 2. Предмети и програми, со 6 теми за развој.

2. Постигања: (надворешно вреднување): 1. Вкупен квалитет на училишните постигања, 2. Успех на учениците на националните тестови, со 4 теми за развој.

3. Учење и поучување: 1. Наставничко планирање на работата, 2. Процес на поучување, 3. Искуство во учењето од гледна точка на учениците, 4. Задоволување на потребите на учениците, 5. Проценување (оценување) како дел од поучувањето, 6. Известување за напредувањето на ученикот, со 17 теми за развој.

4. Поддршка на учениците: 1. Духовна и емоционална грижа, 2. Личен и општествен развој, 3. Курикуларно и стручно водство, 4. Набљудување на напредокот и постигањата, 5. Поддршка на учењето, 6. Примена на законите што се однесуваат на образованието на децата со посебни потреби и инвалидитет, 7. Распоредување на учениците со посебни потреби и инвалидитет, 8. Поврзаност со локалната власт или со други тела за управување, со други училишта, агенции, работодавци со 21 тема за развој.

5. Училиштен етос: 1. Атмосфера и односи, 2. Очекувања и напредок на постигањата, 3. Еднаквост и праведност, 4. Партнерство со родителите, училишниот одбор и локалната заедница, со 14 теми за развој.

6. Ресурси: 1. Сместување и опременост, 2. Собирање на средства, 3. Организација и употреба на ресурсите и просторот, 4. Вработени, 5. Делотворност и искористеност на вработените, 6. Вреднување и развој на вработените, 7. Управување со финансиските средства, со 19 теми за развој.

7. Менаџмент, раководење и осигурување на квалитетот: 1. Цели и политика на училиштето, 2. Самовреднување, 3. Планирање на унапредувањето на квалитетот, 4. Раководење¹³⁷, со 11 теми и активности за развој.

Овој систем за вреднување, преку индикаторите за квалитет, изграден во шкотското општество е посебен и по состав и по бројот на елементите. Со него се служат училиштата за самоанализа и самовреднување, а, истовремено, го користи и училишната инспекција во текот на вреднувањето на напредокот и постигањата на училиштата за одреден период. Училиштата подготвуваат годишен училиштен развоен план и извештај за сопствениот напредок зашто се законски обврзани, а самовреднувањето на училиштата законски не е задолжително. Училиштата мора

¹³⁷ https://www.idi.hr/vrednovanje/metodologija/indikator_i_kvalitete.htm. Пристапено септември, 2021.

редовно да даваат извештаи за сопствените стандарди за квалитет. Националниот инспекторат (Her Majesty's Inspectorate of Education – HMIE) им дава поддршка на училиштата во спроведување на самовреднувањето и дава упатства за начинот на кој треба да се подготви развојниот извештај на училиштата. Резултатите на учениците од националните испити и во Шкотска служат како темелен критериум или мерен инструмент за напредокот и квалитетот на училиштата¹³⁸.

Изборот на показателите на квалитетот за вреднување на образовниот систем или на образовната институција е релевантен. Општествениот развој и употребата на нова технологија во процесот на учење, исто така, го релативизираат прашањето за идентификација на индикаторите и за нивната примена во процесот на оценување. Во земјите од ЕУ, во однос на показателите на квалитетот, се користи различна терминологија, но без оглед на термилошкиот аспект, во поголема мера, се користат следните стандарди и показатели:

– Индикатори за квалитет за одржлив развој (ЕСД) (ESD) што содржат критериуми за квалитетот поврзани со квалитетот на поучувањето и процесот на учење, со политиката на училиштата и организацијата и со надворешните односи на училиштата.

– Индикатори за квалитет во образованието според ХМИЕ (HMIE) – Образовниот инспекторат на Нејзиното Величество на Шкотска.

– Индикатори за квалитет во образованието за споредба на образовните структури.

– Индикатори за квалитет за педагошките стандарди во образованието ИССА (ISSA)¹³⁹.

5.3. Квалитетот на образованието во Косово од гледна точка на наставниците и студентите

Веќе се спомена дека квалитетот на образованието е преокупација на поголемиот број образовни системи во светот. Ова прашање и денес претставува предизвик за различни држави, без оглед на степенот на економски развој во кој се наоѓаат. Прашањето за квалитетот на образованието со години го следи и образовниот систем во Косово. Во моментот, квалитетот на образованието во Косово не е на потребното ниво, со цела консолидирана правна инфраструктура и изработка на придружните документи за квалитет на образованието, а посебно во предуниверзитетското

¹³⁸ <https://www.idi.hr/vrednovanje/samovrednovanje/EU.htm>. Пристапено септември, 2021.

¹³⁹ https://issuu.com/svijet-kvalitete.com/docs/indikatori_kvaliteta_u_funkciji_sam. Пристапено септември, 2021.

образование. Квалитетот на косовското образование е регулиран со документи изработени во форма на развојни стратегии, наставни планови, рамки за квалитет и административни упатства што имаат правна поддршка во Законот за предуниверзитетско образование бр. 04/L-032¹⁴⁰. Некои од документите и водичите за квалитет на образованието во Косово се:

– Стратегијата за осигурување на квалитетот во предуниверзитетското образование на Косово 2016–2020¹⁴¹.

– Рамката за оценување на студентите во предуниверзитетското образование на Косово, Приштина 2020¹⁴².

– Рамката за осигурување на квалитетот на училишниот успех на Косово, Приштина, 2016¹⁴³.

– АУ-МЕСТ-24-2016 – Осигурување на квалитетот во предуниверзитетското образование¹⁴⁴.

Осигурувањето на квалитетот во предуниверзитетското образование, односно во образовните институции на Косово треба да се постигне со инструменти за оценување на квалитетот што се однесуваат на 5 области на квалитет, 25 критериуми и 133 индикатори. Нивото на ефектот (квалитетот) на училиштата се одредува врз основа на постигањата на училиштата, во однос на секој показател. Показателите се клучни референци за вреднување на училишниот ефект. Овој инструмент или стандард за оценување се состои од следните показатели: 1. Управување (5 критериуми со 31 показател); 2. Култура и училишно опкружување (5 критериуми за оценување со 28 показатели); 3. Настава и учење (5 критериуми за вреднување со 29 индикатори); 4. Професионален развој на наставниците (5 критериуми со 18 показатели); 5. Успешност на учениците (5 критериуми за оценување со 27 показатели)¹⁴⁵.

Системот за осигурување на квалитетот во образовните установи на Косово заснован на образовното законодавство има за цел да го подобри квалитетот на образовните услуги и резултати. Процесот на осигурување на квалитетот се спроведува на три нивоа на институционална организација и функционирање и може да го водат самото училиште, општината (ОДО) и МОНТ (просветната инспекција). Исто така, во

¹⁴⁰ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf>. Пристапено септември, 2021.

¹⁴¹ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/libri-b5-shqip.pdf>. Пристапено септември, 2021.

¹⁴² <https://masht.rks-gov.net/uploads/2020/09/korniza-komplet-shqip-2.pdf>. Пристапено септември, 2021.

¹⁴³ <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Korniza-per-sigurim-te-cilesise-se-performances-se-shkolles-ne-Kosove-2016.pdf>. Пристапено септември, 2021.

¹⁴⁴ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/rotatedpdf180.pdf>. Пристапено септември, 2021.

¹⁴⁵ <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Korniza-per-sigurim-te-cilesise-se-performances-se-shkolles-ne-Kosove-2016.pdf>. Пристапено септември, 2021.

ова институционално трио за осигурување на квалитетот, се именувани лица одговорни за осигурување на квалитетот во рамките на училиштата, ОДО и на ниво на МОНТ. Одговорните лица во училиштето за квалитет во образованието се директорот на училиштето, заменикот директор, наставникот координатор, стручниот соработник во училиштето (педагог, психолог), а во рамките на ОДО и МОНТ, се именуваат координатори за квалитет. Нивните должности и одговорноста се дефинирани со важечките прописи¹⁴⁶. И покрај залагањата на МОНТ во изработка на правна инфраструктура и придружна документација за подобрување на квалитетот во образованието, активностите за подобрување на квалитетот на ниво на училиште, на ниво на ОДО и на ниво на МОНТ не наоѓаат практична примена и се карактеризираат со претеран формализам, а не е забележано нивно влијание врз подобрување на квалитетот.

За да го разбереме мислењето на косовското општество, во врска со квалитетот на образованието, сметаме дека е правилно да се спроведе истражување со наставниците и учениците што се „најдоверливата“ популација или најобјективната мерка за истражување зашто тие се директни учесници во процесот на учење. Дел од прашалникот се и некои прашања што се однесуваат на квалитетот на образованието, воопшто, а посебно на квалитетот на студиите. Во прашалникот осмислен за ова истражување, наставниците и учениците ги изнесуваат своите ставови самостојно, а резултатите ги претставуваме во продолжение. Прво ги претставуваме прашањата што се дел од прашалникот спроведен со наставниците. За прашањето, Како го оценувате квалитетот на образованието на Косово денес?, се добиени следните резултати.

| | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| <i>Многу добар</i> 20 | <i>Донекаде</i> 440 | <i>Не е добар</i> 228 | <i>Лош</i> 47 |
|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------|

Ставовите на наставниците изразени во прашалникот, во врска со квалитетот на образованието во Косово, воопшто, овозможуваат да се аргументира општото општествено мислење, во однос на нивото на квалитетот на образованието. Поголемиот број од наставниците, (440) (од вкупно 735 наставници), го делат мислењето дека квалитетот на образованието е „донекаде“ добар, а 228 наставници го делат мислењето дека квалитетот на образованието не е добар. 20 од нив ја одбираат можноста „многу

¹⁴⁶ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/rotatedpdf180.pdf>. Пристапено септември, 2021.

добар“ за квалитетот на образованието, а 47 од нив сметаат дека состојбата во врска со квалитетот на образованието е лоша.

За прашањето, Како го оценувате квалитетот на образованието денес, во споредба со неговиот квалитет пред 10 (десет) години?, се добиени следните резултати.

| <i>Видливо подобрување</i> | <i>Мало подобрување</i> | <i>Без никакво подобрување</i> | <i>Со благ пад</i> | <i>Со забележителен пад</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 173 | 327 | 82 | 59 | 72 | 22 |

Во однос на ова прашање, поголемиот број од наставниците (327) го делат мислењето дека квалитетот на образованието е малку подобрен, 173 наставници сметаат дека постои значително подобрување, а другите наставници (213) се одлучуваат за другите алтернативи што се однесуваат на пад на квалитетот на образованието.

За прашањето, Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на образованието?, се добиени следните резултати.

| | | Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|----|---|-------|----------|-------|---------|
| 1 | Квалитет на студиите (на факултет) | 556 | 157 | 20 | 2 |
| 2 | Содржина на програмата (предмет) за време на студиите | 498 | 223 | 12 | 2 |
| 3 | Ангажирање на заслужни студенти за наставници | 659 | 61 | 12 | 3 |
| 4 | Квалификација – bachelor, ms/r, dr. | 566 | 155 | 13 | 1 |
| 5 | Професионален развој на наставниците | 611 | 112 | 9 | 3 |
| 6 | Познавање на наставната програма (од наставниците) | 532 | 181 | 20 | 2 |
| 7 | Добра плата за завршената работа | 394 | 259 | 66 | 16 |
| 8 | Надзор над работата и одговорноста | 465 | 220 | 45 | 5 |
| 9 | Социоекономски услови | 384 | 288 | 48 | 15 |
| 10 | Планирање и подготовка за лекцијата | 605 | 113 | 14 | 3 |

Табела бр. 1/5: Ставови на наставниците во врска со факторите кои влијаат на квалитетот на образованието

Во ставовите на наставниците од горната табела, за факторите што најмногу влијаат врз подобрување на квалитетот на образованието, се забележува дека 659 од наставниците му даваат поголемо значење на вработувањето на наставниците што покажуваат успех во текот на студирањето, а 611 наставници важност му даваат на

професионалниот развој. Ова се поврзува со поглавјето 10 од оваа дисертација, што се однесува на професионалниот развој на наставниците, во кое се споменува големото значење што го има стручното усовршување на наставниците во подигањето на квалитетот на образованието, како и недостигот на институционална посветеност на ниво на училиште, ОДО и МОНТ за ПРН. Од споредбата на споменатите фактори, општествениот и економскиот статус, според ставовите на наставниците, имаат помало влијание врз квалитетот на образованието.

За прашањето, Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на падот на квалитетот на образованието?, се добиени следните резултати.

| | | Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|----|--|-------|----------|-------|---------|
| 1 | Чести реформи во образованието | 449 | 247 | 29 | 10 |
| 2 | Лошо познавање на новата наставна програма | 411 | 281 | 39 | 4 |
| 3 | Мала вклученост на семејството/родителите | 564 | 152 | 19 | 0 |
| 4 | Мал ангажман на учениците во наставата | 592 | 123 | 18 | 2 |
| 5 | Недостиг на контрола и перцепција во работата | 336 | 313 | 67 | 19 |
| 6 | Лошо управување со училиштето (неискусни директори) | 351 | 271 | 78 | 35 |
| 7 | Мала вклученост на наставникот во наставата | 461 | 204 | 51 | 19 |
| 8 | Ниски плати за наставниците | 245 | 330 | 129 | 31 |
| 9 | Недостиг на наставни средства (технологија) | 471 | 217 | 42 | 5 |
| 10 | Мешање на политиката во образованието | 549 | 119 | 53 | 14 |
| 11 | Недостиг на отчетност, внатрешно и надворешно оценување на училиштето и наставниците | 399 | 258 | 62 | 16 |
| 12 | Недостиг на обуки за професионален развој на наставниците | 409 | 281 | 40 | 5 |
| 13 | Низок квалитет на спроведување на активностите за професионален развој | 413 | 265 | 50 | 7 |

Табела бр. 2/5: Ставови на наставниците во врска со факторите кои влијаат на падот на квалитетот на образованието

Од овие 13 фактори, за кои сметаме дека имаат големо влијание на падот на квалитетот на образованието, поголемиот број наставници идентификуваат два главни фактори: 593 одговори се концентрирани на нискиот ангажман на учениците во учењето, а 564 одговори на малиот ангажман на семејството и родителите во работа со учениците (децата).

Во истражувачкиот прашалник спроведен со студентите (305 студенти) од Педагошкиот факултет во сите 4 центри во Косово, некои од прашањата се концентрирани на квалитетот на студиите во образованието. За да ги разбереме

ставовите на студентите, во однос на ова прашање, во продолжение, ги прикажуваме добиените резултати.

За прашањето, Колку бевте задоволен/задоволна со работата на наставниците во средното училиште?, се добиени следните резултати: **Многу – 91; Донекаде – 196; Малку – 15; Нималку – 3.**

За прашањето, Колку сте задоволен/на од предавањето и организирањето на студиите?, се добиени следните резултати: **Многу – 59; Донекаде – 181; Малку – 49; Нималку – 16.**

За прашањето, Колку сте задоволен/на од работата на наставниците со вас за време на студиите?, се добиени следните резултати: **Многу – 80; Донекаде – 186; Малку – 30; Нималку – 9.**

Во одговорите на студентите на трите погоре претставени прашања, се забележува дека најголем број од студентите (196, 181, 186) се насочени кон можноста „донекаде“. Од ова може да се заклучи дека, според ставовите на студентите, организацијата на студиите и заложбите на наставниците во текот на средното училиште и во текот на основните студии за обука на студентите за наставници имаат просечен квалитет.

За прашањето, Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат врз подобрувањето на квалитетот на студиите?, се добиени следните резултати.

| | | Многу | Малку | Нималку |
|---|---|-------|-------|---------|
| 1 | Содржина на програмата – недостиг на педагошко-методички предмети | 208 | 86 | 8 |
| 2 | Квалификувани професори – во соодветната област | 223 | 61 | 18 |
| 3 | Редовни предавања и вежби | 256 | 39 | 7 |
| 4 | Објективно оценување на знаењето на студентите | 225 | 58 | 18 |
| 5 | Вистинска соработка професор – студент | 249 | 37 | 14 |
| 6 | Современа настава – истражување – креативност | 239 | 50 | 12 |
| 7 | Добри социоекономски услови | 166 | 87 | 41 |
| 8 | Учебници и потребна литература | 245 | 44 | 14 |
| 9 | Педагошка практика за време на студирањето | 241 | 36 | 15 |

Табела бр. 3/5: Ставови на студентите во врска со факторите кои влијаат врз подобрувањето на квалитетот на студиите

Горната табела содржи девет фактори за кои сметаме дека имаат влијание на квалитетот на образованието. Со избор на одредената можност, студентите сметаат дека

најголемо значење за подигање на квалитетот на студирањето имаат одржувањето и организацијата на редовни предавања (256) и вистинската соработка наставник – студент (249 одговори). Ставовите на студентите во врска со влијанието на социоекономските фактори врз квалитетот на образованието се скоро слични со ставовите на наставниците, односно тие сметаат дека општествено-економските фактори имаат мало влијание на квалитетот на студиите (166 одговори), во однос на другите одлучувачки фактори.

На прашањето, Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на падот на квалитетот на студиите?, се добиени следните резултати.

| | | Многу | Малку | Нималку |
|---|---|-------|-------|---------|
| 1 | Недостиг на педагошко-дидактичко-методички предмети | 168 | 111 | 22 |
| 2 | Недостиг на алатки за конкретизација (технологија) | 170 | 114 | 18 |
| 3 | Слаб ангажман на професорите во работа со студентите | 189 | 82 | 26 |
| 4 | Низок ангажман на студентите во наставата | 185 | 90 | 23 |
| 5 | Недостиг на релевантни текстови и литература | 179 | 85 | 31 |
| 6 | Недостиг на професори – губење на часови, предавања и сл. | 185 | 72 | 33 |
| 7 | Преголем обем на работа на студентите – семинари | 145 | 111 | 29 |
| 8 | Недостиг на истражувачка работа | 185 | 90 | 23 |

Табела бр. 4/5: Ставови на студентите во врска со факторите кои влијаат на падот на квалитетот на студиите

Во однос на ова прашање, што содржи 8 одбрани фактори за кои сметаме дека влијаат на падот на квалитетот во образованието, според студентите, највлијателниот фактор е слабиот ангажман на професорите во работа со студентите (189 одговори), а од другите фактори што влијаат на квалитетот, студентите ги идентификуваат следните три фактори (185 одговори): малиот ангажман на студентите во наставата, недостигот од истражувачка работа и недостигот на професори – губење часови, предавања и сл.

VI. ПРАВНА ОСНОВА ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО КОСОВО

Работата на образовните институции на сите нивоа на образование е организирана и се заснова на релевантни прописи и закони во земјата. Соодветната законска инфраструктура е неопходна за нормално функционирање на општествените установи, па и на образовните. Со прописи, административни упатства, одлуки и закони, во областа на образованието, се предвидени насоките на развојот на општообразовниот систем почнувајќи од предучилишните установи, па сè до универзитетските. Исто така, општата правна инфраструктура на образованието овозможува исполнување на административните предуслови и на неопходните критериуми за дејност на сите образовни институции. Парламентот на Косово е законодавно тело што донесува одлуки и амандмани, а Владата, чиј дел е МОНТ, донесува подзаконски акти, како што се: нормативни одредби, прописи, административни налози и упатства за спроведување на законот. Министерството за образование, наука и технологија (МОНТ) е највисокото јавно управно тело во областа на образованието. Оваа институција е одговорна за управувањето со образовниот систем на државно ниво, врз основа на образовните политики утврдени од Владата и Парламентот на Косово. Правната основа на образовниот систем во Република Косово е регулирана со група закони што ги одобрува Собранието. Оваа правна основа е одобрена за сите релевантни нивоа на образованието и ги вклучува сите образовни институции на Косово. Бидејќи образовниот систем на Косово е поделен на две нивоа на организација и развој на образованието, тековната правна инфраструктура е подготвена на таков начин за да може да ги покрива овие две нивоа на образование, предуниверзитетското ниво што ги вклучува сите институции од предучилишното (градинки), основното, нижото средно и вишото средно образование и второто (универзитетското) ниво. Во

продолжение, ќе ги претставиме неопходните закони што се однесуваат на овие две нивоа на образование, а што се во врска со конкретните прашања од интерес за ова истражување.

Предметот во ова научно истражување е насочен кон три главни правци, и тоа: оспособувањето на студентите (за настава) во текот на студирањето, професионалниот развој на наставниците што се во работен однос и нивниот социоекономски статус. Во врска со овие прашања, исто така, ќе ја претставиме неопходната правна образовна основа што се однесува на нив. Косовските државни институции во координација со надлежните за образование во МОНТ ги усвоија основата на законодавството, законите за двата вида образование и важните документи, како што се: правната рамка и стратегиите со различни рокови, чија конечна цел е да се подигне квалитетот на образованието. За усвојување на оваа правна инфраструктура што има за цел нормално функционирање на образовниот систем, воопшто, и постигнување на високи образовни стандарди, покрај локалните административни фактори, голем придонес има и меѓународниот фактор, а особено европската заедница. Меѓународните владини и невладини организации (европски и пошироко), покрај финансиски средства, даваат и значаен придонес организирајќи важни конференции за развој на косовското образование, одржувајќи научни симпозиуми, образовни дебати и иницијативи за курикуларни и правни образовни промени, организирајќи консултативни тркалезни маси и повици за образовните службеници да стекнат искуства од различни европски земји, организирајќи обуки, работилници и семинари за претставниците на Министерството, просветните инспектори, директорите на училиштата, како и значаен број проекти за обука и професионален развој на наставниците со крајна цел подигнување на квалитетот на косовското образование, воопшто. Моменталната правна инфраструктура на образованието квалитативно ги покрива обуката и оспособувањето на студентите за наставна работа и професионалниот развој на наставниците што се во работен однос. Повеќе за правната инфраструктура и професионалниот развој на наставниците, ќе дадеме во следните поглавја на оваа докторска дисертација.

6.1. Правни инструменти на кои се засноваат обуката и професионалниот развој на наставниците

Правната основа на секој образовен систем се состои од низа пишани правила што, во смисла на функцијата, се обврски поделени на основни што вклучуваат закони и секундарни што вклучуваат одлуки и административни упатства. Законите се основни правни „инструменти“ по кои се преземаат и други правни активности, се донесуваат одлуки, административни упатства и други прописи за функционирање на образовниот систем. Прво се повикуваме на релевантните закони што се однесуваат на прашања за обуката и квалификациите на наставниците во текот на студиите и за професионалниот развој по вработувањето. Законите што ги усвои Собранието на Косово, по препорака на МОНТ, а кои во моментот се најважни за функционирањето на системот на предуниверзитетското и високото (универзитетското) образование како за јавните така и за приватните институции се:

- Законот бр. 04/1-032 за предуниверзитетското образование во Република Косово од 29.8.2011¹⁴⁷ г.
- Законот бр. 04/1-037 за високото образование во Република Косово од 29.8.2011¹⁴⁸ г.

Врз основа на овие Закони, е изградена соодветна правна образовна инфраструктура што во целост ги покрива прашањата за образовниот систем во Косово, а посебно се однесува на обуките и квалификациите на наставниците, на професионалниот развој на наставниците и на нивниот економски и социјален аспект. Треба да се напомене дека пред усвојувањето на овие Закони, горенаведените прашања во врска со обуката на наставниците и со нивниот професионален развој беа регулирани со закони што сега се укинати, како:

- Законот за основно и средно образование, бр. 2002/2, одобрен на 31.10.2012¹⁴⁹ г.
- Законот за високото образование, бр. 8/15 – 2002/3, одобрен на 12.5.2004/06¹⁵⁰ г.

За периодот од 2002 г. до 2012 г., овие два основни Закони се правна и административна поддршка, преку која е организирана активноста на образовните институции, агенции и други тела основани од МОНТ. Овие Закони, меѓу другото, служеа и за издавање на административни упатства, за одобрување на некои прописи и стандарди и за воспоставување на надзорни институции поврзани со квалитетот на образованието, обуките, квалификациите и професионалниот развој на наставниците.

¹⁴⁷ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf>. Пристапено мај, 2021.

¹⁴⁸ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/2-ligji-per-arsimin-e-larte.pdf>. Пристапено мај, 2021.

¹⁴⁹ <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2428>. Пристапено мај, 2021.

¹⁵⁰ <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2426>. Пристапено мај, 2021.

Во согласност со ова основно законодавство, се одобрени следните документи и административни упатства (АУ):

- „Рамката за стандарди за професионалната практика на наставниците (06/2004).
- Стандарди за програмите за подготовка на наставниците во текот на студиите.
- Стандарди за оценување (Компетенции на наставниците за оценување, во согласност со стандардите за вреднување).
- АУ, МОНТ, бр. 18/2004, Лицензирање на наставниците и на администраторите во образованието.
- АУ, МОНТ, бр. 5/2010, Лицензирање на наставниците (укината)¹⁵¹ итн.

Покрај погоре наведената образовна документација, од законите што беа на сила во периодот 2002 – 2011 г. се основани тела и институции што ги следат квалитетот на образованието и професионалниот развој на наставниците:

- „Совет за преиспитување на обуките на наставниците.
- Државен совет за лицензирање на наставниците.
- Совет на експерти за високото образование.
- Агенција за акредитација на Косово¹⁵².

Во однос на стручното оспособување на наставниците, Законот за основно и средно образование (што е вон сила) и Законот за високото образование (што е, исто така, вон сила), предвидоа МОНТ да утврди критериуми за обука на наставниците во Косово, во склад со трендовите и европските и меѓународните стандарди. Во Законот за основно и средно образование, во член 1, меѓу другото, се дефинира можноста за воспоставување на надзорни институции поврзани со квалификацијата, преквалификацијата и професионалниот развој на наставниците. Со оваа правна поддршка, во 2002/03 г. започна соработката меѓу МОНТ и канадската Агенција за меѓународен развој (КАМР – КИДА), која започна образовни програми во Југоисточна Европа (ЈИЕ) во 2001 г. Оваа Агенција ги одобри Косовскиот проект за обука на наставниците (КПОН – KEDP) и Програмата за обука на наставниците (ПОН – EDP) во 2003 г., што е имплементирана од Unviersalia и Универзитетот Калгари во Канада. За обуката и професионалниот развој на наставниците во Косово, МОНТ и КИДА го основаат Советот за преиспитување на обуката наставниците (СПОН)¹⁵³ чија улога беше да подготви нацрт-прописи за Министерството со цел да се управува со обуката и професионалниот

¹⁵¹ <https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2002-2010?page=1-4>. Пристапено мај, 2021.

¹⁵² <https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2002-2011?page=1-4>. Пристапено мај, 2021.

¹⁵³ <http://www.see-educoop.net/education/standards-of-propractice2-yug-kos-aln-t03>. Пристапено мај, 2021.

развој на наставниците. Некои од иницијативите што СПОН ги презеде на почетокот на својата дејност се:

– Изработи нацрт-пропис за одобрување на програмите за обука на наставниците на работа и на административниот кадар (ноември/март, 2003/03 г.).

– Изработи документ – Етички кодекс на работниците во образованието (февруари/март, 2003 г.).

– Изработи Уредба за системот за издавање дозволи за наставниците и административниот кадар (март/јуни, 2003 г.).

Со овој Совет претседаваше МОНТ, а се состоеше од девет члена, и тоа претставници од МОНТ, УСНК, наставници и други заинтересирани. Дејноста на СПОН траеше 4 – 5 години. Во текот на овој период, Советот изработи четири административни упатства во областа на стандардите за професионална практика, на програмите за обука пред усовршувањето и на лиценцирањето на наставниците. Поради пасивност, во периодот 2005 – 2008 г., ова тело подоцна е заменето со ново тело наречено Државен совет за лиценцирање на наставниците (01/2009 г.). Во однос на обуката и квалификациите на наставниците, во Законот за високото образование на Косово (укинат), во член 12.5 се вели: „ МОНТ донесува правила за квалификација на наставниците, за нивната регистрација и преквалификација, во согласност со релевантниот Закон вклучувајќи и воспоставување на Совет за оцена на квалификациите на учителите.“ Исто така, во член 32.2 пишува „Сите наставници мораат да поминат преквалификација и соодветно стручно усовршување, во согласност со барањата на МОНТ. Целиот училиштен кадар и помошниот административен персонал мораат да поминат обука на работа¹⁵⁴.“

Како продолжение на укинатата правна инфраструктура, следува нова правна основа, според која се усвоени документи, административни акти и одлуки и се основани институции што се занимаваат со квалитетот на образованието, обуката на наставниците, нивниот професионален развој и нивните социјални и економски услови. Следуваат некои документи и образовни механизми што се составен дел од важечкото законодавство на образовниот систем во Косово:

- АУ, 14/2013, Процена на (перформансите) ефектот на наставниците.
- АУ, 15/2013, Финансирање на професионалниот развој на наставниците.
- АУ, 16/2013, Примена на професионалниот развој на наставниците.

¹⁵⁴ <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2426>. Пристапено мај, 2021.

- АУ, 25/2014, Лиценцирање на наставниците.
- АУ, 10/2015, Договори на наставниците во предуниверзитетското образование
- АУ, 24/2016, Осигурување на квалитетот во предуниверзитетското образование.
- АУ, 3/2017, Државен совет за лиценцирање на наставниците.
- АУ, 5/2017, Систем за лиценцирање и развој на кариерата на наставниците.
- АУ, 6/2017, Критериуми и процедури за одобрување на програмата за професионалниот развој на наставниците.
- АУ, 14/2018, Процена на (перформансите) ефектот на наставниците.
- АУ, 19/2020, Професионален развој на наставниците во училиштата¹⁵⁵.

6.2. Стратегии, планови и стандарди за обука и професионален развој на наставниците

Општата правна и административна инфраструктура со која дејствува целокупниот образовен систем во Косово од 2002 г. досега, со особено внимание се однесуваше кон областа што се однесува на подигање на квалитетот на образованието не занемарувајќи ги обуката, квалификациите и професионалниот развој на наставниците. МОНТ континуирано спроведува проекти и планови и подготвува стратегии за развој засновани на критериумите за постигнување на најдобри образовни стандарди. Врз основа на важечкото образовно законодавство, МОНТ подготви низа документи што послужија како водич и како материјал за постигање на образовните цели. Еден таков документ е Рамката за стандарди на професионалната практика на косовските наставниците (усвоен на 18.6.2004 г.) Овој документ имаше за цел да ги дефинира критериумите за обезбедување на квалитет на наставата, за постигнување на основните компетенции од наставниците, за постигнување на стандардите за наставниците почетници и за нивниот континуиран професионален развој. Овој документ, исто така, се занимава со важни образовни прашања, како што се:

- Акредитација на програми за обука на наставниците и нивна верификација.
- Подготовка на програми за обука на наставниците (за Педагошкиот факултет и други академски единици).
- Поддршка на наставниците за дополнителни професионални квалификации, врз основа на нивните потреби.

¹⁵⁵ <https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2013-2020?page=1-4>. Пристапено мај, 2021.

– Дефинирање на општите критериуми за постигнување на резултати во работата од надзорници (супервизори), администратори, евалуатори и ментори¹⁵⁶.

МОНТ е заснован на примарното законодавство од 2002 г. до 2011 г. и ја збогатува административната образовна платформа со изработка на неколку стратегии и со долгорочно планирање, што вклучува:

– Стратегија за развој на високото образование на Косово (2005 – 2015), Приштина, 2004¹⁵⁷ г.

– Стратешки образовен план на Косово (2011 – 2016), Приштина, 2011¹⁵⁸ г.

– Национална стратегија за образование и обука во претприемаштвото, Приштина, 2006 г. итн.

Овие развојни проекти и стратегии имаа за цел да го зголемат квалитетот на образованието во косовските училишта, а посебно внимание е посветено на обуката и професионалниот развој на наставниците што работат во институциите за предуниверзитетско образование. Стратегијата за развој на предуниверзитетското образование 2007/2017 г. промовира посеопфатен поглед на концептот професионален развој истакнувајќи: *„Професионалниот развој подразбира преквалификација на наставниците во други области нудејќи функционални програми што овозможуваат преквалификација на наставниците во услужните дејности“*¹⁵⁹. Исто така, Секторската стратегија за развој на образованието на Косово 2011/2016 г. го сфаќа прашањето за стручното усовршување на наставниците (СУН) како составен дел од стручната обука на наставниците. Таа предвидува комплементарен систем за професионален развој што ќе ги опфати континуираната обука на наставниците без отпуштање од работа и унапредувањето на квалификациите на наставниците со универзитетски дипломи (додипломски Vch и постдипломски Ms). По преодниот рок на старото законодавство (2002 – 2011 г.), врз основа на новото примарно законодавство, МОНТ изработи документи, развојни стратегии, стратешки и курикуларни рамки со цел да се зголеми квалитетот на образованието, воопшто, а особено на предуниверзитетското образование, чиј дел е и професионалниот развој на наставниците. Во нацрт-документите се поставени нови цели за постигнување на повисоки стандарди, во однос на подигнување на квалитетот и на постигнување на

¹⁵⁶ MASHT, Udhëzim administrativ Nr. 20/2004, Datë: 18.06.2004. Пристапено февруари, 2021.

¹⁵⁷ <http://Masht-gov.net/documents>, Strategjia e Arsimit të Lartë në Kosovë, pdf. Пристапено февруари, 2021.

¹⁵⁸ http://Masht-gov.net/advCms/documents/PSAK_2011-2016.pdf. Пристапено февруари, 2021.

¹⁵⁹ [http://Masht-gov.net/advCms/Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar](http://Masht-gov.net/advCms/Strategjia_për_Zhvillimin_e_Arsimit_Parauniversitar). Пристапено февруари, 2021.

наставните и професионалните компетенции за учениците и наставниците. Дел од оваа документација се:

- Стратешката рамка за развој на наставниците во Косово, април, 2017 г.
- Стратешкиот план за образование на Косово, 2107 – 2021 г.
- Акцискиот план за стратешкиот образовен план за периодот 2017 – 2021 г.
- Стратегијата за осигурување на квалитетот за предуниверзитетското образование на Косово, 2016 – 2020 г.
- Стратегијата за развој на високото образование на Косово, 2005 – 2015 г.
- Стратегијата за развој на предуниверзитетското образование во Косово, 2007 – 2017 г.
- Стратегијата за подобрување на професионалната практика на Косово, 2013 – 2020¹⁶⁰ г.

Од анализата на Законите за основно и средно образование, може да се рече дека образовниот систем во Косово, со правно-административниот аспект на институционалното функционирање, е добро покриен. Во смисла на законодавство и образовна документација, МОНТ во целост ги покрива образовните прашања што се однесуваат на предуниверзитетското образование, а особено оние што се однесуваат на квалитетот, обуката и професионалниот развој на наставниците. Но практичната примена или квалитетната примена на ова просперитетно законодавство и натаму предизвикува загриженост. Врз основа на проценките на МОНТ и меѓународните надзорни институции што се занимаваат со следење на квалитетот на образованието, досега очекувањата беа поголеми од примената на образовното законодавство и постигнувањето резултати. Без сериозен и активен пристап на законодавните, надзорните и санкционираните структури во рамките на МОНТ и ОДО, прашањето за косовското образование воопшто, а особено подигнувањето на квалитетот, ќе останат без перспектива и без можност за постигнување на целите, односно на европските и меѓународните стандарди.

¹⁶⁰ <https://masht.rks-gov.net/strategijite?page=1-2>. Пристапено јуни, 2021.

VII. ОПШТИ АСПЕКТИ НА СТРУЧНАТА ОБУКА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА УЧИТЕЛИ

Вложувањата во знаењето и образованието се најсоодветните инвестиции на едно демократско општество со цел општа социјална и економска благосостојба на своите членови. Во демократските општества, образованието се смета за едно од најважните добра за општото општествено добро, тоа е човечки капитал што помага за создавање на општествено-економска благосостојба и за соочување со предизвиците на современото време. Брзите техничко-технолошки промени наметнуваат и промени во начинот на живот, учењето, работата и управување со времето. Овие брзи технолошки промени, што, исто така, ги одредуваат социјалните и економските промени, особено се однесуваат на образованието и на образовните институции. Реформите во образованието се дел од општите општествени промени, тие се воспоставуваат, се менуваат, престануваат да важат и повторно стануваат дел од процесот на промени. Од нив се очекува да го направат образовниот систем поефикасен во организирање на училишната институционална работа, како и поуспешен, во однос на постигнување на квалитетно знаење од учениците и студентите. Последните децении од 20 век и почетокот на 21 век се одбележани со бројни критики за училиштата и традиционалната настава.

Императивот за квалитетно образование ажурира нови прашања и пристапи кон начинот на работа и остварувањето на наставните и професионалните компетенции. Овој нов пристап, меѓу другото, се однесува на стручното усовршување на наставниците и на нивниот професионален развој. Клуч за успехот во квалитетот на образованието е правилната и сеопфатната подготовка на наставниците. Символички, суровината (влез – ученик) во училиштето секогаш била со висок квалитет, начинот на работа и употребата на наставната технологија (наставник) биле од посебна важност за

производство на квалитетни производи (резултати), односно на добро подготвени ученици со добри животни компетенции. Квалитетната обука на наставниците е неопходност и предуслов за квалитетното образование и за активно „негување“ на членовите на општеството што ќе бидат во согласност со општите општествени движења, со здравиот живот, со потребата на пазарот на трудот и со глобалната економија. Во последно време се одржани бројни расправи за квалитетот на образованието, се усвоени документи и долгорочни стратегии за развој, се основани институции за зголемување на квалитетот на наставата, на обуката и на професионалниот развој со единствена цел подигнување на квалитетот на образованието и постигнување на ученичките компетенции. Учителската професија денес бара подолг период на студирање и усовршување во високошколските установи (пред засновањето на работен однос) и подготвеност за континуирано професионално усовршување во текот на работата и за вршење на должноста на наставниците. Покрај промените во траењето на студирањето, промените се евидентни и во наставниот план и во наставната програма, така што тие се приспособени и синхронизирани со глобалниот технолошки развој и со промената на начинот на живот и на критериумите за процена на знаењето на ученикот и студентот, врз основа на компетенциите. Квалитативната обука на наставниците е долг процес што започнува пред засновањето на работниот однос (во текот на основните студии), продолжува со професионално усовршување по засновањето на работниот однос и трае до пензионирањето.

Новите глобални меѓународни перспективи на школувањето и образованието во 21 век сугерираат дека пристапот на општеството кон учењето и знаењето треба да се преиспита. Денес се промени старата парадигма од „општество што учи“ во „општество што знае да направи (знае да работи).“ Значи, современите училишта треба да ги подготват учениците, младите проактивни граѓани и претприемачите. Во врска со тоа, филозофот Едгар Морен, меѓу другото, метафорично вели дека денешните училишта и наставници се должни да го подготват ученикот да биде „глава што мисли“, а не „глава што памти“¹⁶¹. Тоа значи дека училиштата со своите програми и наставниците со својата работа треба да подготват активни, самостојни и креативни ученици, а не ученици што механички ќе собираат податоци, без никаква практична, животна и витална вредност. Од наставниците на денешницата се бара да ги подготват младите за соживот во мултиетничките општества во кои се почитуваат културната, етничката,

¹⁶¹ Programi nacional për zhvillimin e Arsimit në Republikën e Maqedonisë 2005 – 2015, R. M., Shkup, 2006, str. 8.

расната и верската разновидност. Ова барање што се поставува пред училиштата и наставниците за подготовка на младите за живот и работа, не е можно да се оствари ако предуниверзитетското образование се разгледува како засебен дел од општиот образовен систем на една држава, односно ако се гледа одделно од високото образование (универзитет). Ова особено се однесува на образованието во Косово каде што најголем број критики за падот на квалитетот на образованието се упатени на предуниверзитетското образование, што е неправедно зашто наставниците што работат во предуниверзитетското образование ги стекнаа обуката и основите на задачите на наставниците во високото образование, во текот на студиите. Ако квалитетот на студиите, вклучувајќи ја и објективната процена на постигањата на студентите (за настава) од наставниците во високото образование, е на вистинско ниво, тогаш квалитетот и успехот во предуниверзитетското образование не би биле на сегашното (ниско) ниво. Значи, падот на квалитетот на наставата во предуниверзитетското образование не треба да се гледа изолирано од успехот и постигнувањата на студентите во високото образование (особено во наставните насоки на студиите). Квалитативната обука на наставниците во текот на студиите е предуслов за добар почеток на наставната работа во предуниверзитетските институции (училишта), а нивниот професионален развој е услов за постигнување на наставничките компетенции во работата и подигање на квалитетот на образованието. Со ова образложение, МОНТ во 2004 г. го изработи документот Стандарди за обука и професионален развој на наставниците во Косово¹⁶². Со овој документ се предвидува исполнување на неопходните критериуми за обука и квалификација во текот на универзитетските студии и за професионално усовршување на наставниците по засновањето на работниот однос. Критериумите што, според овој документ, мора да ги исполни секој (иден) наставник се дел од компетенциите на студиите и стручната работа, кои, пак, се нарекуваат и основни професионални компоненти, а вклучуваат: а) теориски компетенции (академски), б) професионални (педагошки) и в) педагошка практика. Од 2017 г., МОНТ го изработи документот Стратешка рамка за развој на наставниците¹⁶³. Овој документ, исто така, се однесува на исполнувањето на критериуми од наставниците за постигнување на работни компетенции почнувајќи од фазата на првата служба, воведната фаза во струката и

¹⁶² <http://Masht-gov.net/documents/UA-06/2004>, Standardet e Praktikes_Profesionale për mësimdhënësit. Пристапено февруари, 2021.

¹⁶³ MASHT, Korniza strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë, Prishtinë, Prill 2017, str. 11–13.

професионалниот развој во кариерата. Во однос на исполнувањето на критериумите и стандардите, новата Рамка од 2017 г. е приближно иста како и старата Рамка од 2014 г. Единствената разлика е во именувањето на компетенциите и во нивното исполнување во текот на две фази. Првата фаза ја вклучува подготовката на наставниците пред вработувањето и влезот во наставничката професија, а втората фаза ги вклучува четирите нивоа на развој на наставниците во службата, односно ги вклучува специфичните компетенции за секое ниво од кариерата во текот на службата. На кариерните скалила, Рамката го претставува нивото на напредување на наставниците, во зависност од постигнувањето на професионалните компетенции. Новата Рамка ги проширува трите компоненти што ги имаше старата, односно станува збор за термилошко проширување, така што се именуваат четири компетенции што наставниците мораат да ги постигнат, а тие се: а) професионални вредности, ставови и однесување, б) професионално знаење и разбирање, в) професионални вештини и практика и д) професионално учење и ангажирање. Наставничките компетенции се капацитет на поединецот што се изразува преку вршење на сложени активности во образовно-воспитната работа. Компетенциите претставуваат збир од потребни знаења, вештини и вредносни ставови на наставниците. Овие наставнички компетенции се одредуваат, во однос на целите и исходите од учењето и треба да обезбедат професионални стандарди за видот на поучувањето што се смета за успешно. За да биде ова појасно, компетенциите за стручната обука на студентите (наставниците), ќе ги претставиме, во согласност со претходната Рамка за професионални стандарди на МОНТ од 2004 г.

7.1. Теориска компонента

Оваа компонента е дел од критериумите што мора да се постигнат во текот на обуката на студентите за извршување на наставничките задачи. Позната е и како академска компетенција и го вклучува знаењето што произлегува од стручниот и научниот дискурс, а што студентот успева да го стекне преку програмските содржини за оспособување во текот на универзитетските студии. Ова знаење систематски се стекнува од предметите и програмските содржини во текот на студиите, преку читање на литература, извештаи од истражувања, педагошки списанија, истражување, реализација на проекти и преку користење на педагошки речници и енциклопедии, интернет итн. Стратешката рамка за професионалниот развој на наставниците во

Косово (2004) ја дефинира „академската“ компонента како способност за стекнување на општо стручно знаење од програмските содржини кои студиската програма им ги нуди на студентите или кандидатите за наставници¹⁶⁴. Секоја академска единица има одредена предметна програма и наставни содржини што им овозможуваат на студентите стекнување на релевантни теориски знаења од избраното поле за студирање. Знаењата стекнати во текот на студиите треба да имаат општ научен карактер и да се добра поддршка на која може да се развива идната професија. Важно е да се напомене дека теориската компонента претставува почеток на влезот во одредена професија, а во овој случај, вовед во наставничката професија. Од таа причина, исполнувањето на оваа компонента или на овие критериуми заслужува посебно внимание во високошколските установи, особено во изборот на програмските содржини на предметите и начинот на реализација на тие содржини од академскиот наставнички кадар. Но и од студентите се бараат искрена заложба и работа за постигање на овие основни компетенции.

Теориско-академската компонента, според Рамката за стандардите за стручно усовршување што ја одобри МОНТ, се реализира во текот на основните студии за усовршување на наставниците на високошколските установи и се состои од следните компетенции што студентите мора да ги постигнат:

- „– Доволно знаење за предметот или за предметното подрачје.
- Да знаат каде и како трајно да бараат квалитетно знаење за наставниот предмет.
- Да се постојано информирани за развојот и промените за наставниот предмет.
- Да знаат како да ги приспособат сложените концепти, според нивото на соодветните групи за учење.
- Да ја знаат поврзаноста на предметот со другите предмети и да го применуваат стекнатото знаење во решавање на проблеми од секојдневниот живот итн.
- Да знаат да ги користат наједноставните можни методи за на учениците да им овозможат полесно разбирање на предметот и на неговата содржина¹⁶⁵ итн.“

Исполнувањето на теориско-академските критериуми е неопходно за студентот (идниот наставник) да има значаен степен теориско знаење и искуство да ја започне наставната работа. Новото време бара добро обучени личности што компетентно ја вршат должноста воспитувач на новите генерации. Теориската компонента не

¹⁶⁴ <http://Masht-gov.net/documents/UA-06/2004>, Standardet e Praktikes_Profesionale për mësimdhënësit. Пристапено февруари, 2021.

¹⁶⁵ Informator për studentë dhe mësimdhënës, Fakulteti i Edukimit, Prizren, 2008/09, str. 121.

подразбира само стекнување на некои основни знаења што на наставниците ќе им овозможат да ја покријат наставната единица за работа со учениците. Наставникот треба секогаш да биде подготвен да одговара на прашањата, барањата и потребите на учениците, да им помага и да ги насочува кон развој на нови наставни содржини, но и на воннаставни содржини. Оттука, е неопходно програмите за подготовка на учителите да се засноваат на систематско универзитетско образование, со акцент на академската димензија во рамките на теоријата за науката и образованието, на филозофските димензии на образованието, како и на психолошките, социолошките, антрополошките и културолошките теории за образованието. Со зголемување на академското ниво на иницијалното образование на учителите, се создаваат претпоставки за поквалитетен развој на наставниците и за пораст на рејтингот на наставничката професија¹⁶⁶. Со стекнатото стручно теориско знаење, наставникот треба да создаде добра работна атмосфера и да овозможи ангажирање на сите ученици за активна работа во училницата. Тоа може да се постигне квалитативно тогаш кога студентот (идниот наставник) во текот на студирањето, од програмските содржини, предметите и релевантната стручна литература стекнува теориски знаења.

7.2. Професионална компонента

Професионалната компонента вклучува знаење од потесната стручна област на студиите, како што се: педагогија, психологија, дидактика, методологија на наставата, социологија и сите други науки што овозможуваат добро совладување на вештините за поучување. Професионалноста е дел од Стратешката рамка за професионалниот развој на наставниците и критериум на современата настава што се постигнува во текот на основните студии и во текот на професионалниот развој. Стручната компонента иницијално се реализира од програмските содржини во текот на студирањето и ги вклучува сите предмети што имаат тесно професионален карактер за секоја студиска програма. Оваа компонента може и треба да се развива и по засновање на работен однос, во текот на активностите за професионално усовршување. Со оглед на психофизичките и другите карактеристики на учениците од помала возраст, системот на основното образование, најверојатно, е најмногу поврзан со улогата и квалитетот на

¹⁶⁶ Vesna Trifunović, Radmila Milovanović, Profesionalne kompetencije i funkcije učitelja danas, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini, 2009, str. 50.

професионалните компетенции на учителите. Понатаму, со оглед на тоа што има многу отворени прашања во теоријата и практиката на образованието на учителите, авторите го истакнуваат значењето на заснованоста на образованието на учителите на академските знаења и на знаењата за образовните науки. Стручни предмети неопходни за оспособување на учениците за наставна работа се: педагогија, психологија (за соодветното ниво на развој на детето), дидактика и методологија (методологија за релевантните предмети), без да се потценува улогата на другите предмети. За квалитетот на остварувањето на покомплексни компетенции кај учителите и за изградба на нивната професионална култура, важна улога има групата социолошко-психолошки предмети, како што се групата социолошки предмети: Општа социологија, Социологија на семејството и детството, Социологија на образованието и групата психолошки предмети, како што се: Психопатологија на детството и младоста, Интеракција и комуникација во воспитно-образовната работа и Ментално здравје. Овие предмети од социолошката и психолошката научна област им овозможуваат на студентите (идните наставници) да се подготват за работа во даден социјален, економски, политички и културен контекст со различни типови ученици и за соработка со родителите и локалната заедница¹⁶⁷. Наставникот е важен извор на информации, на знаења, на научни, економски и општествени движења, но само ако е добро стручно подготвен во текот на квалификацискиот период (за време на студиите), а потоа и во текот на работниот однос, преку различни активности, семинари, обуки, размена на искуства со стручни лица и стручни соработници¹⁶⁸. Тој мора да биде компетентен во педагошка и дидактичко-методолошка смисла за да може широкиот спектар на знаења и вештини да го пренесува со посебен фокус зголемувајќи ги мотивацијата за учење, креативноста, соработката, независноста, критичкото размислување и способноста за решавање проблеми на ученикот. Затоа, педагошката компонента е составен дел од општата професионална практика на наставникот што се гради во рамките на иницијалното образование, во текот на студиите и на континуираниот професионален развој во текот на работните години. Оваа компонента е важно барање за стратешката развојна Рамка и предуслов за обуката на младите наставници кои имаат намера да ѝ се придружат на учителската заедница. Во Учебникот од Педагошкиот факултет, основните стручни компетенции се делат на некои специфични или посебни

¹⁶⁷ Vesna Trifunović, Radmila Milovanović, Profesionalne kompetencije i funkcije učitelja danas, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini, 2009, str. 47.

¹⁶⁸ Grupa autora, Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola, Filozofski fakultet, SP Print, Novi Sad, 2008, str. 131.

компетенции што студентот мора да ги совлада (научи) за време на студиите, а што вклучуваат:

- Да ги знае курикулумот на курсот (предметот), врската со другите курсеви (предмети), како и меѓупрограмските прашања.

- Да ги знае програмските содржини што се избираат со цел да се постигнат целите на курсот.

- Да ги гради наставните единици според потребите и способностите на учениците.

- Да биде свесен за различниот статус на учениците и влијанието на возраста, полот, брачната состојба, зрелоста, вештините и проблемите во учењето, предзнаењата, социјалниот статус, односите меѓу учениците, етничката, културната и јазичната позадина.

- Да разбере дека постојат голем број методи за поучување и организирање на лекцијата.

- Да препознава и применува различни методи и стратегии за планирање на наставата.

- Да ја поддржува наставата на демократски принципи и човекови права.

- Да има разбирање и знаење за работа со учениците со пречки во развојот¹⁶⁹ итн.

Голем број истражувачи од областа на училишната педагогија (предавањето), наставната работа ја сметаат за нешто повеќе од професија. За нив, наставната работа е посебна човечка уметност или „уметност“ на наставата. Со оглед на специфичноста на предметот, односно на субјектите со кои треба индивидуално да се работи и со кои треба да се постапува како со единствени „слики“, го делиме мислењето за тоа дека наставата е многу специфична уметност за „образование“ на младите. Во тој контекст, сè додека се студентите личности сами по себе и со многу специфичности, како однесување, ставови, внимание, концентрација, памтење, потреби итн., неопходно е барањето за исполнување на професионалната компонента како составен дел на обуката на студентите во текот на студиите, па и на наставниците во текот на стручното усовршување.

7.3. Практична компонента

¹⁶⁹ Informator për studentë dhe mësimdhënës, Fakulteti i Edukimit, Prizren, 2008/09, str. 122–125.

Професионалната педагошка практика што се одржува во текот на обуката на студентите, исто така, е важна компонента и составен дел од подготовката на идните наставници за засновање на работен однос во наставничката професија. Оваа компонента ги поврзува теориската и професионалната компонента со практичната обука на студентите, односно со практичната работа што се остварува во текот на основните студии на часовите за наставна практика на факултет и во институциите на предуниверзитетското образование. Врската меѓу овие три компоненти треба да ја карактеризира висок степен на ускладеност меѓу општото теориско знаење, стручното знаење и практичната реализација на усвоените содржини за учење. Стручната практика се дефинира како рационална човечка активност што се организира со цел да се пронајдат нови оптимални решенија и практична реализација на знаењата стекнати од стручните и академските предмети во текот на студирањето¹⁷⁰. Педагошката училишна практика има за цел да ги оспособи идните наставници за самостојна наставна работа во сите образовни активности. Оваа подготвителна практична работа вклучува вештини од областа методологија, употреба на наставни техники и технологија, планирање на курикулумот, организација на образовната работа во училищата итн. Квалитативната реализација на педагошката практика од студентите е од посебно значење за правилно стручно оспособување и за почеток на наставната работа. Успехот на студентот во педагошката практика зависи од различни фактори вклучувајќи ги и оние што се однесуваат на квалитетот на организација на студиите, предметно-стручната содржина, ангажирањето и успехот на студентите во стручните предмети итн. Поради тоа, би требало да се посвети големо внимание на општите академски и стручни знаења кои се основа за правилно дидактичко-методолошко структурирање на програмските содржини, на квалитативната реализација на педагошката практика и на општата оспособеност за наставничката работа¹⁷¹. Практичната компонента има развоен карактер. Започнува со набљудување на наставниот процес (од студентите) во првата година од студирањето, а во втора и трета година се продолжува со практична настава во училищата и во училиштата, со зголемување на фондот на часови во секоја година, сè додека не се стигне до фазата кога студентот презема одговорност над наставниот процес во соодветното училиште. Факултетите (за наставници) имаат договори за соработка со ОДО, во врска со

¹⁷⁰ Grupa autora, *Stručno-pedagoška praksa studenata kao konstitutivni elemenat profesionalnog obrazovanja budućih učitelja*, Filozofski fakultet, SP Print, Novi Sad, 2008, str. 133.

¹⁷¹ Grupa autora, *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji*, Vaspitačka škola "M.Pavlov", Vršac, 2012, str. 13/47.

реализацијата на студентската практична работа во институциите на предуниверзитетското образование. За време на реализацијата на практичната настава, се договараат соодветниот факултет и училиштата во кои се распоредени студентите за реализација на практичната настава. На наставните факултети во Косово, педагошката училишна практика за предучилишната програма, за основната програма од прво до петто и за предметната програма од шесто до деветто одделение, се организира со следниот семестрален распоред и траење:

Прва година – семестар II – 3 недели.

Втора година – семестар IV – 5 недели.

Трета година – семестар VI – 6 недели.

Четврта година – семестар VIII – 8 недели. Значи, вкупно, 22 недели¹⁷².

Практичната компонента ја има својата главна специфичност во способноста за предавање, во кое уметноста на поучувањето се дополнува со практични вештини во начинот на комуникација со учениците овозможувајќи им полесен начин за сфаќање на знаењето, користејќи наставни техники и технологија и дефинирајќи ги целите на учење, организирање или управување со времето во текот на часот итн. Со организацијата и одржувањето на училишната практика од студентите во четврта година, односно во осмиот семестар, завршува првиот циклус од обуката и оспособувањето за учителска работа, позната и како обука пред службата. Втората фаза од подготовката на наставникот за работа во предуниверзитетските образовни институции во Косово започнува со засновањето на работен однос во која било образовна институција кога се започнува и со активностите за професионален развој на наставниците во Косово. Степенот на професионалниот развој на наставниците во Косово, ќе биде разгледан подетално во десеттото поглавје од оваа докторска дисертација.

¹⁷² Informator për studentë dhe mësimdhënës, Fakulteti i Edukimit, Prizren, 2008/09, str. 128.

VIII. ВИСОКООБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ ЗА ОБУКА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА НАСТАВНА РАБОТА ВО ПРЕДУНИВЕРЗИТЕТСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Претходно зборуваме за образовниот систем во Косово и за нивоата на образование. Меѓу другото, рековме дека образовниот систем е поделен на две нивоа на образование, и тоа: предуниверзитетско и универзитетско ниво што е познато како високо образование. Системот на високото образование во Косово датира од 1958 г. со основањето на Вишата педагошка школа во Приштина, што е прва институција за високо образование на Косово, а темелите за вистински универзитетски систем се поставени со основањето на Универзитетот во Приштина во 1970 г. Оттогаш, па до денес, системот за високо образование бележи развој иако се соочува со различни предизвици, како на пример, во однос на слабите резултати, особено во последната деценија на 20 век и почетокот на првата деценија од овој век. Во периодот од 1975 г. до 1990 г., Универзитетот во Приштина имаше голем напредок и позитивен развој, во однос на квалитетот на студиите, на образованието на младите, но и на општиот општествен, културен, економски и политички развој. Во академските единици на овој Универзитет студираа голем број студенти од сите региони во Косово, од соседните земји, но и пошироко. Со добра работа на наставниците и со искрено залагање на студентите во текот на студиите, овој универзитетски центар беше познат и конкурентен со другите универзитети во бившиот југословенски сојузен систем. Вистинската научноистражувачка работа овозможи дипломите на студентите од овој Универзитет да бидат прифатени за вработување или за студии во странство. За жал,

оваа добра состојба се промени како резултат на политичките околности во периодот од 1990 г. до 1999 г. кога образовниот систем на Косово подлегна на насилни политички мерки од бившиот (југословенски) систем, како резултат на што целокупното образование во Косово почна да дејствува како паралелен систем со бившиот систем. Тоа придонесе за тешкотии во нормалното функционирање на овој Универзитет, што, секако, влијаеше и на квалитетот на работата и студирањето. Оваа ситуација продолжи и по 2000 г. зашто последиците од војната и економските тешкотии со кои се соочуваше косовското општество ја засегнаа и сферата на образованието. Со помош на меѓународниот фактор, како во економска смисла така и во однос на човечките капацитети, образовниот систем, а особено високото образование, доби поттик за напредок и општа консолидација.

Од 2001 г., на Косово се основани многу приватни високообразовни установи од кои некои се нарекуваа „универзитетски колеџи“, а некои „универзитети“. Според стариот Закон за високо образование од 2002/2003 г. и прописите на МОНТ, името „универзитет“ може да го носат високообразовни институции што имаат пет или повеќе академски единици со 600 или повеќе од 3 000 студенти. Во првата деценија од 2001 г. до 2010 г., преку 30 приватни високообразовни установи добија дозвола за работа од МОНТ. Бројот на овие институции почна постепено да се намалува по 2009/2010 г. со отворањето на јавните универзитети. Во моментот, Косово има 24 лиценцирани активни приватни институции за високо образование. Меѓу нив, 10 институции имаат лиценца за универзитет, а другите се факултети, колеџи, институти и академии. Вкупниот број на сите приватни високообразовни институции беше околу 89, а во рамките на овие академски единици имало повеќе од 150 насоки (студиски програми)¹⁷³. До 2009/2010 г., овие приватни високообразовни установи имале голем број студенти, од 14 до 17 илјади, а останатите 4 000 – 6 500 студенти биле запишани на Универзитетот во Приштина и во неговите филијали во другите шест региони во Косово. До 2009 г., Универзитетот во Приштина беше единствена јавна високообразовна институција на Косово, што работела со повеќе од 12 факултети или академски единици. Од 2009 г. до 2015 г., на Косово се основани и шест други универзитети, во Призрен (2009/2010 г.), Пеќ (2010/2011 г.), Ѓаковица (2013/2014 г.), Гњилане (2013/2014 г.), Митровица (2013/2014 г.) и Урошевац (2015/2016 г.).

¹⁷³ https://www.institutigap.org/documents/43587_Pasqyre_e_Arsimit_C3AB_LartCAB_nC3AB_KosovC3AB.pdf. Пристапено јуни, 2021.

Основањето на овие универзитети претставуваше новина за високото универзитетско образование и беше добредојдено за граѓаните на Косово, а особено за младите луѓе што завршиле средно образование (околу 24 000 ученици секоја учебна година) зашто универзитетите се наоѓаа географски поблиску до нивните места за живеење, помали беа трошоците и немаше конкуренција (имаше доволно слободни места). Со отворањето на шесте јавни универзитети, се промени односот на бројот меѓу јавните и приватните факултети, како и односот на бројот на студенти запишани во приватните и јавните високообразовни институции. Од 24 000 ученици што завршиле средно образование (вишо средно училиште), најголемиот дел (од 15 до 18 илјади) се запишуваат на државните универзитети секоја учебна година, а остатокот од 4 до 6 илјади студенти се запишуваат во приватните институции. Иако претставува општа општествена добробит, основањето на јавните универзитети е критикувано од голем дел од косовската јавност и е сфатено како уште една политичка изборна кампања, а не како стратегија за развој на високото образование, од причина што по основањето, се појавија и голем број тешкотии, како кадровски и организациски така и тешкотии од различна природа поврзани со нивното нормално функционирање. Се чувствуваше недостиг од квалификувани наставници (во високото образование) и од инфраструктура (објекти, сали, кабинети, лаборатории и сл.). Овој недостиг на кадар е особено изразен на Педагошкиот факултет во Приштина каде што во текот на академската 2012/2013 г. за да ги задоволи потребите од наставен кадар, Факултетот ангажирал 40 наставници од другите факултети на Универзитетот во Приштина и 164 наставници¹⁷⁴ надвор од Факултетот, па и надвор од Косово. Стручен наставен кадар недостигаше и на другите јавни универзитети во земјата, па со цел да се пополнат овие кадровски празнини, се прифаќаше и кадар без соодветни квалификации (со мастер-студии), а во голем број случаи и кадар со политички преференции, што, исто така, влијаеше на падот на квалитетот на студиите.

8.1. Академските единици и обуката на студентите во програмите за наставници

Горенаведените податоци даваат сознанија за бројот на јавните и приватните универзитети во Косово, како и за вкупниот број студенти што студираат на овие образовни институции. Бидејќи нашата тема се однесува на обуката и квалификациите

¹⁷⁴ UP. "Hasan Prishtina" Plani zhvillimor i Fakultetit të Edukimit 2013-2018, Prishtinë, Gusht, 2013, str. 12.

на наставниците, во продолжение, се обидуваме што пообјективно да ги претставиме податоците за насоките, односно за програмите, курсевите и програмските содржини на јавните високообразовни установи на кои се организираат студии за оспособување на студентите за наставници во предуниверзитетското образование и за други општествено-економски активности. Според Законот за високо образование во Косово (член 16, став 5), право на оспособување на студентите за наставничката работа имаат само јавните институции за високо образование¹⁷⁵, посебно педагошките факултети, Факултетот за математички и природни науки, Филолошкиот факултет (неколку насоки), Филозофскиот факултет, Факултетот за уметност и Факултетот за физичко воспитување. Во однос на високообразовните установи што се занимаваат со обука и оспособување на учениците за наставници, нив може да ги поделиме на две групи. Едната група ги вклучува факултетите или академските единици во кои се оспособуваат студентите за извршување на задачи од разни општествени и економски активности, но во рамките на академските единици има и образовни програми со кои тие се оспособуваат за предметна настава (од шесто до дванаесетто одделение). Дел од оваа група се Факултетот за математички и природни науки, Филолошкиот факултет и Филозофскиот факултет. Во другата група спаѓаат високообразовните установи што се занимаваат само со обука и оспособување на студентите за наставна работа на предучилишно, одделенско и предметно ниво. Оваа група академски единици ги вклучува педагошките факултети во Приштина и во трите ограноци во Призрен, Ѓаковица и Гњилане. На почеток, ги претставуваме програмско-предметните содржини на некои високообразовни установи што спаѓаат во првата група, кои, главно, се занимаваат со обука на студентите за да се обезбеди работа во разни општествено-економски области, а во некои нивни гранки имало и програми што ги обучувале студентите за предметна настава во предуниверзитетското образование. Овие академски единици со овие програмски содржини функционирале од академската 2001/02 г. (со почетокот на примената на Болоњскиот систем) до академската 2012/13 г., кога почна процесот на реструктурирање на академските единици. Во оваа група академски единици, за анализа и споредба на предметните содржини, ги наведуваме следните образовни институции:

Филозофски факултет:

¹⁷⁵ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/2-ligji-per-arsimin-e-larte.pdf>. Пристапено јуни, 2021.

Одделение на историја – во текот на три години основни студии, односно шест семестри на оваа студиска програма, нема предмети со професионално-педагошки карактер од вкупно 37 програмски предмети и нема организација на педагошка практика.

Одделение за педагогија – тригодишни основни студии, од вкупниот број 39 предмети, од 10 до 12 предмети имаат професионално-педагошки карактер, но нема организација на педагошка практика.

Математичко-природен факултет, програми:

Математика – четиригодишни основни студии, односно осум семестри. Од вкупниот број 40 задолжителни и изборни предмети, само 5 предмети имаат професионално-педагошки карактер, од кои 2 се задолжителни, а 3 изборни. И во оваа програма не е организирана педагошка практика.

Физика – четиригодишни основни студии. Во периодот од четири години или осум семестри, со вкупно 38 програмски курсеви, има само 7 курсеви што содржат професионално-педагошка компонента, од кои четири се задолжителни, а три изборни. Од задолжителните предмети, еден курс е практичен час (вежбање во наставата по физика во просториите на Факултетот) застапен со два часа неделно само во VIII семестар.

Хемија – основни студии со траење од четири години. Студиската програма се состои од 35 курсеви или предмети, од кои 7 имаат стручно-педагошки наставни содржини. Од овие 7 предмети, четири се задолжителни, а три изборни. И во оваа програма нема предвидено педагошка практика.

Биологија – и на оваа студиска програма студиите траат четири години или осум семестри. Програмата има 40 предмети, од кои во 6 се согледуваат професионално-педагошки компоненти, три курсеви се задолжителни, а три се изборни. Задолжителните педагошки курсеви се Психологија на воспитанието (петти семестар), Теорија на образованието (шести семестар) и Методологија (вежби) во седми и осми семестар.

Географија – основни четиригодишни студии со програмски содржини од 37 курсеви поделени во осум семестри. Во однос на структурата на содржините според компонентите, 30 се теориско-академски, а 7 курсеви се професионално-педагошки (4 задолжителни и 3 изборни), но недостига педагошка практика.

Филолошки факултет, програми (насоки):

Албански јазик – Филолошкиот факултет ги организира основните студии според четиригодишниот систем поделен во осум семестри. За четирите години се предвидени 40 предмети, од кои 38 се академски, а педагошки се два задолжителни предмети, и тоа: еден курс во седми семестар (Методика на наставата со неделен фонд на часови 2 + 2) и еден курс во осми семестар (Методологија на книжевноста со училишна педагошка практика), со неделен фонд на часови 1 + 1. Истата содржина ја има и предметната програма на насоката Албанска книжевност.

Англиски јазик и книжевност – студиите се организирани според системот 3 + 2 + 2, односно студиската програма трае три години (шест семестри). Содржината на програмата е организирана со овие пропорции на компонентите: има вкупно 38 курсеви, од кои 32 имаат теориско-академски карактер, а 6 курсеви се дел од професионалната-педагошка компонента (4 задолжителни и 2 изборни). Изборните предмети се дел од практичната настава во седми и осми семестар со два часа неделно. Од ова се гледа дека педагошката училишна практика има формален карактер зашто како изборен предмет е ставена меѓу четири непедогошки изборни предмети¹⁷⁶.

Факултет за уметност:

Одделение за ликовна уметност, програма за графика – ги организира основните студии (bachelor) со траење од три години или шест семестри по Болоњскиот систем. Програмската содржина ја сочинуваат 48 курсеви. Од вкупниот број курсеви, два се дел од професионално-педагошката компонента, и тоа: Методологија во петти и шести семестар со по 3 часа неделно. Педагошката практика не е предвидена со програмската содржина на оваа уметничка насока.

Одделение за музичка уметност, програма за музичка педагогија – содржината на програмата се реализира според четиригодишниот систем (bachelor). Бројот на курсеви во рамките на оваа студиска програма е 75 поделен во осум семестри. Од овој број, 9 курсеви се дел од педагошката компонента и се задолжителни. Педагошката практика не е предвидена.

Факултет за физичко воспитание и спорт – студиите се организираат по системот bachelor, со траење од три години. Бројот на предвидени предмети за шесте семестри е вкупно 44. Од нив, 43 имаат теориско-академски карактер, а само 1 предмет има професионално-педагошки карактер, но нема организација на педагошка практика. Очигледно е дека оваа насока, како и неколкуте горенаведени, во наставната програма

¹⁷⁶ Universiteti i Prishtinës, Pasqyra e Planeve Mësimore dhe Personelit Akademik 2009-2010, UP, Prishtinë, 2010, str. 100–102.

немаат доволно стручни предмети преку кои студентите би можеле квалитетно да се оспособат за наставничка работа. Недостигот од стручни педагошки предмети¹⁷⁷ и од организација на педагошката практика во училиниците на факултетот и во институциите за предуниверзитетско образование е многу важен показател за начинот на кој се оспособени и подготвени студентите да ја вршат наставничката дејност.

Оваа поделба на академските единици, како и начинот на организирање на одделенијата вклучувајќи ги предметните програми, функционираше до академската 2012/13 г. По препорака на Косовската агенција за акредитација, министерот за образование на Косово донесе одлука за реорганизирање на академските единици на јавното и високото образование вклучувајќи ги и факултетите во четирите постојни центри. Врз основа на оваа Одлука (бр. 191/01 В, од 16.7.2012 г.), програмите за обука на студентите за наставна работа треба да бидат планирани, во согласност со барањата на Рамката на косовскиот курикулум. На состанокот одржан на 16 април 2013 г., работната група што ја основа ректорот на УП, а која ја сочинуваат деканите на факултетите што нудат студиски програми за обука на наставници, одлучила да започне со реструктурирање на овие програми во академските единици. Реструктурирањето на единиците и планирањето на програмата се вршеа според следните барања:

– Програми за подготовка на наставници за предучилишното и основното ниво ќе нудат педагошките факултети и тие програми ќе завршат со диплома (240 ЕКТС).

– Програми за подготовка на студентите за наставници за предметна настава ќе се однесуваат на мастер-студиите (300 ЕКТС), и тоа:

а. 180 ЕКТС – академска обука.

б. 120 ЕКТС – обука од педагогија и практична настава.

– Програмите за обука на учители треба да вклучуваат:

а. академско образование што го даваат академските единици,

б. педагошка обука и практична настава што ги дава Педагошкиот факултет за сите нивоа на предуниверзитетското образование и за сите образовни профили.

– Одговорноста за обуката за наставници во полето на уметноста, физичката култура и странските јазици останува на соодветните академски единици. Овие академски единици биле должни да соработуваат со Педагошкиот факултет за реализација на курсеви од областа на педагогијата.

¹⁷⁷ UP. Pasqyra e Planeve Mësimore dhe Personelit Akademik 2009/2010, UP, Prishtinë, 2010, str. 377–378.

– Организацијата на професионалните мастер-програми (60 и 120 ЕКТС) од Педагошкиот факултет започнува постепено од академската 2014/15 г., според динамиката и можностите за вработување што ги има соодветниот факултет¹⁷⁸.

Со реорганизацијата, многу академски единици или одделенија во нив што се занимавале со обука на студентите за настава во предуниверзитетското образование не биле акредитирани од Агенцијата за акредитација во Косово. Главните причини беа недостиг на профилиран наставен кадар со потребните академски компетенции, но и недостиг од потребни услови за нормално функционирање и развој на активностите за студирање. Ова ексклузивно право им е дадено на педагошките факултети. Студентите што завршиле основни студии (180 ЕКТС) во други академски единици за оспособување за наставна дејност мора да запишат мастер-студии (120 ЕКТС), во зависност од предметниот курикулум и тоа само на Педагошкиот факултет во Приштина. За таа цел, ААК во 2016 г. со Одлука бр. 782/16 на Педагошкиот факултет ги акредитира програмите Мастер за предметна настава (МА 120 ЕКТС): Математика, Физика, Биологија, Хемија, Историја, Географија, Технологија и ИКТ; Мастер за педагогија за стручните училишта (МА 120 ЕКТС) и Мастер за инклузивно образование (МА 60 ЕКТС)¹⁷⁹.

Во Косово во моментот има седум јавни универзитети со вкупно 45 факултети и повеќе од 200 студиски програми. Од овој голем број студиски програми (освен Педагошкиот факултет), само неколку академски единици имаат образовни програми што се однесуваат на оспособување на студентите за наставна работа. Од анализата на предметните програмски содржини во некои академски единици што имаат програми за оспособување на студентите за настава, се гледа недостиг од стручни педагошки предмети, но и во случаи кога која било студиска програма има педагошко-психолошки предмети за настава, тие не се задолжителни, туку спаѓаат во изборните предмети или курсеви. За да ги споредиме студиските програми (и планирањето на предметите) за обука на студентите за наставници во разни академски единици во двата периоди (2001 – 2012 и 2013 досега), во продолжение ќе ги претставиме предметните содржини во некои академски единици што организираат основни студии (bachelor) (180 и 240 ЕКТС) за обука на студентите за наставна работа, па и за други општествени активности што имаат образовна природа.

Факултет за математички и природни науки, студиски програми:

¹⁷⁸ Universiteti "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, Plani zhvillimor 2014 - 2018, Prishtinë, Gusht, 2012, str. 7–8.

¹⁷⁹ Universiteti "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, Katalogu i programeve, Prishtinë, 2017, str. 8.

Математика – тригодишни основни студии (bachelor) (180 ЕКТС), односно шест семестри. Од вкупниот број предмети, 30, 24 се задолжителни, а 6 изборни. На студиската програма не е планиран предмет од професионална педагошко-психолошка природа.

Физика – тригодишни основни студии (bachelor) (180 ЕКТС), односно шест семестри. Од вкупниот број предмети, 33, 30 се задолжителни, а 3 изборни. На студиската програма не е планиран предмет што има професионална педагошко-психолошка природа¹⁸⁰.

Наставните планови и програми за Хемија, Биологија и Географија добија акредитација од ААК до крајот на академската 2021/22 г., но на веб-страницата на Факултетот нема податоци во врска со планираните предметни и програмски содржини¹⁸¹.

Филолошки факултет, програми (насоки):

Албански јазик – четиригодишни основни студии (bachelor) (240 ЕКТС), осум семестри. Од вкупниот број предмети, 40, 29 се задолжителни, а 11 изборни. Има 2 предмети што имаат професионално-педагошка природа и тие се задолжителни, а 8 се изборни предмети. Задолжителните курсеви вклучуваат: Методологија на албанскиот јазик (седми семестар) и Практична настава по албански јазик (осми семестар). Следните предмети се педагошки: Правописна дидактика (трет семестар), Фонетска дидактика (четврт семестар), Дидактика на албанскиот јазик (петти семестар), Општа психологија (петти семестар), Граматичка дидактика (шести семестар), Детска психологија (шести семестар), Дидактика на книжевноста (седми семестар) и Дидактика на преведување (осми семестар).

Албанска книжевност – четиригодишни основни студии (240 ЕКТС). Вкупниот број предмети е 47. Од нив 36 се задолжителни, а 11 изборни. Од задолжителните предмети, педагошки предмети се 2 (Методика на наставата во седми семестар и Методика на книжевноста со училишна практика во осми семестар), а од изборните, само 1 е педагошки предмет (Психологија во четврт семестар).

Англиски јазик и книжевност – четиригодишни основни студии (240 ЕКТС). Вкупниот број предмети е 48, од кои 38 се задолжителни, а 10 изборни. Од

¹⁸⁰ <https://fshmn.uni-pr.edu/page.aspx?id=1.70>, planovi studija, fizika. Пристапено јуни, 2021.

¹⁸¹ Планови на студиите, хемија и биологија, <https://fshmn.uni-pr.edu/page.aspx?id=1.45.1.47.&1.74>. Пристапено јуни, 2021.

задолжителните, педагошки предмети се 2 (Вовед во наставата во четврт семестар и Методка на наставата по англиски јазик во осми семестар). Од изборните, педагошки курсеви се 5 (Современи наставни трендови, трет семестар; Методика на наставата по странски јазици, седми семестар; Планирање на наставата, шести семестар, Настава – стручна практика 1, седми семестар и Настава – стручна практика 2, осми семестар).

Германски јазик и книжевност – четиригодишни основни студии (240 ЕКТС), осум семестри. Вкупниот број предмети е 48. Од нив 35 предмети се задолжителни, а 13 изборни. Задолжителни педагошки курсеви се 2 (Методологија на германскиот јазик со набљудување, седми семестар и Методологија со стручна практика, осми семестар). Изборни педагошки курсеви се, исто така, 2 (Стратегии за учење на германскиот јазик, осми семестар и Дидактика на германската граматика, осми семестар)¹⁸².

Факултет за уметност – Ликовна и музичка уметност, студиска програма:

Ликовна уметност и музичка уметност – четиригодишни основни студии (bachelor) (240 ЕКТС). Косовската агенција за акредитација ги акредитира овие две студиски програми до крајот на академската 2021/2022 г. Во моментот, нема податоци на официјалната веб-страница на УП за планирање на предметните програми и организација на студиите. Освен на УП и на Универзитетот „Хаци Зека“ во Пеќ, во некои академски единици има и Факултет за уметност со програмите Општо образование од музичка уметност и Општо образование од филмска режија на ТВ. Интересно е да се знае што содржи предметното планирање на музичката уметност, програма преку која студентите се обучуваат за предавање музичко во предуниверзитетското образование, па го наведуваме во продолжение.

Музичка уметност – општо музичко образование, четиригодишни основни студии (240 ЕКТС). Вкупниот број предмети е 65. Од нив задолжителни се 61 предмет, а 4 се изборни. Задолжителни педагошки курсеви се 4 (Психологија на образованието, прв семестар; Психологија на образованието, втор семестар, Педагогија на наставата по музичко – педагошка практика, седми семестар и Педагогија на наставата по музичко – педагошка практика 2, осми семестар)¹⁸³.

Факултет за физичко воспитание и спорт – студиите се организираат по системот bachelor, со траење од четири години (240 ЕКТС). Вкупниот број предмети предвидени за осум семестри е 43. Од нив 36 се задолжителни, а 7 изборни.

¹⁸² Планови на студиите, германски јазик, <https://filologija.uni-pr.edu/page.aspx?id=1.19.&1.21.&1.45>. Пристапено јуни, 2021.

¹⁸³ http://unhz.eu/fakulteti-i-arteve/njoftimet/?arsim_course=edukim-i-pergijthshem-ne-muzike%20. Пристапено јуни, 2021.

Задолжителни педагошки предмети се 4 (Психологија на физичкото образование, трет семестар; Основи на планирање на наставата во здравството и благосостојбата, петти семестар, Дидактика на физичкото воспитание, седми и осми семестар и Училишна практика, седми семестар)¹⁸⁴.

Програмско-предметното планирање на овие студиски програми е реализирано по сугестија на Државниот совет за квалитет и на Косовската агенција за акредитација. Бројчаните податоци во однос на бројот на задолжителни и изборни предмети даваат јасна слика за односот на академските курсеви и курсевите за стручно оспособување за обука на студентите за наставници во предуниверзитетското образование на Косово. Она што е тешко да се утврди е поврзано со начинот и квалитетот на реализација на овие наставни содржини во текот на тригодишните или четиригодишните студии. Спроведеното истражување, меѓу другото, е поврзано со начинот на организација и реализација на програмите во одделни академски единици, па и со квалитетот на реализацијата на студиите од студентите во текот на трите или четирите години на студирање. Така, во методолошкиот дел ќе биде даден одговор за наставниот план и наставната програма и за квалитетот на студиите. Комплетен преглед на ова прашање ќе се стекне и од одговорите и ставовите на наставниците што завршиле наставни студии, како и од одговорите и ставовите на студентите кои во моментот се обучуваат и оспособуваат за наставна работа во одредени академски единици.

8.2. Педагошките факултети во Косово и програмите за обука на студентите

Во рамките на Универзитетот во Приштина, како посебна академска единица, е основан Педагошкиот факултет во Приштина (2002 г.), со идеја да обезбеди студиски програми за подготовка на воспитувачи за предучилишното образование и на наставници за наставна работа во основното и нижото средно ниво. Основањето на оваа институција е продолжување на традицијата на бившите виши педагошки школи што дотогаш функционираа во Приштина, Ѓаковица и Гњилане. Вишите педагошки школи понудиле двегодишни студиски програми за подготовка на студентите за основниот одделенски циклус (од прво до четврто одделение) и за нижот предметен циклус (од петто до осмо одделение) на основното образование во кое наставните програми се концентрирани на една или две наставни дисциплини, на пример, Хемија –

¹⁸⁴ Планови на студиите, физичко воспитание и спорт, <https://fefs.uni-pr.edu/page.aspx?id=1.44>. Пристапено јуни, 2021.

биологија, Физика – хемија, Математика – ИКТ, Историја – географија итн. Од 2001 г., со цел да се подобрат квалитетот на студиите и обуката на наставниците на Косово, преземени се иницијативи и започнале подготовки за основање на Педагошкиот факултет. Како резултат на соработката на МОНТ, УП и Канадската агенција за меѓународен развој (КИДА – CIDA), во врска со обуката на наставниците во Косово, во академската 2002/03 г. започна со работа Педагошкиот факултет. На почетокот, се развиени програми за предучилишни воспитувачи и учители во основните училишта (од прво до петто одделение). Од академската 2003/04 г., почнаа да се развиваат програми за обука на студентите за наставна работа во нижиот среден циклус (од шесто до деветто одделение)¹⁸⁵. Со овие програми се овозможуваат четиригодишни студии по системот bachelor со 240 ЕКТС. До 2010 г., Педагошкиот факултет во рамките на УП работеше во четири центри (Приштина, Призрен, Ѓаковица и Гњилане), а потоа, по основањето на другите јавни универзитети во Косово, овие факултети продолжиле да работат како независни од центарот во Приштина. Предметните содржини се исти на сите педагошки факултет (во Призрен – 2011/12 г., Ѓаковица – 2013/14 г., Гњилане – 2013/14 г. и Митровица – 2014/15 г.). Треба да се напомене дека во моментот во Косово има седум јавни универзитети, а на пет од нив има педагошки факултети. По препорака на МОНТ и ААК, четири од нив се акредитирани за развој на програмите за обука на студентите за настава во предуниверзитетското образование (предучилишна и основна програма, од прво до петто одделение). На сите педагошки факултети наставата се реализира на албански јазик, а поради мултикултурната традиција и етничкиот состав, на Педагошкиот факултет во Призрен наставата се организира на три јазици: албански, турски и босански (за двете програми). Студиите се организирани според четиригодишниот основен систем со 240 ЕКТС. Студиските програми на сите педагошки факултети (освен во Приштина) се: предучилишна програма и основна програма (нижиот циклус од прво до петто одделение). За разлика од другите четири универзитетски центри во кои работат академски образовни единици, Педагошкиот факултет во Приштина е привилегиран, во однос на бројот на студиски програми. По повод реструктурирањето на академските единици на Универзитетот во Приштина, со одлука на министерот за просвета е одлучено со обука на студентите за предучилишни воспитувачи и наставници во основните училишта (од прво до петто одделение) да се занимаваат педагошките факултети во сите региони во

¹⁸⁵ Universiteti "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, Raporti i vetëvlerësimit, Prishtinë, Janar 2016, str. 9.

Косово. Обука на студентите за настава во нижиот среден циклус (од шесто до деветто одделение) и во вишиот среден циклус (од десетто до дванаесетто одделение) ќе спроведуваат соодветни професионални академски единици на УП (според системот bachelor со 180 или 240 ЕКТС). Меѓу првите академски единици што се опфатени со реструктурирање на програмите и на кои им е дадено право да обучуваат ученици за наставници во основно училиште (од шесто до деветто одделение) и во вишото средно училиште (од десетто до дванаесетто одделение) се Факултетот за математички и природни науки, Филолошкиот факултет и Филозофскиот факултет¹⁸⁶. На оваа група академски единици подоцна им се придружија и Факултетот за спортски науки и Факултетот за уметност. Со почетокот на работа на другите јавни универзитети на Косово, академските единици што имале и имаат програми за обука на студентите за настава имаат право да организираат основни студии дури по акредитацијата од ААК. УП има голем број академски единици. Педагошкиот факултет во Приштина ги исполнува условите за бројот на квалификувани лица (наставен кадар) и условите за студирање и има право да организира мастер-студии (од една до две години, 60 или 120 кредити). Педагошкиот факултет во Приштина до академската 2010/11 г. работеше со десет студиски програми и програми за обука на студентите за настава, од кои две биле за предучилишно образование и основно образование (од прво до петто одделение), а другите осум програми за предметна настава. Студиската програма за предучилишниот и основниот циклус (од прво до петто одделение) продолжиле со работа и се акредитирани, а програмите за предметна наставата (од шесто до деветто одделение) последната акредитација ја завршиле во септември 2011 г. со идеја дека овие програми ќе се развиваат во релевантни одделенија на УП, односно во посебни академски единици што имаат образовни програми. Студиските програми што функционираше на Педагошкиот факултет во Приштина до академската 2010/11 г., односно до реструктурирањето на академските единици на УП во текот на 2013 г., се: Предучилишна (ВА), Основна (Одделенска – ВА), Албански јазик и книжевност (ВА), Англиски јазик и книжевност (ВА), Биологија – хемија/Хемија – биологија (ВА), Физика – хемија/Хемија – физика (ВА), Математика – информатика (ВА), Технологија – информатика (ВА), Историја – граѓанско воспитание (ВА) и Географија – граѓанско воспитание (ВА).

¹⁸⁶ УП. "Hasan Prishtina" Plani zhvillimor i Fakultetit të Edukimit 2013-2018, Prishtinë, Gusht, 2013, str. 14.

Педагошкиот факултет во Приштина нуди мастер и докторски програми за подготовка на наставници за предуниверзитетското ниво на образование, како и на наставници за работа во стручни училишта во високото средно образование. ААК ги акредитира студиските програми во посебни академски единици на барање на МОНТ што, исто така, го дефинира и бројот на студенти што може да се запишат на овие студии, во зависност од потребите на пазарот на трудот, особено во областа на образованието. По преместување на Одделот за педагогија од Филозофскиот факултет на Педагошкиот факултет во Приштина, оваа академска единица сега нуди мастер-студии во теориско-научната насока (120 ЕКТС). Од академската 2015/16 г., се нудат мастер-студии (60 ЕКТС) за студентите што завршиле основни студии со 240 ЕКТС. Програмите што се акредитирани во тоа време од ААК и што имаат право на развој на мастер-студии на овој Факултет се следните: Мастер за подучување на албански јазик и книжевност, Мастер за наставници по математика, Мастер на наставата во природните науки, Мастер на наставата во општествените науки, Мастер на наставата по технологија и ИКТ¹⁸⁷. Со Одлука на Косовската агенција за акредитација бр. 827/15, од 31.8.2015 г., Педагошкиот факултет во Приштина започна организација на докторски студии од образовните науки (Phd, 180 ЕКТС, што се акредитирани за периодот од 1 октомври 2015 г. до 30 септември 2018 г.). Овој Факултет во моментот има околу 3 500 студенти на трите нивоа на студирање и е член на Асоцијацијата за образование на учители во Европа ((АТЕЕ), а, исто така, основа и Институт за истражување и развој во образованието (ИНЗА). Програмките што ги акредитира ААК и што во моментот се организираат на Педагошкиот факултет во Приштина се:

Додипломски програми (bachelor):

1. Предучилишна програма (240 ЕКТС).
2. Основна програма (240 ЕКТС).
3. Програма за општа педагогија (180 ЕКТС).

Мастер-програми:

1. Педагогија (120 ЕКТС).
2. Liderство во образованието (90 ЕКТС).
3. Настава и наставни програми (90 ЕКТС).
4. Инклузивно образование (60 ЕКТС).

¹⁸⁷ Universiteti "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, Raporti i vetëvlerësimit, Prishtinë, Janar 2016, str. 10–12.

5. Предметна настава со специјализации (120 ЕКТС): (Математика, Физика, Хемија, Биологија, Историја, Географија, Технологија и ИКТ).

6. Албански јазик и книжевност (60 ЕКТС).

7. Педагогија за стручни училишта (120 ЕКТС)¹⁸⁸.

Предучилишна програма – цел, планирање и начин на реализација на предметната програма. Оваа програма има за цел на студентите како на идни воспитувачи да им овозможи да ги совладаат теориските делови од структурата, да ја применуваат теоријата во секојдневната практика, критички и креативно да размислуваат и да развиваат практични вештини што има помагаат на децата да се развиваат физички, социјално, емоционално и когнитивно. Компетенциите на идните воспитувачи се постигнуваат со четиригодишни студии што вклучуваат теориски, педагошки и психолошки аспекти, педагогија на мултидисциплинарните и академските области и педагошка практика, што се организира во предучилишните установи и училиштата во рамките на кои има и предучилишни одделенија. Следниот предметен распоред е дел од предучилишната студиска програма преку која студентите се оспособуваат за наставник воспитувач¹⁸⁹.

| Бр. | Програма – Предучилишна Наставни предмети | Ста- тус | Година на Студирање | | | | Часови | ЕКТС 240 |
|------------|--|-------------|------------------------|----|-----|----|---------|-------------|
| | | | I | II | III | IV | | |
| | Семестар I | | | | | | 13 + 10 | 30 |
| 1 | Образовна теорија | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 2 | Вовед во психологија | 3 | + | | | | 2 + 2 | 6 |
| 3 | Вовед во предучилишна педагогија | 3 | + | | | | 2 + 2 | 6 |
| 4 | Албански јазик I | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 5 | Ликовна уметност со методологија | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| | Семестар II | | | | | | 14 + 10 | 30 |
| 6 | Албански јазик II | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 7 | Физичко и здравствено воспитание | 3 | + | | | | 2 + 2 | 5 |
| 8 | Предучилишно воспитание со практика I | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 9 | Музичко воспитание | 3 | + | | | | 2 + 2 | 5 |
| 10/ а/б | а. Семејството и предучилишното образование | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Вештини и подготовка за живот | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |

¹⁸⁸ Мастер-програми, ПФ на УП, <https://edukimi.uni-pr.edu/page.aspx?id=1.3.bachelor>. Пристапено јуни, 2021.

¹⁸⁹ <https://edukimi.uni-pr.edu/desk/inc/media/A54B7882-F4E5-4931-9617-91456621A799.pdf>. Пристапено јуни, 2021.

| | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|--|---------|----|
| | и работа | | | | | | | |
| 11/ | а. Психомоторен развој | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| а/б | б. Учење преку игра | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар III | | | | | | 14 + 9 | 30 |
| 12 | Развојна психологија | О | | + | | | 3 + 1 | 6 |
| 13 | Математички концепти во раното детство | О | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 14 | Интерпретација со музички инструменти | О | | + | | | 2 + 2 | 5 |
| 15 | Методологија на општествените науки | О | | + | | | 2 + 2 | 5 |
| 16/ | а. Моторни способности | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| а/ | б. Морално воспитание во раното | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| б | детство | | | | | | | |
| 17/ | а. Вештини за комуникација и решавање на конфликти | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| а/ | б. Ликовна уметност | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| б/ | в. Партнерство на ПИ со заедницата | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| в | | | | | | | | |
| | Семестар IV | | | | | | 15 + 9 | 30 |
| 18 | Вклученост во предучилишното образование | З | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 19 | ИКТ во предучилишното образов. | З | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 20 | Геометриски концепти во раното детство | З | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 21 | Педагошка практика II (5 недели) | З | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| 22/ | а. Социоемоционален развој | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| а/б | б. Култура на говорот | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| 23/ | а. Пеење во хор | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| а/ | б. Експеримент во раното детство | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| б/ | в. Организација и управување во контекст на образованието | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| в | | | | | | | | |
| | Семестар V | | | | | | 13 + 10 | 30 |
| 24 | Развој на кинетичките вештини со методологија | З | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 25 | Тешкотии во учењето | З | | | + | | 2 + 2 | 5 |
| 26 | Комуникација во образованието | З | | | + | | 2 + 2 | 5 |
| 27 | Англиски јазик I | З | | | + | | 3 + 1 | 6 |
| 28/ | а. Биологија за воспитувачи | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| а/б | б. Ритмички игри и танец | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| 29/ | а. Когнитивна психологија | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| а/ | б. Стратегии за предучилишно воспитание | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| б/ | в. Математички игри | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| в | | | | | | | | |
| | Семестар VI | | | | + | | 14 + 8 | 30 |
| 30 | Психологија на воспитанието | З | | | + | | 2 + 2 | 5 |

| | | | | | | | | |
|------------|---|---|--|--|---|---|--------|----|
| 31 | Книжевност за деца | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 32 | Драматизација и куклени претстави | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 33 | Педагошка практика III (6 недели) | 3 | | | + | | 2 + 0 | 5 |
| 34/ а/ | а. Образовни политики и педагошка документација | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| б | б. Англиски јазик II | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| 35/ а/ | а. Професионален развој на наставниците | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| б/ | б. Нарушувања во однесувањето | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| в | в. Професионална етика | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар VII | | | | | | 14 + 9 | 30 |
| 36 | Оценување во раното воспитание | 3 | | | | + | 3 + 2 | 5 |
| 37 | Методологија на природните науки | 3 | | | | + | 3 + 2 | 6 |
| 38 | Моделирање на ракотворби | 3 | | | | + | 3 + 2 | 6 |
| 39 | Еколошко образование | 3 | | | | + | 2 + 1 | 5 |
| 40/ а/б | а. Работа со образовни проекти | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| | б. Вештини за подготвеност за училиште | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| 41/ а/б | а. Работа со талентирани деца | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| | б. Методологија на книжевно читање | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар VIII | | | | | | 3 + 2 | 30 |
| 42 | Методологија на истражувањето во предучилишното образование | 3 | | | | + | 3 + 2 | 6 |
| 43 | Педагошка практика IV (8 недели) | 3 | | | | + | | 14 |
| 44 | Завршен испит (дипломска работа) | 3 | | | | + | | 10 |
| | З – задолжителен предмет | | | | | | | |
| | И – изборен предмет | | | | | | | |
| | ПИ – предучилишни институции | | | | | | | |

Табела бр. 1/8: Наставни предмети за предучилишната програма на Педагошкиот факултет во Приштина

Основна (одделенска) програма – цел и содржина на студиската програма. Целта на оваа програма е обука на студентите за наставна работа, односно совладување на вештини за реализација на наставни часови во основното училиште по мајчин јазик, математика, природа, општество, музичка култура, уметност и здравје и примена на образовната технологија. Исто така, цел на оваа програма е подготовка на студентите за промоција, организација, евалуација и ефикасна примена на образовната програма за учениците, родителите и другите членови на општеството со акцент на различните можности за учење и поучување и на образовните прашања во рамките на основното

образование. Воведениот кредитен систем овозможува продлабочување на знаењата од одредени области во рамките на задолжителните и изборните предмети. Станува збор за четиригодишни студии, со планирана предметна настава и педагошка практика што овозможува употреба и примена на современите достигнувања во областа на основното образование, како и примена на информациската технологија во развојот на активностите со учениците од основните училишта (од прво до петто одделение). Повеќе информации за планираната предметна програма, односно за бројот на задолжителни и изборни предмети за секоја година на студирање, ќе се наведат во продолжение¹⁹⁰.

| Бр. | Програма – Одделенска настава Наставни предмети | Ста- тус | Година на студирање | | | | Ча- сови | ЕКТС 240 |
|----------------------|--|-------------|------------------------|----|-----|----|-------------|-------------|
| | | | I | II | III | IV | | |
| | Семестар I | | | | | | 13 + 9 | 30 |
| 1 | Албански јазик I | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 2 | Елементарна математика I | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 3 | Англиски јазик I | 3 | + | | | | 2 + 2 | 6 |
| 4 | Филозофија на воспитанието | 3 | + | | | | 3 + 1 | 6 |
| 5 | Академски вештини во наставата | 3 | + | | | | 2 + 2 | 6 |
| | Семестар II | | | | | | 16 + 9 | 30 |
| 6 | Албански јазик II | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 7 | Елементарна математика II | 3 | + | | | | 3 + 2 | 6 |
| 8 | Вовед во психологија | 3 | + | | | | 3 + 2 | 5 |
| 9 | Основи на музичкото образование со методологија | 3 | + | | | | 3 + 1 | 5 |
| 10 | Општа методологија со практика I | 3 | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| 11/ а/ б/ в | а. Комуникација во образованието | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Историја на националното образование | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| | в. Цртање | И | + | | | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар III | | | | | | 15 + 9 | 30 |

¹⁹⁰ <https://edukimi.uni-pr.edu/desk/inc/media/7140978A-1696-4481-BAA3-770B5ED59071.pdf>. Пристапено јуни, 2021.

| | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|--|---|---|--|--------|----|
| 12 | Албански јазик III | 3 | | + | | | 3 + 1 | 6 |
| 13 | 2. ИКТ во основното образование | 3 | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 14 | 3. Теорија на наставата | 3 | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 15 | 4. Англиски јазик II | 3 | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| 16/ а/б | а. Интерпретација со инструменти | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Граѓанско воспитание | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| 17/ а/б | а. Физичко и здравствено воспитание | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Вештини за комуникација со деца | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар IV | | | | | | 15 + 9 | 30 |
| 18 | Книжевност за деца | 3 | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 19 | Методологија на наставата по математика I | 3 | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 20 | Педагошка практика II (5 недели) | 3 | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| 21 | Национална историја | 3 | | + | | | 3 + 2 | 6 |
| 22/ а/ Б | а. Драматизации и куклени претстави | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Ликовна уметност | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| 23/ а/ б | а. Рачна работа со уметнички дизајн | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Стратегии и методи за описменување | И | | + | | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар V | | | | | | 15 + 8 | 30 |
| 24 | Методологија на општествените науки | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 25 | Методологија на ликовната уметност | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 26 | Педагошка практика III (6 недели) | 3 | | | + | | 2 + 0 | 4 |
| 27 | Основи на методологијата на природните науки I | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 28/ а/б | а. Училиштето и заедницата | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Доживотно учење | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| 29/ а/ б/ В | а. Современи трендови во образованието | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Методологија на книжевно читање | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | в. Елементарна статистика | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар VI | | | | | | 14 + 8 | 30 |
| 30 | Основи на методологијата на природните науки II | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 31 | Сеопфатно образование со методологија | 3 | | | + | | 3 + 2 | 6 |
| 32 | Психологија на воспитанието | 3 | | | + | | 2 + 2 | 5 |
| 33 | Еколошко образование | 3 | | | + | | 2 + 2 | 5 |
| 34/ а/б | а. Развој на курикулумот | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Тешкотии во учењето | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| 35/ а/б | а. Англиски јазик за наставници | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | б. Етика на подучувањето | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |

| | | | | | | | | |
|-----|--|---|--|--|---|---|---------|----|
| /в | в. Образованието и медиумите | И | | | + | | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар VII | | | | | | 16 + 10 | 30 |
| 36 | Методика на наставата по математика II | З | | | | + | 3 + 2 | 6 |
| 37 | Историја на националната книжевност | З | | | | + | 3 + 2 | 5 |
| 38 | Методика на физичкото воспитание | З | | | | + | 3 + 2 | 5 |
| 39 | Методологија на албанскиот јазик | З | | | | + | 3 + 2 | 6 |
| 40/ | а. Етнологија и народна книжевност | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| a/b | б. Евалуација во образованието | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| 41/ | а. Психологија на развојот на личноста | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| a/б | б. Управување со училищата и дисциплина | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| /в | в. Децата и учење во природа | И | | | | + | 2 + 1 | 4 |
| | Семестар VIII | | | | | | 2 + 1 | 30 |
| 42 | Основи на истражувањето во образованието | З | | | | + | 2 + 1 | 6 |
| 43 | Педагошка практика IV (8 недели) | З | | | | + | | 14 |
| 44 | Завршен испит (дипломска работа) | З | | | | + | | 10 |
| | З – задолжителен предмет | | | | | | | |
| | И – изборен предмет | | | | | | | |

Табела бр. 2/8: Наставни предмети за одделенска настава на Педагошкиот факултет во Приштина

Од анализата на предметниот план на студиите за предучилишната и основната програма, може да се каже дека предметната содржина е збогатена со професионални (задолжителни и изборни) предмети што овозможуваат квалитетна обука и подготовка на студентите за предучилишни воспитувачи и за наставници во одделенска настава (од прво до петто одделение). Двете студиски програми на предметен план имаат значителен број стручно-педагошки, психолошки и дидактичко-методички предмети и доволен број часови за педагошка практика. Она што нас нè интересира во врска со овие предметни содржини е начинот на реализација на тие предмети, на наставните содржини и на педагошката практика во текот на четирите години на студирање. За да се направи целосна анализа во врска со квалитетот на реализацијата на предметните содржини за четирите години на студирање за секоја студиска програма посебно, потребни се посебна тимска работа и долго време за истражување зашто тоа само по себе е посебна тема за разработување. Оттука, сметаме дека најобјективни и најбрзи одговори за начинот на реализација на предметните програмски содржини може да добиеме од одговорите и ставовите на наставниците (што се во работен однос) и

студентите (што студирале или во моментот студираат од прва до четврта година). Во прашалникот спроведен со наставниците и студентите, голем дел од прашањата се однесуваат на квалитетот и начинот на реализација на предметните содржини во текот на студиите. Во продолжение, се наведуваат резултатите од анкетните прашалници за наставниците и студентите. Пред тоа, се наведуваат искуства од обуката на студентите во Финска и Словенија.

IX. СТРУЧНА ОБУКА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА НАСТАВНА РАБОТА ВО ФИНСКА И СЛОВЕНИЈА

Од анализата на пишаните материјали и образовните документи што се однесуваат на програмите за обука на студентите за наставници и на содржината на наставниот план и наставната програма во некои земји во регионот и пошироко, може да се согледаат значајни разлики, но и сличности, во однос на обуката на студентите во програмите за воспитувачи што треба да работат со децата на предучилишна возраст и во наставниот план и наставната програма за обука на студентите што треба да работат во основните училишта (во одделенска и предметна настава). Во продолжение, го претставуваме начинот на реализација на обуката на студентите за наставничка работа во Финска и Словенија. Современите европски и регионални трендови што се фокусираат на образованието на наставниците, односно на оспособувањето на студентите за наставничката работа и на професионалниот развој на вработените

наставници што ги градат и развиваат своите капацитети, се занимаваат со две главни прашања во однос на стручното оспособување, односно со:

- почетното образование на студентите за настава,
- постојаниот професионален развој на вработените наставници.

Иницијалното стручно образование за настава во предуниверзитетскиот основен циклус (одделенска и предметна настава) се однесува на посебни програми за стручна подготовка и на посебни предметни и курикуларни содржини, што ги нудат академските единици за обука на студентите. Како што веќе се спомена, почетното образование или обуката на студентите за настава во Косово, во текот на различни периоди, поминува низ различни форми на институционален развој и обука. Почетната обука била организирана во посебни (неуниверзитетски) школи за наставници (нормални школи, педагошки академии и виши педагошки школи) со траење од две години. Денес, на педагошките факултети се организираат студии по системот четиригодишни студии (додипломски, bachelor, 240 ЕКТС), но и на други академски единици со образовен профил во траење од три или четири години (180 или 240 ЕКТС), во зависност од насоката и од студиската програма. Студиските програми за обука на студентите за воспитувачи во предучилишните установи и за одделенска и предметна настава на педагошките факултети во Косово содржат курсеви што припаѓаат на општото знаење (теориско-академски), стручното знаење (педагошко-психолошки) и на практичното знаење (методичко-дидактички)¹⁹¹. Професионалниот развој на наставниците како втора фаза од обуката подразбира натамошен и потраен развој на наставниците што се во работен однос (по почетното образование) со цел да се постигнат професионални компетенции што се потребни за да се држи чекор со времето и со брзите општествени, економски и технолошки промени. Во врска со професионалниот развој на наставниците што се во работен однос, подетално се зборува во следното поглавје (X), а во продолжение, го претставуваме начинот на обука на студентите во програмите за воспитувачи во предучилишни установи и за одделенска и предметна настава, па и за средно образование во една држава во Европа и во една држава од регионот.

9.1. Обука на студентите за наставничка работа во Финска

¹⁹¹ www.Masht-gov.net/documents/ Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional, str. 7. Пристапено јули, 2021

Квалитетното и правилното образование се основа за изградба на демократските општества и за поставување на здрави темели за иднината на човештвото. Финскиот образовен систем е добро консолидиран и предничи во однос на квалитетот, во рангирањето на образовните системи во Европа. Финскиот образовен систем се состои од две основни нивоа на образование, предуниверзитетско и постуниверзитетско или високо образование. Овој образовен систем се фокусира на образование од раното детство вклучувајќи ги предучилишното образование, основното базично образование, средното образование и високото образование што се реализира на универзитетите и на универзитетите за применети науки¹⁹². Предуниверзитетското образование почнува во раното детство и предучилишното образование (што е задолжително) и има за цел е да се зајакнат предусловите за учење и развој на децата, како дел од раното образование и основното образование. Основното образование опфаќа 9 одделенија, односно од прво до деветто одделение и почнува од седмата, а трае до петнаесеттата година и се дели на основно ниво (од прво до шесто одделение) и средно ниво (од седмо до деветто одделение). Од прво до шесто одделение, наставата се реализира како одделенска, а од седмо до деветто, наставата се реализира, првенствено, како предметна настава ако во наставната програма не е поинаку одредено¹⁹³. Основното или базичното образование (како што го нарекуваат Финците) е општо образование со задолжителен наставен план и задолжителна наставна програма од девет години. Наставата во училиштата е бесплатна и нуди исто образование за сите. Целта на основното образование е да се стекнат знаења и вештини што се потребни за живот и да се обезбеди еднаква образовна основа за сите. Синдикатот на учителите од Финска (ОАЈ – 1973) нагласува дека основното училиште е темел на финскиот образовен систем и темел на рамноправното општество. По завршување на средното ниво (од седмо до деветто одделение), учениците имаат право да се ориентираат кон стручните училишта (занаетчески) или гимназиите, во кои по завршувањето на вишото средно образование за учениците се организира државна матура¹⁹⁴. Квалитетот на институционалната организација на предуниверзитетското образование е на вистинско ниво, а постигањата на учениците во процесот на учење се одлични, благодарение на нивната посветеност во постигнувањето на курикуларните компетенции. Исто така, заслуга за овие достигнувања на учениците имаат и

¹⁹² <https://studyinfo.fi/wp2/en/valintojen-tuki/finnish-education-system/>. Пристапено јули, 2021.

¹⁹³ <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. Пристапено јули, 2021.

¹⁹⁴ <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>. Пристапено јули, 2021.

наставниците што работат во предуниверзитетското ниво, но и наставниците што работат во високото образование. Нивниот придонес во подготовката на младите за живот и работа е драгоцен, а очигледен е овој придонес и во обуката и подготовката на студентите за учителска работа.

Учителската професија во Финска е многу почитувана. Почетната обука на наставниците е регулирана со закон за различни нивоа на образование и настава, како што се предучилишно ниво (од 0 до 6 години), основно ниво (од прво до шесто и од седмо до деветто одделение) и вишо средно ниво на образование (од десетто до дванаесетто одделение). Национално одобрените стандарди гарантираат висок квалитет и високо ниво на образованието и оспособувањето за настава. Наставниците со високо (универзитетско) образование го гарантираат квалитетот на наставата, поголем дел од нив имаат завршено мастер-студии, а значителен дел континуирано ги продолжуваат универзитетските студии заради педагошко усовршување. Обуката на наставниците за работа во основните училишта или во основното образование премина на универзитетско ниво на обука во 1970 г.¹⁹⁵, а обуката на наставниците за воспитувачи во предучилишните установи го достигна нивото на универзитетска обука во¹⁹⁶ 1990 г. Финскиот образовен систем е многу флексибилен кога станува збор за оспособување на студентите за настава, како и за професионалниот развој на вработените наставници. Обуката на студентите во наставните програми за нижите циклуси (од прво до шесто и од седмо до деветто одделение) е скоро слична со начинот на кој се обучуваат студентите во Косово, но има и очигледни разлики кога станува збор за оспособување на студентите и наставниците за работа во средните стручни училишта (од десетто до дванаесетто одделение). За да ги исполни критериумите за вршење на должноста наставник во примарниот циклус (од прво до деветто одделение), студентот мора да заврши основни студии (180 ЕКТС) и мастер-студии (120 ЕКТС) во единица за образование на педагошките факултети. За воспитувач во предучилишно образование, студентот мора да заврши основни студии (180 ЕКТС), но во некои случаи кога студентот ги завршил студиите на други ненаставни програми, за работа во предучилишните установи, треба да заврши и педагошки студии со 60 ЕКТС или 35-неделни студии. Во некои случаи, кандидатот (наставник) ги исполнува условите за наставна работа во основно или средно училиште и Националниот одбор за образование на наставниците дава потврда за оспособеност, врз основа на обуката за

¹⁹⁵ Niemi & Jakku-Sihvonen, <http://www.revistaeducacion.mec.es/pdf>. Пристапено јули, 2021.

¹⁹⁶ Обука на наставниците во Финска, <http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/>. Пристапено јули, 2021.

наставници во основно училиште реализирана во Исланд, Норвешка, Шведска или Данска (3.11.2005/865). Мастер-студиите вклучуваат проучување на педагошките курсеви – предмети, заедно со сите предмети опфатени со нижиот среден циклус (од прво до шесто одделение) и меѓупредметни теми¹⁹⁷. Флексибилноста на финскиот систем за оспособување на студентите за настава, исто така, се гледа и во различните програми за обука и нивното траење. На педагошките факултети (покрај студиите од 180 и 120 ЕКТС), се организираат (кратки)¹⁹⁸ програми за обука од 35 и 50 недели или педагошки студии со 25, 30, 35, 45, 60 и 75 ЕКТС-кредити. Поголемиот број студенти ги завршуваат основните студии од избраните програми, а потоа се пријавуваат на мастер-студии во областа педагогија и настава, а други студенти одлучуваат предметите што ги сакаат да ги изучуваат на основните и мастер-студиите (во ненаставни програми), а потоа, ако сакаат да бидат наставни работници, студираат на педагошките наставни програми во траење од една година или помалку и добиваат 60 ЕКТС-кредити. Според прописите од 1979 г. и 1995 г., сите учители во Финска мора да завршат мастер-студии за да ги исполнат критериумите за стручно оспособување за наставна работа. Она што видливо се разликува од обуката на наставниците во Косово е подготовката на студентите на студиските (ненаставни) програми, што по завршувањето на студиите се вработуваат како наставни работници во вишото средно и стручните училишта. За да биде наставник во средно стручно образование во Финска, кандидатот по завршувањето на основните студии (180 ЕКТС) и мастер-студиите (120 ЕКТС) во некои од професионалните академски целини (на пример, во здравството, економијата, правото итн.), исто така, мора да заврши и педагошки студии со 60 ЕКТС или 50 недели. Во Косово, процесот на вработување во вишите средни, па и во професионалните училишта е сосема поинаков од оној во Финска. Исто така, и системот за обука и подготовка во ненаставните програми е поинаков од Финска. Порано, студентите што студирале на ненаставните програми во траење од четири години, 240 ЕКТС, како што се право, економија, психологија итн., по завршувањето на студиите, можеле да се вработат како наставни работници без ниту еден професионален педагошки испит и без ниту еден ден педагошка практика. Истата практика на студирање (во ненаставните програми) и вработување во вишите средни училишта продолжува и со новиот систем на студирање на додипломски (bachelor) и

¹⁹⁷ <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3>. Пристапено јули, 2021.

¹⁹⁸ <https://opas.peppi oulu.fi/en/minor-subjects-and-other-modules/18714?period=2021-2022>. Пристапено јули, 2021.

мастер-студии (180 + 120 ЕКТС). Уште една карактеристика на финскиот систем за подготовка на кадар за настава во средното стручно образование е основање или постоење единици за педагошка обука во рамките на професионалните академски единици (на пример, во рамките на медицинскиот факултет се обучуваат кандидати – лекари на медицинските насоки и за настава во стручните медицински училишта). Во Финска, квалификациите на предуниверзитетските наставници се рангирани според различни категории на професионална настава, и тоа врз основа на Уредбата за квалификациските барање за наставен кадар, што ја претставуваме во продолжение:

- Наставник воспитувач.
- Одделенски наставник.
- Предметен наставник.
- Предметен наставник во одредени случаи.
- Наставник за специјално образование.
- Наставник за средно образование за имигранти и странци.
- Наставници за средни училишта и стручно образование итн.¹⁹⁹

Финска нуди бројни можности за обука на студентите во различни полиња и програми за студирање, но и за оспособување на студентите за предавање на различни нивоа на предуниверзитетското образование. Во моментот, во Финска има 13 општи универзитети и 22 универзитети за применетите науки. Од вкупниот број универзитети, 35, осум имаат педагошки факултети или академски единици за оспособување на студентите за настава. Финските универзитети во рамките на кои работат факултетите за наставници се Универзитетот академија Або, Универзитетот во Турку, Универзитетот во Источна Финска, Универзитетот во Хелсинки, Универзитетот во Јиваскила, Универзитетот во Оулу, Универзитетот ТАМК за применети науки и Универзитетот во Тампере²⁰⁰. На педагошките факултети во рамките на овие универзитети се организираат студиски програми за обука на студентите за воспитувачи во предучилишните установи и за наставници во основното образование (од прво до деветто одделение). Студиите се организираат според тригодишниот систем на основни студии (180 ЕКТС) и двегодишните мастер-студии (120 ЕКТС). Содржината на курсевите, односно предметите е приближно иста во сите академски единици и се состои од квоти од 180 ЕКТС со следната структура на студиите:

- Општо знаење 12 ЕКТС.

¹⁹⁹ <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P8a>. Пристапено јули, 2021.

²⁰⁰ <https://www.studyinfinland.fi/universities-list-view>. Пристапено јули, 2021.

- Знаење за препознавање на јазици 14 ЕКТС.
- Курс за основно образование 25 ЕКТС.
- Курс за средно образование 35 ЕКТС.
- Стручно знаење за раното детство и преучилишно образование 60 ЕКТС.
- Изборни предмети 34 ЕКТС²⁰¹.

Програмата за обука на студентите за настава во предуниверзитетското образование на поголемиот број педагошки факултети ја претставуваат студиски програми од додипломско ниво (bachelor) со 180 ЕКТС и мастер-студии со 120 ЕКТС. Структурата на предметните студии е: Општи студии, Студии за јазик и комуникација (вклучувајќи го и финскиот), Основни и средни студии од образовните науки (вклучувајќи ја и тезата bachelor), Интегрирани студии на предмети и теми во инклузивното образование, Мали студии и/или факултативни студии од други предмети. На мастер-студиите во наставата (120 ЕКТС) може да се продолжи по завршувањето на основните студии, bachelor, без потреба од повторно пријавување. Овие мастер-програми во наставата нудат општи педагошки квалификации за предавање на кое било ниво на образование. Вештините стекнати во рамките на оваа студиска програма вклучуваат особини на рефлексивен и истражувачки наставник и негување на креативното мислење кај учениците. Мастер-студиите во програмите за настава траат две години (120 ЕКТС). Содржината на предметите или курсевите во текот на студирањето е приближно иста на сите универзитети што во своите рамки имаат академски педагошки единици или педагошки факултети. Предметната структура на мастер-студиите е следната: 20 ЕКТС им припаѓаат на општите и ориентациските студии во структурата, 40 ЕКТС им припаѓаат на напредните (задолжителните) студии во наставата и учењето, а 20 ЕКТС припаѓаат на групата на изборните предмети или курсеви. Дел од студиите се и магистерската работа (тезата) што во најголем број случаи носи 30 или 40 ЕКТС и семинарот што носи 10 ЕКТС. Педагошката практика се состои од 10 ЕКТС од задолжителните студии што мора да се одржат во која било школа за образование на учители. Една таква школа во која се одржува педагошката практика е и Школата за образование на учители „Васа“ (Vasa Övningsskola)²⁰². За целосен преглед на содржината на студиската програма за обука на студентите за одделенска настава, според системот

²⁰¹ <https://www.utu.fi/sites/default/files/media/BA%20Bachelors%20Degree%20Programme%20in%20Early%20Childhood%20Teacher%20Education%20Rauma.pdf>. Пристапено јули, 2021.

²⁰² <https://studinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.64230081818>. Пристапено јули, 2021.

додипломски студии (bachelor) со 180 ЕКТС, во продолжение се претставува предметната содржина за оваа програма што се организира на Педагошкиот факултет, на Универзитетот академија Або во Финска.

| Универзитет академија Або – Финска со кампуси во Турку и Васа Факултет за наставници и социјални студии Студиска програма – Одделенски наставник – Bachelor ²⁰³ | | | | | | |
|--|--|-------------|-----------------------|----|-----|-------------|
| Бр. | Курсеви и ЕКТС-кредити | Ста- тус | Година на студиите | | | ЕКТС 180 |
| | | | I | II | III | |
| | Образование – Обука за наставници Основни студии во образованието | | | | | 60 25 |
| 1 | Психологија на образованието | | + | | | 5 |
| 2 | Социологија на образованието | | + | | | 5 |
| 3 | Предучилишно образование и основно ниво | | + | | | 5 |
| 4 | Училишна дидактика – за одделенски раководители | | + | | | 5 |
| 5 | Училишна практика I | | | + | | 5 |
| | Средни студии во образованието, образование на наставници | | | | | 35 |
| 6 | Психологија на образованието II | | | + | | 5 |
| 7 | Интеркултурно образование | | | | + | 5 |
| 8 | Училишна дидактика II | | | | + | 5 |
| 9 | Училишна практика II | | | | + | 5 |
| 10 | Методи за истражување I | | | | + | 5 |
| 11 | Теза (Bachelor) | | | | + | 10 |
| | Заеднички студии | | | | | 15 |
| 13 | Специјално образование и инклузија | | | + | | 5 |
| 14 | Меѓусебна комуникација | | + | | | 5 |
| 15 | Изборен предмет | | | | | 5 |
| 16 | Насочување на советувањето и комуникацијата во педагошки контекст | | | + | | 5 |
| 17 | Медиумско образование | | | + | | 5 |
| | Предметна дидактика за одделенските наставници | | | | | 60 |
| 18 | Математика I | | + | | | 5 |
| 19 | Наука I | | | + | | 5 |
| 20 | Наука II | | | + | | 5 |
| 21 | Математика II | | | + | | 5 |
| 22 | Физичко воспитување I | | | + | | 5 |
| 23 | Ракотворби – занаетчиство | | | + | | 5 |

²⁰³ <https://studiehandboken.abo.fi/en/programme/18466?period=2020-2022>. Пристапено јули, 2021.

| | | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|--------|
| 24 | Сликовита креативност и визуелно размислување | | + | | | 5 |
| 25 | Музиката како практика и култура | | + | | | 5 |
| 26 | Книжевност и драма | | + | | | 5 |
| 27 | Општество, вера, традиција | | + | | | 5 |
| 28 | Фински и странски јазици | | + | | | 5 |
| 29 | Процес на читање и пишување | | | + | | 5 |
| | Вештини за академското учење | | | | | 20 |
| 31 | Вештини за академското учење | | + | | | 5 |
| 32 | Академско пишување (шведски) | | | | + | 5 |
| 33 | Англиски јазик за образование | | | + | | 5 |
| 34 | Фински a/b – Вештини за пишување – 3 ЕКТС – Вештини за комуникација – 2 ЕКТС | | + | | | 5 |
| 35 | Шведски – втор национален јазик | | + | | | 5 |
| 36 | Кратки студии/Изборни предмети | | | | + | 25 |
| | Краток предмет/Изборни предмети | | | | + | 0 – 25 |
| | Изборни предмети | | | | + | 0 – 25 |
| | Предметен дидактички модул | | | | + | 0 – 20 |

Табела бр. 1/9: Студиска програма – Одделенски наставник – bachelor (180 ЕКТС)
Универзитет академија Або – Финска со кампуси во Турку и Васа

Од споредбата на предметните курикулуми за основните и мастер-студиите за оспособување на студенти за настава на некои од педагошките факултети во Финска со предметните програми за обука на студентите за настава во Косово, може да се заклучи дека финскиот образовен систем и програмите за обука на наставниците се многу напредни и квалитетни. Педагошките факултети нудат различни студиски програми и по траење и по содржината на предметите, што овозможува исполнување на барањата на пазарот на трудот и постигнување на професионалните компетенции кај наставниците. Предметната структура или курсевите за основните и мастер-студиите во образованието за наставници ги содржат неопходните компоненти на студиите, според поделбата на општо знаење (академско знаење), професионално-педагошко знаења (педагошка училишна практика) и знаење за културните и социјалните разлики.

9.2. Обука на студените за настава во Словенија

Еден од главните образовни центри што се занимава со обуката и професионалниот развој на наставниците во Словенија е Филозофскиот факултет во Љубљана основан²⁰⁴ во 1919 г. Во рамките на овој Факултет, има 21 академска единица или одделение за општествени, хуманистички и спортски науки²⁰⁵, а дел од него е и Центарот на Факултетот за педагошко-уметничко образование, што е основан 1978 г. и што се занимава со педагошката обука и образованието на наставници и ја координира примената на стекнатите теориски знаења во текот на студиите со педагошката училишна практика. Мисијата на овој Центар за обука во рамките на Факултетот е да развива квалитетно педагошко образование што се заснова на научни истражувања за сите нивоа на образование и да обезбеди различни форми на професионален развој на дипломците во сите полиња на студирање. Областите на дејствување и реализацијата на активностите во овој Центар се следните:

- Организира образовни програми за обука.
- Организира програми за стручно усовршување за професионалци во образованието.
- Образование во областа дидактика на високото образование.
- Организира курсеви за странски јазици и испити по странски јазици.
- Едукација во областа на студентското менторство во практиката.
- Координација на проекти од ЕУ.
- Координација на наставниот систем на Факултетот.
- Меѓународна соработка, организирање на педагошки конференции и летни школи.
- Вршење на задачи од областа на дејноста на Центарот итн.²⁰⁶

Очигледно е дека овој Центар за високо образование постојано се занимава со обуката и со професионалниот развој на наставниците што во моментот студираат, како и на оние што ги завршиле студиите порано и што се сега активен дел од наставниот процес (се во работен однос). Во оваа установа, професионално се обучува кадар што не е од образовниот педагошки профил и што не завршил студии за наставна работа, но на кој му е потреба дополнителна програмска содржина (преквалификација) за работа со учениците во предучилишните установи и нижите средни училишта или во средното образование. Бидејќи Словенија и Косово беа дел од

²⁰⁴ [http://www.\(Ne\)formalno-obrazovanje-nastavnika-na-filozofskom-fakultetu-sveucilista-u-ljubljani](http://www.(Ne)formalno-obrazovanje-nastavnika-na-filozofskom-fakultetu-sveucilista-u-ljubljani). Пристапено јули, 2021.

²⁰⁵ <https://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/oddelki-filozofske-fakultete-ul>. Пристапено јули, 2021.

²⁰⁶ <https://arheologija.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-pedagosko-izobrazevanje>. Пристапено јули, 2021.

бивша Југославија, образованието, воопшто, но и обуката за настава до 90-тите години на минатиот век се реализираат приближно идентично, во смисла на програмските содржини и траењето на студиите. Пред Болоњскиот процес од 1999 г., наставниците се обучувале на четиригодишните факултети и стекнале звање професор по соодветниот предмет. Овие студиски програми вклучувале и академски и професионални аспекти исто како во академските единици во Косово. Обуката на студентите за настава во поголемиот број програми за наставни профили во Словенија, по 2005 г., почнува да се организира по Болоњскиот систем додипломски (bachelor) и мастер-студии (180 + 120 ЕКТС) во траење од пет години, односно 3 + 2 години. За стекнување назив квалификуван наставник, кандидатот мора нужно да заврши петгодишни студии и да стекне вкупно 300 ЕКТС-кредити. Кандидатите или студентите што завршиле студии на програмите за стручно оспособување (право, економија, технички области, земјоделство итн.), според правилата што ги постави словенечкото Министерство за образование, мора да завршат педагошки студии во траење од една година или да стекнат 60 ЕКТС-кредити вклучувајќи ја и педагошката практика на еден од трите педагошки факултети или универзитети (Љубљана, Марибор, Копер) за да ги исполнат законските услови за стекнување квалификации за вршење на наставничката дејност. Едногодишната студиска програма за обука на наставниците (од непдагошките насоки) ја организира Педагошкиот факултет на Универзитетот во Љубљана и таа содржи 379 до 390 наставни часови, а има за цел усовршување и професионален развој на средношколските наставници – професионални насоки. Програмата се состои од неколку предмети или курсеви и ја има следната содржина:

| Предмет/Курс | ЕКТС | Предмет/Курс | ЕКТС |
|----------------------------------|-------------|--|-------------|
| Педагогија | 4 | Одбрани теми од филозофија | 4 |
| Педагошка методологија | 3 | Инклузивно образование | 4 |
| Дидактика | 5 | Наставна практика | 4 |
| Андрагогија | 3 | Образовна социологија | 4 |
| Развојна и педагошка психологија | 7 | Професионална дидактика со ИКТ и практична педагошка обука | 14 |

Изборни предмети 8 Вкупно = 60 кредити²⁰⁷

Оваа едногодишна студиска програма е повеќе од потребна за косовските наставници, како за оние што се вработени така и за студентите на четиригодишните студии во професионалните (непедагошки) програми за студирање што сакаат да ја стекнат квалификацијата за наставник. Ваквата практика во професионалниот развој нужно би дала позитивни резултати во обуката на наставниците, но и би го зголемила квалитетот на предуниверзитетското образование. Покрај петгодишните студии (3 + 2) за наставничката обука, во Словенија, во рамките на Педагошкиот факултет на Универзитетот во Марибор, се организираат и четиригодишни основни студии (240 ЕКТС). Исклучок од ова правило за студирање или од ваквите квалификации се програмите за воспитувачи во предучилишното образование што се организирани во траење од три години со 180 ЕКТС²⁰⁸. Министерството за образование и спорт на Република Словенија во 2007 г. подготви „Стратегија за целоживотно учење“. Една од целите на оваа Стратегија е подобрување на образованието и оспособувањето на наставниците, со посебен акцент на континуираниот професионален развој на словенечките учители за квалитетна настава и целоживотно учење. Стратегијата и активностите што ги организираат словенечкото Министерство за образование и други установи што ја имплементирале оваа стратешка платформа на сите нивоа на образование, имале голем ефект врз подигањето на квалитетот на образованието во Словенија.

Моментно, на Филозофскиот факултет во Љубљана се организираат основни студиски програми (180 ЕКТС) во траење од 3 години (шест семестри), без оглед на областа на студиите, а по завршувањето на студиите на првиот циклус, студентите од Педагошкиот факултет можат да ги продолжат студиите на вториот циклус во соодветните полиња или по полагање на диференцијалниот испит, можат да се запишат во други нерелевантни полиња. Студиските програми во вториот циклус (без оглед на областа на студиите) траат две години (четири семестри) и носат вкупно 120 ЕКТС-кредити. Мастер-студиите се организирани како студиски програми во комбинација со два (задолжителни) предмети. Основните студиски програми од наставната насока може да се комбинираат само со програми од областа на обуката на студентите за

²⁰⁷ Xhavit Rexhaj, Punim master, Kualifikimi i mësimsdhënësve të Kosovës pa shkëputje nga puna dhe standardet përkatëse evropiane, Prishtinë, qershor, 2011, fq. 39.

²⁰⁸ <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs/>. Пристапено јули, 2021.

наставна работа во предуниверзитетското образование (но не и со програмите што не се во областа педагогија). Исклучок од ова правило се само студиските програми за андрагогија и педагогија што може да бидат поврзани со сите комбинирани програми за обука и курсеви за настава, но и со другите комбинирани програми што не се во полето на наставата²⁰⁹. Во продолжение, се претставуваат предметните содржини или курсевите што се дел од програмите за обука на студентите за воспитувачи во предучилишните установи и за одделенска настава на Педагошкиот факултет во Марибор.

| Универзитет во Марибор – Словенија | | | | | | |
|---|---|--------|---------------------|----|-----|----------|
| Педагошки факултет, Програма – Предучилишно воспитание и образование ²¹⁰ | | | | | | |
| Стектото стручно звање: Дипломиран воспитувач за деца од преучилишна возраст | | | | | | |
| Бр. | Предмети/Курсеви со ЕКТС-кредити | Статус | Година на студирање | | | ЕКТС 180 |
| | | | I | II | III | |
| | Зимски семестар | | | | | 30 |
| 1 | Теорија на образованието | 3 | + | | | 3 |
| 2 | Словенечки јазик | 3 | + | | | 5 |
| 3 | Развојна психологија | 3 | + | | | 6 |
| 4 | Практична обука I | 3 | + | | | 2 |
| 5 | Предучилишна педагогија | 3 | + | | | 7 |
| 6 | Вокално-инструментални лекции I | 3 | + | | | 3 |
| 7 | Основи на методите. Педагогијата во истражувањето | 3 | + | | | 4 |
| | Летен семестар | | | | | 30 |
| 8 | Дидактика | 3 | + | | | 3 |
| 9 | Детска подвижност | 3 | + | | | 5 |
| 10 | Вокално-инструментални лекции II | 3 | + | | | 5 |
| 11 | Почетна наука | 3 | + | | | 7 |
| 12 | Книжевност за млади | 3 | + | | | 5 |
| 13 | Педагошка психологија | 3 | + | | | 3 |
| 14 | Практична обука II | 3 | + | | | 2 |
| | Зимски семестар | | | | | 30 |
| 15 | Практична обука III | 3 | | + | | 2 |
| 16 | Дидактика на физичкото воспитание | 3 | | + | | 7 |
| 17 | Дидактика на музичкото образование | 3 | | + | | 7 |
| 18 | Дидактика на јазичното образование | 3 | | + | | 7 |
| 19 | Дидактика на учењето во природно опкружување | 3 | | + | | 7 |
| | Летен семестар | | | | | 30 |
| 20 | Специјална педагогија | 3 | | + | | 5 |
| 21 | Моторна практика | 3 | | + | | 3 |

²⁰⁹ <https://www.ff.uni-lj.si/studij/magistrski-studij-2-stopnja/predstavitev-programov-1&2-stopnje>. Пристапено јули, 2021.

²¹⁰ <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs/>. Пристапено јули, 2021.

| | | | | | | |
|----|--|---|--|---|---|----|
| 22 | Уметничко-педагошка практика | 3 | | + | | 3 |
| 23 | Практична обука IV | 3 | | + | | 1 |
| 24 | Практична обука V | 3 | | + | | 4 |
| 25 | Дидактика на танцовото образование | 3 | | + | | 7 |
| 26 | Дидактика на влез во општествената средина | 3 | | + | | 7 |
| | Зимски семестар | | | | | 30 |
| 27 | Практична обука VI | 3 | | | + | 1 |
| 28 | Образование во театар со кукли | 3 | | | + | 7 |
| 29 | Дидактика на уметничките активности | 3 | | | + | 7 |
| 30 | Дидактика на техничкото образование | 3 | | | + | 4 |
| 31 | Образовни концепти во теоријата и практиката | И | | | + | 4 |
| 32 | Сензомоторика | И | | | + | 4 |
| 33 | Драматизација на танцот во градинка | И | | | + | 4 |
| 34 | Улогата на возрасните во воведување на детето во социјалното опкружување | И | | | + | 4 |
| 35 | Семејна писменост | И | | | + | 3 |
| 36 | Учете математика преку игра | И | | | + | 3 |
| 37 | Јазични активности во градинката | И | | | + | 4 |
| 38 | Инструментална игра – Орфови инструменти | И | | | + | 3 |
| | Летен семестар | | | | | 30 |
| 39 | Социологија на семејството на детето од предучилишна возраст | 3 | | | + | 3 |
| 40 | Практична обука VII | 3 | | | + | 1 |
| 41 | Практична обука VIII | 3 | | | + | 7 |
| 42 | Спортот во искусственото образование | 3 | | | + | 4 |
| 43 | Дидактика на математиката | 3 | | | + | 5 |
| 44 | Теза – Дипломска работа | 3 | | | + | 7 |
| 45 | Уметнички израз и простор | И | | | + | 4 |
| 46 | Музички активности во градинките | И | | | + | 4 |
| 47 | Проект за куклени претстави | И | | | + | 3 |
| 48 | Уметнички активности во музеите и галериите | И | | | + | 3 |
| 49 | Семејна писменост | И | | | + | 3 |

Табела бр. 2/9: Програма – Предучилишно воспитание и образование (180 ЕКТС)
Педагошки факултет – Универзитет во Марибор – Словенија

Оваа студиска програма содржи курсеви од областа на општото знаење и стручното педагошко знаење и нуди практична обука во сите три години од студирањето, што изнесува 12,2 % од вкупниот број предмети. Практичната настава се состои од 660 часа или 22 ЕКТС и е организирана како интергрирана практика (1, 2, 3, 4, 5, 6 и 7). Застапена е во сите три години со 10 ЕКТС-кредити и се реализира под

менторство на наставник кај кого студентот врши одредени задачи еден ден во неделата во градинка или во прво одделение на основното образование (планирано набљудување на различни аспекти на воспитно-образовната работа, анализа, посети и препознавање на институции) итн. Практичната обука 8 и 9 е организирана како скратена практика, а во втора и трета година од студирањето, е организирана како обединета практика и носи 12 ЕКТС. Во втора година, обединетата практика трае две недели (4 ЕКТС) и се изведува во градинките, а во трета година, трае четири недели (8 ЕКТС) и се изведува три недели во градинка, а една недела во прво одделение од основното образование.

| Универзитет во Марибор – Словенија | | | | | | | |
|--|--|-------------|---------------------|----|-----|----|-------------|
| Педагошки факултет, Програма – одделенска настава ²¹¹ | | | | | | | |
| Стезнато стручно звање: професор наставник во основното образование (КБ) | | | | | | | |
| Бр. | Курсеви/Предмети со ЕКТС-кредити | Ста- тус | Година на студирање | | | | ЕКТС 240 |
| | | | I | II | III | IV | |
| | Зимски семестар | | | | | | 30 |
| 1 | Педагогија | 3 | + | | | | 7 |
| 2 | Развојна психологија со акцент на средното детство | 3 | + | | | | 6 |
| 3 | Информациска и комуникациска технологија | 3 | + | | | | 4 |
| 4 | Читање | 3 | + | | | | 3 |
| 5 | Вовед во методологијата на педагошкото истражување | 3 | + | | | | 4 |
| 6 | Етички и социолошки аспекти на образованието | 3 | + | | | | 3 |
| 7 | Практична обука I | 3 | + | | | | 3 |
| | Летен семестар | | | | | | 30 |
| 8 | Психологија во образованието | 3 | + | | | | 3 |
| 9 | Специјална педагогија | 3 | + | | | | 5 |
| 10 | Одбрани поглавја од природните науки – Физика | 3 | + | | | | 5 |
| 11 | Одбрани поглавја од природните науки – Биологија | 3 | + | | | | 5 |
| 12 | Одбрани поглавја од природните науки – Хемија | 3 | + | | | | 5 |
| 13 | Странски јазик за учителите во училиниците | 3 | + | | | | 4 |
| 14 | Училишна практика II | 3 | + | | | | 3 |
| | Зимски семестар | | | | | | 30 |
| 15 | Дидактика | 3 | | + | | | 5 |
| 16 | Пишување – општо читање | 3 | | + | | | 4 |
| 17 | Вокално-инструментални лекции I | 3 | | + | | | 3 |

²¹¹ <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/razredni-pouk-un/>. Пристапено јули, 2021.

| | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|---|----|---|
| 18 | Одбрани поглавја од општествените науки – Географија | 3 | | + | | 4 | |
| 19 | Одбрани поглавја од општествените науки – Историја | 3 | | + | | 4 | |
| 20 | Словенечки јазик I | 3 | | + | | 7 | |
| 21 | Училишна практика III | 3 | | + | | 3 | |
| | Летен семестар | | | | | 30 | |
| 20 | Математика за наставниците во училишница | 3 | | | | 8 | |
| 21 | Дидактичка практика во науката и технологијата | 3 | | + | | 3 | |
| 22 | Педагошка практика на општествените науки | 3 | | + | | 3 | |
| 23 | Вокално-инструментални лекции II | 3 | | + | | 3 | |
| 24 | Основна педагошка содржина на уметноста | 3 | | + | | 3 | |
| 25 | Одбрани поглавја од спортот | 3 | | + | | 3 | |
| 26 | Словенечки јазик II | 3 | | + | | 7 | |
| | Зимски семестар | | | | | 30 | |
| 27 | Литература за деца | 3 | | | + | 4 | |
| 28 | Музичко-педагошка практика | 3 | | | + | 3 | |
| 29 | Дидактика на науката и ИКТ I | 3 | | | + | 5 | |
| 30 | Дидактика на околината и општеството | 3 | | | + | 5 | |
| 31 | Образовни концепти во теоријата и практиката | 3 | | | + | 5 | |
| 32 | Дидактика на математиката I | 3 | | | + | 5 | |
| 33 | Астрономија | И | | | + | 4 | |
| 34 | Скијање и училиште на отворено | И | | | + | 4 | |
| 35 | Ликовна култура | И | | | + | 4 | |
| 36 | Драматизација во наставата по странски јазици на основното училиште | И | | | + | 4 | |
| | Летен семестар | | | | | 30 | |
| 37 | Дидактика на словенечкиот јазик и књижевност I | 3 | | | + | 5 | |
| 38 | Практична обука IV | 3 | | | + | 6 | |
| 39 | Дидактика на музичката уметност I | 3 | | | + | 5 | |
| 40 | Дидактика на ликовната уметност I | 3 | | | + | 5 | |
| 41 | Дидактика на спортот I | 3 | | | + | 5 | |
| 42 | Градинката и одржливото производство на храна | И | | | + | 4 | |
| 43 | Образование во сообраќајот | И | | | + | 4 | |
| | Зимски семестар | | | | | 30 | |
| 44 | Дидактика на словенечкиот јазик и книжевност II | 3 | | | | + | 4 |
| 45 | Дидактика на математиката II | 3 | | | | + | 4 |
| 46 | Дидактика на науката и технологијата II | 3 | | | | + | 4 |

| | | | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|---|----|
| 47 | Дидактика на музичката уметност II | 3 | | | | + | 4 |
| 48 | Дидактика на ликовната уметност II | 3 | | | | + | 4 |
| 49 | Дидактика на спортот II | 3 | | | | + | 4 |
| 50 | Практична обука V | 3 | | | | + | 6 |
| | Летен семестар | | | | | | 30 |
| 51 | Дидактика на учењето за животната средина и општеството II | 3 | | | | + | 4 |
| 52 | Практична обука VI | 3 | | | | + | 6 |
| 53 | Динамика на системот | 3 | | | | + | 6 |
| 54 | Воннаставни активности – учење за животната средина и општеството | И | | | | + | 4 |
| 55 | Реторика на комуникацијата | И | | | | + | 5 |
| 56 | Детето во групата на врсниците | И | | | | + | 5 |
| 57 | Работа со родителите | И | | | | + | 5 |
| 58 | Сценографија и кукли | И | | | | + | 5 |
| 59 | Хор – пееше | И | | | | + | 5 |
| 60 | Дидактика на книжевноста во новите медиуми | И | | | | + | 4 |
| 61 | Управување со наставниците и училиниците | И | | | | + | 5 |
| | | | | | | | |

Табела бр. 3/9: Програма – Одделенска настава (240 ЕКТС)
Педагошки факултет – Универзитет во Марибор – Словенија

И оваа студиска програма, исто така, содржи курсеви од областа на општото и професионално-педагошкото знаење и нуди практична педагошка обука во текот на четирите години од студиите. Студиските предмети или курсевите со содржини од општите академски и стручно-педагошките знаења се организирани во текот на четирите години од студиите. Во прва и втора година, сите предмети се задолжителни, а во трета и четврта година, освен задолжителните курсеви, има и изборни предмети. Практичната обука или педагошката училишна практика (за одделенска настава) е задолжителен дел од активностите и задачите на секој студент во текот на четирите години од студиите. Практичната обука е организирана во склад со четирите форми, и тоа: набљудувачка практика, интегрирана, водена и скратена практика, кои се ажурираат и спирално се поврзуваат во текот на студиите. Основните цели на оваа студиска програма се оспособување на студентите за што попрофесионална и поквалитетна обука и воспоставување врски меѓу почетното теориско знаење и практичните искуства од размислувањето за автентични емпириски ситуации во текот на студиите. Покрај обуката и оспособувањето на студентите за настава, академските

единици на соодветните универзитети се занимаваат и со професионалниот развој на наставниците што се во работен однос и на оние што од различни причини сакаат да го променат профилот или нивото на училиште во кое предаваат. Таква институција, освен на на Филозофскиот факултет во Љубљана, во рамките на кој работи Центарот за педагошко образование (ЦПО ФФ)²¹², има и на Универзитетот во Марибор во рамките на Педагошкиот факултет, позната како Центар за педагошко образование и професионален развој. Оваа институција нуди стручна подготовка и целоживотно образование. Овој Центар реализира многу образовни активности, меѓу кои се и програмите за обука:

– ПАИ (Студиска програма за унапредување на педагошкото и андрагошкото образование).

– ЗГУЧАН (Студиска програма за усовршување во раното учење на англискиот или германскиот јазик).

– Студиска програма за семејна обука.

– Програми за обука за стручно образование (ППУ).

– Разни курсеви и обуки за специфични потреби итн.²¹³

Професионалниот развој на словенечките наставници се остварува преку предметните курсеви во траење од неколку дена, недели и месеци со што се стекнуваат знаења од ИКТ, методологија од релевантните предмети, управување со училницата и наставните часови. Исто така, има случаи кога на наставниците им се нудат различни курсеви за обука во различни периоди од годината за да се покријат некои дополнителни предмети за настава и работа со учениците. Професионалниот развој на наставниците во Словенија е добро консолидиран и квалитетен во споредба со системот за професионален развој на наставниците во Косово. Предностите се очигледни, како во планирањето и содржината на програмите така и во начинот на реализација на овие предметни содржини во практиката. Во Словенија дури и не се зборува за квалификациите на наставниците по програмата преквалификација без престанок на работниот однос (програма за квалификации 2 + 2 и 3 + 2 во Косово пред неколку години) зашто словенечкиот систем за професионален развој на наставниците се реализира внатре во академските единици на педагошките факултети, а на Косово професионалниот развој на наставниците се реализира од различни владини и

²¹² <https://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/strokovne-sluzbe>, CPI FF, Maribor, Slovenija. Пристапено јули, 2021.

²¹³ <https://pef.um.si/vsezivljenjsko-izobrazevanje/center-za-pedagosko-izobrazevanje-in-strokovno-izpopolnjevanje/>. Пристапено јули, 2021.

невладини (домашни и меѓународни) организации. Оттука, јасно е дека словенечкиот систем на високото образование за обука на студентите во програмите за наставна работа и за професионален развој на вработените наставници е добро консолидиран, ажуриран и посовремен од косовскиот систем за обука на наставниците. Овие предности се посебно очигледни кога станува збор за обуката на студентите во непедagoшките програми и насоки, односно кога доаѓа време студентите што ги завршиле студиите во овие програми да се вклучат во наставниот процес без педагошко знаење и наставна практика. Во споредба со системот за високо образование за обука на наставниците во Словенија, косовскиот систем за обука и професионален развој на наставниците не е добро организиран, не во поглед на правната и административната инфраструктура на образованието или на предметните содржини во текот на трите или четирите години од студирањето, но проблемите се очигледни кога станува збор за реализација на програмите и предметните содржини во текот на трите или четирите години од студиите или во текот на реализација на програмите и активностите за професионален развој на наставниците што се во работен однос. Ова мислење е резултат на истражувањето спроведено во 2011 г. со наставниците од предуниверзитетското образование во Општина Призрен, но и на тековното истражување (2021) спроведено со наставниците од предуниверзитетското образование во сите општини на Косово и со студентите на Педагошкиот факултет во Приштина, Митровица, Призрен, Ѓаковица и Ѓњилане. Поранешните проблеми во врска со обуката на студентите на студиските програми за настава, како и проблемите во врска со професионалниот развој на наставниците што се во работен однос продолжуваат и денес. Погolem дел од наставниците што работеле во предуниверзитетското образование во 2011 г. и од студентите на Универзитетот во Призрен што студирале во 2011 г. (од прва до четврта година) на Педагошкиот факултет во Призрен имаат забелешки во однос на професионалниот развој на наставниците и на професионалната обука на студентите за наставна работа. Забелешките на студентите во тоа време биле поврзани со „традиционалниот начин на предавање, неправилностите во одржување на предавањата, начинот на комуникација меѓу професорите и студентите, несоодветните предметни содржини на студиските програми итн. Забелешките на студентите се однесуваат и на приемот на кандидатите на студии (по редовните рокови), недостигот на стандарди за оценување на знаењето што треба да го стекнат студентите, недостигот на училници, кабинети и лаборатории за практична работа, недостигот на научни текстови, како педагошки текстови во

актуелните библиотеки²¹⁴ итн.“ Мислењата и ставовите на студентите во 2021 г. што тие ги дадоа во прашалникот за ова истражување ги претставуваме во вториот дел на оваа дисертација што се однесува на методолошкиот дел на истражувањето, односно на анализата на мислењата и ставовите на студентите (во програмите за наставници). Тие се поврзани со организацијата на студиите, нивниот квалитет, залагањето на студентите, ангажирањето на наставниците и студентите, начинот на реализација на наставата, реализацијата на педагошката практика и други прашања. Во однос на забелешките на наставниците, во однос на организацијата на активностите за професионален развој во Косово, нив ги разгледуваме во следниот дел (во поглавјето X).

X. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НЕГОВАТА УЛОГА

²¹⁴ B. Lutfiu, Aftësimi profesional i mësimdhënësve për punë në shkollat e ciklit fillor dhe të mesëm të ulët në Komunën e Prizrenit, Ms. Diplomski rad, D.U. Tetovo, 2012, str. 93–99, 121–122.

Брзиот општествен и посебно технолошкиот развој условуваат промени во областа на образованието. Секој образовен систем во светот, без оглед на нивото на квалитетот и функционирањето, не е во состојба целосно да ги следи промените и техничко-технолошкиот развој, а ниту во целост да ги задоволи потребите и барањата на граѓаните и пазарната економија. Динамиката и брзиот технолошки развој не може во целост да ги следат дури ни најразвиените образовни системи. Општиот општествен развој го релативизира знаењето стекнато во текот на школувањето или студирањето за кратко време, па под влијание на технолошката „револуција“, стекнатото знаење како да застарува, станува нефункционално и ја губи вредноста. Ова се однесува на сите образовни системи и на наставата. Знаењата што учителите ги стекнале во текот на студиите, со текот на времето, почнуваат да бледеат и ги губат свежината и научниот карактер. Оттука, наставниците што сакаат да одат во чекор со времето во својата професија, мораат постојано професионално да се развиваат. Се поставува прашањето: Што е тоа професионален развој и дали се разликува од стручното усовршување? Ова прашање не е случајно, а се поставува со цел да се отстранат нејаснотиите и правилно да се разбере процесот на стручното усовршување, воопшто, а посебно професионалниот развој на наставниците. Едно од прашањата во анкетниот прашалник спроведен со предуниверзитетските наставници во Косово е: Дали сте слушнале или читале за професионалниот развој на наставниците? Од вкупниот број 735 наставници, 688 одговорија со „да“, 17 со „не“, а 30 наставници го одбираат одговорот „не сум сигурен/на“. Овие податоци ни овозможуваат да сфатиме дека во образовниот систем во Косово, односно во наставниот процес, има наставници што не само што не учествувале во активности поврзани со професионалниот развој туку, за жал, немаат ни сознанија за процесот на професионалниот развој. Професионалниот развој како неформална образовна активност е, всушност, продолжение на стручното оспособување што наставниците го оствариле во текот на студиите или во текот на формалното образование. Неформалното образование може да се дефинира како „збир од организирани активности за учење надвор од формалното образование“, што се остваруваат флексибилно, во смисла на траењето, осмислено да ги задоволи општествените потреби и да ги поучи луѓето во одреден контекст²¹⁵. Во контекст на времето, професионалниот развој, воопшто, а посебно професионалниот развој на наставниците треба да биде непрекинато образование што се остварува во текот на

²¹⁵ <http://pedagogija.wordpress.com/andragogji/koncepti-dhe-detyrat-e-arsimit-joformal>. Пристапено август, 2021.

активниот професионален живот. Значењето на професионалниот развој на наставниците за подигнување на квалитетот на образованието предизвикува бројни расправи на глобално, регионално и локално ниво. Интересот на истражувачите за ова прашање и истражувањата што се направени во оваа област резултираат со различни дефиниции или концепции за поимот професионален развој. Една меѓународна организација за подучување и учење (ТАЛИС), во врска со ова прашање, ја наведува следната дефиниција: „Професионалниот развој се дефинира како активност што развива вештини, знаење, стручност и други карактеристики кај поединецот за подучување“²¹⁶. Американската компанија за истражување и развој на образованието, со седиште во Блумингтон, Индијана, Solution Tree (1998), го дефинира професионалниот развој како способност за користење на кое било средство со кое наставникот настојува да го зголеми своето знаење во наставата и да ја продолжи својата наставничка кариера учествувајќи на конференции поврзани со наставата, посетувајќи курсеви за обука онлајн или дури и преку независни студии²¹⁷. Потесна, но посодержинска дефиниција за професионалниот развој може да се најде кај Alibabić (2005)²¹⁸, што професионалниот развој го сфаќа како усовршување на професионалните компетенции по засновањето на работниот однос. Во тој контекст, таа наведува дека професионалниот развој на наставниците опфаќа стручно усовршување преку формални облици на студии, преку образование in-servis (ИНСЕТ) и преку искуството на наставниците.

Професионалниот развој е единствена стратегија со помош на која образовните системи може да го подигнат или развијат нивото на ефективност на наставниците, а е воедно и единствен начин преку кој наставниците можат да научат да ги подобруваат своите перформанси и да ги подигнат квалитетот на образованието и успехот на учениците. Иако во образованието се прават различни реформи за унапредување на квалитетот на образованието, успешноста на тие реформи и постигнувањето на квалитет во образованието, најмногу зависат од наставниците и нивната професионална работа. Професионалниот развој на наставниците како прашање од општ глобален интерес, од крајот на 90-тите години на минатиот век, го привлекува вниманието на европските и светските институции. Подобрувањето на квалитетот на наставата и учењето е прашање од општо општествено значење, што се однесува на

²¹⁶ The Professional Development of Teachers, <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>. Пристапено август, 2021.

²¹⁷ <https://www.solutiontree.com/knowledge-base/professional-development-overview>. Пристапено август, 2021.

²¹⁸ Alibabić, Š. M., (2005), Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika, Inovacije u nastavi, 18(2), 14–29. Beograd.

државните институции, образовните установи, раководителите на училиштата, воспитувачите, родителите, наставниците и на самите учениците. Новите европски перспективи во развојот на образованието во 21 век бараат од училиштата и наставниците на квалитетен начин да ги обучуваат учениците и младите развивајќи кај нив неопходни, витални, професионални и јазични компетенции. Во врска со ова, преземени се голем број иницијативи и изработени се важни документи на европско и на светско ниво. Некои од меѓународните документи што доведуваат до развој и подобрување на квалитетот на глобалното образование се Декларацијата – Образование за сите, Резолуцијата за доживотно учење, Акцискиот план за обука и мобилност, Копенхашката декларација за европска соработка во стручното образование и оспособување, Планот за учење на меѓународните организации, како УНЕСКО, ОЕЦД и др. Во областа на образованието фокусирано на професионалниот развој на наставниците има и иницијативи што ги промовираат владини и невладини организации во различни земји во светот и Европа. Некои од овие иницијативи во форма на образовни проекти се спроведени на Балканот, односно во Југоисточна Европа каде што се наоѓа и Косово. Меѓу земјите и организациите што даваат значаен придонес и спроведуваат проекти за обука и професионален развој на наставниците во Косово се: КИДА (Канадска организација со програма за обука на наставниците позната како КЕДП), Европската фондација за обука (ЕТФ)²¹⁹, Британскиот совет, Финска со програмата ТЕСФА и многу други организации од Австрија, Швајцарија, Америка, Шведска, Германија, Холандија и др. Покрај меѓународните европски и регионални организации, прашањето за квалитетот во образованието со фокус на стручното усовршување на наставниците, различни земји го решаваат индивидуално, секоја на својата теориторија. Косово, исто така, презема иницијативи, спроведува проекти и изградува стратегии и законски регулативи за зголемување на квалитетот на образованието давајќи му примарно значење на професионалниот развој на наставниците. Истражувањата за значењето на факторите што влијаат врз квалитетот на наставниот процес и постигањата на учениците, покажуваат дека улогата на наставниот кадар и квалитетот на предавањата имаат примарна улога²²⁰. Од таа причина, не треба да се занемари прашањето за професионалниот развој на наставниците и одговорните образовни тела треба ова прашање да го стават меѓу

²¹⁹ https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-04/kosovo_cpd_survey_2018_executive_summary_al_0.pdf.

Пристапено август, 2021.

²²⁰ <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/professional-development-matters.pdf>. Пристап. август, 2021.

приоритетните ако сакаат да се постигнуваат подобри резултати во образованието. Важноста на стручното усовршување за постигнување на компетенциите и подигнување на квалитетот на наставата може да се разбере од изреката на Stigler и Niebert: „Професијата не се создава со потврди и со цензура, туку со постоење на доволно стручно знаење, со постоење на механизми за негово подобрување и со доволно желба на припадниците на оваа професија да ја подобрат својата практика“²²¹. Истражувањата поврзани со ефектите што професионалниот развој на наставниците ги има врз успехот на учениците, покажуваат дека резултатите на учениците се зголемуваат за 21 %, како резултат на професионалниот развој на наставниците. Учениците на кои им предаваат наставници што добиваат сертификат од Националниот одбор, постигнуваат подобри резултати по сите предмети во споредба со учениците на кои им предаваат наставници што не се вклучени во активности за професионален развој и што не се сертифицирани.

Истражувањето на електронската литература што е многу поажурна од пишаната, покажува дека има голем број различни податоци во врска со факторите, начинот на организација, видовите активности и формите за реализација на процесот на стручното усовршување. Податоците што ги претставуваме во продолжение, во врска со професионалниот развој на наставниците, се резултат на нашата проценка на пишаната и електронската литература. За полесно и во целост да го разбереме процесот на професионалниот развој на наставниците, поставуваме некои прашања што се директно поврзани со целта. Првото прашање се однесува на важноста на професионалниот развој на наставниците: Зошто е важно стручното усовршување на наставниците? Причините се следни:

- *Ги развива и унапредува професионалните компетенции на наставниците.*
- *Ги дополнува старите знаења со нови (ги ажурира).*
- *Ги информира наставниците за развојот во образованието.*
- *Овозможува ажурирање на знаењето засновано на научниот и технолошкиот развој.*
- *Ги развива вештините за користење на добрите начини на работа од практиката засновани на технологијата.*
- *Ги развива општествениот и мултикултурниот аспект на наставниците.*

²²¹ <http://Identifikimi> i nevojave të mësuësve për zhvillim profesional, maj, 2010. Пристапено, август, 2021.

– Овозможува размена на искуства во учењето со наставниците од другите училишта.

– Квалитативно влијае на зголемување на успехот на учениците.

– Ги олеснува прифаќањето на реформите во образованието и нивната имплементација.

– Ги подготвува наставниците за преземање на иницијативи за натамошни реформи итн.²²²

Следното образложение за истото прашање се наведува во Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005–2015²²³, во која, меѓу другото, се истакнува важноста на професионалниот развој:

– Дипломите од формалното образование немаат универзална вредност во смисла на времето, квалификацијата не гарантира траен успех во професијата и удобност на работното место.

– Стручното усовршување ги пополнува „професионалните празнини“ од времето на обука во текот на студиите и стапувањето во професијата.

– Формалното образование, и покрај систематската организација и курикуларните промени, со значително задоцнување го следи научно-технолошкиот развој.

– Невозможно е да се следат новите развојни трендови, врз основа на знаења стекнати пред повеќе децении или врз основа на застарено знаење.

– Современите општества бараат добро образовани поединци, што активно ќе учествуваат во нивната изградба и во заедничката колективна и лична добробит итн.

Кои аспекти или компетенции во наставата се развиваат преку активностите за професионален развој? Ставовите на истражувачите, во однос на ова прашање, но и мислењата на учесниците во овие активности се различни:

– Учење на нови истражувачки техники и методологии засновани на истражување.

– Користење нови стратегии во наставата и оценувањето на учениците.

– Развој на општите вештини, како што се меѓучовечката комуникација, познавањето на детската психологија и вештините за решавање на конфликти во училиштата.

²²² <http://Dr. Duřanka Popović, Profesionalni razvoj u nivou škole, Zavod za školstvo Crne Gore. Пристапено јули, 2021.>

²²³ <http://Programi nacional për Zhvillimin e Arsimit në Republikën e Maqedonisë 2005-2015. Пристапено јули, 2021.>

– *Квалитативно и практично спроведување на училишната програма за соодветните одделенија.*

– *Постојана поддршка за добрите начини на работа од практиката*²²⁴.

– *Постојано ажурирање на знаењето со технолошкиот развој.*

– *Развој на вештини за користење ИКТ во наставата.*

– *Обука за осмислување и спроведување на проекти во училиштето и наставата.*

– *Вештини за користење на технологијата*²²⁵ *како средство за конкретизација во учењето.*

– *Обука за промоција на критичкото мислење засновано на активно учење.*

– *Решавање на проблемски задачи со зајакнување на групната работа.*

– *Управување со конфликтни ситуации и создавање позитивна клима во училишната итн.*

Без оглед на квалитетот на стручното усовршување на наставниците во текот на основните студии, не може да се очекува дека тоа знаење ќе им послужи за надминување на сите предизвици со кои ќе се соочат во текот на кариерата. Оттука, е неопходно образовниот систем да им овозможи професионален развој и за време на службата за да се одржат високи стандарди во образованието и да се обезбеди квалитетно образование за следните генерации. Според ОЕЦД, професионалниот развој на наставниците во 1998 г., покрај стручното усовршување, служи за постигнување низа образовни цели вклучувајќи ги следните:

– *Ажурирање на знаењата за одреден предмет, врз основа на најновите достигнуања.*

– *Ажурирање на вештините, ставовите и индивидуалните пристапи, со користење на наставните техники засновани на новите околности и новите образовни истражувања.*

– *Спроведување на курикуларни промени и други аспекти од наставната практика.*

– *Да им се овозможи на училиштата развој и имплементација на новите меѓупредметни стратегии.*

– *Размена на искуства меѓу наставниците и другите, на пример, академици, индустријалци итн.*

– *Да им се помогне на слабите или неискусните наставници да станат поефикасни итн.*²²⁶

²²⁴ <https://www.edutopia.org/teacher-development-research-keys-success>. Пристапено август, 2021.

²²⁵ <https://www.meraevents.com/blog/importance-of-professional-development-for-teachers>. Пристапено август, 2021.

Освен што е законска и институционална обврска, професионалниот развој е неопходен за постигнување на професионални компетенции во работата, за подигнување на квалитетот на образованието и за одржување на работното место. Покрај правно-институционалниот аспект на професионалниот развој на наставниците, за него има и други одлучувачки фактори. Malcolm Knowles (1998) што се занимава со доживотното учење, а посебно со учењето на возрасните, меѓу другото, нагласува дека учењето на возрасните зависи од неколку одлучувачки фактори, па, оттука, сметаме дека овие фактори се одлучувачки и за професионалниот развој на наставниците:

- *Мотивација за учење или учење за животот и работата.*
- *Свест за самообразование и за учење нови работи*²²⁷.
- *Желба и потреба да се биде во чекор со стручниот и технолошкиот развој.*
- *Примена на стручните знаења во практиката.*
- *Професионално животно искуство.*
- *Ажурирање на стекнатите знаења и нивно зајакнување.*
- *Професионална корист од стекнатото знаење (зачувување на работното место).*
- *Материјална или економска стимулација на работното место.*
- *Потреба за исполнување на кариерата преку работа.*
- *Желба преку наставата да се даде придонес во заедницата.*
- *Кохерентност на знаењата, поврзаност на минатото, сегашноста и иднината итн.*

Со оглед на тоа дека секоја образовна установа има свои организациски, управувачки, географски, општествени, економски и културни специфичности, спроведени се истражувања за да се разберат важните фактори што овозможуваат промовирање и давање постојана поддршка на добрите начини на работа од наставната практика во училиштата. Заклучоците од овие истражувања укажуваат на тоа дека главни фактори за имплементација на добрите начини на работа од наставната практика се:

- *Ефикасно управување и водење на наставниците.*
- *Стручно совршување интегрирано во работата.*
- *Заедници за учење и професионален развој*²²⁸.

²²⁶ The Professional Development of Teachers, <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>. Пристапено август, 2021.

²²⁷ <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/strucno-usavrsavanje-i-profesionalni-razvoj-2010-1536867257.pdf>. Пристапено август, 2021.

²²⁸ <https://www.edutopia.org/teacher-development-research-keys-success>. Пристапено август, 2021.

Следното прашање што бара појаснување во врска со овој процес се однесува на видовите основни активности преку кои се остварува професионалниот развој на наставниците. Во литературата и истражувањата за оваа област, се среќаваат разни поделби, па и различни активности и форми преку кои може да се реализира овој процес. Генерално, меѓу најважните активности за професионален развој на наставниците се споменуваат: семинарите и научните конференции, читањето на научно-педагошка литература, објавувањето книги или трудови во домашни и светски списанија, обуката за употреба на технологијата во наставата, студиите во формалните институции (мастер, докторат), учеството во образовните професионални мрежи, обуката во училиштето/установата, читањето/учењето/индивидуалното истражување, групните студии за заедничка образовна тема, набљудувањето на младите наставници и советите од искусните²²⁹, обуките на стручните наставници што обучуваат еден или повеќе колеги, тимските активности за планирање на наставата и употреба на нови стратегии за учење, работилниците за истражување на одреден предмет, формалните квалификациски работилници, активностите и програмите, соработката меѓу училиштата или наставниците во училиштата (на пр., организацијата во мрежите на наставниците)²³⁰, организирањето наставни активности од наставниците во училиштата, онлајн курсевите, размената на професионалните искуства (на регионално ниво), следењето и евалуацијата на разни наставни активности²³¹ итн.

Спроведувањето на важните општествени активности, без оглед на карактерот или областа на која ѝ припаѓаат, бара сериозна посветеност, правилно планирање и почитување на одредени правила, а тоа може да биде на ниво на принципи или стандарди што треба да се почитуваат. Во однос на стручното усовршување на наставниците, Craft (2000) претставува десет принципи за успешен професионален развој на наставниците, што се поврзани со унапредување на образованието во целина. Меѓу овие важни принципи се и:

- *Напредувањето на поединецот е невозможно во „статични училишта“.*
- *Промените во училиштата не може да се случат без промена на наставната работа.*
- *Само колективниот напредок и развој може да доведат до промени во училиштата.*

²²⁹ <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/professional-development-matters.pdf>. Пристап. август, 2021.

²³⁰ The Professional Development of Teachers, <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>. Пристапено август, 2021.

²³¹ <https://www.valentinkuleto.com/2016/04/profesionalni-razvoj-nastavnika-kljuc-kvalitetne-nastavne-prakse/>. Пристапено август, 2021.

– Промените во училиштата може да се случат кога наставниците се менуваат заедно со нив.

– Поединецот во „организација што учи, покрај своите основни должности, треба да најде можност и самиот да учи.

– Професионалниот развој на наставниците почнува првиот, а завршува последниот ден од работниот однос.

– Усвојувањето на нови информации и успешното соочување со нови ситуации се од централно значење за учењето во текот на целиот живот.

– Промените во образованието, воопшто, во училиштата и наставната работа се процес, а не настан.

– Секој поединец во училиштето како образовна организација е носител на промените.

– Теориите за промените и теориите за образованието се потребни едни на други²³².

Следните прашања во врска со стручното усовршување на наставниците се однесуваат на времето (часовите) што е потребно за активностите за стручно усовршување и за квалитетот на организацијата на тие активности. Образовните системи во различни земји во светот се разликуваат, во зависност од политиката на владата и од рангирањето според приоритетите што се од значење за таа држава. Економски развиените земји, обично, го ставаат образованието меѓу главните приоритети поради значењето што го има тоа во општиот општествен развој, а посебно во економскиот и технолошкиот развој на земјата. Во тој контекст, стручното усовршување на наставниците во економски развиените земји добива соодветно државно и институционално внимание, па бројот на активности и часовите за професионален развој на наставниците се разликуваат во секоја држава. Погolem број образовни системи бараат обновување на наставничката лиценца на секои три или пет години. Според Американската образовна организација, „Solution Tree“, со седиште во Блумингтон, Индијана, наставниците што ги исполнуваат условите за лиценцирање мораат во рок од пет години да учествуваат во активности за стручно усовршување од 120 до 180 часа²³³. На Косово, почетната (кариерната) лиценца им се издава на наставниците по една година од работа во образованието, под услов да имаат

²³² A. Craft, (2000), *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*, London and New York: Routledge/Falmer, p. 47.

²³³ <https://www.solutiontree.com/knowledge-base/professional-development-overview>. Пристапено август, 2021.

квалификација или диплома за универзитетски студии на наставните програми (најмалку 240 ЕКТС-кредити). Лиценцата за наставничката кариера се обновува на секои пет години, под услов наставникот да заврши 100 часа обука за време на траењето на лиценцата за кариера и да покаже добри перформанси. Лиценцата за напреден наставник му се издава на наставникот што има завршено најмалку 300 часа обука, од кои 100 часа се однесуваат на програмите за напредни наставници²³⁴. Српскиот Правилник за професионален развој на наставниците и стручните соработници, меѓу другото, го одредува и времето потребно за учество во активностите за професионален развој на наставниците во текот на една година. Според овој Правилник („Сл. весник РС“, бр. 81/2017 и 48/2018), во рамките на целосното работно време, наставникот, воспитувачот и стручниот соработник треба да поминат 64 часа годишно во различни форми на стручно усовршување, и тоа:

1) 44 часа стручно усовршување што го презема установата во рамките на своите развојни активности, односно нагледни часови и активности со дискусија и анализа.

2) 20 часа стручно усовршување, со изложување на состаноци на стручните органи со задолжителна анализа и дискусија и учество во истражувања, проекти од образовно-воспитен карактер во установата, програми од национално значење во установата, меѓународни програми, собири, семинари и професионални мрежи (со платено отсуство)²³⁵.

Секое демократско општество има намера преку образовните реформи, односно преку професионалниот развој на наставниците, да ја промени наставната практика и да ги унапреди постигањата на учениците. Ако тие промени може да се случат преку квалитетен професионален развој, тогаш се наметнува прашањето: Кои се карактеристиките на квалитетниот професионален развој? Во врска со тоа, ни помага следната констатација: Професионалниот развој може да успее само ако него сериозно го поддржува поширокото опкружување на образовната институција. Најважниот дел на таа поддршка мора да дојде од управата на ниво на образовната политика, но и на ниво на образовната институција. Резултатите од професионалниот развој на наставниците, во голема мера, ќе зависат од тоа дали управата и администрацијата нив ги поддржуваат и одобруваат. Посебно важна се смета улогата на лидерот на

²³⁴ <https://masht.rks.gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategijike.pdf>. Пристапено август, 2021.

²³⁵ <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-strucnom-usavrsavanju-napredovanju-zvanja-nastavnika-vaspitaca-strucnih.html>, ("Sl. glasnik RS", br. 81/2017 i 48/2018). Пристапено август, 2021.

образовната институција. Според некои истражувачи, најзначајната улога во професионалниот развој на наставниците им припаѓа токму на лидерите и менаџерите во училиштата што би требало да бидат свесни за предноста на професионалното усовршување и да користат достапни знаења за да поддржат и создадат култура на професионално учење на ниво на образовната установа. Следен важен фактор за успешен професионален развој е свеста на наставните работници и раководителите на образовните институции (училиштата) за неопходноста од промените и развојот. Пред секоја промена, мора да постои волја за промена или за напредок, како на ниво на поединецот така и на ниво на заедницата. Ако волјата за напредок е силна, поголема е можноста тој да се постигне. Наставниците како главен фактор за промените мораат да бидат свесни за својата улога во процесот на промени и треба да бидат главните двигатели на промените што сакаат да ги видат кај своите ученици и во целиот образовен систем. Кога и самите ќе почнат да живеат и работат со цел за унапредување, тие ќе бидат во состојба да се променат себеси, во смисла на наставната работа, да им овозможат на учениците да постигнуваат подобри резултати во учењето и да го унапредуваат квалитетот на образованието. Важен фактор за професионалниот развој е и ефикасноста во организирање активности за професионален развој. Во главните активности за професионалниот развој треба да се вклучат слични активности што ќе им користат на наставниците во текот на наставната работа. Ако професионалниот развој на наставниците е неопходен и најважен услов за подигнување на квалитетот на наставата и за подигнување на квалитетот на учењето и развојот во образованието, воопшто, тогаш активностите за професионален развој, без оглед на тоа кој ги организира (Министерството за просвета, високошколските установи – факултетите, општинските дирекции за образование или владините и невладините организации), треба добро и квалитетно да се организираат. Исто така, многу е важен начинот на кој учесниците – наставниците им пристапуваат на тие активности за професионален развој. За жал, иако бројни локални и меѓународни институции и разни владини и невладини организации во Косово скоро 20 години организираат голем број активности за професионален развој на наставниците, ефектот од тие активности е мал, во смисла на развојот на наставниците за користење на добрите начини на работа од наставната практика, подигањето на знаењето на учениците и подигањето на квалитетот на образованието, воопшто. Причината за тоа е формалното учество на наставниците во активностите за професионален развој (само за добивање сертификат) и исполнување на барањата што Министерството за просвета и

општинските дирекции за образование ги поставуваат како критериум за лиценцирање, но и лошата организација на активностите од различни институции и организации што со овие активности имаа за цел, всушност, да ги „оправдаат“ потрошените средства дадени како донации од различни земји во светот и од Владата на Косово, односно од Министерството за просвета. Според тоа, за да се постигнат вистинската цел и вистинските реформи во образованието, треба да се најдат начини за мотивација или стимулација за главните актери – наставниците да ја почнат борбата за прави реформи и развој, што ќе доведе до тоа, прво, да се променат себеси преку активностите за професионален развој за да имаат можност за нов пристап во методологијата на наставата, а потоа и да ги развиваат можностите за зголемување на знаењата на учениците и квалитетот на образованието. Мислењето на истражувачите во врска со професионалниот развој, фокусот го става на главните актери на реформите, а тоа се наставниците. Оттука, и ние го делиме истото мислење, односно сметаме дека наставниците во активностите за професионален развој треба да бидат активни учесници што се вклучени во конкретни задачи, набљудување и рефлексција. Исто така, наставниците треба да го сфаќаат професионалниот развој како процес на соработка во училиштата и меѓу училиштата, како организации во кои се учи и во кои размената на знаењата и искуствата треба да бидат на највисоко ниво. Другите прашања поврзани со професионалниот развој на наставниците во Косово ќе бидат претставени во продолжение.

10.1. Професионалниот развој на наставниците во Косово

Образовниот систем во Косово во 90-тите години на минатиот век, поминува низ предизвици и тешкотии од инфраструктурна, организациска, економска и политичка природа. Овие тешкотии и проблеми се зголемуваат во текот на 1989/99 г. поради последиците од Војната. Образовниот систем во Косово, во овој период, е скоро сосема уништен, како во поглед на организацијата така и во поглед на инфраструктурата (поголем број училишни објекти во руралните подрачја или во селата се оштетени зашто, главно, служеле како засолниште за населението и учесниците во судирите). Благодарение на економската помош од меѓународниот фактор и на заложбите на локалните фактори, организациските и инфраструктурните проблеми, во голема мера, се надминати. Проблем што остана нерешен и што е загрижувачки за образовниот систем во Косово од тој период е падот на квалитетот на образованието. Во последната

деценија, ова прашање добива нова димензија, но не е многу постигнато за решавање на проблемот со квалитетот. Напорите за изградба на одржлив образовен систем се насочени кон промена на традиционалната настава, а посебно внимание му се посветува на професионалниот развој на наставниците зашто се смета дека тоа е еден од клучните фактори што директно влијаат на квалитетот на наставата. Првите иницијативи за професионалниот развој на наставниците во Косово датираат од 2001/02 г. кога канадската организација КИДА во оваа област започнува со регионалниот проект ЕДП (во Србија, Црна Гора и Косово) и со проектот КЕДП во Косово. Во првите три години, КИДА прави значаен напредок во изградувањето на капацитети и политиката за обука на наставниците во текот на основните студии, односно во стручното образование на наставниците (програмата за преквалификација за наставници со двегодишно предучилишно училиште, 2 + 2) и за професионалниот развој на наставниците и администраторите во образованието. Повеќе од 4 000 наставници на мнозинската заедница, вклучувајќи ги и припадниците на другите етнички заедници, се вклучени во обука. Од 2003 г., КИДА го продолжува проектот КЕДП во следните четири години до 2007 г. Освен КИДА, во овој период се спроведени и многу други проекти или активности за професионален развој на наставниците на целата територија на Косово. Активностите се организирани, главно, во големите градови, но се вклучени и голем број наставници од руралните подрачја, без оглед на географската оддалеченост. Од 2008 г. до 2010 г., професионалниот развој на наставниците почнува да се регулира со образовното законодавство, при што доброволното учество станува законска обврска, а првите чекори за професионален развој на наставниците се воспоставуваат во рамките на системот за лиценцирање на наставниците и акредитација на програмите за обука и стручно усовршување. Професионалниот развој на наставниците во Косово се регулира со примарното и секундарното законодавство, односно со подзаконски акти. Основата на примарното законодавство ја сочинуваат:

- Законот бр. 03/L-068 за образование во општините на Република Косово, 2008 г.
- Законот бр. 04/L-032 за предуниверзитетското образование во Република Косово, 2011 г.²³⁶
- Стратешката рамка за професионалниот развој на наставниците на Косово, 4/2017 г.²³⁷

²³⁶ <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=2543&31958&8676>. Пристапено август, 2021.

²³⁷ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategijike.pdf>. Пристапено август, 2021.

Подзаконските акти за ПРН се состојат од следните документи:

- АУ-3/2017, Државен совет за лицензирање на наставниците.
- АУ-5/2017, Систем за лицензирање и развој на кариерата на наставниците.
- АУ-6/2017, Критериуми и процедури за одобрување на програмата ТПД.
- АУ-14/2018, Оцена на ефектот на наставниците.
- АУ-119/2020, Професионален развој на наставниците во училиштата²³⁸.

Министерството за просвета, наука и технологија е одговорно за планирање на потребните средства, акредитација на програмите за обука, изработка на стандарди за осигурување на квалитетот и воспоставување механизми за спроведување на професионалниот развој на наставниците²³⁹. Меѓутоа, напорите на МОНТ да изгради одржлив систем за професионалниот развој на наставниците се делумно остварени. Тековната практика покажува дека овој систем за стручно усовршување е сè уште многу далеку од имплементација и ставање во функција на сите наставниците од предуниверзитетското образование. Многу фактори влијаат овој процес да остане добар само во смисла на документацијата и планирањето, но не и во спроведувањето на активности за стручно усовршување. Со голема сигурност, може да се каже дека оваа лоша ситуација во која се наоѓа образовниот систем, но и професионалниот развој на наставниците во Косово, е последица на длабоката политичка интервенција во образованието, како на централно така и на локално-општинско ниво, што придонесува професионалниот развој на наставниците да остане на ниво на комплетирање на формалниот административен аспект и на честото прегледување на документацијата и да не се премине на ниво на ефикасно спроведување на активности за стручно усовршување. Од стагнацијата во оваа област, може да се разбере дека институциите што имаат примарна улога и одговорност и на централно и на општинско ниво, сè уште не успеале да ја сфатат важноста на професионалниот развој на наставниците за зголемувањето на квалитетот на наставата и учењето. За жал, во последните години, буџетот на МОНТ е намален, а тоа дополнително го оптоварува предуниверзитетското образование, а посебно секторот што се занимава со обуката, односно со стручното образование на наставниците. Ова намалување на буџетот влијае и на промената на институционалниот пристап кон професионалниот развој на наставниците и на можноста да се вклучат сите наставници во обуки и активности за професионален

²³⁸ <https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2013-2020?>, page=1-4. Пристапено август, 2021.

²³⁹ <https://docplayer.net/185902278-Kosovo-education-and-employment-network-teacher-professional-development-in-kosovo.html>. Пристапено август, 2021.

развој. Иако финансискиот аспект не е баш сигурен показател за квалитетот на образованието и професионалниот развој на наставниците, намалувањето на буџетските средства за Министерството е важен показател за разбирање на тоа колку државата и општеството им даваат приоритет на квалитетот и развојот во образованието. Според извешатајот на СУИО²⁴⁰ објавен во декември 2017 г., јавната потрошувачка на предуниверзитетското образование по ученик изнесува околу 610 евра за 2017 г. Ако се спореди буџетот за ПРН во 2018 г. (356 071 72 евра) со бројот на наставници за учебната 2017/2018 г., излегува дека јавните расходи за ПРН во службата се околу 15,29 евра за 2018 г. Ако јавните расходи се споредат со бројот на наставници (5 450 наставници или 23,3 %) вклучени во обука во 2018 г., излегува дека тие за ПРН во службата по директор изнесуваат околу 65,33 евра за 2018 г.²⁴¹

Поради недостиг на финансиски средства и на механизми за поддршка, во последните години, општините и училиштата доживуваат застој во однос на ПНР, а посебно во однос на стручното усовршување во училиштата иако овој начин на стручно усовршување е опфатен во законската регулатива²⁴². Ова доведува до тоа наставниците да бидат ограничени во својот професионален развој во училиштето, а нивниот пристап кон професионалниот развој да се формализира за да се задоволат критериумите за повторно лиценцирање што ги бараат МОНТ и ОДО. Професионалниот развој во училиштата е процес на обука во кој наставниците ги разменуваат своите искуства и учат едни од други за да ги подобрат вештините за настава. Сите училишта во предуниверзитетското образование подготвуваат планови за сопствен развој (временски план 1–4 години) што ги предвидуваат потребите за развој на активности за обука на наставниот кадар. Училиштата се должни да ги поддржуваат активностите за постојан развој, според годишниот план за кој се договорени ОДО и МОНТ. Исто така, училиштата може и треба да бараат услуги преку ОДО, од надворешните даватели на услуги за развој на релевантни активности за ПНР²⁴³.

ПРН е посебна компонента на системот за лиценцирање на наставниците и е поставен како „инструмент“ за мотивација или обврска за наставниците да можат да ги следат активностите неопходни за континуиран професионален развој. Функцијата на

²⁴⁰ Системи за управување со информации во образованието, <https://www.masht-smia.net/sistemi-smia>. Пристапено август, 2021.

²⁴¹ <https://docplayer.net/185902278-Kosovo-education-and-employment-network-teacher-professional-development-in-kosovo.html>. Пристапено август, 2021.

²⁴² <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=31958>. Пристапено август, 2021.

²⁴³ https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/kosovo_cpd_survey_2018_sq_0.pdf. Пристапено август, 2021.

системот за лицензирање на наставниците, во голема мера, е загорзена или ставена во состојба на „мирување“, и тоа поради неспроведување на активности за професионален развој, што се задолжителни според образовното законодавство. Тоа се случува поради честите промени во раководството на Министерството за образование, прекинувањето на „врските“ или недостигот на соработка меѓу секторите во него и недостигот на континуитет во спроведување на образовните политики и стратегии. Системот за лицензирање на наставниците, како механизам и придвижувач на постојаниот професионален развој, покрај влијанието што може да го има на одржливоста на ПНР, директно влијае и на квалитетот на образованието, но само кога неговата функционалност е квалитативна, а не формална. Тековниот модел за ПНР на Косово се заснова, главно, на програмите за обука што ги нудат различни институции и понудувачи, што, пак, се бираат на критериумите поставени од МОНТ. Програмите за обука се претставени во каталог што го објавува МОНТ и тие често се дел од расправите на образовните институции за тоа како да се обезбедат професионалните барања и потреби на наставниците за квалитетен професионален развој. Сите претходни и сегашни (управувачки) структури на МОНТ биле и се свесни за квалитетот на образованието, ниското професионално ниво на наставниците во предуниверзитетското образование, формалното спроведување на активности за ПНР итн. За овие пропусти и предизвици што се јавуваат пред МОНТ, зборува и Извештајот за оцена на годишната имплементација на Стратешкиот образовен план во Косово 2017–2021 г., што го подготвува МОНТ. Овој Извештај ги одразува податоците од вклучувањето на наставниците во активности за професионален развој и споредбената анализа со резултатите од ПИСА 2015 г. Меѓу другото, во Извештајот се истакнуваат следните заклучоци:

- *Косовскиот образовен систем е добар во поглед на односот наставник – ученик.*
- *Професионалниот квалитет на наставниците, нивните квалификации и континуируаниот професионален развој остануваат клучни фактори во постигнувањата на учениците.*
- *Има силна корелација меѓу активностите за ПНР и постигнувањата на учениците.*
- *Земјите што постигнуваат добри резултати на ПИСА, нудат околу 60 часови обука и стручно усовршување на наставниците во текот на годината.*
- *Косово, во просек, нуди помал пристап кон професионалниот развој, во однос на земјите од Западен Балкан.*

– *Нивото на вклученост на наставниците во професионалниот развој на Косово е околу 39 %.*

Според овој Извештај, во текот на 2018 г., се продолжени формалните активности за ПР, што, главно, се однесуваат на примена на новиот наставен план – програма за лидерство во образованието, во кои се вклучувани 5 045 наставници од прво, шесто и десетто одделение, како и околу 450 наставници што се обучувани од други понудувачи, како ГИЗ/ЦДБЕ, КЕЦ и Косовскиот педагошки завод. Според Извештајот за евалуација на СПОК за 2018 г., степенот на вклученост на наставниците во ПР е околу 23 % од вкупниот број наставници, па во однос на 2017 г., доаѓа до намалување на вклученоста на наставниците за околу 15 %. Ако се спореди ова со земјите што имаат понапредни образовни системи, процентот на косовските наставници вклучени во активности за ПР е значително понизок. Во студијата што ја организираше „Дивизијата за ПРН“ при МОНТ, а што, исто така, опфаќаше значителен број наставници, се наведува дека МОНТ, ГИЗ, КЕЦ и УСАИД се главни организации и даватели на обука во периодот 2015–2018 г. Во однос на учеството во овие активности, релативно е голем процентот на наставници (околу 38 %) што не се задоволни од процесот на вклучување во обука и покрај изјавите и желбата да се учествува во програмите и во другите активности за ПР (околу 84 %). Забелешките на наставниците во врска со нивното неучество во активностите за ПРН се насочени, со висок степен на недоверба, кон соодветните ОДО, а овој став го имаат повеќе од 53 % од наставниците вклучени во оваа студија. 43 % од наставниците изразуваат недоверба во нивното вклучување во обуките што ги организира МОНТ, а околу 40 % од наставниците имаат мислење дека директорите на училиштата не ги почитуваат критериумите за вклучување на сите наставници во обуката и дека изборот на наставниците се заснова на личниот интерес²⁴⁴. Во однос на важноста на активностите за ПРН, на квалитетот на организација и на учество на наставниците во овие активности, горенаведените забелешки на наставниците се приближно исти како и ставовите на наставниците што учествуваат во истражувањето спроведено во 2021 за целите на оваа докторска дисертација. Во истражувањето учествуваат 735 наставници од цело Косово што работат во предуниверзитетското образование (нижиот циклус од прво до петто одделение, нижото средно училиште од шесто до деветто одделение и вишото средно

²⁴⁴ <https://docplayer.net/185902278-Kosovo-education-and-employment-network-teacher-professional-development-in-kosovo.html>. Пристапено август, 2021.

училиште од десетто до дванаесетто одделение). Во однос на поставените прашања, нивите одговори/ставови дадени во продолжение.

Колку е потребен професионалниот развој на наставниците ако тие ги имаат потребните квалификации?

| | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| <i>Многу</i> 544 | <i>Донекаде</i> 172 | <i>Малку</i> 8 | <i>Нималку</i> 7 | <i>Не сум сигурен</i> 4 |
|----------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------|

Ставовите на наставниците, во однос на избраните можности, овозможуваат да се согледа дека најголемиот број наставници (преку 700) многу го ценат значењето на ПР. Во однос на прашањето: Дали сте следеле каква било форма или активност за професионален развој?, одговорите се следни: 647 наставници имаат учествувано во некоја форма или активност за ПР, 68 наставници немаат учествувано во некоја форма или активност за ПР, а 20 наставници не се сигурни во тоа дали имаат учествувано во некоја форма или активност за ПР.

Во однос на прашањето: Колку сте задоволен/на од овие активности за професионален развој?, ставовите на наставниците се следни:

| | | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Многу</i> 229 | <i>Донекаде</i> 403 | <i>Малку</i> 29 | <i>Нималку</i> 7 | <i>Не сум сигурен</i> 15 | <i>Не присуствувал</i> 52 |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|

За квалитетот и начинот на организација на активности за ПР, најголем број наставници (403) ја избираат можноста „донекаде“. Ако се анализираат ставовите на наставниците, во однос на квалитетот на организацијата на активностите или знаењата со кои се стекнуваат во текот на овие активности, сфаќаме дека наставниците се донекаде задоволни од овие активности. Ова може да се согледа и од прашањето: Колку имавте можност да го искористите знаењето стекнато за време на семинарот или обуката во наставниот процес?

| | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| <i>Многу</i> 197 | <i>Донекаде</i> 444 | <i>Малку</i> 48 | <i>Нималку</i> 14 | <i>Не сум сигурен</i> 31 |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------------|

Во однос на прашањето: Во кои активности за професионален развој учествувавте во последните три години?, наставниците ги изразуваат следните ставови:

| | | Учество |
|---|---|---------|
| 1 | Семинар, обука, работилница, научна конференција | 522 |
| 2 | Читање на научна и педагошка литература | 25 |
| 3 | Објавување на книги и трудови во домашни и светски списанија | 2 |
| 4 | Обука за употреба на ИКТ – ECDL | 44 |
| 5 | Завршување на студии, магистерски, докторски, друго образование | 21 |
| 6 | Учество во едукативни професионални мрежи | 2 |
| 7 | Обука во училиште/институција | 52 |
| 8 | Други активности за професионален развој на наставниците | 5 |
| 9 | Не учествував во ниту една активност за професионален развој | 62 |

Табела бр. 1/10: Активности за професионален развој во кои учествувале наставниците

Од учеството на наставниците во активностите за ПР презентирани преку оваа табела, можеме да кажеме дека наставниците покажуваат желба да учествуваат во групни активности за ПР, што се организирани од различни институции и организации. Во споредба со индивидуалните активности за професионален развој, учеството на наставниците во групните активности за ПР е поголемо. Бројот на учесници во активностите за ПР е како што следува: семинар, обука, работилница, научна конференција – 522 учесници, обука во училиште/институција – 52 и обука за употреба на ИКТ – ECDL – 44 учесници. Бројот на учесници во индивидуални активности за професионален развој е како што следува: објавување на книги и трудови во домашни и светски списанија – 2 учесници, завршување на студии, магистерски, докторски, друго образование – 21 учесник и читање на научна и педагошка литература – 25 учесници. Покрај институционалните тешкотии што спречуваат поголемо учество на наставниците во активности за ПР, проблеми сами за себе претставуваат тешкотиите од социјална или семејна природа за да се учествува во овие активности. Ставовите на наставниците за тешкотиите со кои се соочуваат при учество во активности за ПР се прикажани подолу, како одговор на прашањето: Колку

грижата за децата и семејството се пречка за професионалниот развој и Вашата подготовка за настава? Одговорите на поголем број од наставниците (246) се концентрирани на можноста „донекаде“, што покажува дека, покрај другите институционални и организациски тешкотии, значајни пречки за ПР претставуваат и општествените и економските услови.

| | | | | | |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|-------------------------------|
| <i>Да, многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> | <i>Не грижам за семејство</i> |
| 40 | 246 | 169 | 240 | 19 | 21 |

10.2. Програми и активности за стручно усовршување на наставниците

Почетокот на активностите за ПР на предуниверзитетските наставници во Косово на организиран начин, датира од 2001/2002 г. Врз основа на потребата на наставниците за стручно усовршување, од 2002 г., МОНТ во соработка со меѓународниот фактор, изработува стратешки план за спроведување на активности за ПРН. Овој стратешки план ги опфаќа сите општини во Косово и е одобрен од сите институции или организации што даваат активности за обука и ПР. Исто така, се дефинирани и критериумите за пријавување и учество на наставниците, како и должностите и одговорноста на давателите на услугите. Техничките подготовки во тоа време ги извршува КИДА преку проектот ЕДП, што објавува прирачник со список на организациите за обука, областите за обука и развој, распоредот на обуките, темите што ќе се обработуваат во текот на овие активности, начините за пријава на наставниците, како и критериумите за избор на наставниците. Носители на програмата се самите организации за обука, а координацијата, контролата и евалуацијата на работата ја врши „Единицата за обука“ во рамките на МОНТ и КЕДП²⁴⁵. Првите активности за обука и развој на предуниверзитетските наставници во Косово, главно, ги организираат владини и невладини меѓународни организации, а мал дел од активностите ги организираат владини институции и локални невладини организации со помош на меѓународната заедница. Косовскиот образовен центар (КЕЦ) е една од првите локални невладини организации од образовен карактер што е основана од Фондацијата „Сорос“ и, главно, се занимава со организација на активности и обуки за користење на современи наставни стратегии. КЕЦ организира и спроведува значителен

²⁴⁵ <http://www.see-educoop.net/education,annualreport2002-2003-yug-kos-aln-t05.pdf>, Пристапено август, 2021.

број проекти во областа на образованието вклучувајќи го проектот „Дидактички центри“. Овие Центри се првите келии за ПРН и се отворени во неколку регионални центри во Косово, а се финансирани од различни меѓународни донатори, како што се: Косовската фондација за отворено општество (КФОС), Култур контакт – Австрија, Министерството за образование на Австрија и Швајцарската агенција за развој и соработка (ДЕЗА). Меѓу првите активности за стручно усовршување, што за косовските наставници ги организираат владини и невладини меѓународни институции и организации, но и локални владини и невладини институции и организации, во кои учествуваат голем број наставници, се следните програми:

– **Чекор по чекор (ЧПЧ)** е програма за обука на наставниците што започнува во 1997 г. Во март 2002 г., програмата е пренесена од Косовската фондација за отворено општество (КФОС) во Косовскиот образовен центар (КЕЦ). Организаторите на оваа програма соработуваат со многу меѓународни организации, како што се: УНИЦЕФ, Save the Children, ИРЦЦРЦ, Feed the Children, АБС, Diakonia, SOS Kinderdorf, Caritas, Every Child и AGEF²⁴⁶. Со цел да се реализира програмата и да се вклучат поголем број наставници во овие активности, во Косово се основани три центри за обука, во Приштина, Пеќ и Призрен. Во овие три центри се организирани голем број активности за ПРН и во нив учествуваат голем број наставници од урбаните и од руралните центри што географски ги покриваат овие области. Во оваа програма учествуваат преку 3 000 наставници, педагози и воспитувачи што стекнуваат знаење за методологијата на наставата чекор по чекор за различни нивоа на образование.

– **Настава фокусирана на учениците** (НФУ) е организирана од КИДА и Универзитетот во Калгари, врз основа на проектот КЕДП, во октомври, 2003 г.

– **Образование за правата на детето** (ОПД) е организирана од КЕЦ во септември 2005 г.

– **Критичко мислење со читање и пишување** (КМЧП) е организирана од КЕЦ во соработка со МОНТ во октомври 2004 г. како прва фаза. Програмата е продолжена и подоцна, септември – декември 2006 г., јуни 2007 г., октомври 2007 г. итн.²⁴⁷ Во оваа програма за ПРН од 2000/2001 г. до 2010 г. учествуваат 6 221 наставници. Во овој број се вклучени и 275 кандидати што добиваат сертификат „наставници по КМЧП“, 62

²⁴⁶ <http://www.kec-ks.org/hph.html.explor>. Пристапено август, 2021.

²⁴⁷ <https://www.yumpu.com/xx/document/view/51950650/maj-2008-qendra-per-arsim-e-kosoves>. Пристапено август, 2021.

сертифицирани како „обучувачи“ и 5 наставници што добиваат звање „сертификатори за КМЧП“²⁴⁸.

– *Образование за демократско граѓанство* (ОДГ) е организирана од МОНТ и Култур контакт од Австрија, во март 2005 г.

– *Наставник ментор* е организирана од КИДА преку проектот КЕДП, во соработка со Универсалија (канадска невладина организација) и Универзитетот во Калгари во март 2006 г.

– *Вовед во инклузивно образование* (ТЕСФА) е организирана од МОНТ, во соработка со финската организација ФСДЕК²⁴⁹, во април 2006 г.

– *Рамноправност на половите во образованието* е организирана од МОНТ во септември 2006 г.

– *Нови наставни методологии за помош на децата со тешкотии во учењето и развојот* е организирана од МОНТ и КПЕА²⁵⁰, а ја финансираат меѓународните работилници за обука на децата – САД. Одржана е во септември 2006 г.

– *Нови стратегии за поучување и учење* е организирана од КЕЦ, во соработка со Светската банка во текот на 2009 г. и е заснована на 6 модули од програмата НСПУ за 217 наставници од Општина Призрен и Општина Митровица. Сите наставници вклучени во оваа програма учествуваат уште на два семинари и со тоа стекнуваат право да бидат сертифицирани за учество во рамките на програмата КМЧП.

– *Психосоцијално знаење за идентификација и помош на трауматизираните деца и децата со посебни потреби* е организирана од ОДО од Призрен и КПЕА од Урошевац, а ја финансираат словенечката фондација „Заедно“ и државата Андора. Обуката е одржана во ноември 2008 г. и во февруари 2009 г.

– *Оценување за учење* е проект на УСАИД „Основна програма за образование“, организиран во соработка со МОНТ и со финансиска помош од американскиот народ во април 2011 г.²⁵¹

– *Наставниците за меѓународното хуманитарно право* е во организација на МОНТ и ИЦРА²⁵² од Женева во декември 2010 г. и јануари 2011 г. Оваа обука е организирана за наставниците што работат во нижиот среден циклус, односно што го предаваат предметот Граѓанско воспитание.

²⁴⁸ http://www.kec-ks.org/pdf-s,Raporti_i_punës_për_vitin_2010_fq.10. Пристапено август, 2021.

²⁴⁹ http://www.see-educoop.net/report_2002-2003-yug-kos-aln-.pdf, Përkrahja Finlandeze për zhvillimin e sektorit të edukimit në Kosovë. Пристапено август, 2021.

²⁵⁰ Qendra për përparimin e edukimit dhe arsimit-Ferizaj.r.Rexhep Bislimi,pn.Ferizaj.

²⁵¹ <http://sq.bep-ks.org/vleresimi/>. Пристапено август, 2021.

²⁵² http://www.ehl.icrc.org-ICRC-Komiteti_i_Kryqit_të_Kuq-Gjenevë. Пристапено август, 2021.

– **Курс ЕЦДЛ (European Computer Driving Licence)** се состои од 7 модули, а е организиран и финансиран од МОНТ, во соработка со АУК од Приштина и од неколку центри за обука на Косово. Програмата започнува во декември 2009 г., продолжува во текот на 2010 г. и завршува во јуни 2011 г.

Активностите за стручно усовршување, посебно на наставниците што работат во училиштата за стручно оспособување и образование, се организирани и финансирани од други владини и невладини организации, како што се: ГТЗ (ГИЗ), Svisscontact, ЕУ КОСВЕТ, Данида, Lux Development²⁵³ итн. Програмите или проектите за ПР што ги спроведуваат овие владини и невладини меѓународни организации се:

– **Едукација за мир и психосоцијална обука**, во организација на НВО „Care International“.

– **Образование за демократското граѓанство и демократија во училницата** е во организација на „Save the Children“.

– **Методологија и дидактика и методологија на стручната практика** е во организација на ГТЗ.

– **Ориентација во кариерата („Career Guidance“)** е организирана од КОСВЕТ во соработка со Фондацијата EU – Vocational Education итн.

Начинот на организацијата и траењето на овие активности за ПР се специфични за секоја програма и за секој модел на обуката. Реализирани се преку семинари, работилници и обуки во траење од еден, два, три или повеќе дена, во зависност од содржината и оптовареноста на програмата. Вакви програми се организирани во сите главни градови во Косово, а нив ги посетуваат голем број наставници што работат во предуниверзитетското образование. Тие се најопсежни програми, во смисла на бројот на наставниците, нивните квалификации, полот и на застапеноста на урбаните и руралните области (град – село). Најголемо учество на наставниците има во програмите: Критичко мислење со читање и пишување (КМЧП), Настава фокусирана на учениците (НФУ), Чекор по чекор (ЧПЧ), Детски и човечки права (ДИЧП) и ЕЦДЛ (European Computer Driving Licence), што се и најбарани поради бројот на поени што ним им ги даваат МОНТ и ОДО како услов за лиценцирање и вработување.

И покрај пропустите од различна природа во текот на организацијата на активностите за ПР и тешкотиите за учество на сите заинтересирани наставници, во

²⁵³ https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/kosovo_cpd_survey_2018_sq_0.pdf. Пристапено август, 2021.

поголемиот број од програмите, овие активности се добредојдени, а нивни карактеристики се:

- *Масовност во учеството.*
- *Ажурање на знаењето на наставниците.*
- *Познавање на нови техники за поучување и учење.*
- *Размена на искуства меѓу наставниците.*
- *Приближување на наставниците кон општествениот, регионалниот и родниот аспект.*
- *Идеи за реформи во наставниот процес, а посебно во наставата.*
- *Свест на наставниците за постојаниот професионален развој.*
- *Свест за тоа дека наставата е „уметност“ што се развива и усовршува.*
- *Промена на односот на наставниците кон учениците и ставање на учениците во „центарот“ на процесот на учење итн.*

Придобивките на наставниците од посетување на овие активности за стручно усовршување би биле поголеми ако не се проследени со некои пропусти и недостатоци во текот на организацијата и имплементацијата. Ставовите на наставниците за некои од пропустите се:

- *Сите учесници се сертифицикувани, без оглед на ангажираноста и активноста.*
- *Сертифицикувани се наставници што не присуствуваат правилно на работилниците, односно во активностите.*
- *Минимален надзор на учесниците од обучувачите за ПР.*
- *Обучувачите се премногу формални, а не професионални.*
- *Преовладува теориско-реторичкиот аспект, а недостига практичниот и конкретизирачки аспект.*
- *Програмите имаат опит карактер, а не стручна предметна природа.*
- *Групите учесници се формираат без поврзаност со некој предмет, одделение и стручни критериуми.*
- *За учество, се фаворизираат директорите на училиштето.*
- *Сите наставници не се вклучени во овие активности.*
- *Некои програми се формално организирани, само со цел да се оправдаат донациите.*
- *Активностите се организирани надвор од училиштето, во работни денови што доведе до проблеми во работата со учениците итн.*

И покрај забелешките на учесниците, не може да се занемарат придобивките на наставниците од учеството во овие активности, а особено на оние што активно учествуваат и правилно го сфаќаат значењето на ПНР во својата професионална работа и во квалитетот на образованието. Придобивките се и во смисла на оспособувањето на наставниците за употреба на новите наставни методологии, употреба на добри начини на работа од практиката, но и во смисла на социјализација, знаење и подобра комуникација во училиштето и во општеството, воопшто. Вакви активности за ПР во првата деценија на овој век, се бројни и зачестени, токму поради поголемиот интерес на меѓународната заедница и финансиските средства од многу организации и земји во светот.

Организацијата на активностите за ПРН на Косово продолжува и во втората деценија на овој век, но поспоро, во однос на првите десет години. Една од најважните активности за ПРН, на почетокот на втората деценија на овој век е програмата ***Напредување и квалификација на наставниците*** (НКН). Оваа програма почнува во 2010 г., врз основа на Меморандумот за разбирање меѓу МОНТ и Универзитетот во Приштина, односно Педагошкиот факултет во Приштина и филијалите во Призрен, Ѓаковица и Гњилане. Целта на оваа програма е напредување и преквалификација на косовските наставници што имаат двегодишни квалификации (завршиле виша педагошка школа). Програмата за оспособување и преквалификација трае две години (со 120 ЕКТС-кредити), а по двете години студии и обука, наставниците добиваат квалификациска диплома (за основни студии со 240 ЕКТС-кредити), во зависност од насоката на студирање. Целта на програмата е наставниците што се наоѓаат во наставниот процес да ја завршат програмата за оспособување и (дополнителната) квалификација до 2017 г. за да им се овозможи да го продолжат договорот и работниот однос. Изборот на наставници што ќе ја посетуваат оваа програма го прави ***Одделението за професионален развој на наставниците*** што работи во рамките на МОНТ. Критериумите за избор и учество во оваа програма за дополнителна квалификација е возраста на наставниците, на почеток се повикани највозрасните наставници (од 1961 г., па натаму, 1962 г., 1963 г.). Имплементацијата на програмата и реализацијата на програмските содржини ги спроведува Педагошкиот факултет, како единствена акредитирана установа од КАА за подготовка на наставниците пред службата и во текот на службата, што, главно, се фокусира на стручната, практичната и педагошката работа. Содржината на предметите е поделена во четири семестри, а секој семестар има по 14 до 15 недели, односно станува збор за пет предмети со по три часа

настава за секој предмет. Во четвртиот семестар е предвидена индивидуална работа на наставниците со професор ментор за изработка на дипломската работа. Предавањата се одржуваат во петок попладне и во сабота. Програмата за напредување и оспособување на наставниците функционира во 10 насоки: Основна програма, Предучилишна програма, Албански јазик и книжевност, Англиски јазик, Математика – информатика, Технологија – информатика, Биологија – хемија, Физика – хемија, Географија – граѓанско воспитание, Историја – граѓанско воспитание. Во оваа програма за преквалификација се вклучени и дипломираат 4 296 наставници од 2010 г. до 2017 г.

10.3. Професионалниот развој на наставниците врз основа на тековната Стратешка рамка

Системот за обука и стручно усовршување на наставниците во Косово, во смисла на примарното и секундарното законодавство, но и на изработката на документација и воспоставување на институционални механизми за следење, во последните години е значително збогатен. Воспоставувањето на институционални механизми, како што се Државниот совет за лиценцирање на наставниците и Одделението за ПРН, заедно со изработката на Стратешката рамка за ПРН, претставува добра основа за функционирање на системот за ПРН на Косово. Стратешката рамка е детален водич за организација на системот за ПРН. Според овој водич, системот за професионален развој на наставниците (во кариерата) се состои од две компоненти, и тоа:

- *Стручно усовршување на наставниците.*
- *Вреднување на работата на наставниците*²⁵⁴.

ПРН вклучува различни програми и активности за обука, во согласност со барањата на системот за лиценцирање и со другите придружни документи што ја регулираат оваа компонента. Начините за професионалниот развој на наставниците, како фазата на лиценцирање, повторното лиценцирање или напредувањето во кариерата се остваруваат преку:

- *програми за ПРН што го нудат надворешни понудувачи,*
- *програми за ПРН што се реализираат во училиштата.*

Стручното усовршување на наставниците што го нудат и реализираат надворешните понудувачи го води МОНТ во координација со ОДО и со другите институции или организации што се поврзани со овој процес. Надворешните

²⁵⁴ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategijike.pdf>. Пристапено август, 2021.

понудувачи ги вклучуваат: високообразовните установи, разните институти од образовен карактер (како што е ПИК), локалните и меѓународните невладини организации акредитирани од МОНТ, локалните и меѓународните акредитирани обучувачи ангажирани од МОНТ итн. Врз основа на потребите за ПРН, МОНТ прави годишно планирање и за секоја календарска година дава понуди – јавни повици до организациите и институциите да се пријават за давање програма за обука, врз основа на каталогот за обука составен и одобрен од МОНТ. Секој понудувач и секоја програма за обука треба да се развијат, врз основа на потребите и приоритетните области за ПР, но и да го поминат процесот на одобрување што е дефиниран со законски одредби. Приоритетните области за професионален развој се утврдени преку состаноци со наставниците, учениците, директорите на училиштата, анкети со наставните работници, различни извештаи итн. Дефинирањето и финансирањето на програмите се врши на општинско ниво од надворешните понудувачи, но и од разни домашни и меѓународни донатори. Давателите на обуки за ПРН се МОНТ, ОДО и училиштата. Активностите за ПРН се состојат од следните дополнителни програми:

– Основни програми за ПРН се програми одобрени од МОНТ и концентрирани на прашањата директно поврзани со процесот на учење и стручното усовршување на наставниците. Овие програми вклучуваат: наставни планови и програми засновани на компетенции, наставни методологии и планирање, оценување засновано на компетенции, користење нови технологии во процесот на учење, користење на наставни материјали, мотивација на учениците итн. Дел од овие програми, според барањата на МОНТ, може да бидат програми што овозможуваат спроведување на одредени реформи врзани за процесот на учење и подигање на квалитетот на образованието.

– Дополнителни програми за ПРН се, исто така, програми одобрени од МОНТ, но не се директно поврзани со процесот на учење и методологијата за поучување. Дополнителните програми се насочени кон секундарни, но не и неважни прашања за училиштето, како што се управување со училиштето, позитивна клима во училиницата и училиштето, квалитетна и демократска организација на училиштето итн. Овие активности служат да се исполнат 30 % од условите за обука за да се стекне право на лиценцирање или повторно лиценцирање, а другото треба да се исполни со основните активности за ПР.

Надворешните обучувачи ја вршат сертификацијата на кандидатите што учествуваат во овие активности за ПР, во согласност со одобрената програма, по разгледување на

докажете што ги доставува секој кандидат и врз основа на критериуми, што обично вклучуваат:

- редовно учество во активностите организирани според барањата на програмата и одобрени од надлежните институции,
- подготовка на портфолија за сертификација, според критериумите утврдени со програмата,
- доказ за постигнување на прагот за влез, во случај кога програмата содржи писмена оценка (тест).

Освен имплементацијата на развојните програми од надворешните обучувачи, професионалниот развој на наставниците, според Стратешката рамка за ПРН, се остварува и преку т.н. „Програми за ПРН во училиштата“, што се реализираат со присуство во училиштата. Овој начин на ПРН има за цел решавање на практичните потреби и реализација на неопходните активности за ПР, врз основа на барањата на наставниот кадар. Тоа е процес што се спроведува во согласност со важечките законски одредби за образованието, во кој наставниците преку активностите за обука и програмите разменуваат искуства за учењето и постојано учат едни од други за да ја подобрат наставата. Наставниците што учествуваат во овие активности за ПР добиваат сертификат од самото училиште, според следните критериуми:

- *Редовно учество во организирани активности и обуката во училиштето, во склад со барањата на програмата одобрена од надлежните институции.*
- *Подготовка на портфолија за сертификација, според критериумите поставени со програмата, со докази од практичната имплементација во училиштата.*
- *Резултати од процесот на консултација со колегите, менторите, фасилитаторите (докази што ги доставува училиштето).*

Активностите за набљудување (мониторинг) на стручното усовршување во училиштата ги спроведува самото училиште, односно директорот на училиштето и координаторот за квалитет, но по потреба и во зависност од специфичноста на програмата. Кога обуката ја даваат надворешни обучувачи, овие активности може да ги вршат и давателот на програмата за ПР, службеникот за образование од ОДО, координаторот за осигурување на квалитетот, договорениот институт/агенција или одделение за ПР во МОНТ, образовните инспектори, координаторите за квалитет во МОНТ или во договорениот институт/агенција. Вклучувањето на училиштата и нивните претставници во активностите за ПР и во заедниците за учење е од посебно значење, особено ако целта е да се подигне квалитетот на образованието, но и за

реализација на активностите и програмите за ПР во училиштето, за планирање, следење и евалуација на активностите и за сертификација на наставниците што учествуваат во овие активности. Оттука, улогата на директорот на училиштето и координаторот за квалитет е значајна и неспорна. За жал, во последните дваесет години, ликот на директорот како личност, во голема мера, е деградиран. Политичките именувања на лица за управување со училишните институции оставаат сериозни последици што доведуваат до неправилно управување со училиштата и пад на квалитетот на предуниверзитетското образование.

Покрај учеството на наставниците во активностите за ПР како прва фаза, процесот на ПРН има и втора фаза во која се вреднуваат вештините стекнати во текот на активностите за стручно усовршување и во текот на работното искуство во наставата. Втората фаза од стручното усовршување на наставниците, во Стратешката рамка за ПР, е позната како „Евалуација на ефектот на наставниците“ и се состои од интерна, екстерна и комбинирана евалуација.

– Интерната евалуација на ефектот на наставниците се остварува со размислување или рефлексивност на наставниците за сопствените вештини и можноста за нивната примена во процесот на учење (самовреднување) и оценување на вештините за работа на наставниците од директорот на училиштето. Овој процес на евалуација го води директорот на училиштето, но може да се врши и во консултација со заменикот директор, координаторот за квалитет и училишниот педагог/психолог.

– Екстерното вреднување на работата на наставниците го спроведува просветната инспекција и се состои од следење на работата на наставниците во училницата и подготовка на портфолија поврзани со планирање и примена на 3–5 наставни единици.

– Комбинираната евалуација на ефектот на наставниците се врши истовремено од три аспекти: самоевалуација на наставникот, евалуација од директорот на училиштето и евалуација од просветниот инспектор.

Комбинираниот систем за оценување (интерен и екстерен) се применува во случај на првото обновување на лиценцата за кариера. Интерното оценување се применува по првото обновување на лиценцата за кариера (по пет години), а за напредување во кариерата што се врши на барање на наставниците, се применува комбинираното оценување, при што секој наставник мора да оствари преку 70 % од компетенциите за следното ниво на кариера. Оценувањето на ефектот на наставниците се остварува преку следните четири критериуми:

1. Самопроценката на наставникот содржи 10 % или 12 бодови.

2. Оценувањето од директорот на училиштето содржи 30 % или 36 бодови.
3. Оценувањето на набљудување во училницата содржи 30 % или 36 бодови.
4. Евалуацијата на портфолиото (планирање и реализација на 3–5 наставни единици) содржи 30 % или 36 бодови.

На наставниците што немаат доволно бодови од оцената на работата потребна за лиценцирање, повторно лиценцирање или напредување во кариерата им се дава можност, во соработка со директорот на училиштето, да развијат програма за стручно усовршување и развој. Постигнувањето на ефектот во текот на процесот на оценување се категоризира на следниот начин:

– Одличен ефект – исполнети се очекувањата поставени според стандардите и компетенциите за оценување со 110 или повеќе бодови.

– Дobar ефект – исполнети се очекувањата поставени според стандардите и компетенциите за оценување со 90 и повеќе бодови.

– Задоволителен ефект – стандардите и компетенциите за настава се значително исполнети, со добивање на 70 и повеќе бодови.

– Незадоволителен ефект – не се исполнети бараните стандарди и компетенции наведени во водичот за оценување на ефектите.

Постапките за оценување на ефектот на предуниверзитетските наставници во Косово, како и одговорноста на централно ниво (МОНТ), општинско ниво (ОДО) и училишните институции, се регулирани со соодветно образовно законодавство, односно со подзаконски акт. Од октомври 2018 г., кога почнува процесот познат како „Евалуација на ефектот на наставниците“ до денес (август 2021), бројот на наставниците што поминуваат низ тој процес е од 270 до 300 наставници. Ако се земе предвид вкупниот број предуниверзитетски наставни работници во Косово, што е околу 23 300 наставници, може слободно да се каже дека системот за вреднување не е функционален и е без перспектива. Процесот на оценување на ефектот на наставниците на Косово е тесно поврзан со образовната инспекција на МОНТ, односно со бројот на инспектори што ги оценуваат наставниците и донесуваат одлука за оценетите наставници. Просветната инспекција има мал број инспектори, околу 45, но само 21 од нив имаат сертификат за оценување на наставниците, па, затоа, овој процес на оценување на ефектот на наставниците уште од самиот почеток е премногу формален, без перспектива и не е добро планиран. Ова размислување го засноваме на лошото планирање и на големиот формализам на овој процес само со споредба на вкупниот број наставници што работат во предуниверзитетското образование (23 300)

со бројот на инспектори за оценување на работата на наставниците (21). Со прописот за оценување²⁵⁵ на ефектот на наставниците, процесот на оценување на наставниците со сите придружни процедури и оценувањето од образовните инспектори трае од 30 до 50 дена. Со едноставна пресметка на тоа колку би траел овој процес, стануваат јасни неговото неуспешно планирање и прекумерниот формализам.

Од она што досега е кажано за ПРН во Косово, може да се разбере дека системот за ПРН во предуниверзитетското образование во Косово е од посебно значење и дека му се посветува внимание во образовните политики и стратешките планови. Но и покрај напорите што МОНТ ги вложува во последните 6 – 7 години за изградба на одржлив систем за професионален развој на наставниците со цел да се спроведат реформи насочени кон подигање на квалитетот на образованието, различни истражувања спроведени од МОНТ, Педагошкиот институт во Косово, локалните и меѓународните невладини организации, па и поединечни истражувања, покажуваат дека овој систем за ПРН сè уште не е функционален на потребното ниво. Освен пропустите во квалитетната имплементација на програмите и активностите за ПРН, значителен број наставници во предуниверзитетското образование не се вклучени во овие активности. Постојниот систем за ПРН и понатаму останува на ниво на изработка и одобрување на квалитетни административни документи, но имплементацијата и практичната реализација на оваа документација и понатаму остануваат далеку од функционалното и изводливото²⁵⁶.

²⁵⁵ <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/08/sistemimi-i-licencimit-dhe-zhvillimit-te-mesimdhenesve-ne-karriere.pdf>. Пристапено септември, 2021.

²⁵⁶ Grupa avtor, Profesionalen razvoj na nastavnicite vo Kosovo, KEEN, EU- Kosovo, Priština, 2019, str. 72.

ВТОР ДЕЛ

XI. ИСТРАЖУВАЧКА МЕТОДОЛОГИЈА

Во рамките на оваа дисертација беше спроведено истражување од квантитативна природа, со две големи групи учесници, наставници и студенти. Студијата се однесува на утврдување на степенот на влијанието на социоекономските фактори врз стручната обука за време на студиите и врз професионалниот развој на наставниците кои работат во предуниверзитетското образование во Косово, како и на утврдувањето на влијанието што овие фактори го имаат врз квалитетот на наставата. Елементи кои се дел од методологијата на истражување се, меѓу другото, предмет на истражување, задачи, дизајн, хипотези, варијабли, методи на истражување, претставници на испитуваната популација, мерни инструменти, доверливост на инструментите, управување со инструментите за истражување (пробно тестирање), собирање податоци, анализа на податоци и научна етика.

11.1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е можноста да се разберат и проценат начинот на кој се развива професионалната обука за наставниците на Косово и начинот на кој незјиното спроведување влијае врз квалитетот на студиите и подготовката на идните наставни работници за предуниверзитетското образование. Предметен дел на оваа докторска се и социоекономскиот статус на наставниците на Косово и поврзаноста на социјалниот статус со квалитетот на наставната работа, односно подучувањето. Професионалното усовршување на наставниците во текот на работниот век и неговата улога во зголемување на квалитетот на работата на наставникот ќе се разгледува како составен и неопходен дел на оваа докторска дисертација. Според наведеното, истражувањето има за цел да ги осветли начинот на професионалната обука на наставниците, улогата и влијанието на социоекономскиот статус и професионалниот развој на наставниците врз квалитетот на наставната работа, односно врз квалитетот на подучувањето во предуниверзитетските образовни институции во Косово. Со истражувањето ќе се опфатат околу 23 200 наставни работници што работат во

предуниверзитетското образование во Косово и околу 2 700 студенти од четирите главни центри за обука на наставните работници во Приштина, Призрен, Ѓаковица и Гњилане.

11.2. Проблем на истражувањето

Општиот проблем на истражувањето е поврзан со начинот на обука на студентите во образовните програми, социоекономските услови и професионалниот развој на наставните работници во текот на работниот век. За полесно да се разбере севкупниот проблем на истражувањето, подобро е тој да се поедностави или да му се пристапи од гледна точка на три аспекти. Еден аспект е начинот на подготовката на студентите во текот на студиите (за наставна работа), односно начинот на стручното оспособување на наставниците. Другиот аспект на истражувачкиот проблем води кон можност за разбирање на улогата на социоекономскиот статус на наставниците во зголемувањето на квалитетот на наставата. Третиот аспект се однесува на начинот на реализацијата и на улогата на професионалниот развој на наставниците во квалитетот на наставата. Овие аспекти/истражувачки проблеми ќе се третираат со поставување на главните истражувачки прашања:

- Дали има врска меѓу професионалната обука на наставниците и квалитетот на подучувањето и учењето?
- Дали влијае социоекономскиот статус на наставниците на постигнувањето на подобри резултати во наставната работа и професионалните компетенции?
- Каква е улогата на професионалниот развој на наставниците врз квалитетот на наставата и кои се предусловите за неговото остварување?

11.3. Цел на истражувањето

Целта на ова неекспериментално емпириско истражување е идентификација, вреднување и констатирање на факти, во врска со споменатите фактори за кои сметаме дека се многу битни за квалитетните студии во текот на обуката на студентите, за познавање на улогата на социоекономскиот статус во мотивацијата и квалитетот на наставната работа, па и за улогата на професионалниот развој на наставниците за постигање на подобри резултати во наставната работа. Резултатите од ова истражување ќе бидат претставени пред Министерството за просвета на Република Косово во форма

на препораки со цел да се разгледаат ситуацијата во предуниверзитетскиот образовен систем, воопшто, и можноста за имплементација на препораките за постигнување на подобри резултати во работата на наставниците и за поквалитетни студии на студентите во текот на стручната обука. Дополнителна цел е да дадеме аналитички поткрепени податоци за улогата на стручната обука, професионалниот развој и социоекономскиот статус на наставниците во подигање на квалитетот на наставата. Резултатите од ова истражување ќе бидат во интерес на напредокот на образованието и науката, односно во интерес на сите лица или образовни институции што, на некој начин, се поврзани со областа образование.

11.4. Истражувачки задачи

Покрај дефинирањето на проблемот и целта на истражувањето, за да се постигнат планираните цели, треба да се наведат и придружните задачи во ова истражување:

– Читање на потребната литература што ќе ни овозможи да дознаеме дали се извршени слични истражувања кај нас, во регионот, па и пошироко, мислењата на авторите за тој проблем и резултатите од тие истражувања.

– Да се соберат потребната документација, материјалите и литературата што ќе ни помогнат да ги дознаеме и истражуваме трендовите во квалификацијата и стручната обука на (студенти) наставниците за настава во предуниверзитетското образование во Косово.

– Да се изврши анализа на планот и програмите на високошколските установи за да се дознаат начинот на реализација и квалитетот на студиите на студентите, односно професионалните обуки на наставниците во Косово во текот на последните дваесет години.

– Да се добијат податоци за начинот и квалитетот на организирањето на професионалниот развој за усовршување на наставниците.

– Да се покаже улогата на социоекономскиот статус на наставниците во развојот на професионалните компетенции на наставниците и квалитетот на наставната работа.

– Да се покаже начинот на реализација на професионалниот развој на наставниците во текот на работата и неговата улога за постигнување подобри резултати во наставната работа.

11.5. Хипотези во истражувањето

Врз основа на целите, задачите и специфичниот проблем на истражувањето, однапред се наведени претпоставки во врска со постојниот проблем што треба да се проверат во текот на истражувањето. Претпоставките за постојните проблеми ќе се проверат со помош на истражувачки алатки што се нарекуваат хипотези. Во нашиот случај, проблемот на истражување е да се расветли односот на професионалната обука во текот на студиите, социоекономскиот статус и професионалниот развој на наставниците со квалитетот на подучувањето и наставните процеси, па, оттука, се поставуваат следните хипотези:

Општа хипотеза:

Квалитативната обука за време на студиите, подобрата социоекономска положба и професионалното усовршување во текот на работата, овозможуваат подобар квалитет на наставата и добри постигнувања во наставниот процес во предуниверзитетското образование.

За поголема практичност, општата хипотеза е поделена во две посебни хипотези, и тоа, посебна хипотеза 1 и посебна хипотеза 2.

Посеба хипотеза 1:

Квалитетот на обуката на наставниците (за време на студиите) и нивното континуирано професионално усовршување (во текот на работата), доведува до подобар квалитет на наставата, професионални компетенции и успех на учениците.

Посебна хипотеза 2:

Подобриот социоекономски статус на наставниците овозможува подобар квалитет на наставата и успех на учениците во предуниверзитетското образование во Косово.

Поради практични причини, извршена е операционализација на посебните хипотези во две групи поединечни хипотези, и тоа:

Хипотезите од групата А се:

X1. Програмската содржина на обуката на студентите (во програмите за наставници) има важна улога за подготовка на идниот наставен кадар и за квалитетот на образовниот процес.

X2. Педагошката училишна практика во наставните програми е од особено значење за квалитетот на студиите и добрата подготовка на идните наставници.

X3. Континуираното професионално усовршување на наставниците во текот на работата им овозможува ним подобро познавање на професионалната компетентност и успех во наставната работа со учениците.

X4. Наставниците кои следат различни форми на професионален развој се поатрактивни и покреативни во наставниот и наставниот процес.

Хипотезите од групата Б го резимираат односот на социоекономскиот статус на наставниците со квалитетот на наставната работа, односно со подучувањето.

Хипотезите од групата Б се:

X5. Социоекономскиот статус на наставниците ја одредува и нивната посветеност кон работата, професионалното усовршување, развојот на наставните компетенции и квалитетот во наставата.

X6. Добрата економска благосостојба им овозможува на наставниците континуиран професионален развој, нови квалификации и поголема посветеност на наставата.

X7. Професионалниот развој на наставникот зависи од повеќе варијабли, како што се: возраст, пол, територијална припадност (село – град), материјална стимулација итн.

11.6. Методологија и материјали

За сеопфатно истражување на проблемот, се користени истражувачки методи што ги претставуваме во продолжение.

Историскиот метод послужи за хронолошко истражување на потребните податоци, литературата и документите што се однесуваат на професионалната обука на наставниците.

Методот теориска анализа (функционална и компаративна анализа) е користен со цел теориска анализа на проблемите, во однос на професионалната обука на наставниците во Косово и во регионот и за критичка оцена на мислењето на различни автори во врска со социоекономскиот статус и квалитетот на наставата работа.

Методот логичка анализа (индукција и дедукција) преку логичко-аналитички пристап овозможува да донесеме заклучоци и препораки што ќе бидат во интерес на училишната практика и стручната обука на наставниците.

Техниката анкета ни служи за извлекување податоци за ставовите на студентите и наставниците во врска со квалитетот на студиските програми во високообразовните институции. Инструментот на оваа техника е прашалник.

Статистичкиот метод служи за статистичка обработка на податоците собрани во текот на истражувањето. Програмите што се користат за претставување и обработка на податоците се Мајкрософт офис 2010 (ворд и ексел) (Microsoft Office, 2010, Word, Excel) и програмата SPSS 20.

11.7. Вид на истражувањето

Ова методолошко истражување, во зависност од целта и предметот на истражувањето, се препознава како описно-квантитативен дизајн, а според природата може да се каже дека припаѓа на групата теориско-емпириски истражувања. Дизајнот на истражувањето вклучува процедури за собирање, анализа, толкување и известување за податоците во истражувачките студии²⁵⁷. Дизајнот на истражувањето е општо планирање за поврзување на концептуалните истражувачки проблеми со релевантните емпириски истражувања и има за цел да обезбеди соодветна рамка за истражување. Во процесот на дизајнирање на дизајнот на истражувањето, важно е изборот да се направи во однос на пристапот кон истражувањето бидејќи тој одредува како ќе се добијат релевантните информации за студијата²⁵⁸. Во ова истражување се користи квантитативниот пристап кој се состои од употреба на прашалници за наставници и ученици, кои го мерат влијанието на социоекономскиот статус врз обуката на учениците во наставните програми и влијанието на професионалниот развој на наставниците врз квалитетот на наставата во предуниверзитетското образование.

²⁵⁷ Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

²⁵⁸ Aaker A., Kumar, V. D., George S. (2000). *Marketing Research*. New York: John Wiley & Sons Inc.

11.8. Истражувачки варијабли

Варијаблата е класа на појави или особини што се менуваат и појавуваат во два модалитети. Како истражувачки променливи засновани на истражувачката методологија, имаме зависни (променливи) и независни (константни) варијабли.

Во нашиот случај:

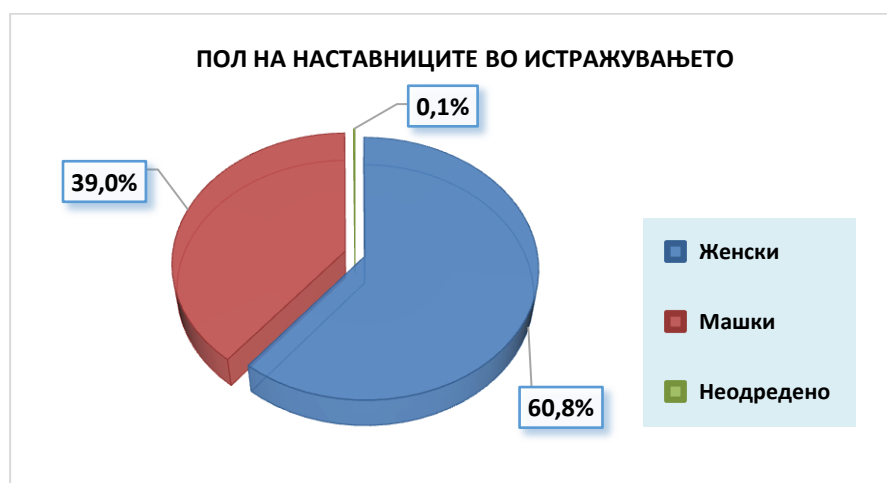
– зависна варијабла = постигнувања – квалитет на подучувањето и квалитет на наставата.

– независна варијабла (константа) = квалификација, искуство во работата, социјален статус, економска состојба, ниво на образование, пол, години, брачна состојба, членови на семејството, место на живеење (град, село, населба), начин на изведување на студиите и обуките, начин на реализација на професионалниот развој итн.

11.9. Примерок во истражувањето

Мерката (популацијата) на ова истражување е огромна и бројно одредена и опфаќа околу 26 000 физички субјекти. Популацијата на оваа студија ја сочинуваат сите наставници од предуниверзитетско ниво во учебната 2020/2021 година (според статистиката на МЕСТ – Косово) и 23 173 студенти од педагошките факултети во четирите региони на Косово и студенти на Факултетот на природно-математички науки во Приштина (образовна програма) од учебната 2020/2021 година (од прва до четврта година има 2 700 – 3 000 студенти). Истражувањето е спроведено на намерен примерок од наставници во предуниверзитетските установи. Дел од примерокот наставници се наставниците што работат со учениците од I до V одделение, наставниците што работат во нижите училишта со учениците од VI до IX одделение и наставниците што работат во средните високи училишта со учениците од X до XII одделение. Вкупниот број наставници што како примерок е опфатен во ова истражување во трите нивоа на училиштата (во сите одделенија), административно-географски е поделен на седум региони во Косово и изнесува 739, односно 735 наставници кои одговориле на сите прашања од прашалникот. Други податоци

поврзани со истражувачкиот примерок или репрезентативната група наставници во ова истражување се наведени во продолжение.



Графикон бр. 1/11: Графички приказ на процентот на испитаници според полот

Процентот (60,8 % и 39,0 %) од примерокот наставници по пол се должи на вкупниот број вработени во предуниверзитетското образование во Косово, каде што мнозинството се жени.



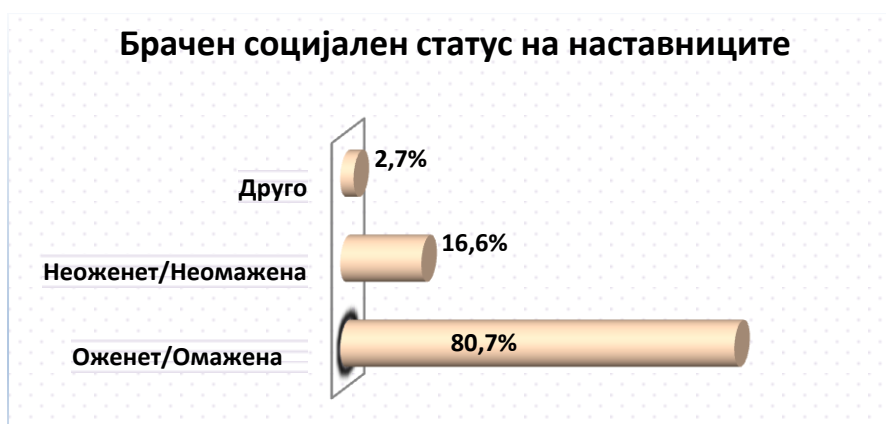
Графикон бр. 2/11: Графички приказ на возраста на испитаниците

Во однос на возрастниот аспект на учесниците во истражувањето, очигледно е дека доминира возраста на наставниците од 30 до 44 години, што сочинува половина или 50,2 % од наставниците.



Графикон бр. 3/11: Регион на учесниците во истражувањето

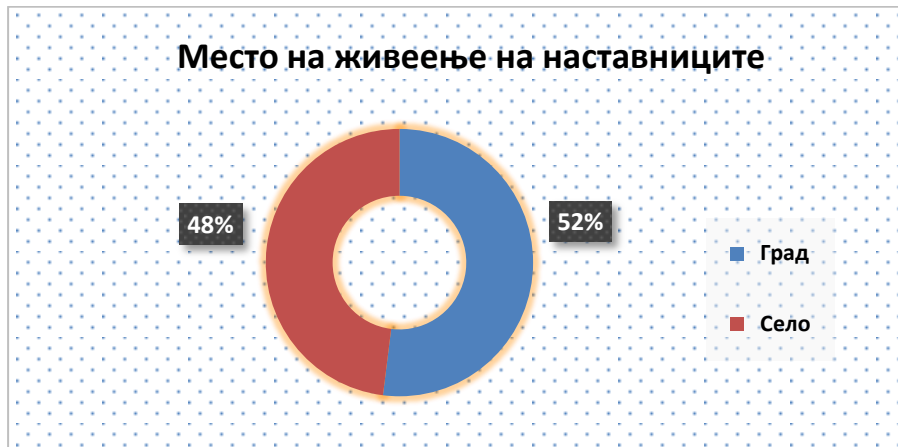
Косово се состои од седум региони, со вкупно 30 општини, а секој регион се состои од 3 до 5 општини. Бројот на учесници во истражувањето, 735 претставници, го сочинуваат наставници кои живеат и работат во училиштата во градовите или селата од овие седум региони. Графиконот број три покажува дека сите региони на Косово се претставени со значителен број наставници од 7,2 % до 23,8 %. Со оглед на тоа што истражувањето беше спроведено онлајн (со апликацијата [google.com/forms](https://www.google.com/forms)), а пополнувањето на прашалникот беше на доброволна основа, евидентна е релативноста на процентот на претставници во соодветните региони.



Графикон бр. 4/11: Брачен социјален статус на анкетираниите наставници

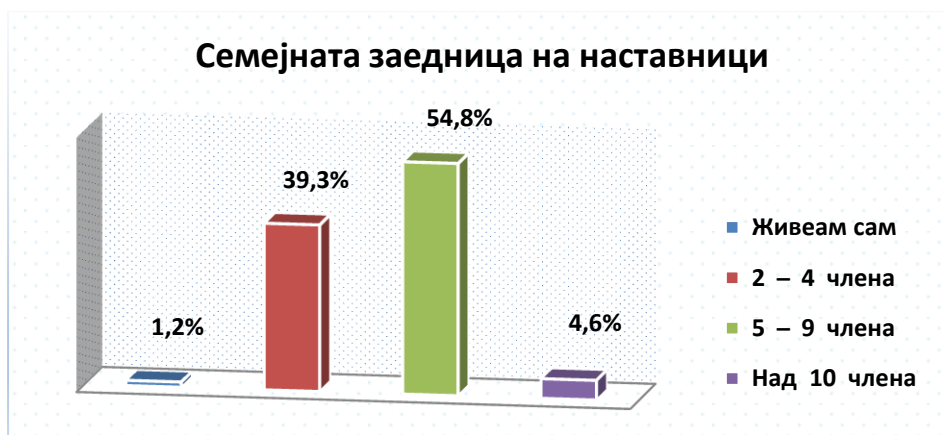
Брачниот социјален статус во ова истражување е една од важните варијабли, која е во корелација со посветеноста на наставниците во наставната работа, нивниот професионален развој и подигнувањето на квалитетот на наставата. Поради оваа

причина, сметаме дека брачниот социјален статус треба да биде дел од прашалникот, графичкото, статистичкото и аналитичкото толкување.



Графикон бр. 5/11: Местото во кое живеат и работат наставниците

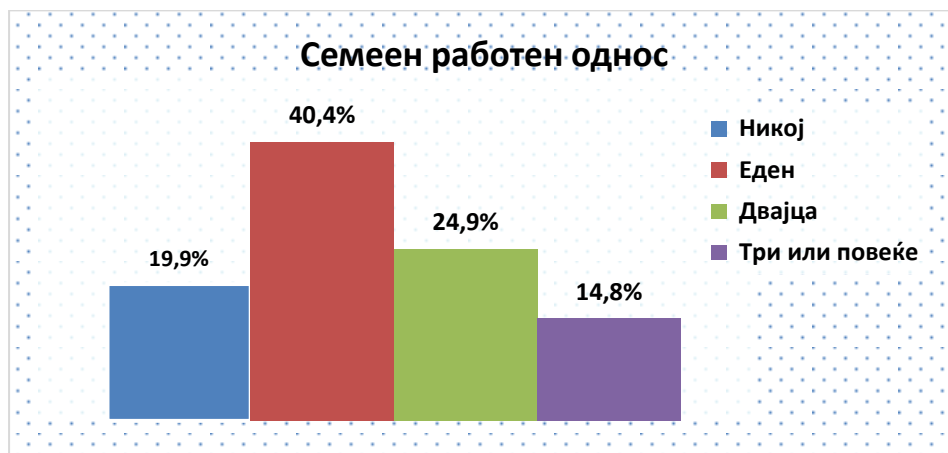
Графиконот број 5 го олеснува разбирањето на процентот на застапеност и учество на наставниците во истражувањето според местото на живеење. Местото на живеење на наставниците, односно урбано-руралната застапеност е важна варијабла во ова истражување, преку која може да се разбере нејзината можна корелација со професионалниот развој на наставниците, социоекономскиот статус и подготовката на наставниците за поквалитетна работа со учениците.



Графикон бр. 6/11: Застапеност врз основа на големината на семејната заедница

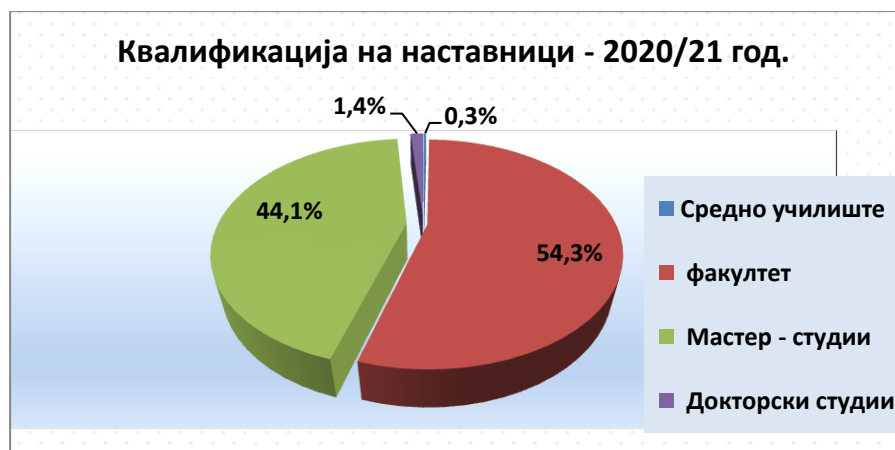
Повеќето домаќинства на наставници (54,8 %) се состојат од пет до девет члена, а 39,3 % од домаќинствата се состојат од два до четири члена. Ако семејните заедници

по големина може да се класифицираат на мали, средни и големи, можеме да кажеме дека повеќето од семејствата на наставниците припаѓаат на групата средни семејства. Важноста на големината на семејната заедница во корелација со економскиот статус, професионалниот развој и подготовката за квалитетна настава може да се види во поглавјето за анализа на резултатите и толкување на податоците.



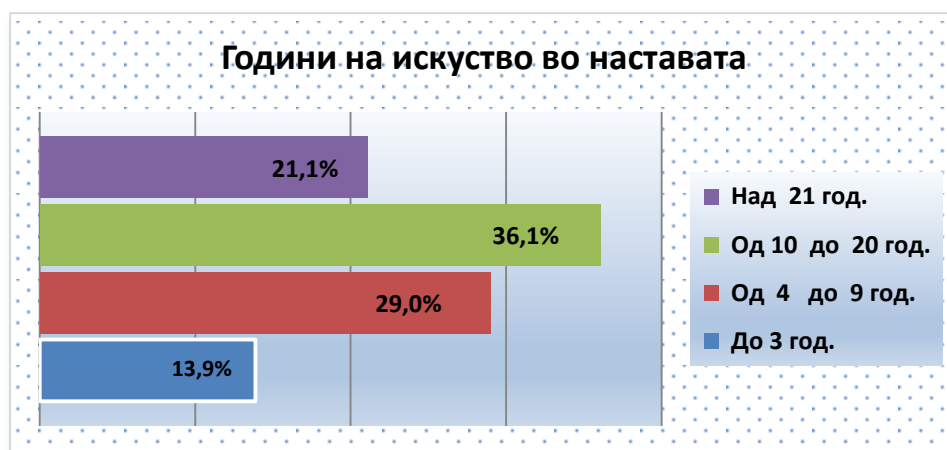
Графикон бр. 7/11: Членовите на семејството во работен однос

Социоекономскиот статус е целосно определен од вкупниот семеен приход, така што бројот на вработени членови во семејството нужно влијае на целокупната благосостојба на семејството. Со ова образложение, едно од барањата во прашалникот беше во врска со бројот на членови на семејството кои се вработени. На графиконот број 7 се забележува дека во најголем дел од семејствата на репрезентативните наставници во истражувањето има двајца или повеќе вработени. Свкупно, само 19,9 % од нив се единствените вработени, додека 81 % имаат двајца, тројца или повеќе вработени. Ова укажува на консолидирана или добра економска состојба на повеќето наставници.



Графикон бр. 8/11: Квалификација на анкетираните наставници во истражувањето

За степенот на образование и квалификација на наставниците е напишано во четвртата глава од овој труд, каде, меѓу другото, се вели дека од 2010/11 до 2021/21 година нивото на образование на предуниверзитетските наставници во Косово бележи значителни и квалитативен напредок. Репрезентативниот примерок на наставници врз основа на нивната квалификација или степенот на образование се однесува на поделба на речиси два еднакви дела меѓу наставниците со основна факултетска квалификација 44,1 % и со магистерски студии 54,3 %.



Графикон бр. 9/11: Работно искуство во наставата

Работното искуство е важен елемент поврзан со квалитетот на работата, особено кога станува збор за чувствителен работен процес како што е наставата. Од графиконот број 8 можеме да разбереме дека најголем дел од наставниците или 36,1 % припаѓаат на групата со работно искуство од десет до дваесет години, втората по големина група (29 %) ја сочинуваат наставници со искуство од четири до девет години, потоа групата

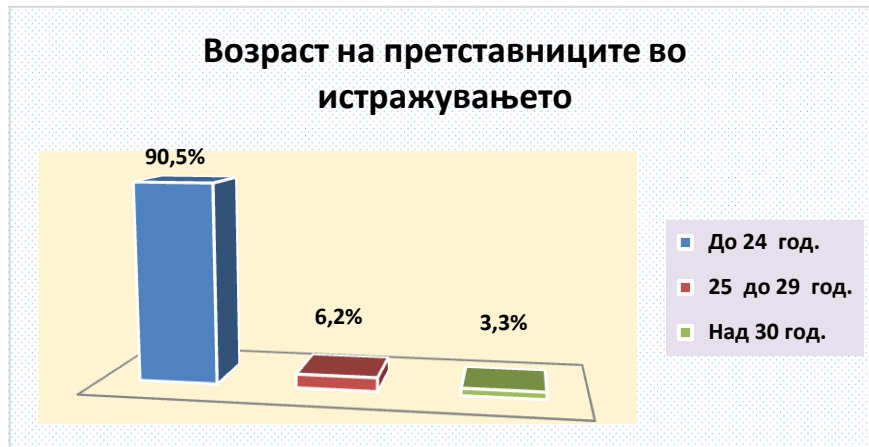
со искуство над дваесет и една година (21,1 %), а групата наставници со искуство до три години сочинуваат 13,9 %. Важноста на работното искуство во квалитетот на наставата и можната корелација на овие две варијабли ќе ја разбереме во следниот дел. Други податоци поврзани со репрезентативната група на наставничката популација се, исто така, и податоци поврзани со живеалиштето, времето на завршување на студиите, класата или степенот на училиштето во кое предаваат, местото во кое се наоѓа институцијата, село, гратче (мал град) или град. Поголем број од наставниците (714) живеат во приватен семеен стан, а помал дел (21) живеат под кирија. Помал дел од нив (156) завршиле студии пред 1999 година, а поголем дел (579) ги завршиле студиите по 1999 година. Одделение во кое предаваат: од прво до петто = 285; од шесто до деветто = 310, од десетто до дванаесетто = 140. Од 735 наставници што учествуваат во истражувањето, 278 работат во градски училишта, 77 во мали градски училишта, а 380 во селски училишта.

Од вкупно 2 700 – 3 000 студенти од Педагошкиот факултет (во четирите региони во Косово: Приштина, Призрен, Ѓаковица и Гњилане) и од Природно-математичкиот факултет во Приштина, 305 студенти одговориле на сите прашања од прашалникот. Во групата од 305 студенти од четирите педагошки факултети и од Природно-математичкиот факултет во Приштина, сите студенти се од прва до четврта година, во зависност од бројот на запишани на посебните програми или насоки (предучилишна, одделенска и предметна настава). Примерокот во истражувањето опфаќа од 2 до 7 % од целокупната популација. Други податоци поврзани со истражувачкиот примерок или репрезентативната група студенти во ова истражување се дадени во продолжение.



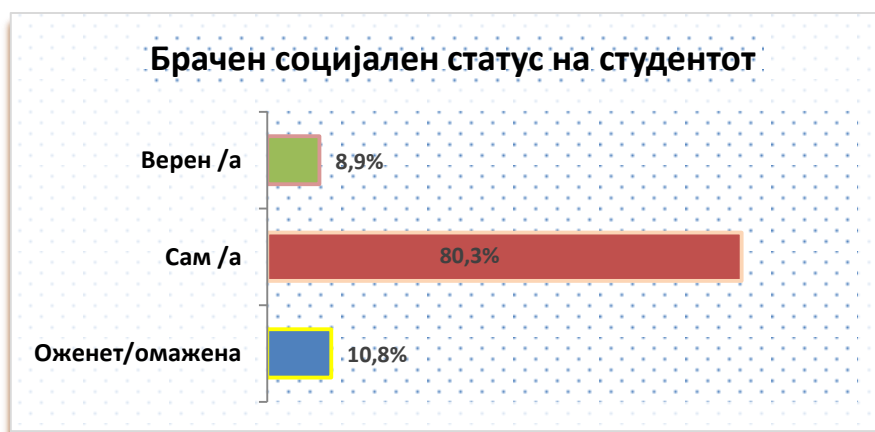
Графикон бр. 10/11: Пол на студентите во истражувањето

Процентот (90,2 % и 9,8 %) од репрезентативниот примерок на студенти е доминантен кај женскиот пол, поради интересот на студентките за наставничката професија. Според официјалната статистика на МАШТ – Приштина, во последните десет години бројот на студентки што се запишале на наставниот факултет е двојно зголемен.



Графикон бр. 11/11: Возраст на студентите во истражувањето

Во однос на возрасниот аспект на учесниците во истражувањето, очигледно е дека доминира возраста до 24 години, која сочинува 90,5 % од студентите. Ова ни дава да разбереме дека повеќето студенти се редовни.



Графикон бр. 12/11: Брачен социјален статус на студентите

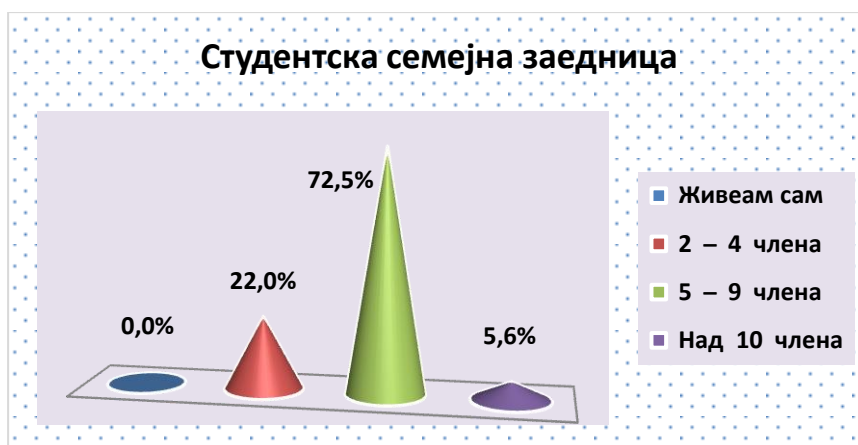
Брачниот социјален статус има свое значење во општествениот живот, но може да има влијание и врз квалитетот на студиите. Со ова образложение го поставивме ова прашање во прашалникот и побаравме од студентите да дадат свои одговори во врска

со влијанието што брачниот статус може да го има врз квалитетот на студиите. Од податоците собрани од студентите кои учествуваат во истражувањето, во однос на ова прашање, увидовме дека повеќето од нив (80,3 %) немаат брачен статус.



Графикон бр. 13/11: Местото во кое живеат студентите, село – град

На графикон број 13 се прикажани податоците на студентите, во однос на местото во кое живеат. Застапеноста по место на живеење е приближно еднаква иако при процентуалното прикажување се гледа дека доминираат студентите кои доаѓаат од селата со 54,8 % наспроти студентите кои живеат во градовите 45,2 %. Ова го покажува зголемениот интерес за школување на студентите кои живеат на село.



Графикон бр. 14/11: Семејна заедница на студентите кои учествуваат во истражувањето

Најголем дел од студентските семејства (72,5 %) се состојат од пет до девет члена, 22,0 % од домаќинствата се состојат од два до четири члена, додека 5,6 % од студентите припаѓаат на групата семејства со над 10 члена.



Графикон бр. 15/11: Број на вработени во студентските семејства

Погоре кажавме дека социоекономскиот статус е целосно определен од месечните или годишните приходи на семејството. Бројот на членови на семејството кои се вработени влијае на целокупната благосостојба на семејството и студентите. Графиконот број 15 покажува дека најголем дел од студентските семејства (40,4 %) имаат вработено само еден член од семејството, 24,9 % од студентите имаат двајца вработени, 14,8 % имаат тројца повеќе вработени, додека 19,9 % немаат вработени. Од ова можеме да разбереме дека 40 % од студентите кои учествуваат во истражувањето се во добра економска состојба, уште 40 % се во малку добра состојба и 20 % од студентите се соочуваат со тешки економски услови.



Графикон бр. 16/11: Економска состојба во студентските семејства

На графиконот 16 е прикажана изјавата на студентите за нивната семејна економска состојба. На прашањето поставено на студентите учесници во истражувањето за нивната семејна економска состојба, одговорите ни даваат да разбереме дека најголем дел од нив (76,7 %) припаѓаат на семејства со просечен економски статус. Останатите две групи го сочинуваат процентот од 23,3 %.



Графикон бр. 17/11: Застапеност на студентите во истражувањето според факултетот

Групата од 305 студенти кои учествуваат во истражувањето, доаѓаат од два факултети, Педагошкиот факултет (наставна програма) и Факултетот за природно-математички науки (образовна и научна програма). Бидејќи бројот на студенти на четирите образовни факултети е поголем од бројот на студенти на ПМФ, нивната застапеност во репрезентативната група се заснова на популацијата на двата соодветни Факултети. Графиконот 17 ни го дава процентот на двете репрезентативни групи.

Графиконот број 18 презентира подолу ни го дава репрезентативниот процент на студенти според годините на студирање за двата Факултети (Педагошкиот и Природно-математичкиот факултет).



Графикон бр. 18/11: Година на студирање на студентите учесници во истражувањето

Други податоци поврзани со репрезентативната група од студентската популација се, исто така, средното образование, успехот што го постигнале, насоката на средното училиште, градот во кој се наоѓа факултетот на кој студирале итн. Најголем дел од студентите во истражувањето (93,8 %) кои моментално студираат имаат завршено средно образование со тригодишен систем, а само 6,2 % од нив имаат завршено средно образование со четиригодишен систем. Од нив, 80,3 % имаат завршено средно образование гимназија, 5,9 % медицинско, 4,9 % економско, 3,0 % техничко училиште и 5,9 % од студентите имаат завршено други области. Успехот што го постигнале во средно образование е следен, одличен – 78,7 %; многу добар – 19 %, добар – 2,3 %. Седиштето на факултетот што го студираат е: Приштина – 40 % ; Призрен – 26,6 % ; Ѓаковица – 20,3 % ; Гњилане – 13,1 % од студентите.

Пред да се користи прашалникот за главното истражување, беше тестирана валидноста на прашалникот, односно инструментите (прашалниците за двете групи – наставници и ученици) беа пилотирани на 60 испитаници (40 наставници и 20 студентите). Останатите прашања кои се дел од прашалниците за наставниците и студентите, како и ставовите и одговорите на учесниците во ова истражување ќе бидат претставени во третиот дел од оваа студија, односно во делот за интерпретација и презентација на податоците во истражувањето.

11.10. Инструменти за мерење

Мерните инструменти што се користени во ова истражување се прашалници. Составени се два прашалници, првиот е составен за собирање на мислењата и ставовите на наставните работници, а другиот за собирање на мислењата и ставовите на студентите.

Прашалникот за наставници во првиот дел (I) се состои од 8 прашања кои содржат социоекономски податоци, во вториот дел (II) прашалникот се состои од 5 прашања кои содржат стручни податоци, а во третиот дел (III), прашалникот се состои од 26 отворени, затворени и комбинирани прашања. Прашањата од третиот дел се составени да содржат податоци за обуката на наставниците за време на студиите (кога биле студенти), податоци за професионалниот развој по вработувањето, податоци за спроведувањето на наставниот процес, податоци за улогата на социоекономскиот статус во квалитетната настава и сл., односно прашањата се поврзани со хипотезите и целта на истражувањето.

Прашалникот за студентите се состои од два дела, првиот дел од прашалникот (I) се состои од 7 прашања кои содржат биосоцијални и економски податоци, а вториот дел (II) се состои од 22 прашања, отворени, затворени и комбинирани. Намерата беше да се добијат податоци или одговори од студентите, во однос на нивната обука, реализацијата на студиските програми, педагошката училишна практика, соработката помеѓу професорот и студентот, начинот на настава во текот на студирањето, улогата на нивниот социоекономскиот статус во квалитетот на студирањето итн.

Составувањето на прашалниците е направено во консултација со менторот, проф. д-р Златко Жоглев. Прашалниците ни овозможува да ги добиеме одговорите, односно мислењата и ставовите на наставниците и студентите. Повеќе информации за содржината и начинот на составување на прашалниците, може да се најдат во последниот дел од оваа дисертација. Прашалниците беа анонимни за двете истражувачки групи со цел да се испочитува правото на испитаниците за доверливост на податоците во научното истражување. Почитуван е и Европскиот кодекс на однесување за интегритет на податоците во научните истражувања.

11.11. Обработка на податоците

Обработката и претставувањето на податоците од истражувањето се реализирани преку Мајкрософт офис 2010 (ворд и ексел), а обработката на податоците е направена со статистичката програмата SPSS 20.

11.12. Организација на истражувањето

За организацијата на ова истражување, однапред е направен план за работа и за начинот на реализација. Во текот на составување на прашалниците, сметавме дека на двете групи (наставници и студенти), прашалникот треба да им се даде на испитаниците (физичка копија). Планот беше да се даде барање до Министерството за просвета во Приштина и до општинските дирекции за образование за да се добие дозвола за реализација на оваа истражувачка активност. Потоа, е планирано прашалниците да се поделат на наставниците во седумте региони во Косово, преку општинските дирекции за образование, а на студентите да им се дадат прашалниците во четирите центри во кои работи Педагошкиот факултет (Приштина, Призрен, Ѓаковица и Ѓњилане). Исто така, е планирано и времето кога треба да им се поделат прашалниците на двете групи.

Но поради ситуацијата со глобалната пандемија, а со цел заштита на здравјето на испитаниците и почитување на мерките за спречување на ширење на пандемијата, бевме принудени да го промениме начинот на дистрибуција на прашалниците за собирање на податоците. Оттука, требаше повторно да планираме и да ги промениме начинот на реализација на истражувањето и поделбата на прашалниците за собирање на мислењата и ставовите на наставниците и студентите. Одлучивме прашалникот да го дистрибуираме во електронски формат. Двата прашалници се поделени преку интернет. Пополнувањето на прашалниците е преку линковите:

<https://forms.gle/1f8FNCQPWfcBokkU7> – Прашалник за наставниците.

<https://forms/d/e/1FAIpQLSfpRjO0t85Iah5sXp-WqefkAM1Qgv>

<HpWbWd698RRgW5i28IQ/closedform> – Прашалник за студентите.

За поширока дистрибуција на прашалниците во електронски формат, разговаравме и постигнавме согласност со седумте општински дирекции за образование и со студентскиот парламентар во четирите центри каде што се подготвуваат студентите за стручно образование (наставници). Прашалникот за наставниците во електронски формат е проследен до општинските дирекции за образование, а тие потоа го дистрибуираа преку директорите на училиштата до наставниците што работат во тие училишта. Студентскиот парламентар од четирите високообразовни центри го дистрибуира прашалникот до студентите преку својата официјална веб-страница.

Прашалникот, исто така, го дистрибуиравме на неколку веб-страници поврзани со образованието, училиштето и наставата што имаат голем број читатели и регистрирани членови. Прашалникот за наставниците беше отворен и се пополнуваше од 15 февруари до 18 март 2021 г., а прашалникот за студентите од 7 до 30 март 2021 г.

Вреди да се напомене дека пополнувањето на прашалниците во електронски формат, и од наставниците и од студентите кои учествуваат во истражувањето, не беше 100 % успешно од сите. Некои од учесниците од двете групи во истражувањето, го пополнија само воведниот дел, т. е. дадоа само биосоцијални податоци, а другите прашања ги оставија неодговорени. Така, од вкупниот број 739 наставници, само 735 наставници одговориле на сите прашања, а од вкупниот број 312 студентите кои учествуваат во истражувањето, само 305 одговориле на сите прашања од прашалникот. Оваа информација е неопходна при статистичката обработка на податоците и особено за правилно разбирање на стандардната девијација при пресметување на одговорите дадени од двете истражувачки групи, наставници и студентите.

ТРЕТ ДЕЛ

ХП. АНАЛИЗА И ТОЛКУВАЊЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Спроведеното истражување во врска со обуката на наставниците е многу широко и обемно. Во посебни поглавја од овој труд се разработени прашања кои се однесуваат на обуката на наставниците во најраните временски периоди, организацијата на системот на предуниверзитетско образование, општествено-економскиот статус на наставниците, квалитетот на косовското образование, обуката на студентите кои се образуваат за наставници и програмите за стручно усовршување на наставниците. Во некои поглавја (глави) за кои сметавме дека се позначајни, направена е дополнителна анализа, врз основа на податоците од одговорените прашалници за наставниците и студентите. Ставовите и одговорите на наставниците и студентите во соодветните прашалници, ги претставивме преку графикони, табели и информативни листови, заради подобра прегледност. Овие аналитички активности се посебно реализирани во поглавјата (главите) кои се однесуваат на централните теми на ова истражување од кои дел се: социоекономскиот статус на наставниците и студентите; квалитетот на образованието – показатели/индикатори; обуката на студентите во програмите за

наставниците на високошколските институции и стручното усовршување на наставниците.

Во вториот дел од овој труд се расправа за методологијата на истражувањето, каде што, меѓу другото, се споменуваат и примерокот во истражувањето, но и техниките и инструментите за истражување и обработка на податоците. Бидејќи истражувањето е спроведено со наставниците и студентите, а како мерни инструменти се користени два прашалници (еден за наставниците и еден за студентите), претставувањето на резултатите од истражувањето ќе се врши одделно за овие две групи.

Прикажувањето на податоците ќе се врши редоследно, врз основа на прашањата содржани во прашалниците, а посебно се истакнуваат прашањата кои се однесуваат на варијаблите и хипотезите во истражувањето. Со оглед на тоа дека некои прашања во прашалникот се обработени во претходните поглавја (глави), за да ја олесниме работата и полесно да ги разбериме наодите од ова истражување, во продолжение ги прикажуваме и другите податоци од истражувањето, кои се составен дел од анализата и статистичката обработка во рамките на ова истражување, графички и табеларно.

12.1. Толкување на резултатите од истражувањето

Од посебно значење за секое истражување, па така и за нашето истражување, е проверката на хипотезите кои беа поставени во врска со ова истражување. Сите формулирани хипотези (главната/општата/генералната и посебните/специфичните) се фокусираат на квалитетот на наставата, како една (зависна) варијабла и влијанието на општествените, економските, образовните и професионалните фактори, кои ја сочинуваат втората (независна) варијабла.

Сметавме дека е разумно да се проверат (тестираат) хипотезите со т.н. непараметриски проверки/тестови (Chi квадрат), а се пресметани и повеќе други коефициенти кои помогнаа во толкувањето на резултатите (Коефициент на контингенција, коефициент на корелација на ранговите – Спирмановиот, потоа Пирсоновиот коефициент на корелација итн.). Истото оваа важи и за податоците добиени од прашалникот на кој одговарале студентите.

Заради подобра прегледност, дел од податоците од добиените одговори на двата прашалници (за наставниците и за студентите) ќе бидат претставени (во графички облик) на крајот од оваа дисертација, во делот ДОДАТОЦИ (додаток бр. 5).

Со тестирањето на хипотезите се покажа дека сите нулти поединечни хипотези од групата „А“ се отфрлени, што значи дека се прифатени соодветно (позитивно) формулираните хипотези кои ја потврдуваат поврзаноста меѓу независните варијабли и зависната варијабла (квалитетот на образованието во предуниверзитетските училишни установи во Република Косово). Имено, пресметаните Хи квадрати беа поголеми од табеларните за соодветните степени на слобода (во зависност од бројот на колони и редови во табелите) и за соодветното ниво на значајност (кое во најголемиот број случаи беше 99 %, а во многу мал број случаи (во одговорите на студентите) беше 95 %).

Нивото на поврзаност меѓу варијаблите го потврдија и пресметаните коефициенти (на контингенција, Спирмановиот и Пирсоновиот) за секоја поединечна хипотеза и овде треба да се нагласи дека тие во најголем број случаи беа многу високи (и беа во опфатот до скоро функционална корелација).

Така, со истражувањето се потврди дека има силна поврзаност меѓу програмската содржина на обуката на студентите, педагошката училишна практика во наставните програми, континуираното професионално усовршување на наставниците во текот на работата, различните форми на професионален развој, социоекономскиот статус на наставниците и посебно нивната економска благосостојба, од една страна и квалитетот на образованието, од друга страна.

Се покажа дека има поврзаност меѓу професионалниот развој на наставникот и возраста, полот и територијална припадност (село – град), но дека таа поврзаност не е толку силна како во другите случаи.

Сето ова покажа дека се потврди во целост посебната хипотеза за поврзаноста на квалитетот на обуката на наставниците (за време на студиите) и нивното континуирано професионално усовршување (во текот на работата) со квалитетот на наставата, на тој начин што квалитетната обука и континуираното усовршување на наставниците доведуваат до подобар квалитет на наставата, професионалните компетенции и успехот на учениците.

Исто така, статистичките пресметки ја потврдија силната поврзаност на социоекономскиот статус на наставниците со квалитетот на наставата и успехот на учениците во предуниверзитетското образование во Косово, на тој начин што подобриот социоекономски статус на наставниците доведува до подобар квалитет на наставата и подобар успех на учениците. Со тоа во целост е потврдена и втората посебна хипотеза.

Имајќи го предвид сето понапред изнесено, може да се резимира дека со податоците од истражувањето и статистичките пресметки во целост беше потврдена општата

хипотеза за тоа дека постои силна поврзаност меѓу квалитетната обука за време на студиите, подобрата социоекономска положба и професионалното усовршување во текот на работата на наставниците и квалитетот на наставата и постигнувањата во наставниот процес во предуниверзитетското образование, на тој начин што квалитетната обука, подобрата социоекономска положба и постојаното професионално усовршување на наставниците доведуваат до подобар квалитет на образованието и подобар успех на учениците.

ХИИ. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Истражувањето спроведено за потребите на оваа докторска дисертација е насочено кон наставниот процес и кон објективните и субјективните фактори што се во постојана корелација со неговиот квалитет. Ова истражување е сеопфатно и обработува неколку специфични аспекти на едно важно прашање, а тоа е квалитетот на образованието. Специфичните аспекти се однесуваат на квалитетот на подготовката на студентите на студиските програми за наставници, на стручното усовршување на наставникот по засновањето на работниот однос и на социоекономскиот аспект, односно на влијанието на економските услови врз квалитетот на наставата. Од истражувањето произлегуваат неколку заклучоци што ќе бидат накратко наведени во продолжение.

Од историска гледна точка, улогата на учителите во образованието на населението на албанските територии е прилична голема. Нивниот неспорен придонес остава траги што не се бришат во образованието на новите генерации и во борбара против неписменоста и подигањето на националната свест таму каде што живее албанско население. Образованието на широките општествени маси и нивната свест доведуваат

до интеграциски процеси внатре во нацијата и до национално самоопределување. И покрај тешкотиите и проблемите од различна природа, поставени се темелите за масовно народно образование. Предизвиците со кои се соочуваат албанските учители се бројни и различни по природа. Сиромаштијата и постојаните воени репресии од структурите на некогашните системи од периодот на Османлиското Царство до последните години од 20 век (освен периодот од 70-тите до 90-тите) се голема пречка за подготовка и образование на наставниците, но и за развојот на образованието, воопшто. Неписменоста и недостигот на училишта и високообразовни институции се уште една значајна пречка за подготовка на наставниците и нивната квалитетна обука. Основањето на високообразовни установи во Косово (по завршување на Втората светска војна, во 1945 г.), а посебно основањето на Универзитетот во Приштина во 1970 г. и основањето на Педагошкиот факултет (2002, 2010 – 2014) донекаде им овозможува соодветно и квалитетно образование на косовските наставници. Со основањето на Педагошкиот факултет во пет градови во Косово (Приштина, Призрен, Ѓаковица, Гњилане и Митровица), создадена е добра институционална инфраструктура за високото образование, а особено за обуката на наставниците што работат во предуниверзитетското образование во Косово. Иако тешкотиите во однос на основањето на релевантните институции за високо образование се надминати, предизвик ги следи и првите децении на образовниот систем во 21 век во Косово, а се однесува на падот на квалитетот на образованието. Овој пад е евидентен и во предуниверзитетското и во високото образование, но ситуацијата со падот на квалитетот на образованието на предуниверзитетско ниво и за косовското општество, како и за меѓународниот европски фактор (што го следи образованието) е поалармантна. Анализите, мерењата и проценките што ги вршат различни локални и меѓународни институции во областа на предуниверзитетското образование (меѓународниот тест ПИСА, 2015 – 2017), ги истакнуваат слабите ефекти на постигнувањата на косовските ученици во споредба со учениците во регионот и пошироко. Оттука, за подобро да се разберат факторите што влијаат на падот на квалитетот и на слабиот успех во предуниверзитетското образование, истражувањето се фокусира на откривање на можните фактори што доведуваат до пад на квалитетот на образованието. Меѓу многуте фактори што влијаат на падот на квалитетот на образованието претпоставуваме дека може да бидат и следниве: квалитетот на иницијалната обука на наставниците (во текот на студирањето) што ги вклучува содржините од наставниот план и наставната програма и педагошката практика,

обуката на наставниците во службата (по вработувањето) што опфаќа стручно усовршување и социоекономскиот статус на наставниците (економските услови во кои живее семејството). Во однос на претпоставките за битните фактори што може да влијаат на квалитетот на образованието, поставени се истражувачки хипотези што се докажани со ова истражување. Од податоците добиени со истражувањето и спроведените анализи што хронолошки го покажуваат развојниот пат на усовршувањето на наставникот – завршувањето на средното училиште, уписот на факултет, програмските содржини, организацијата на студиите, реализацијата на педагошката училишна практика, евалуацијата на работата на студентите, засновањето работен однос, организацијата на активностите за стручно усовршување, квалитетот и начинот на реализација на активностите за стручно усовршување вклучувајќи ги и социоекономските услови на наставникот – се доаѓа до одредени важни сознанија:

– Врз основа на податоците на Косовската агенција за статистика, податоците од проценката на Стратешкиот план за образование на Косово – МЕСТ и Косовскиот педагошки завод, на податоците од меѓународниот тест ПИСА и различни анализи направени од домашни и меѓународни институции, во врска со квалитетот на наставата, може да се каже дека квалитетот на предуниверзитетското образование во Косово е под потребното ниво. Во споредба со образовните системи во регионот и пошироко, образовниот систем во Косово е на дното на ранг-листата, според својот квалитет.

– На Педагошкиот факултет во сите пет центри во Косово, последните годни се забележува нов тренд, во однос на интересот и уписот на жените во наставничките програми. Ако овој тренд се покаже процентуално, тој е во пропорција 90 – 10, во корист на студентките.

– Студентите што ги посетуваат студиите на наставните програми (претходните и оние кои сега ги посетуваат) во текот на средното образование имаат одличен успех (90 %). Поголемиот дел од учениците (90 %) што се запишани на наставните програми на Педагошкиот факултет во сите центри имаат завршено гимназија (математичка или општествена), а останатиот број ученици се ученици од други училишта, како што се: медицинско, економско, техничко итн.

– Врз основа на Стратешкиот план за образованието во Косово, се поставени стандарди за упис на студентите на Педагошкиот факултет во сите центри, а тоа доведува до зголемување на успехот на студентите во текот на студирањето.

– Квалитетот на студирањето на програмите за наставници сам по себе е предизвик. Недостигот на стручен академски кадар, ангажирањето на кадар на повеќе (јавни и приватни) факултети истовремено, недостигот на истражувања и критичко мислење, недостигот на литература за студиите, намалувањето на критериумите за оценување, формализацијата на педагошката практика итн. се важни фактори што влијаат на квалитетот на студиските програми.

– Стручното усовршување на наставниците пред вработувањето (во текот на студиите) е донекаде добро, но не е на потребното ниво. Од споредбата на програмските содржини на Педагошкиот факултет во сите центри со програмските содржини на факултетите за математичко-природни науки (образовни програми за наставници) се истакнува предноста на квалитетот на предметните програмски содржини на овој Факултет.

– И пред реформата на високообразовните институции (во текот на 2013 г.), односно и пред периодот на реструктурирање на јавните високообразовни установи на Косово, поголем број академски единици со програми за подготовка на наставници за предуниверзитетско образование имаат дефицит во смисла на педагошко-предметни содржини во студиите.

– Поголем број академски единици пред и по програмското реструктурирање (2000 – 2013 – 2021 г.), во предметните содржини за студирање (од вкупнуот број предмети 30 – 40), во зависност од факултетот, имаат еден или два предмети со педагошки содржини (во поголем број случаи, станува збор за изборни предмети).

– Покрај Педагошкиот факултет во сите пет центри и Факултетот за педагогија, останатите наставни единици (Математичко-природниот факултет, Факултетот за психологија, Филолошкиот факултет, Факултетот за уметност, Економскиот факултет, Правниот факултет, Земјоделскиот факултет и др.) во кои дел од студентите се насочуваат за наставна работа, немаат педагошка практика во студиската програма.

– Педагошката практика што се организира за студентите во програмите за наставници во училишните установи, во поголем број случаи, е само формална. Менторството на студентите во текот на реализацијата на педагошката практика останува на волја на наставникот или на класниот раководител во училиштето каде што студентот ја реализира педагошката практика.

– Вработувањето на наставниците во предуниверзитетското образование (и во високото образование), исто така, го карактеризираат политичките услуги и интервенции. Вработени се и незаслужни наставници (со сомнителни квалификации)

што студираат на приватните факултети што не се акредитирани од Агенцијата (ААК) и во установи што повеќе се одликуваат со одредена економска корист отколку со образовна и квалитетна организација на студиите. Поголем број студенти запишани на овие приватни високообразовни институции се студенти со слаб успех во текот на средното образование. Во приватните високообразовни установи на кои студираат овие студенти се факултетите или вишите школи со програми за спортско воспитание, музичка уметност, фигуративна уметност, информациска технологија, економија, право, психологија и др. (програми посебно предвидени за вработување во образование).

– Преку документи, како што се Законската рамка, Стратешкото планирање, Наставниот план и Наставната програма и Стратешката рамка за професионалниот развој на наставниците, МОНТ успева да воспостави врска меѓу двете компоненти: стручната подготовка на наставникот (пред вработувањето) и стручното усовршување на наставниците (во текот на работата), но практичната примена на поврзаноста на овие две компоненти не е функционализирана на потребното ниво и сè уште претставува предизвик за МОНТ и Педагошкиот факултет.

– Недостигот од евалуација на работата на наставниците, негрижата во системот за лиценцирање, честите промени на нормите за квалификации и вработување, како и недостигот на професионални стандарди за предметните/курикуларните области за подготовка на наставниците во иницијалното образование за соодветните нивоа на образование се некои од пречките за постигнување на професионалните компетенции на наставниците.

– Со помош на разни меѓународни и домашни организации што му даваат приоритет на подигањето на квалитетот на образованието и во соработка со нив, МОНТ организира бројни активности за стручно усовршување на наставниците. Овие активности на Косово почнуваат од учебната 2001/02 г. и продолжуваат сè до денес, со различен интензитет, во зависност од интересот и донациите на домашните и меѓународните институции што го сфаќаат професионалниот развој на наставникот како предуслов за постигнување квалитет.

– Вклученоста на наставниците во активности за ПР е прилично голема, посебно во активностите што се однесуваат на исполнување на квотата за лиценцирање, продолжување на лиценцата или вработување. МОНТ ја усвои уредбата позната како Стратешка рамка за развој на наставниците во Косово (2017) со која се регулира целиот процес на организација и професионален развој на наставниците, а дел од неа е

и професионалниот развој на наставниците со своја основа во училиштата. Оваа Стратешка рамка го децентрализира професионалниот развој на наставниците и пренесува дел од одговорноста од МОНТ на релевантните структури во ОДО и во училиштата.

– Очигледен проблем во процесот на ПРН во Косово од 2002 г. досега, е квалитетот на активностите и знаењата што ги постигаат наставниците во овие активности, како и примената на тие знаења во процесот на настава. Вистина е дека овие активности за ПРН во својот почеток се карактеризираат со масовно учество, но масовноста не мора секогаш да значи и високо ниво на организираност и стекнување на стручни знаења и вештини. Значаен број наставници посетуваат семинари и курсеви за обука само со цел да се сертифицираат за да го исполнат „условот“ што го бара МОНТ или со цел да добијат надоместок на месечната плата. Учесниците во овие активности, во голем број случаи, ги наведуваат формалната природа на организацијата на активностите од домашни или меѓународни организации и недостигот на професионални содржини во тие активности.

– Владата на Косово издвојува значајни финансиски средства за МОНТ, а од нив, еден дел е наменет за ПРН. Износот на овие средства варира, во зависност од приоритетот на Владата и способноста на МОНТ да подготви здрави развојни планови и политики во образованието за да ги апсорбира овие средства. Но материјалните средства не се секогаш вистински показател на општите движења во образованието, а уште помалку се показател на квалитетот на активностите за ПРН и на квалитетот на образованието.

– Според статистичките податоци на МОНТ, процентот на наставници вклучени во програми и активности за ПР од 2011 до 2019 г. е следен: 41 % во 2011 г., 58 % во 2012 г., 53 % во 2013 г., 54 % во 2014, 39 % во 2015, 48 % во 2017, 33 % во 2018 и 26 % во 2019.

– Вложувањата во активности за ПРН се неопходни, но не се единствениот фактор што води кон успех, во однос на квалитетниот професионален развој на наставниците. Со цел активностите за ПРН да ги дадат посакуваните ефекти, треба да се воспостави објективен систем за следење за да се процени дали наставниците во текот на активностите за ПР ги постигнуваат потребните стручни компетенции и колку ги применуваат нив во училницата со учениците.

– Поддршката на МОНТ за ПРН во училиштата е повеќе од потребна поради две причини. Прво, организацијата и планирањето на активности за ПР од самото

училиште овозможува вклучување на сите наставници што се активни во процесот на учење. Второ, ПР ќе се фокусира на оние специфични активности или обуки што на наставниците, навистина, им се потребни. Податоците од ова истражувања покажуваат дека на голем број наставници им недостигаат информации за основните програми и активности што би требало да ги следат во рамките на сопственото стручно усовршување.

– Воведување на култура на ПР со основа во училиштата е неопходно, но функционирањето на оваа култура зависи од неколку институционални и професионални фактори, како што се: ОДО, директорите на училиштата, координаторите на квалитетот и наставниците. Истражувањата спроведени во областа на ПРН го нагласуваат недостигот на координација и соработка меѓу ОДО, директорите на училиштата, координаторите на училиштата за квалитет и наставниците. Во недостиг на одговорност, отчетност и евалуација од стручно надзорно тело, активностите за ПРН со основа во училиштата се спроведуваат само формално.

– Политичкото назначување на координаторите за квалитет во ОДО и на директорите во училиштата и непрофесионалното назначување на координаторите за квалитет во училиштата, придонесуваат ПРН со основа во училиштата да биде многу формален, а не професионален и функционален.

– Социоекономскиот статус на наставниците е важен фактор за нивната благосостојба и за ангажирањето во активности за ПРН, но не и за постигнување на професионални компетенции во текот на овие активности.

– Зголемувањето на платата и материјалната стимулација на наставниците се добредојдени, но тие не се фактор што нужно води кон квалитет на наставата и квалитет на образованието.

– Квалитетот на наставата и ПРН, покрај од материјалната мотивација, зависат и од низа други фактори, како што се: самомотивираност за општ општествен и национален развој, квалитет на организацијата на активностите за ПР, висока свест за самообразование и ПР, желба на наставниците за ПР, напредок во кариерата, желба за квалитетно образование на новите генерации, следење и евалуација на постигањата во текот на активностите за ПР, услови за работа и продолжување на лиценцата итн.

– Ова истражување ја истакнува минималната корелација меѓу социоекономскиот статус и квалитетот на студиите. Од ставовите на студентите што учествуваат во истражувањето, во однос на влијанието на економскиот статус на квалитетот на

студиите, се гледа дека 44,6 % од студентите сметаат дека овој статус има влијание врз квалитетот на студиите, 42,6 % сметаат дека нема влијание, а 12,8 од нив се несигурни. Но од истражувањето се гледа дека има силна корелација меѓу социоекономскиот статус и можноста студентите да го продолжат образованието – студирањето.

13.1. ПРЕПОРАКИ

Од горенаведените заклучоци, произлегуваат и одредени неопходни препораки и сугестии што се од корист за корисниците на образовните услуги, како што се учениците, студентите и пошироката образовна заедница, но и за давателите на услуги и за креаторите на образовните политики, како што се централните и локалните образовни институции (МОНТ и ОДО) и локалните и меѓународните организации што им даваат приоритет на образованието и на неговиот квалитет. Препораките се следните:

- Треба повеќе да се работи на изработка на стандарди за прием на најуспешните студенти на факултетите за наставници.

- Квалитативно да се функционализира врската меѓу двете основни компоненти, стручната подготовка во текот на студиите (пред вработувањето) и стручното усовршување (во текот на работниот однос).

- Педагошкиот факултет во сите центри треба да ги задоволи критериумите за стручност и квалитет на академскиот кадар, како и да го промени пристапот кон начинот на изведување на наставата, студирањето, оценувањето и соработката со студентите.

- Да се намали бројот на професори и надворешни соработници што предаваат на два или повеќе факултети (ангажирањето на таков кадар поради професионалната истрошеност и уморот влијае на падот на квалитетот на студиите).

- Треба да се вреднуваат работата и залагањето на академскиот кадар (според моделот на западните меѓународни универзитети, преку анкетни прашалници со студентите на овие студиски програми, би станале видливи залагањето, соработката со студентите и недостатоците на академскиот кадар).

- Останатите наставни (образовни) единици што секундарно се занимаваат со подготвување на наставници мора да ги дополнат содржините на програмите со некои задолжителни педагошки предмети (Педагошка психологија, Дидактика, Методика).

– Училишната педагошка практика во текот на студиите треба да се реализира квалитетно и да биде под надзор на професионални и искусни професори од релевантни педагошки области.

– Треба да се отстранат коруптивната практика и политичката вмешаност во вработувањето на новите наставници, преку воспоставување механизми и стандарди за евалуација во текот на конкурсот.

– ПРН треба да биде траен, сеопфатен, објективен и насочен кон постигање на стручните компетенции за работа, а не само кон исполнување на критериумите за лиценцирање и сертификација за наставна работа.

– Треба да се почитува тековното законодавство, па учеството во активностите за ПРН треба да биде и дел од материјалниот поттик (зголемување на платата).

– Треба да се воспостави објективен механизам за следење и евалуација на активностите за ПРН за да се разберат она што наставниците го постигнуваат во текот на овие активности и примената на стекнатото знаење во наставниот процес со учениците.

– МОНТ треба да го надгледува спроведувањето на активностите за ПРН, преку посебен орган за проценка на квалитетот на организацијата на активностите или преку формирање на независна професионална агенција за проценка.

– Треба да се прекинат штетните политики и практиката поврзани со политичкото назначување на директорите на училиштата, координаторите за квалитет во ОДО и координаторите за квалитет во училиштата.

– Треба да се зајакне просветната инспекција во правна и стручна смисла за да се следат квалитетот на услугите и законитостите во предуниверзитетското образование итн.

Горенаведените препораки произлегуваат од истражувањето и се значајна помош за најважните институции на Косово, како што се МОНТ, образовните факултети (други факултети што со своите студиски програми се ориентирани кон настава), ОДО и други образовни институции. Образовното законодавство на Косово е консолидирано, во однос на усвојувањето на потребната документација и е ускладено со меѓународното, односно европското законодавство. Оттука, соработката на меѓународните владини и невладини институции има голема заслуга за ускладување на образовното законодавство. Но она што останува да го направат овие институции е практично да го имплементираат усвоеното законодавство. Во истражувањето се истакнати некои недостатоци во реализација на задачите предвидени со тековното

образовно законодавство. Спроведувањето на овие активности што го претставуваме во вид на препораки, на некој начин, би помогнало особено за квалитетната подготовка на студентите на програмите за наставници и за квалитетот на ПРН што во моментот се во работен однос.

XIV. РЕЗИМЕ

Квалитетот на образованието е од посебно значење и ги условува сите други случувања во општеството, како што се развојот на културата, здравството, правосудството, технологијата, политиката и комерцијалниот економски развој. Цел на сите држави, без исклучок, е борбата против неписменоста, а цел на поголем број развиени земји и земји во развој е и зголемување на квалитетот на образованието. Квалитетот на образованието цели две децении од 21 век е и цел и предизвик и за образовниот систем во Република Косово. Бројни меѓународни владини и невладини организации во соработка со централните образовни институции на Косово вложуваат

многу пари и стручно искуство за да се зголеми квалитетот на образованието. Посветеноста на меѓународните институции за подигање на квалитетот на образованието на Косово е постојано голема, но, за жал, досега не се постигнати саканите резултати. Соработката на МОНТ со меѓународните организации доведува до значаен напредок во креирањето на образовното законодавство, во усвојувањето на важни развојни документи и стратегии и во воспоставувањето механизми за практична примена на законодавството за образованието. Падот на квалитетот на образованието на Косово е, всушност, резултат на недостигот на практична примена на образовното законодавство. Оваа ситуација им е позната на сите релевантни институции што се наоѓаат во составот на централната и локалната власт, како што се МОНТ, ОДО, наставничките факултети и другите академски единици, училишните управи, синдикатот за образование и наставниците, но одговорност за лошата ситуација во образованието не презема ниту една институција (секој од нив, вината се обидува да ја префрли на друга страна или дури и на наставниците). Недостигот на одговорност и отчетност во образованието, прашањето за квалитетот во образованието уште долго време ќе го остават без перспектива.

Во однос на падот на квалитетот на образованието и факторите што може да влијаат на квалитетот на предуниверзитетското образование, ова истражување се занимава со прашањата за соцоекономскиот статус, обучувањето на студентите (наставниците пред вработувањето) во програмите за наставници и стручното усовршување на наставниците (во текот на работниот однос). Резултатите од истражувањето со 307 ученици и 735 наставници се наведени во методолошкиот дел и во делот за резултатите. Од овие резултати произлегуваат три важни прашања поврзани со квалитетот во образованието. Прво, соцоекономскиот статус на студентите и наставниците е фактор што има значење за квалитетот на студирањето и падот на квалитетот на образованието. Второ, обуката на студентите во програмите за наставници е од големо значење, но од големо значење за квалитетното образование на наставниците се и квалитетната организација на студиите и на педагошката практика од учителските факултети. Трето, квалитативната организација на активностите за ПРН е клучен фактор во подигање на квалитетот на предуниверзитетското образование и одржување на квалитетот на работата на наставникот. Врз основа на овие резултати, се покажува дека квалитетот на предуниверзитетското образование е во рацете на косовските образовни институции и зависи од квалитетната организација на активностите што ги опфаќаат периодот на студиите (пред вработувањето) и периодот

на ПРН (во текот на работата) не исклучувајќи ги одговорноста, отчетноста и свеста на наставниците за поголем работен ангажман.

Ова истражување, од научен аспект, претставува скроман придонес поради специфичноста (економска, политичка, општествена) на образовниот систем во Косово, но резултатите од истражувањето се од посебно значење за образовните институции што се занимаваат со донесување одлуки и спроведување на образовната политика. Унапредувањето на квалитетот на предуниверзитетското образование и постигањето на стандардите треба да биде дел од образовните политики и стратегии, како неопходност на времето и движењето кон националните и меѓународните перспективи за развој. Вистинските образовни стратегии може да ги спроведуваат само „образовани и креативни умови“ што имаат за цел косовското општество да го направат „општество на знаење“, во целосна смисла на зборот.

За крај, ги наведуваме зборовите на Мајкл Фулан, педагог и истражувач на образовните проблеми, според кого квалитетот на образованието зависи од интеракцијата на повеќе фактори истовремено: „...наставата како професија сè уште ги нема „достигнато годините.“ Потребна е реформа во: вработувањето на луѓето, нивниот избор, статусот и наградите, редизајнот на обуката на универзитетските наставници и нивниот почеток во професијата, континуираното стручно усовршување, стандардите и поттикот за професионална работа, и што е, можеби, најважно, промени во секојдневните услови за работа на наставникот.“

ЛИТЕРАТУРА

- Abazi, N.** (1977). *Zhvillimi i arsimit, i shkollave dhe i mendimit pedagogjik shqiptar në Maqedoni (1830-1912)*. Tetovë: AZA-SEsoft.
- Ahmetxhekaj, L.** (2010). *Neformalno obrazovanje nastavnika u regionu Peći 1999-2009*. Ms. Diplomski rad, str. 8. Priština.
- Alibabić, Š. M., Ovesni, K.** (2005). Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18(2), 14–29. Beograd.
- Aliu, L.** (2018). *Analizë e sistemit arsimor në Kosovë*. Prishtinë: Fridrich Ebert Stiftung.
- Bek, Y.** (2007). *Teacher's Social/Professional Role and Status*. Master Project, Unpublished. Edirne: Trakya University.
- Belfield, C. & Levin, H. M.** (2007). *The price we pay: economic and social consequences of inadequate education*. Washington DC: Brookings Institution Press.

- Bell, E. & A. Bryman.** (2007). The Ethics of Management Research: An Exploratory Content Analysis. *British Journal of Management*, 18, 63–77.
- Bolitho, R.** (2009). *Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO*, Suvremeni pristup stručnom usavršavanju.
- Bracey, G. W.** (1999). The forgotten 42[percent]. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 711–712. Retrieved November 24, 2007, from Wilson Education Abstracts database. (Document ID: 42355560).
- Brooks-Gunn, I. & D. W. Duncan, G.** (1997). The effects of poverty on children. *The Future of children*, 7(2), 55–71.
- Brkić, M.** (2002). Profesionalno usavršavanje prosvjetnih radnika, *Didaktički putokazi*, 26. Zenica.
- Bruce, J. & B. Showers.** (2002). Postignuća učenika kroz usavršavanje nastavnika u: *Kreiranje obuke i vršnjačke edukacije: Naše potrebe za učenjem*.
- Buletini,** (1967), 20 vjetori i punës së shkollës, Rilindja, Prishtinë.
- Caldwell, G. P. & Ginther, D. W.** (1996). Differences in learning styles of low socioeconomic status for low and high achievers. *Education*, 117(1), 141–147. Retrieved November 24, 2007, from Wilson Education Abstracts database. (Document ID: 10425994).
- Cameron, M.** (2003). *Teacher Status Project: Stage 1: identifying teacher status, its impact, and recent teacher status initiatives*. Wellington, NZ: New Zealand Ministry of Education.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K.** (2007). *Research Methods in Education, sixth edition*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Constantino, R.** (2005). Print environments between high and low socioeconomic status (SES) communities. *Teacher Librarian*, 32(3), 22-25. Retrieved November 24, 2007, from Wilson Education Abstracts database. (Document ID: 805270191).
- Craft, A.** (1996). *Continuing Professional Development*. London: Routledge.
- Craft, A.** (2000): *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Creswell, J. & Plano Clark, V.** (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunningham, M.** (2006). Minority ethnic teachers as socio-cultural empathisers. Findings from the Teacher Status Project. *International Journal of Learning*, 13(6), 79–86.
- Delannoy, F.** (2000). Teacher Training or Lifelong Professional Development? *TechKnowLogia*: November/December. Knowledge Enterprise, Inc.
- Dermaku, I.** (1983). *Rilindja kombëtare shqiptare dhe kolonitë shqiptare të mërgimit në Rumani dhe Bullgari*. Prishtinë: Rilindja.
- Destan, H.** (Redaktor). (2005). *Monografia e Universitetit të Prishtinës*, Hartuar nga Këshilli Redaktues, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë.
- Erceg, V.** (1979). *Nastavnik u savremenoj nastavi*, Sarajevo.
- Emnesa.** (1977). Shkolla e Lartë Pedagogjike, Ramiz Sadiku, Prizren.
- Emnesa.** (1986). 25 vjet pune të SHLP Xhevdet Doda, Ramiz Sadiku, Prizren.
- Ensminger, M. E. & Fothergill, K. E.** (2003). A Decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In Bornstein & Bradley (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 13–27), Mahwah, N.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraenkel, J. K. & Wallen, N. E.** (Eds.). (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill Company Inc.
- Freeman, D.** (1982). Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development. *TESOL Quarterly*, 16, 1.
- Fwu, B. J. & Wang, H. H.** (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211–224.
- George, S., Aaker A. & Kumar, V. D.** (2000). *Marketing Research*. New York: John Wiley & Sons Inc.

- Gibbs, G. & Habeshaw, T. (1989).** *Preparing to Teach*. Bristol: Technical and Educational Solutions.
- Glasser, W. (1999).** *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Grupa autora. (2008).** *Didaktičko-metodički aspekti Studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Novi Sad: Filozofski fakultet, SP Print.
- Grupa autora. (2012).** *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji*. Vršac: Vaspitačka škola "M. Pavlov".
- Grupa autora. (2008).** *Stručno-pedagoška praksa studenata kao konstitutivni element profesionalnog obrazovanja budućih učitelja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, SP Print.
- Grup autorësh. (1977).** *Shkolla Normale "Sami Frashëri"*, Prishtinë (1941-45), ETM-Mësimore i Kosovës, Prishtinë.
- Grup autorësh. (2010).** *Çka e bën të mirë një mësime dhënëse*. Prishtinë: Cip.
- Grupa autora. (2008).** *Stručno-pedagoška praksa studenata kao konstitutivni element profesionalnog obrazovanja budućih učitelja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, SP Print.
- Grupa autora. (2008)** *Didaktičko-metodički aspekti Studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Novi Sad: Filozofski fakultet, SP Print.
- Grupa avtorë. (2019).** *Profesionalen razvoj na nastavnicë vo Kosovo*. Kosovo, Priština: KEEN, EU.
- Gordon, T. (1998).** *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Gustafson, J. P. (2002).** Missing the mark for low-SES students. *Kappa Delta Pi Record*, 38(2), W-3 . Retrieved November 24, 2007, from Wilson Education Abstracts database. (Document ID: 110738953).
- Hadžić, M. & Suljkić, M. (2007).** Permanentno obrazovanje i usavršavanje nastavnika-imperativ sadašnjeg i budućeg vremena. *Nova škola*, 3. Tuzla.
- Hargreaves, L. (2009).** The status and prestige of teachers and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217–229). Boston, MA: Springer.
- Hargreaves, A. i Fullan, M. (1992).** *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.** Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 30. 12. 2020. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44619>>.
- ILO/UNESCO. (1966).** CEART Recommendation concerning the status of teachers. Accessed March 14, 2008, at <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/rec663.htm>
- Informator për studentë dhe mësime dhënëse. (2008/09).** Prizren: Fakulteti i Edukimit.
- Informator për studentë dhe mësime dhënëse, (2008).** Prizren: Fakulteti i Edukimit, 2008/09.
- Jahangiri, A. & Elmi, M. (2016).** Social factors related to the promotion of social status of Meshkinshahr high school teachers from the perspective of teachers themselves. *Sociological studies*, 7(28), 23–27.
- Katalogu i Programeve. (2017).** Prishtinë: Fakulteti i Edukimit, Universiteti "Hasan Prishtina".
- Kërkime Pedagogjike. (2019).** Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës, Printing house "Blendi".
- Knowles, M. S., Elwood F. H. & R. A. Swanson. (2005).** *The adult learner, sixth edition*. New York.
- Kolići, H. (2004).** *Obrazovni sistem na Kosovo*. Priština: Školska knjiga.
- Koliqi, H. (2002).** *Historia e arsimit dhe mendimi pedagogjik shqiptar*. Prishtinë: Libri shkollor.
- Koliqi, H. (2010).** 40 Vjet të Tempullit tonë të Diturisë. Prishtinë: Raster.
- Kraja, M. (1993).** *Mësuesit për kombin shqiptar*. Tiranë.
- Luman, H. & Caka (Osoja). (2007).** *Shqiptarët dhe pëllumba të vranës*. Tiranë: Uegen.
- Lutfiu, B. (2012).** *Aftësimi profesional i mësime dhënëse për punë në shkollat e ciklit fillor dhe të mesëm të ulët në komunën e Prizrenit*. Tetovë: Ms.Punim i diplomës, USH.

- Maleck-Ch. K. & Demaray, M. K.** (2006). Social Support as a Buffer in the Relationship between Socioeconomic Status and Academic Performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. Retrieved November 24, 2007, from ProQuest Education Journals database. (DocumentID: 1183250841).
- MASHT.** (2005). Pasqyrë e statistikave të arsimit në Kosovë -2004/05, janar. Prishtinë.
- MASHT.** (2012). Kurrikula e Kosovës, Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët 6-9. Prishtinë.
- MASHT.** (2016). Korniza Kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar). Prishtinë.
- MASHT.** (2016). Plani strategjik i arsimit në Kosovë 2017-2021, shtator. Prishtinë.
- MASHT.** (2016). Plani strategjik i arsimit në Kosovë 2017-2021. Prishtinë.
- MASHT.** (2017). Korniza strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë. Prishtinë.
- MASHT.** (2017). Korniza strategjike për zhvillimin profesional të mësimdhënësve në Kosovë. Prishtinë.
- MASHT.** (2020). Të dhëna mbi arsimin parauniversitar, Shënime statistikore 2019/20. Prishtinë.
- MASHT.** (2020). Strategjia e sigurimit të cilësisë për arsimin parauniversitar në Kosovë 2016-2020. Prishtinë.
- MASHT.** (2021). Të dhëna mbi arsimin parauniversitar, Shënime statistikore 2020/21. Prishtinë.
- Mitrović, M., Radulović, L.** (2011). *Kvalitet u obrazovanju, Filozofski fakultet u Beogradu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Navid, A. M. & Shafi, Z. H.** (2014). Study of cultural and social factors affecting the social status of teachers. *Strategy Quarterly*, 23(73).
- Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S.** (2010). *Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo* (I deo) <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.
- Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S.** (2010) Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji - koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(3).
- Programi nacional për zhvillimin e Arsimit në Republikën e Maqedonisë 2005–2015,** MASHT– R.M. (2006). Shkup.
- Projekti i Reformimit.** (2001). Prizren: Fakulteti i Edukimit, SHLP.
- Popkewitz, S. T.** (1994). *Professionalization in Teaching*, 10(1).
- Qazim, L.** (1987). *Normalja e Gjakovës*. Prishtinë: Rilindja.
- Quirke, P.** (1996). Using Unseen Observations for an In-service Teacher Development Programme. *The Teacher Trainer*, 10(1). Canterbury: Pilgrims Ltd.
- Radeka, I., Sorie, I.** (2005). Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2(10), 263–278.
- Rexhaj, Xh.** (2011). *Kvalifikacija kosovskih nastavnika bez odvajanja od posla i relevantnih evropskih standard*. Priština: Ms. dipl. rad., str.11.
- Rexhepagiq, J.** (1977). *Zhvillimi i arsimit dhe i sistemit shkollor të kombësisë shqiptare në territorin e Jugosllavisë së sotme deri në vitin 1918*, ETM- Mësimore i KSAK. Prishtinë.
- Schmid, C. J. & Lauer, S.** (2016). Institutional (teaching) entrepreneurs wanted!– Considerations on the professoriate’s agentic potency to enhance academic teaching in Germany. In *Organizing academic work in higher education* (pp. 129-151). Routledge.
- Shatri, B.** (2006). Arsimi fillor në Kosovë në shek. XX, Libri shkollor, Prishtinë.
- Skoko, H.** (2000). *Upravljanje kvalitetom*. Zagreb: Sinergija d.o.o., Grafo Mark, Zagreb.
- Statistikat e Agjensionit të Kosovës.** (2020). Statistikat e arsimit në Kosovë 2019/20, Prishtinë.
- Stručni razvoj u školskom/vrtičkom nivou priručnik za nastavnike u školama, predškolske ustanove i učeničke domove, zavod za obrazovanje, Odeljenje za kontinuirano obrazovanje stručno usavršavanje.** Podgorica, 2017.

- Trifunović, V., Milovanović, R.** (2009). Profesionalne kompetencije i funkcije učitelja danas, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Universiteti** "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, (2016), Raporti i Vetëvlerësimit, Prishtinë.
- Universiteti** "Hasan Prishtina" (2017), Fakulteti i Edukimit, Katalogu i programeve, Prishtinë.
- Universiteti** "Hasan Prishtina" (2016), Fakulteti i Edukimit, Raporti i vetëvlerësimit, Prishtinë.
- Universiteti** "Hasan Prishtina" Fakulteti i Edukimit, (2013), Plani zhvillimor, 2014-2018, Prishtinë.
- Universiteti** i Prishtinës, (2010), Pasqyra e Planeve Mësimore dhe Personelit Akademik 2009-2010, Prishtinë.
- UNMIK, JIAS,** (2001), Korniza e kurrikulit të ri të Kosovës, Libri i bardhë për diskutim, Prishtinë.
- UP.** "Hasan Prishtina" (2013), Plani zhvillimor i Fakultetit të Edukimit 2013-2018, Prishtinë.
- Fullan, M.** (2010). *Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim, Botimi i tretë.* Tiranë: CDE.
- Fullan, M.** (2010). *Forcat e ndryshimit, Dëpërtim në thellësitë e reformës arsimore.* Tiranë: CDE.
- Vidović, V. (2005). (ur.). *Cjeloživotno obrazovanje ucitelja i nastavnika: višestruke perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vidović, V., Štetič, V. (2007). Modeli ucenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada, 14(2),* 283–310. Zagreb: Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F.** (2000). *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it.* Washington, D. C.: BISCE of the National Research Council.
- Vlerësimi** afatmesëm, (2019), Zbatimi i Planit Strategjik për Arsimin në Kosovë -2017-2021. Prishtinë: KEEN.

Литература за истражување од веб-локации:

- Definisiranje sistema, <https://www.google.com/search?q=definition+of+system&oq=chrome>.
- Društveni položaj, https://sh.wikipedia.org/wiki/Dru%C5%A1tveni_polo%C5%BEaj.
- Education & Socioeconomic status, <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.pdf>.
- Encyclopædia Britannica. (2008). Social status. Retrieved January 1, 2008, from Encyclopædia Britannica, Online at <http://www.britannica.com/eb/article-9068459>.
- Fjolla Peci, Punim diplome, <https://www.umib.net/wp-content/uploads/2020/01/punim-diplome-fjolla-peci.pdf>.
- Higher education, https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021, pristup... Pristupljeno 30. 12. 2020. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=56260>.

[http://www.see-educoop.net/report 2002-2003-yug-kos-aln-.pdf](http://www.see-educoop.net/report%202002-2003-yug-kos-aln-.pdf),Përkrahja Finlandeze për zhvillimin e sektorit të edukimit në Kosovë.
[http://121.52.159.154:8080/jspui/bitstream/123456789/1621/1/impact%20economic%20status%20te achers.pdf](http://121.52.159.154:8080/jspui/bitstream/123456789/1621/1/impact%20economic%20status%20te%20achers.pdf).
<http://aei.pitt.edu/42406/1/A6503.pdf>, European Report on the Quality of school education.
[http://Dr.Dušanka Popović, Profesionalni razvoj u nivou škole, Zavod za školstvo Crne Gore.](http://Dr.Dušanka%20Popović,%20Profesionalni%20razvoj%20u%20nivou%20škole,%20Zavod%20za%20škولstvo%20Crne%20Gore)
[http://Identifikimi i nevojave të mësuesve për zhvillim profesional, maj, 2010.](http://Identifikimi%20i%20nevojave%20të%20mësuesve%20për%20zhvillim%20profesional,%20maj,%202010)
http://Masht.gov.net/advCms/documents/PSAK_2011-2016.pdf.
[http://Masht.gov.net/advCms/Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar.](http://Masht.gov.net/advCms/Strategjia%20për%20Zhvillimin%20e%20Arsimit%20Parauniversitar)
[http://Masht.gov.net/documents,Strategjia e Arsimit të Lartë në Kosovë, pdf.](http://Masht.gov.net/documents,Strategjia%20e%20Arsimit%20të%20Lartë%20në%20Kosovë,%20pdf)
[http://Masht.gov.net/documents/UA-06/2004,Standardet e Praktikes _Profesionale për mësimdhënësit.](http://Masht.gov.net/documents/UA-06/2004,Standardet%20e%20Praktikes%20Profesionale%20për%20mësimdhënësit)
[http://pedagogjia.wordpress.com/andragogji/koncepti-dhe-detyrat-e-arsimit-joformal/.](http://pedagogjia.wordpress.com/andragogji/koncepti-dhe-detyrat-e-arsimit-joformal/)
[http://Programi nacional për Zhvillimin e Arsimit në Republikën e Maqedonisë 2005-2015.](http://Programi%20nacional%20për%20Zhvillimin%20e%20Arsimit%20në%20Republikën%20e%20Maqedonisë%202005-2015)
[http://sq.bep-ks.org/vleresimi/.](http://sq.bep-ks.org/vleresimi/)
[http://unhz.eu/fakulteti-i-arteve/njoftimet/?arsim_course=edukim-i-pergjithshem-ne-muzike%20.](http://unhz.eu/fakulteti-i-arteve/njoftimet/?arsim_course=edukim-i-pergjithshem-ne-muzike%20)
[http://www.ehl.icrc.org-ICRC-Komiteti i Kryqit të Kuq-Gjenevë.](http://www.ehl.icrc.org-ICRC-Komiteti%20i%20Kryqit%20të%20Kuç-Gjenevë)
<http://www.kec-ks.org/hph.html>.
<http://www.kec-ks.org/pdf-s>, Raporti i punës për vitin 2010 fq.10.
[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/obuka nastavnika u Finskoj, \(eng\).](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/obuka%20nastavnika%20u%20Finskoj,%20(eng))
http://www.psychology.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/117/Natasha.Maswikiti.pdf
[http://www.revistaeducacion.mec.es/.pdf,Niemi & Jakku-Sihvonen.](http://www.revistaeducacion.mec.es/.pdf,Niemi%20&%20Jakku-Sihvonen)
<http://www.see-educoop.net/education,annualreport2002-2003-yug-kos-aln-t05.pdf>.
[http://www.see-educoop.net/education/standards-of-practice2-yug-kos-aln-t03.](http://www.see-educoop.net/education/standards-of-practice2-yug-kos-aln-t03)
[http://www. \(Ne\)formalno obrazovanje nastavnika na Filozofskom Fakultetu sveučilišta u Ljubljani.](http://www.(Ne)formalno%20obrazovanje%20nastavnika%20na%20Filozofskom%20Fakultetu%20sveučilišta%20u%20Ljubljani)
[https://arheologija.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-pedagosko-izobrazevanje.](https://arheologija.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-pedagosko-izobrazevanje)
<https://ask.rks-gov.net/media/6030/niveli-i-pagave-n%C3%AB-kosov%C3%AB-2020.pdf>.
<https://core.ac.uk/download/pdf/6358774.pdf>.
<https://docplayer.net/185902278-Kosovo-education-and-employment-network-teacher-professional-development-in-kosovo.html>.
<https://docplayer.net/185902278-Kosovo-education-and-employment-network-teacher-professional-development-in-kosovo.html>.
https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_en.
<https://edukimi.uni-pr.edu/desk/inc/media/A54B7882-F4E5-4931-9617-91456621A799.pdf>.
<https://edukimi.uni-pr.edu/page.aspx?id=1,3,plan-programet>.
[https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/indikatori kvaliteta u obrazovanju odraslih-gordana boskovic.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/indikatori%20kvaliteta%20u%20obrazovanju%20odraslih-gordana_boskovic.pdf).
[https://feffs.uni-pr.edu/page.aspx?id=1,44,planet e studimit.](https://feffs.uni-pr.edu/page.aspx?id=1,44,planet%20e%20studimit)
<https://filologjia.uni-pr.edu/page.aspx?id=1,19,&1,21,&1,45>, planet e studimit.
<https://fshmn.uni-pr.edu/page.aspx?id=1,45,1,47,&1,74>, planet e studimit.
<https://fshmn.uni-pr.edu/page.aspx?id=1,70>, planet e studimit.
<https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=2543&31958&8676>.
<https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2428>.
<https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=31958>.
<https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Korniza-per-sigurim-te-cilesise-se-performances-se-shkolles-ne-Kosove-2016.pdf>.

https://issuu.com/svijet-kvalitete.com/docs/indikatori_kvaliteta_u_funkciji_sam.
<https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/professional-development-matters.pdf>.
<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/quality-and-learning-indicators>.
<https://masht.rks-gov.net/strategjite?page=1-2>.
<https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2002-2010?page=1-4>.
<https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2013-2020?page=1-4>.
https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/elds-report-alb-for-web_1.pdf.
https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/kurrikula-e-edukimit-parashkollor-ne-kosove-3-6-vjec_1.pdf.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/2-ligji-per-arsimin-e-larte.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/7-lep-ligji-mbi-eukimin-parashkollor.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/9ligji-i-arsimit-ne-komuna2008-03-l068-al-ar-se-kom.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/ligji-per-aftesimin-profesional-2013-alb.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/ligji-per-arsimin-dhe-aftesimin-per-te-rritur-2013-alb.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/pasqyre-e-statistikave-te-arsimit-ne-kosove.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/shenime-statistikore-2014-15-arsimi-parauniversitar.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/statistikat-e-arsimit-ne-kosove-2010-11.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/05/lmash-gz-nr-2-08-janar-2016-actdocumentdetail.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/09/15-ua-nr15-2016-licencimi-dhe-regj-ins-ed-app-rotated.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/09/19-ua-nr-19-2016-perfshirja-ne-instituc-parashkollor-kosove.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/libri-b5-shqip.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/rotatedpdf180.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-kurrikulare-finale.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-berthame-2-final.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategjike.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/08/sistemimi-i-licencimit-dhe-zhvillimit-te-mesimdhenesve-ne-karriere.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2020/09/korniza-komplet-shqip-2.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2021/01/shenime-statistikore-2020-21-arsimi-parauniversitar.pdf>.
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2021/01/shenime-statistikore-2020-21-arsimi-parauniversitar.pdf>.
<https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>, (studijski program).
<https://opas.peppi oulu.fi/en/minor-subjects-and-other-modules/18714?period=2021-2022>,
<https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs/>.
<https://pef.um.si/studij/1-stopnja/razredni-pouk-un/>.
<https://pef.um.si/vsezivljenjsko-izobrazevanje/center-za-pedagosko-izobrazevanje-in-strokovno-izpopolnjevanje/>.
<https://proleksis.lzmk.hr/54506/>, proleksis enciklopedija, Online.
<https://studiehandboken.abo.fi/en/programme/18466?period=2020-2022>.

<https://studyinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.64230081818>.
<https://studyinfo.fi/wp2/en/valintojen-tuki/finnish-education-system/>.
[https://www.academia.edu/32448660/Teachers Views Regarding the Social Status of the Teaching Profession](https://www.academia.edu/32448660/Teachers_Views_Regarding_the_Social_Status_of_the_Teaching_Profession).
<https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>, American Psychological Association.
<https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>, 9. 2021.
<https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.pdf>.
<https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/strucno-usavrsavanje-i-profesionalni-razvoj-2010-1536867257.pdf>.
<https://www.britannica.com/topic/social-status>.
<https://www.edutopia.org/teacher-development-research-keys-success>.
https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-04/kosovo_cpd_survey_2018_executive_summary_al_0.pdf.
https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/kosovo_cpd_survey_2018_sq_0.pdf,
<https://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/oddelki-filozofske-fakultete-ul>.
<https://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/strokovne-sluzbe>, CPI FF, Maribor, Slovenija.
<https://www.ff.uni-lj.si/studij/magistrski-studij-2-stopnja/predstavitev-programov-1&2-stopnje>,
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>, (studijski program).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P8a>.
https://www.idi.hr/vrednovanje/metodologija/indikator_i_kvalitete.htm.
<https://www.idi.hr/vrednovanje/samovrednovanje/EU.htm>.
<https://www.ijsr.net/archive/v3i8/MDIwMTUzMDI=.pdf>, 9.2021.
https://www.institutigap.org/documents/43587_Pasqyre_e_Arsimit_C3AB_LartCAB_nC3AB_KosovC3AB.pdf.
<https://www.masht-smia.net/sistemi-smia>, sistem upravljanja informacijama o obrazovanju.
<https://www.meraevents.com/blog/importance-of-professional-development-for-teachers>.
<https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-strucnom-usavrsavanju-napredovanju-zvanjanastavnika-vaspitaca-strucnih.html>, ("Sl. glasnik RS", br. 81/2017 i 48/2018).
https://www.researchgate.net/publication/224930670_Procjena_i_unapredenje_kvalitete_u_e-obrazovanju.
https://www.researchgate.net/publication/233823406_Uticaj_socio-ekonomskog_statusa_ucenika_na_obrazovna_postignuca_direktni_i_indirektni_uiticaji.
https://www.researchgate.net/publication/312294321_The_Effects_of_Socio-economic_Status_on_Prospective_English_Language_Teachers'_Academic_Achievement.
<https://www.riinvestinstitute.org/uploads/files/2016/October/17/shqip1476703548.pdf>.
<https://www.solutiontree.com/knowledge-base/professional-development-overview>.
<https://www.studyinfinland.fi/universities-list-view>.
<https://www.umass.edu/preferen/gintis/feldman.pdf>, Economic Status, Inheritance of: Education, Class and Genetics.
<https://www.umib.net/fakulteti-edukimit/historiku-i-fakultetit-te-edukimit/>.
<https://www.urban.org/sites/default/files/publication/32841/1001507-The-Economic-Value-of-Higher-Teacher-Quality.pdf>.
<https://www.utu.fi/sites/default/files/media/BA%20Bachelors%20Degree%20Programme%20in%20Early%20Childhood,%20Teacher%20Education%20Rauma.pdf>.
<https://www.valentinkuleto.com/2016/04/profesionalni-razvoj-nastavnika-kljuc-kvalitetne-nastavne-prakse/>.
<https://www.yumpu.com/xx/document/view/51950650/maj-2008-qendra-per-arsim-e-kosoves>,

Implementation of Kosovo Education Strategic Plan 2017 – 2021, Prishtina, 2019.

<http://kosovoprojects.eu/wp-content/uploads/2020/02/Implementation-of-Kosovo-Education-Strategic-Plan.pdf>.

K. Marina, K. Ljupčo, Uticaj socioekonomskog statusa na pojavu perfekcionizma kod darovitih učenika osnovnih škola, <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2217-73371501040K>.

http://www.psychology.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/117/Natasha.Maswikiti.pdf

K. Miličević, Britvić, J., Miličević, I. (2008). Osiguranje kvaliteta i obrazovanje - ISO 9001: 2008, Alati za osiguranje kvaliteta. *Praktični menadžment*, 3(5), file:///C:/Users/User/Downloads/PM_br5_cl10.pdf.

Ndikimi i cilësisë së mësimdhënësve dhe burimeve shkollore në rezultatet e nxënësve kosovarë, Zyra e BE në Kosovë, KEEN, http://kec-ks.org/wp-content/uploads/2018/10/PISA-2015-Results_ALB-1.pdf.

Normalja e Elbasanit , www.prof.Murat.Gecaj, Normalja e Elbasanit, Universiteti i parë shqiptarë. Normalja e Elbasanit , www.klea.l/forum/Mr.sc. Rrezehana Hysa, Normalja e Elbasanit, vatrë e kultures dhe arsimit shqip.

Ö. Mutluer & S. Yüksel, The Social Status of the Teaching Profession: A Phenomenological Study, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227825.pdf>.

OECD, The professional development of teachers, <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>.

UNESCO. (1997). The 1966 ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers: What is it? Who should use it? Accessed 03/14/08 at

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126086e.pdf>.

Podučavanje i poučavanje, [http://www.hrvatskarijec.rs/vijest/A12659/Pouciti-i\(li\)-poduciti/](http://www.hrvatskarijec.rs/vijest/A12659/Pouciti-i(li)-poduciti/).

Podučavanje ili poučavanje , <https://www.prevoditelj-taksta.com/poducavanje-ili-poucavanje/>. Profesionalni razvoj,

www.google.com/search?q=Perfection+development&chrome..69i57j33.14.

Proleksis enciklopedija-online, socialni status, <https://proleksis.lzmk.hr/54506/>.

Ralph C. Wilson, Jr. School of Education, Is There a Positive Correlation between Socioeconomic Status and Academic Achievement?, <https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077>.

S. Taylor & Derek, Yu, The Importance of Socio-economic Status in determining Educational, <https://core.ac.uk/download/pdf/6358774.pdf>.

Shkolla Normale e Prishtinës, [www.zemrashqiptare .net](http://www.zemrashqiptare.net). Shaban Pllana e Hamdi Thaqi”, Monografi..., Shkolla Normale e Prishtinës”.

Socioekonomski status, https://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status.

The Professional Development of Teachers, <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>.

Vlerësimi afatmesëm, (2019), Zbatimi i Planit Strategjik për Arsimin në Kosovë -2017-2021,

KEEN, Prishtinë. http://kec-ks.org/wp-content/uploads/2020/08/Vler%C3%ABsim-afatmes%C3%ABm-i-PSAK_ALB.pdf.

Visoko obrazovanje, https://hr.wikipedia.org/wiki/Visoko_obrazovanje.

www.Masht-gov.net/documents/ Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional.

Vega, V. Teacher Development Research Review: Annotated Bibliography, Edutopia.org <http://www.edutopia.org/teacher-development-research-annotated-bibliography#darling1>.

Villegas-Reimers, E. (2003), Teacher professional development: an international review of literature, UNESCO: International Institute for Educational Planning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.

ДОДАТОЦИ

ДОДАТОК БР. 1 Прашалник за наставници

Почитувани наставници,

Свесни сме за Вашата благородна професија и за услугите кои ги давате за добробит на целото општество, а посебно за образованието на младите генерации.

Ви се обраќам со посебна почит со цел да ни помогнете да ја разјасниме важноста на општествениот статус на наставникот за квалитетната настава. Вашата помош во собирањето на податоците за истражувањето за нас е од посебно значење. Вашите размислувања и одговори за следните прашања (иако анонимни) ќе се третираат внимателно и ќе се користат за професионални и научни цели.

Однапред благодарам за соработката

I. Биографски и општествени податоци

- Вашата полова ориентација: а. **женско** б. **машко** в. **недоредено**
(заокружете а, б или в)
- Која е вашата возраст: а. **до 29** г. б. **30 – 44** г. в. **45 – 65** г.
(заокружете една опција)
- Регион на кој припаѓате: Приштина, Призрен, Урошевац, Пеќ, Митровица,
Гњилане, Ѓаковица (заокружете една опција)
- Вашиот брачен статус: а. **оженет/омажена** б. **неоженет/неомажена** в.
живеам сам/живеам сама (заокружете една опција)
- Окружението во кое живеете е: а. **град** б. **село**
(заокружете една опција)
- Колку членови има Вашето семејство: а. **живеам сам/а** б. **2 – 4** члена
(заокружете а, б, в или г) в. **5 – 9** члена г. **10** и повеќе члена
- Живеете во куќа/стан: а. **сопствен имот** б. **изнајмен**
(заокружете една опција)
- Колку членови на семејството (освен Вас) се во работен однос:
а. **никој** б. **1** в. **2** г. **3** и повеќе
(заокружете една опција)

II. Професионални податоци

- Вашето ниво на образование: а. **Средно школо** б. **Факултет**
(заокружете една опција) в. **М-р/Мастер** г. **Докторат**
- Кога го завршивте факултетот: а. **пред 1999** год. б. **по 1999** год.
(заокружете една опција)
- Вашето професионално искуство во настава: а. **до 3** год. б. **4 – 9** год.
(заокружете една опција) в. **10 – 20** год. г. **повеќе од 21**
год.
- Нивото на училиштето во кое предавате: а. **I – V** одд. б. **VI – IX** одд. в. **X – XII**
одд.
(заокружете една опција)
- Окружението во кое работите (каде се наоѓа училиштето): а. **град** б. **гратче** в. **село**
(заокружете една опција)

III. Мислења и ставови на наставниците кои се поврзуваат со предметот на истражувањето

- Професијата (наставник) со која сега се занимавате, ја избравте како:
а. **сакана професија** б. **можност за вработување** в. **секундарна професија**
(заокружете една опција)
- Дали актуелната квалификација што ја имате ги исполнува Вашите потреби за поучување?
а. **да** б. **не** в. **не сум сигурен**
(заокружете една опција)
- Дали нивото на квалификациите на наставникот влијае на квалитетот на поучувањето?

| | | | | |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Да, многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

4. Колку беа корисни знаењата/вештините стекнати за време на студиите за да се започне со работа како наставник?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

5. Дали имавте педагошка практика (за настава) за време на студиите?
(заокружете една опција) а. да б. не

- 6.a. Ако е а. да, колку сте задоволен/задоволна со таа педагошката практика?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Немавме педагошка практика</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------------------|

(заокружете една опција)

7. Дали сте чуле или прочитале за доживотното учење и професионалниот развој на наставникот?
а. да б. не в. не сум сигурен
(заокружете една опција)

8. Колку им е потребен професионален развој на наставниците ако ги имаат потребните квалификации?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

9. Дали сте следеле каква било форма или активност за професионален развој?
(заокружете една опција) а. да б. не в. не сум сигурен

- 9.a. Ако да, колку сте задоволен/на од овие активности за професионален развој?

| | | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|----------------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> | <i>Јас не присуствував</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|----------------------------|

(заокружете една опција)

10. Колку можност имавте да го искористите знаењето стекнато за време на семинарот или обуката во наставниот процес?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

11. Во кои активности за професионален развој учествувавте во последните три години?

| | | |
|---|--|---------|
| | | Учество |
| 1 | Семинар, обука, работилница, научна конференција | |
| 2 | Читање на научна и педагошка литература | |

| | | |
|---|--|--|
| 3 | Објавување на книги и трудови во домашни и светски списанија | |
| 4 | Обука за употреба на ИКТ – ECDL | |
| 5 | Завршување на студии – магистерски, докторски, друго образование | |
| 6 | Учество во едукативни професионални мрежи | |
| 7 | Обука во училиште/институција | |
| 8 | Други активности за професионален развој на наставниците | |
| 9 | Не учествував во ниту една активност за професионален развој | |

(Пополнете ги опциите на кои учествувавте)

12. Дали е корисно искуството во Вашата професија за квалитетот на наставата ?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

13. Колку сте задоволен/на од Вашата месечна плата?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

14. Колку Вашата тековна плата ги задоволува Вашите и потребите на Вашето семејство за нормален живот?

| | | | | |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|--------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

15. Колку часови (не лекции) поминувате во училиште подготвувајќи се за часови?
_____ (напиши со број)

16. Дали имате доволно време за друга работа освен наставничка?

(заокружете една опција) а. **да** б. **не**

17. Кои се активностите што ги користите најмногу за време на часот со учениците?

| | Активности за време на часот | Секогаш | Често | Повремено | Никогаш |
|---|--|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | Предавам – ја објаснувам наставната единица | | | | |
| 2 | Демонстрирам на практичен начин | | | | |
| 3 | Користам едноставни алатки за конкретизација | | | | |
| 4 | Користам лаптоп, проектор и други алатки | | | | |
| 5 | Организирам читања, коментари, дискусии | | | | |
| 6 | Го ангажирам ученикот за самостојна работа и задачи | | | | |
| 7 | Ги ценам работата и успехот на учениците за време на часот | | | | |
| 8 | Ги запознавам учениците со целта на лекцијата | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 9 | Ги охрабрувам љубопитноста и размислувањето на учениците | | | | |
| 10 | Ги мотивирам учениците на различни начини | | | | |
| 11 | Ги советувам кога прават грешки и ги исмеваат своите пријатели | | | | |
| 12 | Користам физички дисциплински мерки ако се тепаат и исмеваат некого | | | | |
| 13 | Користам алтернативни – дополнителни текстови/литература | | | | |
| 14 | Организирам групна работа за време на часовите | | | | |

18. Дали имате доволно време дома да се подготвите за часови?

| | | | | |
|-----------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Да, имам</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|-----------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

19. Дали би обрнувале повеќе внимание на квалитетот на наставата и учењето ако Вашата плата е подобра?

| | | | | |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| <i>Да, многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

20. Како (Вашиот) брачен статус влијае на ангажманот и квалитетот на наставата?

| | | | |
|------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| <i>Ми помага</i> | <i>Без влијание</i> | <i>Ми пречи</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|

(заокружете една опција)

21. Колку е пречка за професионалниот развој и Вашата подготовка за настава грижата за децата и семејството?

| | | | | | |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|-------------------------------|
| <i>Да, многу</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Малку</i> | <i>Нималку</i> | <i>Не сум сигурен</i> | <i>Не грижам за семејство</i> |
|------------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|-------------------------------|

(заокружете една опција)

22. Како го оценувате квалитетот на образованието на Косово денес?

| | | | |
|--------------------|-----------------|-------------------|-------------|
| <i>Многу добро</i> | <i>Донекаде</i> | <i>Не е добро</i> | <i>Лошо</i> |
|--------------------|-----------------|-------------------|-------------|

23. Како го оценувате квалитетот на образованието денес, во споредба со пред 10 (десет) години?

| | | | | | |
|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| <i>Видливо подобрување</i> | <i>Мало подобрување</i> | <i>Без никакво подобрување</i> | <i>Со благ пад</i> | <i>Со забележителен пад</i> | <i>Не сум сигурен</i> |
|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|

24. Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на образованието?

| | | | | | |
|---|----------------------------------|-------|----------|-------|---------|
| | | Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
| 1 | Квалитет на студии (на факултет) | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 2 | Содржина на програмата (предмет) за време на студијата | | | | |
| 3 | Ангажирање на заслужни студенти за наставн. | | | | |
| 4 | Квалификација – bachelor, ms/r, dr. | | | | |
| 5 | Професионален развој на наставниците | | | | |
| 6 | Познавање на наставната програма (наставна програма од наставници) | | | | |
| 7 | Добра плата за завршена работа | | | | |
| 8 | Надзор над работата и одговорноста | | | | |
| 9 | Социоекономски услови | | | | |
| 10 | Планирање и подготовка за лекцијата | | | | |

25. Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на падот на квалитетот на образованието?

| | | Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|----|--|-------|----------|-------|---------|
| 1 | Чести реформи во образованието | | | | |
| 2 | Лошо познавање на новата наставна програма | | | | |
| 3 | Мала вклученост на семејството/родителите | | | | |
| 4 | Мал ангажман на учениците во наставата | | | | |
| 5 | Недостиг на контрола и перцепција во работата | | | | |
| 6 | Лошо управување со училиштето (неискусни директори) | | | | |
| 7 | Мала вклученост на наставникот во наставата | | | | |
| 8 | Ниски плати на наставниците | | | | |
| 9 | Недостиг на наставни средства (технологија) | | | | |
| 10 | Мешање на политиката во образованието | | | | |
| 11 | Недостиг на отчетност, внатрешно и надворешно оценување на училиштето и наставниците | | | | |
| 12 | Неколку обуки за професионален развој на наставниците | | | | |
| 13 | Низок квалитет на спроведување на активностите за професионален развој | | | | |

26. На крај, додадете какви било коментари, мислења, забелешки или сугестии во врска со квалитетот на обуката на Косово _____

_____.

ДОДАТОК БР. 2 Прашалник за студенти

Драги студенти,

Професијата која сте одлучиле да ја студирате е хумана, благородна и прилично одговорна. Вашата искрена посветеност во текот на студиите ќе Ви донесе многу предности во смисла на квалитетно стручно усовршување, опит личен развој, работа и кариера во текот на работата, а ќе го подигне и квалитетот на образованието во Вашата земја.

Со почит Ви се обраќам со барање од истражувачки карактер во областа на образованието кое има врска со расветлување на некои прашања кои се однесуваат на подигање на квалитетот на образованието на Косово, односно на образованието на студентите за наставна дејност. Вашата помош која ќе ми ја дадете преку одговори на подготвениот прашалник ќе ни овозможи собирање на податоци кои се од посебно значење за нашето истражување. Со Вашите искрени размислувања и ставови, иако аномнимни, ќе се постапува внимателно, а резултатите ќе се користат само за професионални и научни цели.

Благодарам на соработката

I. Биографски и општествени податоци

1. Вашата полова ориентација: а. **женско** б. **машко** в. **неодредено**
(заокружете една опција)
2. Старосна група на која припаѓате: а. до **24 г.** б. **25 – 29 г.** в. **над 30 год.**
(заокружете една опција)
3. Вашиот брачен статус: а. **неоженет/неомажена** б.
оженет/омажена в. **верен/а**
(заокружете една опција)
4. Окружението во кое живеете е: а. **град** б. **гратче** в. **село**
(заокружете една опција)
5. Колку членови има Вашето семејство: а. **1 – 4** б. **5 – 9** в. **повеќе од 10** члена
(заокружете една опција)
6. Вашата семејна економска состојба: а. **многу добра** б. **просечна** в. **слаба**
(заокружете една опција)
7. Колку членови од семејството се во работен однос: а. **ниеден** б. **1** в. **2** г. **3 и повеќе**
(заокружете една опција)

II. Податоци кои се однесуваат на предметот на истражување

1. Во која гранка на факултетот студирате: _____
- 1.a. Година на студирање: а. **I** б. **II** в. **III** г. **IV**
(заокружете една опција)
2. Место (град) во кое се наоѓа факултетот: а. Приштина б. Призрен
(заокружете една опција) в. Гаковица г. Ѓњилане
3. Која насока ја завршивте во средното образование (гимназија – техничка – економска – медицинска – или друга _____ (напишете или заокружете една опција)
4. Колку години траеше Вашето средношколско образование: а. **3 г.** б. **4 г.**
(заокружете а или б)

5. Каков успех постигнавте во последната година од средното училиште (напишете со зборови) _____.

6. Колку бевте задоволен/задоволна со работата на наставниците во средното училиште?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

7. Колку беше реално оценувањето на наставникот за Вашето средношколско знаење?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

8. Што Ве мотивираше да студирате на овој факултет (за наставници)?

| | | | |
|---------------|-------------|-------------|---------------------------|
| Личната желба | Семејството | Случајноста | Недостигот на други опции |
|---------------|-------------|-------------|---------------------------|

(заокружете една опција)

9. Дали би го промениле факултетот (за учители) ако би имале можност да се запишете на друг факултет? а. да б. не в. не сум сигурен (заокружете а, б или в)

10. Колку сте задоволен/на од предавањето и организирањето на студирањето?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

11. Како ги исполнува Вашите барања за потенцијални наставници, студиската програма што ја избравте?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

12. Дали имате педагошка практика за настава (во училиштата) за време на студиите и колку сте задоволен/на од тоа?

| | | | | |
|-------|----------|-------|---------|------------------------------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку | Не држиме педагошка практика |
|-------|----------|-------|---------|------------------------------|

(заокружете една опција)

13. Колку сте задоволен/на од работата на наставниците со Вас за време на студиите?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

14. Колку сте задоволен/на од соработката помеѓу професорот и студентот за време на

студиите?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

15. Колку е објективно оценувањето што наставниците го даваат за Вашето знаење?

| | | | |
|-------|----------|-------|---------|
| Многу | Донекаде | Малку | Нималку |
|-------|----------|-------|---------|

(заокружете една опција)

16. Дали Вашата семејна економска состојба влијае на квалитетот на студиите?

а. да б. не в. не сум сигурен (заокружи една опција)

17. Кои се активностите што ги користат Вашите наставници за време на предавањата?

| | | Секогаш | Често | Понекогаш | Никогаш |
|----|---|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | Предавања – ја објаснуваат наставната единица | | | | |
| 2 | Демонстрираат на практичен начин | | | | |
| 3 | Користат едноставни алатки за конкретизација | | | | |
| 4 | Користат лаптоп, проектор и други ИКТ алатки | | | | |
| 5 | Организираат читања, коментираат, дискутираат | | | | |
| 6 | Ангажираат студенти за самостојна работа | | | | |
| 7 | Користат алтернативни – дополнителни текстови/ литература | | | | |
| 8 | Дискутираат за важни теми | | | | |
| 9 | Зборуваме за политика и едноставни работи | | | | |
| 10 | Асистенти предаваат наместо професори | | | | |
| 11 | Во отсуство на текстови, даваат белешки/сценарија | | | | |
| 12 | Презентации на трудови и наставни единици | | | | |

18. Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите?

| | | Многу | Малку | Нималку |
|---|---|-------|-------|---------|
| 1 | Содржина на програмата – недостиг на педагошко-методички предмети | | | |
| 2 | Квалификувани професори во соодветната област | | | |
| 3 | Редовни предавања и вежби | | | |
| 4 | Објективно оценување на знаењето на студентите | | | |
| 5 | Вистинска соработка професор – студент | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 6 | Современа настава – истражување – креативност | | | |
| 7 | Добри социоекономски услови | | | |
| 8 | Учебници и потребна литература | | | |
| 9 | Педагошка практика за време на студиите | | | |

19. Како го оценувате моменталниот тренд на квалитетот на студиите?

| | | | |
|--------------|--------------------------|-------|----------------|
| Се подобрува | Нема разлика од минатото | Опаѓа | Не сум сигурен |
|--------------|--------------------------|-------|----------------|

20. Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на падот на квалитетот на студиите?

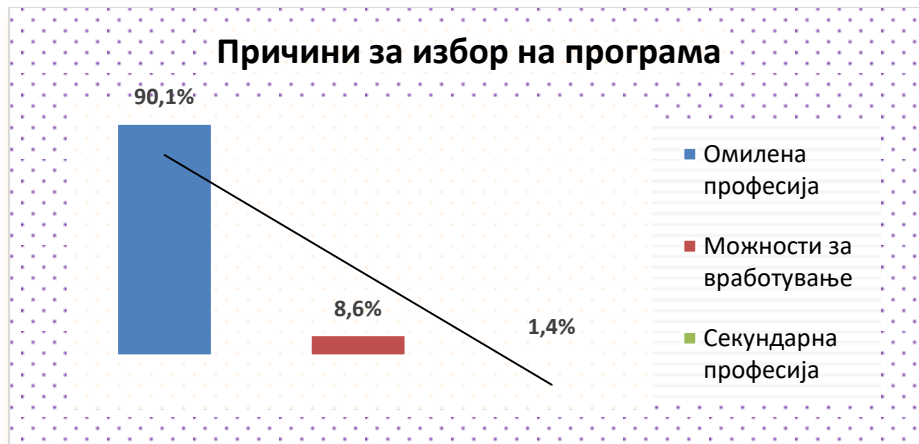
| | | Многу | Малку | Нималку |
|---|---|-------|-------|---------|
| 1 | Недостиг на педагошко-дидактичко-методички предмети | | | |
| 2 | Недостиг на алатки за конкретизација (технологија) | | | |
| 3 | Слаб ангажман на професорите во работа со студентите | | | |
| 4 | Низок ангажман на учениците во наставата | | | |
| 5 | Недостиг на релевантни текстови и литература | | | |
| 6 | Недостиг на професори – губење на часови, предавања и сл. | | | |
| 7 | Преголем обем на работа на студенти – семинари | | | |
| 8 | Недостиг на истражувачка работа | | | |

21. Што би промениле на факултетот (за време на студиите) за подобро да се подготвите за идната наставна работа? Дајте го Вашето мислење поопширно

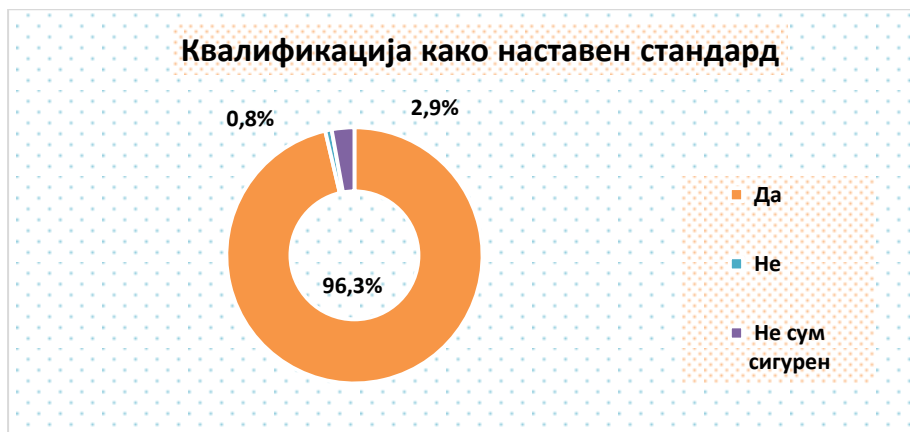
22. Со какви тешкотии се соочивте и со што се соочивте за време на студиите? Дајте го Вашето мислење слободно и независно _____

ДОДАТОК БР.3 Резултатите од истражувањето со наставниците

1. Професијата (наставник) со која сега се занимавате, ја избравте како:



2. Актуелната квалификација што ја имате ги исполнува Вашите потреби за поучување

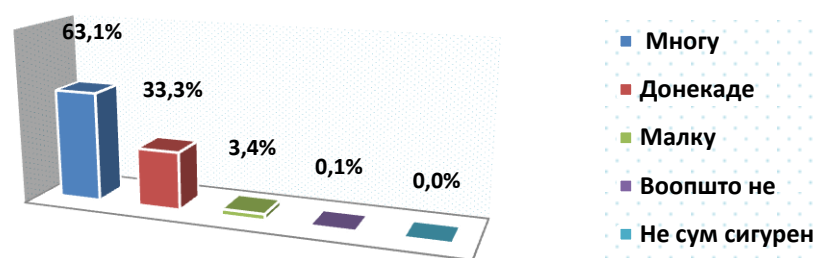


3. Нивото на квалификациите на наставникот влијае на квалитетот на поучувањето



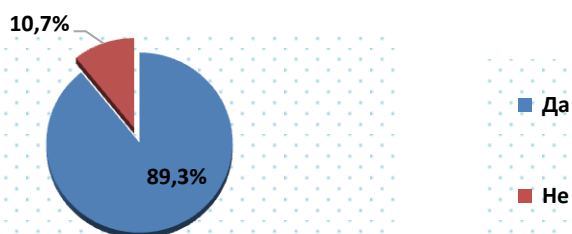
4. Колку беа корисни знаењата/вештините стекнати за време на студиите за да се започне да се работи како наставник?

Влијанието на студиите врз започнувањето со работа



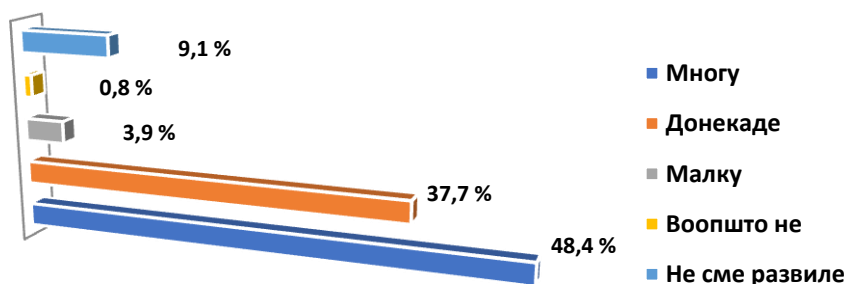
5. Дали имавте педагошка практика (за настава) за време на студиите?

Дали сте развиле педагошка пракса за време на студиите

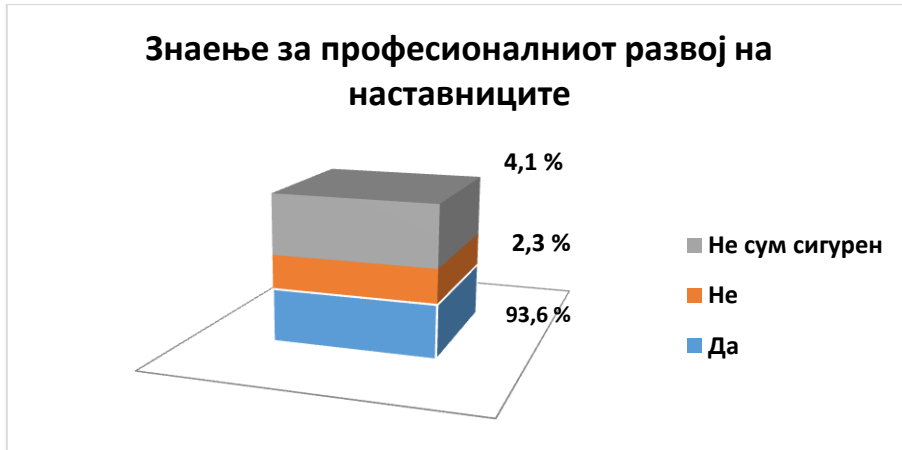


6. Ако е а. да, колку сте задоволен/задоволна со таа педагошката практика?

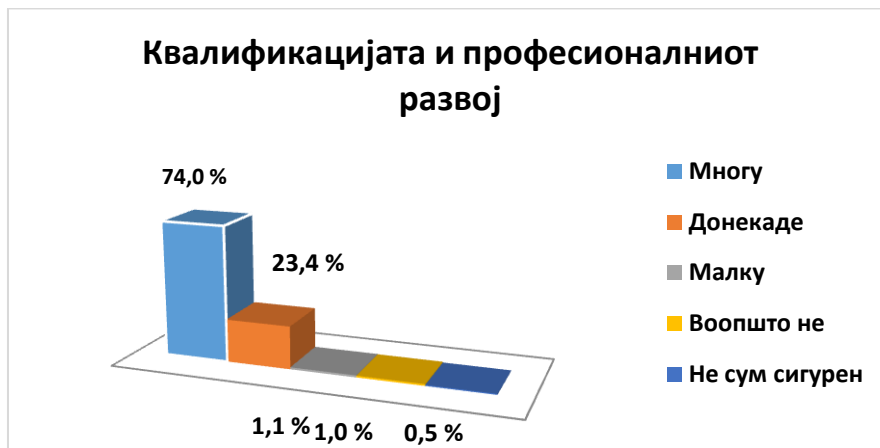
Задоволство од педагошката практика за време на студиите



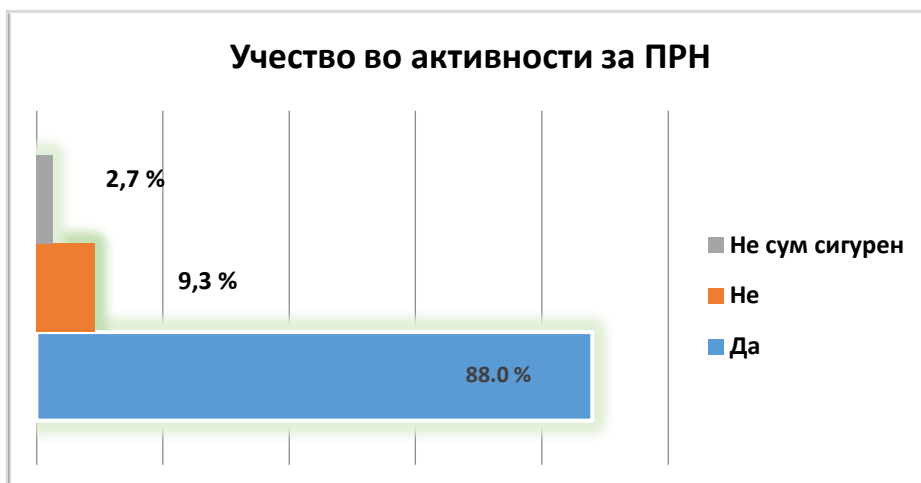
7. Дали сте чуле или прочитале за доживотното учење и професионалниот развој на наставникот?



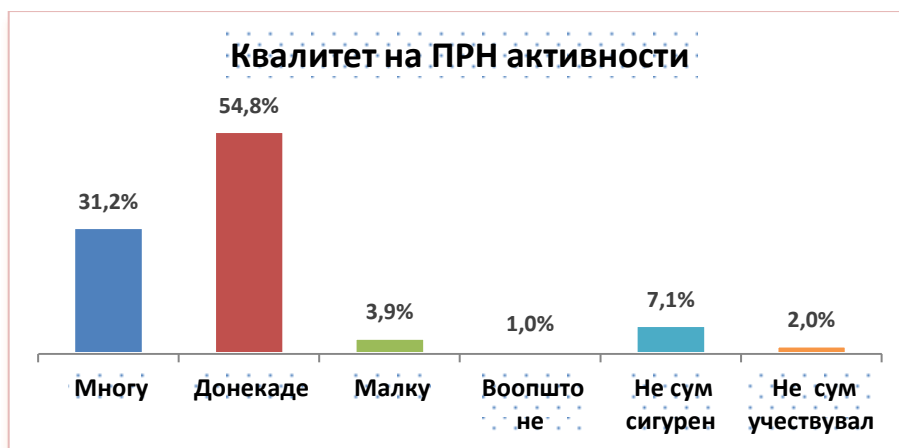
8. Колку е потребен професионален развој на наставниците ако ги имаат потребните квалификации?



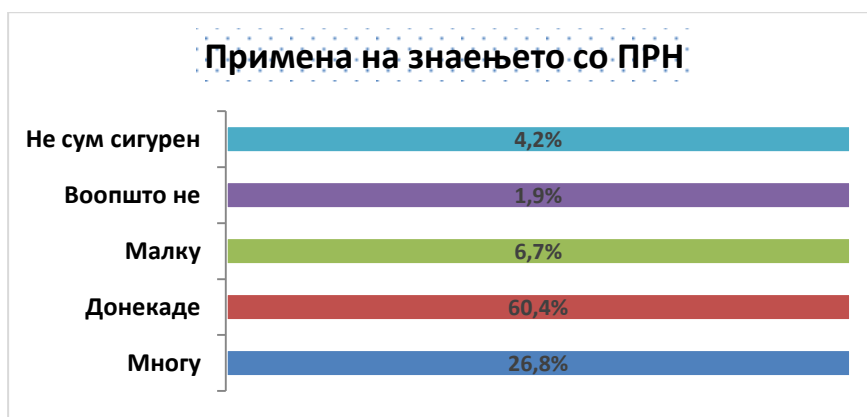
9. Дали сте следеле каква било форма или активност за професионален развој?



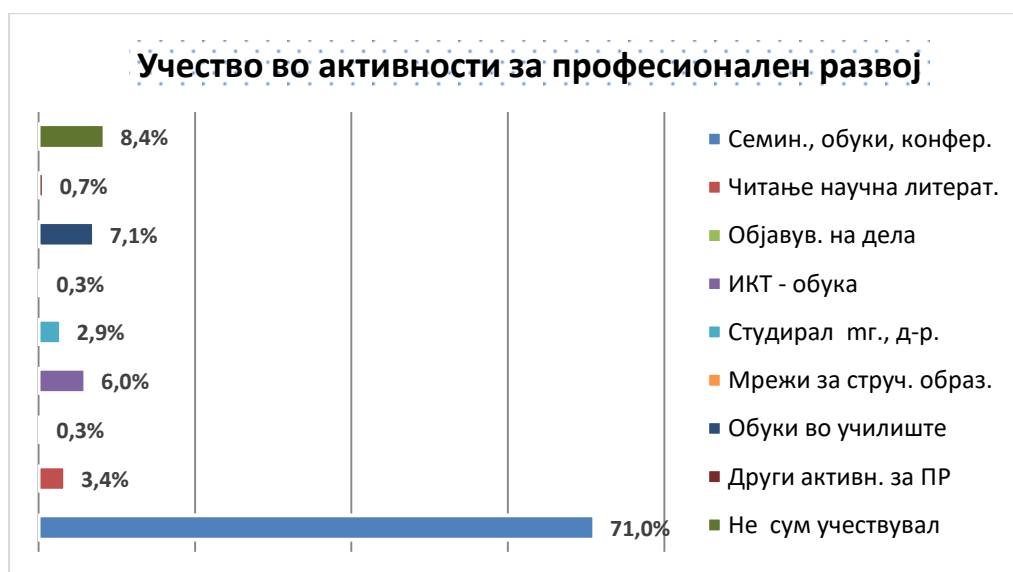
9.а. Ако да, колку сте задоволен/на од овие активности за професионален развој?



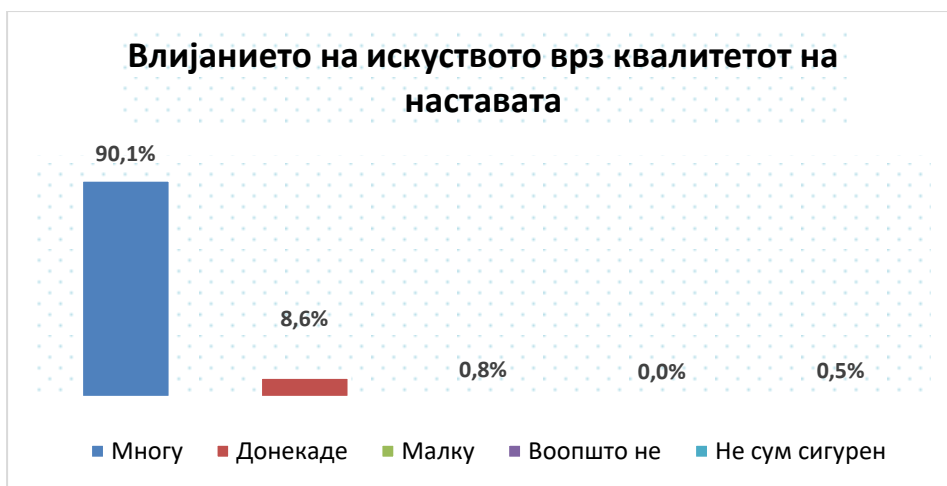
10. Колку можност имавте да го искористите знаењето стекнато за време на семинарот или обуката во наставниот процес?



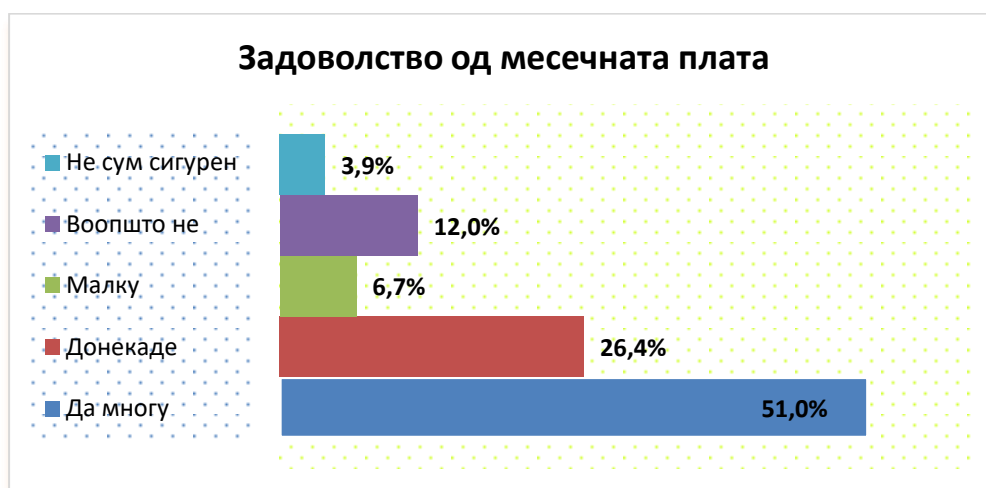
11. Во кои активности за професионален развој учествувате во последните три години?



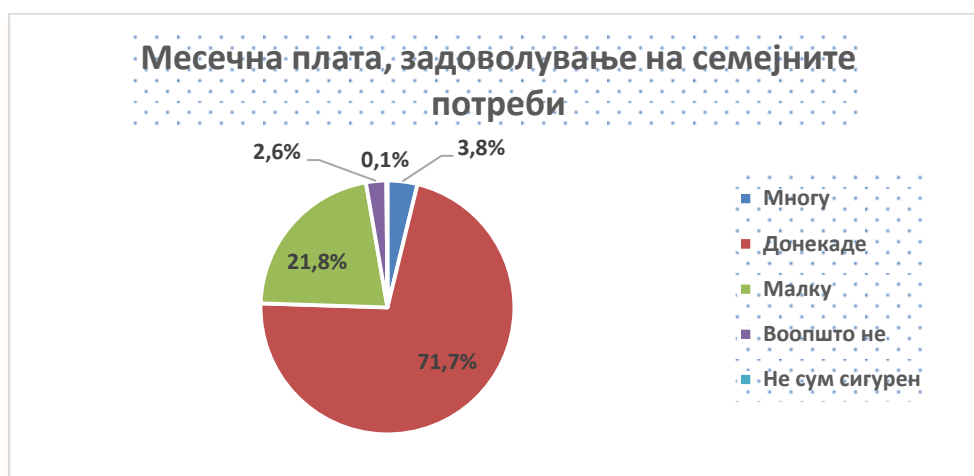
12. Дали е корисно искуството во Вашата професија за квалитетот на наставата?



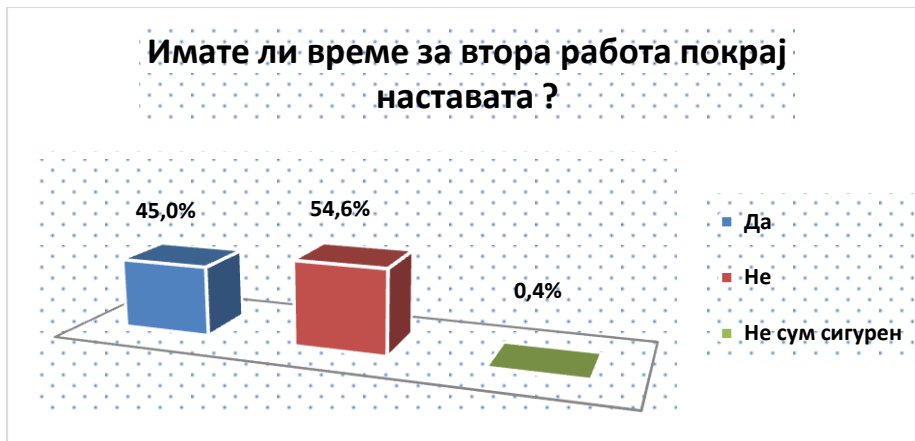
13. Колку сте задоволни од Вашата месечна плата?



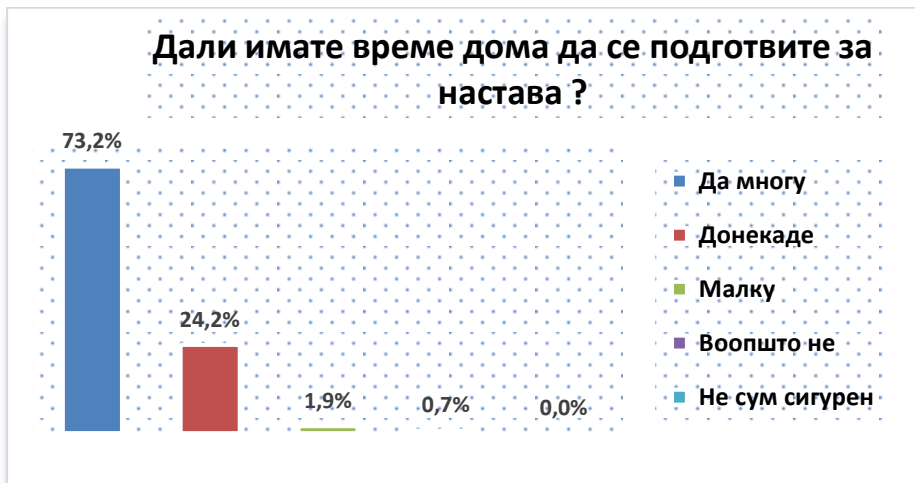
14. Колку Вашата тековна плата ги задоволува Вашите и потребите на Вашето семејство за нормален живот



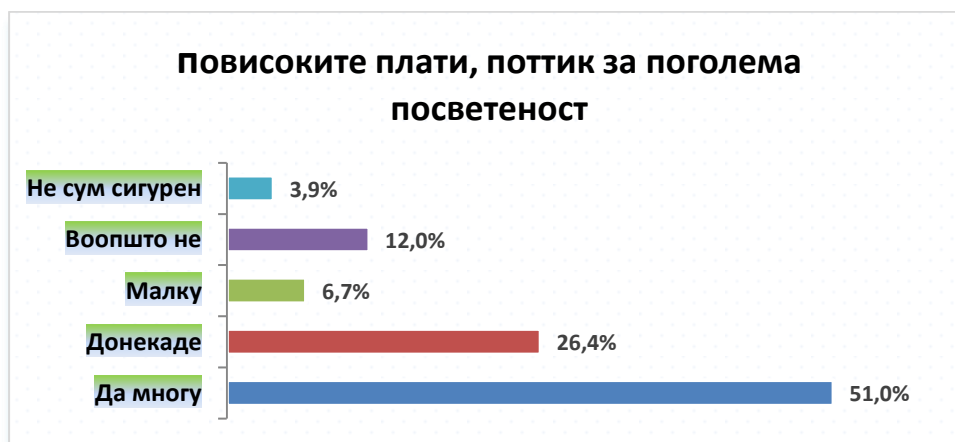
15. Дали имате доволно време за друга работа освен наставничка ?



16. Дали имате доволно време дома да се подготвите за часови?



17. Дали би обрнувале повеќе внимание на квалитетот на наставата и учењето ако Вашата плата е подобра?



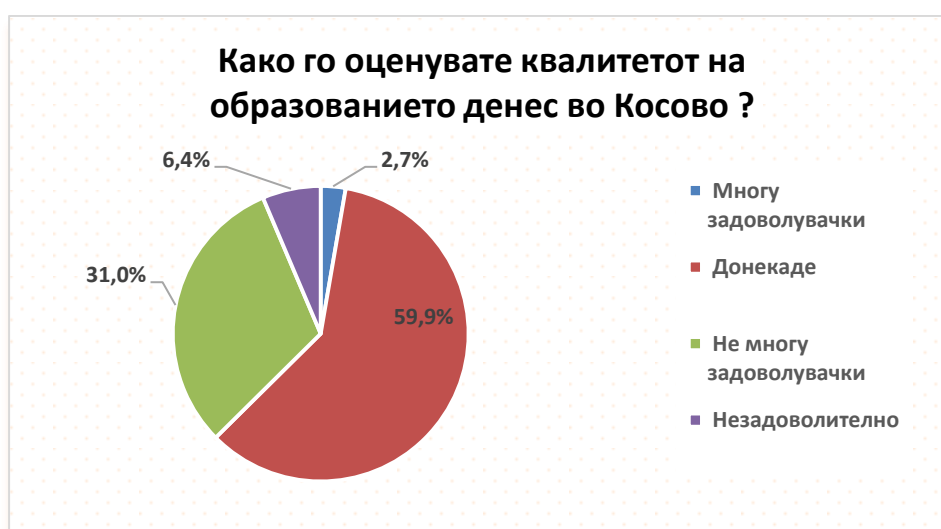
18. Како (Вашиот) брачен статус влијае на ангажманот и квалитетот на наставата?



19. Колку е пречка за професионалниот развој и Вашата подготовка за настава, грижата за децата и семејството?



20. Како го оценувате квалитетот на образованието на Косово денес?



21. Како го оценувате квалитетот на образованието денес, во споредба со пред 10 (десет) години?



23. Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на образованието?

24. Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на падот на квалитетот на образованието?

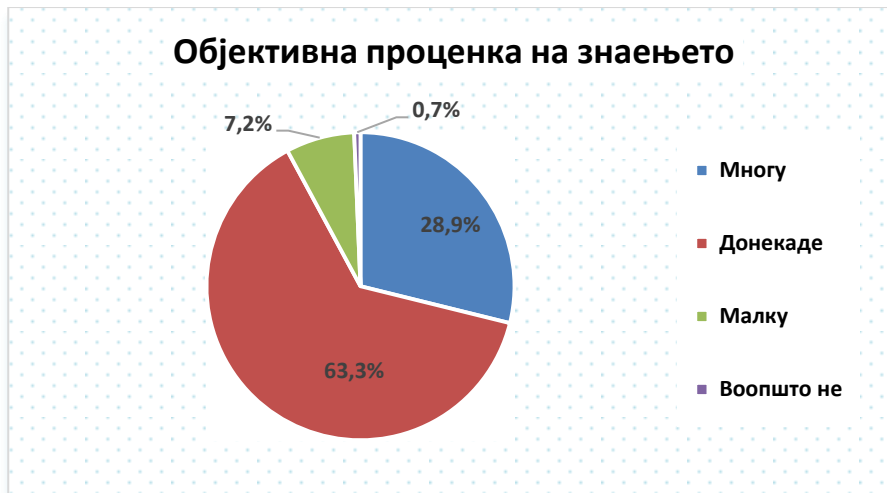
25. На крај, додадете какви било коментари, мислења, забелешки или сугестии во врска со квалитетот на обуката на Косово?

ДОДАТОК БР. 4 Резултатите од истражувањето со студентите

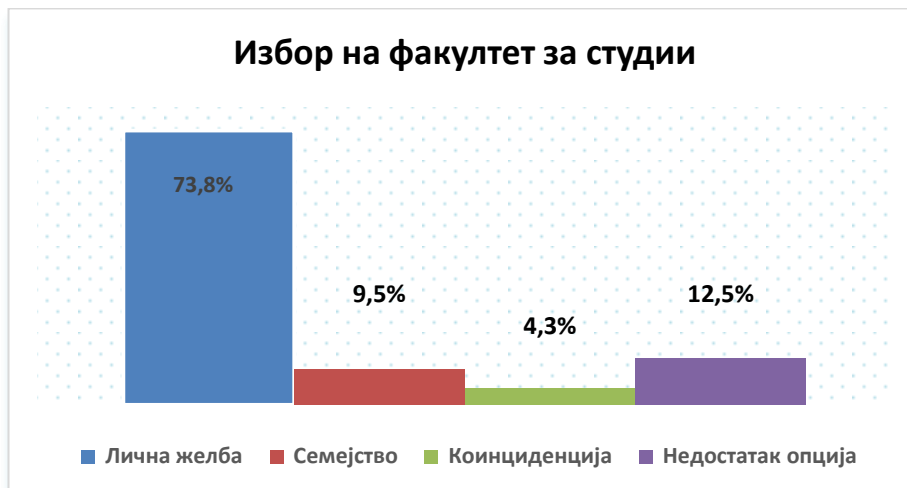
1. а Колку бевте задоволен/задоволна со работата на наставниците во средното училиште?



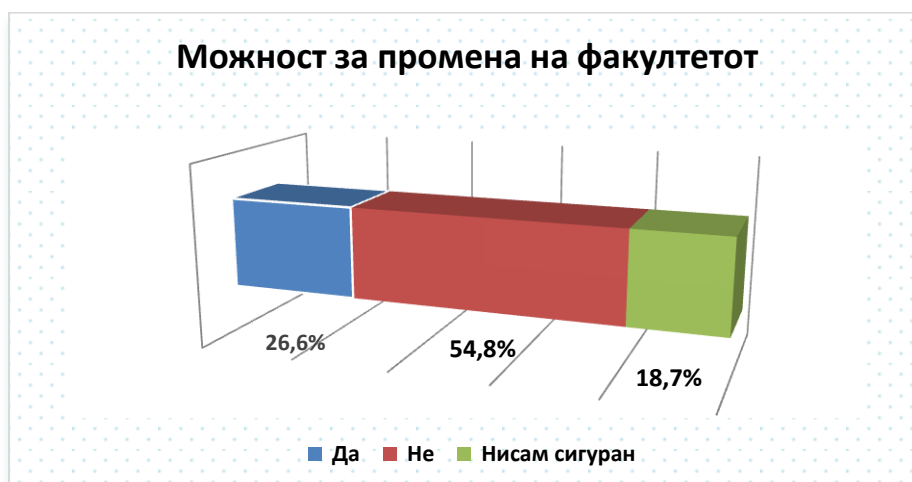
1. б. Колку беше реално оценувањето на наставникот за вашето средношколско знаење?



2. Што Ве мотивираше да студирате на овој факултет (за наставници)?



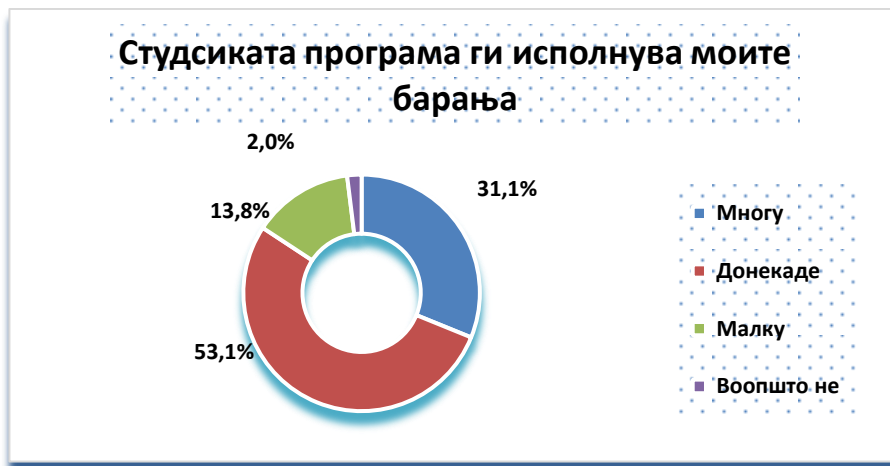
3. Дали би го промениле факултетот (за учители) ако би имале можност да се запишете на друг факултет?



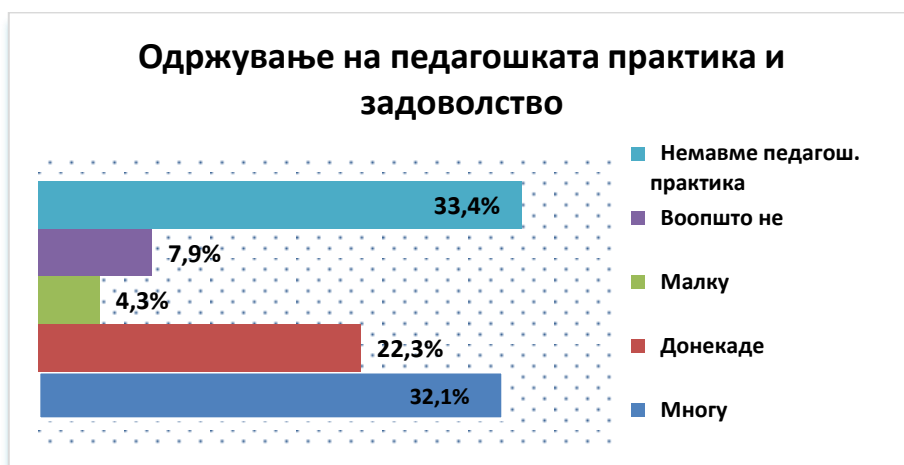
4. Колку сте задоволни од предавањето и организирањето на студиите?



5. Како ги исполнува Вашите барања за потенцијални наставници, студиската програма што ја имате?



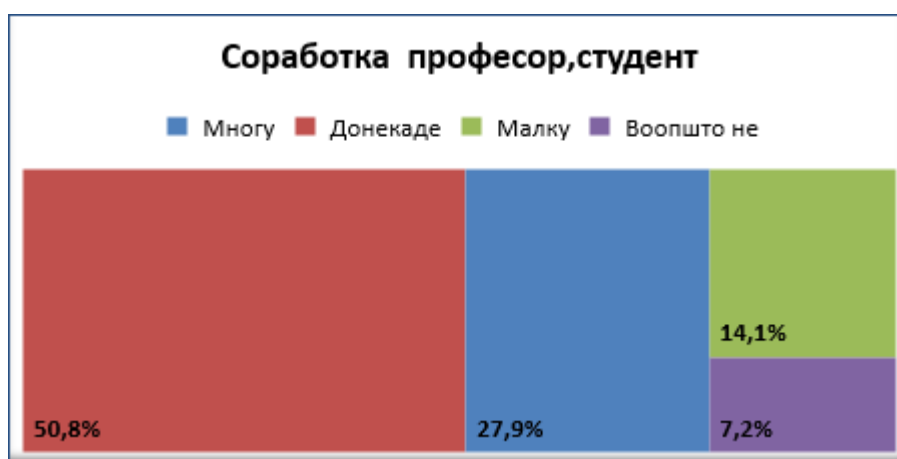
6. Дали имате педагошка практика за настава (во училиштата) за време на студиите и колку сте задоволен/на од тоа?



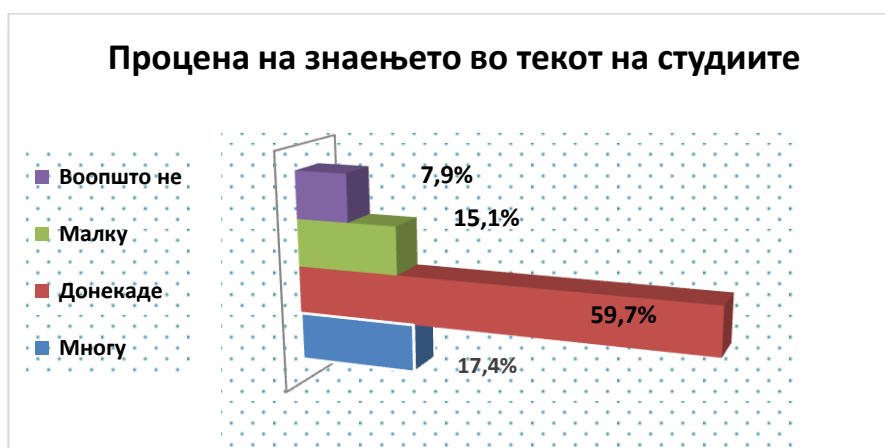
7. Колку сте задоволен/на од работата на наставниците со Вас за време на студиите?



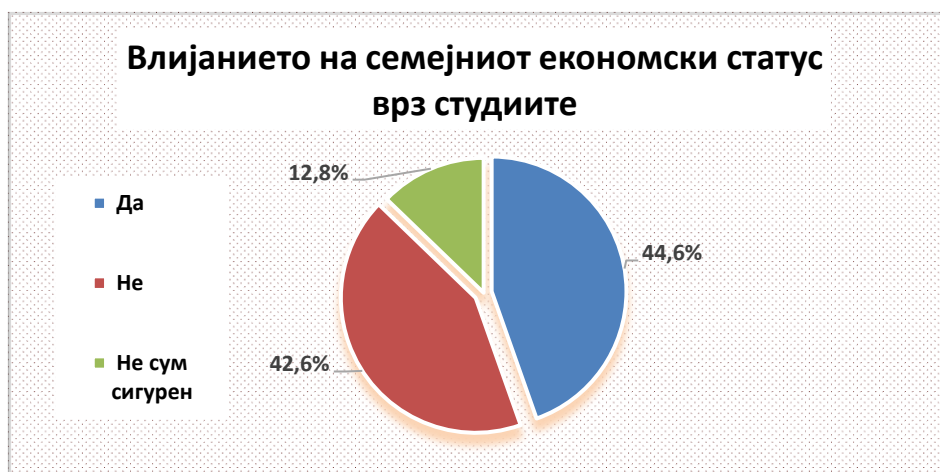
8. Колку сте задоволен/на од соработката професор – студент за време на студиите?



9. Колку е објективно оценувањето што наставниците го даваат за Вашето знаење?



10. Дали Вашата семејна економска состојба влијае на квалитетот на студиите?



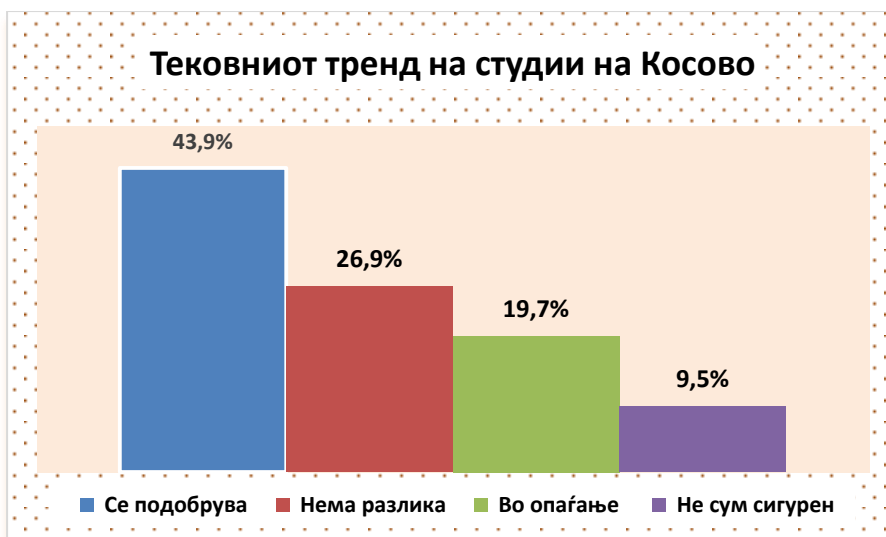
11. Кои се активностите што ги користат Вашите наставници за време на предавањата?

| | | Секогаш | Често | Понекогаш | Никогаш |
|----|---|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | Предавања – ја објаснуваат наставната единица | | | | |
| 2 | Демонстрираат на практичен начин | | | | |
| 3 | Користат едноставни алатки за конкретизација | | | | |
| 4 | Користат лаптоп, проектор и други ИКТ-алатки | | | | |
| 5 | Организираат читања, коментираат, дискутираат | | | | |
| 6 | Ангажираат студенти за самостојна работа | | | | |
| 7 | Користат алтернативни – дополнителни текстови/ литература | | | | |
| 8 | Дискутираат за важни теми | | | | |
| 9 | Зборуваме за политика и едноставни работи | | | | |
| 10 | Асистенти предаваат наместо професори | | | | |
| 11 | Во отсуство на текстови, даваат белешки/сценарија | | | | |
| 12 | Презентации на трудови и наставни единици | | | | |

12. Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите?

| | | Многу | Малку | Нималку |
|---|---|-------|-------|---------|
| 1 | Содржина на програмата – недостатиг на педагошко-методички предмети | | | |
| 2 | Квалификувани професори во соодветната област | | | |
| 3 | Редовни предавања и вежби | | | |
| 4 | Објективно оценување на знаењето на студентите | | | |
| 5 | Вистинска соработка професор – студент | | | |
| 6 | Современа настава – истражување – креативност | | | |
| 7 | Добри социоекономски услови | | | |
| 8 | Учебници и потребна литература | | | |
| 9 | Педагошка практика за време на студиите | | | |

13. Како го оценувате моменталниот тренд на квалитетот на студиите?



14. Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на падот на квалитетот на студиите ?

| | | Многу | Малку | Нималку |
|---|---|-------|-------|---------|
| 1 | Недостиг на педагошко-дидактичко-методички предмети | | | |
| 2 | Недостиг на алатки за конкретизација (технологија) | | | |
| 3 | Слаб ангажман на професорите во работа со студенти | | | |
| 4 | Низок ангажман на учениците во наставата | | | |
| 5 | Недостиг на релевантни текстови и литература | | | |
| 6 | Недостиг на професори – губење на часови, предавања и сл. | | | |
| 7 | Преголем обем на работа на студентите – семинари | | | |
| 8 | Недостиг на истражувачка работа | | | |

15. Што би промениле на факултетот (за време на студиите) за подобро да се подготвите за идната наставна работа? Дајте го Вашето мислење поопширно _____

16. Со какви тешкотии се соочивте и со што се соочивте за време на студиите? Дајте го Вашето мислење слободно и независно _____

ДОДАТОК БР. 5 – Избор од статистичките пресметки (позначајни табели)

5.а. Наставници

| | | | | |
|--|----------------|-----|-----|-----|
| Дали би обрнувале повеќе внимание на квалитетот на наставата и учењето доколку вашата плата е подобра? | Да, многу | 196 | 181 | 377 |
| | Донекаде | 97 | 97 | 194 |
| | Малку | 26 | 22 | 48 |
| | Нимало | 48 | 40 | 88 |
| | Не сум сигурен | 16 | 12 | 28 |
| Total | | 383 | 352 | 735 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|-------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | .923 ^a | 4 | 0.921 |
| Likelihood Ratio | 0.924 | 4 | 0.921 |
| Linear-by-Linear Association | 0.388 | 1 | 0.533 |
| N of Valid Cases | 735 | | |

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13.41.

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|----------------------|--------|--|----------------------------|--------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | -0.023 | 0.037 | -0.623 | .534 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -0.014 | 0.037 | -0.379 | .705 ^c |
| N of Valid Cases | | 735 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

| | | Окръжението во кое живеете: | | Total |
|---|-----------|-----------------------------|------|-------|
| | | град | село | |
| Општо земено, кои фактори мислите дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на образованието? [Социоекономски услови] | Да, многу | 200 | 185 | 385 |
| | Донекаде | 151 | 139 | 290 |
| | Малку | 27 | 21 | 48 |
| | Нималку | 6 | 9 | 15 |
| Total | | 384 | 354 | 738 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 1.213 ^a | 3 | 0.750 |
| Likelihood Ratio | 1.217 | 3 | 0.749 |
| Linear-by-Linear Association | 0.017 | 1 | 0.895 |
| N of Valid Cases | 738 | | |

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.20.

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|----------------------|--------|--|----------------------------|--------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.005 | 0.037 | 0.132 | .895 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -0.001 | 0.037 | -0.035 | .972 ^c |
| N of Valid Cases | | 738 | | | |

a. **Not assuming the null hypothesis.**

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

| | | Окръжението во кое живеете : | | Total |
|---|----------------|------------------------------|------|-------|
| | | град | celo | |
| Дали сте следеле каква било форма или активност за професионален развој? | Да | 339 | 311 | 650 |
| | Не | 34 | 34 | 68 |
| | Не сум сигурен | 11 | 9 | 20 |
| Total | | 384 | 354 | 738 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|---------------------------------|-------------------|----|---|
| Pearson Chi-Square | .187 ^a | 2 | 0.911 |
| Likelihood Ratio | 0.187 | 2 | 0.911 |
| Linear-by-Linear Association | 0.001 | 1 | 0.973 |
| N of Valid Cases | 738 | | |

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.59.

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|----------------------|-------|--|-------------------------------|-----------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.001 | 0.037 | 0.034 | .973 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.006 | 0.037 | 0.158 | .875 ^c |
| N of Valid Cases | | 738 | | | |

a. **Not assuming the null hypothesis.**

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

| | | Окръжението во кое живеете : | | Total |
|--|---------------------|------------------------------|------|-------|
| | | град | celo | |
| Ако да, колку сте задоволен/на од овие активности за професионален развој? | Многу | 127 | 102 | 229 |
| | Донекаде | 204 | 202 | 406 |
| | Малку | 15 | 14 | 29 |
| | Нималку | 4 | 3 | 7 |
| | Јас не присуствував | 26 | 26 | 52 |
| | Не сум сигурен | 8 | 7 | 15 |
| Total | | 384 | 354 | 738 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 1.767 ^a | 5 | 0.880 |
| Likelihood Ratio | 1.769 | 5 | 0.880 |
| Linear-by-Linear Association | 0.372 | 1 | 0.542 |
| N of Valid Cases | 738 | | |

a. 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.36.

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|----------------------|-------|--|----------------------------|--------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.022 | 0.037 | 0.610 | .542 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.038 | 0.037 | 1.021 | .307 ^c |
| N of Valid Cases | | 738 | | | |

a. **Not assuming the null hypothesis.**

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

| | | Окръжението во кое живеете : | | Total |
|--|----------------|------------------------------|------|-------|
| | | град | celo | |
| Колку можност имавте да го искористите знаењето стекнато за време на семинарот или обуката во наставниот процес? | Многу | 105 | 92 | 197 |
| | Донекаде | 229 | 218 | 447 |
| | Малку | 25 | 24 | 49 |
| | Нималку | 6 | 8 | 14 |
| | Не сум сигурен | 19 | 12 | 31 |
| Total | | 384 | 354 | 738 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 1.799 ^a | 4 | 0.773 |
| Likelihood Ratio | 1.811 | 4 | 0.771 |
| Linear-by-Linear Association | 0.064 | 1 | 0.800 |
| N of Valid Cases | 738 | | |

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.72.

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|----------------------|--------|--|----------------------------|--------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | -0.009 | 0.037 | -0.253 | .800 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.006 | 0.037 | 0.166 | .868 ^c |
| N of Valid Cases | | 738 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

5.6. Студенти

Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите? [Квалификувани професори во соодветната област] *

Колку сте задоволен/на од предавањето и организирањето на студиите?

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|-------------------------|-------|--|----------------------------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Contingency Coefficient | 0.249 | | | 0.016 |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.078 | 0.047 | 1.368 | .172 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.114 | 0.051 | 2.005 | .046 ^c |
| N of Valid Cases | | 305 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите? [Квалификувани професори во соодветната област] *

Колку ги исполнува Вашите барања за потенцијални наставници, студиската програма што ја имате?

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|-------------------------|-------|--|----------------------------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Contingency Coefficient | 0.170 | | | 0.434 |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.060 | 0.055 | 1.039 | .299 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.099 | 0.056 | 1.723 | .086 ^c |
| N of Valid Cases | | 305 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите? [Педагошка практика за време на студиите]*

Колку ги исполнува Вашите барања за потенцијални наставници, студиската програма што ја имате?

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|-------------------------|-------|--|----------------------------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Contingency Coefficient | 0.173 | | | 0.404 |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.013 | 0.052 | 0.222 | .824 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.035 | 0.057 | 0.618 | .537 ^c |
| N of Valid Cases | | 305 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите? [Педагошка практика за време на студиите] *

Дали имате педагошка практика за настава (во училиштата) за време на студиите и колку сте задоволен/на од тоа?

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|-------------------------|-------|--|----------------------------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Contingency Coefficient | 0.278 | | | 0.012 |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.065 | 0.057 | 1.135 | .257 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.105 | 0.056 | 1.840 | .067 ^c |
| N of Valid Cases | | 305 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Општо земено, кои фактори проценувате дека влијаат на подобрувањето на квалитетот на студиите? [Квалификувани професори во соодветната област] *

Кои се активностите што ги користат Вашите наставници за време на предавањата?[Користат лаптоп, проектор и други ИКТ-алатки]

| | | Value | Asymptotic Standard Error ^a | Approximate T ^b | Approximate Significance |
|----------------------|-------------------------|-------|--|----------------------------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Contingency Coefficient | 0.326 | | | 0.000 |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0.129 | 0.072 | 2.258 | .025 ^c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0.117 | 0.060 | 2.057 | .041 ^c |
| N of Valid Cases | | 305 | | | |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.