

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

**ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА**

**ВРЕДНУВАЊЕТО И САМОВРЕДНУВАЊЕТО НА  
РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА НАСТАВАТА ОД  
НАСТАВНИКОТ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА НА  
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

**Кандидат:**  
м-р Лидија Кондинска  
Талевски

**Ментор:**  
проф. д-р Јове Димитрија

Битола, октомври 2017 година

**ВРЕДНУВАЊЕТО И САМОВРЕДНУВАЊЕТО НА  
РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА НАСТАВАТА ОД  
НАСТАВНИКОТ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА НА  
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

**Комисија:**

- 1.**
- 2.**
- 3.**
- 4.**
- 5.**

**ИЗЈАВА**  
**од м-р Лидија Кондинска**  
**советник за наставата по математика во Бирото за развој на**  
**образованието – Подрачно одделение Битола, Прилеп**

Под морална материјална и друга одговорност изјавувам дека при изработка на докторскиот труд ги почитував позитивните законски прописи од областа на заштитата на интелектуалната сопственост и не користев реченици и делови на трудови на други автори без да ги почитувам методолошките стандарди. Тоа значи дека трудот е оригинал, не е плагиат.

Со почит

Битола  
3. 06. 2018 година

Изјавата ја поднел,

-----

## СОДРЖИНА

|   |    |
|---|----|
| <b>ИЗЈАВА</b>   | 3  |
| <b>ПРВ ДЕЛ</b>  | 9  |
| <b>ТЕОРЕТСКИ АСПЕКТИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>  | 9  |
| <b>ВОВЕД</b>  | 10 |
| <b>1. СЛЕДЕЊЕ, ВРЕДНУВАЊЕ И УНАПРЕДУВАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА</b> | 17 |
| 1.1. Евалуација или вреднување на воспитно-образовната работа на училиштето   | 17 |
| 1.2. Објаснување на поимот евалуација (вреднување) на воспитно-образовната работа   | 18 |
| 1.3. Компоненти на комплексното вреднување на работата на училиштата  | 24 |
| 1.4 Што се постигнува со следење и вреднување (евалуација) на работата на училиштето?                                     | 25 |
| 1.5 Подрачја и предмет (содржина) на вреднувањето (евалуацијата) на воспитно-образовната работа на основните училишта     | 26 |
| 1.6 Видови вреднување на квалитетот на воспитно-образовната работа на основните училишта                                  | 27 |
| 1.6.1 Самовреднување на воспитно-образовната работа на основните училишта   | 28 |
| 1.6.2 Зошто самовреднување?   | 28 |
| 1.6.3 Цели и намена на самовреднувањето   | 29 |
| 1.6.4 Содржина на самовреднувањето  | 29 |
| 1.6.5 Намена на сознанијата од самовреднувањето   | 29 |
| 1.6.6 Извештај од самовреднувањето  | 30 |
| 1.6. 7 Активности по самовреднувањето   | 31 |
| 1.6. 8 Цикличност на постапките при самовреднување  | 31 |
| 1.6. 9 Нивоа на примена на системот за самовреднување   | 32 |
| 1.6.10 Самовреднување на наставниците во Република Македонија   | 33 |
| 1.6.11 Надворешно вреднување  | 33 |
| 1.6.12 Надворешно вреднување во Република Македонија  | 35 |
| 1.6.13 Екстерно вреднување  | 36 |
| 1.6.14 Екстерно вреднување во Република Македонија  | 36 |
| <b>2. ВРЕДНУВАЊЕ НА РАБОТАТА НА НАСТАВНИКОТ</b>   | 37 |
| 2.1 Работата на наставникот   | 37 |

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 2.2    | Квалитетот на наставникот важен за воспитно-образовната работа                           | 38 |
| 2.3    | Вреднување на работата на наставникот  | 41 |
| 2.4    | Развој на вреднувањето на наставникот во практиката                                      | 47 |
| 2.4.1  | Вреднување на работата на наставникот во минатото  | 48 |
| 2.4.2  | Практика на вреднување на работата на наставникот во Република Македонија                | 49 |
| 2.4.3  | Како другите земји ги вреднуваат наставниците  | 51 |
| 2.5    | Концептуална рамка за вреднување на наставникот  | 54 |
| 2.5.1  | Аспекти на концептуалната рамка за вреднување на наставникот                             | 55 |
| 2.5.2  | Артикулација со другите компоненти на рамката за вреднување на наставникот               | 59 |
| 2.5.3  | Примери на концептуални рамки за вреднување на наставниците во некои земји               | 61 |
| 2.5.4  | Тешкотии во спроведувањето на концептуалните рамки за вреднување на наставниците         | 65 |
| 2.6    | Компоненти за вреднување на работата на наставникот                                      | 67 |
| 2.7    | Начини за вреднување на работата на наставникот  | 69 |
| 2.7.1  | Вреднување и самовреднување  | 70 |
| 2.8    | Оценувачи на наставниот кадар  | 71 |
| 2.8.1  | Улогата на образовните власти како оценувачи   | 72 |
| 2.8.2  | Улогата на инспекторите како оценувачи   | 73 |
| 2.8.3  | Улогата на училиштата и директорите на училиштата како оценувачи                         | 74 |
| 2.8.4  | Улогата на наставниците како оценувачи   | 74 |
| 2.8.5  | Улогата на родителите како оценувачи   | 75 |
| 2.8.6  | Улогата на учениците како оценувачи  | 75 |
| 2.8.7  | Учество на повеќе оценувачи на наставниците  | 76 |
| 2.8.8  | Развој на вештини за оценување   | 77 |
| 2.9    | Извори и инструменти на информации   | 79 |
| 2.9.1  | Видови извори на информации  | 80 |
| 2.9.2  | Стандардизирани формулари за вреднување на работата на наставниците во различни димензии | 85 |
| 2.10   | Стандарди, аспекти и критериуми за вреднување на наставникот                             | 89 |
| 2.10.1 | Стандарди за вреднување на наставникот   | 89 |
| 2.10.2 | Аспекти за вреднување на наставникот   | 92 |
| 2.10.3 | Критериуми за вреднување на наставникот  | 93 |
| 2.11   | Имплементација на наставникот  | 94 |
| 2.11.1 | Предизвици за успешна имплементација на вреднувањето на                                  |    |

|  |     |
|--|-----|
| наставниците   | 94  |
| 2.11.2 Мозни предизвици при имплементација на вреднувањето   | 95  |
| 2.11.3 Улогата на најдобрата образовна политика на сите нивоа и на најдобрите примери од практиката за вреднување на наставникот | 95  |
| 2.11.4 Важноста наставниците да добиваат поддршка  | 95  |
| 2.12 Користење на резултатите од вреднувањето на наставникот   | 96  |
| 2.12.1 Формативно користење на резултатите од вреднувањето на наставникот  | 97  |
| 2.12.2 Сумарно користење на резултатите од вреднувањето на наставниците  | 97  |
| 2.12.3 Вреднување на наставникот за професионален развој и одговорност   | 99  |
| 2.13 Професионални компетенции на наставникот  | 100 |
| 2.13.1 Модел на критериуми и процедури за признавање на професионалните компетенции на наставникот                               | 101 |
| 2.13.2 Клучни карактеристики на рамката за компетенциите на наставникот  | 104 |
| 2.14 Вреднување на работата на наставникот и наградување   | 105 |
| 2.15 Користење на постигањата на учениците за вреднување на наставникот  | 106 |
| 2.16. Конечни размислувања за вреднување на наставникот  | 108 |
| <b>3. САМОВРЕДНУВАЊЕ НА НАСТАВАТА</b>  | 109 |
| 3.1 Ефикасна настава   | 109 |
| 3.2 Влијанието на ефикасноста на наставниците во поставување на целта и резултатите од наставата                                 | 110 |
| 3.3 Училницата квалитетна средина за учење   | 111 |
| 3.3.1 Управување со училиницата  | 113 |
| 3.3.2 Зошто е потребна квалитетна средина за учење во училиницата?   | 115 |
| 3.3.3 Што прават наставниците за да можат учениците да учат?   | 116 |
| 3.4 Самовреднување на наставникот на својата работа  | 124 |
| 3.4.1 Цел на самовреднувањето на наставникот на својата работа   | 127 |
| 3.4.2 Задачи на самовреднувањето на наставникот на својата работа  | 127 |
| 3.4.3 Концептуална рамка за самовреднување на наставникот  | 128 |
| 3.5 Чекори на самовреднувањето на наставникот  | 129 |
| 3.6 Методи за самовреднување на наставата  | 130 |
| 3.7 Инструмент како алатка за самовреднување   | 134 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.8 Фактори кои влијаат на самовреднувањето на наставникот  | 136 |
| 3.8.1 Влијанието на колегите на самовреднувањето на наставникот   | 136 |
| 3.8.2 Влијание на надворешните оценувачи врз самовреднувањето на наставникот  | 137 |
| 3.9 Самовреднувањето во функција на професионалниот развој  | 138 |
| 3.9.1 Професионален развој на наставниците во функција на квалитетна средина за учење во училницата и училиштето                  | 138 |
| 3.9.2 Професионалниот развој на наставниците овозможува поврзување на показателите за ефикасна настава и управување со училницата | 139 |
| 3.9.3 Континуиран професионален развој за наставниците  | 140 |
| 3.9.4 Професионален и кариерен развој на наставниците од основните училишта во Република Македонија                               | 143 |
| <b>ВТОР ДЕЛ</b>   | 146 |
| <b>МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>  | 146 |
| <b>КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>  | 146 |
| Појава на истражувањето   | 147 |
| Предмет и проблем на истражувањето  | 149 |
| Дефинирање на основните поими на истражувањето  | 150 |
| Значење на истражувањето  | 152 |
| Цели и задачи на истражувањето  | 153 |
| Цел на истражувањето  | 153 |
| Задачи на истражувањето   | 153 |
| <b>ХИПОТЕТСКА РАМКА</b>   | 154 |
| Главна хипотеза   | 154 |
| Посебни хипотези  | 154 |
| Варијабли на истражувањето  | 155 |
| Научноистражувачки методи   | 155 |
| Техники за истражување  | 156 |
| Инструменти за истражување  | 156 |
| Постапки за статистичка обработка на податоците   | 157 |
| Популација и примерок   | 157 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>ТРЕТ ДЕЛ</b>                                       | 186 |
| <b>ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО</b> | 186 |
| <b>ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ</b>               | 248 |
| <b>П Р И Л О З И</b>                                  | 260 |
| <b>КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА</b>                           | 293 |



**ПРВ ДЕЛ**

**ТЕОРЕТСКИ АСПЕКТИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## ВОВЕД

Во училиштата сè повеќе се зголемува важноста на воспитно-образовната работа, а со тоа и барањата од училиштата, наставниците и стручните соработници стануваат сè посложени. Кај голем број влади, училиштата се во фокусот на вниманието, па се промовираат иновации во воспитно-образовната работа со цел да се задоволат потребите на земјата и предизвиците кои им ги поставува дваесет и првиот век на граѓаните.

За воспитно-образовната работа на училиштата, економиите и општествата на дваесет и првиот век претставуваат значаен и постојан предизвик. Напредокот на технологија прави промени во природата на работата и доведува до придвижувања на општеството. Вештините кои се бараат од наставниците на дваесет и првиот век се менуваат и сè повеќе се поврзани со креативната примена на технологијата. Исто така, воспитно-образовната работа не е имуна на промените и се наоѓа во центарот на сите реакции и предизвици. Од наставниците се очекува идните генерации да ги подготват да напредуваат во средина на брзи и постојани промени. Исто така, Република Македонија презема активности со цел да ги следи светските трендови и примерите од практиката, како и да ги развива компетенциите на наставниците за да можат успешно да одговорат на предизвиците и потребите на општеството, посебно на целокупната воспитно образовна работа.

Во текот на работниот век од секој наставник се очекува процесот на професионален развој да претставува стекнување на знаења, вештини и компетенции за користење на соодветни начини за задоволување на потребите, како и стекнување на животни и работни искуства, формирање на ставови, развивање на критички однос кон работата и вредностите. Меѓутоа, тоа ја наметнува потребата училиштата систематски да ја следат својата работа и да обезбедат услови за континуиран професионален развој на наставниците.

Без континуиран професионален развој на наставниците нема да постои можност за развој на техниката и науката во училиштата. Образованието како процес може да се одвива преку формални или неформални институции, притоа го изведуваат и водат стручно и педагошко оспособени лица. Образовниот процес што се реализира според усвоени научни сознанија и методи се вика настава. Наставата или поучувањето и учењето претставуваат планиран процес

кој се спроведува преку соодветни дидактички и методички постапки и во присуство на наставник.

Поимот воспитно-образовна работа е поширок поим од поимот настава. Овој труд ќе се однесува само на вреднувањето и самовреднувањето на наставниците во реализација на наставата во основните училишта.

За да биде успешна наставата, таа треба да се темели на определени дидактички принципи коишто треба да се почитуваат од наставникот во сите фази на работата, а тие се:

- Принцип на соодветност – наставниците треба да ги приспособуваат образовните содржини и методите на работа кон способностите и потребите на учениците.
- Принцип на активно учество – користење на форми и методи при реализација на наставата, со кои ќе се овозможи таа да биде ефективна и ефикасна.
- Принцип на нагледност – тоа значи на учениците во текот на реализацијата на наставата треба да им се претставуваат и објаснуваат содржини со користење на соодветни ресурси.
- Принцип на систематичност и постапност – подразбира систематично подредување на содржините. Притоа, треба да се почитуваат правилата: од полесно кон потешко; од конкретно кон апстрактно; од поблиско кон подалечно; од просто кон сложено.
- Принцип на поврзување на теоријата со практиката – значи дека тоа што учениците го научиле треба да им користи во секојдневните животни ситуации и на работа, бидејќи во модерните држави не ги наградуваат индивидуите за она што го знаат, туку за тоа што можат да направат со она што го знаат.
- Принцип на трајност на знаењата – во училиштата е потребно да се користат форми и методи за работа/техники на учење, кои ќе им овозможат на учениците да се стекнат со применливи знаења, што ќе бидат во согласност со напредокот на технологијата.

Наставната работа се смета за динамична, флексибилна, сложена и комплексна работа и неа ја сочинуваат:

- Процес на планирање – дефинирање на цели кои треба да се постигнат во текот на наставата и определување на техники и постапки за нивно успешно постигнување.
- Процес на артикулација – реализирање на наставата како осмислена логичка целина, како и соодветно избрани активности.
- Процес на евалуација или вреднување – анализа на процесот, мерење на резултатите, вреднување, оценување.

Откога постојат училиштата како институции за воспитување и образование, постои следење, набљудување, испитување и оценување (вреднување) на работата на ученикот. Присутни се различни начини (квалитативно – описно оценување, квантитативно – со бројчани показатели, со означување со букви, бодовни показатели, разни награди и слично) на вреднувањето на постигнувањата на учениците.

Долг временски период во педагошката теорија и практика присутна била иницијатива ученикот да биде објект на воспитување. Тогаш бил присутен принципот *ќе ги научиш сите ученици на начинот како што те поучил и учел твојот наставник*. Квалитетот на работата на наставниците не бил оспоруван. За училиштата било важно да се пренесат знаења и вештини од наставниците на учениците.

На крајот од XIX и почетокот на XX век започнало пренасочување на педагошката мисла, се јавувале движења и правци кои инсистирале педагошкото дејствување да се поместува од поучување на учење, односно учениците сè повеќе да се третираат како субјект, а наставниците да ги учат како сами да усвојуваат знаења и вештини.<sup>1</sup>

Почетокот на XXI век, во рамките на педагогијата, се смета како век на партиципација на учениците, наставниците и родителите, време на кооперативност, интеракција, рамноправност, солидарност, хуманизам, како и време на развивање на социјалните и емоционални компетенции, како кај поединците така и на општеството во целина.

Денес, во дваесет и првиот век, во нашите училишта е присутно описно и бројчано оценување на постигнувањата на учениците, во согласност со Законот за основно образование, член 65, став 1. Оценките од 1 до 5, во согласност со

---

<sup>1</sup> Д. Јоргић, (2005). Педагошка евалуација и ауто(корекција). Бања Лука: Филозофски факултет. – монографија (УДК: 371.136).

Законот за основно образование, член 65, став 2, претставуваат, всушност, квалитет на ученичките постигнувања, движејќи се од недоволен до одличен.

Постојат многу прашања: Кој ги вреднува наставниците? Како тие се вреднуваат? Колку често тие се вреднуваат? Дали постигањата на учениците се резултат на работата на наставниците? Како да се знае кој наставник со својата работа покажува резултати што може да се вреднуваат како одлични? Дали учениците имаат право да ги вреднуваат наставниците? Дали наставниците имаат право на повратна информација (оценка) за квалитетот на својата работа?  
...

Во педагогијата постојат прашања и проблеми кои се недоволно истражувани, а посебно прашања и проблеми кои се однесуваат на вреднувањето на работата на наставникот. Има потреба од теоретско и емпириско објаснување на поимот вреднување на работата на наставникот, со цел да се најдат соодветни решенија за објективно вреднување и унапредување на работата на наставникот.

Во времето на Јан Амос Коменски (1592 – 1670), за наставниците и учениците биле достапни само книгите, животната средина и луѓето околу нив. Во тоа време, немаше автомобили или авиони, телефони, радио, телевизија или компјутери. Денес, сето тоа го има и повеќе од децата се раѓаат и растат опкружени од нив. Современата техника на децата им овозможува да им бидат достапни содржини од различни наставни предмети објаснети на различни начини. Исто така, овие содржини му овозможуваат на детето/ученикот да биде активен учесник, а не само пасивен набљудувач. Наставниците можат да реализираат настава побогата со методички сценарија, што ќе им овозможат на учениците стекнување на знаења, вештини, способности и компетенции во текот на учењето.

Училницата како средина за учење треба да им овозможува образование на учениците според нивните способности, односно постигнување на највисоко ниво. Затоа, може да се рече дека наставниците секоја учебна година ја започнуваат со преземање на контрола во училиницата и со планирање и запишување на своите очекувања за постигнувањата на учениците, заедно со причините заради кои може да дојде до нарушување на тие очекувања. За да се минимизираат причините за непостигнување на очекуваните исходи, наставниците треба да користат ефективни стратегии и техники за управување

во училищата. Многу истражувања укажуваат дека постигнувањата на учениците и развојот на самоконтролата се подобруваат во училищата како резултат на ефикасните менаџерски вештини на наставниците.

Истражувањата на Вокер, Колвин и Ремзи (Walker, Colvin, Ramsey, 2004) покажаа дека ефикасното управување на наставникот во училищата е основна компонента на наставниот процес. Резултат на ефикасното управување на наставникот во училищата се постигањата на учениците и доброто однесување. Кога наставниците се занимаваат со управување во училища, тие треба да бидат еден чекор понапред од ситуацијата која може да се појави (Wong & Wong, 2005). Меѓутоа, ако наставниците не размислуваат однапред и не преземат некои одговорности пред да влезат во училища, тогаш тие нема да успеат да обезбедат ефикасно учење од учениците, како и контрола на однесувањето и ставовите на учениците (Вонг и Вонг, 2005).

Многу истражувања покажуваат дека управувањето на наставникот во училищата е директно поврзано со неговите академски достигнувања и неговата ефикасност. Доколку наставниците веруваат во својата ефикасност, тогаш тие може да покажат ефикасност во контролирање на своето однесување. Исто така, и наставниците кои се вреднуваат како несоодветни за управување со училищата, може да бидат неефикасни во обезбедување на дисциплина во училищата. Наставата може да биде голем предизвик за наставниците кои немаат доволно обука за стратегии за управување со училищата, како и за техники на поучување и учење на учениците. Заради работата на училиштата, потребно е наставниците да се добро подготвени да преземат соодветни мерки при секојдневните предизвици во работата со учениците.

Во Република Македонија постојат многу фактори кои влијаат на ефикасноста на наставниците: несоодветни услови за настава и учење во многу училишта; неефективен професионален развој; недостаток на професионализам; и недостаток на ефективна одговорност.

Со цел да се подобри нискиот квалитет на образованието, Владата започна многу иницијативи, вклучувајќи интегриран систем (Министерство за образование и наука, Биро за развој на образование, Државен просветен инспекторат) за оценување на квалитетот на училиштата и наставниците. Сепак, нејзината иницијатива се соочи со противење од наставници, кои тврдат дека училиштата мора да бидат соодветно опремени, да има покачување на платите

на наставниците, подобрување на работните услови, да има ефикасен професионален развој и сето тоа мора да се подобри пред да биде вреднувана (оценувана) нивната работа.

Постои зголемен интерес на меѓународно ниво за интегриран пристап кон вреднувањето (оценувањето) на наставниците, кој има за цел да ја зајакне одговорноста на наставниците и да го подобри нивниот развој. Како такво, вреднувањето на наставниците може да биде прифатено од училиштата и наставниците. Се прават анализи на истражувања наведени во меѓународната литература и на искуството од вреднување на наставниците, со цел да се добие увид во пристапите, како и во примерите од практиката за оценување на наставниците во многу земји. Посебно се истражуваат врските помеѓу оценувањето на наставниците, ефикасноста на наставниците и постигањата на учениците, со цел да се идентификуваат заедничките трендови, најдобрите примери од практиката и клучните прашања во оценувањето на наставниците на меѓународно ниво.

Реформите во образовниот систем ги нагласија значењето и новата улога на наставниците во училиштата. Затоа, од големо значење се програмите за корекција и модернизирање на квалификациите на наставниците, засновани врз нови стандарди за работење, потребни за вреднување (оценување) и самовреднување (самооценување) на наставниците.

И покрај големиот број интервенции што се направени во образованието во Република Македонија, по изработувањето на „Националната програма за развој на образованието 2005 – 2015 година“, процесот на настава сè уште покажува слабост во својата реализација, имено: сè уште е присутна фронталната форма на работа со учениците; наместо интеракција, учење со разбирање или учење по пат на решавање проблеми, сè уште се негува и поттикнува меморирањето на знаења; сè уште се бара послушност и пасивност, наместо критичност, креативност и активност; сè уште недоволно се употребуваат современи ресурси.

Во Република Македонија, во Законот за основно образование, член 146 пишува: „За обезбедување квалитет на наставата, училишниот одбор на секои четири години донесува програма за развој на училиштето во која се земени предвид резултатите од самоевалуацијата спроведена од страна на училишната комисија, советодавната и стручната помош од Бирото и препораките од

извештајот од интегралната евалуација спроведена од страна на Државниот просветен инспекторат“.<sup>2</sup>

За подигање на квалитетот на наставниот процес треба да се поставуваат нови насоки на движење на образовната политика во Република Македонија. Наставниците се наоѓаат во центарот на современите настојувања за подобрување на квалитетот, за подигање на ефикасноста на педагошката работа, како и за соодветно вреднување (оценување) на нивната работа. Развојниот карактер на наставата во овој труд, бара креативен наставник, со квалитетни знаења и вештини од својата стручна област и со квалитетни и соодветни педагошки и дидактичко-методички знаења и способности.

Во овој труд, акцентот е ставен на вреднувањето и самовреднувањето на наставниците. Наставниците треба да имаат можност да се самовреднуваат и врз основа на самовреднувањето да ги модифицираат стратегиите за управување во училиницата со цел да се добие поефикасна средина за учење. Како резултат на своето самовреднување, наставниците ќе знаат каде треба да се подобрат и каде имаат потреба од професионален развој. Самовреднувањето ќе овозможи и подобрување на квалитетот на наставата, а квалитетната настава ќе овозможува подобрување на постигањата на учениците.

## **1. СЛЕДЕЊЕ, ВРЕДНУВАЊЕ И УНАПРЕДУВАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

---

<sup>2</sup> ЗАКОН ЗА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ. КОНСОЛИДИРАН ТЕКСТ  
(„Службен весник на Република Македонија“ бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016 и 127/16).  
<http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-osnovno-20155.pdf>, [15. 01. 2016 ]



Во постојната програмска структура на воспитно-образовната работа на основните училишта, следењето, унапредувањето и вреднувањето на наставата и на другите воспитно-образовни активности се посебно структурно подрачје.<sup>3</sup> Во рамките на ова програмско подрачје, од секое училиште од Република Македонија се бара да организира сопствен планиран и програмиран систем за следење, унапредување и вреднување на целокупната работа на училиштето. Училиштето во рамките на ова подрачје треба да осмисли и реализира бројни активности, кои треба да се планираат и програмираат секоја учебна година од повеќе субјекти и на различни нивоа, со цел да се обезбеди стручен приод во анализирањето и проценувањето на педагошкиот квалитет на дејноста што ја остварува училиштето и на резултатите што се постигнуваат. Врз основа на тоа, во училиштето треба да се преземаат конкретни мерки и активности за постојано осовременување и квалитативно подобрување на целокупната воспитно-образовната работа.

### **1.1. Евалуација или вреднување на воспитно-образовната работа на училиштето**

Во организација на воспитно-образовната работа на училиштето, општо е познато дека работата во една учебна година претставува триаголник: планирање (програмирање), реализирање и вреднување, кои се меѓу себе поврзани и обезбедуваат позитивен трансфер за наредната учебна година. Со вреднувањето на работата на училиштата се доаѓа до показатели за тоа колку беа добри и квалитетни планирањето (програмирањето) и самата реализација на сите воспитно-образовни активности во една учебна година. Од сето тоа, основна цел е унапредување на воспитно-образовната работа на училиштето. Вреднувањето треба го следи секој чекор на секоја активност која е реализирана во училиштето. Со него се добива повратна информација за постигнатите резултати на учениците и наставниците, а потоа врз основа на таа информација се преземаат мерки за подобрување на организираноста на воспитно-образовната работа во училиштето.

Во рамките на оваа програмска задача, училиштето треба да работи на изградување на сопствен систем за следење, прибирање на податоци,

---

<sup>3</sup> *ОСНОВИ за програмирање на воннаставната воспитно-образовната дејност на училиштата и на работата на стручните работници.* (1998). Скопје.

анализирање и вреднување на резултатите што ги постигнува секоја учебна година или во подолг временски период од својата работа. Во повеќе од програмите кои се во прилог на годишната програма за работа на училиштето, со поголема конкретизација може да се планираат задачи што се поврзани со вреднувањето на целокупната воспитно-образовна работа во училиштето. Во тие програми може да се програмира конкретна работа за вреднување, и тоа: наставата, наставната работа на наставниците, воннаставната работа, работата на раководителот на паралелката, педагошкото раководење на директорот на училиштето (самовреднување), советодавно-инструктивната работа на стручната служба (педагог, психолог, социолог, дефектолог) во училиштето, резултатите што се постигнуваат преку слободните ученички активности и др.

Значи, во рамките на вреднувањето може да бидат изготвени: определени критериуми за вреднување, стручни материјали кои имаат карактер на анализа и проценување, различни статистички показатели и сл.

При осмислување и програмирање на активностите од ова структурно подрачје на училиштето треба да се поаѓа од критичка проценка за тоа какви се реалните состојби во училиштето во поглед на следењето на работата и нејзиното унапредување, како и на вреднувањето на резултатите што се постигнуваат. Врз основа на направените стручни согледувања треба да се утврдат приоритетните активности на училиштето во сите три домени од ова подрачје.

Притоа, треба да се има предвид дека сите активности од ова подрачје на работа не може да се програмираат и завршуваат за една учебна година, ниту од аспект на следење, ниту од аспект на унапредување, ниту од аспект на вреднување на воспитно-образовната работа. Затоа, кога се програмира ова подрачје, воспитно-образовниот кадар треба да започне со поставување на оние цели што имаат поголемо значење за стручно и педагошко зајакнување на работата на училиштето.

## **1.2. Објаснување на поимот евалуација (вреднување) на воспитно-образовната работа**

Во анализата на претходни релевантни истражувања и теориски елаборации, кај повеќе автори, направен е напор да се дефинира вреднувањето,

тргнувајќи од одредена концепција на училиштата и од утврдени воспитно-образовни цели во одредени земји. Некои од тие обиди се правени врз основа на наставата или работата на учениците, додека многу се ретки напорите целосно да се дефинира концепција за вреднувањето која би ги опфатила не само наставата туку и сите други видови воспитно-образовна работа.

Во литературата, освен вреднување, може да се сретнат и други термини. Се среќаваат термините евалуација, кој има синонимно значење со поимот вреднување, потоа мерење, кој претставува една форма на вреднување и следење, а се однесува на постапката за утврдување на развојните промени во воспитно-образовниот процес. Покрај овие термини, во училишната практика прифатен е терминот оценување на знаењето на учениците кој се однесува на утврдување на нивните развојни промени.

Евалуација (вреднување) е поим со француско потекло и значи вреднување на вредности. Овој поим се однесува на оценување и проценување на одредени резултати.

Во литературата, во секојдневната практика, покрај терминот вреднување, односно евалуација, ги среќаваме и термините мерење и следење. Потребно е да се утврди врската меѓу овие поими заради нивна попрецизна примена во стручната комуникација со воспитно-образовниот кадар во училиштата. Следењето, мерењето и вреднувањето се три дела на единствениот процес на вреднување на воспитно-образовната работа. Односот меѓу следењето, мерењето и вреднувањето одделни теоретичари различно го сфаќаат. Не е проблемот само во дефинирање на поимите, туку и во истакнување на значењето на секоја од овие поединечни компоненти во системот на едно сложено вреднување на воспитно-образовната работа.

Според И. Фурлан (Ivan Furlan – 1968) „секое следење на развојот на учениците во училиштата, секое испитување и оценување, всушност, е следење на остварување на воспитно-образовните цели“<sup>4</sup>. Фурлан понатаму укажува дека „тежиштето на следењето заради запознавање на личноста треба да биде на промените до кои доаѓа под влијание на воспитно-образовната работа“<sup>5</sup>. Т. Проданович и Р. Ничкович (T. Prodanović, R. Ničković – 1966) имаат пошироко сфаќање за следењето: „суштината на системското евидентирање ги изразува

---

<sup>4</sup> М. Вилотијевиќ (1992), *Вреднување на педагошката работа на училиштата*, Белград

<sup>5</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

перманентното и комплексно следење на наставната работа, како и собирањето и одредувањето на податоците за наставната работа, истакнувајќи дека без евиденција е невозможно да се употребува концепцијата и реализацијата на наставната работа“<sup>6</sup>. И. Фурлан, го сведува следењето на само еден аспект – следење на развојот на ученикот, што е секако малку. Т. Проданович и Р. Ничкович нагласуваат дека суштинското обележје на следењето е комплетно и перманентно следење на наставната работа, истакнувајќи го значењето на следење на концепцијата и на релацијата на наставната работа. П. Мандич (Petar Mandić – 1977) пишува дека следењето е систем од постапки, техники и инструменти за утврдување на текот на развојот, со претходно утврдени цели и активности на училиштето.

Мерењето обично се дефинира како споредување на две величини. Во Речникот на психолошки поими пишува дека „мерењето е споредување на нешто со една единица – стандард, износ или количина на таа иста работа, за да се утврди колку пати избраната единица или единичниот израз се содржи во величината која се мери“.

Доста прифатлива дефиниција дава М. Звонаревич (M. Zvonarević – 1991), кој го дефинира мерењето како „спознајна постапка во текот на која ги утврдуваме количината на честотата, траењето, интензитетот и другите квалитативни особини кои ги истражуваме“<sup>7</sup>. Во некои дефиниции, мерењето е многу општо дефинирано како „процес на примена и бодирање на тестовите“<sup>8</sup>. Монро (Monro – 1976), смета дека „тежиштето на мерењето се поединечни видови постигнувања во наставните предмети или специфични умеења и способности“<sup>9</sup>. Џордан (Džordan – 1977), истакнува дека „функцијата на мерењето е да даде точни податоци за исходот од образованието на учениците, за да може да се изврши нивно оценување и проценување со поголема сигурност и со поголем степен на точност“<sup>10</sup>. Тој го сфаќа мерењето доста тесно – како давање на податоци за исходот од образованието на учениците. Тешко може да се прифати сфаќањето за мерењето како споредување на две величини.

---

<sup>6</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

<sup>7</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

<sup>8</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

<sup>9</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

<sup>10</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

Имајќи ги предвид природата и специфичностите на мерењето на образовните вредности, мерењето како една од формите за вреднување, може да се дефинира како постапка на утврдување и унапредување на квалитативните својства на знаењата и на други вредности со утврдени педагошки стандарди како мерни единици. Вака дефинираниот поим мерење се однесува на мерење и на останатите вредности – ставови, потреби, интереси и навики.

Следењето и мерењето овозможуваат утврдување на развојните промени во реализација на целите и задачите на училиштата, како и промена во работата и развојот на учениците и на другите учесници во воспитно-образовната работа.

Под поимот следење се подразбира добро изработен систем од постапки, техники и инструменти за утврдување на развојниот тек и на степенот на постигнување во одредени подрачја од воспитно-образовната работа. Со мерењето, пак, се утврдуваат количинските односи на дадени педагошки појави. Со следење се одговара на прашањето **како?**, на пример, како работат учениците, како учат, како наставникот ја реализира наставата, организира одделни видови педагошка работа (настава, секции, додатна настава, советодавна работа со родителите, ...), како ја планира наставата и сл. Под мерење се подразбира констатирање на количинските односи на некои педагошки појави. Мерење е споредување на две величини од кои едната ја има улогата на мерна единица. Со мерење се одговара на прашањето **колку?**, на пример колку задачи на тестот по математика учениците решиле, колку страници од некој текст по историја се прочитани, колку поими и факти од географија се научени и сл. Вака објаснети поимите ќе се користат во овој труд<sup>11</sup>. Притоа овие поими ќе се поврзат и со поимот самовреднување кое треба да биде основа за следење и вреднување на наставата на наставниците.

Растон, Џастиман и Робинс (Rajston, Džastiman, Robins-1976), сметаат дека постои разлика меѓу мерење и вреднување. Тежиште на мерењето „...претставува споредување на видови постигнувања во наставните предмети или специфични умеења и способности...“ додека „тежиштето на евалуацијата (вреднување) се големите промени во личноста и главните цели на наставните програми...“<sup>12</sup>. Вреднувањето многу тесно се идентификува со мерењето. Од

---

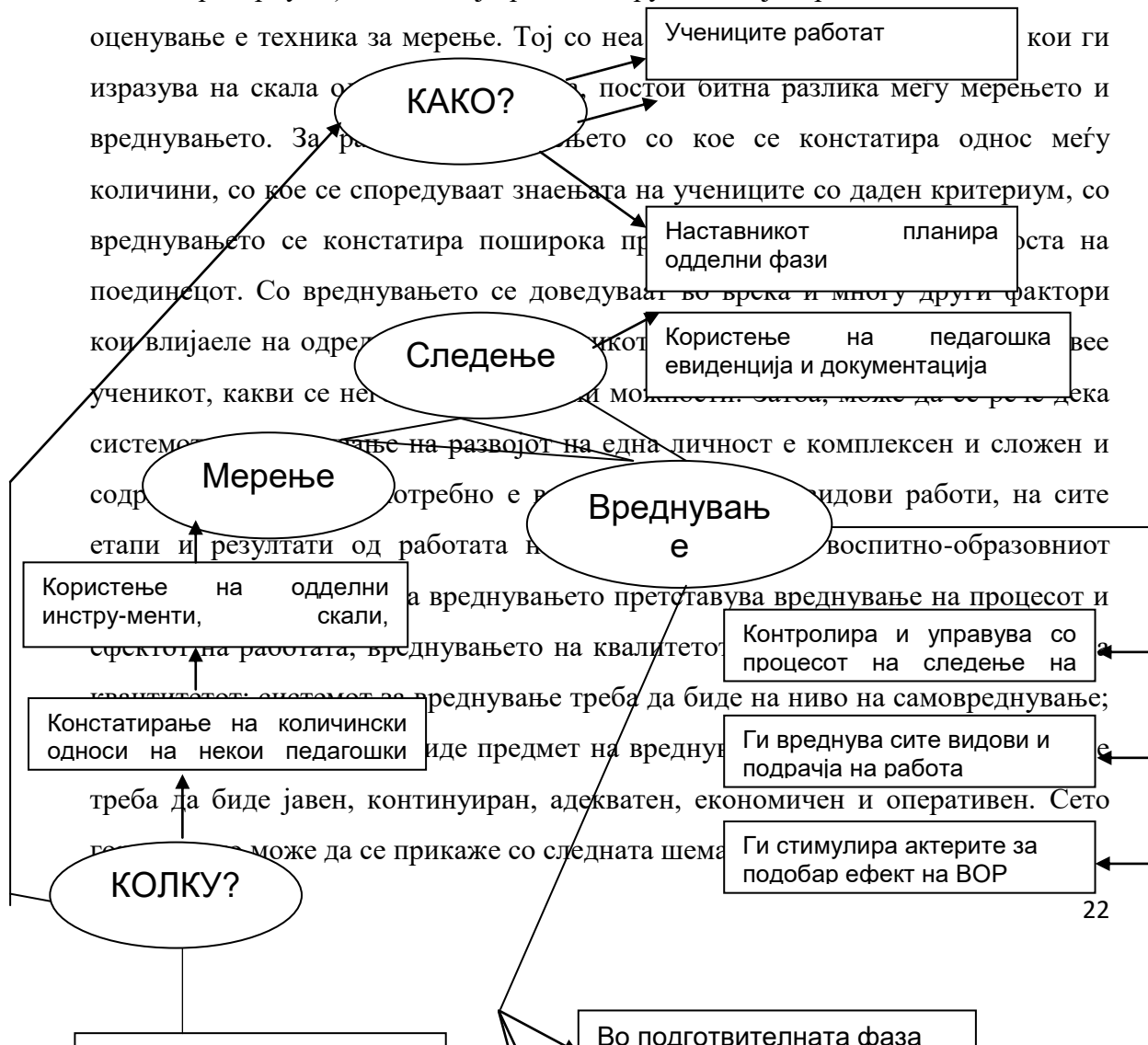
<sup>11</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

<sup>12</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

страна на оние кои го критикуваат мерењето на учењето, повеќе се препорачува евалуацијата отколку поимот мерење. Мерењето, според нив, звучи ладно, а евалуацијата топло, но и двата поима се однесуваат на стандарди кои опфаќаат ист вид операција. Ако двата поима треба да се задржат, евалуацијата може да се користи за глобално оценување, а мерењето за аналитичко оценување.

В. Јурич (V. Juric – 1929), наведува дека вреднувањето се состои од систематско проценување на ефектите од постигнување на одредени цели, во однос на специфични мерења – стандарди. Сосема блиску во сфаќањето на поимот вреднување е и П. Мандич. Мислењето на П. Мандич, во поширока смисла, го одредува поимот вреднување. Според него, вреднувањето ги опфаќа сите области на воспитно-образовната работа, со утврден систем од постапки и инструменти.

Постојат многу фактори кои училишното оценување го прават несоодветно, па понекогаш е поважно кој наставник го испитува ученикот отколку фондот на знаења со кој располага ученикот. Оценувањето на знаењата (кое е составен дел на вреднувањето) се однесува на ученикот, а наставникот (со своите критериуми) е во некоја рака инструмент кој мери. Неговиот начин на оценување е техника за мерење. Тој со неа



Користење на поимите следење, мерење, вреднување<sup>13</sup>

### **1.3. Компоненти на комплексното вреднување на работата на училиштата**

Со вреднувањето се утврдуваат развојните промени постигнати со реализација на програмата за воспитно-образовната работа на училиштето. Врз основа на континуирано следење и мерење, се согледуваат процесите и

---

<sup>13</sup> М. Вилотијевиќ, 1992

результатите од работата на сите учесници во воспитно-образовната работа и критички се преиспитува постојната практика врз основа на дефинираната цел и концепцијата на училиштето.

Моделот за сложеното вреднување треба да овозможи да се вреднуваат сите подрачја на воспитно-образовната работа за кои претходно е извршено програмирање од страна на воспитно-образовниот кадар на училиштето. Во моделот за вреднување е потребно и присуство на самовреднување од страна на сите учесници со примена на посебно изработени инструменти (листа, скала, тестови и сл.).

Во практичната реализација на вреднувањето, разработени се пет посебни делови на единствената концепција за комплексното вреднување на воспитно-образовната работа, а тие се:

- 1) **Планирање на работата на училиштето** – Во разработка на методологијата на сложеното планирање на работата на училиштето се тргна од ставот дека училиштето претставува сложен систем на различни активности, од наједноставни, како што се помошно-техничките работи до најсложени, како што се воспитно-образовните задачи на наставникот, директорот, педагогот, психологот, дефектологот и на други учесници во реализација на планираните и програмирани задачи на училиштето.
- 2) **Педагошко нормирање на работите** – Работите се активности кои временски и технолошки не се дефинирани и затоа за нив се изработуваат педагошки нормативи за временско нормирање на работите кои се расчленуваат во работни задачи, во помали организациски и технолошки единици на работа.
- 3) **Инструменти за комплексно вреднување** – Утврдувањењето на инструментите за вреднување на резултатите од работата на сите учесници во воспитно-образовниот процес е најмалку разработено во нашата педагошка работа и не е достигнат потребниот степен на комплексност. Се вреднува работата на учениците, но е запоставено вреднувањето на постигнувањата на останатите учесници во воспитно-образовниот процес.
- 4) **Систем на информации и документи во функција на вреднувањето** – Не може на современ и ефикасен начин да се управува со целокупната воспитно-образовна работа без развиен систем за педагошко евидентирање и



информирање. Процесот на управување може да се развива врз основа на навремени информации и кога педагошкиот систем ја одржува својата организираност. Со примена на економични информатички решенија, наставниците побрзо се информираат за сите текови, а тоа влијае на: квалитетот на подготовките, квалитетот на организација на работата и подобрување на односот во наставничкиот колегиум. Примената на информатички решенија овозможува наставниците секогаш да се информирани за стручни работи, составени од дидактички материјали во училиштата со елементи на примена на современа технологија во наставниот процес во училиштето.

#### **1.4 Што се постигнува со следење и вреднување (евалуација) на работата на училиштето?**

Со следење и вреднување на работата на училиштето: се овозможува контрола и управување со процесот и исходите на воспитувањето и образованието; се интензивира целокупната работа на училиштето ако се вреднуваат сите видови и подрачја на работа; се поттикнуваат и наставниците и учениците за подобра работа.

Без разработен систем за вреднување (евалуација) не е можно ефикасно да се влијае на квалитетот и интензитетот на осовременување и трансформирање на училиштата, а посебно на измената на нивната клима и култура и на подобрувањето на положбата на ученикот во воспитно-образовната работа.

#### **1.5 Подрачја и предмет (содржина) на вреднувањето (евалуацијата) на воспитно-образовната работа на основните училишта**

Во согласност со структурата на воспитно – образовната работа на училиштата, предмет на вреднување не се само постигнатите резултати туку и условите (претпоставките) за подобар квалитет, како и процесите во кои тој се постигнува. Поточно, тоа се подрачја од работењето на училиштето, во кои тоа ги задоволува потребите и очекувањата на учениците, родителите, околината и вработените. Тоа се следните подрачја и потподрачја<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup>Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015 со придружни програмски документи, (2005), Скопје

| Подрачје  | Потподрачје  |
|---|--|
| 1. Курикулум – план и програми за воспитно-образовната работа | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Реализираност на програмите.</li> <li>▪ Реализација на изборни предмети, воннаставни активности и содржини од интерес на заедницата.</li> </ul>   |
| 2. Очекувани исходи – постигнатост на целите на курикулумот   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Постигања на знаења и вештини.</li> <li>▪ Формирање на ставови/односи.</li> <li>▪ Постигнување на одделни групи на ученици според: пол, наставен јазик, насока, образовен циклус и друго.</li> <li>▪ Успех на учениците на ниво на училиште.</li> </ul>   |
| 3. Наставен процес – учење и поучување                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Планирање и подготовка на наставата.</li> <li>▪ Организација и изведување на наставата</li> <li>▪ Приспособување на наставата според способностите на учениците (диференцијација).</li> <li>▪ Проценување на потребното време за учење и поучување.</li> <li>▪ Оценување на постигањата на учениците во секоја фаза од наставниот час.</li> <li>▪ Начини за информирање на учениците за сопственото напредување.</li> </ul> |
| 4. Поддршка и помош на учениците                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ангажираност на учениците.</li> <li>▪ Средина за учење.</li> <li>▪ Услови за безбедна работа.</li> <li>▪ Клима за учење.</li> <li>▪ Поддршка на учениците во процесот на учење</li> <li>▪ Помош на учениците во изборот на предмети како изборни предмети.</li> </ul>   |
| 5. Ресурси  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Училиштен објект за реализација на воспитно-образовната работа.</li> <li>▪ Опрема, наставни средства и помагала.</li> <li>▪ Обезбеденост на наставен и друг кадар.</li> <li>▪ Следење на работата и професионалниот развој на кадарот.</li> <li>▪ Вклученост на кадарот во работата на училиштето и надвор од училиштето.</li> </ul>  |
| 6. Етос – училишна клима                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Односите во училиштето (наставник – наставник, наставник – ученик, ученик – ученик...).</li> <li>▪ Еднаквост и правичност.</li> <li>▪ Вклучување на родителите во воспитно-образовниот процес и можност за влијание.</li> </ul>   |
| 7. Раководење и управување                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Стручен и педагошки развој на директорот.</li> <li>▪ (Рако)водење и управување.</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Набавување на ресурси и постапување со нив.</li> <li>▪ Следење, вреднување и унапредување на наставата.</li> <li>▪ Грижа за професионалниот развој на наставниците</li> <li>▪ Соработка со локалната заедница.</li> </ul> |
|--|--|

Во секое од споменатите подрачја се опфатени и одреден број потподрачја. За секое подрачје и потподрачје, што е предмет на вреднување, со методологијата за вреднување на квалитетот се утврдува и одреден број показатели, кои укажуваат на одделни карактеристики на квалитетот на образованието.

Во Република Македонија, интегралната евалуација е клучниот елемент на Државниот просветен инспекторат преку кој се оценува квалитетот на воспитно-образовниот процес и неговата ефективност во училиштата и се овозможува дијагностицирање на работењето на училиштата во седумте области: наставни планови и програми, настава и учење, постигања на учениците, поддршка на учениците, училишна клима, ресурси и раководење и управување.

## **1.6 Видови вреднување на квалитетот на воспитно-образовната работа на основните училишта**

За вреднување (или евалуација) на квалитетот на образованието се користат три методолошки постапки, односно три вида вреднување на воспитно-образовната работа на училиштата, и тоа: самовреднување или внатрешно вреднување, надворешно вреднување и екстерно вреднување – надворешна проценка од независна институција специјализирана за ваков вид вреднување, која ќе вклучува различни аспекти и вреднување од сите учесници во процесот.

### **1.6.1 Самовреднување на воспитно-образовната работа на основните училишта**

Првиот чекор во процесот на вреднување на квалитетот на воспитно-образовната работа во училиштата започнува со самовреднување. Тоа е еден вид самозапознавање, што подразбира и критички однос кон себе, **кон сопственото**

**работење**, бидејќи секое сознание за себе значи и споредување на себеси со некоја општествена норма (стандард) и давање само(оценка). Самовреднувањето треба да биде постојан процес, во кој вработените во училиштето и учениците сами проценуваат колку се успешни, врз основа на споредување на своите постигања со претходно изработени стандарди. Притоа, тие го искажуваат и својот однос кон она што го постигнуваат, но не само во споредба со барањата на стандардите туку и во споредба со она што училиштето планирало да го постигне, односно со визијата и мисијата на училиштето.

### **1.6.2 Зошто самовреднување?**

Самовреднувањето е нов пристап во процесот на вреднување на квалитетот на работата во училиштата. Тоа е составен дел од сите активности на вреднувањето на квалитетот на работата на училиштето. Неговото прифаќање и практикување е последица на зголемената автономност во управувањето со работата во училиштето, а со тоа и на зголемената одговорност на нејзините реализатори. Самовреднувањето е многу значајно затоа што: **1.** наставниците и останатите вработени во училиштата, па и учениците и нивните родители, најдобро се запознати со работата на училиштето, со условите за работа и со постигнатите резултати во училиштето; **2.** учесниците во самовреднувањето се истите луѓе кои, по вреднувањето, ќе треба да реализираат корективни или други активности што ќе водат кон одржување и/или подобрување на квалитетот; **3.** самовреднувањето и самоопределувањето за наредните цели и активности во училиштето ги јакнат чувството за припадност кон процесот на вреднување и верувањето дека тоа придонесува за подобрување на квалитетот, како и за зголемување на одговорноста од евентуалниот неуспех; **4.** сознанијата добиени од самовреднувањето претставуваат основа за колегијално и надворешно вреднување.

### **1.6.3 Цели и намена на самовреднувањето**

Општата цел на самовреднувањето е постојано подобрување на квалитетот на работењето, како на секој наставника така и на училиштето во целина. Сопственото следење и самовреднување зависи од развиеноста на

училишната клима и култура. Но од друга страна самовреднувањето овозможува развивање на културата и климата во училиштето. Самовреднувањето зависи од тоа колку вработените во училиштето се оспособени за изведување на сите негови фази.

#### **1.6.4 Содржина на самовреднувањето**

Самовреднувањето во училиштата во Република Македонија се прави поретко (циклично на секои три години пред интегралната евалуација од ДПИ). А што ќе опфати самовреднувањето зависи од повеќе работи, но, пред сè, од целите и неговата намена. На пример, ако сознанијата од самовреднувањето треба да послужат за изработување на развојна неколкугодишна програма за работа на училиштето, тогаш е јасно дека негова содржина ќе бидат сите подрачја и потподрачја од работата и животот во училиштето. Но самовреднувањето може да се однесува и само на едно подрачје или на дел од одредено подрачје (на пример, може да се врши самовреднување само на раководењето и управувањето со училиштето; само на постигнувањата на учениците; на стручното и педагошко усовршување на наставниците; на соработката со родителите и локалната заедница; на слободните активности на учениците итн.). Исто така, предмет на самовреднувањето може да биде некој актуелен проблем (на пример, училишната култура и клима; материјално-техничките и организациските услови за работа, меѓуетничката интеграција, инклузивноста во училиштето, реализацијата на некој проект итн.).

#### **1.6.5 Намена на сознанијата од самовреднувањето**

Добиените сознанија од самовреднувањето, училиштето може да ги користи за различни намени. Врз основа на добиените сознанија, училиштето ги планира сопствените активности во насока на зачувување на добрите, но и на отстранување на негативните постапки во своето работење. Активностите што ги планира училиштето, треба да придонесат за натамошно подобрување на квалитетот на образовните и другите услуги што им ги овозможува на своите корисници. Меѓутоа, кај нас, во нашите училишта, сознанијата од самовреднувањето се само основа за надворешното вреднување од страна на надлежните институции (ДПИ).

### 1.6.6 Извештај од самовреднувањето

Самовреднувањето треба да завршува со пишување извештај за сознанијата до кои се дошло. Секој извештај има три дела, и тоа<sup>15</sup>:

- **Воведен дел** – опишување на постапката на вреднувањето, кој учествувал во процесот на вреднување и во пишување на извештајот, колку добро или со какви тешкотии се одвивал процесот на вреднување и сл.
- **Вториот дел е составен од два дела, и тоа:**
  - ✓ **Дескриптивен дел** – се прикажуваат сознанијата до кои се дошло во текот на вреднувањето. Тоа се прави така што се дава опис на состојбите, без какви било коментари или оценки.
  - ✓ **Аналитички дел** – треба да се даде објаснување и интерпретирање на прикажаните информации за состојбите.

И во двата дела од вториот дел на извештајот, соодветно се прикажуваат позитивните и негативните страни во секое од вреднуваните подрачја.

- **Во третиот дел** – содржи заклучни согледувања и предлози за можни решенија за тоа како да се задржат добрите, а да се надминат слабите страни во работата на училиштето. Тоа е добро да се користи за изработување на план на активностите од страна на училиштето, кои ќе се реализираат по самовреднувањето.

За секое училиште, добиените резултати од самовреднувањето треба да претставуваат предизвик за промена на училишната практика кон подобар квалитет.

### 1.6.7 Активности по самовреднувањето

По усвојување на извештајот од самовреднувањето во училиштето треба да започне процесот на планирање и реализирање на предложените активности за задржување на постигнатиот квалитет во работата или за неговото подобрување. Поточно, врз основа на заклучоците во извештајот, училиштата

---

<sup>15</sup>Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 - 2015 со придружни програмски документи. Министерство за образование и наука.  
<http://www.herdata.org/public/strategija-mk.pdf>, [17.05.2016].

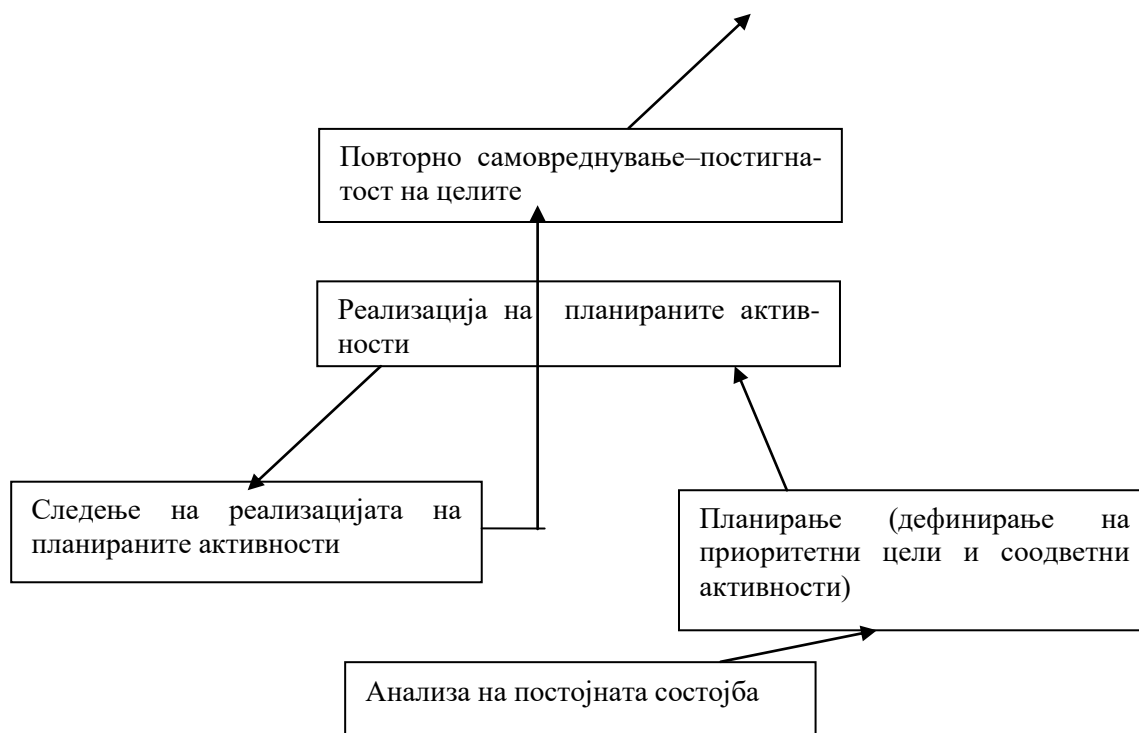
треба да изработат развоен план за период за кој сметаат дека ќе може да ги постигнат приоритетните цели за отстранување на констатираните слабости. Во согласност со целите, се планираат конкретни активности за сите или за одделни субјекти во училиштето, испланирани за определен период, по кои повторно следи самовреднување.

### 1.6. 8 Цикличност на постапките при самовреднување

Една од основните карактеристики на системот за самовреднување е неговата цикличност и заемна поврзаност на фазите од циклусот. Тоа се следните активности по следниот редослед: анализа на квалитетот на постојната состојба, планирање на идната работа (цели), реализација на планираните активности и утврдување на степенот на постигнатост на планираните цели – вреднување. Обезбедувањето и контролата на квалитетот, според овој пристап, се одвиваат континуирано во повторливи циклуси од споменатите активности. Тоа може да се прави на сите нивоа, за сите подрачја и во кое било време од учебната година.

Според тоа, процесите за утврдување на стандардите и нивното коригирање, како и процесите за следење, вреднување, планирање и реализирање прават спирала која ќе води кон повисок квалитет<sup>16</sup>.





### 1.6.9 Нивоа на примена на системот за самовреднување

Важно е да се знае дека активностите на системот за контрола на квалитетот на училиштето врз основа на стандарди од страна на сите субјекти во него, може да се остваруваат на следните нивоа: **1.** ниво на училиште; **2.** ниво на одделение/клас/група или образовен циклус во рамките на потсистемот (на пр., одделенска настава, предметна настава и сл.); **3.** ниво на одделен елемент од воспитно-образовната работа (на пр., подрачјето оценување, изучување на математика, изучување на странски јазик и сл.); **4.** индивидуално ниво (ниво на наставник, педагог, директор).

Притоа, особено важно е што на секое ниво се изведува и повторува комплетниот циклус активности. До кое ниво ќе се врши самовреднувањето во училиштето, зависи од целите што се сака да се постигнат во училиштето, како и од обезбеденоста на објективните и субјективните услови за негово успешно реализирање.

### 1.6.10 Самовреднување на наставниците во Република Македонија



Самовреднувањето во Република Македонија се спроведува на ниво на училиште. Овај вид вреднување го спроведуваат училишни комисии составени од члена од редот на наставниците, стручните соработници, воспитувачите и родителите, која по предлог на директорот ја формира училишниот одбор. Во основните училишта, самовреднувањето се прави на секои две години и тоа на крајот од секоја втора наставна година. Самовреднувањето ги опфаќа следниве области: организацијата и реализацијата на наставата и учењето; постигањата на учениците; професионалниот развој на наставниците, стручните соработници, воспитувачите и на раководниот кадар; управувањето и раководењето; комуникациите и односите со јавноста; училишната клима и култура; и соработката со родителите и со локалната средина.

Скоја комисија која го реализира процесот на самовреднување на некоја област во училиштето изготвува извештај за извршеното самовреднување со предлог- мерки за подобрување на квалитетот на наставата, кој го доставува до училишниот одбор, директорот на училиштето и основачот. Училишниот одбор и директорот треба да постапат по предлог-мерките на комисијата. Резултатите од самовреднувањето на основните училишта се објавуваат на веб-страницата на училиштето и на општината. Исто така, извештајот со резултатите од самовреднувањето на училиштето се доставува до Државниот испитен центар. Начинот и областите за вршењето на самовреднувањето на основните училишта се пропишува од министерот.

Она што отсуствува во процесот на самовреднување на основните училишта се критериуми за самовреднување и стандардизирани инструменти.

#### **1.6.11 Надворешно вреднување**

Тоа е вреднување кое се врши како редовна контрола во одредени повторливи периоди, како и по барање на воспитно-образовната установа или според оценка или барање на надлежните органи.

Надворешното вреднување во секоја земја ги остварува двете функции на вреднувањето: развојната – значи, унапредување на работата и квалитетот и контролната – проверка за тоа како се остваруваат стандардите и елиминирање на грешките. Поточно, се работи за два вида оценување и вреднување: формативно и сумативно. Прашање е само како тие да се усогласат во текот на

нивното практично изведување, односно на која од двете функции ќе се даде предност во конкретните околности.

Во зависност од тоа и ќе доминираат „тврдите“ (квантитативните) или „меките“ (квалитативните) податоци, односно дали предност ќе се даде на објективноста или на валидноста или ќе се стреми кон постигнување на рамнотежа.<sup>17</sup>

Цел на надворешното вреднување е да се продлабочат, објективизираат и верифицираат наодите од самовреднувањето, односно да се воспостави дијалог со вработените во воспитно-образовните установи, да се оформат сопствени видувања за добрите страни, но и за евентуалните проблеми и слабости во сите подрачја на вреднувањето и да се предложат мерки и активности за подобрување на квалитетот во воспитно-образовните установи.

Надворешното вреднување помага самовреднувањето да биде чесно, објективно и критичко, а ги афирмира и позитивните страни на работењето на кои внатрешното вреднување не секогаш обраќа доволно внимание. Според тоа, надворешното вреднување и самовреднувањето се *комплементарни*, а не спротивставени меѓу себе. Кога се практикуваат и двете постапки, се доаѓа до поцелосно, посоодветно вреднување на работата на воспитно-образовните установи, при што јакне и самодовербата кај вработените во нив. Во секој случај, познато е дека надворешното вреднување обезбедува и подобар кредибилитет на образовната установа пред пошироката јавност.

Значајно е да се има во вид и фактот дека елементи на самовреднување има и во колегијалното и во надворешното вреднување, бидејќи и во едното и во другото, оној чија работа се вреднува има можност да се произнесе, да дискутира, да разговара за оценката од колегата или од надворешниот проценувач и неа да ја прифати или не или да утврдат заедничка оценка.

### **1.6.12 Надворешно вреднување во Република Македонија**

Надворешното вреднување на квалитетот на образованието во воспитно-образовните установи во Република Македонија го врши Државниот просветен

---

<sup>17</sup> Национална програма за развој на образованието. 2005-20015.

инспекторат. Инспекторатот е образовна институција задолжена за континуирана и системска контрола на квалитетот во образовниот систем. Во вршењето на своите контролни функции, Државниот просветен инспекторат непосредно соработува со Бирото за развој на образованието (БРО), а особено во контролата на квалитетот на спроведување на националниот курикулум во воспитно-образовните установи во Република Македонија.

Во согласност со Годишната програма за работа на Државниот просветен инспекторат, Законот за просветната инспекција („Службен весник на РМ“ бр. 52/2005; 81/2008, 148/2009, 57/2010, 51/2011, 24/2013, 137/2013, 164/2013 и 41/2014 година) со кои се пропишани надлежностите, овластувањата и организацијата на Државниот просветен инспекторат во Република Македонија, Прирачникот за интегрална евалуација на училиштата подготвен од страна на УСАИД и индикаторите за квалитет на работата на училиштата, Државниот просветен инспекторат во основните училишта спроведува интегрална евалуација во насока на заедничко подобрување на квалитетот на образованието.

Преку интегралната евалуација на училиштата се врши надзор над квалитетот на образовниот процес и неговата ефективност во основните и во средните училишта, установите за образование на возрасните и во установите за образование и оспособување на ученици со посебни образовни потреби, како и надзор над примената на законите, другите прописи и општи акти од областа на образованието и согледување за извршената самоевалуација и подготвената програма за развој.

Конечниот исход од една интегрална евалуација е извештај, изработен од страна на тим од инспектори и доставен до училиштето што било предмет на интегралната евалуација. Извештајот дава информации за работењето на училиштето и го поттикнува училишното раководство да преземе корективни активности за надминување на утврдените недостатоци и нерегуларности.

### **1.6.13 Екстерно вреднување**

Овој вид вреднување треба да обезбедува повратна информација за квалитетот на воспитно-образовната работа од различни аспекти и вреднување

на сите учесници во процесот. Екстерното/а вреднување (евалуација) како највисоко ниво на вреднување (евалуација) на работата и постигањата на воспитно-образовната институција треба да се спроведува од независна овластена институција и ќе има за цел да обезбеди поголема објективност. Екстерното вреднување или евалуација може да се спроведува на постигањата на учениците, работата на наставниците, работата на директорот и менаџерскиот тим, како и на работата на воспитно-образовната институција во целина. Резултатите, анализите, извештаите од овој вид вреднување може да се користат како: документи во функција на напредување на директорите на воспитно-образовните институции; составен дел на (само)оценување во училиштето и еден од индикаторите за квалитет на образовниот процес.

#### **1.6.14 Екстерно вреднување во Република Македонија**

Екстерното вреднување во Република Македонија се реализираше до 2016 година од Државниот испитен центар во соработка со Бирото за развој на образованието. Се проверуваа постигањата на учениците по предмети. Според голем број експерти, тестовите по предмети не обезбедија објективност од аспект на постигањата на учениците во основното образование. Ваквиот вид екстерно вреднување не можеше да се користи како индикатор за квалитетот на образовниот процес, бидејќи тестот како тест, без дополнителни инструменти не може да ја постигне таа функција.

## **2. ВРЕДНУВАЊЕ НА РАБОТАТА НА НАСТАВНИКОТ**

### **2.1 Работата на наставникот**

Работата на наставникот, денес, претставува многу сложена и одговорна работа. Историски гледано, положбата, улогата и функцијата на наставникот се менувале, и тоа прво под влијание на општествените промени. Така како што изгледаа животот на едно општество, меѓучовечките односи, тековниот систем за вреднување, моралните норми, така отприлика изгледаше и животот во училиштата, односот меѓу наставниците и учениците, нивните вредносни ориентации и училишниот морал.

Отсекогаш се очекувало и се очекува наставниците да бидат пример на личности во општеството. Од наставниците се очекува да бидат широко и сестрано образовани, со високи интелектуални способности, педагошко-психолошки и дидактичко – методски компетенции и личности со највисоки етички и естетски квалитети. Меѓутоа, овие наведени потенцијали не биле секогаш вистинска слика во реалноста. Секогаш постоеле разминувања меѓу тоа како сме сакале да биде нешто и тоа како што вистински е. Во едно училиште сите наставници не можеле да бидат примерни. Секогаш постоеле добри наставници и, за жал, помалку добри. Во тоа најдобри сведоци се учениците кои своите искуства од училиште со молив ги пренесуваат на хартија, а кои денес се дел од содржината на богатото педагошко искуство.

Квалитетот на работата на наставникот најмногу доаѓа до израз во училничката просторија. Тој простор меѓу четири зида, наставникот и учениците заедно со него го прават да биде простор со најинтензивно и највлијателно педагошко дејствување. Во тој простор на педагошко дејствување треба насоченост кон највисоките квалитети. Во секој случај, за наставниците квалитетно да се издигнуваат треба: вреднување на работата на наставниците, повратна информација на наставниците за резултатите од вреднувањето и охрабрување за автокорективна работа<sup>18</sup>.

Да поучуваш други значи да им помогнеш на луѓето да научат. Наставата е ефикасна ако како резултат на нејзината реализација е постигнато саканото ниво на знаење кај учениците. Во наставниот процес основна цел е учениците да се подготват да можат ефикасно да ја извршуваат работата за која се подготвуваат. На прашањето: *Колку е добро реализирана наставата?* може најдобро да се одговори со вреднување на постигнувањата на учениците. Во

---

<sup>18</sup> Д. Јоргић, Д. (2005).

практиката, овој начин за следење на ефикасноста на наставата не е најчесто применет од страна на наставникот. Треба да се има предвид дека наставата не ја реализира само еден наставник. На процесот на учење од страна на учениците влијаат условите, кои не може да бидат контролирани од секој наставник.

За да се подобри наставниот процес треба да се размисли за следните прашања: *Што работат наставниците? Како тие им помагаат на учениците да го научат материјалот за соодветниот предмет? Како може да воочат наставниците што треба да се менува во реализирање на наставата? Какви совети од колегите може да му помогнат на наставникот подобро да ја реализира наставата?*

Во последните дваесет години, многу истражувања потврдиле дека ефикасните наставници се фактор за високи постигања на учениците во училиштата. Во многу образовни системи, акцентот е ставен на квалитетот и ефикасноста на наставата. Со тоа се заостри процесот на вреднување на наставниците, со кој може да се процени и да се преземат соодветни мерки за подобрување на квалитетот и ефикасноста на наставата.

Квалитетот на наставникот може да се рече дека е збир од лични особини, знаења, вештини, клучни компетенции и потенцијали, а квалитетот на наставата се однесува на настава која овозможува вклучување на голем број ученици во процесот на учење. Тоа значи дека меѓу квалитетот на наставата и квалитетот на наставникот постои разлика и квалитетот на наставата е под влијание на квалитетот на наставникот. Затоа е потребно креаторите на образовната политика да се фокусираат на средината на учење и поучување, како и на капацитетот на секој наставник.

## **2.2 Квалитетот на наставникот важен за воспитно-образовната работа**

Неопходен е континуиран развој на воспитно – образовната работа во училиштата. А на наставата како на дел од воспитно – образовната работа треба да се гледа како на нешто комплексно и полно со предизвици, што бара високи стандарди на професионална компетентност и посветеност на наставниците. Во секој образовен систем е воочена потребата наставниците да поседуваат широки предметни знаења, солидно познавање на педагогијата, вештини и компетенции неопходни за да можат да ги водат и поддржуваат учениците.

Наставниците имаат централна улога во овој сложен процес. Тие не се спроведувачи на пристапи осмислени однадвор. За нив може да се каже дека се клучни фактори за обезбедување релевантно и висококвалитетно образование за сите деца. Притоа, треба да биде јасно што значи тоа во однос на капацитетите и вредностите кои наставникот треба да ги стекне и да ги развива континуирано во текот на својата работа. Рамката за компетенциите на наставникот може да биде водич во професионалниот развој на наставниците и да помогне во утврдувањето на она што значи да се биде професионален наставник во дваесет и првиот век.

Развојот на образовниот систем бара активно вклучување на секој наставник во процесот на донесување одлуки, и тоа во секој елемент од структурата на воспитно-образовната работа на основните училишта. Наставникот мора активно да се залага за промени и да има познавања и разбирање за тековниот напредок не само од областа на образовните теории и образовната политика туку и на поширокиот општествен развој кој влијае врз образовниот систем.

Континуираниот развој на квалитетот и ефикасноста на училиштето бара секој наставник да преземе водечка улога во процесот на развој на училиштето. Тој мора да биде вклучен во процесите на стратешко планирање и евалуација, имплементација на проекти и истражувања кои придонесуваат за напредување на секој ученик.

Квалитетот на наставникот е еден од најважните фактори кој влијае врз постигањата на ученикот во текот на процесот на учење. Доколку се има предвид ова, политиката во образованието на сите нивоа може да доведе до значителни подобрувања во воспитно-образовната работа на училиштата. Во 2007 година, Корпорацијата Мекинзи објави извештај (McKinsey, 2007), во кој повторно беше нагласено дека квалитетот на наставникот има голема улога во најуспешните образовни системи во светот. Во овој извештај не може да не се издвои тврдењето дека, во текот на три години, ако учениците учат со висококвалитетен наставник, наместо со нискоквалитетен наставник, тоа може да доведе до разлика во нивните постигања од 53%. Според извештајот, квалитетот на еден образовен систем не може да го надмине квалитетот на неговите наставници.

Може да се каже дека наставата во која има само пренесување на знаења веќе е застарена и има истражувања со аргументи дека оваа настава ќе треба да се замени со подинамична концепција на настава, насочена генерално кон нов професионализам. Не отсуствува потребата наставниците да имаат високи знаења од предметот за кој реализираат настава, како дел од подинамично образование во текот на целиот нивни работен век. Наставниците се секогаш поставени пред барања кои брзо се менуваат и од нив се бараат нови компетенции. Затоа, истражувањата укажуваат дека наставничката професија има големо влијание врз образовниот систем и висококвалитетната настава има централна улога за успешно учење од страна на учениците. Квалитетната настава, пак, од своја страна, бара наставници со знаења и вештини, кои ќе продолжат професионално да се усовршуваат во текот на целата своја работа.

Во трудот останува предизвикот да се разјасни што значи добра настава и кои се добри наставници и да се создадат соодветни алатки за поддршка на високиот квалитет во текот на работата на наставниците, како и алатки за самовреднување на квалитетот на наставата.

Во фокусот на образовната политика на сите нивоа е зајакнувањето на квалитетот на наставниците. Започнати се и спроведени се иницијативи за развивање стандарди за компетенции на наставниците, и тоа најчесто во нивното иницијално образование, на системи за напредување во кариерата, како и на системи за поддршка и оценување на наставниците.

Во рамките на повеќе домашни и меѓународни програми наменети за зајакнување на компетенциите на наставниците во основното образование, организирани се многубројни семинари за професионален развој заради подобрување на капацитетите на наставниците за примена на современи техники и стратегии во наставата и учењето. Како резултат на овие иницијативи, присутна е примена на современи стратегии од страна на наставниците во наставата и учењето. Но сè уште се има впечаток дека тоа не е доволно. Исто така, е присутно создавање на нова наставничка култура, но динамиката на нејзиното заживување е прилично бавна.

На сегашниот систем за професионален развој на наставниците во Република Македонија му е потребно понатамошно подобрување за да може да се задоволат потребите на наставниците и да им се помогне да се справат со предизвиците на современото образование. Инвестирањето во професионалниот



развој на наставниците и градењето ефикасен систем за поддршка, заснован на стандарди, истражувања, теории и на најдобри примери од практиката, остануваат еден од клучните приоритети на образовните системи во светот и во Република Македонија.

Многу истражувања укажуваат дека наставниците, едукаторите на наставниците и студентите кои се подготвуваат за наставници треба да имаат четири компоненти кои ги сочинуваат наставничките компетенции по следниот редослед, почнувајќи од најважната: знаења од предметната област за која се подготвувале за наставници, педагогијата и курикуларните подрачја; разбирање на вредностите и развојот на секој ученик; самовреднување и професионален развој; и разбирање на образовниот систем и придонесување кон неговиот развој.

Формалното образование тешко може да ја следи динамиката на новите потреби и промени. Заради брзото застарување на сознанијата стекнати во текот на формалното учење, повеќе од очигледна е потребата од нова структура на системот за иницијална обука и на системот за професионален развој на наставниците.

### **2.3 Вреднување на работата на наставникот**

Најзначаен ресурс во училиштата се наставниците. Тие се од клучно значење за зголемување на образовните стандарди. Подобрувањето на ефикасноста на наставата зависи, во голема мера, од обезбедување на висококвалификувани наставници, добро екипирани и мотивирани да ги извршуваат своите задачи најдобро што може. Образовната политика треба да биде во насока на подобрување на квалитетот на наставата за да се дојде до значителни придобивки во учењето на учениците.

Затоа, ефективниот мониторинг и вреднувањето на наставата се од големо значење за континуирано подобрување на ефикасноста на наставата во училиштата. Исто така, од суштинско значење е да се знаат предностите на наставниците и оние аспекти од нивната практика кои би можеле да се развиваат понатаму.

Вреднувањето на наставникот вклучува точна проценка на ефикасноста на наставата, на неговите предности и области за развој, проследена со повратни

информации, обука, поддршка и можности за професионален развој. Од суштинско значење е да се препознае и награди работата на наставниците.

Голем дел од наставниците велат дека вреднувањето и повратните информации што ги добиваат се од корист за нивниот развој како наставници (ОЕЦД, 2009б).<sup>19</sup>

Во најширока смисла, вреднувањето на наставниците се однесува на процес на оценување на карактеристиките на наставниците и на нивната компетентност. Карактеристиките и компетентноста на наставникот вообичаено се засновани на заедничко разбирање за работата на наставникот, како што е дефинирано во стандардите за професионална настава. Процесот на вреднување вклучува повеќе извори на докази за да се процени способноста на наставниците во однос на претходно изработени стандарди. Карактеристиките и компетентноста на наставникот се ставаат наспроти стандардите за наставата. Ова се прави за подобрување на карактеристиките на наставникот и неговата ефективност преку давање повратна информација за реализираните активности.

Вреднувањето на наставникот е формален и систематски процес на следење на неговите карактеристики (Стронц – Stronge, 2010).<sup>20</sup> Наставни стандарди се потребни за да се идентификуваат ефективни и неефективни наставници во наставниот процес. Од ефективните наставниците се очекува да покажат компетентност во наставата, да покажат високо ниво на вештини за поучување, да ги исполнуваат стандардите за одговорност, да учествуваат во размена на професионални знаења со своите колеги, да се грижат за учениците и нивниот успех и да покажуваат карактеристични квалитети кои ја карактеризираат нивната ефикасност.

Тешко е да се идентификуваат високоефикасни наставници врз основа на нивните карактеристики на хартија, како што се наставни квалификации и искуство. Вреднувањето на ефикасноста на наставниците, во земјите најчесто вклучува:

---

<sup>19</sup> M.Isoré M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://pdfs.semanticscholar.org/de2c/d364f03dcf321fbcf928d70152dd4178f997.pdf>, [26.07.2017 ].

<sup>20</sup> M. Isoré M. (2009).

- користење на резултатите од учењето на учениците;
- евалуација на наставната практика од страна на надворешни експерти;
- евалуирање на практиката на наставниците од страна на колеги и/или од директорот на училиштето;
- стандарди за изведба, кои бараат од наставниците да ги исполнат специфичните стандарди на настава; и
- комбинација на два или повеќе од горенаведените начини.

Вреднувањето на наставниците има две главни цели, и тоа: да им обезбеди информација на наставниците за тоа како ја извршуваат својата работа преку постигањата на учениците – функција на одговорност и за тоа како да ја подобрат својата практика, со идентификување на предностите и слабостите за натамошен професионален развој – функција на подобрување.

Вреднувањето на наставникот за подобрување е фокусирано на обезбедување повратни информации корисни за подобрување на наставната практика, односно на професионалниот развој. Тоа вклучува помагање на наставниците да се запознаат себеси, да размислуваат и да ја подобрат својата работа. Ова е потребно да се случува во контекст на работата на училиштето, според можностите за професионален развој на наставникот и во согласност со планот за развој на училиштето.

Вреднувањето за одговорност на наставниот кадар се фокусира на одржување на одговорноста на наставниците за извршување на своите активности во училиштето, посебно на наставата, во согласност со целта на вреднувањето. Вреднувањето треба да ги стимулира наставниците да ги извршуваат своите активности што е можно најдобро. Тоа обично вклучува напредување во кариерата и/или во платите, бонус-плати, или можност за санкции поради неисполнување на обврските. Вреднувањето на наставниот кадар за одговорност по природа е сумарно и се користи уште како средство за да обезбеди признавање на наставниците.

Комбинирањето на двете функции, подобрување и одговорност, во процесот на вреднување на наставниот кадар, поттикнува тешки предизвици. Кога вреднувањето е насочено кон подобрување на практиката во рамките на училиштата, наставниците се обично отворени да ги откријат своите слабости, со очекување дека пренесувањето на тие информации ќе доведе до решенија за

потребите од обука за развој. Сепак, кога наставниците се соочуваат со можните последици од вреднувањето на својата кариера и плата, склоноста да се откриваат слабите аспекти на ефикасноста се намалува, односно функцијата на подобрување е загрозена. Исто така, со користење на истиот процес на вреднување за двете намени се иницира користење на некои инструменти (како што се самооценување), што создава дополнителен товар на оценувачите (на пример, тензијата меѓу подобрување на карактеристиките со идентификување на слабостите и ограничување на кариерниот прогрес, ако проценката спречува наставниците да напредуваат во својата кариера). Во практиката, во земјите ретко се користи чиста форма на модел за вреднување на наставниците. Појавата на ризици при вреднувањето на наставата се зголемуваат во контекст на недостиг на зрелост за вреднување на наставниот кадар, кога вреднувањето не е вкоренето во училишната култура, оценувачите имаат мало искуство, или оценувачите немаат признат легитимитет.

Кога се сака да се постигне подобрување на работата на наставникот преку одговорноста, тогаш може да дојде до тензии. Акцентот на одговорноста може во некои случаи да доведе до тоа наставниците да се чувствуваат несигурни или уплашени и да мислат дека може да се намали благодарноста од нивната работа (ОЕЦД, 2009b).<sup>21</sup> Спротивно на тоа, наставниците и нивните синдикати очекуваат можности за социјалното признавање на работа на наставниците и можности за професионален развој преку развојот на формативен систем за вреднување на наставниот кадар (Авалос и Асел – Avalos i Assael, 2006).

Вреднување на наставниот кадар со цели за подобрување ќе може да се спроведе доколку има:

- незаконувачко вреднување на работата;
- клима и култура на заемно давање и примање повратни информации;
- отстранување на индивидуалните и колективните цели за подобрување на наставата во училиштето, како и за постигнување на целите на училиштето;

---

<sup>21</sup> M. Isoré M. (2009).

- едноставни инструменти за вреднување, структурирани форми за самовреднување, набљудување на часови и структурирани интервјуа од директор, колеги и ученици;
- поддршка од раководството на училиштето;
- можности за подобрување на надлежностите, ресурсите и средствата потребни за наставната практика;
- вреднување на наставата интегрирана во еден систем на училишна самоevaluација и обезбедување на квалитет.

Вреднувањето на наставниот кадар за одговорност ќе може да се спроведе доколку има:

- независна и објективна проценка на работните карактеристики на наставникот;
- стандарди на национално ниво и критериуми во сите училишта;
- компонента на евалуација надвор од училиштето со поформални процеси;
- добро воспоставени правила во врска со последиците од вреднувањето;
- отстранување на индивидуалните цели во врска со сите аспекти на еден наставник;
- добро обучени, компетентни оценувачи на ефикасноста на наставата;
- влијание на наставникот на планот за професионален развој на ниво на училиште;
- можности за поднесување на жалба од наставниците кои сметаат дека не биле третирани праведно.

Вреднувањето на наставникот е важно да се спроведува континуирано за да се подобри самата практика на наставникот. Формативното вреднување се однесува на квалитативна проценка на практиката на наставникот, насочена кон идентификување на предностите и слабостите и кон обезбедување соодветна можност за професионален развој во областите каде што има потреба од подобрување.

Формативното вреднување е процес во кој оценувачите му даваат конструктивни повратни информации на наставникот кој се вреднува, укажувајќи му на кое ниво ја реализира наставата според секој од релевантните критериуми и на начините за тоа како да ја зајакнува својата практика.

Оценувачите или колегите ги вклучуваат наставниците, чии работни карактеристики се вреднуваат, во разговори преку кои доаѓа до израз саморазмислување за својата работа.

Резултатите од формативното вреднување им овозможуваат на училиштата да ги приспособат своите програми за развој на професионалните квалификации и на потребите на наставниците во согласност со своите образовни цели. Училиштата може да учат од ефикасните наставници, нагласени со видовите формативно вреднување и да имплементираат програми за професионален развој кои одговараат на нивните слабости. Во Финска, директорот е педагошки лидер, одговорен за наставниците во училиштето, како и за спроведување на мерки потребни за подобрување на квалитетот на наставата. Како последица на тоа, повеќето фински училишта имаат систем кој вклучува годишни дискусии на ниво на училиште со цел да се оцени исполнувањето на индивидуалните цели на наставникот во текот на претходната година и да се анализираат индивидуалните цели и потреби за следната година (УНЕСКО, 2007).

Институциите задолжени за образование на наставниците, исто така, може да имаат корист од повратните информации обезбедени со формативното вреднување на наставниците.

Пичуан и Чонг (Pechone and Chung 2006) го опишуваат вреднувањето на карактеристиките на калифорниските наставници како „моќна алатка за учење на наставниците и за подобрување на програмите“. Тие додаваат дека овој систем вовел многу професионални дискусии „за тоа што претставува ефикасна настава и за тоа што треба да знаат и што треба да бидат способни да направат дипломираните наставници“, а тоа довело програмите „да го преиспитаат начинот на кој тие ги поддржуваат и подготвуваат кандидатите за поучување“.<sup>22</sup>

Вреднувањето во формативна форма може да се смета како основа за подобрување на наставата и можност за доживотен професионален развој на наставниците. Ако крајната цел на образовните системи е да се обезбеди подобро учење за сите ученици и ако карактеристиките и практиката на наставниците се најважниот фактор во ова, тогаш вреднувањето на

---

<sup>22</sup> M. Isoré M. (2009).

наставниците може да се смета за механизам за обезбедување на квалитет во наставниот процес, како и во целокупната работа на наставникот.

Сумативното вреднување е највидливиот и препознатлив начин за вреднување на наставникот, кој се состои од обезбедување на збир од изјави за неговите способности преку испитувања, со цел да се измери способноста и знаењето и да се создаде сигурност дека се исполнети бараните стандарди. Ова вреднување на наставникот дава значајни информации за тековната практика и за карактеристиките на наставникот.

Сумативното вреднување на карактеристиките на наставниците, исто така, може да се користи како основа за признавање и пофалба на нивната работа. Вреднувањето овозможува препознавање и наградување на компетентноста и карактеристиките на наставникот што е од суштинско значење за да се задржат ефикасните наставници во училиштата, како и за да се направи наставата да биде атрактивен избор во кариерата (ОЕЦД, 2005).

Во својата сумарна форма, вреднувањето овозможува наставата да е насочена кон постигањата на учениците. Исто така, обезбедува можности за општествено препознавање на вештините на наставникот и на посветеноста кон работата. Ова се два главни проблема во нашето општество.

Сумативните и формативните аспекти на вреднувањето на наставниците честопати се во конфликт, но не мора да се некомпатибилни цели. Во практиката, земјите ретко користат чиста форма на модел за оценување на наставниците, туку уникатна комбинација која интегрира повеќе намени и методологии (Стронг и Тукер – Stronge and Tucker, 2003).<sup>23</sup>

#### **2.4 Развој на вреднувањето на наставникот во практиката**

Со појавување на училиштето како општествена институција, се појавува и вреднувањето на работата на училиштето. Значи, откако постои училиштето, постои и вреднувањето. Историски гледано, општествената средина влијаела на процесот на вреднување. Бидејќи долго време ученикот бил објект на воспитување, така бил насочен и процесот на вреднување. Низ историјата, во практиката на вреднување доминирало, главно, вреднувањето на работата на

---

<sup>23</sup> M. Isoré M. (2009).

учениците, додека вреднувањето на работата на наставниците имало латентна димензија. Подоцна, со развојот и промената на вредносните оринтации се посветувало внимание и на вреднување на работата на наставниците. Вреднувањето на наставниците често заостанувало, но доживувало промени со промена на општествата.

Вреднувањето на работата на наставниците се смета дека е потребно и значајно. Затоа е потребно да се направи анализа на вреднувањето во минатото и во современите општества.

#### **2.4.1 Вреднување на работата на наставникот во минатото**

Вреднувањето на педагошката работа на училиштето, вклучувајќи ја работата на наставникот во бившите југословенски републики, според пишани извори датира уште од првата половина на XIX век. Според Законот за националните училишта од 1919 година за Кралството Југославија, наставниците се оценувале со оценките одличен, многу добар, добар, недоволен и лош.

По Втората светска војна, системот за вреднување не се измени многу во однос на претходниот период. Наставниците и понатаму биле писмено оценувани од надзорниците. Со Законот за јавни службеници воведени биле оцените „посебно се истакнува“, „се истакнува“ и „задоволува“. Ова практика била присутна сè до средината на шеесеттите години.

Од 1967 година се разработил систем за надворешно вреднување на работата на училиштата. Врз изработувањето и имплементацијата на надворешното вреднување на работата на училиштата големо влијание имало донесувањето на Законот за финансирање на образованието. Тогаш било предвидено дејствувањето на училиштата да се финансира врз основа на програмата и резултатите од работата. Во сите југословенски републики претходно експериментално е проверуван концептот за надворешно вреднување на училиштата преку големи подготовки по пат на организирани семинари и советувања. Развиени биле инструменти за посложено вреднување на работата на училиштата. „Инструментите за вреднување опфатија низа прашања за годишното програмирање на работата на училиштето, работата на наставникот и одделенскиот наставник, реализацијата на определениот фонд на часови, следењето на индивидуалниот развој на учениците, соработката со родителите,



културната и јавната активност, бројот на изречени стимулативни и дисциплински мерки за учениците, професионалната ориентација, организирањето на општествено-корисна работа, постоењето на училишна листа и слично на тоа“<sup>24</sup>. Наставниците биле вреднувани од советници врз основа на анализа на документацијата и изработени инструменти за вреднување. Тогаш, училиштата се рангирале според модел кој бил утврден во материјалите за вреднување на работата на училиштето.

Од ова кратко прикажување на вреднувањето на работата на наставникот во бившите југословенски републики, во периодот на XIX и XX век, можеме да заклучиме дека доминирало надворешното вреднување од страна на надзорници, комисија составена од претставници на образовната заедница, педагошки завод, училишна заедница, па и претставници на родителите. Главно било описното оценување кое доживеало повеќе различни форми. Оценувањето во почетокот било тајно, а подоцна оценките добиле јавен карактер. Најголемата слабост на вреднувањето на работата на наставниците во минатото е тоа што подолг период вреднувањето се задржало на ниво на дескрипција и квантификација, а не било целосно насочено кон унапредување на воспитно-образовната работа на училиштата<sup>25</sup>.

#### **2.4.2 Практика на вреднување на работата на наставникот во Република Македонија**

Работните должности на наставникот во основните училишта, во согласност со член 86, став 1 од Законот за основно образование, опфаќа настава и други видови организирана работа со учениците, подготовка на наставата, прегледување и оценување на писмените задачи и другите работи што се потребни за остварување на воспитно-образовната работа. Наставникот наставата треба да ја реализира интерактивно во согласност со начинот за реализација кој го пропишува министерот на предлог на Бирото за развој на образование, во согласност со член 86, став 2 и 3 од Законот за основно образование. Исто така, во согласност со член 86, став 4 од Законот за основно

---

<sup>24</sup> М. Вилотијевиќ. (1992)

<sup>25</sup> Д. Јоргиќ, (2005)

образование, работата на наставникот од аспект на подготовката на наставата и другата воспитно-образовна работа опфаќа голем број на активности.

Вреднувањето на работата на наставникот во Република Македонија, во услови на современата училишна практика, е потполно поинакво во однос на вреднување на работата на учениците. Вреднувањето на работата на наставникот често е: несистематизирана, непланирана, па и нефункционална. Не се знае вистинската цел на неговото вреднување, а се поставува и прашање за релевантноста на вреднувањето, земајќи предвид како се прави тоа денес.

Оценувачите на работата на наставниците најчесто се директорите, нивните помошници, училишните педагози, државните просветни инспектори и советниците од Бирото за развој на образованието.

Вреднувањето на работата на наставниците се врши по директен и индиректен пат. Директното вреднување подразбира следење на часови за демонстрација на редовната настава и воннаставните активности, вклучувајќи анализирање на спроведените часови за демонстрација. Следењето на часовите за демонстрација го прават: директорите, помошниците, педагозите и инспекторите. Најслабата страна на директното вреднување е што проценувањето на квалитетот на работата на наставниците се прави најчесто врз основа на следење „на само еден наставен час“ во текот на цела учебна година. Потполно е необјективно да се анализира работата на еден наставник врз основа на проценување на само еден или евентуално на неколку часа. Уште една слабост од ваквото вреднување е што најчесто часовите кои се следат за вреднување се „идеално методички дизајнирани“ од страна на наставникот, па се добива увид за примерен и идеален наставен час, а од тоа произлегува висока оценка за работата на наставникот.<sup>26</sup>

Во училишната практика во Република Македонија присутно е и индиректно вреднување на работата на наставникот. Индиректното вреднување подразбира оценување на квалитетот на работата на наставникот преку постигнувањата на учениците и периодичните секундарни училишни активности. Резултатите од училишните, општинските и регионалните ученички натпревари по наставни предмети се рефлексија, исто така, на квалитетот на работата на наставниците. Организирањето на хуманитарните акции, излетите и

---

<sup>26</sup> Д. Јоргић. (2005)

екскурзиите, работата во воннаставните активности, општествено-корисната работа, дежурствата на наставниците, културно – јавните активности на училиштето, соработката со училиштата и семејствата, соработката со локалната заедница и вонучилишните институции, исто така, претставуваат индиректни показатели на квалитетот на работата на наставниците.

### 2.4.3 Како другите земји ги вреднуваат наставниците

Во овој труд, разгледано е вреднувањето во некои земји, и тоа: Финска, Кореја, Ирска, Јапонија, Канада и Сингапур. Во секоја од овие земји:

1. Евалуацијата на наставниците се користи и за одговорност и за подобрување на наставата. Сепак, системите за оценување на наставниците се организираат поинаку во зависност од моделот на одговорност.
2. Постои растечки тренд да се користат резултати од постигањата на учениците на тестот за подобрување на наставата во училниците и училиштата и за реформа на ниво на системот.
3. Конкретно, стандардизирано тестирање на учениците, основно и растечко.<sup>27</sup>

Како оценувањето на наставниците се поврзува со нивната одговорност и нивното подобрување? Гледајќи низ системите, присутни се четири основни пристапи на одговорност: професионална, организациска, пазар и родител/заедница. Секој пристап има силни импликации врз вреднувањето на наставниците и врз нивното подобрување.

Одделот за образование и вештини (2012) за Прегледот на ОЕЦД за оценувачките рамки за подобрување на резултатите од училиштата, забележува: „Ирска нема формален систем за оценување на наставниците за карактеристиките, одговорноста или за развојните цели“.

Меѓутоа, надвор од пробниот период и во случаи на недоволна ефикасност, не постои формално вреднување со кое редовно се оценува квалитетот на работата на поединечниот наставник. Нема ниту формален систем за проценка на работата на директорот. И покрај трендовите за поврзување на постигањата на ученикот и одговорноста, неколку земји ги користат резултатите

---

<sup>27</sup> Williams, H. J., Engel, C. L. (2012). How do other countries evaluate teachers? <http://sites.mjis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/How-do-other-countries-evaluate-teachers.pdf>, [27.12.2017].

од постигањата на ученикот како основен критериум за евалуација на наставникот.

Финскиот систем за вреднување на наставниците е базиран целосно на професионалната одговорност, при што наставниците се одговорни едни на други, на училиштето, учениците и на нивните родители. Во 90-тите години од 20 век, Финска го укина училишниот инспекциски систем кој ги вреднувал наставниците и обезбедувал надворешна повратна информација. Сега, вреднувањето на наставниците е повеќе групирano, рефлексивно и партиципативно, со цел создавање на професионални заедници за учење меѓу наставниците и администраторите (Салберг – Sahlberg, 2011). Вреднувањето е консултативен и формативен процес. Директорите често ги користат своето знаење и искуството како наставници за да им помогнат на наставниците да ги препознаваат јаките и слаби страни во својата работа и да преземат активности соодветни на покажаните слабости. Во образовниот систем на Финска постои организациска одговорност, но нејзината примарна цел е да се координираат и да се водат професионалните активности на наставниците, а не да има команда и контрола. Она што го карактеризира овој образовен систем е професионалната одговорност на наставниците и на директорот на училиштето.

Друг пример за професионална одговорност е практика и во Јапонија. Се практикува презентација на наставни часови, се дискутира за нив во група од наставници. Постои одговорност на наставниците едни на други според норми за добра настава.

Организациската одговорност се однесува на структури, норми, стимулации и санкции на училиштето. Организациската одговорност е ефективна до степен до кој училиштето може да ги мотивира наставниците да ја извршат својата работа. Ова е полесно кога целите на организацијата се јасни и широко споделени и кога средствата за постигнување на организациските цели се познати. Годишниот систем за оценување на наставниците во Сингапур е еден пример. Секој наставник се оценува секоја година за својата изведба според конкретни цели.

Родителската поддршка може да постои самостојно или во училиштето, во врска со повеќе формални начини на одговорност. Иако не е формализирана, родителската поддршка, сепак е посебно ефикасна во контексти каде што доминира. Во голем дел од Јапонија, академскиот успех на наставниците е под

влијание на поддршката и притисокот на родителите. Кореја и Јапонија постигнуваат одговорност преку високо ниво на родителска поддршка и притисок за образование, заедно со министерството за образование и преку висок професионализам меѓу наставниците. Има многу професионален развој на ниво на училиште и одговорноста за ефективна настава е индивидуална и споделена.

Дизајнот на програмите за евалуација зависи, во голем дел, од она што нивните дизајнери го знаат за добрата настава и за тоа како се развиваат добри наставници.

Поврзување на постигнувањата и одговорноста со употребата на тестови за учениците расте на меѓународно ниво, и, сè повеќе, креаторите на образовната политика на сите нивоа бараат да ги тестираат учениците за да го оценат учењето на учениците и училиштата.

Јапонија е интересен случај. Многу години Јапонија користела стандардизирано тестирање на учениците за оценување на нивните постигања, со цел таквото тестирање да доведе до конкуренција меѓу учениците, наставниците и училиштата. Кога биле користени национални тестови, тестовите биле базирани на примерок и се користеле за донесување на одлуки на системско ниво.

Сè повеќе се нагласува важноста на ефективните наставници во достигнувањето на ученикот. Во 2005 година, Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД) дала извештај во кој го потенцирала квалитетот на наставниците како клучен фактор кој влијае врз резултатите на ученикот. Извештајот ја нагласува потребата за поттикнување на практиката на наставникот и се залага за транспарентен и фер процес на вреднување на наставниците.

И покрај овие трендови, сепак, повеќето земји не го користат тестот за постигнувањата на учениците, како основно средство за вреднување на наставниците. Во некои системи, вреднувањето на наставникот се прави помеѓу наставникот и директорот, со малку формализирани податоци или со софистицирани рубрики и инструменти. Кога се зема предвид учењето на ученикот, тоа е често поширока концепција за учење отколку зависноста од постигањата на учениците на стандардизирани тестови. На пример, набљудувањето на наставниците од страна на директорите и стручната служба,

формално и неформално, често се смета за клучен доказ за добра наставна практика и учење на учениците. Некои системи се поотворени и употребуваат модели со рефлексивност при вреднувањето на наставниците, кои се користат, главно, за подобрување на работата на наставникот, наместо за вреднување.

Во Финска, тестирањата на учениците не играат улога во вреднување на наставниците. Единствените стандардизирани тестови за вреднување на учениците во 6 и 9 одделение се користат за да се информира образовната политика и да се донесат одлуки во врска со наставниот план во основното образование.

Градењето на наставниот кадар вклучува поттикнување на добро наставно однесување. Овој модел е делумно применет во Сингапур и Мексико. Ако се разбере професијата наставник како постојан процес на учење, тогаш наставата бара вработување на наставници кои имаат добри особини и обезбедуваат стимулативна средина за учење. Покрај тоа, тие треба да промовираат колегијална, безбедна средина што го поттикнува учењето, да дозволуваат и коригираат грешки, да им даваат на колегите стручна поддршка, простор и автономија и да обезбедуваат социјална и монетарна почит за својата професија. Финска е најблиску до овој модел. Финска има направено престижна настава, која обезбедува доволно почетни и тековните можности за учење на наставниците и развивање на нивните професионални вештини, верува во нивниот професионализам во наставата и се потпира на нивната професионална одговорност за да се обезбеди квалитет во наставата.

## **2.5 Концептуална рамка за вреднување на наставникот**

Концептуалната рамка за вреднување на наставникот ги објаснува главните компоненти на моделот за вреднување и главните аспекти кои треба да бидат земени предвид при дизајнирање на модел за вреднување на секој наставник.

При проектирањето на концептуалната рамка за вреднување на наставникот, прво што треба да се направи е таа да се стави во контекст на општите цели на образованието. Пристапот кон нејзиниот развој зависи од голем број воспоставени примери од практиката во образовниот систем, како што се: степенот на училишната автономија, постоењето на наставните планови, програми и стандарди, културата на евалуација и сл. Во концептуалната рамка

за вреднување на наставникот треба да бидат јасно дефинирани аспектите на вреднување. Рамката, исто така, треба да ги утврди стратегиите за решавање на тензијата меѓу целите за подобрување и одговорноста. Генерално, вреднувањето на наставникот придонесува за: развивање на наставничката професија во која наставниците ја развиваат истражувачката улога заедно со својата улога како наставници; поактивно ангажирање на наставниците; стекнување на нови знаења од стручен и педагошки аспект; структурирање на модел за поддршка кој ќе генерира подобрување.

При структурирање на концептуалната рамка за вреднување на наставникот треба да бидат јасни одговорностите на различните субјекти вклучени во образованието, како и начинот на кој наставниците се во артикулација со останатите компоненти на рамката за вреднување, како на пример, вреднување на училиштето, оценувањето на учениците и оценување на ниво на образовниот систем. Особено важно е дека вреднувањето на наставникот е комплементарно и е во согласност со целите на останатите компоненти во рамката за евалуација и оценување.

### **2.5.1 Аспекти на концептуалната рамка за вреднување на наставникот**

Предизвик е да се разбере сложенот спектар на функции поврзани со вреднувањето на наставникот. Во секоја земја и во Република Македонија, целта на образовната политика е да се обезбеди вреднување на наставникот, кое ќе придонесе за подобрување на резултатите на учениците преку зголемена ефикасност на наставата и подобрување на наставната практика.

Концептуалната рамка за вреднување на наставникот треба да има шест основни и меѓусебно поврзани елементи, и тоа:

- Предмет на вреднување: Кој? Предметот на вреднување во рамката не е еден наставник, туку сите наставници. Рамката за вреднување на наставниците вклучува и други компоненти, како што се, оценувањето на учениците, евалуација на училиштето и евалуација на целиот образовен систем.
- Лица кои ќе вреднуваат и даваат повратни информации: Со кого? Тоа вклучува прашања, како што се: избор на оценувачи и развој на вештини за извршување на оценувањето на наставниците; подготовка на наставниците да бидат предмет на вреднување; развој на компетенции за ефикасно

користење на резултатите од вреднувањето за подобрување на наставната практика и сл.

- Аспекти на вреднување: Што? Процесот на вреднување на наставниот кадар се концентрира на основната дејност на наставата и обично ги покрива областите, како што се, планирањето и подготовката, животната средина во училиницата и самата настава. Но тоа, исто така, ги опфаќа преостанатите обврски на наставниците, како што се, нивниот придонес за развој на училиштето, соработката со локалната заедница, соработката со родителите, реализацијата на воннаставни активности, активностите за професионален развој и др.
- „Технологија“ на вреднување: Како? Овој аспект се однесува на карактеристиките на одреден начин за вреднување на наставниот кадар. Тоа е комбинација од инструменти, критериуми и стандарди, цели, постапки и стратегии, кои се користат во еден специфичен модел за вреднување на наставникот. На пример, вреднувањето може да се прави врз основа на широк спектар на инструменти; да се фокусира на наставата на наставникот; да се прави врз основа на стандарди за професијата наставник; да се прави врз основа на цели за подобрување и одговорност; и да се базира на искусни колеги. Или може да се направи комбинирање на различни постапки на вреднување со цел да се конструира модел за вреднување на наставникот.
- Цели: Зошто? Се опфаќаат целите на процесот на вреднување на наставникот и механизмите кои треба да обезбедат користење на резултатите од вреднувањето. Целите на процесот на вреднување на наставникот се однесуваат на: подобрување и одговорност, користење на резултатите од вреднувањето за ефикасна повратна информација, план за професионален развој и финансиски и други награди.

Прашањето за вреднување на наставниците не може да се разгледува изолирано. Има фактори на ниво на општество, образовен систем и училиште кои влијаат на развојот на политиката за вреднување на наставниците. Сите тие фактори влијаат на начинот за вреднување на наставниците во насока на создавање потреба од нова политика за вреднување и нејзина имплементација. Доколку не се знаат тие фактори и начинот на кој тие влијаат на вреднувањето



на наставниците, тогаш постои можност за развој на неефикасен начин за вреднување на наставниците во училиштата.

Факторите може да бидат: општествени (политичка средина; демографија и културна разновидност; економски услови, потреби на пазарот на работна сила; улога на медиумите и општа перцепција на образованието и на наставниците; јавни и приватни средства за образование; политика за евалуација и проценка во јавниот сектор и сл.); фактори од образовниот систем на земјата (поделба на одговорности меѓу лицата вклучени во образовната политика на земјата; автономија и управување на училиштата; структура на образованието; програма, стандарди, време за учење; распределба на ресурси во рамките на образовниот систем; кариера и награда за наставниците и раководството на училиштето; политика за професионален развој и сертификација на наставниците и сл.) и фактори на ниво на училиште (социоекономски контекст на училиштата; менаџмент, лидерство и распределба на одговорностите во училиштето; активности на наставниците и другите лица вработени во училиштето; настава и учење; вклучување на локалната заедницата и семејството во работата на училиштето; просторни услови и ресурси за учење, тимови за поддршка).

Карактеристики на концептуалните рамки за вреднување на наставниците се:

- Оценувани наставници. Со концептуалната рамка за оценување може да бидат опфати сите наставници од образовниот систем или подгрупа на наставници, во зависност од видот на договор, фазата на кариера на наставникот, степенот на образование и видот на образование. Постапките за вреднување на наставниците не се однесуваат на сите наставници во една земја. Напротив, обемот на вреднување и наставниците кои се предмет на вреднувањето значително се разликуваат меѓу образовните системи. Постапките за вреднување може да се разликуваат дури и на регионално ниво, доколку структурата или високиот степен на децентрализација на земјата го дозволува тоа. На пример, во Германија, министерството за образование ги определува сите аспекти за вреднување на наставниците: лицата задолжени за процесот, критериумите за вреднување, времето потребно за вреднување, инструментите за собирање податоци и последиците од резултатите од вреднувањето (УНЕСКО, 2007). Системот за

вреднување може да биде ограничен на јавни училишта, но, исто така, може да се примени и на некои приватни училишта, особено на училиштата кои барем делумно се субвенционирани од државата, иако се во приватна сопственост. На пример, вреднувањето на наставниците може да се разликува според искуството на наставникот во настава. Во Англија, на пример, карактеристиките на наставниците се определени за секоја фаза од кариерата, бидејќи нивните улоги и одговорности се развиваат во текот на нивната кариера.

- Карактер на вреднувањето. Вреднувањето според карактерот може да биде задолжително или доброволно. Во Република Македонија вреднувањето на наставниците е задолжително. Доброволното вреднување на наставникот може да биде поврзано со унапредување на наставникот во кариерата. Во некои земји, покрај тоа што е присутно задолжително вреднување на наставниците, им се овозможува на наставниците да бидат и доброволно вреднувани, со цел да аплицираат за зголемување на платата или за повисока функција. Задолжителното (формалното) вреднување и доброволното (неформалното) вреднување може да се комбинираат, бидејќи нивната главна цел не е иста.
- Природа на вреднувањето. Вреднувањето на наставникот може да биде надворешно и внатрешно. Во училиштата на Република Македонија, присутно е надворешното вреднување на наставниците. Во првиот случај, постапките, инструментите што се користат за вреднување, како и критериумите се вообичаени во сите училишта и оценувачите се претежно надвор од училиштето во кое се вреднува на наставникот. Во вториот случај, кога вреднувањето е од страна на училиштето, тоа ја презема одговорноста за дизајнирање критериуми и инструменти за вреднување, а резултатите од вреднувањето на наставникот се за училиштето. Училиштето може да биде сопственик на постапките за вреднување и сите аспекти внимателно да се разгледуваат од страна на училиштето. Училиштата во Република Македонија имаат малку искуство во креирањето на инструменти за вреднување на карактеристиките на наставниците. Треба да се има предвид дека користењето на инструменти за внатрешно вреднување на наставниците е посоодветно за вреднување на наставниот кадар од аспект на

подобрување на неговата работа. Во однос на вреднувањето на наставникот за одговорност, може да има ризик бидејќи стандардите може да се разликуваат меѓу училиштата.

- Период на вреднувањето. Вреднувањето на наставниот кадар може да се врши: во редовни интервали (на пример, на секои три години) како што е во Република Македонија; во клучните фази на кариерата (на пример, за унапредување во кариерата); за одредени прилики, како што се, на крајот од пробниот период или за обновување на договорот на наставникот. Во Холандија, 38 проценти од основните училишта ги оценуваат своите наставници редовно и во повеќето од овие случаи, наставниците се оценуваат годишно (УНЕСКО, 2007). Во други земји, постои задолжителен процес на формално вреднување само кога за наставниците има поплаки. Во Италија, може да има задолжително вреднување кога е забележано дека наставникот реализира несоодветна настава, или кога самиот наставник ќе побара да биде оценет ако е под дисциплинска мерка (УНЕСКО, 2007).
- Пробна имплементација. Вреднувањето на наставниците може да биде пробно, во текот на неколку години пред целосна имплементација. Системот РАСТ во Калифорнија започна со две години на имплементација (2002 – 2003 и 2003 – 2004 година) на пробно вреднување, со цел да се потврдат методите кои се користат за вреднување на наставниците (Пичуан и Чонг-Речеоне and Chung, 2006).

### **2.5.2 Артикулација со другите компоненти на рамката за вреднување на наставникот**

За да има ефект од евалуацијата на училиштето, се смета дека треба да постои поврзаност меѓу вреднувањето на наставниците и повратните информации.

Вреднувањето на наставникот може да биде поврзано со работата на училиштето за да се подобри квалитетот на наставата на голем број начини.

Прво, вреднувањето на наставникот може да послужи како директна насока за подобрување на наставата во училиштето ако неговото вреднување се врши како дел од училишната интерна евалуација и различно од официјалното индивидуално вреднување на наставниците. Вреднувањето на наставниците за

целите на подобрување, како дел на интерната евалуација на училиштето, вообичаено се врши од страна на директорот на училиштето или менаџерскиот тим на училиштето. Резултатите од овој вид вреднување на наставниците може да се користат за да се идентификуваат потребите на наставата и да се придонесе во изработување на планот на училиштето, чија цел ќе биде подобрување на процесот на наставата во училиштето.

Второ, училиштето и наставникот кој се вреднува, треба да се меѓусебно поврзани. Тоа значи, придонес на наставникот чие оценување е дел од индивидуалното оценување на наставниците како поединец за развој на образованието. Во голем број земји, наставниците сè повеќе се оценуваат како: поединци кои лично се одговорни за своите ученици и како членови на вработени за настава од училиштето.

Трето, работата на училиштето и вреднувањето на наставникот, исто така, може да се поврзат, кога активностите за професионален развој на наставниците, кои произлегуваат од нивното индивидуално вреднување, се планираат во контекст на општиот план за развој на училиштето.

Резултатите од вреднувањето на поединечните наставници ретко се користат за надворешно вреднување на училиштето. Ова може да се објасни со фактот дека во повеќето земји, вреднувањето на наставникот и евалуацијата на училиштето служат за различни цели. Индивидуалното вреднување на наставникот обично има ограничен фокус, и тоа за идентификување на приоритетите за индивидуален професионален развој.

Резултатите од индивидуалното вреднување на наставникот, во повеќе земји се користат во контекст на внатрешното вреднување на училиштето. Ваквите резултати може да се земат предвид од страна на директорот на училиштето при оценувањето на квалитетот на наставата во училиштето.

Резултатите од евалуацијата на училиштето, вреднувањето на наставникот и постигнувањата на учениците, исто така, може да бидат меѓусебно поврзани. Дали како дел од внатрешната или надворешната евалуација на училиштето, резултатите на учениците во национални стандардизирани проценки стануваат основа за вреднување на работата на училиштето и индиректно на наставниците во училиштето (на пример, Шведска, Шкотска). Сегашната примена на процесот на евалуација, базиран на резултатите на наставниците е чекор кон затворање на јазот помеѓу

индивидуалните и колективните форми на одговорност. Во повеќе земји, има механизми за набљудување на наставниците, како поединци и членови на тимови формирани во училиштето. Во Чиле, на пример, наставниците се наградуваат колективно кога тие работат во училиште кое се идентификува како училиште со висок квалитет во вршење на работата на национално ниво, при евалуација на работата на сите субвенционирани училишта (СНЕД) (OECD, 2005). Индивидуално вреднување на наставниците врз основа на резултатите на учениците, исто така, се појавува и во Република Македонија (до 2016 година).

### **2.5.3 Примери на концептуални рамки за вреднување на наставниците во некои земји**

- Концептуална рамка за вреднување на наставникот со сумативни цели – Синсинати, САД (Милановски–Milanowski, 2004). Синсинати е голема урбана област и просечното ниво на постигнување на учениците во неа е ниско во споредба со околните приградски области. Заради отсуство на систем за вреднување на карактеристиките на наставниците, била дизајнирана рамка за вреднување на работата на наставниците, во периодот 1998 – 1999 година. Таа била пробно применета 1999 – 2000, а потоа за сите наставници почнала да се користи во учебната 2000/2001 година. Концептуалната рамка на Синсинати, САД, имала седумнаесет стандарди групирани во четири категории, и тоа: 1. планирање и подготовка; 2. создавање средина за учење; 3. настава за учење и 4. професионализам во работата. За секој стандард имало четири нивоа на исполнување. За вреднување на наставниците се користеле набљудување на нивната работа во училницата и портфолио. Во портфолиото наставниците требало да имаат планови на наставни часови, евиденција од посетеност на нивните часови, изработки од ученици, дневник за соработка со родителите и документација за активности од аспект на професионален развој. Оценувачи, според концептуалната рамка, биле наставници од училиштето, кои додека вреднувале биле ослободени од настава три години и наставникот кој го вреднувале четири пати го набљудувале. Оценувачи, исто така, биле директорот и заменик-директорот кои имале обврска два пати да го набљудуваат вреднуваниот наставник. По набљудувањето наставниците

оценувачи давале сумарна оценка за секој од стандардите во категориите: создавање средина за учење и настава за учење, а директорите ги оценувале наставниците за сите седумнаесет стандарди распоредени во четирите категории. Вреднувањето на наставниците се правело по првата и третата година од работа, а потоа на секои пет години. Вреднување се правело и секоја година од страна на директорите, но со помалку докази и со цел за професионален развој на наставникот и вреднување на одговорноста. Оценувачите претходно имале обука и само на тие што ги исполнувале стандардите од 2001/2002 им било дозволено да вреднуваат. Наставниците кои биле оценети на една или три години работа, како последица од вреднувањето можеле да имаат прекин на договорот за работа. Според системот за вреднување, дефинирани се нивоа на кариера, поврзани со плата според нивоата. Но бидејќи имало многу наставници оценети со високи оценки, врската меѓу системот за вреднување и платата од рамката била отфрлена.

- Концептуална рамка за вреднување на наставникот со формативни цели – Финска [UNESCO, 2007]. Директорите на училиштата во Финска се задолжени за вреднување на работата на наставниците. Системот за надворешно вреднување е отфрлен во Финска од 1990 година и не е заменет со друг. Концептуалната рамка за вреднување на наставниците во Финска се карактеризира со високо ниво на доверба во училиштата и компетенциите на наставниците се основа за подобрување на квалитетот на наставата. Способноста за самовреднување се смета за максимално достигнување во професионализмот на секој наставник. Директорите имаат обврска да ги ангажираат наставниците да прават рефлексија на својата работа и да развиваат култура на евалуација во училиштата со многу амбициозни цели, спред потребите на училиштето. Во текот на годината се спроведуваат дискусии за постигнатите индивидуални цели, како и за целите кои се планира да се постигнат во наредната година.
- Концептуална рамка за вреднување на наставникот со цели за напредок во кариерата – Англија [Ofsted, 2006; ТДА, 2007 година]. На почетокот, рамката за вреднување на наставниците ги вреднувала карактеристиките на наставниците и им овозможувала напредок во кариерата и соодветна плата.

Со воведување на нови стандарди од 2007 година, со концептуалната рамка за вреднување на наставниците се зајакнала врската меѓу вреднувањето на наставниците и потребите за професионален развој на наставниците, кој е во согласност со целите на училиштето. Со рамката се дефинирале пет фази на кариера со одреден број стандарди. Стандардите ги поддржуваат наставниците во идентификувањето на сопствените потреби за професионален развој. Следното ниво на рамката обезбедува референтна точка за сите наставници кои размислуваат за идниот развој и кои сакаат напредок во кариерата. Иако сите наставници не сакаат да преминаат во следната фаза на кариера, стандардите, исто така, ги поддржуваат наставниците во идентификувањето на потребите од проширување и продлабочување на нивната стручност во рамките на фазата на кариера во која се наоѓаат. Овој тип концептуална рамка е основа за професионална одговорност и за вклучување на сите наставници во ефективен, одржлив и релевантен професионален развој во текот на работата.

- Концептуална рамка за вреднување на наставникот со сумативни и формативни цели – Чиле (Авалос и Асел, 2006). Во 90-тите години од 20 век, наставничката професија страдала од влошување на квалитетот на лица кои аплицирале за работа во настава и од влошените услови за работа. Владата имала висок притисок од лошите постигања на учениците и од 1991 година се вовело годишно вреднување на наставниците. Рамката за вреднување на наставниците, по подолг период на дискусии, била донесена во август 2004 година и тоа по седум години од започнатите преговори. Таа била насочена кон подобрување на наставата и исходите од учењето на учениците и дизајнирана да ги поттикнува наставниците да го продолжат своето подобрување преку учење за своите предности и слабости. Со концептуалната рамка за вреднување на наставниците управувал центарот за стручно оспособување, кој бил во Министерството за образование. Во центарот се изработувале инструменти и се правела нивна ревизија, се подготвувале оценувачи, се правела анализа на доказите собрани за вреднување на наставниците. Вреднувањето се правело на ниво на општина во која имало комитет за спроведување на вреднувањето. Собраните докази за вреднување се испраќале до центарот по барање на наставниците заради поголема објективност. Стандардите и критериумите за вреднување биле

изработени од страна на Министерството за образование, а потоа рамката за вреднување била ставена на дискусија меѓу наставниците додека не се постигнал договор. Извори на докази биле: 1. портфолио со примероци од работата на наставникот и видео од еден од неговите наставни часови; 2. структурирана форма за самовреднување; 3. структурирано интервју со оценувач колега; и 4 нб. извештај од директорот на училиштето и стручната служба на училиштето. Наставниците се вреднувале на секои четири години. Оценувачи биле наставници од истото или од друго училиште, кои за да бидат оценувачи требало да се тестирани. Наставниците оценети на „основно“ ниво, можеле професионално да се развиваат според потребите. Наставниците оценети со „незадоволително“, исто така, имале можност за професионален развој, но повторно се оценувале една година подоцна, а ако наставникот не успеел да биде оценет со задоволително во две последователни години, тогаш наставникот го губел работното место. Спротивно на тоа, на наставниците оценети како „компетентни“ или „исклучително компетентни“ им се давала можност за унапредување и професионален развој според нивниот интерес. Тие, исто така, можеле да аплицираат за покачување на платата под услов да полагаат тест за проверка на стручни и педагошки знаења.

- Концептуална рамка за вреднување на наставник што произлегува од бирократските процедури – Франција [Haut Conseil de l'évaluation De l'école, 2003; Pochard, 2008]. Концептуалната рамка за вреднување на наставникот во Франција се опишува како „не многу фер“, „не многу ефикасна“, која „генерира слабост, а понекогаш и страдање“ за наставниците што се оценуваат и оценувачите, бидејќи се заснова на административни постапки, а не на сеопфатна шема со јасна цел за подобрување. Оценувањето на наставниците во основните училишта треба да се спроведува редовно, како составен дел од работата и должностите на наставникот. Наставниците за основно образование се оценуваат од страна на инспектор. Оценувањето се прави на 3 – 4 години. Покрај тоа, обемот на работа е таков што може да се иницира загриженост во однос на вредноста на повратните информации. Инспекторот ја презема одговорноста за 350 до 400 наставници, на кои треба да им даде повратна информација, а тоа ја доведува во прашање нејзината ефикасност во подобрувањето на наставната практика. Како последица на



тоа, самите инспектори информираат за слабоста и фрустрациите поврзани со процесот на вреднување, главно, поради тоа што чувствуваат дека имаат мало влијание врз наставната практика и дека не можат да ги развијат своите компетенции и вештини за подобрување на наставата. Доказите за работата на наставниците се собираат преку набљудување на наставен час и интервју со наставникот. Овој начин на собирање на докази се критикува бидејќи вклучува: 1. Едно набљудување во училница, кое не е доволно за да се направи фер и прецизна проценка на способностите на наставникот и знаењата; и 2. во интервјуто наставниците се фокусираат на тоа да реагираат на критиките на инспекторите, наместо да разговараат за своите потреби за подобрување. Целата постапка не дава многу простор за самовреднување и доаѓање до израз на работата на наставниците и нивните карактеристики. Наставниците известуваат дека не знаат кои се критериумите според кои се оценуваат. Последиците од вреднувањето на наставникот за кариерата се ограничени. Посветеноста на работата ретко се препознава и вреднува, како и заслугите, односно иницијативите кои сакаат да ги преземат за подобрување на учењето на учениците. Покрај тоа, нема поврзаност со активности за професионален развој на наставникот, во согласност со слабостите на секој наставник. Во оваа концептуална рамка, процесот на вреднување на наставникот не обезбедува можност за саморефлексија на наставната практика или за учење меѓу колеги, а овозможува малку совет и обука.

Анализирајќи ги сите погоре дадени рамки за вреднување на работата на наставникот, може да се заклучи дека концептуалната рамка за вреднување на наставниците од основните училишта на Република Македонија е најблиску до концептуалната рамка за вреднување на наставникот што произлегува од бирократските процедури – Франција [Haut Conseil de l'évaluation De l'école, 2003; Pochard, 2008].

#### **2.5.4 Тешкотии во спроведувањето на концептуалните рамки за вреднување на наставниците**

Изборот на концептуалната рамка за вреднување на наставниците е многу комплексен и постојат значителни разлики во ставовите и интересите

меѓу различните корисници. Од една страна, креаторите на политиката и родителите имаат тенденција да го ценат квалитетот на образовниот систем, а, од друга страна, наставниците и нивните синдикати очекуваат социјално признавање на работата и можност за професионален развој преку развој на формативен систем за оценување на наставниците.

Наставниците, често ги отфрлаат реформите обликувани од креаторите на образовната политика, бидејќи ги сметаат за некомпатибилни со нивната секојдневна практика. Реформите не успеваат, главно, поради тоа што „околностите на поучување ги спречуваат наставниците да ја менуваат својата практика“. На пример, наставниците се соочуваат со дневни ограничувања и неочекувани настани, се соочуваат со академски календарски притисок и им служат на хетерогени и „на задолжителни клиенти“.

Постои голема хетерогеност во одговорите на наставниците за концептуалните рамки за вреднување на наставниците.

Почетната концепција на рамката за вреднување на наставникот треба да вклучува широко учество на сите клучни актери, особено на наставниците и нивните синдикати, од почетокот на дискусиите (Авалос и Асел, 2006). Наставниците полесно ќе прифатат да бидат оценувани доколку се консултирани за дизајнот на процесот на вреднување. Наставниците се „јадро“ на образовните системи и нивниот ангажман е од суштинско значење во развојот на концептуалната рамката за вреднување, имајќи ги предвид длабочината на нивното професионално знаење и практиката за вреднување на работата на наставникот.

Ако процедурите за вреднување на наставниците се еднострано дизајнирани, на ниво на административна надградба, без решавање и вклучување на „јадрот“ на наставната практика, тогаш ќе има „лабаво“ спојување „меѓу оценувачите и наставниците“, нема да се обезбеди гаранција за квалитет и ќе има обесхрабрување кај самите наставници (Клајнхенц и Ингарсон -Kleinhenz and Ingvarson, 2004).<sup>28</sup> Затоа, оценувачите и синдикатите на наставниците треба да работат заедно за да создадат доверба и соработка, кои се

---

<sup>28</sup> M. Isoré M. (2009).

потребни за да се овозможи реформа, која би требало на почеток пробно да се примени, пред целосно да се спроведе.

Пробната примена е економичен начин да се обезбеди одржливост и сигурност на рамката пред нејзиното целосно имплементирање. Со собирање на перцепциите од клучните актери на рамката се овозможува преглед на процесот на вреднување и приспособување во однос на потенцијалните недостатоци. Хенеман – (Heneman 2006), тврди дека е потребна најмалку една година на пробна примена на рамката за вреднување. Кога ќе се спроведе пробната примена на системот за вреднување на работата на наставниците, може да се откријат неочекувани проблеми, кои ги намалуваат довербата на рамката кај наставниците и нејзиното прифаќање. Затоа, е потребна претпазливост во изборот на репрезентативни училишта или наставници за пробна примена на рамката.

## **2.6 Компоненти за вреднување на работата на наставникот**

Една од основните компоненти на наставникот, која придонесува во учењето на учениците и нивните постигнања, е познавањето на содржините за кои ги поучуваат учениците (Даниелсон – Danielson, 1996; Стронг – Stronge, 2010). Знаење на предметот значи наставникот да ги разбира информациите кои се во предметот, концептите, принципите и педагошкото размислување и донесувањето на одлуки. Успешниот наставник покажува точно познавање на предметот, прави поврзување на интуитивното знаење на учениците, покажува релативни способности за области и ги разбира развојните потреби на учениците. Многу истражувања укажуваат дека одличното познавање на содржините од страна на наставникот е позитивно поврзано со учењето на учениците, особено на предметот математика (Аронсон – Aaronson, Бароу и Сендр – Barrow and Sander, 2007). Други истражувачи откриле, пак, дека знаењето на предметот со чии содржини наставникот ги запознава учениците, покажува мало, статистички незначајно влијание врз учењето на учениците, позитивно и негативно (Витен – Witten, 1973).

Други компоненти кои може да се користат за мерење на ефикасноста на наставниците се:

1. Користење на различни наставни стратегии и техники за да се зголеми учењето на учениците (Стронг – Stronge, 2010; 1999). Од ефективните

наставници се бара да користат стратегии, кои ќе овозможат организација на разбирањето на учениците. Ефективните наставници им даваат поддршка на учениците да бидат упорни во решавање на задачите, да се вклучат, да се мотивираат и го задржуваат вниманието на учениците кон содржините за кои поучуваат (Стронг – Stronge, 2007).

2. Оценување за учење е процес на оценување на постигнувањата на учениците при што наставникот прибира, анализира и користи податоци за мерење на знаењата на учениците (Стронг – Stronge, 2010). Оценувањето може да: обезбедува дијагностички информации во врска со менталната подготвеност на учениците за учење на нови содржини; им нуди формативни и сумативни информации потребни за следење на напредокот на учениците; помага да се задржи кај учениците мотивираноста; помага учениците да имаат одговорност за своето учење; и им помага на учениците да го запомнат тоа што го научиле (Сендр – Sander, 2000).
3. На учениците им се потребни ангажирање и поттикнување во средина за учење за поддршка на нивниот развој (Стронг – Stronge, 2010). Ефективните наставници стекнуваат доверба кај своите ученици, разговараат со нив и се посветени на средината во училиницата со цел таа да биде погодна за учење за учениците (Даниелсон, 1996).
4. Наставата и климата во училиницата значително влијаат на способноста на ученикот. Во училиница со позитивна животната средина се зголемува интеракцијата ученик – наставник и тоа им помага на учениците да се подобри нивното постигнување.
5. Способноста да комуницираат е уште еден суштински предуслов за ефективноста на наставниците (Фулан – Fullan, 1993). Стронг – Stronge и Tucker – Tucker (2003) наведуваат дека ефективните наставници ефективно комуницираат со учениците, имаат модел на стандарден јазик, активно слушаат и одговараат на конструктивен начин, воспоставуваат повеќе начини на комуникација меѓу училиштето и домот на ученикот и ја следат политиката во училиштето во однос на комуникацијата и начинот на информирање на учениците. Ефективните наставници го користат знаењето на техники и алатки за ефективна вербална, невербална и писмена комуникација, соработуваат со ученици и родители и поддржуваат интеракција (Влада на Пакистан, 2009а).

6. Ефективните наставници објаснуваат концепти во едноставен и логичен редослед и објаснуваат лекции во зависност од возраста и способноста на учениците (Стронг, 2010). Наставниците треба да создаваат достапна средина за учење во која учениците ќе се вклучуваат во дискусии и коментари.

## **2.7 Начини за вреднување на работата на наставникот**

Воспоставување на ефективни начини за вреднување на наставниците е предизвик на неколку нивоа: точност на мерењето, вклучување на сите аспекти кои треба да се мерат, остварување на повратни информации, приспособување кон потребите на оние кои ќе ги користат резултатите (наставниците, директорот на училиштето, образовните власти), економичност и практично да може да се изведе.

Вреднувањето на наставниците бара воспоставување на референтни стандарди и критериуми и да се направат соодветни проценки на нивната ефикасност. Особено е важно да се дефинира што е „добро“ во наставата, што треба да се развива. Мерењето на ефикасноста, исто така, повикува на правилен избор на инструменти и извори на информации. На пример, користење на резултатите на учениците за да се оценат индивидуално наставниците е особен предизвик, бидејќи резултатите од учењето се резултат на многу фактори вклучувајќи ја и „социоекономска позадина“ на учениците.

Наставниците имаат потреба за добивање на повратни информации, а со тоа и постапките за вреднување треба да се дизајнирани да ја задоволат таа потреба. Подобрување на ефикасноста на вреднувањето на наставникот подразбира избор на соодветни процедури за дадени цели (на пример, внатрешен наспроти надворешен процес; формативен наспроти сумативен процес).

Во педагогијата постојат повеќе начини за вреднување на наставниците. Сите тие начини за вреднување на наставниците може да се класифицираат во одредени групи од аспект на пристапот. Меѓутоа, за да се класифицираат начините за вреднување, треба да се води сметка за одредени критериуми при класификација. Критериумите може да бидат различни. Врз основа на избраниот критериум се прави класификација на начините за вреднување на работата на наставниците во одредени класи.

Како најистакнати во теоријатата и праксатата за вреднување може да се издвојат следните критериуми:

- фокусираност на вреднувањето (вреднување и самовреднување);
- посредност – непосредност при вреднувањето (директно и индиректно);
- временска динамика при вреднувањето (континуирано и дисконтинуирано) и
- персонална надлежност и иницирање на вреднувањето (актери на вреднувањето – евалуатори).

Сите наведени критериуми за класификација на начините за вреднување укажуваат на значењето на вреднувањето во унапредувањето на воспитно-образовната работа.

### **2.7.1 Вреднување и самовреднување**

Во овој труд се задржуваме на класификација на начините за вреднување на наставниците, во која како критериум се зема „Кој е фокусиран на вреднувањето на наставникот“. Притоа, можеме да зборуваме за два вида фокусирање при вреднувањето. Ако вреднувањето е фокусирано од некои луѓе кон наставникот, тогаш зборуваме за вреднување, а, спротивно, ако вреднувањето е фокусирано од страна на самиот наставник кон самиот себеси, односно ако тој самиот себеси се вреднува, тогаш зборуваме за самовреднување.

Начинот за вреднување на наставникот, во кој други лица се фокусираат врз неговата работа, многу често се истакнува во теоријата за евалуација и се применува во практиката на училиштата. Одредување на квалитетот на работата на наставникот е процес во кој, што систематски, што несистематски, се набљудува од директорот и/или педагогот работата на наставникот и притоа, се добива слика за квалитетот на неговата работата. Советниците во Република Македонија во последните десет години, како надворешни вреднувачи, многу ретко ја вреднуваат работата на наставникот.

Еден од големите проблеми при вреднувањето на работата на наставниците од страна на директорот и/или педагогот е тоа што многу малку може да навлезат во сржта на наставниот процес. Воспитно-образовната дејност е најдоминантна и најинтензивна во училиницата или во наставата. Ако при оценување на наставникот се обрне внимание повеќе на воннаставните

активности на дејствување на наставникот во училиштето, и притоа, не се земе наставата како доминантен контекст, тогаш вреднувањето дава „крива“ слика за квалитетот на педагошкото дејствување на наставникот. Патот кон ефективно унапредување на воспитно-образовната практика, сепак оди преку комплексен начин за вреднување на работата на наставникот.

Во случај кога наставникот сам ја проценува својата работа, тогаш зборуваме за самовреднување. Самовреднувањето многу ретко се применува во практиката на училиштата. Се смета дека самовреднувањето е дополнување на вреднувањето за да се добие целосна слика за квалитетот на работата на наставникот. Но се поставува прашањето за тоа колку е реално и функционално самооценувањето на наставникот. Не треба да се заборава фактот дека луѓето понекогаш обично се преценуваат, некои се потценуваат, а одреден број луѓе имаат и реална слика за себе. Заради преценување и потценување на самиот себеси, самовреднувањето треба да се гледа во релација на интеграција со „надворешно“ вреднување (како други го вреднуваат наставникот). На тој начин, се бара врска меѓу вреднувањето и самовреднувањето, односно на некој начин се испитува комплементарноста на постапката за вреднување и самовреднување. Постапката за самовреднување е потребна во практиката, бидејќи намерата е да се добие увид во сличностите и разликите во проценување на квалитетот на работата од страна на самиот наставник во однос на проценувањето од страна на други лица. На тој начин, наставниците ќе се насочуваат кон реална слика за себе.

## **2.8 Оценувачи на наставниот кадар**

Ефикасноста на оценувањето на наставниот кадар се потпира, во голема мера, на обезбедување на оценувачи. Оценувачите на наставниците треба да имаат соодветни вештини и компетенции за да ги вреднуваат наставниците. Ова е од клучно значење, на пример, за оценувачите да имаат легитимитет во очите на наставниците кои се вреднуваат. Вреднувањето на наставниците може да има силно влијание врз оценувањето на наставниците поединечно. Резултатите на училиштето, во голема мера, зависат од индивидуалните оценки на наставниците и од соработката на ниво на училиште. Успешните концептуални рамки за вреднување на наставниците бараат посебно

внимание за развивање на надлежностите и за дефинирање на одговорностите на оценувачите во процесот на вреднување на наставникот.

Вреднувањето на наставниците за подобрување е клучен фактор, кој е потребен во процесот на развој на училиштето. Како резултат на тоа, се јавува потребата од вклучување на учење за евалуација и развој на вештини за истражување во иницијалното образование за наставник. Одредени тела, како што се инспекторатите, исто така, е добро да се вклучат во моделирање и дисеминација на добри примери од практиката во вреднување на наставниците.

Одговорноста за вреднување на наставниот кадар обично е поделена меѓу образовните власти, вклучувајќи го оценувањето на институции, како што се инспекциските служби, училиштата и нивните директори, а и самите наставници.

### **2.8.1 Улогата на образовните власти како оценувачи**

Образовните власти играат голема улога во структурирање на концептуалната рамка за вреднување на наставникот и нејзина примена, бидејќи тие ги поставуваат националните цели како исходи од учењето, се согласуваат со стандарди за наставничката професија и со воспоставување на норми кои го регулираат вреднувањето на наставниот кадар.<sup>29</sup> Во некои земји, како и во Република Македонија, тие играат директна улога во имплементацијата и набљудувањето на постапките за вреднување на наставниот кадар. Ова може да вклучува дизајн на специфични алатки и инструменти за вреднување, за одредување на критериумите за вреднување, распределбата на задачите за проценка и следење на резултатите од евалуацијата. Степенот на оваа функција зависи од степенот на децентрализација на земјата (УНЕСКО, 2007). Во други земји, образовните власти воспоставуваат само општи принципи и насоки и им даваат на училиштата значителна слобода да ги приспособат моделите за вреднување на наставниот кадар во некои одредени околности (на пример, да им се овозможи на училиштата да дефинираат критериуми за евалуација). Во оваа смисла, Франција е парадигматичен случај: повеќето од законските одлуки се донесуваат на централно ниво.

---

<sup>29</sup> Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices. (2009). <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>, [20. 10. 2016].



Локалните власти задолжени за образовната политика генерално имаат една од двете обврски за вреднување на наставникот. Во некои земји на ОЕЦД, локалните власти се одговорни за постигнување на националните цели и за спроведување на постапките за обезбедување квалитетно образование во училиштата под нивна одговорност. Во други земји, локалните власти можат да учествуваат во конципирање на рамка за вреднување и се задолжени за спроведување и следење на вреднувањето на наставниците избрано на централно ниво.

### **2.8.2 Улогата на инспекторите како оценувачи**

Инспекторите може да преземат одговорност за вреднување на: поединечните наставници; наставниците кои имаат улога на оценувачи; и директорите на училиштата.

Во Република Македонија и во многу земји, просветните инспектори преземаат целосна одговорност за вреднување на наставниот кадар. Ова вклучува развивање на процедурите за вреднување на наставниците и преземање на индивидуалните проценки на наставниците од училиштата, со што инспекторите ја преземаат улогата на оценувачи.

Во други случаи, инспекторите не преземаат одговорност за индивидуалните проценки на наставниците, туку, наместо тоа, имаат важна улога во стимулирање на квалитетот на училишното раководство и на квалитетот на наставата. Ова обично се прави на тој начин што се враќаат назад резултатите од екстерното оценување на училиштето, а тие, главно, содржат повратни информации за работата на директорот, повратни информации за квалитетот на процесот на настава и учење, повратни информации за училишната атмосфера и сл. Во принцип, инспекторите, исто така, имаат голема улога во моделирање и ширење на добри примери од практиката во вреднување на наставниот кадар.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Teacher Evaluation. (2009).

### **2.8.3 Улогата на училиштата и директорите на училиштата како оценувачи**

Ефективното функционирање на вреднувањето на наставникот зависи, во голема мера, од начинот на кој се засновани концептот и практиката на раководењето во училиштата. Улогата на основните училишта во вреднување на наставникот се разликува од земја до земја. Во некои земји, може да се состои од едноставна имплементација на централни, односно диктирани прописи. Во други земји, училишните директори преземаат целосна одговорност за вреднување на наставниците. Во Финска, директорот на училиштето е педагошки лидер, одговорен за наставниците во своето училиште и за спроведување на мерките потребни за подобрување на квалитетот на наставата. Како резултат на тоа, повеќето од финските училишта имаат систем кој вклучува годишни дискусии со цел „оценување на наставниците“, исполнување на индивидуалните цели кои се поставени во текот на претходната година и утврдување на развојните потреби за следната година (УНЕСКО, 2007).<sup>31</sup>

Колку е подецентрализирана земјата, толку повеќе директорите на училиштата треба да бидат дел од дизајнирањето и спроведувањето на процесот на вреднување. Во Финска, образовниот систем се карактеризира со многу висок степен на автономија на училиштата, сите одлуки во однос на наставниците (вклучувајќи и вреднување) се прават во рамките на училиштата (УНЕСКО, 2007).

### **2.8.4 Улогата на наставниците како оценувачи**

Во некои рамки, вреднувањето на наставникот се прави врз основа на коментарите од страна на колегите, често тоа се повеќе искусни наставници и со поголема одговорност. Ова повеќе се однесува на целите на подобрување.

Доказите ја покажуваат моќта на набљудување на часови од страна на колегите, со јасен фокус и ефективна повратна информација во насока на зајакнување и развој на квалитетот на наставата.

Искусните наставници и истражувачи во образованието, може да се консултираат како експерти за конструирање на концептуалната рамка за вреднување на работата на наставниците. Може да се рече дека тие знаат што се „добри“ примери од наставната практика, како резултат на своите студии или на

---

<sup>31</sup> Teacher Evaluation. (2009).

сопственото искуство како наставници. Тие наставници може да: помагаат да се идентификуваат релевантните критериум и инструменти за вреднување на наставниците; ги испитуваат добрите и лошите страни на различните истражувачки методи; ги споредуваат сопствените искуства со она што го слушнале и научиле; разговараат и дебатираат меѓу себе; бараат од колегите да генерираат дополнителни перспективи.

Некои земји користат рамки за вреднување, во кои наставниците се вреднувани од страна на свои колеги. Ангажирањето на наставниците во вреднувањето е од суштинско значење.

### **2.8.5. Улогата на родителите како оценувачи**

Родителите ретко се директно вклучени во дизајнирањето или спроведувањето на рамката за вреднување на наставниците.

Родителите, генерално, играат индиректна улога во процесот на евалуација, преку извештаите на директорите кога ги вклучуваат нивните жалби или нивните барања за одреден наставник. Тие ретко се директни оценувачи, на пример, преку прашалници. Меѓутоа, ако се земаат предвид: оддалеченоста на родителите од наставните професионални стандарди, нивното незнаење за тоа што се случува во училиниците и нивните емотивни импликации, може да се види дека нивните проценки се далеку од доволни за сеопфатно вреднување на работата на наставниците.

### **2.8.6 Улогата на учениците како оценувачи**

Учениците ретко се консултираат како оценувачи. Во Република Македонија при интегралната евалуација на училиштата се прави интервју со учениците, но не може да се рече дека учениците слободно може да го кажат своето мислење.

Мексико, Шпанија и Шведска користат анкети за ученици, но генерално за ограничени образовни оценки или во посебни случаи на евалуација на наставниците (на пример, на доброволна основа, или во постапка за приговори). Исто така, студии за вреднување на наставникот од страна на учениците на ниво на основно образование се исклучително ретки.

Петерсон – Peterson (2000) тврди дека учениците можат да одговорат во врска со квалитетот на работата на наставникот ако прашањата се формулирани

на едноставен и разбирлив начин. Сепак, тие ги сметаат учениците како „клиенти“, иако оваа точка е многу дискутабилна.

### **2.8.7 Учество на повеќе оценувачи на наставниците**

Учеството на повеќе оценувачи често се гледа како клуч за успешна практика; барем повеќе од една личност треба да се вклучи во оценувањето на квалитетот и работата на наставниците (Петерсон, 2000; Стронг и Таке’р – Stronge and Tucker, 2003). Даниелсон и МекГриал – McGreal (2000) објаснуваат дека „системите за евалуација на работата на наставникот“, кои вклучуваат учество на повеќе оценувачи, ја поддржуваат идејата дека „надлежноста на наставникот може да се види од неколку различни перспективи и агли“. Вклучувањето на повеќе од еден оценувач го зајакнува влијанието на функцијата на одговорност.<sup>32</sup>

Во контекст на оценувачи, најверојатно, ќе бидат „извршители“ сегашните наставници кои се признати дека имаат високи знаење и педагошки вештини. Високопрофесионални и успешни наставници, може да бидат водичи и поддршка на другите наставници во наставниот процес. Наставниците кои ќе се избераат како оценувачи треба да имаат соодветна обука и нивната работа како оценувачи да се компензира со намалување на нивните обврски во наставата или со поголема плата.

Во литературата се разликуваат предности и недостатоци на оценувањето кога се вклучени различни оценувачи во процесот на вреднување на наставникот. Се смета дека директорите на училиштата се ефективни во идентификување на најдобрите и најлошите наставници, а нивната лидерска улога и нивниот увид во воспитно-образовната работа на училиштето ги става во позиција да направат добра проценка на работата на наставниците. Ова сугерира дека тие може да бидат соодветни оценувачи во сумативната проценка на работата на наставниците. Присутни се истражувања кои даваат докази дека директорите систематски дискриминираат врз основа на некои карактеристики на наставниците (на пример, пол, возраст, образование) и често се под влијание на некои фактори, како на пример, под влијание на првото вреднување што го

---

<sup>32</sup> M. Isoré M. (2009).

направиле за наставникот. Исто така, присутно е давање на награди врз основа на субјективно вреднување на работата на наставниците. Конечно, може да се каже дека е тешко директорите да се сметаат како непристрасни оценувачи, бидејќи тие се во секојдневен контакт со наставниците кои ги оценуваат.

Надворешните оценувачи ги вреднуваат наставниците во однос на рамка за професионални стандарди, ги знаат специфичностите на содржината и вештините за секоја наставна област.

Кога станува збор за вклучување на повеќе оценувачи, се смета дека директорот на училиштето, колегите и експертите, родителите на учениците и учениците, не ги ценат истите наставни капацитети и знаења, не ги прифаќаат истите колекции од докази и имаат различни перцепции и различен степен на објективност. Концептуалната рамка која поддржува повеќе оценувачи, ја поддржува и идејата дека на тој начин компетенциите на наставникот може да се видат од повеќе различни перспективи.

### **2.8.8 Развој на вештини за оценување**

Поле на кое образовната политиката често не посветува доволно внимание е развивање на вештини за вреднување. Ова е клучна област за да се обезбеди легитимитет на оценувачите и да се направи ефикасно користењето на резултатите од вреднувањето. Развивањето на вештини и компетенции за вреднување на наставниот кадар низ образовниот систем бара значителна посветеност од образовните власти и главните актери вклучени во вреднување на наставниците. Потребно е многу време за објаснување на вреднувањето на наставниот кадар, за градење консензус меѓу засегнатите страни за индикатори и норми кои го сочинуваат квалитетот на училиштето или квалитетот на наставникот, за подготовка и обука на оценувачите во однос на методологијата, техниките и пристапите, како и за обезбедување на време и ресурси за училиштата и наставниците да ги подготват и да ги разберат инструментите.

Успехот на секоја рамка за вреднување на наставникот, во голема мера, зависи од обуката на оценувачите. Искуството покажува дека оценувачите треба да имаат голем број карактеристики и вештини, вклучувајќи: **1.** работа во наставата; **2.** познавање на образовните теории и методологии за евалуација; **3.** познавање на концептите на квалитетот на наставата; **4.** блискост со системите и процедурите на образовнието и квалитетот на работата на училиштето,

вклучувајќи ги квалитетот на наставата во училиштето и улогата на квалитетот на наставата во личниот развој; **5.** разбирање на развојот на инструменти, вклучувајќи сигурност и валидност на набљудувањето и на други алатки за вреднување; **6.** свест за психолошките аспекти на вреднување; **7.** експертиза со квантитативната оценка на оценувањето; и **8.** вештини за оценување поврзани со комуникација и повратна информација. Овие области треба да имаат приоритет во обуката на оценувачи.

Во согласност со педагошката улога што ја имаат директорите на училиштата, потребно е тие, исто така, да присуствуваат на обуката која ќе се однесува за вреднување. Услугата наменета за државните училишта обично се фокусира на развојот на човечките ресурси и обезбедување на квалитет во училиштето, вклучувајќи ја и самоевалуацијата на училиштето.

Обезбедување на поддршка на наставниците за да ги разберат постапките за вреднување и да имаат корист од резултатите на вреднувањето е, исто така, од големо значење. Овие елементи треба да се присутни на обуката за нивно вреднување, така што тие ќе знаат што се очекува од нив за да бидат признати како „добри“ наставници, како и да бидат подготвени да направат најдобра примена на добиените повратни информации. Ова бара да се избере соодветен начин за поддршка и обука на наставниците. Проценката и повратните информации, исто така, треба да се важни аспекти за иницијалното образование на наставниците и редовни активности за професионален развој.

Во однос на формативната цел на вреднување на работата на наставникот, постојат и дебати за тоа кој е во позиција точно да ги дефинира потребите на наставниците за подобрување и да обезбеди најконструктивни повратни информации. Се смета дека за тоа најголема доверба ќе добијат од страна на наставникот што ќе се оценува, колегите кои ги имаат истите карактеристики и ги поучуваат учениците за истиот предмет. Затоа наставникот може полесно да се вклучи во саморефлексија за својата работа и да ги изрази своите чувства и грижи за време на интервјуата со својот колега, без да има страв од потенцијални санкции. Колегите, исто така, можат да обезбедат квалитетни повратни информации врз основа на сопствените искуства во соодветната наставна област. Но директорот на училиштето е од големо значење во процесот на поврзување на наставникот кој ги открил своите потреби за професионален развој и целите на училиштето. Поголема е

веројатноста и директорот да обезбеди неформални континуирани повратни информации за наставникот во текот на годината.

## **2.9 Извори и инструменти на информации**

Потребата од точно и праведно вреднување на работата на наставникот бара собирање на повеќе извори на докази за практиката на наставниците. Земајќи ја предвид комплексноста на она што е „добар“ наставник, треба да се знае да се направи спектар на инструменти и извори на информации, кои обично се користат за вреднување на наставниците.

Извори на докази се собираат како потврда за компетентноста и работните карактеристики на наставникот. Видот и разновидноста на инструментите за вреднување се разликуваат од рамка до рамка. Заедничките извори на докази најчесто вклучуваат набљудување на работата на наставникот во училницата, самооценување, портфолио за наставникот, постигања на учениците, анкети за ученици и родители, како и тестирање на наставниците.

Меѓународните истражувања ја нагласуваат вредноста на користење на различни докази во вреднување на наставниците. Се прават тестирања на методи за вреднување, кои најдобро може да се искористат за препознавање на вештините што ги имаат наставниците и помагаат да се идентификува и развие квалитетот и ефикасноста на наставата. Најчесто истражувани се: набљудување во училница, анкети за ученици и напредување на постигањата на учениците. Од студиите се заклучува дека ефективната настава може да се мери доколку се користат различни методи за евалуација и тогаш има поголемо разбирање на различните елементи на ефективната настава. Исто така, ако инструментите за вреднување еднакво мерат, тогаш ќе има попрецизно вреднување на ефикасноста на наставата.

Начинот на собирањето докази за одреден наставник може да влијае врз резултатите од вреднувањето, а изборот на инструменти е од големо значење во дизајнирањето и имплементирањето на рамката за вреднување на работните карактеристики на наставникот.

## 2.9.1 Видови извори на информации

### Набљудување на час

Практиката на наставниците и процесот на учење на учениците, треба да бидат еден од повеќето релевантни извори на информации во врска со работата на наставниците. Вреднувањето на наставниците е цврсто вкоренето во набљудување на наставен час. Од повеќето клучни аспекти на наставата кои се земаат предвид при вреднување на наставниците, важна е нивната комуникација со учениците во училищата во текот на часот. Забелешките во училищата се најчестиот извор на докази кои се користат во: Америка (Канада, Чиле, САД), Европа (Данска, Финска, Ирска, Шпанија) и Азиско – Пацифичкиот Регион (Австралија, Јапонија, Кореја). Исто така, и во Република Македонија за да се вреднува работата на наставниците се посетува час од страна на државните просветни инспектори.

Набљудувањето во училищата нуди можност наставниците да се видат во акција. Во текот на следењето на работата на наставникот во училища може да се вреднува стилот на поучување, управувањето со учениците и други аспекти на наставата кои не може да се добијат со други постапки за вреднување на наставникот, како што се резултатите од тестирањето на учениците. Набљудувањето на наставни часови дава можност наставниците да добијат конструктивни повратни информации за својата работа, како и време за сопствено подобрување.

Меѓутоа, треба да се има предвид дека набљудувањето во училищата не е без предизвици. На овој начин на собирање докази за вреднување на работата на наставникот, може да се спротивстави самиот наставник кој се вреднува, доколку смета дека набљудувањето на неговиот час е заканувачко, спротивно со неговата професионалност, не е ефективно и доколку наставникот има искуство со казна.

Точноста и веродостојноста на набљудувањето во училищата се многу често дебатирани и истражувани.

Истражувањата ја потенцираат користа од набљудување во училища, сметајќи дека тоа овозможува конструктивна повратна информација до наставникот, што не може да се направи другите начини за вреднување на наставникот. Повратните информации се покажаа во функција на подобрување на ефективностa на наставникот. За да се зајакне точноста на набљудувањето во



училницата, студијата MET му дава предност на вклучувањето на надворешни оценувачи во набљудувањето во училицата. Истражувачите предупредуваат дека ако набљудувањето во училицата е ограничено на еднаш годишно, тогаш е мала веројатноста да се обезбедат автентични докази за секојдневната практика на наставникот.

Ефективноста на набљудувањето во училицата зависи од способноста на оценувачот за евалуација. Набљудувањето во училиците бара оценувачи кои се добро обучени во ова поле, со голема способност за перцепција и кои обезбедуваат конструктивни повратни информации.

Наставниците, исто така, треба да имаат обука за вреднување на нивната работа, како и за набљудување во училицата. Само така тие ќе знаат како ќе се вреднуваат нивните работни карактеристики. Во Кенија, на пример, инспекциите на училиштата и набљудувањето во училицата се сериозно компромитирани заради несоодветни и некомпетентни оценувачи и недостиг од финансии од државата за обука на оценувачи. Покрај тоа, во многу земји, има тешкотии во транспортот на оценувачите по училиштата, особено во руралните области кои се тешко достапни. Доколку набљудувањето биде неопходно во секоја рамка за вреднување на работните карактеристики на наставникот, тогаш тоа треба да е попрецизно и посигурно дизајнирано од страна на наставниците, директорите и сите други субјекти вклучени во дизајнирање на рамката за вреднување на наставниците.

### Поставување на целите и индивидуални интервјуа

Во повеќето рамки за вреднување на наставниот кадар се бара за секој наставник да бидат поставени целите за ефикасноста на неговата работа за одреден временски период и тоа во договор со директорот на училиштето. Со евалуацијата потоа, се оценува степенот до кој се постигнати овие цели. Поставувањето на целите и самата евалуација, вклучуваат индивидуални интервјуа, со можност да се предизвика критичко размислување помеѓу оценувачите и оценуваните наставници.

Интервјуата со наставниците може да имаат повеќе форми, да бидат високоструктурирани или не. Во ретки случаи, тие се корисни за директна проценка на компетенциите и вештините на наставникот. Посоодветно е да се користат за професионален развој на наставниците, барајќи од нив се бара да

дадат свој предлог за начинот на кој би сакале да се подобрат. На пример, англиски училишта, кои обезбедуваат висок професионален развој на наставниците, се потпираат на интервјуа за вреднување на работните карактеристики на наставниците за да ги идентификуваат нивните индивидуални потреби (Ofsted, 2006). Меѓутоа, користењето на интервјуто како начин за вреднување зависи од тоа колку наставникот е отворен да ги открие своите вистински способности и способности за време на интервјуто; колку има доверба во интервјуто и колку е убеден дека од интервјуто може да добие конструктивни повратни информации.

### Самовреднување на наставникот

Друг заеднички инструмент кој се користи за оценување на наставниот кадар е самовреднување на наставникот. Од гледна точка на наставникот, самиот да се вреднува е од суштинско значење. Тоа му овозможува на наставникот да ги изрази своите ставови во врска со своите работни карактеристики, а до израз доаѓаат и лични, организациски и институционални фактори кои имаат влијание врз неговото учење.

### Портфолио на наставниците

Инструмент што обично го надополнува самовреднувањето на наставникот е портфолиото на наставникот, кое обезбедува докази за клучните аспекти на наставникот и наставата. Различните елементи кои може да се вклучат во портфолиото на наставникот се: планови за наставни часови и наставни материјали, изработки од учениците и примери на пишана повратна информација од оценувањето на учениците, самоизработени прашалници и анкети за размислување. Треба да се напомене дека портфолијата не се само алатка за вреднување на самиот наставник но, исто така, имаат улога во поддршката на рефлексивен пристап кон наставата од страна на наставникот.

И покрај широката употреба на портфолијата, во врска со нив се направени малку истражувања за тоа колку тие помагаат во вреднување на работата на наставниците, како и во професионалниот развој на наставникот. Покрај тоа, истражувачите неодамна го поставиле прашањето: Дали треба да се користат портфолијата за да се донесат сумарни одлуки за сертификација на надлежностите на наставниците? (Њилкерсн и Ланг – Wilkerson and Lang, 2003).

Се тврди дека сумативните портфолија, кои се користат и во практиката на основните училишта на Република Македонија, се со длабоки недостатоци и се отворени за правен предизвик на неколку основи. Прво, во нив може да се ставени докази само за да им се овозможи на наставниците да бидат избрани како компетентни за да се вклучат во воспитно-образовната работа. Второ, усогласување на доказите од портфолиото со повеќе форми на стандарди се покажа како тешко. Ваквите размислувања, меѓу многуте, ја доведуваат во прашање валидноста, сигурноста и праведноста на целокупното портфолио како психометриски инструмент.

Електронските портфолија сè повеќе се користат од страна на акредитирани образовни институции и училишта. Волф – Wolf (1997) со своите соработници се залагаче вреднувањето на портфолиото на наставникот да се прави врз основа на неговата содржина и стандардите, кои треба да бидат напишани однапред. Клекер – Klecker (2000) и Кемпбл – Campbell (2000) наведуваат дека, меѓу другите цели, портфолијата треба да обезбедат информации за државниот просветен инспекторат при вреднување на наставниците.

Портфолиото, исто така, се карактеризира како основа за развој на наставниците. Баерт – Barrett (2000) гледа на портфолиото како на алатка за демонстрација на развојот на наставниците со текот на времето. Цајхнр и Вре – Zeichner and Wray (2001), наведуваат дека портфолиото ги охрабрува наставниците да бараат учениците да размислуваат подлабоко за своето учење и за содржината на темата, да станат свесни за теории и претпоставки кои ги насочуваат кон својата практика, да се развие кај нив поголема желба да се ангажираат во заеднички дијалог за наставата.

Во согласност со овие резултати, Зидон – Zidon (1996), истакна дека портфолиото поттикнува континуирано самовреднување, личен развој и зголемена самосвест кај наставниците. Ричардсон и Кајл – Richardson and Kile (1992) портфолиото го сметаат како алатка за преминување од теорија кон практика, како и за обезбедување на податоци за наставниците со цел тие да имаат долгорочен поглед за развој на своите карактеристики, за подобрување на мисловните вештини и за донесување на одлуки.

Според целта која се сака да се постигне со портфолијата, има два вида, и тоа: портфолио како главно средство за вреднување на наставниците и

портфолио за професионален развој на наставниците. Тоа значи има различни залагања, на пример, Клекр (2000) и Кемпбл (2000) се залагале портфолиото да се користи за да се вреднуваат постигањата на стандардите за работа од страна на наставниците, од една страна или, од друга страна, истражувачи како Дарлинг – Darling (2001) предложиле да има развој на наставниците.

Затоа основно прашање за истражување било: Кој вид портфолио има посилено влијание врз самовреднувањето за професионалниот развој на наставниците?

Портфолиото за работа на наставникот обично се користи како дополнителен извор на докази во процесот на вреднување. Во комбинација со други извори на докази, портфолиото на наставникот најчесто се користи за сумативни цели за евалуација. Портфолиото во некои земји е извор на информации во рамката за вреднување на наставникот и може да биде задолжително, како што е во Шкотска и Сингапур. Во Англија портфолиото е работа на избор и не се бара со владини регулативи.

Портфолиото бара од наставникот да собере докази за својата тековна работа. Притоа постои дилема дали портфолиото да се користи за вреднување на наставниците или за развој на наставниците и дали овие две цели се компатибилни.

### Вреднување од колеги

Оценката од колегите се однесува на процес на соработка помеѓу колегите, при што еден наставник го вреднува другиот, како дел од процесот на вреднување.

Инспекторатот за образование во Холандија изготви програма за вреднување од страна на колегите наречена СКООП. Наставниците од едно училиште ги посетуваат и оценуваат наставниците во друго училиште. Ова е проследено со посета од менаџерскиот тим од едното училиштето на другото училиште каде се спроведуваат интервјуа за да се добие сознание за училиштето. Оваа информација потоа, се дискутира со директорите на училиштата и се пишува извештај. Резултатите од оваа програма укажуваат на тоа дека овој тип работа додава вредност на професионализацијата на наставниот кадар и иницира внатрешна дискусија и дебати за наставната практика.

Чешка, исто така, ја поттикнува соработката и размената на искуства меѓу наставниците, организирајќи ги наставниците во „комисии“ по предмети, кои ја олеснуваат меѓусебната размена на искуства околу подготовката на часот и околу тоа како да поучуваат за конкретни концепти специфични за предметот. Наставниците во комисиите се вклучени во проценка на колегите од истата дисциплина.

Овој вид вреднување од колеги се смета дека има многу предности за наставникот и за наставникот оценувач заради споделување на практиката меѓу наставниците. Покрај тоа, наставниците како оценувачи се смета дека имаат повеќе разбирање за своите колеги, помалку се заканувачки и со поголема веројатност да покажат разбирање за предизвиците во училницата. Врз основа на сопствените искуства како наставници, квалитетот на повратните информации се очекува да биде со практични предлози, кои ќе бидат од помош за наставниците што се вреднуваат.

## **2.9.2 Стандардизирани формулари за вреднување на работата на наставниците во различни димензии**

Рамката за вреднување на наставниот кадар потребно е да вклучува употреба на стандардизирани формулари за вреднување на работата на наставниците. Овие се клучни алатки кои се користат во процесот на вреднување и со нив треба да се опфати цел спектар на работни карактеристики на наставникот.

### Тестирање на наставниците

Во некои земји, за одредени цели, како што е на пример пристапот до постојана позиција или влез во професијата, наставниците се предмет на тестирање со цел да се проценат нивните општи предметни знаења. Во некои случаи, резултатите од ваквите тестови може да се користат за вреднување на наставниот кадар. Во Република Македонија наставниците во првата година од нивното работење се тестираат со цел да се проценат нивните општи знаења за мајчин =мајчин или македонски јазик.

Практиката на тестирање на наставници не е вообичаена меѓународно, туку во земјите каде што се практикува, тоа обично се однесува за вработување, на крајот на одреден период или за постојано вработување на наставникот. Во

некои земји, како што се Чиле, Мексико, Луксембург и Словенија, наставниците се тестираат со цел да се потврди нивната компетентност, додека во исклучителни случаи, како што е во Чиле и Мексико, тестовите за наставници се поврзани со наградување, но ова се чини дека е против доминантниот тренд.

Во Обединетото Кралство (Велика Британија), сите сегашни и идни наставници практиканти мора да го положат тестот за професионални вештини за математика и јазична писменост пред да може да се препорачаат да им се додели статус наставник (QTS). Овие тестови ги оценуваат основните вештини што наставниците треба да ги имаат. Со овие тестирања, училиштата добиваат информација за сите наставници во однос на тоа колку се компетентни за математика и јазична писменост, без разлика на нивната специјалност. Постојат лица што се одговорни за проверка на тоа дали сите слушатели ги задоволуваат основните барања за влез на почетната обука (ИТТ) за тестови за вештини, пред да го започнат курсот.<sup>33</sup>

Во САД се нуди доброволно тестирање на наставниците. Се тестираат четири области: содржинско знаење, диференцијација во наставата, настава и учење и ефикасен и рефлексивен практичар. Посебно се проценуваат наставните знаења и педагошките вештини преку писмени тестови.

### Резултати од учениците

Резултатите од учениците не се користат како извори на докази за оценување на наставниот кадар во земјите (ОЕСД, 2005, УНЕСКО, 2007). Рамките кои ги користат резултатите од учениците бараат да бидат собрани многу податоци преку тестирања на ученици на национално ниво во сите нивоа на образование и по сите предмети, а тоа бара големи трошоци.

Во системите во кои се тестираат постигањата на учениците, одговорноста треба да се зајакне и наставниците да се обврзат да им помогнат на сите ученици за да ги задоволат централно дефинираните стандарди и да ги исполнат целите од националната наставна програма. Тестирањето може да ги задуши иновациите на училиштата/усовршувањето на наставниците или да

---

<sup>33</sup> Teacher Evaluation. Lessons from other countries. THE CENTRE FOR DEVELOPMENT AND ENTERPRISE. BUILDING ON WHAT WORKS IN EDUCATION. Concise summaries of ongoing policy research aimed at helping to improve the national education system, 2015. <http://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2015/09/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf>, [26. 07. 2017].

произведе несакани ефекти. Всушност, настава насочена на оние вештини кои се претставени во тестот може да го подигне резултат без зголемување на способностите и вештините во поширок домен на учениците (Стечр–Stetcher, 2002). Фокусирањето на тестови може да доведе до стеснување на наставната програма. Ако истата форма на тест се користи постојано и наставниците се запознати со тестовите за предметот за кој реализираат настава, нивната настава може да се насочи кон „настава на тест“.

Доказот за напредокот на учењето на учениците е од фундаментално значење, но резултатите од учениците како инструмент за вреднување ќе бидат повеќе релевантни за вреднување на училиштата отколку за поединечно вреднување на работата на наставниците. Ова не би требало да значи дека наставниците се ослободени од обезбедување на докази за да се покаже напредокот на учениците, на пример, преку конкретни докази и портфолија.

Во реалноста, сепак, истражувањата покажуваат дека практиката на користење на постигнувањата на учениците во вреднувањето на наставниците е доста ограничена. Република Словачка ги користи постигањата на учениците за да ги оцени карактеристиките на наставниците за завршувањето на условната опомена, а Мексико ги користи исходите на учениците за редовно оценување на наставниците во контекстот на управување со карактеристиките и ги поврзува во својата шема на награда. Во Чиле резултатите од учениците се користат за евалуација на групи наставници како дел од националниот систем за оценување на ефикасноста на училиштата. Англија, Шкотска и Сингапур, исто така, ги користат исходите на учениците во одреден момент од оценувањето на наставниот процес.

Во САД, голем број држави имаат усвоено прописи кои бараат системи за оценување на наставниците вклучувајќи ги и постигнувањата на учениците. Сепак, постојат докази дека малку земји целосно го спровеле ова во практика.

Меѓународната практика го истакнува советот на истражувачите дека постигнувањата на учениците не треба да бидат единствената мерка за вреднување на карактеристиките на наставниците и треба да се користат само како еден од многуте индикатори во процесот на евалуација. Пософистициран пристап за мерење на постигањата на учениците е познат како модел на додадена вредност (VAM). Ова е специфичен тип модел, кој користи збир од статистички техники за да се покаже влијанието на напредувањето на

постигнувањето на учениците, додека на други мерливи фактори, како што се домашните услови на учениците и училишните карактеристики, кои се надвор од контролата на наставникот, не им посветува внимание. Постојат жестоки дебати за употребата на VAM меѓу противниците и поддржувачите, а се зголемува и бројот на истражувања. Се смета дека мерењето и проценката со овој модел, се несигурни, невалидни и неправедни и може да резултираат со негативни ефекти. На овој начин, може да се казнат наставниците заради најслабите постигања на некои ученици и со тоа се создава дестимулација кај наставникот за да им дава поддршка на децата кои имаат потреби од тоа.

Меѓутоа, меѓу истражувачите постои растечки консензус дека оценките на додадена вредност засновани на квалитетот на постигнувањата на учениците не треба да се користат како единствени во оценувањето на наставниците или на високо ниво во донесување на одлуки за поединечни наставници или училишта.

Сепак, учењето на учениците ретко се користи за мерење на работните карактеристиките на наставниците во постојните рамки. Причина за тоа е што: не се користат стандардизирани тестови за учениците кои ќе овозможат споредба; наставниците го отфрлаат овој модел и го оценуваат како начин со недостатоци, неефикасен и неправеден (Вајнгартен – Weingarten, 2007).

### Прашалници и анкети

Прашалникот за работата на наставникот може да го пополнат директорот на училиштето, родителите или учениците, односно оние кои можат да сведочат за квалитетот на поучување преку својата континуирана интеракција со наставникот, а не само во текот на процесот на вреднување (Петерсон – Peterson, 2000; Џејкоб и Лефгрен – Jacob and Lefgren, 2005b). Прашалниците за ученици се алатки за вреднување на наставникот во Мексико, Словачка, Шпанија и Шведска, генерално за наставниците кои аплицираат за напредување. Не постојат рамки за вреднување на наставниците во кои користењето на прашалници е задолжително. Сепак, нивното користење може да обезбеди некои интересни сознанија. Истражувачки студии за употребата или веродостојноста на употребата на прашалници за вреднување на наставникот, остануваат, за жал, многу ретки.



Инструмент кој ретко се користи во контекст на индивидуалното вреднување на наставникот е собирање на податоци за ставовите на учениците и родителите. Истражувањата покажуваат дека родителите се порелевантни за вреднување на училиштата отколку за наставниците. Исто така, анкетите даваат поконзистентни резултати од набљудувањето во училишната или од постигањата на учениците.

Истражувања за вреднувањето од ученици и родители, во системите за евалуација се невообичаени, иако меѓународното искуство укажува на зголемена свест за нивниот потенцијал во вреднување на ефикасноста на наставникот. За добивање на конструктивни и значајни повратни информации од учениците или родителите неопходен е контролиран механизам со добра структура, преку кој ќе се собираат податоци за работата на наставниците.

Овие истражувања ги агрегираат впечатоците од учениците, доколку тие поминале многу часови со еден наставник. Растечките докази за нивната сигурност, како начин за вреднување на ефикасноста на наставниците, ги натерало истражувачите да сугерираат дека нивната употреба во вреднување на наставниците е соодветна кога се комбинирани со други мерки.

Во Норвешка, училишните директори, синдикатите на наставници и организациите на ученици работат заедно за развој на принципите и насоките за вреднување на наставниците од страна на учениците. Во Шведска, наставниците често спроведуваат анкети меѓу своите ученици за да добијат повратни информации за својата наставна практика. Истражувањата се организирани од самите наставници, се користат само од наставникот и не се дел од поширок процес на нивно вреднување. Шведското искуство е дека ако се работи за прашања формулирани на едноставен и соодветен начин, учениците реагираат сигурно за квалитетот на наставата и обезбедуваат корисни информации за наставниците. Повратните информации се сметаат за вредни и влијаат врз стратегиите за настава и учење.

## **2.10 Стандарди, аспекти и критериуми за вреднување на наставникот**

### **2.10.1 Стандарди за вреднување на наставникот**

Рамката за вреднување на работата на наставниците бара вклучување на стандарди за она што се смета за „добра“ настава. Надлежностите и одговорностите кои ги има наставникот кон наставата треба да бидат наведени

со цел да се изгради сеопфатна дефиниција за тоа што треба да знаат наставниците и што треба да бидат способни да направат во вршењето на својата работа.

Треба да се има предвид дека не е едноставно да се вреднува работата на наставникот ако нема разбирање за тоа која настава е добра.

Описот на стандардите за наставник според кои се вреднуваат наставниците, постојано се оценува како значаен за градење на сигурна и праведна рамка за вреднување на наставникот. Стандардите за ефикасна и висококвалитетна настава треба да се темелат на заедничко разбирање на професионалните одговорности на наставникот, на потребната компетентност на наставникот и на работата.

Клучно прашање во поставување на стандарди за наставничката професија е: Кој ги развива стандардите, државата, наставниците, или и двете во соработка? Дарлинг-Хамонд тврди дека професионализмот вклучува две важни компоненти, одговорност и автономија. Исто така, таа прави разлика помеѓу професионалната одговорност и бирократската одговорност. И двете имаат место во професионалноста на наставникот. Професионалната одговорност на наставникот треба да биде управувана од професијата, а не од надворешни сили и треба да се темели на трите принципи: 1) знаењето е основа за донесување на автономни одлуки во однос на единствените потреби на корисниците на образованието; 2) практичарот се залага за вистинска грижа и за благосостојбата на корисниците на образованието; 3) професијата наставник ја презема колективната одговорност за спроведување на стандардите за наставник во наставната практика и етика.

Стандардите за професијата наставник треба да бидат изразени со термини за работа: што мора да знае наставникот и што може да направи за поддршка на учењето на учениците.

Првата проценка во САД, базирана на стандарди, стана достапна на национално ниво. Денес, таа се користи од страна на образовните институции во 35 држави и во околината на Колумбија. Стандардите се групирани во четири клучни категории: создавање погодна средина за учење во училиницата; настава за исходите од учењето; подготовка за учење на учениците; и професионална одговорност. Карактеристиките на наставниците се оценуваат во овие категории, со користење на дефинирани индикатори. Тие го одразуваат

континуитетот на наставникот, од додипломската подготовка, преку практикант во училишта до лидер во професијата наставник.

Англија имала национални стандарди за настава во минатото, но тие не биле претходно поврзани со систем за вреднување на наставниците. Во 2012 година, системот за вреднување бил ревидиран и за прв пат карактеристиките на наставниците, врз основа на националните стандарди, биле поврзани со вреднувањето на наставниците.

Во Онтарио, Канада, стандардите вклучуваат: посветеност на наставникот на учениците и на резултатите на учениците; професионално знаење, професионална практика, лидерство во заедницата за учење; и континуиран професионален развој.

Стандардите за професијата наставник во Калифорнија се во функција на иницијалното лиценцирање на наставниците, како и на системите за вреднување во многу локални области. Стандардите се однесуваат на следниве области: 1) Ангажирање и поддршка на сите ученици во учењето. 2) Креирање и одржување на ефикасни средини за учење на учениците. 3) Разбирање и организирање на предметот за учење на учениците. 4) Планирање на наставата и дизајнирање на искуства за учење за сите ученици. 5) Проценка на учењето на учениците. 6) Развивање како професионален едукатор.

Секој стандард содржи пет поткатегории, оценети со помош на рубрика по нивоа. Во училиштата во Сан Матео, вреднувањето се прави врз основа на набљудување и собирање докази за секој од стандардите. За забелешките од оценувачот за одреден стандард, наставниците се поканети да вклучат докази од: своите планови за настава, задачи, изработки на ученици, резултати од тестови и други докази за учење на учениците, самооценување на учениците, комуникации со ученици или родители, или видеоснимки од активности во училиштата.

Доказите проценети според стандарди, исто така, може да обезбедат подобрување на наставникот почетник, образовните програми на додипломски студии и континуиран професионален развој на наставниците. Вообичаено, професионалните стандарди во рамката за вреднување на наставниците бараат наставниците да ги исполнат одредените стандарди на наставата. Вреднувањето на наставниците во согласност со стандарди предвидува придобивки за постигнувањата на учениците. Исто така, постои и одреден доказ дека

оценувањето на наставниците во однос на стандарди ја подобрува нивната наставна практика.

### 2.10.2 Аспекти за вреднување на наставникот

Аспектите за вреднување на наставниците се базираат на стандардите за клучните области на вреднување. Во оваа област ќе се повикаме на придонесот на рамката за настава (Даниелсон, 1996, 2007), која е направена за: да обезбеди во исто време, „патна карта“ за водење на наставниците почетници преку нивните првични искуства во училищата, да им помогне на искусните професионалци да станат поефикасни, да се фокусираат и средствата на напорите за подобрување.

Во рамката за настава, одговорностите на наставниците се групирани во четири главни области, кои понатаму се поделени во компоненти:

- Планирање и подготовка - наставникот покажува знаење: на содржината и педагогијата, за учениците, во изборот на наставни цели, во дизајнирање на настава, оценување на учењето на учениците.
- Животната средина во училищата – наставникот: создава атмосфера на почитување, создава култура за учење, управува со процедури во училищата, управува со однесувањето на учениците и организира физички достапен простор.
- Насоки - комуницира јасно и прецизно, активно слуша и користи техники за квалитетна дискусија, ги ангажира учениците во учењето, им обезбедува повратни информации на учениците, покажува флексибилност и одговорност.
- Професионална одговорност – ја планира наставата, има средена и комплетна документација, комуникација со семејствата, придонесување во работата на училиштата, професионално се развива, покажува професионализам во работата.

Вака структурираната рамката за вреднување на наставата има влијание врз голем број системи за вреднување на наставниот кадар од целиот свет.

Работата на наставникот вклучува значително повеќе од педагошки активности поврзани со учењето на учениците. Затоа е потребно моделите за вреднување на наставниот кадар да ги поврзуваат професионалните

одговорности со самата настава. Овој факт потврдува дека барањата од училиштата и наставниците стануваат сè покомплексни и дека наставниците имаат поширока област на одговорност. Некои примери се: работа и планирање во тимови; проекти меѓу училиштата; управување и раководење на директорите; обезбедување на професионални совети за родителите; градење на партнерство во заедницата за учење; и учество во професионален развој (ОЕЦД, 2005).

### **2.10.3 Критериуми за вреднување на наставникот**

Од големо значење за вреднување на работата на наставниците е постоење на јасни критериум, кои ќе се применуваат од страна на надлежните (обучени и искусни) оценувачи. Ова бара развој на упатства за тоа што се очекува од работата на наставниците. Процедурите за вреднување на наставникот бараат поставување на критериуми за вреднување и утврдување на нивото на извршување за секој од аспектите за кој се оценува секој наставник. Ова обично значи развој на индикатори и/или на стандардизирани формулари за снимање на работата на наставниците. Дополнителен критериум е тежината на различниот процент со кој секој од аспектите влегува во конечната оценка на наставникот или се пресметува целокупното квантитативно рангирање, во случај да е дел од рамката за вреднување на наставниот кадар. Ова овозможува потоа, да се направи поврзување на квантитативното рангирање со квалитативното ниво, на пример, „не задоволува“, „основно“, „знае“ и „се истакнува“.

Некои рамки за вреднување на наставникот имаат поставено категории за процентот на наставници кој може да се на врвот на скалата (на пример, „истакнати“). Ваквиот пристап е спротивен на референтната евалуација според критериуми. Сепак, тоа би можело да се оправда во случаи на влијание на културата и традицијата на рамката за вреднување, за да се спречи ситуацијата во која повеќето наставници завршуваат на врвот на скалата. Во тој случај, моделот ја губи својата цел.

## 2.11 Имплементација на вреднувањето на наставникот

### 2.11.1 Предизвици за успешна имплементација на вреднувањето на наставниците

Во процесот на вреднување на работата на наставникот може да се јават тешкотии како резултат на широк спектар на фактори.

- Прво, може да дојде до отпор за примената на вреднување на наставниот кадар од страна на одредена група на наставници.
- Второ, може да има некои технички предизвици за спроведување, кои вклучуваат: ограничен број професионални експерти кои се одговорни за вреднување на наставникот; недоволна подготвеност на училиштата за спроведување на постапките за вреднување; ограничено разбирање од страна на наставниците на целите и намената на вреднувањето на нивната работа; чувство на неправедност од страна на наставници кои се вреднуваат; презафатеност која е едно од својствата на процесот на вреднување; и неподготвеност на многу од наставниците да ја прифатат легитимноста на оценувачите.
- Трето, може да има проблеми заради недостиг на средства потребни за постапката за вреднување на наставниот кадар.

Концептуалните рамки за вреднување на наставниците претпоставуваат голем број инструменти и оценувачи, а тоа значи дека е поголема веројатноста да се обезбеди солидна основа за да се вреднуваат наставниците, но дека постои ограничување во обезбедување на потребните ресурси. Сеопфатните рамки за вреднување на наставниот кадар бараат: повеќе директни и индиректни трошоци во секоја фаза од процесот на вреднување, со цел да се постигне договор за дизајн на системот; време за разговори и консултации со сите засегнати страни (Авалос и Асел, 2006); обука на оценувачите, која е скапа и бара време (Даниелсон, 1996, 2007); многу работа на наставниците и оценувачите, освен ако се направи баланс со намалување на обемот на работата со други обврски (Хенеман – Heneman 2006); усогласување со поголеми реформи во училиштето и можност за професионален развој, заради потребата од повеќе образовни ресурси (Хенеман 2007).

### **2.11.2 Можни предизвици при имплементација на вреднувањето**

Од суштинско значење е да се анализираат можните предизвиците при спроведување на вреднувањето на наставниот кадар. Ова вклучува усогласување на различните интереси на засегнатите страни, внимателно анализирање на алтернативните решенија и на нивното влијание, како и да се разговара со заинтересираните страни во насока на постигнување консензус.

Несакани ефекти обично се појавуваат кога не е постигнат консензус за целите за вреднување на наставниот кадар. Затоа е важно да се постигне консензус меѓу локалните актери, како што се наставниците и училишните директори. Во најдобар случај, добро е да се предвидат ненамерни последици или судови што се присутни во практиката, бидејќи ефикасноста на вреднување на наставниот кадар, во голема мера, зависи од соработката меѓу наставниците.

### **2.11.3 Улогата на најдобрата образовна политика на сите нивоа и на најдобрите примери од практиката за вреднување на наставникот**

Вреднувањето на наставникот е значајно прашање во воспитно-образовната работа на училиштата. Во оваа смисла, политиката за вреднување, како и најдобрите примери од практиката во многу земји, може да се особено значајни. Некои земји ги собираат истражувачите и истакнатите наставници во советодавна група, која ја следи примената на вреднувањето на наставникот. Таква група е во добра позиција да ги признае „добрите“ примери од практиката за вреднување, да го задржи внимането на развој на релевантни истражувања, и како резултат на тоа, да обезбеди совети врз основа на аудиовизуелни докази.

### **2.11.4 Важноста наставниците да добиваат поддршка**

Резултат од вреднувањето на наставниот кадар се повратните информации. Размислувањето за работата и професионалниот развој ќе функционира само ако наставниците работат на тоа. Во голема мера, тоа овозможува да се има мотивиран наставник, кој се грижи за успешното спроведување на реформите во училиштата. Наставниците мора да бидат поддржани во разбирањето на нивното вреднување, да бидат признати како добри наставници и да имаат соодветна подготовка за процесот на вреднување.

Наставниците имаат потреба од повратни информации за своите работни карактеристики со цел да ги идентификуваат работните примери од практиката

што треба да ги подобрат, со поддршка на ефективното раководството на училиштето. Во исто време, наставниците треба да бидат одговорни за својата работа и за својот напредок во кариерата врз основа на покажаните ефекти од примерите во сопствената наставна практика.

Наставниците мора да знаат што се очекува од нив за да бидат препознаени како „добри“ наставници пред процесот на вреднување да започне. Ова бара целосна транспарентност на критериумите и постапката за вреднување на наставникот, како и поддршка од наставниците. Важно е да се објасни системот (кој е загрижен, каков е процесот, од што се состои, како се утврдуваат резултатите итн.) и да се дадат совети кои ќе им помогнат на наставниците да успеат (што да прават, што да вклучуваат во портфолиото, кои вежби да се подготват, примери и идеи од минатите кандидати и обучувачи).

## **2.12 Користење на резултатите од вреднувањето на наставникот**

Вреднувањето на наставникот е корисно само ако резултатите се користат ефикасно. Резултатите може да се користат за подобрување на наставникот или за поголема одговорност. Постигнување на вистинска рамнотежа и поврзување на подобрувањето (формативно) и одговорноста (сумативно) при вреднување на наставникот се смета за клучен предизвик. Имплементацијата не е едноставна.

Примената на интегриран модел на рамка за вреднување на наставниците за одговорност и професионален развој има поддршка на меѓународно ниво. Има истражувачи кои не се согласуваат со овој пристап. Постои неприфаќање на рамката за вреднување на наставниците во која се интегрираат формативната и сумативната функција за вреднување, па се тврди дека важната функција на вреднувањето е да им помогне на наставниците да станат поефикасни, но и дека е подеднакво важна функцијата на вреднување на наставниците за да се идентификуваат неуспешните наставници и да се бара одговорност.

Училиштата треба да го одвојат вреднувањето на наставникот и набљудувањето на наставникот, за да му се овозможи на набљудувачот и на наставникот слободна и искрена дискусија за предностите и слабостите на наставникот.



Употребата на резултатите од вреднувањето на наставникот овозможува: наставниците и директорите на училиштата да добиваат информации за работните карактеристики кои се добра основа за надоградување, како и за развивање на механизми за подобрување на наставната практика и професионалниот развој; воспоставување награди и поддршка; развој на образовната политика.

### **2.12.1 Формативно користење на резултатите од вреднувањето на наставникот**

Клучна цел на вреднување на наставниот кадар е да се идентификуваат области за подобрување за поединечните наставници, што доведува до изработка на индивидуални планови за подобрување. Без можности за професионален развој, процесот на вреднување нема да е доволен за подобрување на работата на наставниците и како резултат на тоа, често станува бесмислен, па постои недоверба или во најдобар случај апатија на дел од наставниците кои се вреднуваат (Даниелсон, 2001; Како се чита – Milanowski and Kimball, 2003). Обично, училиштата имаат автономија во користење на резултатите од вреднувањето на наставниот кадар за да се утврди како наставникот да го планира својот професионален развој. Педагошката подготвеност на директорите на училиштата игра клучна улога во обезбедување на ефикасноста на таквите врски (Понт – Pont, 2008). Друг клучен елемент се средствата кои се обезбедени за професионален развој на наставниците.

### **2.12.2 Сумарно користење на резултатите од вреднувањето на наставниците**

Вреднувањето на работата на наставниците, исто така, може да се користи за напредување во кариерата, за доделување награди или за санкции, во случај на ниско ниво на постигања во работата со учениците. Во принцип, рамките за вреднување на наставници може да ги имаат следниве нивоа:

- Напредување во кариерата. Повеќето земји не спроведуваат вреднување на резултатите на наставниот кадар директно поврзано со плата на наставникот, туку, наместо тоа, вреднување што ќе овозможи напредок во кариерата (а тоа се поврзува со платата).

- Одлуки на клучните точки во кариерата. Резултатите од оценувањето на наставниот кадар може да се користат за да се донесуваат одлуки за мандат на крајот од пробниот период, за договор за обновување на решенијата за договор, а може да влијаат и на можноста за апликација за следната учебна година.
- Награди за изведба. Резултатите од оценувањето на наставниот кадар може да се користат за доделување на награди за наставниците. Типични награди вклучуваат: доделување на еднократна парична награда (бонус-плата); надоместоци со време и периоди за пауза; можности за истражување за училиштето; поддршка за постдипломски студии; или можности за образование на работното место. Во некои случаи, во фокусот на наградите е признавање на група наставници и награди за училиштето или на ниво на одделение, наместо на индивидуално ниво. На бонус-платите како на начин за награда треба му да се пристапи со голема претпазливост. Доказите за целокупното влијание на таквите дополнителни плаќања може да бидат спорни и да претставуваат можност за раздор (ОЕЦД, 2005).
- Санкции за неефикасни наставници. Некои земји предвидуваат санкции за неефикасни наставници. На пример, ако лошите постигања продолжуваат по одреден број оценки, санкциите може да вклучуваат отстранување од наставната работа (наставниците со статус на државен службеник може да добијат други функции во рамките на училиштето или во државната служба), или едноставно престанокот на договорот. Но раното откривање на лошото работење обично е придружено со план за обука за подобрување на компетенциите на работното место.

Треба да се има предвид дека прашањата околу развивањето поблиски односи помеѓу карактеристиките на наставниците и нивното наградување се контроверзни во сите земји и истражувањата во оваа област се со измешани резултати. Постои согласност дека добриот дизајн и имплементацијата на награди е од суштинско значење за успехот на наставниците. Проблемите во развојот на фер и точни индикатори, како и на обука на оценувачи за да ги применуваат овие показатели, ги поткопува обидите за спроведување на програмите за награди (Стори, 2000). Еден од идентификуваните проблеми е што целта не е јасна заради големиот број критериуми, а тоа го ограничува кај

наставниците „разбирање на програмата за наградување и ја прави тешка имплементацијата“ (Ричардсон, 1999). Објаснувањата за тоа како и со кои критериуми, наставниците се вреднуваат може да бидат тешки за разбирање. Кога ова се случува, тогаш невозможно е да се даде конструктивна повратна информација и да се одржи поддршката од наставниците за програмата (Чаеб‘рлин – Chamberlin, 2002).

### **2.12.3 Вреднување на наставникот за професионален развој и одговорност**

Експертите укажуваат на вредноста на рамката за вреднување на наставниците која го поддржува професионалниот развој, а не само одговорноста.

Учењето меѓу колегите во малите групи од наставници е најмоќниот начин за подобрување на способностите за поучување на учениците.

Рамката која овозможува професионален развој на наставниците, треба да ја поддржи ефикасноста на сите наставници во секоја фаза од нивната кариера, која почнува со нивното вработување.

За да се подобри квалитетот на наставата, професионалниот развој треба да вклучува и програми за формален развој и можности за учење, поврзани со работата на наставникот и со индивидуалниот развој на потребите на наставникот. Висококвалитетната поддршка, вклучувајќи и менторство за наставниците кои имаат потреба од помош, обука и потреба за соработка и размена на знаења со своите колеги, се од суштинско значење. Истражувањата покажуваат дека учењето меѓу колегите во малите групи од наставници, се чини дека е најмоќната алатка за подобрување на постигањата на учениците со текот на времето. Иако истражувањата покажуваат дека добро дизајнираниот професионален развој може да ја подобри практиката и да се зголемат постигањата на учениците, сепак мал е бројот на наставници кои доживеале одржлив професионален развој, менторство, обуки или колаборативна работа. Во Република Македонија присутни се обуки за професионален развој и менторство на наставниците почетници во наставата.

Меѓутоа, во многу земји програмите за професионален развој не се соодветно интегрирани со процесот на вреднување на наставникот и не ги задоволуваат индивидуалните потреби. Многу системи инвестираат значителни средства [пари] во програмите за професионален развој, но го прават тоа со

тенденција да понудат ист збир на курсеви за обука секоја година, без претходни анализи за тоа како тие се вклопуваат во потребите на наставниците или колку се ефективни – дури и кога наставниците се жалат дека некои од обуките не се корисни. И покрај тоа што има докази дека една или дводневна работилница е неефикасна за подобрувањето на квалитетот на наставата, тие, сепак, се користат како најчеста форма за професионален развој на наставниците.

Обуката „која одговара за сите“ обично не е доволна за да се задоволат потребите за професионалниот развој на сите наставници. Предизвикот е да се постигне рамнотежа меѓу различните пристапи на обука, професионалната соработка и индивидуалното приспособување на обуките за професионален развој.

Има повеќе стратегии за професионален развој на наставниците, една е да се развие професионален развој со групирање на наставници според нивото на искуство и групирање на сите наставници според заедничкото ниво на работни карактеристики.

### **2.13 Професионални компетенции на наставникот**

Процесот на професионализација може да се дефинира, од една страна, во смисла на нови надлежности што треба да се стекнат, а од друга страна, во смисла на развој на професионалниот идентитет.

Процесот на градење компетенции зависи од сликата што луѓето ја имаат за себе, откривајќи ја интеракцијата помеѓу своите емоции и аспекти на идентитетот и својата професионална изведба. Затоа е потребна интеракцијата меѓу различните видови компетенции, коишто може да се дефинираат и практиката на наставниците, односно нивната професионалност.

Да се биде компетентен значи да се биде способен да се комбинираат компетенции, со цел да се управува во голем број професионални ситуации. Таквата комбинација на компетенциите значи премин од знаење кон дејствување со реконструкција на тоа знаење. Овој процес не се базира само на пренесување на теории (или елементи на такви теории) во контекст на работа на аналитички начин. Наставникот професионалец во својата работа треба да создаде и развива компетенции.

Наставниците работат во голем број професионални ситуации кои може да се дефинираат според областите во кои тие се ангажираат, и тоа: простор за учење (местото во кое се јавува интеракција меѓу наставникот и учениците); организација (институцијата како организација за учење); заедница/општество (улогата на наставникот во менување на општествените процеси и во развојот на локалните заедници); професионалност (акцијата во однос на сопственото учење и професионалниот развој).

Во секоја од овие области, наставникот професионалец треба да демонстрира сигурни клучни работни компетенции.

### **2.13.1 Модел на критериуми и процедури за признавање на професионалните компетенции на наставникот**

За да се осмисли моделот на критериуми и процедури за признавање на професионалните компетенции на наставникот, потребно е фокусирање на содржината на она што се смета дека е професијата наставник.

Проектниот тим на ТЕВА, почнувајќи од рамката за заеднички компетенции на наставниците, има развиено модел за вреднување, кој се базира на концептот на затворено вреднување, што ги спојува основните принципи и претпоставки. Затвореното вреднување ги има следните карактеристики: учество на наставникот во процесот на своето вреднување; соработка на оценувачот со наставникот кој се оценува; оценувачот разгледува колку наставникот ги постигнал целите и како го направил тоа; опфаќа различни димензии на професионалното однесување на наставникот (професионализам); му овозможува на наставникот повратни информации во краток период и брзо менување на практиката; се земаат предвид промените на работните контексти; областа за обука е поврзана со работниот простор и времето на наставникот; одлуките се делат и се договараат, што доведува до систем на подобрување; се спроведува преку континуиран процес.

Во предложениот модел за вреднување, наставниците се оценуваат како резултат на податоците добиени при анализа на дискусиите реализирани во групи. Соработката и дискусијата се остваруваат меѓу оценувачот и наставникот кој се оценува, на ниво на училиште во кое работи наставникот.

Во спроведувањето на моделот, секој наставник поминува низ следниве фази: пишување на личен професионален профил; сесии за вреднување;

собирање информации и изградба на портфолио; презентација и дискусија за портфолиото во формираната група за вреднување; ревизија на портфолиото.

Појдовна точка за успешно извршување на процесот на вреднување е личниот професионален профил. Профилот треба да ги дефинира индивидуалните цели на наставникот за периодот на вреднување. Во следната фаза на вреднување на професионалноста на наставникот, наставникот се следи од страна на формираната група за вреднување. Групата се формира во рамките на училиштето и нејзините членови се одговорни за соработка со наставникот и за подобрување на неговата/нејзината професионална практика.

Петтата фаза е ревизија на портфолиото, кога оценуваниот наставник го ревидира своето портфолио во согласност со дискусијата во групата за формативно вреднување. Целта е да произведе поконзистентно портфолио кое може подоцна да се користи од оценувачите за донесување одлуки на различни нивоа во системот за образование и кое јасно ќе го демонстрира достигнувањето на наставникот.

Ако се има предвид дека главната цел на вреднувањето на наставникот е да се промовира професионален развој, тогаш треба разни евалуатори од професионален контекст на работа да учествуваат во процесот на вреднување.

Самовреднувањето им овозможува на наставниците перспектива на сопствената работа. Групата за формативно вреднување на наставниците може да ги вклучи како оценувачи: самиот наставник; директор или стручна служба од училиштето; двајца или тројца колеги од училиштето, по можност од истиот предмет или област (во зависност од видот и големината на училиштето); надворешен оценувач (може да биде наставник од друго училиште), кој ќе даде сигурност дека групата има непристрасен однос при вреднувањето; приправник кој е од истиот предмет како наставникот кој ќе оценува.

Оценувачите треба да функционираат како група која ги поддржува состаноците и користи документи или друг материјал при вреднување, конструктивно ја критикува работата дозволувајќи му на наставникот самиот да ги идентификува своите слабости, дава помош за да се надминат тешкотиите и за да се подобри практиката.

Состаноците за вреднување треба да се одржат на работното место на наставникот. Групата треба да се состанува толку често колку што е потребно за да разговара за работата на наставникот и да донесува одлуки за нејзината

важност. Од овие средби, од групата треба да произлегуваат извештаи за работата на наставникот и за начините за подобро постигнување на целите поставени во нивниот личен професионален профил. Наставникот добива совети и упатства за неговата секојдневна работа од формираната група за вреднување.

Групата треба да ги разгледа различните образовни компетенции на наставникот. Употребата на различни извори на информации за работните карактеристики на наставникот ќе овозможи попрецизно и сеопфатно вреднување. Наставникот ќе подготви различни типови податоци за презентација за време на неговото вреднување. Избраните информации мора да обезбедат доказ за неговите надлежности во текот на наставните ситуации, иницијативите и тешкотиите кои се појавиле во активностите во кои бил вклучен. Секој наставник како професионалец во својата работа, може да ги избере инструменти кои ќе ги користи за да обезбеди докази за својата професионалност. Овие инструменти ќе го бидат дел од личното портфолио за самовреднување на наставникот.

Портфолиото ќе се оценува со споредување со целите предложени во личниот профил за периодот на вреднување. Со цел да се обезбеди објективен пристап кон докажаните професионални компетенции во текот на периодот на вреднување, секоја цел од личниот профил на наставникот мора да се оцени со анализа на доказите што го демонстрираат нејзиното постигнување и кои се вклучени во портфолиото. Штом сите оценувачи ќе формираат мислење за портфолиото, тие мора да разговараат за тоа и да постигнат консензус за неговата вредност.

Главните резултати од процесот на вреднување треба да бидат корисни за подобрување на севкупниот квалитет на училиштето и системот на образование. Резултатите треба да овозможат идентификување на промените за подобро.

Свеста за компетенциите на наставниците во контекст на нивната работа може да обезбеди информации за: првичните потреби за обука на оваа професионална група; потребата од континуирана обука; наставната програма; вработувањето на наставници; климата во наставата; „вистинскиот“ профил на оваа професионална група; јаките и слабите страни на системот.

## Конечни размислувања

Моделот за вреднување предлага наставниците да се вреднуваат за нивната професионалност. Тоа значи да се вреднува нивната способност да мобилизираат голем број клучни компетенции за да одговорат на ситуациите и проблемите кои произлегуваат за време на нивната работа.

Се верува дека вреднувањето на наставникот во рамките на училиштето во кое работи е корисно за професионалниот развој сè додека тоа: промовира дискусија и контакт меѓу колегите; дозволува да се добијат и дадат повратни информации; го става акцентот на методите за обука; го поттикнува развојот на решенија за да се обезбеди успех на организацијата; ги поттикнува самовреднувањето и свеста за потенцијалот на наставниците како професионалци.

Може да се појават некои прашања во врска со процесот на овој модел за вреднување. Училиштата треба да функционираат како вистински системи за учење, кои се транспарентни и ги споделуваат информациите. Сите вклучени во вреднувањето треба да бидат обучени за примена на принципите за вреднување. Ограничувањето на моделот за вреднување на наставникот е заради отсуството на дефинирани параметри со кои се гарантира квалитет на добиените резултати и се воспоставува етички кодекс за вреднување, во согласност со признати стандарди.

### **2.13.2 Клучни карактеристики на рамката за компетенциите на наставникот**

Клучни карактеристики на рамката за компетенции на наставникот се:

- да ја претставува одговорноста на секој наставник и на сите наставници заедно со цел да се унапреди учењето на **сите ученици**. Се проширува одговорноста на наставникот и таа треба да ги опфати сите деца и млади луѓе за кои е одговорен. Одговорноста не смее да му се препушти на некој друг.
- едновремено да укажува на одговорност на наставникот која ги надминува специфичните обврски во наставата. Наставникот треба себеси особено да се гледа како некој кој придонесува за **развојот на курикулумот**, што е



многу повеќе од само спроведување на однапред дефинираните содржини на курикулумот.

- да ја нагласува потребата дека **наставата навистина води кон учење**. Оттаму, фокусот мора да ги надмине добро осмислените поучувачки активности на наставникот и да ги опфати сите оние активности кои активно ги ангажираат сите деца и млади во учењето.
- да ја нагласи способноста за **размислување и самовреднување**. Професионалниот развој и напредокот во образованието мора да бидат засновани на капацитетот секој сам да ги идентификува своите јаки и слаби страни во практиката за да се изградат нови начини на работа онаму каде што ќе бидат неопходни.
- да се присутни стандардите кои ќе укажуваат на важноста на **учењето во текот на целата кариера**. Тие треба да дадат тековна рамка за професионален развој низ целата кариера на наставникот.
- јасно да ја отсликува **колаборативната природа на наставата и учењето**. Во училиницата треба да се обезбеди заедничка работа, за да се обезбеди висококвалитетно образование за сите деца.
- училишната култура да ја карактеризира со **иницијатива и тимска работа**, а наставничките стандарди да се стремат ова да се очекува од сите наставници.

## 2.14 Вреднување на работата на наставникот и наградување

Процесот на вреднување на наставникот може да биде поврзан со механизмите за награди на наставниците. Малку европски земји обезбедуваат директно зголемување на платите за добри работни карактеристики. На пример, Романија постави систем во кој најдобрите наставници можат да се натпреваруваат за привремено зголемување на платата од петнаесет проценти во текот на една година до дваесет проценти во текот на четири години (УНЕСКО, 2007). Исто така, во Република Македонија до укинување на екстерното тестирање имаше систем со кој се планирше најдобрите 15 % наставници да се наградуваат со зголемување на платата, а на 15 % најлоши наставници да им се намалува платата врз основа на постигањата на учениците.

Другите земји не ги поврзуваат директно резултатите од вреднувањето на наставникот со платата на наставникот, туку ги поврзуваат со развој во кариерата. Меѓу нив се Франција, Германија, Грција, Полска, Португалија и Обединетото Кралство.

Конечно, некои земји ги поврзуваат оценките на наставниците со можностите за вертикално напредување до позиција на директор на училиштето. Во Шпанија, еден од условите да се биде избран за раководител на наставата (Consejo Escolar) е да се помине низ процесот на вреднување на наставниците (УНЕСКО, 2007). Сепак, практиката на поврзување на работните карактеристики на наставниците за вертикално напредување може да биде критикувана, од две главни причини. Од една страна, добар наставник не е секогаш добар менаџер или директор. Од друга страна, најдобрите наставници се наградени со тоа што повеќе не го прават она што го прават најдобро, а тоа е реализација на наставата (УНЕСКО, 2007).

## **2.15 Користење на постигањата на учениците за вреднување на наставникот**

Првиот контроверзен аспект во рамката за вреднување на наставниците е дали воопшто постигањата на учениците да се користат за вреднување на наставниците.

Резултатите од учењето на учениците се привлечна мерка за вреднување на карактеристиките на наставата, бидејќи крајната цел на наставата е да се подобри учењето на учениците. Многу истражувања се фокусирале на употребата на постигањата на учениците мерени со стандардизирани тестови, за да се оценат наставниците.

Пошироки методолошки критики нагласуваат дека користењето на постигањата на учениците во вреднување на наставниците, независно од нивниот степен на софистицираност, не може целосно да ги интегрира сите фактори кои влијаат врз резултатите на постигнувањата на учениците – квалитативни по природа, ниту ги одразува сите резултати од учењето на учениците. Условите во семејството и поддршката, редовноста на училиште, климата меѓу наставниците и учениците, училишната политика, достапноста на соодветни материјали и сл. влијаат врз учењето на учениците (CAESL, 2004, Ингаерсон Клајнхенз и Вилкинсон – Ingvarson, Kleinhenz and Wilkinson, 2007;

Го – Goe, 2007, Weingarten, 2007). Специфични фактори за време на тестот, исто така, може да влијаат врз резултатите на еден ученик, независно од работата на наставникот. Влијанието на наставата врз учениците не е ограничено само од областите оценети преку стандардизирани тестови, главно ориентирани на читање и математика, туку, исто така, вклучуваат трансфер на психолошки, граѓански вештини и вештини за доживотно учење.

Исто така, треба да се разгледаат теоретските ограничувања. Фактот дека наставниците се важни за учењето на учениците не мора да значи дека учењето на ученикот е резултат на добрата настава. Стандардизирани тестови кои се користат за разликување на учениците не се специјално дизајнирани за проценка на наставниците. Тестовите што се користеа во Република Македонија за оценување на постигањата на учениците не беа конструирани да бидат особено чувствителни на мали варијации во наставата или да го измерат придонесот на наставниците за учење на учениците. Така тие не обезбедуваат цврста основа за одржување на наставниците одговорни за својата работа. Користењето на постигањата на учениците на тестовите за вреднување на наставниците може да предизвика неочекувани нарушувања и конструкции во однесувањето на наставниците. Стандардизирани тестови може да ги поттикнат наставниците да се концентрираат исклучиво на наставни области оценети во тестовите, со што се ограничува наставната програма на развој на основните вештини со тестирање и се поттикнуваат наставниците да се концентрираат на конкретните ученици кои го достигнале основното ниво, на сметка на децата кои се под или над (Вајнгартен – Weingarten, 2007), па се јавуваат дури и сериозни случаи на мамење на наставниците на стандардизирани тестови. Понатаму, со резултатите од тестовите не може да се идентификуваат наставниците кои се неефикасни или треба професионално да се развиваат. Тие не дозволуваат правична дискриминација меѓу голем број ефикасни наставници, ниту, пак, идентификуваат кои активности за професионален развој треба да се реализираат со цел да се подобри нивната изведба.

Како последица на тоа, и покрај привлечноста на идејата, постојат бројни забелешки против употребата на резултатите од учениците за да се оценат наставниците. Особено, постои широк консензус во литературата околу две специфични насоки: исходите на учениците не треба да се користат единствено

за мерење на работните карактеристики на наставниците. Резултатите од учениците не треба наивно да се користат за одлуки за кариера кои се однесуваат на наставникот, вклучувајќи го и зголемувањето на плата, бидејќи тоа вклучува значителен ризик за казнување или наградување на наставниците за резултатите надвор од нивна контрола (Кејн и Стаигер, 2002, Куперминц, 2002, Меккефри – McCaffrey, 2003; CAESL, 2004; Рауденбуш – Raudenbush, 2004; Браун, 2005; Ингаерсон, Клајнхенз и Вилкинсон, 2007;).

## **2.16. Конечни размислувања за вреднување на наставникот**

Земјите, во голема мера, се разликуваат во: обемот и целта на вреднување; методите и инструментите кои се користат за вреднување на наставниците; критериумите за „добра“ настава; и врските со наградите или професионалниот развој. Покрај тоа, на дебатите во однос на одредени особини и на последиците за кариерата на наставниците, вреднувањето на наставниците се чини дека е особено спорно во земјите каде оценувањето на наставниците произлегува од бирократските процедури, а не е составен дел од пошироката наставна и училишна политика.

Сè повеќе и повеќе земји покажуваат зголемен интерес за спроведување сеопфатни системи за вреднување на наставниците, како одговор на барањата за висок образовен квалитет. Иако во моментот се достапни малку емпириски докази, литературата првенствено се согласува со потребата од појаснување на целта и важноста за вклучување на различни и компетентни оценувачи и критериуми за подобро да се објасни комплексноста при дефинирање на тоа што е добро учење. Постои консензус за вклученоста на наставниците во текот на развојот на процесот на вреднување. За рамката за вреднување на наставникот да биде ефикасна, фер и сигурна потребно е истата да биде прифатена од наставниците. Развивање на сеопфатен пристап при конструирање на рамката за вреднување на наставниците може да биде скапо, но е од клучно значење за да ги усогласи барањата за зајакнување на квалитетот на наставната практика преку професионален развој и препознавање на знаењата, вештините и компетенциите на наставникот.

### 3. САМОВРЕДНУВАЊЕ НА НАСТАВАТА

#### 3.1 Ефикасна настава

Во литературата има студии за вреднување на ефикасноста на наставата. Ефикасноста на наставата се дефинира како активност којашто се доведува во врска со најпродуктивните и корисни искуства за учење на учениците и со поттикнувањето на развојот на учениците.

Ефикасноста на наставата зависи од работните карактеристики на наставникот, кој ја реализира, и тоа: што знае наставникот, што поучува наставникот, што очекува наставникот, како предава наставникот, како реагира наставникот на учениците и како управува наставникот со училницата. Слично на тоа, Канцеларијата за стандарди во образованието (Ofsted, 1995) наведува некои општи фактори кои се поврзани со ефикасноста на наставата, вклучувајќи добро познавање на предметот, добро преиспитување на вештините, со акцент на наставата, добро управување со времето, комбинирање на стратегии, јасни цели, ефективно планирање, добра организација на училницата и ефикасно вклучување на други возрасни лица во училница.

Постојат некои истакнати карактеристики кои се поврзани со ефикасноста на наставата, вклучувајќи:

- Општа интелигенција и вербална способност, кои им помагаат на наставниците да се организираат и да ги објаснат идеите, набљудувањето и дијагностичкото размислување.
- Познавање на содржините до ниво што треба да се учи.
- Знаење за тоа како: да ги учат другите од областа за која реализира настава; да се користат рацете кога се практикува техниката за работа во лабораторија во областа на науката; да манипулира со материјали по математика; да развива повисоки вештини за размислување.
- Разбирање на учениците и нивното учење и развој, вклучувајќи како: да се оцени и какви стратегии да се користат за поучување и учење; да им се даде поддршка на учениците кои имаат тешкотии во учењето; да им се даде поддршка во учење на јазик на оние ученици кои не го владеат добро јазикот на наставата.

- Способност за адаптација, а тоа е способност која им овозможува на наставниците да направат проценка на она што е потребно за поучување на дадена содржина, како одговор на потребите на учениците.

### **3.2 Влијанието на ефикасноста на наставниците во поставување на целта и резултатите од наставата**

Несомнено е дека задачата на ангажирање на наставниците за да ја проценат сопствената ефикасност на учење врз основа на критериуми, е многу комплексен процес. Комплексноста се јавува бидејќи наставниците не се најсигурни како да ја вреднуваат својата ефикасност во наставата. Многу наставници ги прескокнуваат или ги минимизираат непознатите области и активности на штета на учениците кои треба да ги учат. Може да се напомене дека повеќето наставници не користат квалитетни стратегии за оценување во своите училници, кои веројатно може да ја подобрат наставата или учењето на учениците.

Наставниците кои немаат доволно педагошки знаења за наставата, се принудени да учат од инстинктот и се осудени на пристапот судење и грешка. А како резултат на тоа, учениците се академски лошо подготвени за предизвиците во општеството.

Наставниците кои имаат соодветно знаење за концептите од предметот по кој реализираат настава и педагошки вештини, создаваат потребен интерес и ентузијазам за она што го учат учениците. Истражувањата покажуваат дека колку се поголеми знаењата и вештините на наставникот во планирање, реализирање, давање инструкции и оценување на учењето на учениците толку е подобро учењето на учениците и нивното постигнување. Исто така, забележано е дека ефикасните наставници им овозможат на учениците да уживаат во она што го прават и да се слободни во барање на поддршка од нив, со што тие стекнуваат и поголема доверба кај учениците.

Наставниците кои очекуваат дека ќе бидат успешни, поставуваат повисоки цели за себе и за своите ученици. Ефикасните наставниците постојано се подготвени да користат нови идеи во наставата, особено техники кои се тешки да се имплементираат и да вклучат ризици. Високите очекувања за успех ги мотивираат наставниците во училница да експериментираат, бидејќи

очекуваат дека ќе бидат во можност да ги постигнат придобивките од иновациите и да ги надминат пречките кои би можеле да се појават.

Ефикасниот наставник придонесува во постигнувањето на учениците, бидејќи наставниците со висока ефикасност се трудат да употребат стратегии за управување, кои ја стимулираат автономијата на учениците, им даваат поддршка на учениците со ниски постигнувања и ја менуваат способноста на ученичките перцепции.

Ефикасноста на наставниците, исто така, влијае на напорот потребен при работа. Наставниците со висока ефикасност помалку отсутнуваат од работа (Имант – Imants и Золин – Zoelen, 1995), се повеќе подготвени да се справат со тешкотиите, ги учат учениците за себеси, а не ги носат во посебни паралелки (Судак и Подел – Soodak and Podell, 1998), па, според тоа е помала веројатноста дека ја напуштат професијата (Броуерс – Brouwers, 2000; Бирк‘ланд – Birkeland, 2003). Наставниците кои веруваат во себе се истрајни. Тоа значи дека наставниците се повеќе истрајни во работата, ако се постават цели кои се остварливи, но се тешки за постигање.

Комбинацијата на целите и напорите влијае на практиката на наставниците, дефинирана како збир од активности на наставниците (на пример, изборот на целите на наставните програми, наставните методи, оценувањето) и знаење (на пример, за предметите, учениците, педагогијата и политиката). Наставниците кои сакаат да пробаат нови наставни идеи и да се истрајни во текот на пречките, е поверојатно дека ќе спроведат нови пристапи, ќе доживеат успех во нив ќе имплементираат иновации во својата практика.

### **3.3 Училницата квалитетна средина за учење**

Квалитетната средина за учење бара на учениците да им се овозможи да учат сами, односно наставата да не биде насочена кон пренесување и усвојување на готови знаења, туку кон активно стекнување на новите знаења преку нивна реконструкција или конструкција, врз основа на претходното знаење или сознајните структури (начинот, стилот на мислење, расудување), па, дури, и преку нивно менување. Средината за учење ја нагласува активната улога на учениците во креирањето на знаење по пат на сопствено откривање, истражување и размислување.

Во квалитетната средина, планираната и реализираната настава, заснована на конструктивистичкото сфаќање на учењето, на учениците им помага новите знаења да ги интегрираат со она што веќе го знаат. Во поучувањето се користат техники кои ќе ги упатуваат учениците како да го преработат и да го организираат знаењето во осмислени целини за подобро да го запомнат. Тие тоа го прават слободно и во согласност со сопственото сфаќање и интерпретирање на знаењето. Учениците анализираат, синтетизираат и изведуваат заклучоци. Притоа и погрешните одговори или заклучоци кои ги даваат учениците се исто толку интересни колку и точните, бидејќи тие овозможуваат откривање на причините кои се извор на грешките.

Наставата која поаѓа од конструктивистичкото сфаќање на учењето и се реализира во квалитетна средина за учење се заснова на автономноста на ученикот и на неговата интеракција и кооперација со околината (социјална и физичка). Притоа, усвојувањето на знаењата во неа се сфаќа како индивидуална работа на ученикот во интеракција со социјалната и физичката средина.

Значи, во таквата средина за учење, наставникот организира и води, а тоа од него бара: добро да ги познава учениците според предзнаењата и способностите; да не им ги пренесува на учениците целосно и јасно новите знаења; во одредени ситуации во целост да се воздржи од своите коментари и да ги остави учениците (поединци или група) сами да дојдат до заклучок (но, има ситуации во кои тој ќе мора да им го „каже“ одговорот, преку процесот на поучување); да им даде на учениците подолго време за средување на прибраните податоци кои, потоа се анализираат и коментираат; повремено да ги слуша учениците како разговараат, се договараат, на кои проблеми наидуваат, како се обидуваат да откријат нови факти и како да ги искористат и коментираат; да се вклучува во работата на учениците кога тие не се во можност сами да ги надминат тешкотиите.

Квалитетот на средината за учење зависи од управувањето во училиницата кое се однесува на нешто што ќе создаде ефикасно учење на учениците во текот на наставата. Тоа ги зема предвид учениците и нивната околина и има за цел да се зголеми постигнувањето на учениците со: процесот на планирање, ангажирање на ученикот, оценување и евалуација. На управувањето во училиницата, исто така, се гледа како на поддршка за позитивно однесување на учениците, односно за дисциплина. Некои училишта преземаат одредени мерки



на претпазливост за да се намалат проблемите со дисциплината во рамките на нивните постапки.

### **3.3.1 Управување со училницата**

Наставниците ја започнуваат учебната година со преземање на контрола во училницата и со проектирање на нивните очекувања за однесувањето на учениците. Наставниците треба да користат ефективни стратегии за управување во училницата за да се намалат неуспесиите и фрустрациите (Шавер – Shaver, 2010). Истражувањето сугерира дека постигнувањата на учениците и развојот на самоконтролата се подобруваат со ефикасни менаџерски вештини во училницата (Хајт – Heit, 2003 година). Ефикасното управување во училницата е основна компонента на процесот на настава и учење, која промовира добро однесување кај учениците. При управувањето во училница, наставниците треба да бидат еден чекор понапред од ситуацијата која може да се појави.

Наставниците кои не успеваат да преземат одредени одговорности со размислување однапред, не успеваат да обезбедат ефективно учење од страна на учениците и контрола на однесувањето и ставовите на учениците (Вонг и Вонг, 2005). Според истражувањето, управувањето во училница е директно поврзано со академските достигнувања на наставниците, ефикасноста на наставникот и однесувањето на учениците (Фројен – Froeyen, 1999).

Многу повисоки институции не ги обучуваат идните наставници за вештини и стратегии за управување во училница (Гелпи – Gelpi, 2008). Кога наставниците во текот на образованието не добиваат доволно обука за стратегии за управување со училницата, наставата може да стане за нив голем предизвик, а учениците да покажуваат негативно однесување. Заради потребите на општеството и менување на динамиката на студентската популација, наставниците во училиште се подготвени да преземат мерки во врска со секојдневните предизвици од страна на учениците (Шприк – Sprick, 2010). Во текот на наставната практика сите наставници имаат можност да се самовреднуваат себеси и да ги модифицираат стратегиите за управување во училницата со цел да се добие поефикасна средина за учење.

Управувањето со училницата се однесува на сите работи што наставниците ќе ги направат во организацијата на учениците, времето и материјалите така што учењето на учениците да биде значајно (Вонг и Вонг,

2005). Истражувачите веруваат дека наставниците главно се соочуваат со две критични прашања во нивната наставна кариера: управување во училиницата и дисциплина (Canter, 2001; Dreikurs, 1991; Glasser, 1998; Ginott, 1972); Kounin, 1970). Тие создадоа важни модели за да им помогнат на наставниците да се справат со дисциплинските постапки на систематски начин. Истражувачите сфатле дека недисциплината на ученикот може да одземе многу од времето за поучување на содржината (Блуштајн – Bluestein, 2000; Демирдаг – Demirdag, 2015). Една студија покажала дека постои разлика во постигнувањата на учениците, како резултат на ефикасноста на наставниците во менаџирањето во училиница (Вутен – Wooten, 2011).

Неискусните наставниците со несоодветни вештини за управување во училиницата не може да постигнат многу во училиницата. Управувањето во училиницата треба да се фокусира на разновисноста во училиницата. Постојат одредени карактеристики кои се предуслов за соодветно управување во училиницата, и тоа: ученици кои се вклучени во активности за учење, особено за академски знаења; планирани инструкции на наставниците и ученици кои знаат што се очекува од нив; планирање на времето; животна средина во училиницата; работна атмосфера ориентирана кон релаксирана и пријатна интеракција.

Наставниците мора да спроведат предвидливи и конзистентни постапки и примери од практиката во училиницата. Овие постапки имаат две цели: (а) одржување на ангажираноста на ученикот и соработка при реализација на активностите со сите во училиницата, и (б) создавање на продуктивна работна животната средина.

Наставниците кои немаат вештини за управување во училиница, може да имаат сомнително влијание на учењето на учениците (Флоден и Бухман – Floden and Buchmann, 1993). Тие може да имаат чести проблеми со контрола во училиницата и да напишат голем број дисциплински мерки (Бенет – Bennett, 2009). Тие проблеми може да бидат поврзани со недисциплина на учениците и со нивниот омаловажувачки став кон своите пријатели и наставници (Кон – Kohn, 1998). Недостигот на вештини за управување во училиницата е еден од најголемите предизвици за наставниците, особено за оние кои се нови во наставата, бидејќи организирањето на однесувањето на учениците е важен фактор во ефикасноста на наставникот во училиницата и во задоволството од работата (Хајт – Heit, 2003). Во некои случаи, една половина од времето во

училницата е потрошено во контролирање на негативните ставови на учениците во текот на наставата и на проблеми со дисциплината.

### 3.3.2 Зошто е потребна квалитетна средина за учење во училиницата?

Квалитетна средина за учење во училиницата е потребна заради континуираниот развој на целите за учење во процесот на образование. Пред сто и повеќе години одличниот ученик се опишувал „Ученикот/ученичката може да го повтори тоа што наставникот/наставничката го кажал/а на часот“ или „Ученикот/ученичката може да го повтори тоа што е напишано во учебникот“. Постигнувањата на учениците се вреднувале според тоа колку може да ги репродуцираат стекнатите знаења.<sup>34</sup>

Затоа прашањата што им биле поставувани на учениците почнувале со зборовите: кој, каде, кога, колку, наброј и сл. Значи, подобар бил тој ученик кој складираше повеќе информации на кои може да се сети (Матиевич – Matijević, 2015).

Денес, таквите знаења не се доволни за развој на производството и комуникациската технологија. Потребно е стекнување на знаење, кое на учениците по завршување на образованието, ќе им овозможи решавање на проблемите, креирање на нови информации или други специфични производи. Од квалитетната средина за учење се очекува постигнување на цели кои ќе овозможат учениците да се оспособат да ги наоѓаат информациите, а потоа да ги изберат најважните информации за решавање на проблемите. Со други зборови, се очекува учениците да функционираат на повисоко когнитивно ниво, вклучувајќи и креативно решавање на проблемите. Затоа поставените прашања почнуваат со зборовите зошто, реши, најди ја смислата и сл. и се бараат концептуални, процедурални и метакогнитивни знаења.

Исто така, треба да се имаат предвид и препораките на Европскиот парламент и на Советот за клучни компетенции за доживотно учење (2006), дека секој во текот на своето задолжително образование треба да: комуницира на својот мајчин јазик, стекне математички компетенции и компетенции од

---

<sup>34</sup> Л. Кондинска. (2016). Наставникот креатор на квалитетна средината за учење во училиницата и училиштето. ЗБОРНИК-НАУЧНО СТРУЧНА ТРИБИНА. УЧИТЕЛОТ И СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ.

<http://eprints.ugd.edu.mk/17230/2/Binder1.pdf>, [15.01.2016 ]

науката и технологијата, комуницира на странски јазик, стекне компетенции за претприемаштво, ја прифаќа културата и социјалната средина во која живее и сл. (Матиевич, 2015).

Затоа од страна на наставникот треба да се овозможи создавање на една таква средина за учење која ќе им овозможи на учениците стекнување на стручни знаења, вештини, одредени општи, животни, претприемачки и кариерни компетенции, како и активен однос кон учењето низ целиот живот за да можат успешно да влезат во животот по напуштањето на образовниот систем, да направат коректен и принципиелен избор за својот живот и кариера и за да станат граѓани кои активно ќе учествуваат во општествениот живот. Со развивање на компетенциите во текот на образованието ќе им се помогне на учениците да станат успешни индивидуи со самодоверба, одговорни и ефективни граѓани во општеството.<sup>35</sup>

Развојот на целите бара училиштата да бидат подготвени за постојани промени и да се фокусираат на обуки на наставниците на кои ќе стекнуваат знаења и способности за креирање на квалитетна средина за учење во училиницата и училиштето.

### **3.3.3 Што прват наставниците за да можат учениците да учат?**

На прашањето *Што го прави добар наставникот?* одговоривме дека тоа е кога учи други да им помогне да научат. Оваа е многу воопштен одговор, иако е точен, но не кажува, ниту му помага на наставникот како да стане подобар наставник. Изведувањето на наставата се состои од повеќе елементи, односно задачи, а тоа се: планирање, комуницирање, подготовка и организација на работата од аспект на нагледни средства, советување и оценување.

Овие не се единствени задачи за кои наставникот треба да размислува пред реализација и во текот на реализација на наставата, кои би им помогнале на учениците да го научат предвидениот материјал. Изборот на овие задачи може корисно да му послужи на наставникот во подготовката и реализација на наставата, посебно ако тој сака да ја подобри својата работа како наставник. Секоја од овие задачи вклучува свои елементи.

---

<sup>35</sup> Л. Кондинска, Л. (2016).

## Планирање

При планирање, наставникот треба да размислува на повеќе прашања меѓу кои ќе ги спомнеме: *Што треба да научи ученикот? Како треба да научи ученикот (кои методи ќе ги користи, каде и кога)?* Со други зборови, планирањето бара од наставникот да донесе одлуки за целиот наставен процес. Планирањето на наставникот е дел од неговиот секојдневен живот. Секако, успехот на наставникот ќе зависи многу од одлуките кои тој ќе ги донесе во текот на планирањето.

При планирање на наставата, наставникот треба да планира активности кои ќе им овозможат на учениците да умеат да се самооценуваат, со цел да ги вклучи во процесот на учење и да ги развијат своите вештини за доживотно учење. Своето планирање, исто така, треба да го усогласи со различни стилови и способности на учење на учениците и да ги вклучи учениците, семејствата и релевантни професионалци во проценката на циклусот на планирање.

## Комуницирање

Да се комуницира значи на други да им се пренесат одделни значајни работи, а не само обичен разговор. Задачата на наставникот е да им помогне на учениците да разменат значајни концепции и да стекнат соодветни вештини. За тоа да го постигне наставникот, треба да поттикне размена на идеи со учениците, како и меѓу самите ученици. Наставникот, понатаму, треба да создаде ситуации за практична работа, со повторување на материјалот, за стекнување на искуство, со коментари и мислења од самите ученици. Затоа, наставникот треба да: зборува, објаснува, советува; поставува прашања; слуша (што кажуваат учениците); раководи или учествува во дискусијата на група ученици; демонстрира пред учениците; користи аудиовизуелна опрема како помошно средство во наставата; користи и други методи како што се игри, симулации и др.<sup>36</sup>

Процесот на комуникација е дел од наставата, кој обично најмногу го загрижува наставникот. Истовремено, тоа е дел од наставата во која наставникот може најлесно да дојде до забелешки и мислења од учениците. Доколку

---

<sup>36</sup> Rotem, F. & Abbat, R. (1985). *Samoocenjivanje nastavnika zdravstvenih radnika*. Novi Sad.

комуникацијата на наставникот е со недостатоци, се случува учениците да работат токму тоа што не би требало.

Комуникацијата е во центарот на наставниот процес. Ако не е ефикасна, учениците нема да научат или многу бавно ќе го совладуваат материјалот.

Со својата демократска ориентација кон учениците, средината за учење треба да овозможи во секој момент во воспитно-образовниот процес ученикот да биде активен учесник. Всушност, ученикот најмногу учи преку личното искуство, до кое доаѓа преку конкретна активност со предметите и настаните од секојдневната животна средина. Притоа се негува партнерскиот однос меѓу наставникот и ученикот, како и меѓу ученик и ученик. На тој начин во средината за учење се овозможува развивање на интеракција помеѓу наставникот и ученикот, Интеракцијата е повеќе од акцијата проследена со реакција. Реакцијата на наставната содржина во која има интеракција треба да има напредок.

За да има интеракција меѓу наставниците и учениците, како и меѓу учениците во средината за учење (во училиницата или училиштето) потребно е учениците да: се охрабруваат да споделат знаења, искуства, чувства и мислења; развиваат чувство за себе, чувство за членовите на заедницата, познавање на светот и др.

Наставникот создава квалитетна средина за учење доколку создава услови за добра интеракција, не само на релација наставник – ученик, ученик – наставник туку и на релација ученик – ученик. Затоа наставникот треба: да им овозможи на учениците да учествуваат во процесите на стекнување на знаење; да создаде модел на интеракција помеѓу возрасните во училиштето кој ќе промовира заедници за учење; да укажува и негува размена на идеи меѓу ученици и ученици во училиницата, меѓу ученици и возрасни во училиштето и таа интеракција треба да биде почитувана (Вонта – Vonta, 2009).

### Подготовка и организација на наставата од аспект на нагледни средства

Квалитетната и ефикасната настава е заснована на цврстото убедување дека секој ученик е способен да учи и да се развива. Наставникот треба да осознае како учат учениците, да ги знае развојните фази низ кои учениците напредуваат, како и индивидуалните разлики меѓу учениците што е неопходно за да е сигурен дека секој ученик целосно го развива својот потенцијал, а го

развија и капацитетот за доживотно учење. Наставникот треба да биде способен да создаде окружување за учење и да ги вклучи учениците во процес на учење во кој се препознаваат и понатаму се развиваат способностите, интересите, потребите и другите карактеристики на секој ученик. Тој едновременно треба да разбере како индивидуалните разлики влијаат врз процесот на учење. Најважно од сè, квалитетниот наставник поаѓа од убедувањето дека учењето се одвива во окружување во кое ученикот се чувствува безбеден, прифатен и почитуван и дека за учење треба да има клима на заемна почит и наставник кој моделира позитивен став кон учењето.

Квалитетниот наставник го третира секој ученик со почит и ги преиспитува своите убедувања, ставови и постапки во училиницата. Наставникот мора да им помогне на учениците да се почитуваат едни со други и да ги согледуваат индивидуалните разлики како богатство и можност за учење.

Во многу земји, наставниците со право сметаат дека им се ограничени средствата во смисла на наставните помагала и можностите за практична работа. Меѓутоа, се случува наставниците да ги потценуваат вистинските можности. Дури и кога средствата се многу ограничени, секогаш може да се најде излез од ситуацијата. Наставникот треба на најдобар можен начин да ги користи помагалата кои му се на располагање.

Наставниците треба секогаш да се стремат да најдат извори на помагала кои не бараат големи материјални трошоци. Понекогаш би требало наставниците сами да ги усовршат или приспособуваат своите помагала.

### Подготовка и организација на наставата од аспект на начини за поучување и учење

Потребата да се поттикнуваат различни стратегии за решавање на проблем упатува кон тоа дека не постои ниту еден поучувачки приод како начин за поучување на сите поими, концепти, процедури, вештини и процеси. Некои приоди се подобри за истражување, некои за кооперативна работа, некои бараат повеќе објаснување или демонстрирање, некаде потребна е практика. Значи, не постои еден начин кој е добар за сите ученици. Учениците може да постигнуваат резултати кога наставниците користат различни приоди и техники во наставата, за различни намени.

Со добро избраната стратегија се овозможува ученикот да ја визуализира и да ја разбере секоја главна тема, секој концепт или поим. Исто така, важно е учениците да ги разберат содржините од различен аспект, а за тоа е потребно да се претстават тие на различен начин. Со користење на различни постапки во поучувањето, наставникот дозволува одговорите на учениците да ги водат лекциите (поучувањето) и да ги менуваат содржината и стратегијата за поучување.

Потребата од користење на различни стратегии за поучување доаѓа од општествата кои се соочуваат со задача да овозможат позитивна комуникација меѓу луѓето со различно етничко потекло. Треба да се практикуваат стратегии кои, покрај когнитивните способности, ќе развиваат и социјални вештини. Преку промовирање на идејата за социјална одговорност, наставниците ќе создадат услови кај учениците да се развие чувство на емпатија, односно да се апстрахираат од себичните чувства и сопствениот начин на размислување и да можат да се соживеат со туѓите искуства и идеи. Наставникот ќе го подобрува квалитетот на средината за учење ако обрне внимание при донесување на одлуки за тоа кои наставни стратегии обезбедуваат најдобра поддршка за сите деца за да бидат успешни во учењето и да се постигнат резултати што се утврдени со националните барања и со личниот развој.<sup>37</sup>

### Климата и културата во училиницата

Климата и културата во училиштето и училиницата, како и физичката средина во која престојуваат учениците, значително влијаат врз квалитетот и ефикасноста на процесите на учење и поучување. Наставникот треба да ги развива компетенциите неопходни за создавање безбедно и стимулативно окружување за учење како предуслов за когнитивниот, физичкиот, социјалниот и емоционалниот развој на секое дете. Ефикасното користење на добра организација на просторот и на материјалите и стратегиите за поучување, треба да го стимулираат развојот на независност кај учениците и нивното чувство за одговорност. Покрај ова, потребно е да се создава клима на заемна поддршка и грижа, чувство за припадност на групата, како и физичка и емоционална

---

<sup>37</sup> Алексова, А., Браун, К., Кондинска, Л., Шопкоски, Г. (2009). Прирачник за наставниците по математика во основното образование: Настава по математика на 21-от век. Скопје: Македонски центар за граѓанско образование.



сигурност. Еден образовен процес кој ги подготвува децата за живот во современото општество мора да се погрижи за ефикасно и одговорно користење на ИКТ и други извори на знаења и да обезбеди разновидни услови и можности за учениците да учат во и надвор од училиштето.

### Поддршка на учениците

Поддршката не се однесува на способноста и знаењето на наставникот како учител туку, пред сè, на помошта на учениците во учењето или во решавањето на личните проблеми.

Во одделни образовни институции се именуваат одредени лица во чија надлежност е помош на учениците. Често се случува, учениците да им се обраќаат на својот наставник или на други постари ученици и тоа неорганизирано. Дури и во организирана помош, учениците повеќе би се обраќале на наставникот во кој имаат доверба, па така наставниците мораат да воспостават контакт со учениците. Давањето на поддршката на учениците е многу важен дел од активностите на наставникот во целиот наставен процес. Доколку тоа го нема, многу е тешко за одреден број ученици да го совладаат наставниот материјал.

Во некои случаи, наставникот треба да преземе иницијатива, посебно кога се работи за ученици кои тешко го совладуваат материјалот. Од друга страна, и способните ученици може да имаат тешкотии во постигнување на бараните стандарди заради лошите навики во учењето или заради други надворешни фактори (социјални, психолошки и економски). Се случува и тоа учениците да започнат средно или високо образование, за кое не се заинтересирани. Во сите овие случаи, должност на наставникот е да ја испита причината зошто ученикот не го постигнува тоа што од него се очекува и да му помогне да ги надмине тешкотиите на кои наидува.

За наставникот може да биде непријатно или да се чувствува несигурно во давањето на поддршка на учениците. Повеќе од наставниците можеби и не сакаат да бидат вовлечени во личните проблеми на учениците. Наставниците сметаат дека други работи се поважни. Ним може дури и да им пречи да ги сослушаат учениците, а сигурно не се сигурни ниту во начинот на кој им помагаат на учениците во решавање на нивните проблеми.

## Семејството и заедницата

За квалитетна средина за учење во училницата и училиштето, од големо значење е и партнерството меѓу наставникот, родителите и другите членови на заедницата.

За да има добра соработка со родителите потребно е наставникот да: изгради мостови помеѓу училиштето, семејството и заедницата и да се вклучи во постојана двонасочна комуникација; се запознае со условите за живеење на семејствата и заедниците на учениците од своето училиште; најде повеќе начини за вклучување на семејството во давање на поддршка во процесот на развој и учење; овозможи ефективна комуникација и интеракција во училиштето, дома и поддршка на заедницата и заедничко разбирање на интересите и одговорностите на сите во образованието. Исто така, од големо значење е да се најдат начини на кои семејствата може да учествуваат во процесите на учење на своите деца, дома и во училиштето.<sup>38</sup>

Унапредувањето на партнерството меѓу домот и училиштето произлегува од разбирањето и прифаќањето на улогата на родителите како први и најважни учители во животот на своето дете. Таквата соработка подразбира учество на семејството во училишниот живот. Наставникот треба да поседува компетенција за развивање партнерство со семејствата засновано на заемна почит и доверба, за воспоставување квалитетна и ефективна двонасочна комуникација и за давање различни облици на поддршка на семејствата, со цел да се осигура развојот на секое дете и да се задоволат неговите права. Наставникот треба да соработува со колегите и другите стручни лица и активно да се вклучи во работата на различни тимови, дејствувајќи како дел од една професионална заедница. Тој треба да познава и да користи најразлични ресурси во заедницата за да им ја обезбеди на родителите и децата неопходната поддршка и да изгради силни врски на училиштето со други институции и организации во заедницата.

---

<sup>38</sup> Л. Кондинска. (2016). Наставникот креатор на квалитетна средината за учење во училницата и училиштето. ЗБОРНИК-НАУЧНО СТРУЧНА ТРИБИНА. УЧИТЕЛОТ И СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ.

<http://eprints.ugd.edu.mk/17230/2/Binder1.pdf>, [15.01.2016 ]

## Оценување на постигањата на учениците

Наставата и оценувањето се меѓусебно зависни циклични процеси. Планирањето на процесот на учење на учениците и нивно поучување, треба да се базира врз формативното оценување на секој ученик и да поставува високи очекувања за учениците, а тоа овозможува да се развијат способностите за самооценување и поставување на целите од сопственото учење.

Наставникот треба да поседува исцрпни познавања за структурата и содржината на пропишаната наставна програма и за резултатите од учењето поставени за определена возраст и мора да биде во состојба да ги приспособи процесот на учење и наставата кон потребите и способностите на секој ученик. Притоа, наставникот потребно е да познава и користи разновидни наставни методи и стратегии кои ќе им овозможат на учениците да бидат активно вклучени во процесот на учење, да истражуваат, да експериментираат и да дојдат до сопствено толкување на научениот материјал низ социјална интеракција, како и да користат различни извори на знаење.

Наставниците треба континуирано да го контролираат напредокот на учениците во совладување на наставниот материјал, за да може истовремено да ја приспособат наставата според стекнатите знаења на учениците.

За да се обезбедат навремени и релевантни показатели за учењето и постигањата на учениците, оценувањето треба да биде вградено во планирањето на различни нивоа во рамките на училиштето. Притоа, треба да се води сметка за сите принципи за оценување. Во однос на принципите за оценување и на квалитетна средина за учење, значајно е оценувањето да биде транспарентно. Учениците за секој предмет од наставниот план треба да знаат што се целите на наставата, кои се стандардите што се очекува да ги постигнат и како ќе се *оценува нивното постигање* (што треба да научат и *што, како и кога ќе се оценува*). Практиката покажува доколку ученикот знае *што, како и кога* ќе биде оценувано, тогаш оценката со која ученикот се самооценил (или го оценил својот соученик) ќе се совпаѓа со оценката на наставникот.<sup>39</sup>

Исто така, за квалитетна средина за учење од значење е и изборот на методите за оценување. Треба да се изберат разновидни методи за оценување и

---

<sup>39</sup> Л. Кондинска, Л. (2016).

да се изберат/изработат соодветни инструменти. Методите за оценување и соодветните инструменти треба да овозможуваат прибирање на валидни податоци за учењето и за постигањата на секој ученик. Инструментите за оценување не треба да се само прилог на планот на часот, тие треба да се функционални и континуирано да се користат за бележење на постигањата на учениците.

### **3.4 Самовреднување на наставникот на својата работа**

Основна компонента за развој на наставникот како ефикасен наставник е издвојување на време за размислување и вреднување на својата работа. Самовреднувањето е процес со кој наставниците стапката на ефикасност и адекватност на своите карактеристики, ефектите, знаењето и верувањата ги насочуваат кон самоподобрување. Кога наставниците ќе почнат навреме да размислуваат за она што го работеле, она што не го работеле и за промените што може да ги направат за да бидат успешни, тие се сè повеќе во насока да ја подобрат својата практика.

Стандардите за ефикасноста при самовреднувањето треба да се дизајнирани за да се користат од страна на наставниците при вреднување на својата ефикасност. Тоа служи како самоиницијативно формативно вреднување, со што кај наставниците ќе се развијат свеста и размислувањето за да ги подобрат своите работни карактеристики во однос на секој стандард.

Самовреднувањето е многу моќна алатка за мерење на квалитетот на наставникот паралелно со вреднувањето направено на наставниците од страна на директорите или стручната служба и други оценувачи (Даниелсон, 1996; Петерсон, 2000 година). Директорите обично се ефикасни во идентификување на најдобрите и најлошите наставниците, но не се во состојба да прават разлика меѓу наставниците во средината на дистрибуцијата на достигнување (Coker, 1987). Самовреднувањето на наставникот, од друга страна, треба да биде извор на податоци за оценување на наставниот кадар (Како се чита – McGreal, 1983; Петерсон, 2000). Директорите или стручната служба ги проценуваат карактеристиките на наставниците преку набљудување и користење листи за проверка во текот на процесот на набљудување (Пис – Pease, 1983; Кок'р – Coker, 1987). Вреднувањето на наставниците се прави врз основа на ограничен број забелешки, потоа се прави генерализирање на вреднувањето за целокупната

реализација на наставата и притоа, се обезбедуваат доволно докази (Зепед – Zepeda, 2014 година). Сосема е можно, во текот на тие забелешки, наставниците да се добро подготвени и да покажуваат високи карактеристики, или може да се случи за време на вреднувањето да имаат некои сериозни социјални проблеми и да реализираат настава со многу низок или среден успех пред оценувачите. Затоа, преку набљудувањето може да се опфати ограничен примерок од квалитетот на наставата на наставниците (Зепед, 2014).

Самовреднувањето се спроведува во ситуации кои не се опасни и наставниците воопшто немаат страв од лоши проценки, кои може да влијаат на нивното вреднување, на зголемување на платите, или на други работи кои се поврзани со работата на наставникот. Самовреднувањето може да се поврзе со суд за ефикасноста и адекватноста на знаењето, карактеристиките, или верувањата. Во тој случај, на самовреднувањето од наставникот може да се гледа како на суд на наставниците за својата ефективност во однос на содржината на знаење и наставата, со користење на ефективни стратегии за учење, оценување на постигањата на учениците, ефективна комуникација со учениците и така натаму. Наставниците се најдобри судии на своите работни карактеристики, како што се способни и да ја преземат одговорноста за голем дел од својот професионален развој од различни аспекти (Петерсон и Комокс – Comeaux, 1990). Самовреднувањето ги прави наставниците свесни за своите предности и слабости, поттикнува колегијални односи и развој на наставниците, помага во подобрување на училиштата и ѝ помага на стручната служба во донесување на одлуки за наставните задачи (Петерсон, 2000).

Доказите при самовреднување обезбедуваат поддршка за она што го прават наставниците во училиштата и може да се создадат слика за нивното учење која не може да се добие преку кои било други извори. Исто така, поголема е веројатноста наставниците да реагираат на податоците добиени преку самовреднување, отколку на информации од други ресурси. Покрај тоа, перцепциите на наставниците ќе се базираат на повеќе извори на податоци, како што се: примероци од работа на учениците, дневници за активности за професионален развој и контакти со семејствата, кои се едни од показателите за квалитетот на наставникот. И на крај, преку самовреднување на наставниците се собираат податоци, трошоците не се големи и се заштедува време.

Самовреднувањето им овозможува на наставниците да размислуваат за својата практика и да ги идентификуваат силните страни и области за понатамошен развој, планирањето на своето професионално учење или поставувањето на цели во кариерата. Самовреднувањето на наставниците се користи во повеќето земји како дел од процесот за унапредување на работните карактеристики на наставникот и најчесто се користи за професионален развој на наставниците.

При процесот на самовреднување, наставникот треба да обезбеди доволно време за завршување на самовреднувањето. Потребно е целосно да ги разбере стандардите пред да ја вреднува својата работа, размислувајќи за својата наставна практика.

„Самовреднувањето е една од најпознатите занемарувани форми за евалуација“. Идеално и логично, тоа треба да му претходи на сите други форми за вреднување на ефикасната настава. За професионалните наставници, целта е секогаш иста: ја следат и ја приспособуваат наставата за да се зголеми учењето на сите ученици. Совесните наставници секогаш на своите наставни стратегии, наставни техники и методи за вреднување гледаат критички. Ова вреднување често нема формална структура, но дури и едноставна проверка може да им помогне на наставниците да се фокусираат на некои идеи. Наставниците во училиштето кои се најмногу заинтересирани како најдобро да ја вршат својата работа се оние кои се стремат да стигнат до најсериозно самовреднување и може да ги споделат своите критики и да бараат совети од колеги за тоа како да ја подобрат сопствената настава.

Самовреднувањето може да му помогне на наставникот да: ги подобри искуствата во работата со учениците; ги идентификува работните карактеристики што треба понатаму да се развиваат; се подготви за преглед на сопствените карактеристики со оценувачот; ја оцени својата подготвеност за да аплицира за унапредување во кариерата или за добивање на вработување по една година работење како приправник.

Самовреднувањето како начин за вреднување на ефикасноста на наставата е прашање на совеста. Сепак, неговата вистинска вредност е можност за наставниците да ја покажат својата перцепција на наставата и да имаат рефлексивен пристап при самовреднувањето. Еден од потенцијалните методи за вреднување на ефикасноста на наставата е самовреднувањето, коешто им

помага на наставниците да учат, да се развиваат и да размислуваат за својата настава и за постигнувањето на поставените цели за учење на учениците.

#### **3.4.1 Цел на самовреднувањето на наставникот на својата работа**

Главната цел на самовреднувањето може да се гледа како зголемување на самоспознавањето преку дадени повратни информации. Од гледна точка на наставниот процес, важно е дека еден наставник ги признава своите вредности, цели, интереси, надежи, предности и ограничувања, како и своите начини на дејствување во различни ситуации и услови. Самовреднувањето е под влијание на искуства, повратни информации од другите луѓе и индивидуалните чувства за самовреднување (Кескин'н – Keskinen, 2003).

Самооценување е потребно во доживотното учење, како и за ефикасна настава. Во животот, особено во работата, не е можно да се успее без вреднување на своите способности. Наставата е ефикасна кога наставниците имаат способност да го следат она што го прават и, соодветно, да ја променат стратегијата за работа кога е потребно. Оваа способност за следење е вклучена во концепцијата на метасознание. Исто така, ефикасната настава претпоставува проактивност. Тоа се однесува на способноста на наставникот да дејствува независно и да ги предвиди следните чекори за вреднување на својата акција.

#### **3.4.2 Задачи на самовреднувањето на наставникот на својата работа**

Во развојот на самовреднувањето, субјективноста на наставникот е потврдена во две насоки: тој/таа мора да биде во можност да дејствува како оценувач и како оценуван, во исто време.

Самовреднувањето може да се реализира колективно. Појдовната точка на самовреднувањето треба да биде во интерес на државата и самовреднувањето треба да реагира сензитивно и брзо на промените на активностите во животната средина. Самовреднувањето може да биде во состав на вреднувањето, што доведува до тоа самовреднувањето да има повеќе цели.

Според Бод – Boud (1995) секое вреднување вклучува два основни елемента, без разлика на тоа кој е оценувачот: знаењето и разбирањето треба да се оценуваат во однос на стандарди или критериуми поврзани со работата. Ако критериумите или стандардите не се познати во врска со прифатливи работни

карактеристики, тогаш е невозможно да се каже дали изведбата на наставникот е соодветна. Второ, уште еден основен елемент во оценувањето е способноста да се процени дали изведбата е соодветна во однос на критериумите. Според Бод (1995), акцентот е, за жал, ставен на овој вториот елемент. Значењето на стандардите и критериуми се потценети на штета на наставата. Независно од тоа кој е оценувачот, секое вреднување е поврзано со овие две фази: дизајнирање на критериумите за вреднување и вреднување според критериумите.

Самовреднувањето е често поврзано само со наставникот и неговото учење, но тоа може да се однесува и на училиштето. Во последно споменатиот случај, внатрешното самовреднување често претставува основа за надворешно вреднување (Бод, 1995).

Се смета дека наставниците ги признаваат стандардите и/или критериумите поврзани со нивната работа при самовреднување како основа да ја оценат својата работа во однос на тоа колку таа треба да одговара на барањата. Според Бод, сепак, оваа дефиниција, се смета за ограничена, бидејќи тоа може да ги издвои спроведувањето на самовреднувањето како акција и вештината за самовреднување. Самовреднувањето на сопствените работни карактеристики, како наставник е многу повеќе од вреднувањето. Тоа, исто така, ја вклучува и можноста да се оцени она што е добра работа во секоја ситуација.

Најважните задачи на самовреднувањето се: поддршка на индивидуалното и колективното учење, развој на активностите и вреднувањето. Успешното самовреднување насочува кон промени и на тој начин има централна улога во управување со промените и лидерството, како и во одржување на динамиката на развојот. Преку самовреднувањето се собираат податоци за донесување на одлуки за поддршка и за изборот на нови цели кои треба да се постигнат.

### **3.4.3 Концептуална рамка за самовреднувањена наставникот**

За вреднување на наставникот потребно е да постои рамка, исто така и за самовреднување на самиот наставник на работните карактеристики треба да постои рамка. Рамката за самовреднување треба да предлага промени како резултат на искуството на наставникот и на верувањето за самоефикасноста да посредува при влијанието на самовреднувањето врз практиката на наставникот.



Во центарот на рамката за самовреднувањето се сознанијата на наставникот за сопствената практика, особено неговите перцепции за својата ефикасност во остварувањето на учењето на учениците. Моделот на рамка за самовреднување претставува интеграција на три процеси, коишто меѓу себе се саморегулираат и наставниците кои се самовреднуваат ги користат за да го забележат и интерпретираат своето однесување. Прво, наставниците се самонабљудуваат и се фокусираат на аспектите на инструкциите кои се релевантни за субјективните стандарди за успех. Второ, наставниците се самовреднуваат за да утврдат колку добро се исполнети сопствените општи и специфични цели. Тоа го прават врз основа на основните податоци од перцепцијата за промени на работата со учениците собрани од: исказите на учениците, работата во училницата, домашните задачи и формалните проценки. Трето, се толкува степенот на постигнување што кажува колку се задоволни наставниците како резултат на своите активности. Самовреднувањето може да се случи во текот на реализацијата на активностите или по реализација на активностите.

### **3.5 Чекори за самовреднување на наставникот**

За да може да ги вреднува своите вештини за поучување на други, наставникот потребно е да следи одредени чекори. Прво, основен чекор во самовреднувањето е прифаќање на мислата дека е можно да се направи подобрување во наставата.

Следниот чекор е дека наставникот треба да сфати дека поучувањето на други е многу комплицирана работа, која се состои од повеќе елементи. За да може да го препорача начинот на своето поучување на други, мора да стане свесен за составните елементи на наставниот процес.

Како трет чекор, наставникот мора да одлучи кои аспекти на изведување на наставата сака да ги преиспита. Тоа може да бидат аспекти кои лично го интересираат или оние за кои тој осеќа дека има потреба. Во секој случај, потребно е наставникот да се фокусира на аспектите кои најмногу го интересираат.

Самооценувањето обезбедува средства за стимулирање на постојан дијалог и соработка меѓу програмата за работа на директорот и наставниот кадар од аспект на меѓусебно поврзување на целите, на ефективни примери од

практиката во училищата, на професионалниот развој и на позитивни постигнувања од учениците. Некои способности на наставникот не може да бидат релевантни (на пример, врската меѓу технологијата и способностите на наставникот во нејзина примена, не може да биде релевантна ако наставникот нема пристап до компјутери и други технологии).

Наставниците можат да го користат самовреднувањето како алатка за оценување на сопствените работни карактеристики. Притоа, самооценувањето треба да биде во функција на развој на план за професионален развој на секој поединец. Планот треба да се сподели со директорот на училиштето (или општината) и ќе биде важна алатка во развојот на индивидуалните планови за професионален развој кои се рефлектираат на наставникот и на потребите на програмата. Оваа алатка ги охрабрува наставниците да размислуваат за своите искуства и да ги идентификуваат областите кои бараат подобрување. Тоа е корисно за развој на приоритетите за професионален развој. По завршувањето на самовреднувањето, наставникот треба да ги избере првите три приоритети за подобрување и во согласност со нив да направи план за професионален развој.

### **3.6 Методи за самовреднување на наставата**

Кога наставникот ја самовреднува својата настава, може да користи многу методи, и тоа:

Самонабљудување – Наставниците ги следат сопствените работни карактеристики. Наставниците треба да се следат додека го реализираат наставниот час. По секој дел од часот, наставникот може да се запраша (или да направи кратка форма на самовреднување) за тоа дали ги исполнил своите утврдени цели и задачи, да даде оценка на доброто и да размисли за тоа како да се подобри одреден дел од часот. Наставникот може да има дневник за следење на својот напредок и своето подобрување со тек на времето. Самонабљудувањето се смета како извор на информации за вреднување на наставата. Наставникот треба да посвети големо внимание кон информациите, кои се особено важни за него. Самонабљудувањето вклучува и самовреднување. Искуствата покажуваат дека е тешко тоа да биде целосно фер и објективно. Лични предрасуди и погрешни толкувања на реакциите од учениците може да влијаат на ефикасноста на самовреднувањето кај наставникот.

Аудио и видеоснимање – Наставникот може да има аудио или видеолента за сопственото поучување на часовите, што му овозможува да води евиденција и да ги испита своите вистински работни карактеристики за наставата во целост. Наставникот може да ги разгледа снимките со другите колеги и да разговара за областите за подобрување. Аудио и видеоснимката на наставникот му даваат објективни информации за тоа што, всушност, се случило во паралелката во текот на часот и му овозможуваат да ги види своите работни карактеристики. За да може овој метод на самовреднување да овозможи подобрување, потребно е да се прави на одреден период за да има време за подобрување. Добра идеја е да се организираат неколку снимања во текот на полугодieto (на пример, едно на почетокот, една во средината и едно на крајот на полугодieto) и да се проверат напредокот и подобрувањето на посебно определени области. Видеозаписите од паралелката може на наставникот да му помогнат да го следи својот напредок.

Повратна информација за наставата од учениците – За да се оцени ефикасноста на наставните методи, добро е да се користи следењето на учењето од учениците во паралелката. Она што учениците ќе го согледаат и искуството во паралелката, директно одредуваат колку се ефикасни тие за време на учењето. Собирање на информации од учениците за наставата треба да се врши неколку пати во текот на едно полугодие (најмалку еднаш на средината и еднаш на крајот на периодот на оценување, а не да се остави до крајот на полугодieto), за да се овозможи подобрување на лошата практика. Има два начина за да се соберат информации за перцепцијата на учениците за наставата, и тоа: прашалници и интервјуа.

- Прашалници – Ова е заеднички метод за собирање мислење од учениците за своето учење, кој воопшто не се користи или многу ретко се користи во основните училишта на Република Македонија. Со прашалниците се собираат информации за потеклото на учениците, општи мислења за текот на наставата (на пример, колку темите се интересни, колку материјалите се тешки, премногу задачи, коментарот на задачите и др.), како и за целосна проценка на ефикасноста на наставата и на наставникот, со претходно одредени скали за квантитативни резултати (на пример, од 1 – силно се согласувам, ..., 5 – воопшто не се согласувам). Некои општи отворени прашања, како што се: „Што мислите дека треба да се подобри во наставата

по овој предмет?“ и „Што ви се допаѓа најмногу во наставата по овој предмет?“ обично се вклучени во прашалниците. Со прашалниците може да се соберат реакции од голем број ученици истовремено, а тие обезбедуваат сеопфатна слика која ги одразува мислењата на учениците од целата паралелка. Одговорите во прашалниците се даваат анонимно така што учениците сè повеќе сакаат да го искажат она за кое тие, всушност, размислуваат и да дадат свое мислење во врска со наставата по предметот. Сепак, ограничувањето на прашалникот се наоѓа во стандардизираната организација на прашањата. Прашањата на прашалниците се фиксни и затоа за наставниците не може да се испитаат дополнителни информации врз основа на одговорите. Друго ограничување е дека прашалниците се повеќе точни кога се администрираат од страна на некој кој не е одговорен за оценките на учениците. Со прашалниците мора да се биде внимателен со цел да се избегнат забуна и погрешни резултати.

- Интервјуа – Интервју со фокус-група од ученици може да се спроведе од страна на самите наставници (ако е изградена довербата меѓу наставникот и учениците) или од лице однадвор (ако на наставникот му е потребен поголем степен на објективност). Наставниците можат да постават прашања за кои се однапред заинтересирани и за кои сакаат подетални информации и појаснувања од учениците за време на интервјутото. Очигледно, интервјутото е пофлексибилен начин во споредба со прашалникот. Директното интервјуирање на учениците може да го открие размислувањето на учениците за некои непредвидени аспекти, кои може да генерираат голем број корисни информации. Меѓутоа, разговорите обично може да се прават само со еден мал дел од учениците во паралелката, кои не може да дадат покомплетна слика.

Покрај горенаведените методи, наставникот, исто така, може да заклучи колку добро учениците учат и стекнуваат знаења во паралелката преку дадените задачи на тестот и резултатите од тестот. Притоа е важно, задачите и тестовите да се добро дизајнирани и да се одликуваат со голема точност во мерењето на постигнувањата на учениците. Сепак, наставникот не може да заклучи од задачите и резултатите од тестот за тоа што е добро или лошо за учењето на учениците и што е тоа што овозможува учениците да се запознаат повеќе или помалку.

Едно општо ограничување на самовреднувањето на квалитетот на наставата, врз основа на повратната информација од учениците, е дека нивните мислења може да бидат многу пристрасни. Многу од учениците не може да знаат што треба да знаат и да учат од наставата по предметот кој го изучуваат. Исто така, учениците обично не поседуваат доволно знаење за тоа како може да учат за да разберат, вклучувајќи ги можните педагогии и содржини на наставата по предметот.

Многу е важно наставникот да им каже на учениците дека е заинтересиран за нивното мислење. Исто така, потребно е по добивањето на повратната информација од учениците, да им се каже на учениците што ќе се менува како резултат на нивното мислење и кои се причините заради кои нема да се прават некои промени во согласност со нивните барања. Ова е потребно, бидејќи учениците обично се сомневаат во корисноста на своите мислења, ако не знаат дека овие мислења се слушаат.

Најдобар модел за самовреднување на наставникот е применет во Колорадо. Тој започнува со самовреднување, во кое наставникот со перцепција ги идентификува своите предности и слабости во однос на стандардите за квалитет. Моделот ги охрабрува наставниците да бидат внимателни и искрени во врска со професионалните примери од практиката, кои тие сметаат дека се присутни во секојдневната практика. Како дел од процесот на вреднување на наставниот кадар, од наставникот се бара да направи самовреднување. Ова е суштината на најдобрите примери од практиката за вреднување на работните карактеристики на наставникот за ефикасна настава. Меѓутоа, во самиот модел за самовреднување на наставникот е наведено дека наставникот нема обврска да направи размена на документите што ги користел за самовреднувањето со оценувачите. Според овој модел за самовреднување, наставникот добива насоки дека во текот на годината треба да биде сигурен дека тоа што го прави добро се одржува, а дека слабостите ги решава. Во процесот на вреднување на наставникот, наставникот одлучува дали ќе го сподели своето самовреднување и со кого. Значи, во овој модел за самовреднување во Колорадо е оставено на наставникот кој се оценува да одлучи дали ќе ги сподели доказите од самовреднувањето со други. Во други земји, направени се други рамки за самовреднување, чија модификација е направена на локално ниво, под услов да се обезбеди редовно собирање на податоци, наставниците да добиваат формална

оценка и стандардите за работните карактеристики на наставникот да се утврдени на крајот од секоја учебна година.

Постојат многу други дизајнирани модели за самовреднување. Важно е да се разбере дека некои елементи на моделот за самовреднување може да се модифицираат за да се задоволат потребите на предметот по кој наставникот реализира настава.

Важно е да се укаже дека ако моделот за вреднување на наставниците е изменет, тогаш треба да се размисли за последиците од секој избор на дизајн на рамка за вреднување на наставникот.

Наставникот треба да се ангажира во вербален, искрен и мисловен разговор со оценувачите за своите објективни планови и за тоа што го воочуваа кога се самовреднува. Кога луѓето го користат самовреднувањето за професионален развој, тогаш е поголема веројатноста да се одржи нивното учење, отколку кога самите оценувачи имаат барања за професионален развој. На овој начин, наставниците и оценувачите работат заедно за заеднички да се идентификуваат областите за развој и поддршка, кои се насочени кон реалните потреби и цели на наставникот.

Постојат многу предности од споделување на податоците од самовреднувањето со оценувачите, и тоа:

- Може да се изгради доверба и отворена дискусија за работата меѓу наставникот и оценувачот.
- Може да се води разговор за конкретна, вистинска поддршка од страна на оценувачот или од други експерти во училиштето за наставниот предмет.
- Самовреднувањето може да биде водич за создавање на значајни можности за професионален развој.

### **3.7 Инструмент како алатка за самовреднување**

Користењето на инструмент како алатка при самовреднување на работата од страна на наставникот, во комбинација со други постапки, придонесува да се промени наставната практика на наставникот.

Постои јасна разлика кога самовреднувањето на наставникот се прави на настава базирана на стандарди и настава базирана на традиционални методи. Во

првиот случај, наставата има поголем ефект врз постигнувањето на учениците од вториот.

Во процесот на изработување на алатка за самовреднување, потребно е да се идентификуваат стандарди базирани на наставата. За секој стандард потребно е да се дадат нивоа на постигања, одредени од највисоко до најниско постигање. Добро е претходно алатката да биде применета од одреден примерок на наставници пред нејзината конечна примена. Доколку алатката се стави на веб-страница, таа ќе биде достапна до наставниците и со одговарање наставникот може веднаш да добие оценка за неговата работа.

Обезбедувањето на алатка за самовреднување придонесува во развојот на наставниците, и тоа: 1) влијае на дефиницијата за квалитетот на наставникот во наставата и за зголемување на неговата способност да го препознае мајсторското искуство; 2) има за цел да им помогне на наставниците да изберат цели за подобрување соодветно на кои се обезбедени јасни стандарди за настава, можности да се најдат разликите помеѓу посакуваните и вистинските примери од практиката, како и листа на избор за акција; 3) ја олеснува комуникацијата на наставникот со колегите, и 4) го зголемува влијанието на надворешните оценувачи врз промените на практиката на наставникот.

Обезбедувањето на алатка за самовреднување е конструктивна стратегија за подобрување на ефикасноста на наставата, под услов тоа да е во комбинација со други професионални стратегии за развој, како на пример, ментор колега, опсервација од надворешни оценувачи и др. Доколку на наставниците им се даде пристап до алатка за самовреднување без поддршка на спомнатите стратегии за развој, во тој случај, може да има послаби резултати. Добро е наставникот да добива повратна информација од своите колеги или други кои ја користеле истата алатка за вреднување на работа на наставникот, бидејќи некои наставници ќе генерираат повисоко самовреднување што ја намалува кај нив мотивацијата за да се променат.

Наставници, кои точно одредиле што е потребно кај нив да се промени при самовреднувањето, но немаат поддршка за спроведување на тоа, најверојатно, нема да можат да го сторат тоа.

Рос и Реган (1993) развиле теорија за постоење на програма за споделување на професионални искуства со консултанти за професионален развој на наставниците. Притоа, за професионален развој на наставниците

потребно е да се постигне усогласување меѓу практиката на наставникот и предложените опции за професионален развој.

Обезбедување на алатката за самовреднување, врз основа на добро дефинирани стандарди за настава, може да ја зајакне наставата во текот на нејзината реализација, обезбедувајќи им можности на наставниците да се почитуваат едни со други и да се зборува за подобрување на наставата во училиницата.

### **3.8 Фактори кои влијаат на самовреднувањето на наставникот**

#### **3.8.1 Влијанието на колегите на самовреднувањето на наставникот**

Колегите може да влијаат врз процесот на самовреднување на наставникот преку насочување на вниманието кон работата на наставникот. Исто така, повратните информации може да влијаат на судовите на наставникот за степенот на постигнување на својата цел. Влијанието ќе биде посилено ако колегите ги интерпретираат резултатите на учениците и примерите од практиката на наставниците во однос на дадени стандарди. Колегите би можеле да влијаат на наставникот, ако даваат пофалби поврзани со квалитетот на работата на наставникот. Повратните информации се формираат во согласност со набљудувањето, оценките и со реакциите кои наставникот ги генерира за време на реализација на наставниот час.

Можноста за влијание на колегите врз самовреднувањето на наставникот придонесува за признавање на самоефикасноста која вклучува признавање на успех во учењето. Колегите, исто така, имаат можности да влијаат на ефикасноста на наставниците преку другите три извори на информации за ефикасноста: социјално убедување (укажувајќи им дека тие се способни за вршење на наставната работата), делегирано искуство (со истакнување на успешното работење на некој друг наставник) и управување со емотивните состојби (зајакнување на позитивните чувства и нивно толкување како показател за способност за успешна наставна практика или за намалување на негативни чувства кои произлегуваат од наставата, како што е на пример, стрес).

Колегите, исто така, може да влијаат на практиката на наставникот со укажување на конкретни стратегии и активности кои може заедно да ги спроведат. Соработка меѓу наставниците промовира ефикасност кај наставникот



(Бодин – Beaudin, 1996), особено кога доаѓа до координација меѓу наставниците во рамките на училиштето (Рауденбуш, , 1992).

Доколку наставникот работи сам, тогаш ги ограничува можностите на колегите да влијаат на неговото самовреднување. Ова може да се надмине со создавање на професионални училишни заедници со заеднички вредности, заедничка акција, практика и дијалог (Лоис – Louis, 1998). Соработката меѓу наставниците во тие заедници има позитивни ефекти, се создава соодветна клима, таа вклучува меѓусебна доверба, вистинско волонтерство, охрабрува на размислување и развивање на принципи за поддршка (МеЛлаејмон и Де Коста – McLymont & da Costa, 1998). Наставниците учат едни од други, преговараат за подобрување на целите, изготвуваат стратегии за имплементација на целите, го почитуваат подобрувањето на учењето и обезбедуваат секој од другите да има повратна информација. Во колективните заедници на училиштето, наставниците имаат силно влијание меѓу себе во подобрување на ефикасноста на наставата. Кога наставниците ја зајакнуваат поддршката едни со други, компетентноста се зголемува. Училиштата со ефикасни колективни заедници имаат повисок успех со учениците од училиштата со пониско ниво на ефикасни колективни заедници, независно од социоекономскиот статус на учениците (Годар – Goddard, 2000). Индивидуалните промени на наставникот може да бидат резултат на влијанието на неговите колеги. Можностите за влијание се присутни во процесот на самовреднувањето и во други механизми, како што се убедувањето и искуството. Но овие патишта треба да се развиваат преку активности за професионален развој на заедницата, како што се обуки на колегите.

### **3.8.2 Влијание на надворешните оценувачи врз самовреднувањето на наставникот**

Универзитетските истражувачи можат да влијаат на самовреднувањето на наставникот преку истите механизми кои им се потенцијално достапни на колегите. И покрај недостатокот на непосредност, заедничките вредности го намалуваат влијанието на надворешните оценувачи. Универзитетските истражувачи може да придонесат за самооценувањето на наставниците со појаснување на целите (на пример, димензии на учење кои дефинираат извонредност) и критериумите (ниво на работни карактеристики, кои ја

претставуваат хиерархијата на професионален развој). Тие, исто така, може да обезбедат веродостојни повратни информации за тоа дали одредени стандарди на наставата се постигнати (на пример, преку набљудување на час). Истражувачите, исто така, може да им обезбедат на наставниците специфични стратегии за помош кои се, веројатно, поврзани со предметот, како и стандарди кои би можеле да доведат до повисоки достигнувања.

### **3.9 Самовреднувањето во функција на професионалниот развој**

Самовреднувањето е моќна техника за самоподобрување. Самоовреднувањето на наставата придонесува за нејзино поквалитетно реализирање.

#### **3.9.1 Професионален развој на наставниците во функција на квалитетна средина за учење во училиницата и училиштето**

Професионалниот развој на секој наставник е составен дел од процесот на доживотно учење. Наставникот треба постојано да учи. Новите знаења, способности и вештини ќе му овозможат постојано да ја подобрува средината за учење во која ученикот ќе се чувствува пријатно и мотивиран за различни интелектуални и други активности во процесот на учење.

Улогата на наставникот е: да изгради своја професионална навика за следење на интересите на секој ученик, вклучувајќи го и развојот и учењето; да создаде средина во која ученикот ќе ужива во учењето и ќе ги покажува вештините кои го промовираат; да покаже свест дека има потреба постојано да се ангажира за своето унапредување, бидејќи се соочува со различни потреби во својата секојдневна работа, со промени во општеството, новата технологија и други предизвици; да размислува за својата работа и да работи со другите и да стекнува нови знаења, вештини, да формира мислење и слично (Вонта – Vonta, 2009).

Значи, за создавање на квалитетна средина за учење во училиницата и училиштето се бараат значителни промени во подготовката на идните наставници, промени кај веќе вработени наставници и промени во поглед на процесот на учење. Се разбира, тоа значи радикални промени во опрема и уредување на објектите за да се овозможи создавање на креативни методички

сценарија во средината за учење за сите возрасти на ученици по сите предмети што се изучуваат. Тоа нема да биде лесен процес затоа што луѓето не сакаат да се променат или да ги променат. Учењето на наставникот треба да се базира на конструктивистичката парадигма. Наставникот треба да биде ставен во ситуација да направи избор за тоа како, каде и што да учат учениците, а резултатите да се корисни за оние кои ќе живеат и работат во 2030 година или 2040 година.

### **3.9.2 Професионалниот развој на наставниците овозможува поврзување на показателите за ефикасна настава и управување со училиницата**

Наставниците треба постојано да напредуваат во својата практика. Во својата училиница, секој наставник ги користи своите вештини за ефективна настава и се залага за нивно подобрување. Самовреднувањето е еден вид на професионален развој, особено ако постои можност да се споделат резултатите со други наставници и да се добијат нивни сугестии.

Самоевалуацијата е едноставен, ефикасен, евтин и лесно спроведлив начин за наставниците да ја видат и да ја слушнат реализацијата на наставата и, според тоа, е ветувачка алатка за спроведување на професионален развој.

Зголемување на способноста на наставниците да ги вреднуваат своите работни карактеристики може да биде од суштинско значење за подобрување на нивната ефикасност, што придонесува за вистински позитивни промени и одржлив развој.

Се чини дека самовреднувањето на наставниците не е многу раширена техника за оценување во европските земји. Само во седум земји се применува оваа постапка, и во сите случаи освен во Ирска и Исланд, се спроведува во врска со друга постапка.

Во неколку земји, вреднувањето на наставниците на индивидуална основа е покомплексен систем во кој се вклучени различни актери. Во Португалија, на пример, новиот систем за вреднување, кој стапи на сила во 2011/12, се состои од внатрешна и надворешна компонента. Првата се врши од страна на педагошки совет на училиштето и ги опфаќа сите наставници. Надворешно вреднување се прави преку набљудување на училиницата од страна на надворешни оценувачи, само во специфични ситуации, како на пример за специфични нивоа на наставната кариера. Надворешните оценувачи мора да

бидат, меѓу другото, и наставници од други училишта со обука за вреднување на работните карактеристики или педагошки надзор, или наставници со професионално искуство во педагошки надзор. Наставниците се вклучени во сопствениот процес на вреднување преку извештај од самовреднувањето.

### **3.9.3 Континуиран професионален развој за наставниците**

Континуираниот професионален развој се здоби со големо значење во текот на годините. Континуираниот професионален развој на наставниците се однесува на формални и неформални активности за обука, кои може, на пример, да вклучуваат предметна и педагошка обука. Во одредени случаи, овие активности може да доведат до натамошни квалификации.

Во Луксембург, Унгарија, Малта, Португалија, Романија и Финска е предвиден минимален број часови и се очекува секој наставник да присуствува на КПР. Во некои земји, присуството на минимален број часови предвидени за КПР е неопходно за да се остане во професијата наставник. Додека, на пример, во Холандија, Словенија и Обединетото Кралство (Шкотска), присуството на минимален број часови за континуираниот професионален развој се смета за право на наставникот.

Неколку од земјите каде континуираниот професионален развој се смета за професионална должност, дополнително го охрабруваат наставникот да учествува со тоа што континуираниот професионален развој е неопходен за аплицирање за повисоко професионално ниво. Во Бугарија, Шпанија, Литванија, Португалија, Романија, Словенија и Словачка, континуираниот професионален развој е обврска и предуслов за напредување во кариерата и за зголемување на платата.

Во Данска, Ирска, Грција, Франција, Холандија, Полска, Шведска, Исланд и Норвешка, ангажирањето на наставниците во континуираниот професионален развој не е наведено како професионална обврска. Сепак, во Франција и Полска, континуираниот професионален развој е јасно поврзан со напредување во кариерата. Во сите други образовни системи, дури и ако континуираниот професионален развој не е експлицитно потребен за промоција, останува важна предност. Во многу земји, на учеството во активностите за континуираниот професионален развој се гледа позитивно во однос на оценувањето на наставниците.

Во повеќето европски образовни системи, задолжително е училиштата да имаат план за континуираниот професионален развој. За развојот на таков план обично е одговорен директорот на училиштето, менаџерскиот и училишниот тим, или наставник назначен да ги координира активностите за континуираниот професионален развој во училиштето. Во некои образовни системи, усвојувањето на планот за континуираниот професионален развој е колективна одговорност на целиот наставен кадар. На пример, во Италија, планот за континуираниот професионален развој треба да биде одобрен од целиот наставнички совет. Секако, плановите за континуираниот професионален развој треба да ги земат предвид развојните потреби на наставниците во контекст на насоките или прописите од властите на највисоко ниво.

Во неколку земји, постојат различни барања за планирање на континуираниот професионален развој на различни нивоа на образование. Во Естонија и во Норвешка, училиштата не треба да развијат план за наставници, додека во Кипар не се потребни планови за континуираниот професионален развој. Во Луксембург, плановите за континуираниот професионален развој се задолжителни за наставниците. Во Шпанија, образовните власти се одговорни за политиката во врска со планирањето на континуираниот професионален развој во своите соодветни територии. Некои од нив експлицитно бараат од училиштата да изработат годишни планови за континуираниот професионален развој.

Во Европа, планот за континуираниот професионален развој обично е дел од годишниот план за работа на училиштата или училиштен план за развој, иако неколку образовни системи бараат одделни планови за континуираниот професионален развој. Кога училиштата развиваат одделни планови, тие понекогаш покриваат подолг период. На пример, во Унгарија има училишта со 5-годишни планови за обука, додека во Португалија директорот на училиштето одобрува 2-годишен план за обука.

Плановите за континуираниот професионален развој се развиваат на ниво на училиште во повеќето европски образовни системи и тие се често задолжителни. Меѓутоа, во многу земји или региони, властите на највисоко ниво воспоставуваат приоритетни теми или области. Понатаму, во многу земји тие, исто така, одлучуваат што треба да преземат наставниците за обука дополнително за да се квалификуваат за ново работно место, на пример, ако

сакаат да учат нов предмет или да учат да реализираат настава со ученици на поголема возраст. Во Грција и во Хрватска, се планира континуираниот професионален развој исклучиво од страна на највисоките образовни власти. Десетина образовни системи бараат наставниците да имаат свој сопствен план за континуираниот професионален развој. Обично овие индивидуални планови се развиваат за време на постапката за вреднување на наставникот, но во некои земји тоа е посебен процес. Во Холандија и Обединетото Кралство (Шкотска), поединечни наставници се одговорни за развивање на сопствен план за континуираниот професионален развој. Меѓутоа, во Шкотска, наставниците мора да го усогласат својот план со планот на директорот и да го задржат сопствениот план за континуираниот професионален развој.

Дури и кога поединечните планови за континуираниот професионален развој не се задолжителни, наставниците често ги развиваат за да управуваат со сопствениот континуираниот професионален развој и за поддршка на апликациите за финансирање.

Само во Норвешка и Турција, на локално ниво е вклучен планот за континуираниот професионален развој на наставниците. Во Португалија, тоа е на регионално ниво.

Обезбедувањето бесплатни курсеви за континуираниот професионален развој од страна на тело за донесување одлуки на највисоко ниво, не се смета дека претставува експлицитно планирање на потребите за развој. Индивидуалното ниво на наставникот се однесува на задолжителни индивидуални планови за наставници. Анализата на потребите за развој е преглед на барањата за учење и развој. При анализата обично се поставува јадрото на компетенции или нивото на потребни вештини, се оценува сегашното ниво на компетенции и потоа се идентификуваат областите што треба да бидат развиени. Во планот за обука, обично се дефинираат стратегиите, задачите и методите кои ќе се користат за да се задоволат развојните потреби.

Иако планирањето на континуираниот професионален развој главно се спроведува од страна на директорот на училиштето, обично се спроведува во соработка со други партнери (на пример, даватели на услуги) и со сите субјекти, релевантни по нивоа на донесување одлуки. Често инспекторите, исто така, даваат препораки за управување со училиштата во областите во кои наставниот кадар треба да се подобри во однос на своите знаења и вештини. Честопати се

развираат индивидуални и/или училишни планови за континуираниот професионален развој според приоритетите на највисоко ниво, воспоставувајќи врска помеѓу барањата на училиштето и потребите на индивидуални наставници.

Само Германија, Ирска, Латвија, Австрија, Финска и Шведска експли-

цитно не бараат план за обука на секое ниво. Сепак, дури и кога не е потребен формален план, може да има препораки за планирање на континуираниот професионален развој неформално. На пример, во Летонија, законодавството наведува дека наставниците треба да го планираат развојот во соработка со директорот на училиштето.

### **3.9.4 Професионален и кариерен развој на наставниците од основните училишта во Република Македонија**

Во Република Македонија, во периодот од декември 2012 до јуни 2015 година се реализира проект на УСАИД за професионален и кариерен развој на наставниците, финансиран од Агенцијата за меѓународен развој на САД (УСАИД), а го спроведуваше Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО), во партнерство со Бирото за развој на образованието.

Целта на проектот беше да се надгради и подобри системот за професионален и кариерен развој на наставниците и на тој начин да се придонесе за поквалитетна воспитно-образовна работа на наставниците и за повисоки постигања на учениците во Република Македонија.

Во периодот на реализација на проектот беше формирана група, која работеше во согласност со препораките произлезени од претходна анализа. Работните групи, составени од претставници од клучните образовни институции, претставници од факултетите кои образуваат наставници и стручни соработници и практичари од училиштата, со поддршка на Македонскиот центар за граѓанско образование и во соработка со Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“, ги изработија следните документи за професионалниот развој на воспитно-образовниот кадар во училиштата:

- Основни професионални компетенции и стандарди за наставници.

- Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта.
- Основни професионални компетенции и стандарди за стручни соработници.
- Водич за професионален и кариерен развој на наставниците во основните и средните училишта.

Содржините од Прирачникот за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и во средните училишта, пробно се примени во нацрт-верзија во 14 основни и средни училишта за да се добијат мислења и сугестии за негово квалитативно подобрување и опфати околу 150 наставници и стручни соработници з.

Работната група за изготвување на процедури и инструменти за напредување во звања на воспитно-образовниот кадар работеше на поставување на систем, процеси и процедури прифатливи за сите засегнати страни во системот.

Во соработка со Министерството за образование и наука, проектот изготви финансиски симулации на системот за професионален и кариерен развој, со цел да се обезбеди транспарентен, праведен и одржлив систем за напредување во звања на наставниците и на стручните соработници.

Во соработка со Државниот испитен центар, проектот го поддржа изработувањето на документот *Основните професионални компетенции за директори на основните и на средните училишта*, кој ќе послужи за професионален развој на раководниот кадар во училиштата.

Во согласност со Законот за наставници во основните и средните училишта, во однос на професионалниот развој, наставниот кадар треба континуирано професионално да се усовршува, во согласност со програмата за обука донесена од министерот. Програмата за обука за професионален развој на наставниците ја предлагаат и донесуваат БРО, ЦССО, ДИЦ, ДПИ и АН.

Професионалното усовршување на наставниците се прави преку акредитирани програми за обука, проекти одобрени преку МОН, интерни стручни усовршувања во училиштата и слично.

Наставниците се очекува во период од три години да имаат 60 часа стручно усовршување, од кои 40 часа треба да се од учество на акредитирани



програми за обука за кои средствата се обезбедуваат во буџетот на Бирото за развој на образованието. Останатите 20 часа, наставникот треба да има 10 часа обука за приоритетни програми определени од МОН за кои средствата се обезбедуваат во буџетот на БРО и 10 часа обука за личен развој на товар на наставникот.

За сопственото стручно усовршување наставникот изработува личен план за професионален развој и треба да се постапува во согласност со членовите 22, 23 и 24 од Законот за наставници од основните и средните училишта на Република Македонија.

Законот за наставници од основните и средните училишта на Република Македонија овозможува кариерен развој на наставниците во согласност со членовите од 26 до 33.

**ВТОР ДЕЛ**  
**МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО**  
**КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## Појава на истражувањето

Појава на ова истражување е вреднувањето и самовредувањето на работата на наставниците од основните училишта на Република Македонија. Заради сложеноста на работата на наставникот, вреднувањето и самовреднувањето во овој труд се однесуваат на наставниот процес.

Наставата е ефикасна ако нејзин резултат е саканото ниво на знаење кај учениците. Во наставата, основната цел е учениците да се подготват да можат ефикасно да ги решаваат проблемите во секојдневниот живот. На прашањето колку е добро реализирана наставата може најдобро да се одговори со вреднување на покажаното знаење и вештините на учениците.

Во практика, овој начин на следење на ефикасноста на наставата не е секогаш применлив. Пред сè, наставата не ја изведува само еден наставник. На учењето влијаат многу наставници, како и условите на учење (дома и на училиште) кои еден наставник не може да ги контролира.

Од друга страна, би било доцна за наставникот да дознае за знаењата и вештините на учениците од предметот за кој реализира настава по завршување на основно образование. Всушност, дознавањето за ефикасноста на изведување на наставата, не дава секогаш можност да се согледа што е тоа што не беше во ред во текот на изведување на наставата и што е тоа во врска со наставата што треба да се промени.

Подобрување на процесот на наставата бара најпрво да се разгледа самиот процес. Што работат наставниците? Како им помагаат тие на учениците, да го научат предвидениот материјал за предметот? Како може да утврдат наставниците што треба да се менува во реализирање на наставата? Какви совети од колегите и од други за наставата може да му помогнат на наставникот, подобро да ја изведува наставата?

За вреднување и самовреднување на работата на наставникот потребна е рамка со јасно дефинирани компетенции и стандарди за наставници. Тоа значи дека клучна компонента во воспоставувањето одржлив и стратешки пристап кон квалитетот на наставникот може да се најде во развивањето на национална рамка со која се поставуваат стандарди што може да се применуваат во различни фази од кариерата на наставникот.

Во иницијалното образование на наставниците, стандардите може да преставуваат водич за содржините кои треба да се совладаат и за критериумите за оценување. Ова не подразбира еднообразен пристап во целокупното образование на наставниците, туку воспоставува јасни очекувања од една студиска програма која во првиот циклус им ги дава на студентите оние знаења, вештини и определби кои се опишани со стандардите. Стандардите може да посочат очекувања поврзани со комплексниот и мисловниот однос меѓу теоријата и практиката и да поттикнат интелегентна примена на теоријата во секојдневното опкружување.

Во приправничката фаза, стандардите може да ги дефинираат натамошното зајакнување и проширување на учењето на наставникот, кое е потребно за стекнување на работното место наставник. Покрај клучната улога во обезбедувањето доследни критериуми за вреднување, тие нудат заеднички референтни точки за сите кои се вклучени во развојот на наставникот приправник. Тие може, исто така, да помогнат да се поддржи неопходното учење на идните наставници, поставувајќи истовремено поголема објективност во нивното вреднување.

Јасно дефинираните компетенции треба да претставуваат мост меѓу фазата на иницијално образование и учењето за професионален развој во текот на целата кариера на наставникот.

Потоа, како дел од учењето во текот на целата кариера, стандардите нудат постојана рамка за професионален развој. Тие на секој наставник му даваат насока како треба да се развива во текот на својата кариера и спречуваат да биде задоволен само со најниското ниво на барања за вработување. Тие може да послужат како основа на формални процедури со цел да се согледаат состојбата и работата на еден наставник и соодветно на состојбата да се прави комбинирање на саморефлексијата, менторирањето во училиштето и на локалното или на пошироко ниво надворешно вреднување, заради дизајнирање на идните фази за личниот развој на наставникот, вклучувајќи и лидерство.

За да може наставникот да го вреднува своето поучување, потребно е да следи одредени чекори. Прв, чекор во самовреднувањето е кога наставникот ќе ја прифати мислата дека е можно да се подобри наставата. Следната работа е наставникот да сфати дека учењето други е сложена работа која се состои од повеќе елементи. За да може да го препорача начинот на своето учење на други,

мора да се стане свесен за елементи од кои е составен процесот на настава. Како трет чекор, наставникот мора да одлучи кои аспекти од реализација на наставата сака да ги преиспита. Притоа, може да станува збор за аспекти кои лично го интересираат или аспекти за кои осеќа дека има потреба. Препорачливо е наставникот да се фокусира на аспектите кои најмногу го интересираат. Како четврт и последен чекор, наставникот треба критички да ја разгледа својата работа и да процени каков ефект има оваа работа врз учениците кои ги поучува.

Појавата на ова истражување, вреднувањето и самовреднувањето на наставникот, бара наставникот постојано да работи на сопственото стручно усовршување по предметот од кој реализира настава. Самиот факт дека наставникот треба континуирано професионално да се усовршува е основен услов за да стане наставник во вистинска смисла.

### **Предмет и проблем на истражувањето**

Вреднувањето и самовреднувањето се многу осетливи, комплексни и континуирани процеси, кои треба да се составен дел од реализацијата на сите воспитно-образовни активности во основните училишта. Во теоријата и практиката, овие процеси имаат различна концептуална рамка. Теоријата има многу малку допирни точки со вистинските практични ситуации. Во практиката, честа е ситуацијата вреднувањето и самовреднувањето на работата на наставниците да се прават неплански, неорганизирано, несистематски, па дури и погрешно. Потребно е присуство на вреднување и самовреднување на квалитетот на работата на наставниците. Во основните училишта на Република Македонија е присутно само вреднувањето на работата на наставниците. Но ако има секогаш само едно од вреднувањата (вреднување и самовреднување), тогаш тоа не дава целосна слика за квалитетот на работата на наставниците и тоа е проблем на ова истражување. Во согласност со проблемот ќе се предложи плански, систематски и целосен концепт за вреднување и самовреднување на наставата на наставниците, кој се очекува да овозможи унапредување на наставата во училиштата.

Проучувањето и истражувањето на овој проблем подразбира разгледување на одредени начини за вреднување и самовреднување. За вреднувањето и самовреднувањето важни се актерите, времето, континуаноста

и инструментите за вреднување и самовреднување на наставата на наставниците во основните училишта.

ПРЕДМЕТОТ на ова истражување е поврзаноста на вреднувањето на наставата од страна на учениците и самовреднувањето од самите наставници од основните училиштана Република Македонија, за да се добие целосна слика за квалитетот на наставата. Конкретно, треба да се истражува колку оценките од самовреднувањето на наставниците на својата настава се совпаѓаат со оценките на учениците за реализација на наставата од нивните наставници.

Добро е по оценувањето на наставата од страна на учениците да има извештај, кој може да влијае на промена во самовреднувањето на наставата од самите наставници и на нејзино унапредување. Спомнатиот извештај треба да претставува пишан документ во кој се дадени исходите од вреднувањето на наставникот од страна на учениците, како и од самото вреднување, односно сумативни резултати (конечни оценки) од клучните обележја на наставата на наставникот, како и конечна средна оценка. Сето тоа се елаборира од страна на лицето во училиштето кое континуирано прави истражување (директор, стручна служба) во функција на подрачјето следење, проверување и унапредување на воспитно-образовната работа на училиштето. Унапредување на наставата ќе подразбира елиминирање на негативните обележја на наставата на наставникот, како и унапредување на нејзините веќе идентификуваните позитивни обележја.

Клучни обележја на наставата како временски најдоминантна во воспитно-образовната работа со учениците се: примена на современи техники за учење и поучување, комуникација со учениците, користење на ресурси, помош и поддршка на учениците и оценување на постигнувањата на учениците. Инструментите за вреднување и самовреднување на наставата на наставниците од основните училишта ќе може да претставуваат основа за корекција на наставата и тоа во функција на унапредување на наставата на наставниците, а не да бидат за нивна контрола.

### **Дефинирање на основните поими на истражувањето**

**Вреднување** е процес на оценување на знаењето, вештините и компетенциите според претходно дефинирани стандарди и критериуми за учење.

**Вештини** е способност за примена на знаењето, извршување на задачите и решавање на проблеми.

**Доживотно учење** е формално, неформално и информално учење во текот на целиот живот за подобрување на знаењето, вештините и компетенциите.

**Знаење и разбирање** од одреден предмет се стекнати и систематизирани информации, односно збир на теоретски и фактички информации.

**Информално учење** произлегува од секојдневните активности, кои се поврзани со работата, семејството или со слободното време.

**Компетенции** се збир на стекнатото знаење, вештини и способности на лицето и општи когнитивни способности коишто му овозможуваат на лицето да изврши одредено дејство. Постојат осум клучни компетенции: комуникација на мајчин јазик, комуникација на странски јазик, математичко-техничка и научна компетенција, граѓанска свесност, информатичка технологија, претприемчивост, учење како да се учи и културно изразување.

**Неформално учење** се организирани активности на учење чија цел е унапредување на знаењето, вештините и компетенциите потребни за лични, општествени и професионални потреби.

**Образовната програма** содржи образовни компоненти, кои се засновани на постигањата од учењето и тие се признаваат за доделување на конкретна квалификација на лицето кое ја изучувало.

**Резултати од учење** во наставата се изјави, кои наставникот ги користи за да каже што знае, што разбира и што може да прави ученикот како резултат на процесот на учење.

**Стандарди** – „Преку стандардизацијата во образованието треба експлицитно да се прецизира и да се операционализира кои компетенции треба да ги развијат оние што учат [...] во (еднообразно) определени временски моменти од нивниот живот при учење на определна стручна област. Стандардите не го операционализираат само она што се стреми да се научи во форма на излези од учење туку нивна цел е и изедначување на саканите излези од учењето.“ (Хеид – Heid, 2007).

**Училиште или образовна институција** е верифицирана/акредитирана да образува, обучува и оценува ученици кои се стекнуваат со квалификации.

**Формално учење** е дејност која се обезбедува од образовната институција или од институција која реализира обуки според одобрени програми.

**Цел на учење** е компетенцијата којашто оној што учи ја постигнал, односно треба да ја постигне на крајот од учењето. Се работи, значи, за свесни промени коишто треба да се постигнат. Покрај називот цел на учење, во новата литература (по воведувањето на Заедничката европска референтна рамка за јазици) може да се најде и називот „може да“ – дескриптор (Болтн – Bolton, 1996).

### **Значење на истражувањето**

Опишаното истражување има повеќекратно значење и тоа теориско, практично и социјално значење.

**Теориското значење** на ова истражување се гледа во збогатување на методолошките постапки за вреднување и самовреднување на наставата на наставниците во училиштата, како и во подобрување на методиката на работа на стручната служба во основните училишта в скромен размер.

**Практичното значење** на ова истражувањето се гледа низ призмата рефлексивна на наставната практика. Инструментите кои се користеа во ова истражување за да се воочи поврзаноста на вреднувањето на наставата од страна на учениците и самовреднувањето од самите наставници од основните училишта на Република Македонија во добивање на целосна слика за квалитетот на наставата, може да се имплементираат во наставната практика како стандардизирани постапки за вреднување и самовреднување на наставата на наставниците.

Истражувањето има, исто така, и **социјално значење**. Ефектите од вреднувањето на наставата од учениците и самовреднувањето од самите наставници нема да се затвори само во училишната, туку ќе има сигурно и позитивно ехо и во други подрачја на воспитно-образовната работа на наставниците.



## **Цели и задачи на истражувањето**

Од претходното објаснување на проблемот, предметот и значењето на истражувањето може да се дефинира целта на докторската и оперативните задачи на истражувањето.

## **Цел на истражувањето**

Цел на истражувањето е да се утврди дали постои разлика меѓу оценките од вреднување на наставата од страна на учениците и оценките добиени од самовреднување на наставата од самите наставници во основните училишта на Република Македонија.

## **Задачи на истражувањето**

Ваквата цел повлекува неколку поврзани задачи релевантни за оправданоста на проблемот на ова истражување, а тие се:

1. Да се испита дали оценките од вреднувањето на примената на современи техники за учење и поучување во наставата од учениците се разликуваат од оценките при самовреднувањето на примената на современи техники за учење и поучување во наставата од самите наставници.
2. Да се испита дали оценките од вреднувањето на комуникацијата со учениците во наставата од учениците се разликуваат од оценките при самовреднувањето на комуникацијата со учениците во наставата од самите наставници.
3. Да се провери дали оценките од вреднувањето на користењето на ресурси во наставата од учениците се разликуваат од оценките при самовреднувањето на користењето на ресурси во наставата од самите наставници.
4. Да се испита дали оценките од учениците од вреднувањето на помошта и поддршката што ја добиваат учениците во наставата се разликуваат од оценките при самовреднувањето на помошта и поддршката на учениците во наставата од самите наставници.
5. Да се провери дали оценките од вреднувањето на оценувањето на постигнувањата на учениците во наставата од учениците се разликуваат од оценките при самовреднувањето на оценувањето на постигнувањата на учениците во наставата од самите наставници.

## **ХИПОТЕТСКА РАМКА**

Во согласност со проблемско-предметната заснованост на ова истражување се тргнува од главната хипотеза и неколку посебни хипотези.

### **Главна хипотеза**

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето на наставата од учениците и резултатите самовреднувањето на наставата од наставниците, па се добива целосна слика за квалитетот на наставата на наставниците во основните училишта во Република Македонија.

### **Посебни хипотези**

1. Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето на примената на современи техники за учење и поучување во наставата од учениците и резултатите од самовреднувањето на примената на современи техники за учење и поучување од наставниците, па се добива целосна слика за квалитетот на примената на современи техники за учење и поучување во наставата во основните училишта во Република Македонија.
2. Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето на комуникацијата со учениците во наставата од учениците и резултатите од самовреднувањето на комуникацијата со учениците од наставниците, па се добива целосна слика за квалитетот на комуникацијата со учениците во наставата во основните училишта во Република Македонија.
3. Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето од учениците на користењето на ресурси во наставата од наставниците и резултатите од самовреднувањето од самите наставници на користењето на ресурси во наставата, па се добива целосна слика за квалитетот на користењето на ресурси во наставата во основните училишта во Република Македонија.
4. Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето од учениците на помошта и поддршката што им се дава на учениците во наставата од наставниците и резултатите од самовреднувањето од самите наставници на помошта и поддршката што им се дава на учениците во наставата, па се добива целосна слика за квалитетот на помошта и поддршката што им се дава на учениците во наставата во основните училишта во Република Македонија.

5. Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето од учениците на оценувањето на нивните постигнувања во наставата од наставниците и резултатите од самовреднувањето од самите наставници на оценувањето на постигнувањата на учениците во наставата, па се добива целосна слика за квалитетот на оценувањето на постигнувањата на учениците во наставата во основните училишта во Република Македонија.

### **Варијабли на истражувањето**

Во согласност со целта и задачите на истражувањето, за разликата на оценките од вреднувањето од учениците и самовреднувањето од самите наставници, можеме да ги дефинираме следните зависни и независни варијабли:

1. Зависни варијабли – самовреднувањето на наставата од страна на наставниците и вреднување на наставата од страна на учениците во основните училишта.
2. Независна варијабла – клучни обележја на наставата: примена на современи техники за учење и поучување, комуникација со учениците, користење на ресурси, помош и поддршка на учениците и оценување на постигнувањата на учениците.

### **Научноистражувачки методи**

При истражувањето применети се следните методи:

1. Теориска анализа – анализа на најважни и најдостапни сфаќања, како и резултати од други емпириски истражувања во врска со вреднувањето и самовреднувањето на наставниците и корекција на реализацијата на наставата во функција на нејзино унапредување.
2. Серија од истражувачки методи – собирање на најпотребните податоци за наставниците и учениците. Вреднување и самовреднување на наставата од учениците и наставниците соодветно. Претходно во пробното истражување се собрани податоци од наставниците од основните училишта за тоа колку често нивната настава е вреднувана (од ученици и колеги), како и за тоа колку често самите ја вреднуваат својата работа. Исто така, собрани се податоци за тоа колку често користат инструменти за вреднување и самовреднување на работата.

3. Компаративна метода – споредување на теориските сфаќања и резултатите од истражувањето.

### **Техники за истражување**

Во согласност со научноистражувачките методи и на поставените задачи ќе се применат следните техники за истражување:

1. Анализа на содржини
2. Работа на педагошка документација
3. Оценување (вреднување, самовреднување)

### **Инструменти за истражување**

Листа за проверка со скала за проценка со која ќе се вреднува од страна на учениците наставата на наставниците од основните училиште од аспект на следните обележја: примена на современи техники за учење и поучување, комуникација со учениците, користење на ресурси, помош и поддршка на учениците и оценување на постигнувањата на учениците.

**Листата за проверка со скала на проценка** за учениците содржи:

- упатство за пополнување на листата;
- запишување кој е вториот странски јазик што го изучуваат;
- тврдења со скала за проценка по подрчја (примена на современи техники за учење и поучување, комуникација со учениците, користење на ресурси, помош и поддршка на учениците и оценување на постигнувањата на учениците) на наставата. Исто така, како во листата за проверка за учениците со скала за проценка, за секое обележје на наставата ќе има по шест тврдења;

Листа за проверка со скала за проценка со која ќе се самовреднува наставата од самите наставниците од основните училиште од аспект на следните обележја: примена на современи техники за учење и поучување, комуникација со учениците, користење на ресурси, помош и поддршка на учениците и оценување на постигнувањата на учениците.

**Листата за проерка со скала на проценка** за наставниците содржи:

- упатство за пополнување на листата;
- општ дел за внесување на различни податоци од типот пол, возраст, работно искуство во настава, место на училиштето, град или село, степен на образование и наставен јазик на кој ја реализира наставата;
- тврдења со скала за проценка по обележја (примена на современи техники за учење и поучување, комуникација со учениците, користење на ресурси, помош и поддршка на учениците и оценување на постигнувањата на учениците) на наставата. За секое обележје на наставата има по шест тврдења.

### **Постапки за статистичка обработка на податоците**

За обработка на податоците се користеа:

1. Математичките модели со кои ќе се фокусираме на врската меѓу самооценувањето и вреднувањето на наставата и ќе се обидеме да најдеме равенка или збир од равенки кои ја опишуваат оваа врска.
2. Пирсонов коефициент на корелација
3. Т-тест
4. Мерки на централна тенденција (аритметичка средина)
5. Мерки за стандардно отстапување (стандардна девијација)
6. Проценти
7. Дијаграми (столбест)

### **Популација и примерок**

Популација на ова истражување се сите наставници од основните училишта на Република Македонија кои во учебната 2015/2016 реализираат настава во деветто одделение, како и сите ученици кои во учебната 2015/2016 година се ученици во деветто одделение.

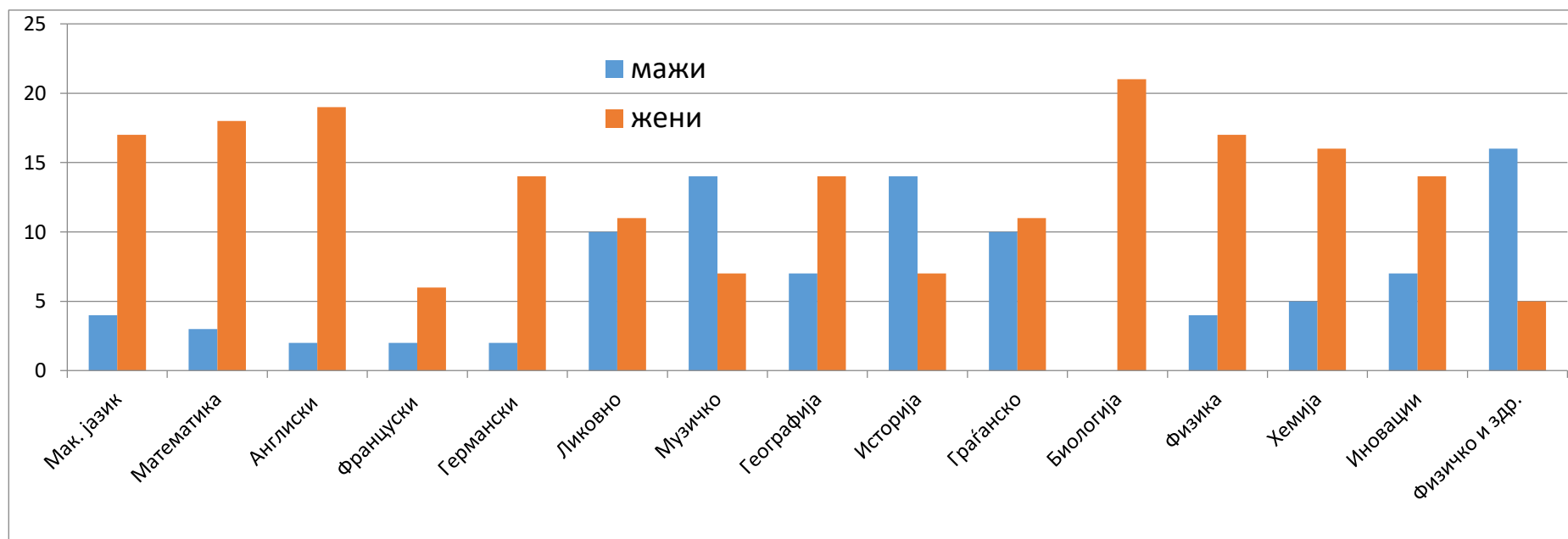
Примерок опфаќа 31 основно училиште од Република Македонија, и тоа: 21 училиште со настава на македонски наставен јазик, 6 училишта со настава на албански наставен јазик и 4 училишта со настава на турски наставен јазик. Од училиштата со настава на македонски наставен јазик според наставниот план за деветто одделение се опфатени по 14 наставници кои реализираат настава во

деветто одделение, а од училиштата со настава на албански и турски наставен јазик се опфатени по 15 наставници кои реализираат настава во деветто одделение. Значи, примерокот се состои од 444 наставници, и тоа: 294 реализираат настава на македонски јазик, 90 на албански јазик и 60 на турски јазик. Од секое училиште вреднувањето на наставниците кои реализираат настава во деветто одделение беше направено од 20 ученици (една паралелка) кои ги поучуваат. Примерокот на ученици е 620 ученици од деветто одделение.

Преглед на наставници од примерокот кои реализираат настава на македонски наставен јазик

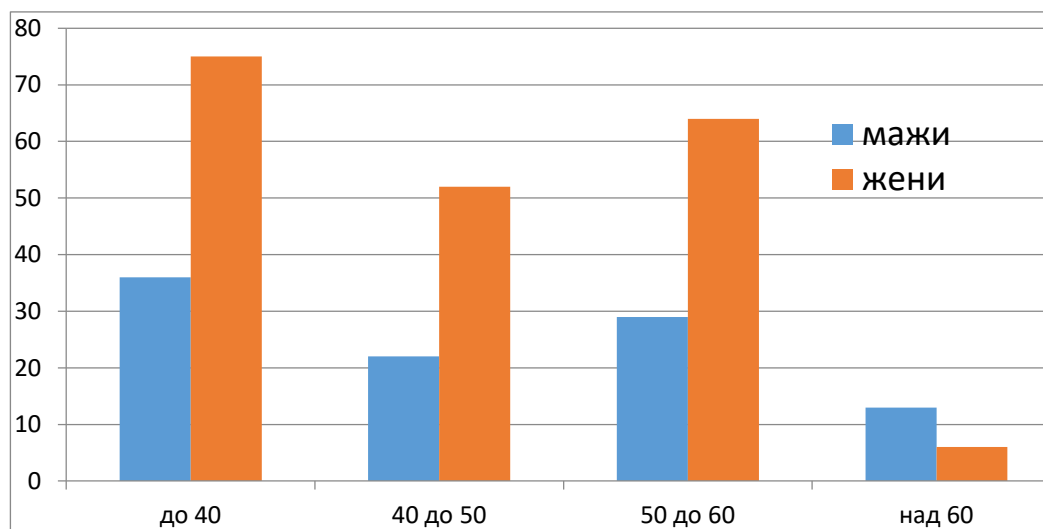
Табела 1 – Наставници по предмет и пол

| Пол    | Предмет      |            |                |                 |                 |                |                  |              |              |                    |            |              |              |              |                           | Вкупно         |
|--------|--------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|--------------|--------------|--------------------|------------|--------------|--------------|--------------|---------------------------|----------------|
|        | Мак. јазик   | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образ. | Музичко образов. | Географија   | Историја     | Граѓанско образов. | Биологија  | Физика       | Хемија       | Иновации     | Физичко и здрав. образов. |                |
| Мажи   | 4<br>(1,3%)  | 3<br>(1%)  | 2<br>(0,6%)    | 2<br>(0,6%)     | 2<br>(0,6%)     | 10<br>(3,3%)   | 14<br>(4,7%)     | 7<br>(2,3%)  | 14<br>(4,7%) | 10<br>(3,3%)       | 0<br>(0%)  | 4<br>(1,3%)  | 5<br>(1,6%)  | 7<br>(2,3%)  | 16<br>(5,3%)              | 100<br>(33,6%) |
| Жени   | 17<br>(5,7%) | 18<br>(6%) | 19<br>(6,3%)   | 6<br>(2%)       | 14<br>(4,7%)    | 11<br>(3,7%)   | 7<br>(2,3%)      | 14<br>(4,7%) | 7<br>(2,3%)  | 11<br>(3,7%)       | 21<br>(7%) | 17<br>(5,7%) | 16<br>(5,3%) | 14<br>(4,7%) | 5<br>(1,6%)               | 197<br>(66,3%) |
| Вкупно | 21<br>(7%)   | 21<br>(7%) | 21<br>(7%)     | 8<br>(2,6%)     | 16<br>(5,3%)    | 21<br>(7%)     | 21<br>(7%)       | 21<br>(7%)   | 21<br>(7%)   | 21<br>(7%)         | 21<br>(7%) | 21<br>(7%)   | 21<br>(7%)   | 21<br>(7%)   | 21<br>(7%)                | 297<br>(100%)  |



**Табела 2 – Наставници по пол и возраст**

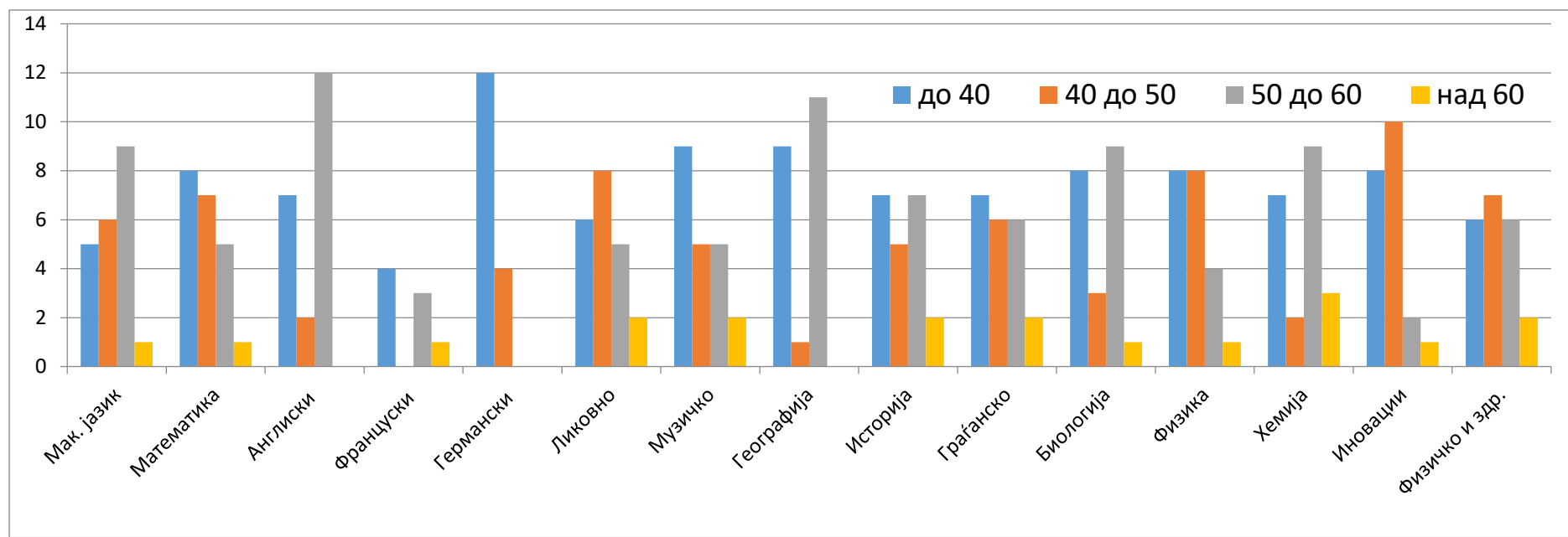
| Пол    | Возраст (години) |               |               |           | Вкупно      |
|--------|------------------|---------------|---------------|-----------|-------------|
|        | до 40            | од 40 до 50   | од 50 до 60   | над 60    |             |
| Мажи   | 36<br>(12,1%)    | 22 (7,4%)     | 29 (9,7%)     | 13 (4,3%) | 100 (33,6%) |
| Жени   | 75<br>(25,2%)    | 52<br>(17,5%) | 64<br>(21,5%) | 6 (2%)    | 197 (66,3%) |
| Вкупно | 111<br>(37,3%)   | 74<br>(24,9%) | 93<br>(31,3%) | 19 (6,3%) | 297 (100%)  |





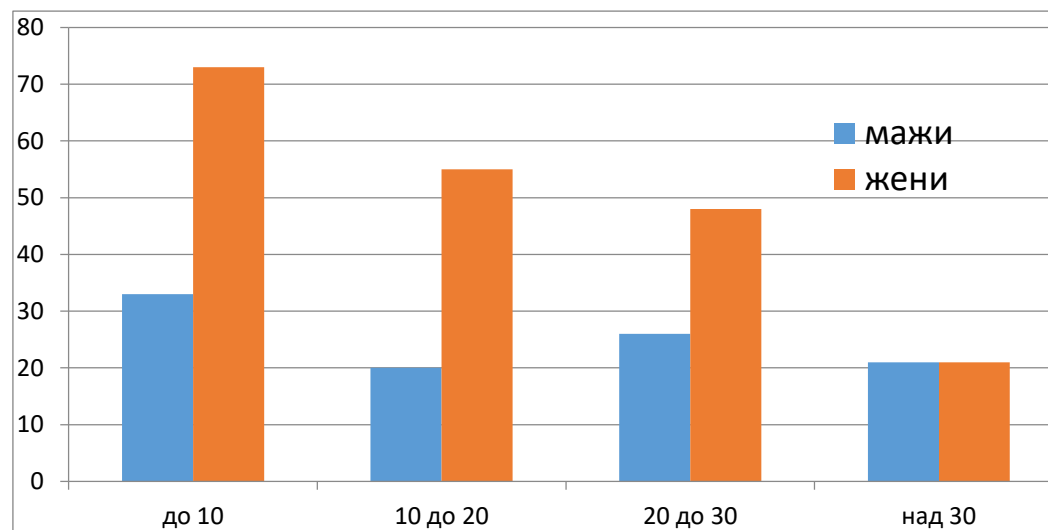
Табела 3 – Наставници по предмети и возраст

| Возраст (години) | Предмет    |            |                |                 |                 |                |                |            |          |                  |           |          |          |           |                         | Вкупно      |
|------------------|------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|------------|----------|------------------|-----------|----------|----------|-----------|-------------------------|-------------|
|                  | Мак. јазик | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образ. | Музичко образ. | Географија | Историја | Граѓанско образ. | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации  | Физичко и здрав. образ. |             |
| До 40            | 5 (1,6%)   | 8 (2,6%)   | 7 (2,3%)       | 4 (1,3%)        | 12 (4%)         | 6 (2%)         | 9 (3%)         | 9 (3%)     | 7 (2,3%) | 7 (2,3%)         | 8 (2,6%)  | 8 (2,6%) | 7 (2,3%) | 8 (2,6%)  | 6 (2%)                  | 111 (37,3%) |
| Од 40 до 50      | 6 (2%)     | 7 (2,3%)   | 2 (0,6%)       | 0 (0%)          | 4 (1,3%)        | 8 (2,6%)       | 5 (1,6%)       | 1 (0,3%)   | 5 (1,6%) | 6 (2%)           | 3 (1%)    | 8 (2,6%) | 2 (0,6%) | 10 (3,3%) | 7 (2,3%)                | 74 (24,9%)  |
| Од 50 до 60      | 9 (3%)     | 5 (1,6%)   | 12 (4%)        | 3 (1%)          | 0 (0%)          | 5 (1,6%)       | 5 (1,6%)       | 11 (3,7%)  | 7 (2,3%) | 6 (2%)           | 9 (3%)    | 4 (1,3%) | 9 (3%)   | 2 (0,6%)  | 6 (2%)                  | 93 (31,3%)  |
| Над 60           | 1 (0,3%)   | 1 (0,3%)   | 0 (0%)         | 1 (0,3%)        | 0 (0%)          | 2 (0,6%)       | 2 (0,6%)       | 0 (0%)     | 2 (0,6%) | 2 (0,6%)         | 1 (0,3%)  | 1 (0,3%) | 3 (1%)   | 1 (0,3%)  | 2 (0,6%)                | 19 (6,3%)   |
| Вкупно           | 2 (0,6%)   | 21 (7%)    | 21 (7%)        | 8 (2,6%)        | 16 (5,3%)       | 21 (7%)        | 21 (7%)        | 21 (7%)    | 21 (7%)  | 21 (7%)          | 21 (7%)   | 21 (7%)  | 21 (7%)  | 21 (7%)   | 21 (7%)                 | 297 (100%)  |



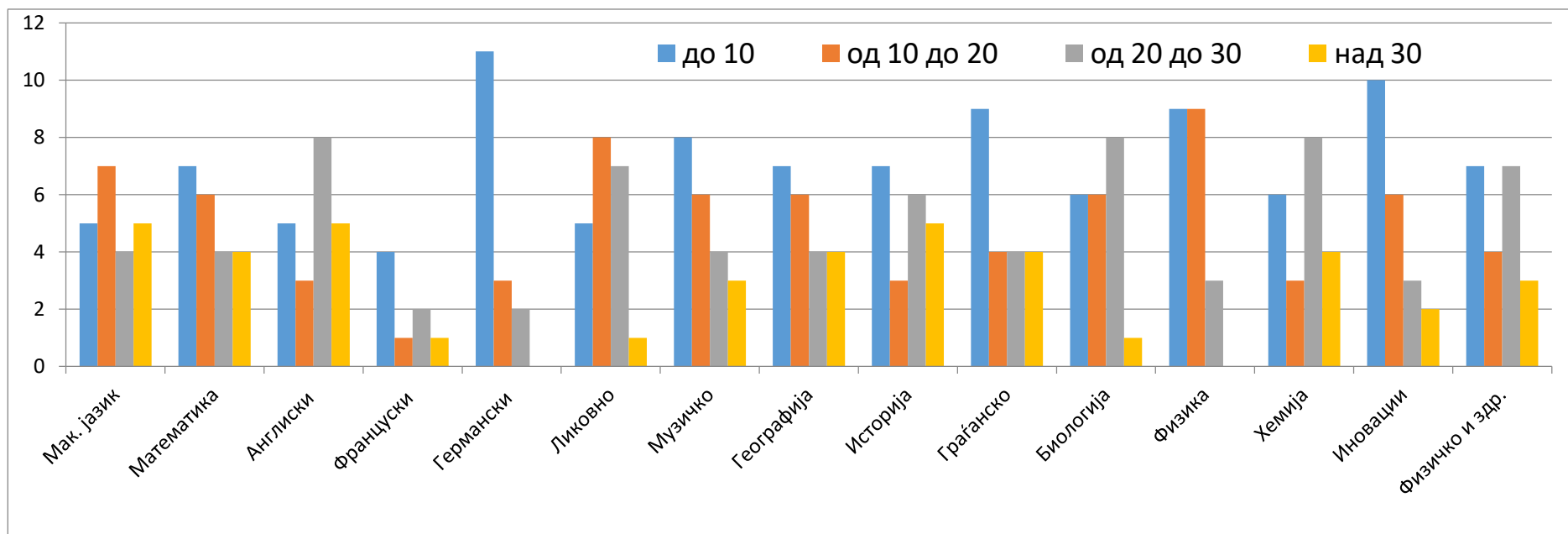
**Табела 4 – Наставници по пол и работно искуство во настава**

| Пол    | Работно искуство во настава (години) |             |             |            | Вкупно         |
|--------|--------------------------------------|-------------|-------------|------------|----------------|
|        | до 10                                | од 10 до 20 | од 20 до 30 | над 30     |                |
| Мажи   | 33 (11,1%)                           | 20 (6,7%)   | 26 (8,7%)   | 21 (7%)    | 100<br>(33,6%) |
| Жени   | 73 (24,5%)                           | 55 (18,5%)  | 48 (16,1%)  | 21 (7%)    | 197<br>(66,3%) |
| Вкупно | 106<br>(35,6%)                       | 75 (25,2%)  | 74 (24,9%)  | 42 (14,1%) | 297<br>(100%)  |



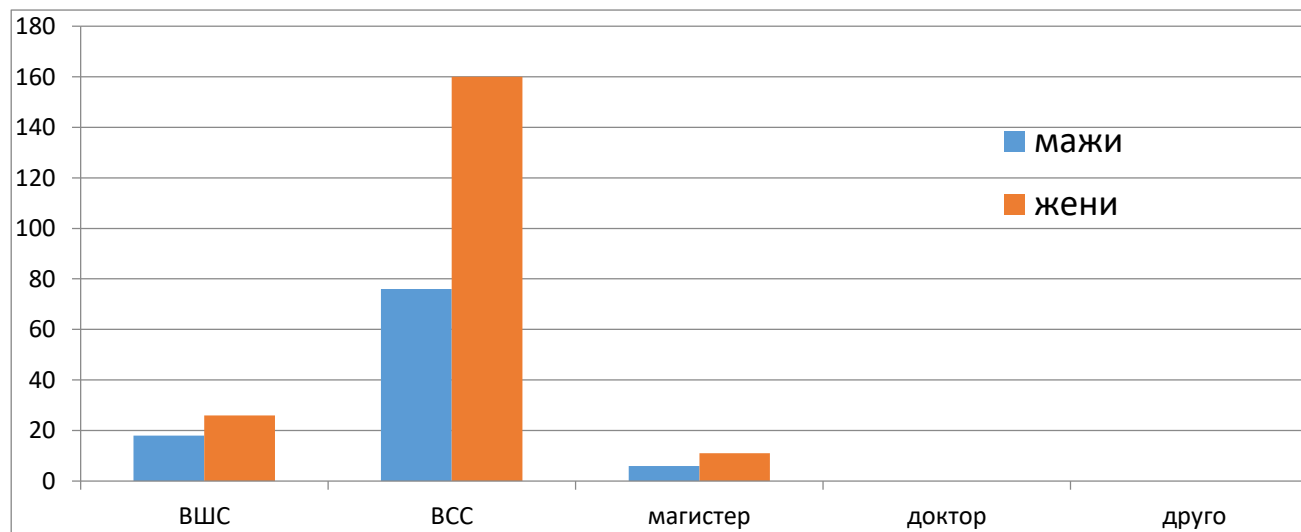
Табела 5 – Наставници по предмети и работен стаж во настава

| Возраст (години) | Предмет    |            |                |                 |                 |                |                  |            |          |                    |           |         |          |           |                           | Вкупно      |
|------------------|------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|------------|----------|--------------------|-----------|---------|----------|-----------|---------------------------|-------------|
|                  | Мак. јазик | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образ. | Музичко образов. | Географија | Историја | Граѓанско образов. | Биологија | Физика  | Хемија   | Иновации  | Физичко и здрав. образов. |             |
| До 10            | 5 (1,6%)   | 7 (2,3%)   | 5 (1,6%)       | 4 (1,3%)        | 11 (3,7%)       | 5 (1,6%)       | 8 (2,6%)         | 7 (2,3%)   | 7 (2,3%) | 9 (3%)             | 6 (2%)    | 9 (3%)  | 6 (2%)   | 10 (3,3%) | 7 (2,3%)                  | 106 (35,6%) |
| Од 10 до 20      | 7 (2,3%)   | 6 (2%)     | 3 (1%)         | 1 (0,3%)        | 3 (1%)          | 8 (2,6%)       | 6 (2%)           | 6 (2%)     | 3 (1%)   | 4 (1,3%)           | 6 (2%)    | 9 (3%)  | 3 (1%)   | 6 (2%)    | 4 (1,3%)                  | 75 (25,2%)  |
| Од 20 до 30      | 4 (1,3%)   | 4 (1,3%)   | 8 (2,6%)       | 2 (0,6%)        | 2 (0,6%)        | 7 (2,3%)       | 4 (1,3%)         | 4 (1,3%)   | 6 (2%)   | 4 (1,3%)           | 8 (2,6%)  | 3 (1%)  | 8 (2,6%) | 3 (1%)    | 7 (2,3%)                  | 74 (24,9%)  |
| Над 30           | 5 (1,6%)   | 4 (1,3%)   | 5 (1,6%)       | 1 (0,3%)        | 0%              | 1 (0,3%)       | 3 (1%)           | 4 (1,3%)   | 5 (1,6%) | 4 (1,3%)           | 1 (0,3%)  | 0%      | 4 (1,3%) | 2 (0,6%)  | 3 (1%)                    | 42 (14,1%)  |
| Вкупно           | 21 (7%)    | 21 (7%)    | 21 (7%)        | 8 (2,6%)        | 16 (5,3%)       | 21 (7%)        | 21 (7%)          | 21 (7%)    | 21 (7%)  | 21 (7%)            | 21 (7%)   | 21 (7%) | 21 (7%)  | 21 (7%)   | 21 (7%)                   | 297 (100%)  |



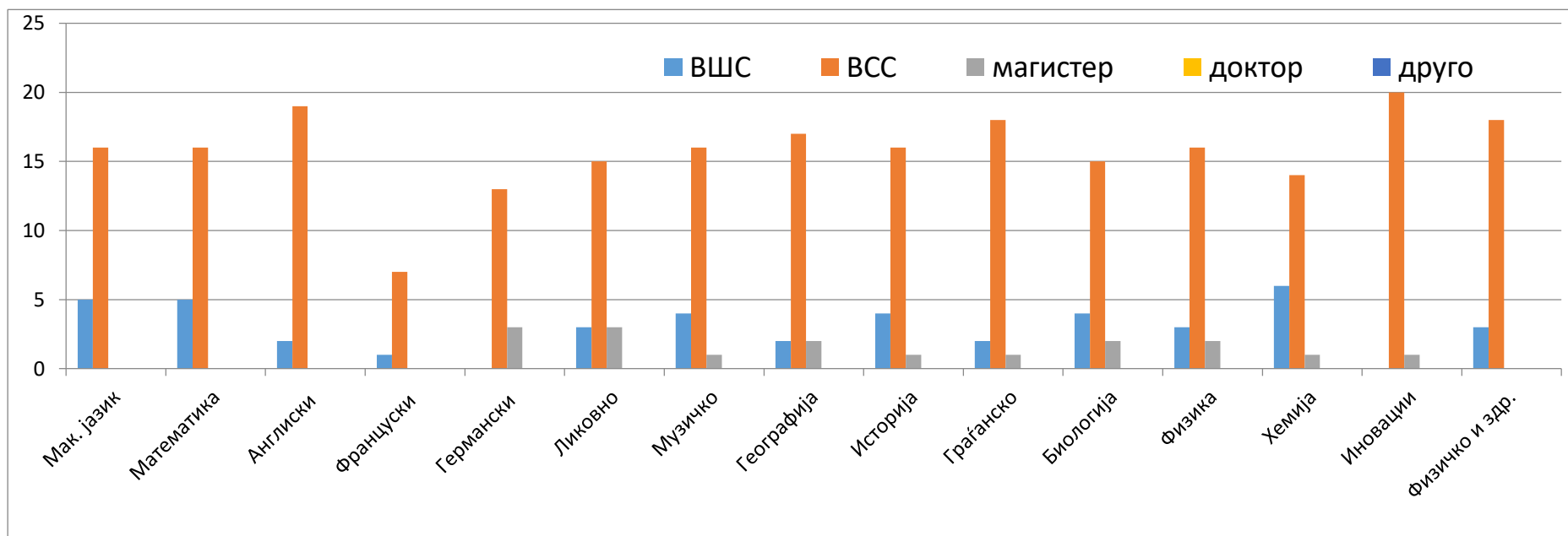
**Табела 6 – Наставници по пол и степен на образование**

| Степен на образование |          | Пол         |             | Вкупно      |
|-----------------------|----------|-------------|-------------|-------------|
|                       |          | мажи        | жени        |             |
| ВШС                   |          | 18 (6%)     | 26 (8,7%)   | 44 (14,8%)  |
| ВСС                   |          | 76 (25,5%)  | 160 (53,8%) | 236 (79,4%) |
| Научен степен         | Магистер | 6 (2%)      | 11 (3,7%)   | 17 (5,7%)   |
|                       | Доктор   | 0           | 0           | 0           |
| Друго                 |          | 0           | 0           | 0           |
| Вкупно                |          | 100 (33,6%) | 197 (66,3%) | 297 (100%)  |



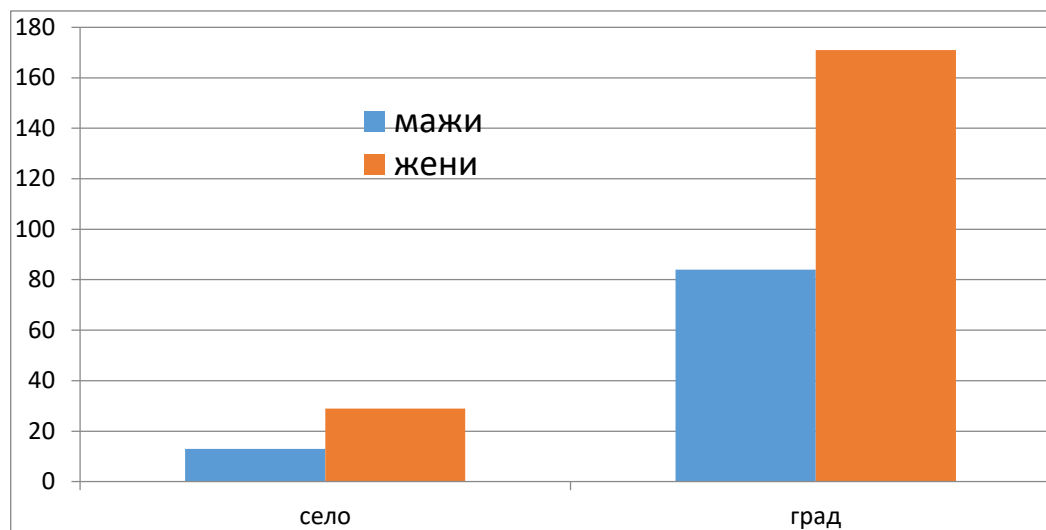
Табела 7 – Наставници по предмети и степен на образование

| Степен на образование | Предмет    |            |                |                 |                 |                |                  |            |           |                    |           |           |           |           |                           | Вкупно      |           |
|-----------------------|------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|------------|-----------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|-------------|-----------|
|                       | Мак. јазик | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образ. | Музичко образов. | Географија | Историја  | Граѓанско образов. | Биологија | Физика    | Хемија    | Иновации  | Физичко и здрав. образов. |             |           |
| ВШС                   | 5 (1,6%)   | 5 (1,6%)   | 2 (0,6%)       | 1 (0,3%)        | (0%)            | 3 (1%)         | 4 (1,3%)         | 2 (0,6%)   | 4 (1,3%)  | 2 (0,6%)           | 4 (1,3%)  | 3 (1%)    | 6 (2%)    | (0%)      | 3 (1%)                    | 44 (14,8%)  |           |
| ВСС                   | 16 (5,3%)  | 16 (5,3%)  | 19 (6,3%)      | 7 (2,3%)        | 13 (4,3%)       | 15 (5%)        | 16 (5,3%)        | 17 (5,7%)  | 16 (5,3%) | 18 (6%)            | 15 (5%)   | 16 (5,3%) | 14 (4,7%) | 20 (6,7%) | 18 (6%)                   | 236 (79,4%) |           |
| Научен степен         | Магистер   | 0 (0%)     | 0 (0%)         | 0 (0%)          | 0 (0%)          | 3 (1%)         | 3 (1%)           | 1 (0,3%)   | 2 (0,6%)  | 1 (0,3%)           | 1 (0,3%)  | 2 (0,6%)  | 2 (0,6%)  | 1 (0,3%)  | 1 (0,3%)                  | 0 (0%)      | 17 (5,7%) |
|                       | Доктор     | 0          | 0              | 0               | 0               | 0              | 0                | 0          | 0         | 0                  | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                         | 0           | 0         |
| Друго                 | 0          | 0          | 0              | 0               | 0               | 0              | 0                | 0          | 0         | 0                  | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                         | 0           |           |
| Вкупно                | 21 (7%)    | 21 (7%)    | 21 (7%)        | 8 (2,6%)        | 16 (5,3%)       | 21 (7%)        | 21 (7%)          | 21 (7%)    | 21 (7%)   | 21 (7%)            | 21 (7%)   | 21 (7%)   | 21 (7%)   | 21 (7%)   | 21 (7%)                   | 297 (100%)  |           |



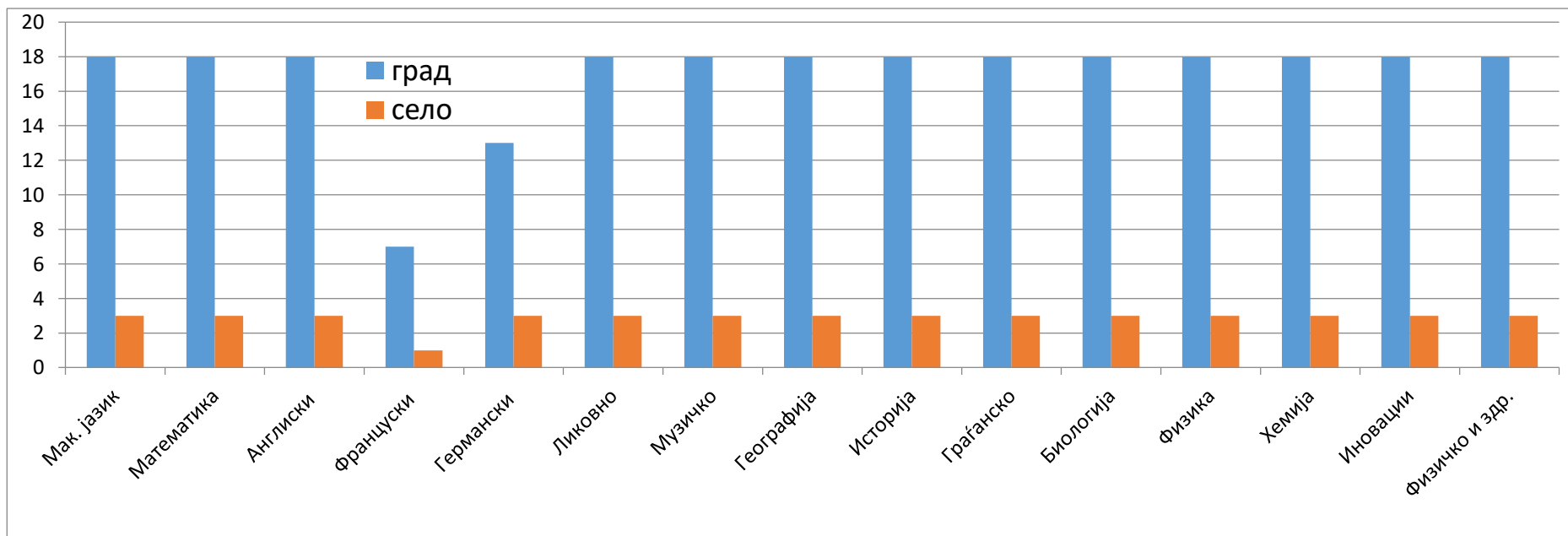
**Табела 8 – Наставници по пол и место на училиштето**

| Пол    | Место на училиштето |             | Вкупно      |
|--------|---------------------|-------------|-------------|
|        | село                | град        |             |
| Мажи   | 13 (4,3%)           | 84 (28,2%)  | 97 (32,6%)  |
| Жени   | 29 (9,7%)           | 171 (57,5%) | 200 (67,3%) |
| Вкупно | 42 (14,1%)          | 255 (85,8%) | 297 (100%)  |



Табела 9 – Наставници по предмет и место на училиштето

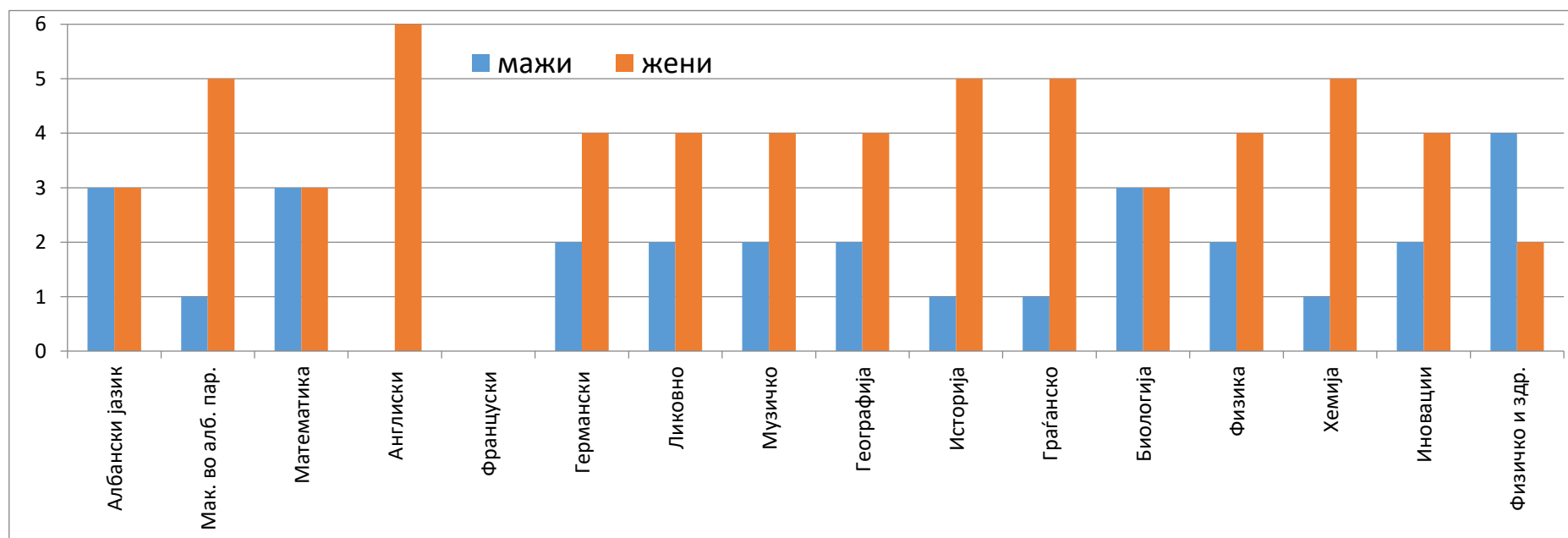
| Место на училиштето | Предмет      |            |                |                 |                 |                |                  |            |          |                    |           |         |         |          |                           | Вкупно      |
|---------------------|--------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|------------|----------|--------------------|-----------|---------|---------|----------|---------------------------|-------------|
|                     | Макед. јазик | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образ. | Музичко образов. | Географија | Историја | Граѓанско образов. | Биологија | Физика  | Хемија  | Иновации | Физичко и здрав. образов. |             |
| Град                | 18 (6%)      | 18 (6%)    | 18 (6%)        | 7 (2,3%)        | 13 (4,3%)       | 18 (6%)        | 18 (6%)          | 18 (6%)    | 18 (6%)  | 18 (6%)            | 18 (6%)   | 18 (6%) | 18 (6%) | 18 (6%)  | 18 (6%)                   | 254 (85,5%) |
| Село                | 3 (1%)       | 3 (1%)     | 3 (1%)         | 1 (0,3%)        | 3 (1%)          | 3 (1%)         | 3 (1%)           | 3 (1%)     | 3 (1%)   | 3 (1%)             | 3 (1%)    | 3 (1%)  | 3 (1%)  | 3 (1%)   | 3 (1%)                    | 43 (14,4%)  |
| Вкупно              | 21 (7%)      | 21 (7%)    | 21 (7%)        | 8 (2,6%)        | 16 (5,3%)       | 21 (7%)        | 21 (7%)          | 21 (7%)    | 21 (7%)  | 21 (7%)            | 21 (7%)   | 21 (7%) | 21 (7%) | 21 (7%)  | 21 (7%)                   | 297 (100%)  |



**Преглед на наставници од примерокот кои реализираат настава на албански наставен јазик**

**Табела 1 – Наставници по предмет и пол**

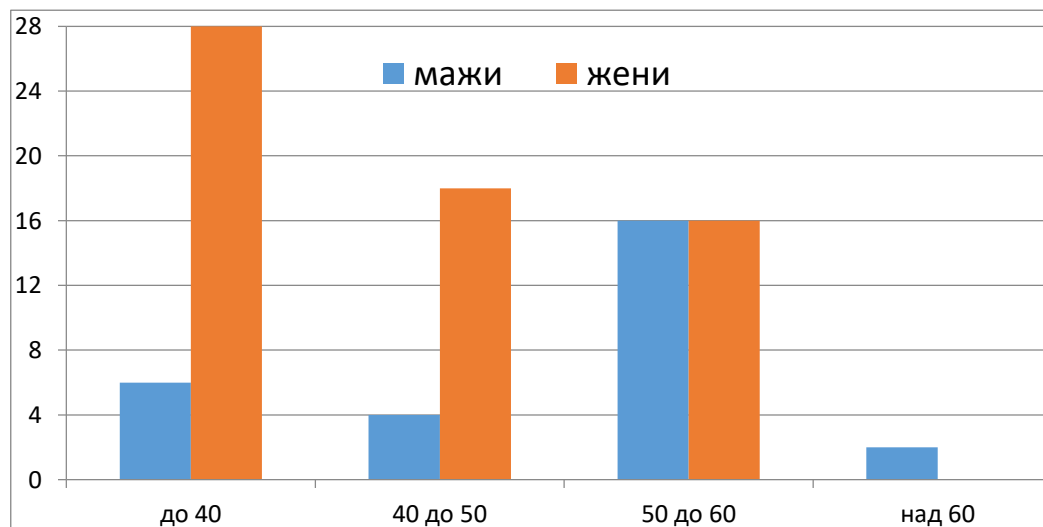
| Пол    | Предмет        |                             |            |                |                 |                 |                     |                     |            |          |                       |           |          |          |          |                              | Вкупно     |
|--------|----------------|-----------------------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------------|------------|
|        | Албански јазик | Макед. јазик во албан. пар. | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физичко и здрав. образование |            |
| Мажи   | 3 (3,3%)       | 1 (1,1%)                    | 3 (3,3%)   | 0%             | 0%              | 2 (2,2%)        | 2 (2,2%)            | 2 (2,2%)            | 2 (2,2%)   | 1 (1,1%) | 1 (1,1%)              | 3 (3,3%)  | 2 (2,2%) | 1 (1,1%) | 2 (2,2%) | 4 (4,4%)                     | 29 (32,2%) |
| Жени   | 3 (3,3%)       | 5 (5,5%)                    | 3 (3,3%)   | 6 (6,6%)       | 0%              | 4 (4,4%)        | 4 (4,4%)            | 4 (4,4%)            | 4 (4,4%)   | 5 (5,5%) | 5 (5,5%)              | 3 (3,3%)  | 4 (4,4%) | 5 (5,5%) | 4 (4,4%) | 2 (2,2%)                     | 61 (67,7%) |
| Вкупно | 6 (6,6%)       | 6 (6,6%)                    | 6 (6,6%)   | 6 (6,6%)       | 0 (0%)          | 6 (6,6%)        | 6 (6,6%)            | 6 (6,6%)            | 6 (6,6%)   | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)              | 6 (6,6%)  | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)                     | 90 (100%)  |





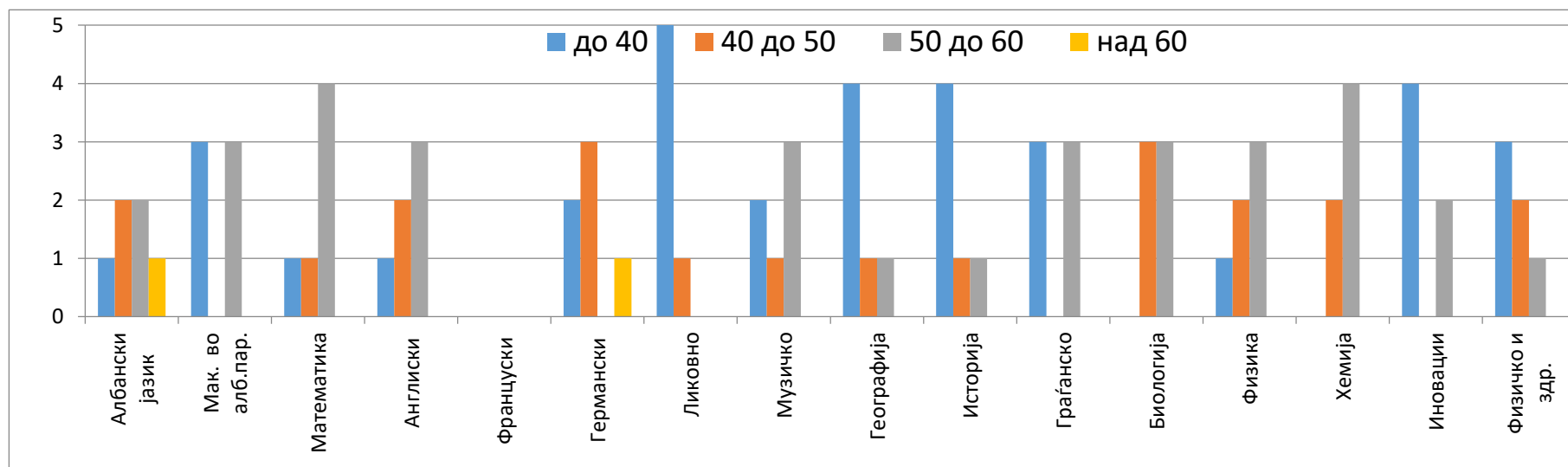
**Табела 2 – Наставници по пол и возраст**

| Пол    | Возраст (години) |               |               |             | Вкупно        |
|--------|------------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
|        | до 40            | од 40 до 50   | од 50 до 60   | над 60      |               |
| Мажи   | 6<br>(6,6%)      | 4<br>(4,4%)   | 16<br>(17,7%) | 2<br>(2,2%) | 28<br>(31,1%) |
| Жени   | 28<br>(31,1%)    | 18<br>(20%)   | 16<br>(17,7%) | 0<br>(0%)   | 62<br>(68,8%) |
| Вкупно | 34<br>(37,7%)    | 22<br>(24,4%) | 32<br>(35,5%) | 2<br>(2,2%) | 90<br>(100%)  |



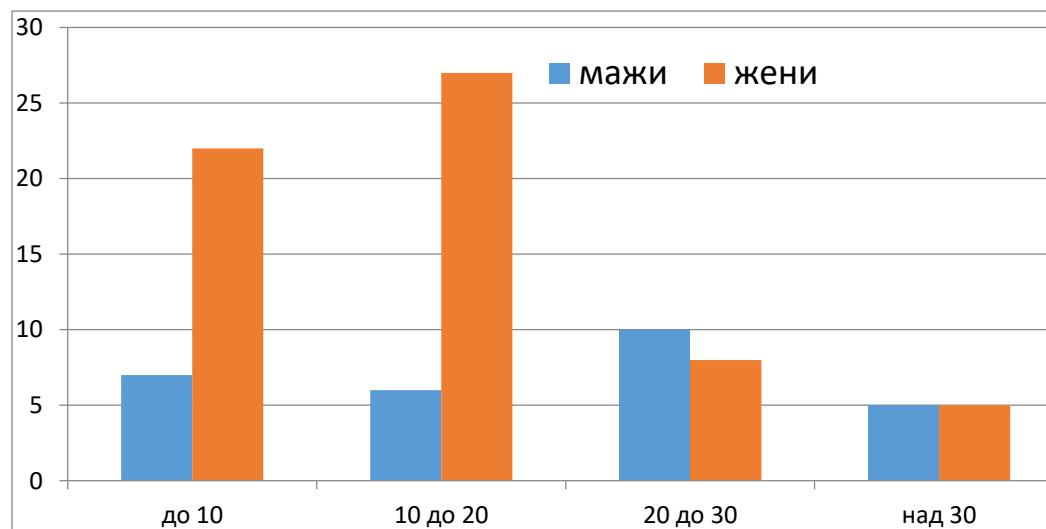
Табела 3 – Наставници по предмети и возраст

| Возраст<br>(години) | Предмет        |                         |          |                |                 |                 |                  |                  |            |          |                    |           |          |          |          |                        | Вкупно     |
|---------------------|----------------|-------------------------|----------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------|----------|--------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------|------------|
|                     | Албански јазик | Мак. јазик во алб. пар. | Математ. | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образов. | Музичко образов. | Географија | Историја | Граѓанско образов. | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физ. и здрав. образов. |            |
| До 40               | 1 (1,1%)       | 3 (3,3%)                | 1 (1,1%) | 1 (1,1%)       | (0%)            | 2 (2,2%)        | 5 (5,5%)         | 2 (2,2%)         | 4 (4,4%)   | 4 (4,4%) | 3 (3,3%)           | (0%)      | 1 (1,1%) | (0%)     | 4 (4,4%) | 3 (3,3%)               | 34 (37,7%) |
| Од 40 до 50         | 2 (2,2%)       | (0%)                    | 1 (1,1%) | 2 (2,2%)       | (0%)            | 3 (3,3%)        | 1 (1,1%)         | 1 (1,1%)         | 1 (1,1%)   | 1 (1,1%) | (0%)               | 3 (3,3%)  | 2 (2,2%) | 2 (2,2%) | (0%)     | 2 (2,2%)               | 21 (23,3%) |
| Од 50 до 60         | 2 (2,2%)       | 3 (3,3%)                | 4 (4,4%) | 3 (3,3%)       | (0%)            | (0%)            | (0%)             | 3 (3,3%)         | 1 (1,1%)   | 1 (1,1%) | 3 (3,3%)           | 3 (3,3%)  | 3 (3,3%) | 4 (4,4%) | 2 (2,2%) | 1 (1,1%)               | 33 (36,6%) |
| Над 60              | 1 (1,1%)       | (0%)                    | (0%)     | (0%)           | (0%)            | 1 (1,1%)        | (0%)             | (0%)             | (0%)       | (0%)     | (0%)               | (0%)      | (0%)     | (0%)     | (0%)     | (0%)                   | 2 (2,2%)   |
| Вкупно              | 6 (6,6%)       | 6 (6,6%)                | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)       | 0 (0%)          | 6 (6,6%)        | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)   | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)           | 6 (6,6%)  | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)               | 90 (100%)  |



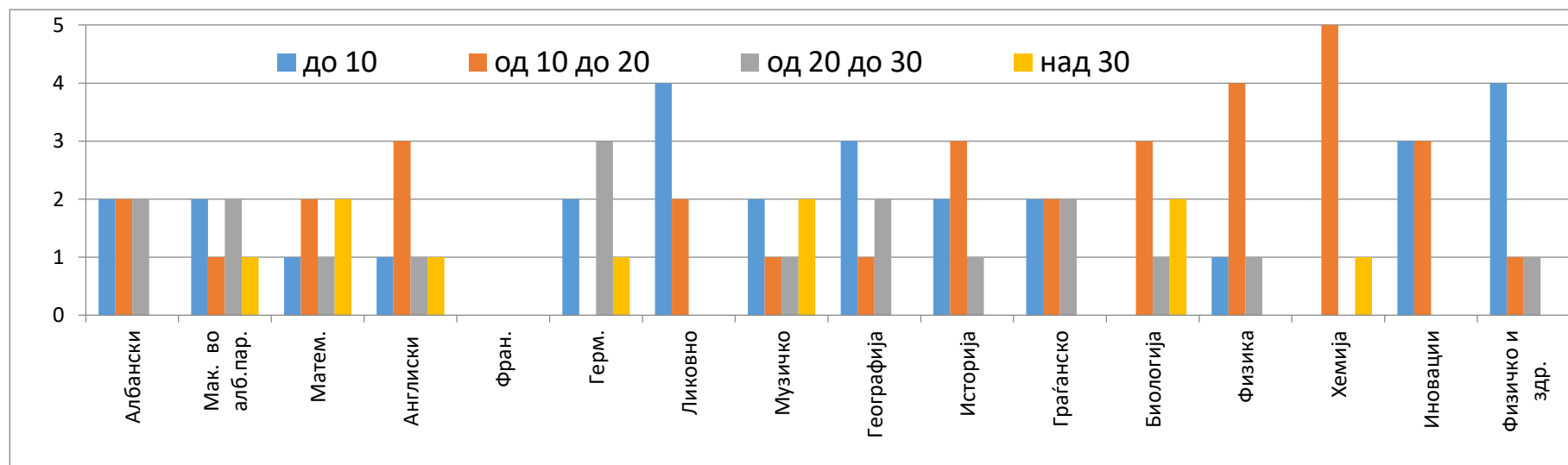
**Табела 4 – Наставници по пол и работно искуство во настава**

| Пол    | Работно искуство во настава (години) |               |               |               | Вкупно        |
|--------|--------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|        | до 10                                | од 10 до 20   | од 20 до 30   | над 30        |               |
| Мажи   | 7<br>(7,7%)                          | 6<br>(6,6%)   | 10<br>(11,1%) | 5<br>(5,5%)   | 28<br>(31,1%) |
| Жени   | 22<br>(24,4%)                        | 27<br>(30%)   | 8<br>(8,8%)   | 5<br>(5,5%)   | 62<br>(68,8%) |
| Вкупно | 29<br>(32,2%)                        | 33<br>(36,6%) | 18<br>(20%)   | 10<br>(11,1%) | 90<br>(100%)  |



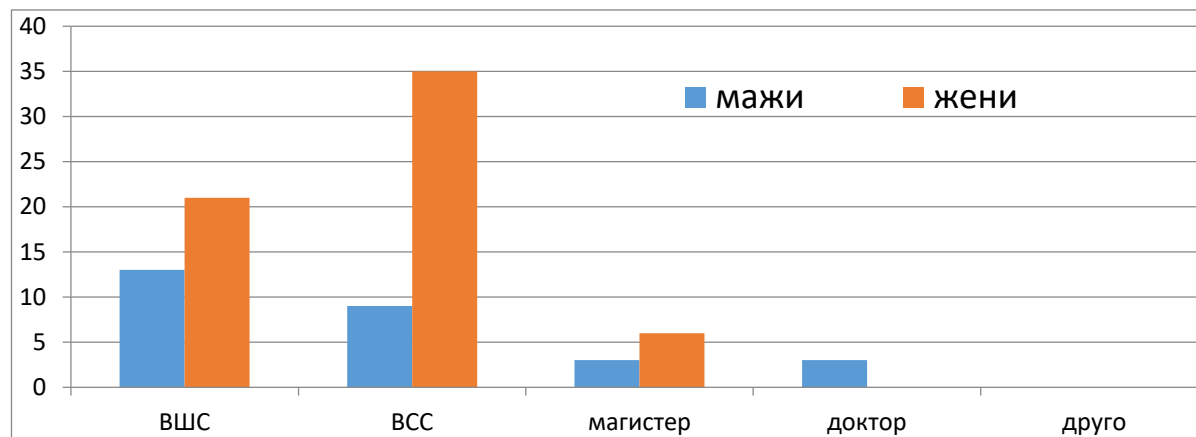
Табела 5 – Наставници по предмети и работен стаж во настава

| Работен стаж во настава (години) | Предмет        |                         |          |                |                 |                 |                  |                  |            |          |                    |           |          |          |          |                        | Вкупно     |
|----------------------------------|----------------|-------------------------|----------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------|----------|--------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------|------------|
|                                  | Албански јазик | Мак. јазик во алб. пар. | Математ. | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образов. | Музичко образов. | Географија | Историја | Граѓанско образов. | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физ. и здрав. образов. |            |
| До 10                            | 2 (2,2%)       | 2 (2,2%)                | 1 (1,1%) | 1 (1,1%)       | (0%)            | 2 (2,2%)        | 4 (4,4%)         | 2 (2,2%)         | 3 (3,3%)   | 2 (2,2%) | 2 (2,2%)           | (0%)      | 1 (1,1%) | (0%)     | 3 (3,3%) | 4 (4,4%)               | 29 (32,2%) |
| Од 10 до 20                      | 2 (2,2%)       | 1 (1,1%)                | 2 (2,2%) | 3 (3,3%)       | (0%)            | (0%)            | 2 (2,2%)         | 1 (1,1%)         | 1 (1,1%)   | 3 (3,3%) | 2 (2,2%)           | 3 (3,3%)  | 4 (4,4%) | 5 (5,5%) | 3 (3,3%) | 1 (1,1%)               | 33 (36,6%) |
| Од 20 до 30                      | 2 (2,2%)       | 2 (2,2%)                | 1 (1,1%) | 1 (1,1%)       | (0%)            | 3 (3,3%)        | (0%)             | 1 (1,1%)         | 2 (2,2%)   | 1 (1,1%) | 2 (2,2%)           | 1 (1,1%)  | 1 (1,1%) | (0%)     | (0%)     | 1 (1,1%)               | 18 (20%)   |
| Над 30                           | (0%)           | 1 (1,1%)                | 2 (2,2%) | 1 (1,1%)       | (0%)            | 1 (1,1%)        | (0%)             | 2 (2,2%)         | (0%)       | (0%)     | (0%)               | 2 (2,2%)  | (0%)     | 1 (1,1%) | (0%)     | (0%)                   | 10 (11,1%) |
| Вкупно                           | 6 (6,6%)       | 6 (6,6%)                | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)       | 0 (0%)          | 6 (6,6%)        | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)   | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)           | 6 (6,6%)  | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)               | 90 (100%)  |



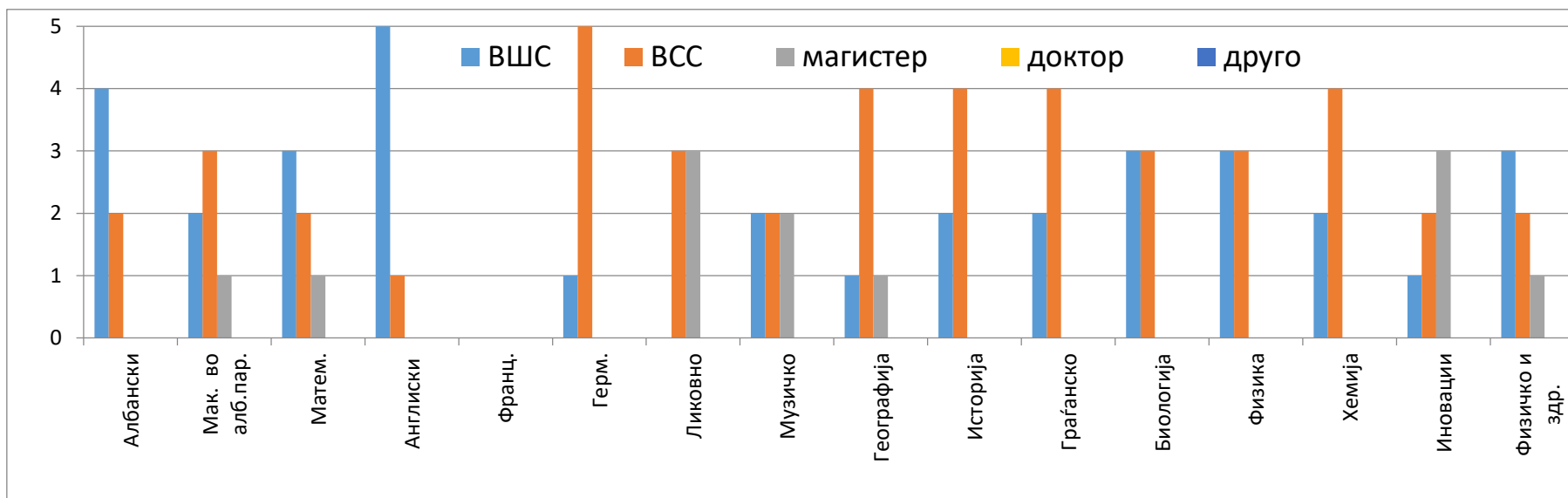
**Табела 6 – Наставници по пол и степен на образование**

| Пол    | Степен на образование |               |               |             |           | Вкупно        |
|--------|-----------------------|---------------|---------------|-------------|-----------|---------------|
|        | ВШС                   | ВСС           | Научен степен |             | Друго     |               |
|        |                       |               | магистер      | доктор      |           |               |
| Мажи   | 13<br>(14,4%)         | 9 (10%)       | 3<br>(3,3%)   | 3<br>(3,3%) | 0 (0%)    | 28<br>(31,1%) |
| Жени   | 21<br>(23,3%)         | 35<br>(38,8%) | 6<br>(6,6%)   | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%) | 62<br>(68,8%) |
| Вкупно | 34<br>(37,7%)         | 44<br>(48,8%) | 9<br>(10%)    | 3<br>(3,3%) | 0 (0%)    | 90<br>(100%)  |



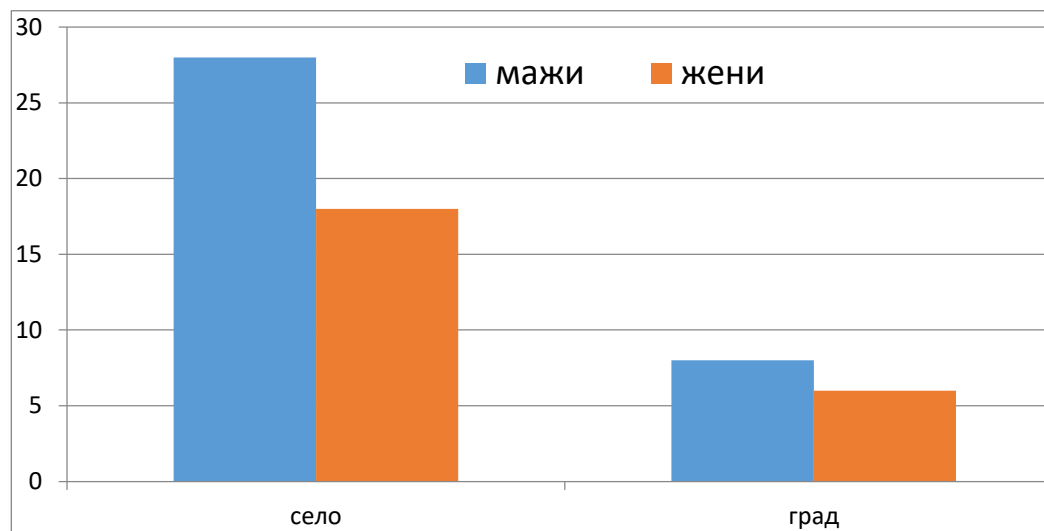
Табела 7 – Наставници по предмети и степен на образование

| Степен на образование | Предмет        |                         |          |                |                 |                 |                  |                  |            |          |                    |           |          |          |          |                        | Вкупно     |
|-----------------------|----------------|-------------------------|----------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------|----------|--------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------|------------|
|                       | Албански јазик | Мак. јазик во алб. пар. | Математ. | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образов. | Музичко образов. | Географија | Историја | Граѓанско образов. | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физ. и здрав. образов. |            |
| ВШС                   | 4 (4,4%)       | 2 (2,2%)                | 3 (3,3%) | 5 (5,5%)       | 0%              | 1 (1,1%)        | 0%               | 2 (2,2%)         | 1 (1,1%)   | 2 (2,2%) | 2 (2,2%)           | 3 (3,3%)  | 3 (3,3%) | 2 (2,2%) | 1 (1,1%) | 3 (3,3%)               | 34 (37,7%) |
| ВСС                   | 2 (2,2%)       | 3 (3,3%)                | 2 (2,2%) | 1 (1,1%)       | 0%              | 5 (5,5%)        | 3 (3,3%)         | 2 (2,2%)         | 4 (4,4%)   | 4 (4,4%) | 4 (4,4%)           | 3 (3,3%)  | 3 (3,3%) | 4 (4,4%) | 2 (2,2%) | 2 (2,2%)               | 44 (48,8%) |
| Научен степен         | Магистер       | 0%                      | 1 (1,1%) | 1 (1,1%)       | 0%              | 0%              | 3 (3,3%)         | 2 (2,2%)         | 1 (1,1%)   | 0%       | 0%                 | 0%        | 0%       | 0%       | 3 (3,3%) | 1 (1,1%)               | 12 (13,3%) |
|                       | Доктор         | 0%                      | 0%       | 0%             | 0%              | 0%              | 0%               | 0%               | 0%         | 0%       | 0%                 | 0%        | 0%       | 0%       | 0%       | 0%                     | 0 (0%)     |
| Друго                 | 0%             | 0%                      | 0%       | 0%             | 0%              | 0%              | 0%               | 0%               | 0%         | 0%       | 0%                 | 0%        | 0%       | 0%       | 0%       | 0%                     | 0 (0%)     |
| Вкупно                | 6 (6,6%)       | 6 (6,6%)                | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)       | 0 (0%)          | 6 (6,6%)        | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)   | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)           | 6 (6,6%)  | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)               | 90 (100%)  |



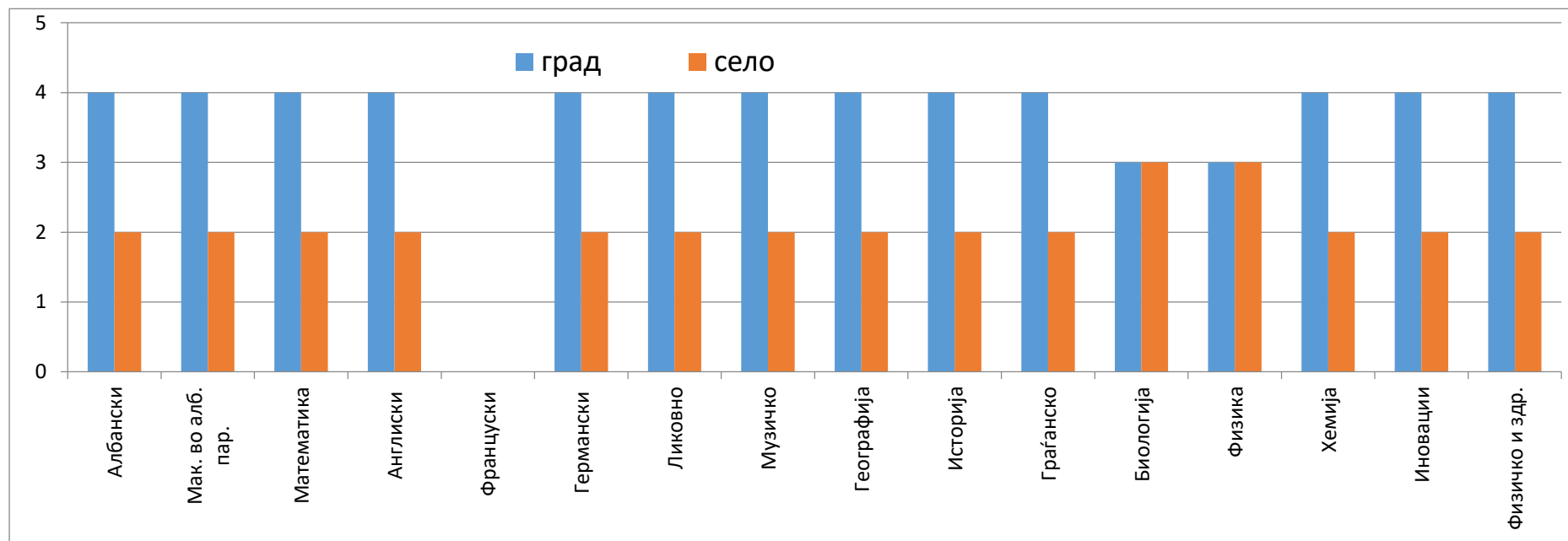
**Табела 8 – Наставници по пол и место на училиштето**

| Пол    | Место на училиштето |               | Вкупно        |
|--------|---------------------|---------------|---------------|
|        | село                | град          |               |
| Мажи   | 11<br>(12,2%)       | 17<br>(18,8%) | 28<br>(31,1%) |
| Жени   | 21<br>(23,3%)       | 41<br>(45,5%) | 62<br>(68,8%) |
| Вкупно | 32<br>(35,5%)       | 58<br>(64,4%) | 90<br>(100%)  |



Табела 9 – Наставници по предмет и место на училиштето

| Место на училиштето | Предмет        |                         |          |                |                 |                 |                  |                  |            |          |                    |           |          |          |          |                        | Вкупно     |
|---------------------|----------------|-------------------------|----------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------|----------|--------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------|------------|
|                     | Албански јазик | Мак. јазик во алб. пар. | Математ. | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образов. | Музичко образов. | Географија | Историја | Граѓанско образов. | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физ. и здрав. образов. |            |
| Град                | 4 (4,4%)       | 4 (4,4%)                | 4 (4,4%) | 4 (4,4%)       | (0%)            | 4 (4,4%)        | 4 (4,4%)         | 4 (4,4%)         | 4 (4,4%)   | 4 (4,4%) | 4 (4,4%)           | 3 (3,3%)  | 3 (3,3%) | 4 (4,4%) | 4 (4,4%) | 4 (4,4%)               | 58 (64,4%) |
| Село                | 2 (2,2%)       | 2 (2,2%)                | 2 (2,2%) | 2 (2,2%)       | (0%)            | 2 (2,2%)        | 2 (2,2%)         | 2 (2,2%)         | 2 (2,2%)   | 2 (2,2%) | 2 (2,2%)           | 3 (3,3%)  | 3 (3,3%) | 2 (2,2%) | 2 (2,2%) | 2 (2,2%)               | 32 (35,5%) |
| Вкупно              | 6 (6,6%)       | 6 (6,6%)                | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)       | 0 (0%)          | 6 (6,6%)        | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)         | 6 (6,6%)   | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)           | 6 (6,6%)  | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%) | 6 (6,6%)               | 90 (100%)  |

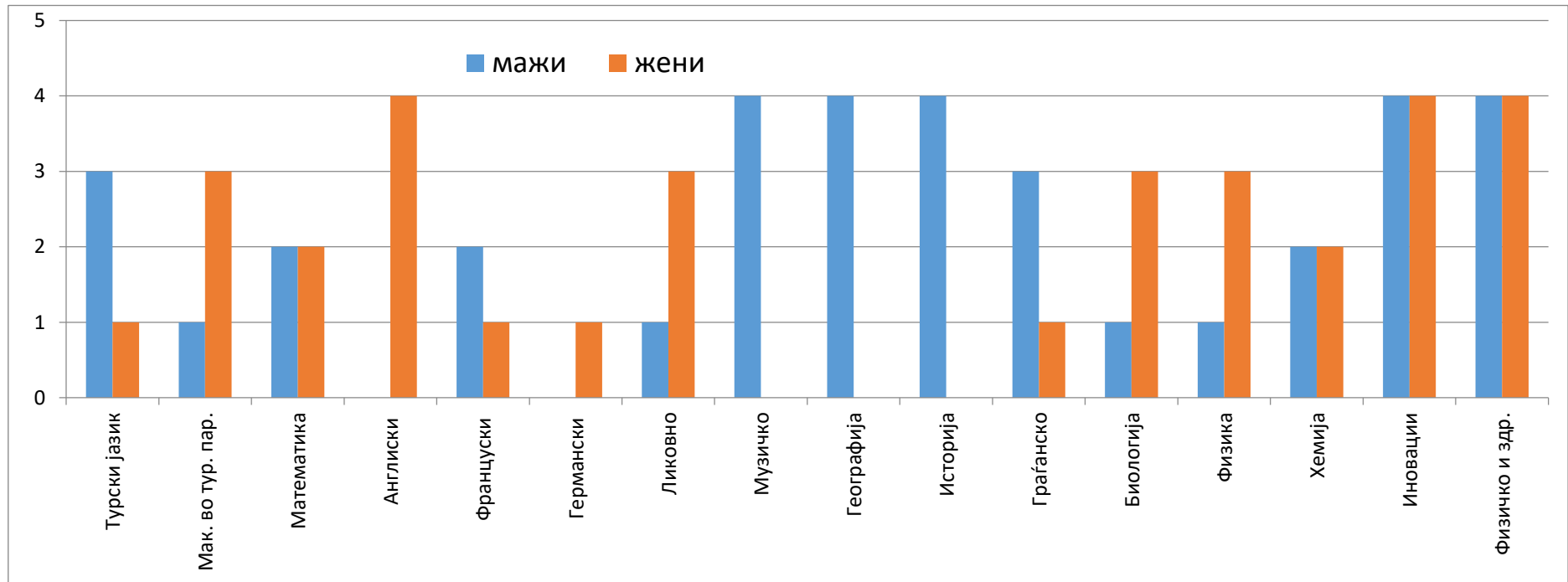




**Преглед на наставници од примерокот кои реализираат настава на турски наставен јазик**

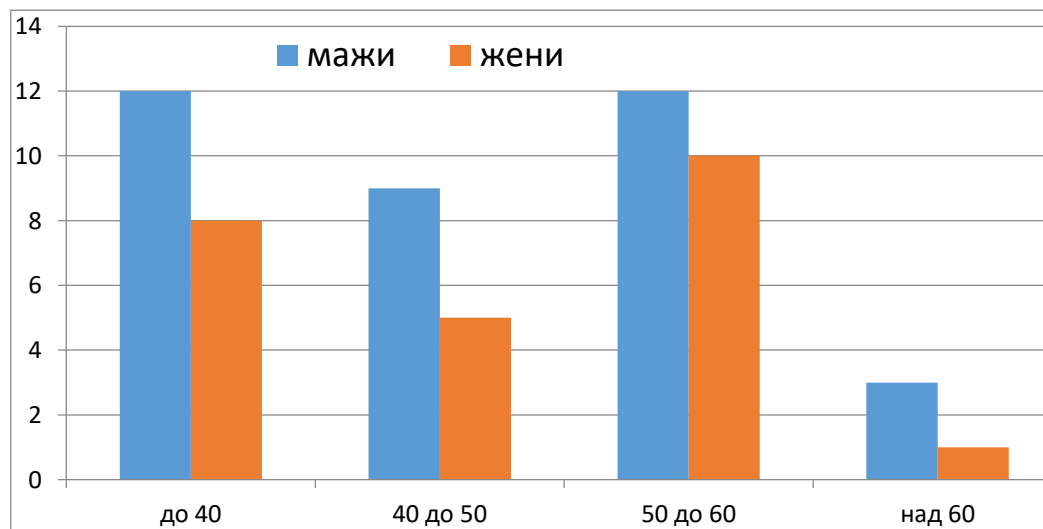
**Табела 1 – Наставници по предмет и пол**

| Пол    | Предмет      |                           |            |                |                 |                 |                     |                     |            |          |                       |           |          |          |          |                              | Вкупно    |
|--------|--------------|---------------------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------------|-----------|
|        | Турски јазик | Макед. јазик во тур. пар. | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физичко и здрав. образование |           |
| Мажи   | 3 (5%)       | 1 (1,6%)                  | 2 (3,3%)   | 0%             | 2 (3,3%)        | 0%              | 1 (1,6%)            | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%) | 3 (5%)                | 1 (1,6%)  | 1 (1,6%) | 2 (3,3%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)                     | 36 (60%)  |
| Жени   | 1 (1,6%)     | 3 (5%)                    | 2 (3,3%)   | 4 (6,6%)       | 1 (1,6%)        | 1 (1,6%)        | 3 (5%)              | 0%                  | 0%         | 0%       | 1 (1,6%)              | 3 (5%)    | 3 (5%)   | 2 (3,3%) | 0%       | 0%                           | 24 (40%)  |
| Вкупно | 4 (6,6%)     | 4 (6,6%)                  | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%)       | 3 (5%)          | 1 (1,6%)        | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)              | 4 (6,6%)  | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)                     | 60 (100%) |



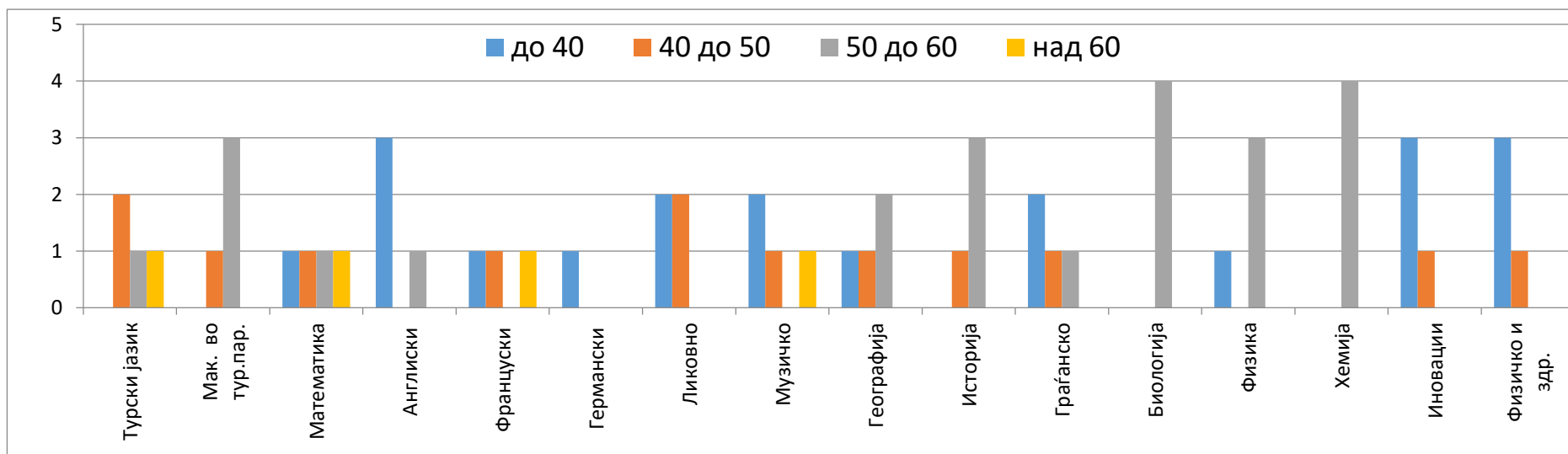
**Табела 2 – Наставници по пол и возраст**

| Пол    | Возраст (години) |               |               |             | Вкупно       |
|--------|------------------|---------------|---------------|-------------|--------------|
|        | до 40            | од 40 до 50   | од 50 до 60   | над 60      |              |
| Мажи   | 12<br>(20%)      | 9<br>(15%)    | 12<br>(20%)   | 3<br>(5%)   | 36<br>(60%)  |
| Жени   | 8<br>(13,3%)     | 5<br>(8,3%)   | 10<br>(16,6%) | 1<br>(1,6%) | 24<br>(40%)  |
| Вкупно | 20<br>(33,3%)    | 14<br>(23,3%) | 22<br>(36,6%) | 4<br>(6,6%) | 60<br>(100%) |



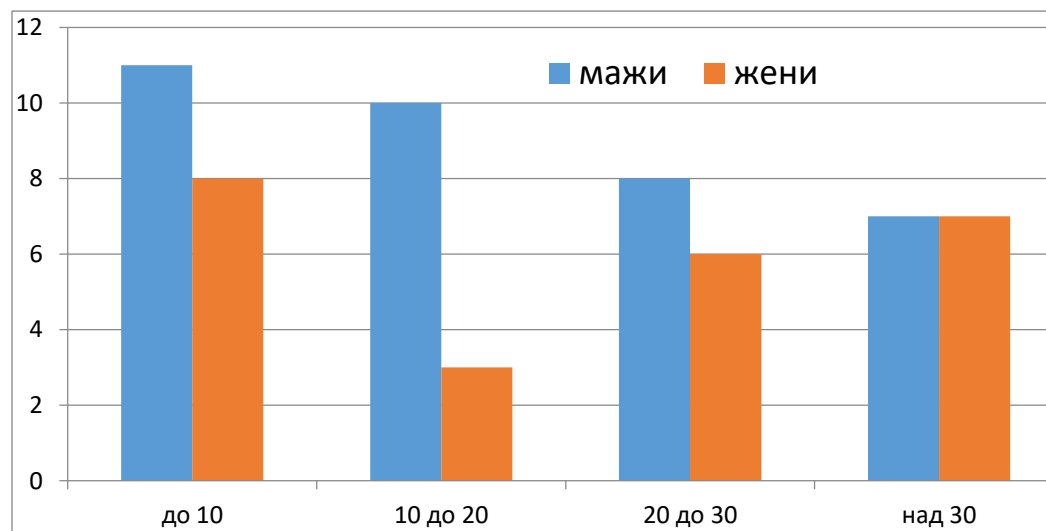
Табела 3 – Наставници по предмети и возраст

| Возраст (ГОДИНИ) | Предмет      |                               |            |                |                 |                 |                     |                     |            |          |                       |           |          |          |          |                              | Вкупно     |
|------------------|--------------|-------------------------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------------|------------|
|                  | Турски јазик | Макед. јазик во турските пар. | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физичко и здрав. образование |            |
| До 40            | (0%)         | (0%)                          | 1 (1,6%)   | 3 (5%)         | 1 (1,6%)        | 1 (1,6%)        | 2 (3,3%)            | 2 (3,3%)            | 1 (1,6%)   | (0%)     | 2 (3,3%)              | (0%)      | 1 (1,6%) | (0%)     | 3 (5%)   | 3 (5%)                       | 20 (33,3%) |
| Од 40 до 50      | 2 (3,3%)     | 1 (1,6%)                      | 1 (1,6%)   | (0%)           | 1 (1,6%)        | (0%)            | 2 (3,3%)            | 1 (1,6%)            | 1 (1,6%)   | 1 (1,6%) | 1 (1,6%)              | (0%)      | (0%)     | (0%)     | 1 (1,6%) | 1 (1,6%)                     | 13 (21,6%) |
| Од 50 до 60      | 1 (1,6%)     | 3 (5%)                        | 1 (1,6%)   | 1 (1,6%)       | (0%)            | (0%)            | (0%)                | (0%)                | 2 (3,3%)   | 3 (5%)   | 1 (1,6%)              | 4 (6,6%)  | 3 (5%)   | 4 (6,6%) | (0%)     | (0%)                         | 23 (38,3%) |
| Над 60           | 1 (1,6%)     | (0%)                          | 1 (1,6%)   | (0%)           | 1 (1,6%)        | (0%)            | (0%)                | 1 (1,6%)            | (0%)       | (0%)     | (0%)                  | (0%)      | (0%)     | (0%)     | (0%)     | (0%)                         | 4 (6,6%)   |
| Вкупно           | 4 (6,6%)     | 4 (6,6%)                      | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%)       | 3 (5%)          | 1 (1,6%)        | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)              | 4 (6,6%)  | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)                     | 60 (100%)  |



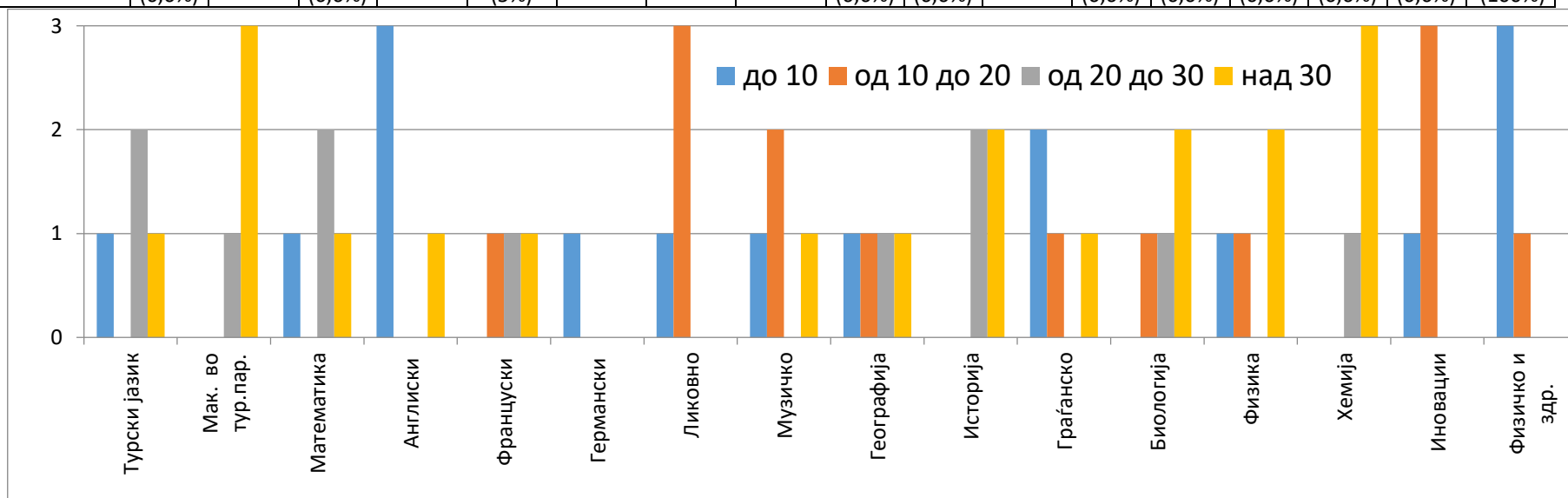
**Табела 4 – Наставници по пол и работно искуство во настава**

| Пол    | Работно искуство во настава (години) |               |               |               | Вкупно       |
|--------|--------------------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
|        | до 10                                | од 10 до 20   | од 20 до 30   | над 30        |              |
| Мажи   | 11<br>(18,3%)                        | 10<br>(16,6%) | 8<br>(13,3%)  | 7<br>(11,6%)  | 36<br>(60%)  |
| Жени   | 8<br>(13,3%)                         | 3<br>(5%)     | 6<br>(10%)    | 7<br>(11,6%)  | 24<br>(40%)  |
| Вкупно | 19<br>(31,6%)                        | 13<br>(21,6%) | 14<br>(23,3%) | 14<br>(23,3%) | 60<br>(100%) |



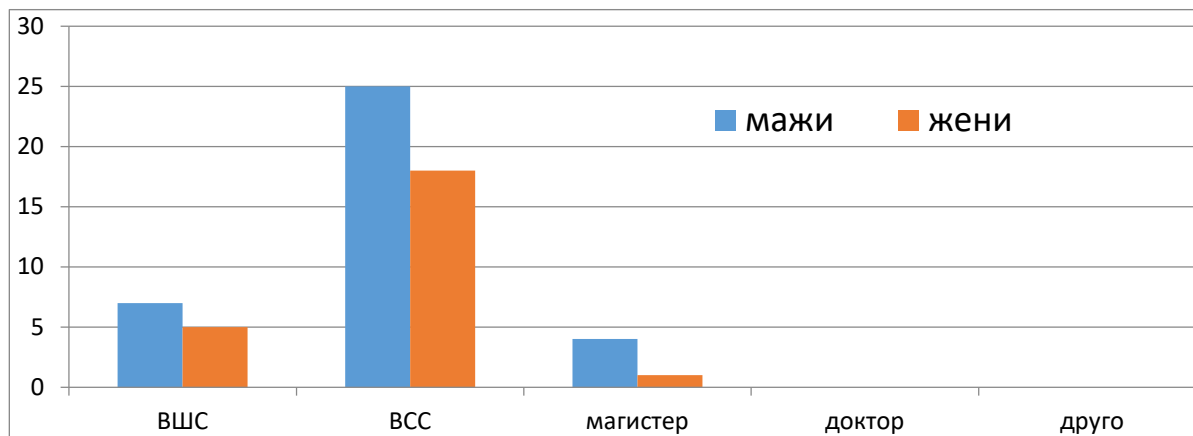
Табела 5 – Наставници по предмети и работен стаж во настава

| Работен стаж во настава (години) | Предмет      |                               |              |                |          |                 |                  |                 |            |          |                   |           |          |          |          |                          | Вкупно     |
|----------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|----------------|----------|-----------------|------------------|-----------------|------------|----------|-------------------|-----------|----------|----------|----------|--------------------------|------------|
|                                  | Турски јазик | Макед. јазик во турските пар. | Мате- матика | Англиски јазик | Францзик | Германски јазик | Ликовно образов. | Музичко образов | Географија | Историја | Граѓанско образов | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физичко и здрав. образов |            |
| До 10                            | 1 (1,6%)     | 0%                            | 1 (1,6%)     | 3 (5%)         | 0%       | 1 (1,6%)        | 1 (1,6%)         | 1 (1,6%)        | 1 (1,6%)   | 0%       | 2 (3,3%)          | 0%        | 1 (1,6%) | 0%       | 1 (1,6%) | 3 (5%)                   | 16 (26,6%) |
| Од 10 до 20                      | 0%           | 0%                            | 0%           | 0%             | 1 (1,6%) | 0%              | 3 (5%)           | 2 (3,3%)        | 1 (1,6%)   | 0%       | 1 (1,6%)          | 1 (1,6%)  | 1 (1,6%) | 0%       | 3 (5%)   | 1 (1,6%)                 | 14 (23,3%) |
| Од 20 до 30                      | 2 (3,3%)     | 1 (1,6%)                      | 2 (3,3%)     | 0%             | 1 (1,6%) | 0%              | 0%               | 0%              | 1 (1,6%)   | 2 (3,3%) | 0%                | 1 (1,6%)  | 0%       | 1 (1,6%) | 0%       | 0%                       | 11 (18,3%) |
| Над 30                           | 1 (1,6%)     | 3 (5%)                        | 1 (1,6%)     | 1 (1,6%)       | 1 (1,6%) | 0%              | 0%               | 1 (1,6%)        | 1 (1,6%)   | 2 (3,3%) | 1 (1,6%)          | 2 (3,3%)  | 2 (3,3%) | 3 (5%)   | 0%       | 0%                       | 19 (31,6%) |
| Вкупно                           | 4 (6,6%)     | 4 (6,6%)                      | 4 (6,6%)     | 4 (6,6%)       | 3 (5%)   | 1 (1,6%)        | 4 (6,6%)         | 4 (6,6%)        | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)          | 4 (6,6%)  | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)                 | 60 (100%)  |



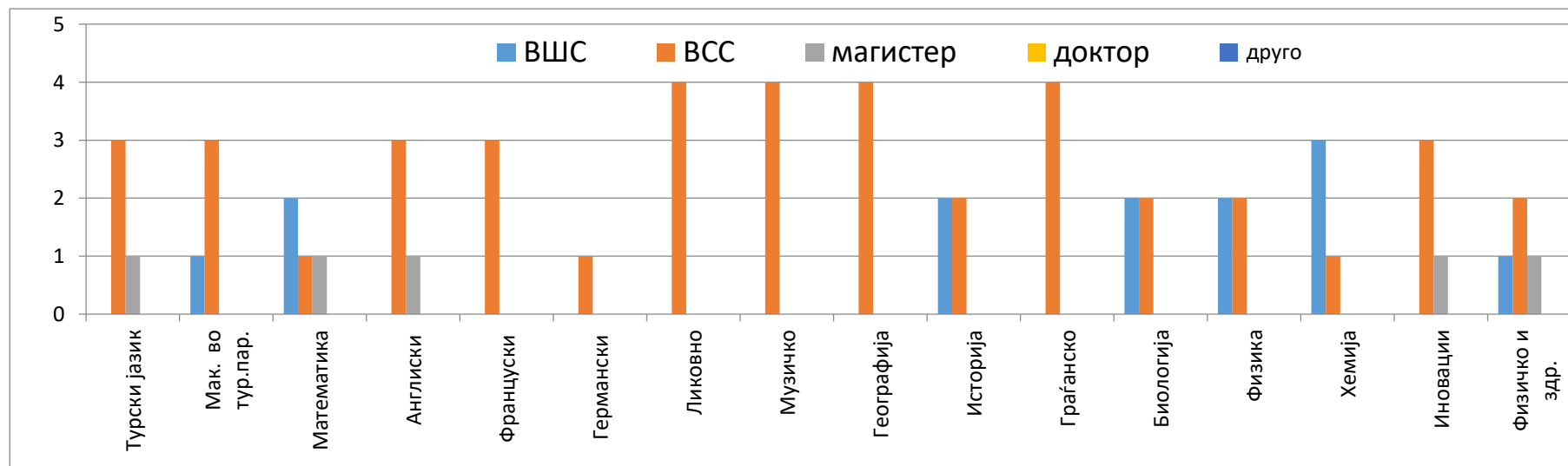
**Табела 6 – Наставници по пол и степен на образование**

| Пол    | Степен на образование |               |               |        | Вкупно |              |
|--------|-----------------------|---------------|---------------|--------|--------|--------------|
|        | ВШС                   | ВСС           | Научен степен |        |        | Друго        |
|        |                       |               | магистер      | доктор |        |              |
| Мажи   | 7<br>(11,6%)          | 25<br>(41,6%) | 4<br>(6,6%)   | (0%)   | (0%)   | 36<br>(60%)  |
| Жени   | 5 (8,3%)              | 18<br>(30%)   | 1<br>(1,6%)   | (0%)   | (0%)   | 24<br>(40%)  |
| Вкупно | 12<br>(20%)           | 43<br>(71,6%) | 5<br>(8,3%)   | (0%)   | (0%)   | 60<br>(100%) |



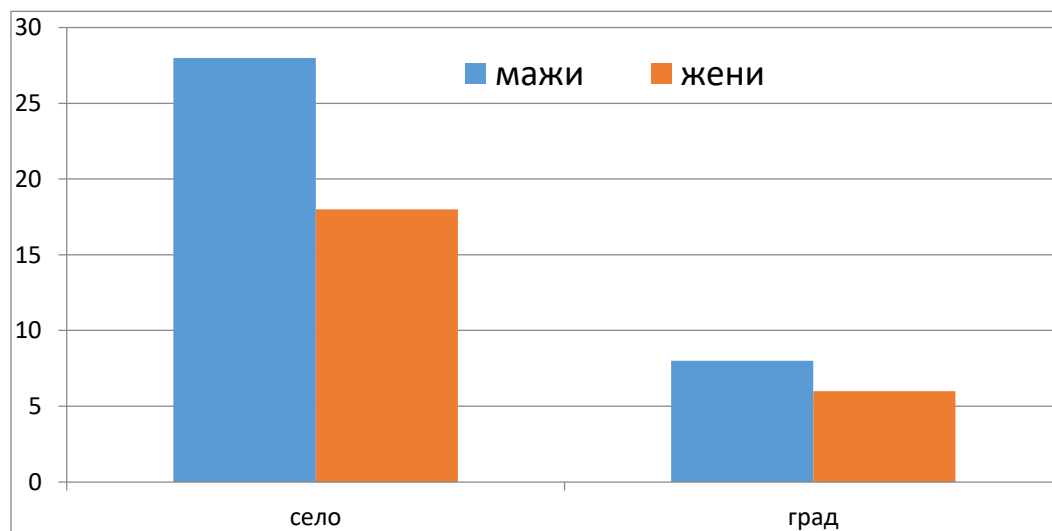
Табела 7 – Наставници по предмети и степен на образование

| Степен на образование |          | Предмет      |                           |            |                |                 |                 |                     |                     |            |          |                       |           |          |          |          | Вкупно   |                           |
|-----------------------|----------|--------------|---------------------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
|                       |          | Турски јазик | Макед. јазик во тур. пар. | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации |          | Физ. и здрав. образование |
| ВШС                   |          | (0%)         | 1 (1,6%)                  | 2 (3,3%)   | (0%)           | (0%)            | (0%)            | (0%)                | (0%)                | (0%)       | 2 (3,3%) | (0%)                  | 2 (3,3%)  | 2 (3,3%) | 3 (5%)   | (0%)     | 1 (1,6%) | 13 (21,6%)                |
| ВСС                   |          | 3 (5%)       | 3 (5%)                    | 1 (1,6%)   | 3 (5%)         | 3 (5%)          | 1 (1,6%)        | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)   | 2 (3,3%) | 4 (6,6%)              | 2 (3,3%)  | 2 (3,3%) | 1 (1,6%) | 3 (5%)   | 2 (3,3%) | 42 (70%)                  |
| Научен степен         | Магистер | 1 (1,6%)     | (0%)                      | 1 (1,6%)   | 1 (1,6%)       | (0%)            | (0%)            | (0%)                | (0%)                | (0%)       | (0%)     | (0%)                  | (0%)      | (0%)     | (0%)     | 1 (1,6%) | 1 (1,6%) | 5 (8,3%)                  |
|                       | Доктор   | (0%)         | (0%)                      | (0%)       | (0%)           | (0%)            | (0%)            | (0%)                | (0%)                | (0%)       | (0%)     | (0%)                  | (0%)      | (0%)     | (0%)     | (0%)     | (0%)     | 0 (0%)                    |
| Друго                 |          | (0%)         | (0%)                      | (0%)       | (0%)           | (0%)            | (0%)            | (0%)                | (0%)                | (0%)       | (0%)     | (0%)                  | (0%)      | (0%)     | (0%)     | (0%)     | (0%)     | 0 (0%)                    |
| Вкупно                |          | 4 (6,6%)     | 4 (6,6%)                  | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%)       | 3 (5%)          | 1 (1,6%)        | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)              | 4 (6,6%)  | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 60 (100%)                 |



**Табела 8 – Наставници по пол и место на училиштето**

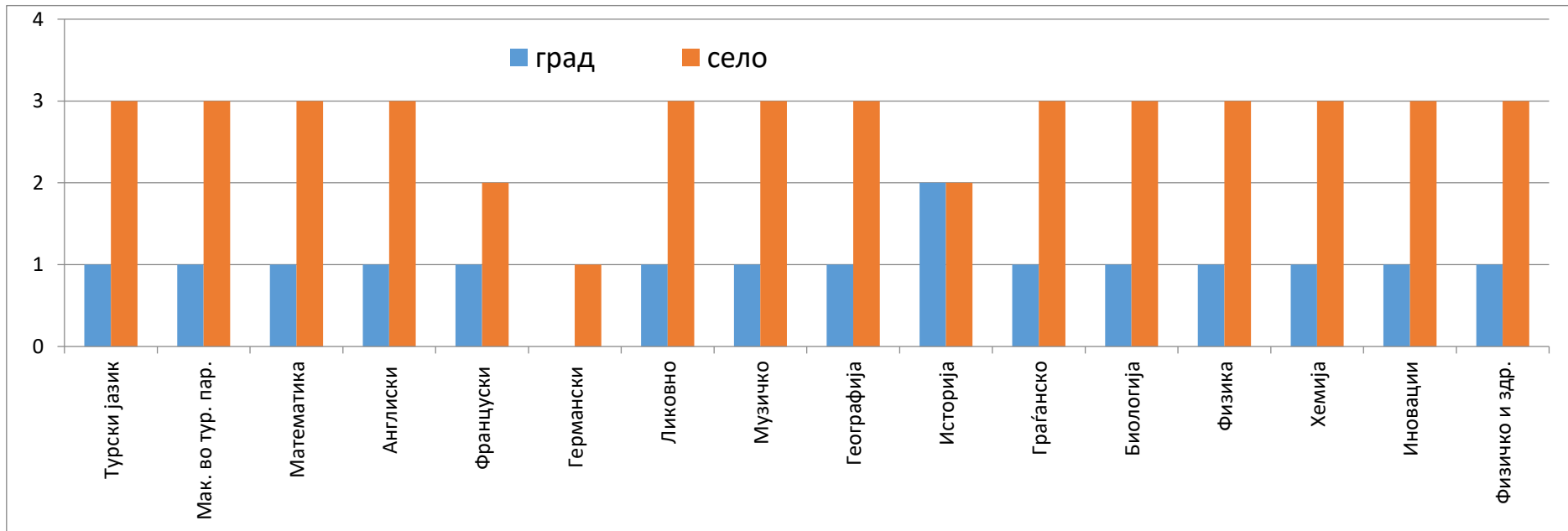
| Пол    | Место на училиштето |               | Вкупно       |
|--------|---------------------|---------------|--------------|
|        | село                | град          |              |
| Мажи   | 28<br>(46,6%)       | 8<br>(13,3%)  | 36<br>(60%)  |
| Жени   | 18<br>(30%)         | 6<br>(10%)    | 24<br>(40%)  |
| Вкупно | 46<br>(76,6%)       | 14<br>(23,3%) | 60<br>(100%) |





Табела 9 – Наставници по предмет и место на училиштето

| Место на училиштето | Предмет      |                               |            |                |                 |                 |                     |                     |            |          |                       |           |          |          |          |                              | Вкупно     |
|---------------------|--------------|-------------------------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|------------------------------|------------|
|                     | Турски јазик | Макед. јазик во турските пар. | Математика | Англиски јазик | Француски јазик | Германски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика   | Хемија   | Иновации | Физичко и здрав. образование |            |
| Град                | 1 (1,6%)     | 1 (1,6%)                      | 1 (1,6%)   | 1 (1,6%)       | 1 (1,6%)        | (0%)            | 1 (1,6%)            | 1 (1,6%)            | 1 (1,6%)   | 2 (3,3%) | 1 (1,6%)              | 1 (1,6%)  | 1 (1,6%) | 1 (1,6%) | 1 (1,6%) | 1 (1,6%)                     | 16 (26,6%) |
| Село                | 3 (5%)       | 3 (5%)                        | 3 (5%)     | 3 (5%)         | 2 (3,3%)        | 1 (1,6%)        | 3 (5%)              | 3 (5%)              | 3 (5%)     | 2 (3,3%) | 3 (5%)                | 3 (5%)    | 3 (5%)   | 3 (5%)   | 3 (5%)   | 3 (5%)                       | 44 (73,3%) |
| Вкупно              | 4 (6,6%)     | 4 (6,6%)                      | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%)       | 3 (5%)          | 1 (1,6%)        | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)            | 4 (6,6%)   | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)              | 4 (6,6%)  | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%) | 4 (6,6%)                     | 60 (100%)  |



**ТРЕТ ДЕЛ**  
**ИНТРЕПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## ГЛАВНА ХИПОТЕЗА

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето на наставата од учениците и резултатите од самовреднувањето на наставата од наставниците, па не се добива целосна слика за квалитетот на наставата на наставниците во основните училишта во Република Македонија.

## 1. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето на примената на современи техники за учење и поучување во наставата од учениците и резултатите од самовреднувањето на примената на современи техники за учење и поучување од наставниците, па не се добива целосна слика за квалитетот на примената на современи техники за учење и поучување во наставата во основните училишта во Република Македонија.

### 1.1 ИНДИКАТОР

Го менува распоредот на клупите во училницата

**Табела 1** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници      | Ученици    |
|---|-----------------|------------|
|   | и               |            |
| Просек                                  | 2,57142857      | 2,13844432 |
| Варијанса                               | 1               | 5          |
| Набљудувањ<br>а                         | 1,35836177      | 0,55365353 |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци | 5               | 2          |
| с.с. *)                                 | 294             | 294        |
| t-статистика                            | 0               |            |
| P(T<=t)<br>едностран                    | 498             |            |
| t-критично<br>едностран                 | 5,36908251      |            |
| P(T<=t)<br>двостран                     | 1               |            |
| t-критично<br>двостран                  | 6,07964E-<br>08 |            |
|   | 1,64791913      |            |
|   | 9               |            |
|   | 1,21593E-<br>07 |            |
|   | 1,96473889      |            |
|   | 9               |            |

с.с. \*) - степени на слобода

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,965.

t-статистиката (5,369) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

$H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (2,571 – 2,138) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

**Табела 2** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .   |
|----------------------------------|------------|----------|--|
| Просек                           | 3,277778   | 1,653889 | t-критично двостран = 1,98 .   |
| Варијанса                        | 1,236579   | 0,233889 | t-статистиката (12,704) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                      | 90         | 90       | Постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |  |
| с.с.                             | 122        |          |  |
| t-статистика                     | 12,70427   |          | <b>Истражувачки заклучок:</b>  |
| $P(T \leq t)$ едностран          | 2,23E-24   |          | Но се отфрла.  |
| t-критично едностран             | 1,657439   |          | Се прифаќа $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,278 – 1,654) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор |
| $P(T \leq t)$ двостран           | 4,46E-24   |          | 1, постои значајна разлика.  |
| t-критично двостран              | 1,9796     |          |  |

**Табела 3** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици   | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|----------------------------------|-------------|-----------|---|
| Просек                           | 3,05        | 2,4466667 | t-критично двостран = 1,983.  |
| Варијанса                        | 1,438135593 | 0,6736328 | t-статистиката (3,216) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                      | 60          | 60        | Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |           |   |
| с.с.                             | 104         |           |   |
| t-статистика                     | 3,215953835 |           | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| $P(T \leq t)$ едностран          | 0,000866446 |           | Но се отфрла.   |
| t-критично едностран             | 1,659637437 |           | Се прифаќа $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,05 – 2,447) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор |
| $P(T \leq t)$ двостран           | 0,001732892 |           | 1, постои значајна разлика.   |
| t-критично двостран              | 1,983037471 |           |   |

Доколку наставникот користи современи техники за учење и поучување на учениците, потребно е да го менува распоредот на клупите во училницата. Статистичката обработка на податоците, според табелите од 1 до 3, покажува дека постои разлика во оценувањето меѓу наставниците и учениците, без

разлика на наставниот јазик (македонски, албански и турски) на кој се реализира наставата.

## 1.2 ИНДИКАТОР

Го објаснува материјалот од едноставно кон посложено

**Табела 4** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици                   |
|-----------------------------------|-------------|---------------------------|
| Просек                            | 4,56122449  | 3,745918367<br>0,44278191 |
| Варијанса                         | 0,711255833 | 8                         |
| Набљудувања                       | 294         | 294                       |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |                           |
| с.с.                              | 556         |                           |
| t-статистика                      | 13,01320768 |                           |
| $P(T \leq t)$                     |             |                           |
| едностран                         | 2,76166E-34 |                           |
| t-критично                        |             |                           |
| едностран                         | 1,647598819 |                           |
| $P(T \leq t)$                     |             |                           |
| двостран                          | 5,52332E-34 |                           |
| t-критично                        |             |                           |
| двостран                          | 1,964239717 |                           |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (13,013) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

$H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,561 – 3,746) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 5** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | Наставници | Ученици  |
|--|------------|----------|
| Просек                                 | 4,655556   | 3,958333 |
| Варијанса                              | 0,408115   | 0,338104 |
| Набљудувања                            | 90         | 90       |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0          |          |
| с.с.                                   | 176        |          |
| t-статистика                           | 7,657013   |          |
| P(T<=t)                                |            |          |
| едностран<br>t-критично                | 6,07E-13   |          |
| едностран<br>P(T<=t)                   | 1,653557   |          |
| двостран                               | 1,21E-12   |          |
| t-критично<br>двостран                 | 1,973534   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,974.  
Добиениот резултат од t-статистиката (7,657) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  $H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,656 – 3,958) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 6** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | Наставници  | Ученици   |
|--|-------------|-----------|
| Просек                                 | 3,966666667 | 3,7991667 |
| Варијанса                              | 1,625988701 | 0,1518213 |
| Набљудувања                            | 60          | 60        |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0           |           |
| с.с.                                   | 70          |           |
| t-статистика                           | 0,97307824  |           |
| P(T<=t)                                |             |           |
| едностран<br>t-критично                | 0,166932529 |           |
| едностран<br>P(T<=t)                   | 1,66691448  |           |
| двостран                               | 0,333865058 |           |
| t-критично<br>двостран                 | 1,994437086 |           |

**Статистички заклучок:**  $p > 0,05$ .

t-критично двостран = 1,994.  
t-статистиката (0,973) е во областа на прифаќање на  $H_0$ . Не постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се задржува.

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,967 – 3,799) на примероците не е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, не постои значајна разлика.

Најчесто часовите започнуваат со содржинска подготовка на учениците, со цел да се обноват оние содржини во нивната свест, кои ќе бидат основа за новата наставна содржина. Тоа се реализира преку низа кратки прашања.

За излагање на новата наставна содржина, наставниците поставуваат кратки прашања, при што се внимава да биде застапен дидактичкиот принцип на постапност. Меѓутоа, не се има предвид стилот на учење кај секој ученик. Постојат повеќе видови когнитивни стилови и стилови на учење. Во практиката не може да се сретнат како чист вид, туку се среќаваат во различни комбинации. Заради неводење сметка дека кај секој ученик преовладува еден вид стил на учење, е присутна значајна разлика меѓу оценката на наставникот и оценката од учениците за објаснување на материјалот од едноставно кон посложено на часовите, без разлика на кој наставен јазик (македонски, албански и турски) следат настава.

### 1.3 ИНДИКАТОР

Поголем број ученици се активни (работат, учат, разговараат), а наставникот е помалку активен

**Табела 7** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици   |
|-----------------------------------|-------------|-----------|
| Просек                            | 3,962585034 | 3,2214285 |
| Варијанса                         | 0,780165308 | 0,4022354 |
| Набљудувања                       | 294         | 294       |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |           |
| с.с.                              | 532         |           |
| t-статистика                      | 11,68695056 |           |
| P(T<=t)                           |             |           |
| едностран                         | 1,51488E-28 |           |
| t-критично                        |             |           |
| едностран                         | 1,64772288  |           |
| P(T<=t)                           |             |           |
| двостран                          | 3,02976E-28 |           |
| t-критично                        |             |           |
| двостран                          | 1,964433045 |           |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,964

t-статистиката (11,686) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,963 – 3,221) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 8** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 3,433333   | 2,946111 |
| Варијанса                        | 1,506742   | 0,410743 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 134        |          |
| t-статистика                     | 3,33797    |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран                        | 0,000546   |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,656305   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| двостран                         | 0,001093   |          |
| t-критично                       |            |          |
| двостран                         | 1,977826   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-гран. двостран = 1,978.

t-статистиката (3,338) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:** Но се

отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,433 – 2,946) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.



**Табела 9** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници                 | Ученици   |
|---|----------------------------|-----------|
| Просек  | 4,016666667                | 3,0025    |
| Варијанса                                       | 1,203107345                | 0,4539343 |
| Набљудувања                                     | 60                         | 60        |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци<br>с.с.  | 0<br>98                    |           |
| t-статистика<br>P(T<=t)                         | 6,102646908                |           |
| едностран<br>t-критично<br>едностран<br>P(T<=t) | 1,04476E-08<br>1,660551218 |           |
| двостран<br>t-критично<br>двостран              | 2,08953E-08<br>1,984467404 |           |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,984.  
t-статистиката (6,103) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла.

Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,017 – 3,003) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

Поголемиот број ученици на часовите се многу малку активни (работат, учат, разговараат). Повеќе е активен наставникот. Причина за тоа е традиционалниот начин на реализирање на наставата, при што наставникот само пренесува знаења и внесува страв кај учениците да не направат грешка при разговорот. Наставникот треба да ги научи учениците да гледаат на направените грешки како на еден начин за учење. Давањето одговор од учениците на поставените прашања од наставникот не е работа, учење или разговор. Учењето на учениците зависи од тоа колку се тие ангажирани во текот на наставата. Ангажираноста на учениците зависи и од нив, тоа значи дека може тие да не сакаат да се ангажираат без разлика што ќе направи наставникот, но може да се ангажираат доколку сакаат. Кога ќе бидат ангажирани (работат, учат, разговараат), учениците може пак да не научат, но, сепак, тоа е подобро отколку да не се ангажирани. Табелите од 7 до 9 кажуваат дека учениците сметаат дека не се толку ангажирани на часовите колку што мислат наставниците.

## 1.4 ИНДИКАТОР

Кога наставникот предава, го поврзува материјалот со примери од животот

**Табела 10** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици                   |
|----------------------------------|-------------|---------------------------|
| Просек                           | 4,489795918 | 3,472789116<br>0,46755055 |
| Варијанса                        | 0,503308491 | 6                         |
| Набљудувања                      | 294         | 294                       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |                           |
| с.с.                             | 585         |                           |
| t-статистика                     | 17,69780608 |                           |
| P(T<=t)                          |             |                           |
| едностран t-критично             | 9,42484E-57 |                           |
| едностран P(T<=t)                | 1,647462516 |                           |
| двостран                         | 1,88497E-56 |                           |
| t-критично двостран              | 1,96402732  |                           |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.  
t-статистиката (17,698) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,49 – 3,473) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

**Табела 11** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,488889   | 3,110556 |
| Варијанса                        | 0,747066   | 0,540028 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 174        |          |
| t-статистика                     | 11,52578   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран t-критично             | 1,68E-23   |          |
| едностран P(T<=t)                | 1,653658   |          |
| двостран                         | 3,35E-23   |          |
| t-критично двостран              | 1,973691   |          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,974.  
t-статистиката (11,526) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,489 – 3,111) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

**Табела 12** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> |
|----------------------------------|-------------------|----------------|
| Просек                           | 4,4               | 3,5566667      |
| Варијанса                        | 0,549152542       | 0,3530056      |
| Набљудувања                      | 60                | 60             |
| Претпоставена разлика на просеци | 0                 |                |
| с.с.                             | 113               |                |
| t-статистика                     | 6,877546622       |                |
| $P(T \leq t)$                    |                   |                |
| едностран t-критично             | 1,77799E-10       |                |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,658450217       |                |
| двостран t-критично              | 3,55599E-10       |                |
| двостран                         | 1,981180296       |                |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,981.  
t-статистиката (6,878) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,4 – 3,557) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

Наставниците сметаат дека со запишување во планот за наставен час „новата наставна содржина е во корелација со физика и историја“, направиле поврзување на материјалот со примери од животот. Учениците сметаат дека содржините им се пренесуваат апстрактно и не им се поврзуваат со примери од животот. Тоа го потврдува статистичката обработка на податоците дадени во табелите 10, 11 и 12 и затоа, има разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците во однос на тоа колку на часовите се прави поврзување на материјалот со примери од животот.

## 1.5 ИНДИКАТОР

Наставникот им задава на учениците истражувачки (проблемски) задачи

**Табела 13** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 3,802721088 | 2,951530612 |
| Варијанса                        | 0,896101785 | 0,505927683 |
| Набљудувања                      | 294         | 294         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 544         |             |
| t-статистика                     | 12,3259911  |             |
| P(T<=t) едностран                | 2,92165E-31 |             |
| t-критично едностран             | 1,647659479 |             |
| P(T<=t) двостран                 | 5,8433E-31  |             |
| t-критично двостран              | 1,964334244 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (12,326) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,803 – 2,952) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 14** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 3,9        | 2,979444 |
| Варијанса                        | 1,124719   | 0,772241 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 172        |          |
| t-статистика                     | 6,340772   |          |
| P(T<=t) едностран                | 9,73E-10   |          |
| t-критично едностран             | 1,653761   |          |
| P(T<=t) двостран                 | 1,95E-09   |          |
| t-критично двостран              | 1,973852   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,974.

t-статистиката (6,341) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,9 – 2,979) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 15** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b> |
|--|-------------------|----------------|--|
| Просек                                 | 4,066666667       | 3,4983333      | t-критично двостран = 1,983.                           |
| Варијанса                              | 1,080225989       | 0,4719463      | t-статистиката (3,534) е надвор од                     |
| Набљудувања                            | 60                | 60             | областа на прифаќање на $H_0$ . Постои                 |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0                 |                | значајна разлика помеѓу просеците.                     |
| с.с.                                   | 102               |                | <b>Истражувачки заклучок:</b>                          |
| t-статистика                           | 3,533530035       |                | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .                       |
| $P(T \leq t)$                          |                   |                | Набљудуваната разлика помеѓу                           |
| едностран                              | 0,00030887        |                | просеците (4,067 – 3,498) на примеро-                  |
| t-критично                             |                   |                | ците е доволно убедлива и може да се                   |
| едностран                              | 1,659929976       |                | каже дека помеѓу самооценувањето на                    |
| $P(T \leq t)$                          |                   |                | наставниците и оценката од учениците,                  |
| двостран                               | 0,00061774        |                | во однос на индикатор 5, постои                        |
| t-критично                             |                   |                | значајна разлика.                                      |
| двостран                               | 1,983495205       |                |  |

Истражувачките (проблемските) задачи може да реализираат преку водено истражување и отворено истражување. Воденото истражување е присутно во наставата. Наставниците поставуваат едно или повеќе прашања и од учениците се бара да собираат податоци кои ја потврдуваат или не претпоставката. Во воденото истражување, активностите имаат однапред дефинирана структура и тек на реализацијата. Реализацијата секогаш води кон решение кое се знае или се очекува. Во овој вид истражувачки (проблемски) задачи спаѓаат математичките проблеми и експериментите кои не се многу присутни на часовите. Учењето преку проблеми, проекти, акциски проекти и други приоди се отворени истражувања. Во овие истражувања од учениците се очекува да генерираат прашања, да изработат план за собирање на податоци и податоците да ги искористат за донесување на заклучоци. Ваквиот вид истражување бара поврзување на материјалот со ситуации од секојдневниот живот. Затоа учениците даваат помала оценка во однос на тоа дека им се поставуваат истражувачки (проблемски) задачи во однос на наставниците, без разлика на кој наставен јазик следат настава.

## 1.6 ИНДИКАТОР

На часовите учениците работат според своите знаења

**Табела 16** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 3,989795918 | 3,427040816 |
| Варијанса                         | 0,890680504 | 0,3001451   |
| Набљудувања                       | 294         | 294         |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 470         |             |
| t-статистика                      | 8,842376796 |             |
| P(T<=t)                           |             |             |
| едностран                         | 9,47955E-18 |             |
| t-критично                        |             |             |
| едностран                         | 1,648102128 |             |
| P(T<=t)                           |             |             |
| двостран                          | 1,89591E-17 |             |
| t-критично                        |             |             |
| двостран                          | 1,96502409  |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,965.

t-статистиката (8,842) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,99 – 3,427) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 6, постои значајна разлика.

**Табела 17** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 3,533333   | 2,942222 |
| Варијанса                        | 1,555056   | 0,334939 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 126        |          |
| t-статистика                     | 4,07906    |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран                        | 3,98E-05   |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,657037   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| двостран                         | 7,96E-05   |          |
| t-критично                       |            |          |
| двостран                         | 1,978971   |          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,979.

t-статистиката (4,079) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,533 – 2,942) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 6, постои значајна разлика.

**Табела 18** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници   | Ученици   |
|----------------------------------|--------------|-----------|
| Просек                           | 3,683333333  | 3,7141667 |
| Варијанса                        | 1,270903955  | 0,096279  |
| Набљудувања                      | 60           | 60        |
| Претпоставена разлика на просеци | 0            |           |
| с.с.                             | 68           |           |
| t-статистика                     | -0,204259748 |           |
| P(T<=t) едностран                | 0,419380317  |           |
| t-критично едностран             | 1,667572281  |           |
| P(T<=t) двостран                 | 0,838760633  |           |
| t-критично двостран              | 1,995468907  |           |

**Статистички заклучок:  $p > 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,995.

t-статистиката (-0,204) е во областа на прифаќање на  $H_0$ . Не постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се задржува. Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,683 – 3,714) на примероците не е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, не постои значајна разлика.

Учениците на часовите треба да работат според своите знаења, а тоа значи дека треба да биде присутно диференцирано поучување во планирањето и реализирањето на наставата. Диференцираното поучување овозможува учениците физички и ментално да бидат вклучени во стекнување на знаења. Со диференцираното поучување се очекува наставниците да го водат процесот на учење според потребите, интересите и способностите на учениците. Диференцираниот пристап на работа на часовите е поврзан со различни методи и техники, кои на учениците им овозможуваат: логичко и критичко размислување, работа на проекти, решавање на проблеми од секојдневни ситуации и нивно оспособување за доживотно учење. Сето ова се однесува на претходните индикатори за кои оценката на наставникот се разликува од оценката на учениците. Според тоа, како и според табелите 16, 17 и 18 има разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците во однос на тоа дека учениците работат според своите знаења.

Според табелите од 1 до 18 може да заклучиме дека **првата посебна хипотеза се потврдува.**

## 2. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето на комуникацијата со учениците во наставата од учениците и резултатите од самовреднувањето на комуникацијата со учениците од наставниците, па не се добива целосна слика за квалитетот на комуникацијата со учениците во наставата во основните училишта во Република Македонија.

### 2.1 ИНДИКАТОР

Им дозволува на учениците да кажат свое мислење на часовите

**Табела 19** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници  | Ученици     |
|---|-------------|-------------|
| Просек                                  | 4,775510204 | 4,201020408 |
| Варијанса                               | 0,20199206  | 0,274898173 |
| Набљудувања                             | 294         | 294         |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци | 0           |             |
| с.с.                                    | 573         |             |
| t-статистика                            | 14,26417868 |             |
| $P(T \leq t)$                           |             |             |
| едностран                               | 5,02861E-40 |             |
| t-критично                              |             |             |
| едностран                               | 1,647517241 |             |
| $P(T \leq t)$                           |             |             |
| двостран                                | 1,00572E-39 |             |
| t-критично                              |             |             |
| двостран                                | 1,964112596 |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (14.264) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,776 – 4,201) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.



**Табела 20** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | Наставници<br>и | Ученици  |
|--|-----------------|----------|
| Просек                                 | 4,58427         | 4,146111 |
| Варијанса                              | 0,40475         | 0,388552 |
| Набљудувања                            | 89              | 90       |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0               |          |
| с.с.                                   | 177             |          |
| t-статистика                           | 4,653632        |          |
| P(T<=t)                                |                 |          |
| едностран                              | 3,19E-06        |          |
| t-критично                             |                 |          |
| едностран                              | 1,653508        |          |
| P(T<=t)                                |                 |          |
| двостран                               | 6,37E-06        |          |
| t-критично                             |                 |          |
| двостран                               | 1,973457        |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,973.

t-статистиката (4,654) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

$H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,584 – 4,146) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

**Табела 21** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран при претпоставка за различни варијанси

|  | Наставници<br>и | Ученици     |
|--|-----------------|-------------|
| Просек                                 | 4,633333333     | 3,9925      |
| Варијанса                              | 0,236158192     | 0,191680085 |
| Набљудувања                            | 60              | 60          |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0               |             |
| с.с.                                   | 117             |             |
| t-статистика                           | 7,588936182     |             |
| P(T<=t)                                |                 |             |
| едностран                              | 4,26628E-12     |             |
| t-критично                             |                 |             |
| едностран                              | 1,657981659     |             |
| P(T<=t)                                |                 |             |
| двостран                               | 8,53257E-12     |             |
| t-критично                             |                 |             |
| двостран                               | 1,980447532     |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,98

t-статистика (7,589) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  $H_0$  се отфрла.

Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,633-3,993) на примероците е доволно убедлива, и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката на учениците во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

Според табелите 19, 20 и 21, без разлика на кој наставен јазик учениците ја следат наставата во девето одделение постои значајна разлика во оценката што ја даде наставниците и оценката од учениците во однос на тоа колку

наставникот им дозволува на учениците да кажат свое мислење на часовите. Праксата покажува дека наставниците не им даваат доволно време на учениците да го кажат своето мислење, дури и при усно поставување на прашања не им даваат доволно време ученикот да одговори и често го довршуваат нивниот одговор. Причина за тоа според наставниците е стравот дека нема да можат да ги реализираат сите планирани активности за постигнување на дефинираните цели за часот. Меѓутоа не се размислува дали за часот се планирани и многу активности за 40 минути.

## 2.2 ИНДИКАТОР

Наставникот дозволува учениците да поставуваат прашања.

**Табела 22** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници  | Ученици    |
|---|-------------|------------|
|   | 4,87074829  | 4,39397601 |
| Просек                                  | 9           | 1          |
|   | 0,13340762  |            |
| Варијанса                               | 9           | 0,23146286 |
| Набљудувања                             | 294         | 294        |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци | 0           |            |
| с.с.                                    | 547         |            |
| t-статистика                            | 13,5336612  |            |
| P(T<=t)                                 |             |            |
| едностран                               | 1,67642E-36 |            |
| t-критично                              | 1,64764406  |            |
| едностран                               | 4           |            |
| P(T<=t)                                 |             |            |
| двостран                                | 3,35284E-36 |            |
| t-критично                              | 1,96431022  |            |
| двостран                                | 3           |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (13,534) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,871 – 4,394) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 23** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | Наставниц<br>и | Ученици  |
|--|----------------|----------|
| Просек                                 | 4,766667       | 4,382222 |
| Варијанса                              | 0,270787       | 0,241253 |
| Набљудувања                            | 90             | 90       |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0              |          |
| с.с.                                   | 177            |          |
| t-статистика                           | 5,096863       |          |
| P(T<=t)                                |                |          |
| едностран                              | 4,4E-07        |          |
| t-критично                             |                |          |
| едностран                              | 1,653508       |          |
| P(T<=t)                                |                |          |
| двостран                               | 8,81E-07       |          |
| t-критично                             |                |          |
| двостран                               | 1,973457       |          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,973.

t-статистиката (5,097) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:** Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,767 – 4,382) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 24** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | Наставниц<br>и | Ученици    |
|--|----------------|------------|
| Просек                                 | 4,86666667     | 4,295      |
| Варијанса                              | 0,11751412     | 0,09463559 |
| Набљудувања                            | 60             | 60         |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0              |            |
| с.с.                                   | 117            |            |
| t-статистика                           | 9,61384832     |            |
| P(T<=t)                                |                |            |
| едностран                              | 8,86289E-17    |            |
| t-критично                             | 1,65798165     |            |
| едностран                              | 9              |            |
| P(T<=t)                                |                |            |
| двостран                               | 1,77258E-16    |            |
| t-критично                             | 1,98044753     |            |
| двостран                               | 2              |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,98.

t-статистиката (9,614) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,867 – 4,295) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

Оценката од учениците, според табелите 22, 23 и 24, значајно се разликува од оценката на наставниците за индикаторот 2.2: Наставникот

дозволува учениците да поставуваат прашања. Најчесто поставуваните прашања од учениците се за добивање на дополнително објаснување за начинот на работа. Причина за тоа се недоволно јасни насоки за работа дадени од наставникот или недоволно внимание од ученикот кога наставникот дава насоки.

### 2.3 ИНДИКАТОР

Дозволува учениците меѓу себе да разговараат при реализација на планираните активности.

**Табела 25** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|              | Наставници  | Ученици    |
|--------------|-------------|------------|
|              | 4,28231292  | 3,38396885 |
| Просек       | 5           | 1          |
|              | 0,73572705  | 0,48677702 |
| Варијанса    | 5           | 5          |
| Набљудувањ   |             |            |
| а            | 294         | 294        |
| Претпоставен |             |            |
| а разлика на |             |            |
| просеци      | 0           |            |
| с.с.         | 563         |            |
|              | 13,9312861  |            |
| t-статистика | 9           |            |
| P(T<=t)      |             |            |
| едностран    | 2,03435E-38 |            |
| t-критично   | 1,64756463  |            |
| едностран    | 1           |            |
| P(T<=t)      |             |            |
| двостран     | 4,0687E-38  |            |
| t-критично   | 1,96418644  |            |
| двостран     | 2           |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.  
t-статистиката (13.931) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,282 – 3,384) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 26** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|----------------------------------|------------|----------|---|
| Просек                           | 4,111111   | 2,520556 | t-критично двостран = 1,977.  |
| Варијанса                        | 0,908864   | 0,307972 | t-статистиката (13,679) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Набљудувања                      | 90         | 90       | <b>Истражувачки заклучок:</b> $H_0$ се отфрла. Се прифаќа $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,111 – 2,521) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика. |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |   |
| с.с.                             | 143        |          |   |
| t-статистика                     | 13,67899   |          |   |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |   |
| едностран                        | 4,63E-28   |          |   |
| t-критично                       |            |          |   |
| едностран                        | 1,655579   |          |   |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |   |
| двостран                         | 9,26E-28   |          |   |
| t-критично                       |            |          |   |
| двостран                         | 1,976692   |          |   |

**Табела 27** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .   |
|----------------------------------|-------------|------------|--|
| Просек                           | 4,35        | 3,09083333 | t-критично двостран = 1,982.   |
| Варијанса                        | 0,67203389  | 0,40012641 | t-статистиката (9,42) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Набљудувања                      | 60          | 60         | <b>Истражувачки заклучок:</b> $H_0$ се отфрла. Се прифаќа $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,35 – 3,091) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика. |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |  |
| с.с.                             | 111         |            |  |
| t-статистика                     | 9,419524504 |            |  |
| $P(T \leq t)$                    |             |            |  |
| едностран                        | 3,88962E-16 |            |  |
| t-критично                       |             |            |  |
| едностран                        | 1,658697266 |            |  |
| $P(T \leq t)$                    |             |            |  |
| двостран                         | 7,77924E-16 |            |  |
| t-критично                       |             |            |  |
| двостран                         | 1,98156669  |            |  |

За индикаторот 2.3: Дозволува учениците меѓу себе да разговараат при реализација на планираните активности, постои значајна разлика во оценката на наставниците и оценката од учениците за сите наставни јазици на кои се реализира наставата. Во наставата се применува работа во парови и работа во

групи. Формата за работа дозволува разговор меѓу учениците, меѓутоа тој разговор не е секогаш во врска со дадениот проблем од наставникот, некои ученици не се вклучуваат во работата само следат и сл. Една од причините може да биде различното ниво на знаења кај учениците при решавање на ист проблем.

## 2.4 ИНДИКАТОР

Одговара на секое прашање од учениците.

**Табела 28** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставниц<br>и | Учениц<br>и    | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .   |
|-----------------------------------|----------------|----------------|--|
| Просек                            | 4,833333333    | 4,3154314<br>6 | t-критично двостран = 1,964.<br>t-статистиката (13.794) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Варијанса                         | 0,159840728    | 0,2545827<br>9 |  |
| Набљудувања                       | 294            | 294            | <b>Истражувачки заклучок:</b><br>Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .<br>Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,833 – 4,315) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика. |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0              |                |  |
| с.с.                              | 557            |                |  |
| t-статистика                      | 13,79427775    |                |  |
| $P(T \leq t)$                     |                |                |  |
| едностран t-критично              | 9,50172E-38    |                |  |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,647593882    |                |  |
| двостран t-критично               | 1,90034E-37    |                |  |
| двостран                          | 1,964232024    |                |  |

**Табела 29** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,822222   | 4,191111 |
| Варијанса                        | 0,147815   | 0,370482 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 150        |          |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | 8,316444   |          |
| едностран t-критично             | 2,55E-14   |          |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,655076   |          |
| двостран t-критично              | 5,09E-14   |          |
| двостран                         | 1,975905   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,976.

t-статистиката (8,316) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,822 – 4,191) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

**Табела 30** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 4,683333333 | 4,1075      |
| Варијанса                        | 0,525141243 | 0,141002119 |
| Набљудувања                      | 60          | 60          |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 89          |             |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | 5,464979968 |             |
| едностран t-критично             | 2,08686E-07 |             |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,662155326 |             |
| двостран t-критично              | 4,17371E-07 |             |
| двостран                         | 1,986978657 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,987.

t-статистиката (5,465) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,683 – 4,108) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

За индикаторот 2.4: Одговара на секое прашање од учениците, постои значајна разлика во оценката на наставниците и оценката од учениците за сите наставни јазици на кои се реализира наставата. Овој индикатор е поврзан со индикаторот 2.2: Наставникот дозволува учениците да поставуваат прашања. Најчесто одговорите се во врска со прашањата за дополнително објаснување за начинот на работа, што е за домашна работа и сл.

## 2.5 ИНДИКАТОР

Со зборување, покажување и поглед, ги следи сите ученици

**Табела 31** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                           | 4,816326531 | 4,0586645  |
| Варијанса                        | 0,198230828 | 0,27468978 |
| Набљудувања                      | 294         | 294        |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                             | 571         |            |
| t-статистика                     | 18,89100481 |            |
| P(T<=t)                          |             |            |
| едностран                        | 1,70102E-62 |            |
| t-критично                       |             |            |
| едностран                        | 1,647526586 |            |
| P(T<=t)                          |             |            |
| двостран                         | 3,40204E-62 |            |
| t-критично                       |             |            |
| двостран                         | 1,964127158 |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (18.891) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Не се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,816 – 4,059) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 32** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,777778   | 4,021111 |
| Варијанса                        | 0,264669   | 0,280617 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 178        |          |
| t-статистика                     | 9,721062   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран                        | 1,74E-18   |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,653459   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| двостран                         | 3,48E-18   |          |
| t-критично                       |            |          |
| двостран                         | 1,973381   |          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,973.

t-статистиката (9,721) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:** Не се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,778 – 4,021) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.



**Табела 33** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 4,9         | 3,9225      |
| Варијанса                        | 0,091525424 | 0,125036017 |
| Набљудувања                      | 60          | 60          |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 115         |             |
| t-статистика                     | 16,2705347  |             |
| P(T<=t) едностран                | 6,55622E-32 |             |
| t-критично едностран             | 1,658211831 |             |
| P(T<=t) двостран                 | 1,31124E-31 |             |
| t-критично двостран              | 1,980807476 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,981.

t-статистиката (16,271) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  $H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,9 – 3,923) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

За индикаторот 2.5: Со зборување, покажување и поглед, ги следи сите ученици, постои значајна разлика во оценката на наставниците и оценката од учениците за сите наставни јазици на кои се реализира наставата.

## 2.6 ИНДИКАТОР

Зборувањето на наставникот е доволно гласно и разбирливо

**Табела 34** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 3,989795918 | 3,427040816 |
| Варијанса                         | 0,890680504 | 0,300145138 |
| Набљудувања                       | 294         | 294         |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 470         |             |
| t-статистика                      | 8,842376796 |             |
| $P(T \leq t)$                     |             |             |
| едностран                         | 9,47955E-18 |             |
| t-критично                        |             |             |
| едностран                         | 1,648102128 |             |
| $P(T \leq t)$                     |             |             |
| двостран                          | 1,89591E-17 |             |
| t-критично                        |             |             |
| двостран                          | 1,96502409  |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,965.  
t-статистиката (8.842) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,99 – 3,427) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

**Табела 35** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,844444   | 4,201667 |
| Варијанса                        | 0,20025    | 0,372441 |
| Набљудувања                      | 90         | 90       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 163        |          |
| t-статистика                     | 8,057903   |          |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |
| едностран                        | 7,82E-14   |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,654256   |          |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |
| двостран                         | 1,56E-13   |          |
| t-критично                       |            |          |
| двостран                         | 1,974625   |          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,975.  
t-статистиката (8,058) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,844 – 4,202) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

**Табела 36** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | Наставници  | Ученици    | Статистички заклучок: $p < 0,05$       |
|--|-------------|------------|--|
| Просек                                 | 4,85        | 4,15833333 | t-критично двостран = 1,983.           |
| Варијанса                              | 0,163559322 | 0,07874294 | t-статистиката (10,884) е надвор од    |
| Набљудувања                            | 60          | 60         | областа на прифаќање на $H_0$ . Постои |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0           |            | значајна разлика помеѓу просеците.     |
| с.с.                                   | 105         |            |  |
| t-статистика                           | 10,88413047 |            | <b>Истражувачки заклучок:</b>          |
| $P(T \leq t)$                          |             |            | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .       |
| едностран                              | 3,18108E-19 |            | Набљудуваната разлика помеѓу про-      |
| t-критично                             |             |            | сеците (4,85 – 4,158) на примероците е |
| едностран                              | 1,659495384 |            | доволно убедлива и може да се каже     |
| $P(T \leq t)$                          |             |            | дека помеѓу самооценувањето на         |
| двостран                               | 6,36217E-19 |            | наставниците и оценката од             |
| t-критично                             |             |            | учениците, во однос на индикатор б,    |
| двостран                               | 1,982815217 |            | постои значајна разлика.               |

Исто така, и за индикаторот 2.6 постои разлика меѓу оценката со која се оцениле наставниците во однос на тоа дека зборуваат доволно гласно и разбирливо и оценката со која се оценети од ученикот. Причината за оваа разлика е што најчесто мислењето на наставниците е: „Тие ученици и колку да им се објаснува не можат да научат“. Притоа не се размислува дека учењето на учениците зависи од техниките за учење и поучување, како и од стилот на учење на секој ученик. Ваквото мислење и зборување за учениците, посебно пред нив доведува до намалување или воопшто да нема интерес и мотивација за учење на содржините од предметот.

Комуникацијата е еден од важните елементи на наставниот процес. Наставникот треба да има способности за вербална и невербална комуникација со кои ќе може кај учениците да ја поттикнува креативноста, критичноста и љубопитноста. Наставникот со добри комуникациски вештини им овозможува на учениците: гласно да размислуваат, да кажуваат свои идеи, да поставуваат прашања. Притоа од наставникот се очекува да биде слушател, односно внимателно да ги слуша дискусиите, одговорите и сл. на учениците.

Со индикаторите од 2.1 до 2.6 се потврдува дека во однос на комуникацијата постои разлика на оценката на наставниците и оценката од учениците (од табела 19 до табела 36) и може да заклучиме дека **втората посебна хипотеза се потврдува.**

### 3. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето од учениците за користењето на ресурси во наставата од наставниците и резултатите од самовреднувањето од самите наставници за користењето на ресурси во наставата, па не се добива целосна слика за квалитетот на користењето на ресурси во наставата во основните училишта во Република Македонија.

#### 3.1 ИНДИКАТОР

На часовите наставникот користи различни слики, модели, природни предмети и сл.

**Табела 37** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници  | Ученици     |  |
|---|-------------|-------------|--|
| Просек                                  | 4,204081633 | 4,021938776 | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b><br>t-критично двостран = 1,965.   |
| Варијанса                               | 0,736365536 | 0,304269607 |  |
| Набљудувањ<br>а                         | 294         | 294         | t-статистиката (3.0615) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци | 0           |             | <b>Истражувачки заклучок:</b><br>Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .<br>Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,204 – 4,022) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика. |
| с.с.                                    | 500         |             |  |
| t-статистика                            | 3,06151622  |             |  |
| P(T<=t)<br>едностран                    | 0,00116034  |             |  |
| t-критично<br>едностран                 | 1,64790685  |             |  |
| P(T<=t)<br>двостран                     | 0,00232068  |             |  |
| t-критично<br>двостран                  | 1,96471975  |             |  |

**Табела 38** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                           | 3,27777778  | 1,65388889 |
| Варијанса                        | 1,236579276 | 0,23388920 |
| Набљудувања                      | 90          | 90         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                             | 122         |            |
| t-статистика                     | 12,70426972 |            |
| P(T<=t) едностран                | 2,22937E-24 |            |
| t-критично едностран             | 1,6574395   |            |
| P(T<=t) двостран                 | 4,45874E-24 |            |
| t-критично двостран              | 1,979599854 |            |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .  
t-критично двостран = 1,98.  
t-статистиката (12,704) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ .  
Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  
Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,278 – 1,654) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

**Табела 39** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                           | 4,233333333 | 3,8425     |
| Варијанса                        | 0,62259887  | 0,14193432 |
| Набљудувања                      | 60          | 60         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                             | 85          |            |
| t-статистика                     | 3,462334708 |            |
| P(T<=t) едностран                | 0,000420316 |            |
| t-критично едностран             | 1,6629785   |            |
| P(T<=t) двостран                 | 0,000840632 |            |
| t-критично двостран              | 1,988267868 |            |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .  
t-критично двостран = 1,988.  
t-статистиката (3,462) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ .  
Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  
Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,233 – 3,843) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

### 3.2 ИНДИКАТОР

Материјалите потребни за реализација на часот наставникот навремено ги обезбедува и гледа да се на дофат на учениците за секоја активност.

**Табела 40** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b>  |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|---|
| Просек                            | 4,503401361       | 4,007312925    | t-критично двостран = 1,964.  |
| Варијанса                         | 0,476097606       | 0,325466816    | t-статистиката (9.501) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                       | 294               | 294            | Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0                 |                | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| с.с.                              | 566               |                | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| t-статистика                      | 9,500873853       |                | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,503 – 4,007) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика. |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                |   |
| едностран                         | 2,90898E-20       |                |   |
| t-критично                        |                   |                |   |
| едностран                         | 1,647550238       |                |   |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                |   |
| двостран                          | 5,81797E-20       |                |   |
| t-критично                        |                   |                |   |
| двостран                          | 1,964164013       |                |   |

**Табела 41** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b>  |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|---|
| Просек                            | 4,655555556       | 3,958333333    | t-критично двостран = 1,974.  |
| Варијанса                         | 0,408114856       | 0,33810393     | t-статистиката (7,657) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                       | 90                | 90             | Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Претпоставен а разлика на просеци | 0                 |                | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| с.с.                              | 176               |                | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| t-статистика                      | 7,657013018       |                | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,656 – 3,958) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика. |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                |   |
| едностран                         | 6,06758E-13       |                |   |
| t-критично                        |                   |                |   |
| едностран                         | 1,653557436       |                |   |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                |   |
| двостран                          | 1,21352E-12       |                |   |
| t-критично                        |                   |                |   |
| двостран                          | 1,973534347       |                |   |

**Табела 42** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                    | Наставници  | Ученици    |
|------------------------------------|-------------|------------|
| Просек                             | 4,7         | 3,82       |
| Варијанса                          | 0,21355932  | 0,12806779 |
| Набљудувања                        | 2           | 7          |
| Претпоставка на разлика на просеци | 60          | 60         |
| с.с.                               | 0           | 111        |
| t-статистика                       | 11,6622441  | 3          |
| P(T<=t) едностран                  | 2,65296E-21 | 21         |
| t-критично едностран               | 1,65869726  | 6          |
| P(T<=t) двостран                   | 5,30592E-21 | 21         |
| t-критично двостран                | 1,98156669  | 5          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,982.

t-статистиката (11,662) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,7 – 3,82) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

### 3.3 ИНДИКАТОР

Материјалите што ги користи наставникот на часовите го поттикнуваат учењето кај неговите ученици.

**Табела 43** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 4,43537415  | 4,012755102 |
| Варијанса                        | 0,594785354 | 0,248599551 |
| Набљудувања                      | 294         | 294         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           | 502         |
| с.с.                             | 7,890596224 | 9,49135E-15 |
| t-статистика                     | 1,647894668 | 1,89827E-14 |
| P(T<=t) едностран                | 1,647894668 | 1,89827E-14 |
| t-критично едностран             | 1,89827E-14 | 1,964700761 |
| P(T<=t) двостран                 | 1,89827E-14 | 1,964700761 |
| t-критично двостран              | 1,964700761 |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,965.

t-статистиката (7.891) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,435 – 4,013) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 44** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 3,433333333 | 2,946111111 |
| Варијанса                        | 1,506741573 | 0,410743134 |
| Набљудувања                      | 90          | 90          |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 134         |             |
| t-статистика                     | 3,337969688 |             |
| P(T<=t)                          |             |             |
| едностран                        | 0,000546383 |             |
| t-критично                       |             |             |
| едностран                        | 1,656304542 |             |
| P(T<=t)                          |             |             |
| двостран                         | 0,001092767 |             |
| t-критично двостран              | 1,97782573  |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,978.  
t-статистиката (3,338) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,433 – 2,946) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 45** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 4,55        | 3,846666666 |
| Варијанса                        | 0,590677966 | 0,09524293  |
| Набљудувања                      | 60          | 60          |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 78          |             |
| t-статистика                     | 6,57808993  |             |
| P(T<=t)                          |             |             |
| едностран                        | 2,47219E-09 |             |
| t-критично                       |             |             |
| едностран                        | 1,664624645 |             |
| P(T<=t)                          |             |             |
| двостран                         | 4,94437E-09 |             |
| t-критично                       |             |             |
| двостран                         | 1,990847036 |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,991.  
t-статистиката (6,578) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:** Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,55 – 3,847) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.



### 3.4 ИНДИКАТОР

За да учат на часот, на учениците наставникот им дава работни ливчиња (задачи)

**Табела 46** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници   | Ученици    | Статистички заклучок: $p > 0,05$ .  |
|----------------------------------|--------------|------------|---|
| Просек                           | 3,738095238  | 3,85935374 | t-критично двостран = -1,727.   |
| Варијанса                        | 1,122298066  | 0,32751459 | t-статистиката (5,369) е во областа на прифаќање на $H_0$ . Не постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Набљудувања                      | 294          | 294        |   |
| Претпоставена разлика на просеци | 0            |            | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| с.с.                             | 451          |            | Но се задржува. Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,738 – 3,859) на примероците не е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, не постои значајна разлика. |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | -1,726751828 |            |   |
| едностран t-критично             | 0,042448495  |            |   |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,648239266  |            |   |
| двостран t-критично              | 0,08489699   |            |   |
| двостран                         | 1,965237834  |            |   |

**Табела 47** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .   |
|----------------------------------|-------------|------------|--|
| Просек                           | 4,488888889 | 3,11055555 | t-критично двостран = 1,974.   |
| Варијанса                        | 0,747066167 | 0,54002777 | t-статистиката (11,526) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Набљудувања                      | 90          | 90         |  |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            | <b>Истражувачки заклучок:</b>  |
| с.с.                             | 174         |            | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,489 – 3,111) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика. |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | 11,52578171 |            |  |
| едностран t-критично             | 1,67733E-23 |            |  |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,653658017 |            |  |
| двостран t-критично              | 3,35466E-23 |            |  |
| двостран                         | 1,9736914   |            |  |

**Табела 48** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
|                                   | и           |             |
| Просек                            | 4,116666667 | 3,855833333 |
| Варијанса                         | 1,087853107 | 0,176194209 |
| Набљудувања                       | 60          | 60          |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 78          |             |
| t-статистика                      | 1,797037133 |             |
| P(T<=t) едностран                 | 0,038100264 |             |
| t-критично едностран              | 1,664624645 |             |
| P(T<=t) двостран                  | 0,076200528 |             |
| t-критично двостран               | 1,990847036 |             |

**Статистички заклучок:**  $p > 0,05$ . t-критично двостран = 1,991.

t-статистиката (1,797) е во областа на прифаќање на  $H_0$ . Не постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се задржува.

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,117 – 3,856) на примероците не е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, не постои значајна разлика.

### 3.5 ИНДИКАТОР

Наставникот се труди да пишува прашања, броеви, цртежи и скици јасно и прегледно на таблата.

**Табела 49** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|----------------------------------|-------------|------------|---|
| Просек                           | 4,431972789 | 3,91309523 | t-критично двостран = 1,965.  |
| Варијанса                        | 1,065322375 | 0,31280574 | t-статистиката (7,579) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                      | 294         | 294        | Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| с.с.                             | 451         |            | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | 7,578683136 |            | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,432 – 3,913) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика. |
| едностран t-критично             | 1,00074E-13 |            |   |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,648239266 |            |   |
| двостран t-критично              | 2,00147E-13 |            |   |
| двостран                         | 1,965237834 |            |   |

**Табела 50** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици   | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|----------------------------------|-------------|-----------|---|
| Просек                           | 3,9         | 2,9794444 | t-критично двостран = 1,974.  |
| Варијанса                        | 1,124719101 | 0,7722412 | t-статистиката (6,341) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                      | 90          | 90        | Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |           | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| с.с.                             | 172         |           | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | 6,340771894 |           | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,9 – 2,979) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика. |
| едностран t-критично             | 9,72859E-10 |           |   |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,65376095  |           |   |
| двостран t-критично              | 1,94572E-09 |           |   |
| двостран                         | 1,97385213  |           |   |

**Табела 51** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници  | Ученици     |
|---|-------------|-------------|
| Просек                                  | 4,416666667 | 3,7375      |
| Варијанса                               | 0,823446328 | 0,148358051 |
| Набљудувања                             | 60          | 60          |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци | 0           |             |
| с.с.                                    | 80          |             |
| t-статистика                            | 5,336574322 |             |
| P(T<=t)                                 |             |             |
| едностран                               | 4,30907E-07 |             |
| t-критично<br>едностран                 | 1,664124579 |             |
| P(T<=t)                                 |             |             |
| двостран                                | 8,61814E-07 |             |
| t-критично<br>двостран                  | 1,990063387 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,99.  
t-статистиката (5,337) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

$H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,417 – 3,738) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

### 3.6 ИНДИКАТОР

Учебниците и работните тетратки на наставникот му се единствен ресурс што ги користи на часовите.

**Табела 52** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници      | Ученици     | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|----------------------------------|-----------------|-------------|---|
| Просек                           | 2,55442176<br>9 | 4,105782313 | t-критично двостран = -18,821.  |
| Варијанса                        | 1,66085068<br>8 | 0,336707065 | t-статистиката (5,369) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .  |
| Набљудувања                      | 294             | 294         | Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Претпоставена разлика на просеци | 0               |             | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| с.с.                             | 407             |             | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| t-статистика                     | -18,820742      |             | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (2,554 – 4,106) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика. |
| $P(T \leq t)$ едностран          | 1,33615E-57     |             |   |
| t-критично едностран             | 1,64860612      |             |   |
| $P(T \leq t)$ двостран           | 2,6723E-57      |             |   |
| t-критично двостран              | 1,96580966      |             |   |
|                                  | 1               |             |   |

**Табела 53** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .   |
|----------------------------------|-------------|-------------|--|
| Просек                           | 3,533333333 | 2,942222222 | t-критично двостран = 1,979.   |
| Варијанса                        | 1,55505618  | 0,33493882  | t-статистиката (4,079) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците. |
| Набљудувања                      | 90          | 90          |  |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |  |
| с.с.                             | 126         |             |  |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | 4,079059584 |             |  |
| едностран t-критично             | 3,98178E-05 |             |  |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,657036982 |             |  |
| двостран t-критично              | 7,96356E-05 |             |  |
| двостран $P(T \leq t)$           | 1,978970576 |             |  |

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (3,533 – 2,942) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 6, постои значајна разлика.

**Табела 54** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници   | Ученици     | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|----------------------------------|--------------|-------------|---|
| Просек                           | 2,9          | 3,875833333 | t-критично двостран = 1,994.  |
| Варијанса                        | 1,922033898  | 0,17961793  | t-статистиката (-5,214) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците. |
| Набљудувања                      | 60           | 60          |   |
| Претпоставена разлика на просеци | 0            |             |   |
| с.с.                             | 70           |             |   |
| t-статистика $P(T \leq t)$       | -5,213998338 |             |   |
| едностран t-критично             | 8,94142E-07  |             |   |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,66691448   |             |   |
| двостран t-критично              | 1,78828E-06  |             |   |
| двостран $P(T \leq t)$           | 1,994437086  |             |   |

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (2,9 – 3,876) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 6, постои значајна разлика.

Ресурсите како алатки го поддржуваат процесот на учење кај учениците и затоа се еден од важните елементи потребни за квалитетна настава. И за овој елемент битен за наставниот процес се земени шест индикатори, и тоа:

- 3.1 Наставникот се труди да пишува прашања, броеви, цртежи и скици јасно и прегледно на таблата.
- 3.2 Материјалите потребни за реализација на часот наставникот навремено ги обезбедува и гледа да се на дофат на учениците за секоја активност.
- 3.3 Материјалите што ги користи наставникот на часовите го поттикнуваат учењето кај неговите ученици.
- 3.4 За да учат на часот, на учениците наставникот им дава работни ливчиња (задачи).
- 3.5 На таблата наставникот се труди да пишува јасно и прегледно прашања, броеви, цртежи и скици. овој И се повторува
- 3.6 Учебниците и работните тетратки на наставникот му се единствен ресурс што ги користи на часовите.

За индикаторите 3.1; 3.2; 3.3; 3.5 и 3.6 постои значајна разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците без разлика на јазикот (македонски, албански и турски) на кој се реализира наставата.

За индикаторот 3.4 не постои разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците кои следат настава на македонски.

Интересен е податокот за индикаторот 3.6. Оценката (4,105782313) што ја дале учениците кои следат настава на македонски наставен јазик е поголема од оценката што ја дале наставниците (2,554421769). Исто така, и оценката (3,875833333) што ја дале учениците кои следат настава на турски наставен јазик е поголема од оценката (2,9) на наставниците. Учениците сметаат дека учебниците и работните тетратки на наставникот му се единствен ресурс што ги користи на часовите. Практиката, исто така, тоа го потврдува и покрај тоа што на обуките за новите наставни програми по предмети, реализирани од Бирото за развој на образование, е дадена насока дека на часовите треба да се реализира наставна програма, а не учебник. Учебникот треба да биде само еден од ресурсите за реализирање на наставата.

Со индикаторите од 3.1 до 3.6 се потврдува дека во однос на користење на ресурси во текот на учењето и поучувањето на учениците постои разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците (од табела 37 до табела 54) и може да заклучиме дека *третата посебна хипотеза се потврдува*.

#### 4. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето од учениците за помошта и поддршката што им се дава на учениците во наставата од наставниците и резултите од самовреднувањето од самите наставници за помошта и поддршката што им се дава на учениците во наставата, па не се добива целосна слика за квалитетот на помошта и поддршката што им се дава на учениците во наставата во основните училишта во Република Македонија.

##### 4.1 ИНДИКАТОР

Наставникот им дава корисни совети на учениците кога е тоа можно

**Табела 55** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 4,673469388 | 3,365136054 |
| Варијанса                        | 0,261614543 | 0,492201859 |
| Набљудувања                      | 294         | 294         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 536         |             |
| t-статистика                     | 25,83802298 |             |
| P(T<=t)                          |             |             |
| едностран t-критично             | 1,62207E-96 |             |
| едностран P(T<=t)                | 1,64770143  |             |
| двостран                         | 3,24414E-96 |             |
| t-критично двостран              | 1,964399619 |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (25,838) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,673 – 3,365) на примероците е доволно убедлива, и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.



**Табела 56** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 4,677777778 | 2,837222222 |
| Варијанса                         | 0,310736579 | 0,68143601  |
| Набљудувања                       | 90          | 90          |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 156         |             |
| t-статистика                      | 17,52978427 |             |
| P(T<=t)                           |             |             |
| едностран                         | 5,22836E-39 |             |
| t-критично                        |             |             |
| едностран                         | 1,654679996 |             |
| P(T<=t)                           |             |             |
| двостран                          | 1,04567E-38 |             |
| t-критично                        |             |             |
| двостран                          | 1,975287473 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,975.  
t-статистиката (17,53) е надвор од областа на прифаќање на Но. Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,678 – 2,837) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

**Табела 57** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,666667   | 3,226667 |
| Варијанса                        | 0,259887   | 0,460379 |
| Набљудувања                      | 60         | 60       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 110        |          |
| t-статистика                     | 13,14292   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран                        | 1,36E-24   |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,658824   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| двостран                         | 2,73E-24   |          |
| t-критично                       |            |          |
| двостран                         | 1,981765   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,982.  
t-статистиката (13,143) е надвор од областа на прифаќање на Но. Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,667 – 3,227) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

## 4.2 ИНДИКАТОР

Наставникот им дава поддршка на сите ученици според потребата

**Табела 58** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици     |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                           | 4,649659864 | 3,684693878 |
| Варијанса                        | 0,344419679 | 0,382119872 |
| Набљудувања                      | 294         | 294         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                             | 584         |             |
| t-статистика                     | 19,4113634  |             |
| P(T<=t)                          |             |             |
| едностран t-критично             | 1,91963E-65 |             |
| едностран P(T<=t)                | 1,64746699  |             |
| двостран t-критично              | 3,83927E-65 |             |
| двостран P(T<=t)                 | 1,964034293 |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (19,411) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,65 – 3,685) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 59** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                           | 4,677777778 | 3,195      |
| Варијанса                        | 0,288264669 | 0,52135112 |
| Набљудувања                      | 90          | 90         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                             | 164         |            |
| t-статистика                     | 15,63355831 |            |
| P(T<=t)                          |             |            |
| едностран t-критично             | 1,28835E-34 |            |
| едностран P(T<=t)                | 1,65419793  |            |
| двостран t-критично              | 2,57669E-34 |            |
| двостран P(T<=t)                 | 1,974534539 |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,975.

t-статистиката (15,634) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,678 – 3,195) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 60** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници          | Ученици  |
|---|---------------------|----------|
| Просек  | 4,666667            | 3,683333 |
| Варијанса                                       | 0,293785            | 0,292768 |
| Набљудувања                                     | 60                  | 60       |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци<br>с.с.  | 0<br>118            |          |
| t-статистика<br>P(T<=t)                         | 9,945406            |          |
| едностран<br>t-критично<br>едностран<br>P(T<=t) | 1,35E-17<br>1,65787 |          |
| двостран<br>t-критично<br>двостран              | 2,7E-17<br>1,980272 |          |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,98.

t-статистиката (9,945) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,667 – 3,683) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

#### 4.3 ИНДИКАТОР

Наставникот објективно и коректно ги пофалува и критикува учениците.

**Табела 61** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставниц<br>и                      | Ученици     |
|---|-------------------------------------|-------------|
|   | 4,72108843                          |             |
| Просек  | 5                                   | 3,799659864 |
| Варијанса                                       | 0,25641382                          | 0,333088621 |
| Набљудувања                                     | 8                                   |             |
| а   | 294                                 | 294         |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци<br>с.с. | 0<br>576                            |             |
| t-статистика<br>P(T<=t)                         | 20,5774963                          |             |
| едностран<br>t-критично<br>едностран<br>P(T<=t) | 3<br>3,00987E-71<br>1,64750334<br>6 |             |
| двостран<br>t-критично<br>двостран              | 6,01974E-71<br>1,96409094<br>3      |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (20,577) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,721 – 3,799) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 62** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 4,488888889 | 3,275555555 |
| Варијанса                         | 0,342571785 | 0,37473283  |
| Набљудувања                       | 90          | 90          |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 178         |             |
| t-статистика                      | 13,59094234 |             |
| $P(T \leq t)$                     |             |             |
| едностран t-критично              | 1,27501E-29 |             |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,653459127 |             |
| двостран t-критично               | 2,55002E-29 |             |
| двостран                          | 1,973380848 |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,973.  
t-статистиката (13,591) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,489 – 3,276) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 63** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици |
|----------------------------------|------------|---------|
| Просек                           | 4,55       | 3,5625  |
| Варијанса                        | 0,387288   | 0,21785 |
| Набљудувања                      | 60         | 60      |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |         |
| с.с.                             | 109        |         |
| t-статистика                     | 9,832991   |         |
| $P(T \leq t)$                    |            |         |
| едностран t-критично             | 5,14E-17   |         |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,658953   |         |
| двостран t-критично              | 1,03E-16   |         |
| двостран                         | 1,981967   |         |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,982.  
t-статистиката (9,833) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,55 – 3,563) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

#### 4.4 ИНДИКАТОР

Спорните ситуации наставникот ги решава заедно со учениците

**Табела 64** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици    |
|-----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                            | 4,659863946 | 3,19727891 |
| Варијанса                         | 0,320772678 | 0,54693796 |
| Набљудувања                       | 294         | 294        |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                              | 549         |            |
| t-статистика                      | 26,92200055 |            |
| $P(T \leq t)$                     |             |            |
| едностран t-критично              | 1,0367E-102 |            |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,647633881 |            |
| двостран t-критично               | 2,0733E-102 |            |
| двостран                          | 1,964294355 |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**  
t-критично двостран = 1,964.  
t-статистиката (26,922) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ .  
Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  
Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,6599 – 3,197) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

**Табела 65** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици    |
|-----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                            | 4,488888889 | 2,63277777 |
| Варијанса                         | 0,432459426 | 0,65113264 |
| Набљудувања                       | 90          | 90         |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                              | 171         |            |
| t-статистика                      | 16,9157912  |            |
| $P(T \leq t)$                     |             |            |
| едностран t-критично              | 1,17668E-38 |            |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,653813324 |            |
| двостран t-критично               | 2,35336E-38 |            |
| двостран                          | 1,973933915 |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**  
t-критично двостран = 1,974.  
t-статистиката (16,916) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ .  
Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  
Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,489 – 2,633) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

**Табела 66** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,65       | 3,510833 |
| Варијанса                        | 0,299153   | 0,619838 |
| Набљудувања                      | 60         | 60       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 105        |          |
| t-статистика                     | 9,204651   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран t-критично             | 1,86E-15   |          |
| едностран P(T<=t)                | 1,659495   |          |
| двостран t-критично              | 3,73E-15   |          |
| двостран                         | 1,982815   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,983.

t-статистиката (9,205) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,65 – 3,511) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

#### 4.5 ИНДИКАТОР

Наставникот им простува на учениците кои понекогаш погрешно постапуваат

Табела 67 – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                           | 4,316326531 | 3,97993197 |
| Варијанса                        | 0,606080658 | 0,47039794 |
| Набљудувања                      | 294         | 294        |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                             | 577         |            |
| t-статистика                     | 5,559297623 |            |
| P(T<=t)                          |             |            |
| едностран t-критично             | 2,07235E-08 |            |
| едностран P(T<=t)                | 1,647498746 |            |
| двостран t-критично              | 4,14469E-08 |            |
| двостран                         | 1,964083776 |            |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (5,559) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,316 – 3,9799) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 68** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици    |
|-----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                            | 4,1         | 3,66722222 |
| Варијанса                         | 0,585393258 | 0,59736860 |
| Набљудувања                       | 90          | 90         |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                              | 178         |            |
| t-статистика                      | 3,775179026 |            |
| P(T<=t) едностран                 | 0,000108841 |            |
| t-критично едностран              | 1,653459127 |            |
| P(T<=t) двостран                  | 0,000217682 |            |
| t-критично двостран               | 1,973380848 |            |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,973.  
t-статистиката (3,775) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,1 – 3,667) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 69** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,233333   | 3,776623 |
| Варијанса                        | 0,79209    | 0,312143 |
| Набљудувања                      | 60         | 60       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 99         |          |
| t-статистика                     | 3,366559   |          |
| P(T<=t) едностран                | 0,000542   |          |
| t-критично едностран             | 1,660391   |          |
| P(T<=t) двостран                 | 0,001085   |          |
| t-критично двостран              | 1,984217   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,984.  
t-статистиката (3,367) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,233 – 3,777) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

## 4.6 ИНДИКАТОР

Наставникот е рамноправен со сите ученици на часовите

**Табела 70** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|   | Наставници  | Ученици     |
|---|-------------|-------------|
| Просек                                  | 4,639455782 | 3,404538131 |
| Варијанса                               | 0,545332126 | 0,408898365 |
| Набљудувања                             | 294         | 294         |
| Претпоставен<br>а разлика на<br>просеци | 0           |             |
| с.с.                                    | 574         |             |
| t-статистика                            | 21,6762933  |             |
| $P(T \leq t)$                           |             |             |
| едностран<br>t-критично                 | 7,09364E-77 |             |
| едностран<br>$P(T \leq t)$              | 1,647512593 |             |
| двостран                                | 1,41873E-76 |             |
| t-критично<br>двостран                  | 1,964105353 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,964.  
t-статистиката (21,676) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

$H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,639 – 3,405) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.



**Табела 71** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 4,588888889 | 3,652222222 |
| Варијанса                         | 0,402122347 | 0,348365793 |
| Набљудувања                       | 90          | 90          |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 177         |             |
| t-статистика                      | 10,25733178 |             |
| $P(T \leq t)$                     |             |             |
| едностран                         | 5,70376E-20 |             |
| t-критично                        |             |             |
| едностран                         | 1,653508002 |             |
| $P(T \leq t)$                     |             |             |
| двостран                          | 1,14075E-19 |             |
| t-критично                        |             |             |
| двостран                          | 1,973457161 |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,973.  
t-статистиката (10,257) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,589 – 3,652) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

**Табела 72** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,75       | 3,603333 |
| Варијанса                        | 0,461864   | 0,219819 |
| Набљудувања                      | 60         | 60       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 105        |          |
| t-статистика                     | 10,75775   |          |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |
| едностран                        | 6,1E-19    |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,659495   |          |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |
| двостран                         | 1,22E-18   |          |
| t-критично                       | 1,982815   |          |
| двостран                         |            |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,983.  
t-статистиката (10,758) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,75 – 3,603) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

Од табела 55 до табела 72 може да се види дека постои значајна разлика во оценката што ја даваат учениците за помошта и поддршката што им се дава во наставата од наставниците, од оценката на наставниците. Во секој индикатор оценката на наставникот е поголема од оценката на учениците, без разлика на јазикот (македонски, албански и турски) на кој учениците ја следат наставата. Таа разлика во просек е секаде повеќе од една оценка.

Со индикаторите од 4.1 до 4.6 се потврдува дека во однос на давање поддршка на учениците при реализација на наставата постои разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците (од табела 55 до табела 72) и може да заклучиме дека ***четвртата посебна хипотеза се потврдува.***

## 5. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА

Постои разлика меѓу резултатите од вреднувањето од учениците за оценувањето на нивните постигнувања во наставата од наставниците и резултатите од самовреднувањето од самите наставници за оценувањето на постигнувањата на учениците во наставата, па не се добива целосна слика за квалитетот на оценувањето на постигнувањата на учениците во наставата во основните училишта во Република Македонија.

### 5.1 ИНДИКАТОР

Наставникот пред да им ја каже оценката на учениците бара и самите да се самооценат

**Табела 73** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |   |
|-----------------------------------|-------------|-------------|---|
| Просек                            | 4,142857143 | 3,269897959 | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b><br>t-критично двостран = 1,964.<br>t-статистиката (12,368) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ .<br>Постои значајна разлика помеѓу просеците.  |
| Варијанса                         | 0,846416382 | 0,618263129 |   |
| Набљудувања                       | 294         | 294         | <b>Истражувачки заклучок:</b><br>Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .<br>Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,143 – 3269) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика. |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |   |
| с.с.                              | 572         |             |   |
| t-статистика                      | 12,36790954 |             |   |
| $P(T \leq t)$                     |             |             |   |
| едностран t-критично              | 1,3233E-31  |             |   |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,647521905 |             |   |
| двостран t-критично               | 2,6466E-31  |             |   |
| двостран                          | 1,964119864 |             |   |

**Табела 74** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици    |
|-----------------------------------|-------------|------------|
|                                   |             | 3,36611111 |
| Просек                            | 4,078651685 | 1          |
| Варијанса                         | 0,959652707 | 0,41869819 |
| Набљудувања                       | 89          | 90         |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                              | 152         |            |
| t-статистика                      | 5,735335924 |            |
| $P(T \leq t)$                     |             |            |
| едностран                         | 2,54658E-08 |            |
| t-критично                        |             |            |
| едностран                         | 1,654940175 |            |
| $P(T \leq t)$                     |             |            |
| двостран                          | 5,09315E-08 |            |
| t-критично                        |             |            |
| двостран                          | 1,975693894 |            |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,976.  
t-статистиката (5,735) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,079 – 3,366) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

**Табела 75** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,366667   | 3,8575   |
| Варијанса                        | 0,473446   | 0,202782 |
| Набљудувања                      | 60         | 60       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 102        |          |
| t-статистика                     | 4,796108   |          |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |
| едностран                        | 2,77E-06   |          |
| t-критично                       |            |          |
| едностран                        | 1,65993    |          |
| $P(T \leq t)$                    |            |          |
| двостран                         | 5,53E-06   |          |
| t-критично                       |            |          |
| двостран                         | 1,983495   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,983.  
t-статистиката (4,796) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,367 – 3,858) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 1, постои значајна разлика.

## 5.2 ИНДИКАТОР

Наставникот оценува според заслугата на ученикот

**Табела 76** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 4,68707483  | 4,179761905 |
| Варијанса                         | 0,51607810  | 0,254495165 |
| Набљудувања                       | 4           | 4           |
| Претпоставе на разлика на просеци | 294         | 294         |
| с.с.                              | 0           | 0           |
| t-статистика                      | 525         | 525         |
| P(T<=t)                           | 9,90929192  | 9,90929192  |
| едностран                         | 8           | 8           |
| t-критично                        | 1,23251E-21 | 1,23251E-21 |
| едностран                         | 1,64776120  | 1,64776120  |
| P(T<=t)                           | 4           | 4           |
| двостран                          | 2,46502E-21 | 2,46502E-21 |
| t-критично                        | 1,96449276  | 1,96449276  |
| двостран                          | 9           | 9           |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,964.  
t-статистиката (9,909) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,687 – 4,179) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 77** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Просек                            | 4,722222222 | 3,978888889 |
| Варијанса                         | 0,202871411 | 0,386347066 |
| Набљудувања                       | 90          | 90          |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           | 0           |
| с.с.                              | 162         | 162         |
| t-статистика                      | 9,18685125  | 9,18685125  |
| P(T<=t)                           | 9,35969E-17 | 9,35969E-17 |
| едностран                         | 1,654313957 | 1,654313957 |
| t-критично                        | 1,87194E-16 | 1,87194E-16 |
| едностран                         | 1,974715749 | 1,974715749 |
| P(T<=t)                           |             |             |
| двостран                          |             |             |
| t-критично                        |             |             |
| двостран                          |             |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,975.  
t-статистиката (9,187) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,722 – 3,979) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

**Табела 78** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик  
t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|  | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> |
|--|-------------------|----------------|
| Просек                                 | 4,766667          | 4,064167       |
| Варијанса                              | 0,249718          | 0,204076       |
| Набљудувања                            | 60                | 60             |
| Претпоставена<br>разлика на<br>просеци | 0                 |                |
| с.с.                                   | 117               |                |
| t-статистика                           | 8,077799          |                |
| P(T<=t)<br>едностран                   | 3,33E-13          |                |
| t-критично<br>едностран                | 1,657982          |                |
| P(T<=t)<br>двостран                    | 6,66E-13          |                |
| t-критично<br>двостран                 | 1,980448          |                |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,98.

t-статистиката (8,078) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,767 – 4,064) на примероците е доволно убедлива, и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 2, постои значајна разлика.

### 5.3 ИНДИКАТОР

При оценувањето наставникот користи различни начини (писмени, усни одговори, наставни ливчиња, проекти, демонстрации и сл.).

**Табела 79** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици     |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
|                                   | 4,71768707  |             |
| Просек                            | 5           | 4,018268887 |
|                                   | 0,36030043  |             |
| Варијанса                         | 4           | 0,299930228 |
| Набљудувања                       | 294         | 294         |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |             |
| с.с.                              | 581         |             |
|                                   | 14,7591974  |             |
| t-статистика                      | 3           |             |
| P(T<=t) едностран                 | 2,13006E-42 |             |
| t-критично едностран              | 1,647480506 |             |
| P(T<=t) двостран                  | 4,26012E-42 |             |
| t-критично двостран               | 1,964055353 |             |
|                                   | 3           |             |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**  
t-критично двостран = 1,964.  
t-статистиката (14,759) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**  
 $H_0$  се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,718 – 4,018) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 80** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b>          |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|---|
| Просек                            | 4,722222222       | 3,515555555    | t-критично двостран = 1,974.                                    |
| Варијанса                         | 0,315230961       | 0,44217103     | t-статистиката (13,154) е надвор од областа на прифаќање на Но. |
| Набљудувања                       | 90                | 90             | Постои значајна разлика помеѓу просеците.                       |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0                 |                |   |
| с.с.                              | 173               |                |   |
| t-статистика                      | 13,1536217        |                |   |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                |   |
| едностран t-критично              | 3,87519E-28       |                |   |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,653709184       |                |   |
| двостран t-критично               | 7,75037E-28       |                |   |
| двостран                          | 1,973771297       |                |   |

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,722 – 3,516) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу само-оценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3, постои значајна разлика.

**Табела 81** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b>         |
|----------------------------------|-------------------|----------------|--|
| Просек                           | 4,566667          | 3,6925         | t-критично двостран = 1,981.                                   |
| Варијанса                        | 0,453107          | 0,311002       | t-статистиката (7,746) е надвор од областа на прифаќање на Но. |
| Набљудувања                      | 60                | 60             | Постои значајна разлика помеѓу просеците.                      |
| Претпоставена разлика на просеци | 0                 |                |  |
| с.с.                             | 114               |                |  |
| t-статистика                     | 7,74626           |                |  |
| $P(T \leq t)$                    |                   |                |  |
| едностран t-критично             | 2,13E-12          |                |  |
| едностран $P(T \leq t)$          | 1,65833           |                |  |
| двостран t-критично              | 4,25E-12          |                |  |
| двостран                         | 1,980992          |                |  |

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,567 – 3,693) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 3 постои значајна разлика.



## 5.4 ИНДИКАТОР

Кога наставникот ги проверува и оценува учениците, им образложува зошто е добиена таа оценка

**Табела 82** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b>  | <b>Статистички заклучок: <math>p &lt; 0,05</math>.</b>              |
|-----------------------------------|-------------------|-----------------|---|
| Просек                            | 4,80952381        | 3,88384353<br>7 | t-критично двостран = 1,965.  |
| Варијанса                         | 0,188850967       | 0,43513910<br>2 | t-статистиката (20,093) е надвор од областа на прифаќање на $H_0$ . |
| Набљудувања                       | 294               | 294             | Постои значајна разлика помеѓу просеците.                           |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0                 |                 |   |
| с.с.                              | 507               |                 |   |
| t-статистика                      | 20,0930486        |                 |   |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                 |   |
| едностран t-критично              | 8,66855E-67       |                 |   |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,647864622       |                 |   |
| двостран                          | 1,73371E-66       |                 |   |
| t-критично двостран               | 1,964653936       |                 |   |

### **Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .  
Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,809 – 3,884) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика.

**Табела 83** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                    | Наставници  | Ученици     | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|------------------------------------|-------------|-------------|---|
| Просек                             | 4,744444444 | 3,634444444 | t-критично двостран = 1,974.  |
| Варијанса                          | 0,214856429 | 0,329530587 | t-статистиката (14,272) е надвор од областа на прифаќање на Но. Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Набљудувања                        | 90          | 90          |   |
| Претпоставка на разлика на просеци | 0           |             |   |
| с.с.                               | 170         |             |   |
| t-статистика                       | 14,27218131 |             | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| $P(T \leq t)$                      |             |             | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| едностран                          | 3,45864E-31 |             | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,744 – 3,634) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика. |
| t-критично                         |             |             |   |
| едностран                          | 1,653866318 |             |   |
| $P(T \leq t)$                      |             |             |   |
| двостран                           | 6,91729E-31 |             |   |
| t-критично                         | 1,974016669 |             |   |
| двостран                           |             |             |   |

**Табела 84** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                    | Наставници | Ученици  | Статистички заклучок: $p < 0,05$ .  |
|------------------------------------|------------|----------|---|
| Просек                             | 4,766667   | 3,7625   | t-критично двостран = 1,981.  |
| Варијанса                          | 0,181921   | 0,280985 | t-статистиката (11,432) е надвор од областа на прифаќање на Но. Постои значајна разлика помеѓу просеците.   |
| Набљудувања                        | 60         | 60       |   |
| Претпоставка на разлика на просеци | 0          |          |   |
| с.с.                               | 113        |          |   |
| t-статистика                       | 11,43234   |          | <b>Истражувачки заклучок:</b>   |
| $P(T \leq t)$                      |            |          | Но се отфрла. Се прифаќа $H_1$ .  |
| едностран                          | 7,03E-21   |          | Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,767 – 3,763) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 4, постои значајна разлика. |
| t-критично                         |            |          |   |
| едностран                          | 1,65845    |          |   |
| $P(T \leq t)$                      |            |          |   |
| двостран                           | 1,41E-20   |          |   |
| t-критично                         | 1,98118    |          |   |
| двостран                           |            |          |   |

## 5.5 ИНДИКАТОР

Наставникот ја оценува групната работа на учениците кога одлично и внимателно работат на часот.

**Табела 85** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | <b>Наставници</b> | <b>Ученици</b> |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|
| Просек                            | 4,411564626       | 3,91870748     |
| Варијанса                         | 0,652562049       | 0,34490480     |
| Набљудувања                       | 294               | 294            |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0                 |                |
| с.с.                              | 535               |                |
| t-статистика                      | 8,461463456       |                |
| $P(T \leq t)$                     |                   |                |
| едностран t-критично              | 1,26948E-16       |                |
| едностран $P(T \leq t)$           | 1,647706762       |                |
| двостран                          | 2,53897E-16       |                |
| t-критично двостран               | 1,964407928       |                |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,964.

t-статистиката (8,461) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,412 – 3,9187) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 86** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници  | Ученици    |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                           | 4,455555556 | 3,655      |
| Варијанса                        | 0,430586767 | 0,43230618 |
| Набљудувања                      | 90          | 90         |
| Претпоставена разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                             | 178         |            |
| t-статистика                     | 8,175875528 |            |
| P(T<=t)                          |             |            |
| едностран t-критично             | 2,67218E-14 |            |
| едностран P(T<=t)                | 1,653459127 |            |
| двостран                         | 5,34435E-14 |            |
| t-критично двостран              | 1,973380848 |            |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$

t-критично двостран = 1,973.  
t-статистиката (8,176) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,456 – 3,655) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

**Табела 87** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                  | Наставници | Ученици  |
|----------------------------------|------------|----------|
| Просек                           | 4,316667   | 3,656667 |
| Варијанса                        | 0,660734   | 0,514785 |
| Набљудувања                      | 60         | 60       |
| Претпоставена разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                             | 116        |          |
| t-статистика                     | 4,715249   |          |
| P(T<=t)                          |            |          |
| едностран t-критично             | 3,39E-06   |          |
| едностран P(T<=t)                | 1,658096   |          |
| двостран                         | 6,78E-06   |          |
| t-критично двостран              | 1,980626   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,981.  
t-статистиката (4,715) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:** Но се отфрла.

Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (4,317 – 3,657) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор 5, постои значајна разлика.

## 5.6 ИНДИКАТОР

Наставникот ретко оценува и затоа учениците учат само кога знаат дека ќе бидат оценувани

**Табела 88** – за наставниците кои реализираат настава на македонски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                   | Наставници  | Ученици    |
|-----------------------------------|-------------|------------|
| Просек                            | 1,799319728 | 2,80017006 |
| Варијанса                         | 1,676313529 | 0,42483785 |
| Набљудувања                       | 294         | 294        |
| Претпоставе на разлика на просеци | 0           |            |
| с.с.                              | 433         |            |
| t-статистика                      | -11,8389758 |            |
| P(T<=t)                           |             |            |
| едностран t-критично              | 1,65154E-28 |            |
| едностран P(T<=t)                 | 1,648380312 |            |
| двостран t-критично               | 3,30308E-28 |            |
| двостран                          | 1,965457678 |            |

**Статистички заклучок:  $p < 0,05$ .**

t-критично двостран = 1,965.

t-статистиката (-11,839) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ .

Набљудуваната разлика помеѓу просеците (1,799 – 2,800) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

**Табела 89** – за наставниците кои реализираат настава на албански наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                    | Наставници   | Ученици     |
|------------------------------------|--------------|-------------|
| Просек                             | 2,344444444  | 2,781666666 |
| Варијанса                          | 2,003620474  | 0,28367696  |
| Набљудувања                        | 90           | 90          |
| Претпоставка на разлика на просеци | 0            |             |
| с.с.                               | 114          |             |
| t-статистика                       | -2,742598031 |             |
| $P(T \leq t)$                      |              |             |
| едностран t-критично               | 0,003540337  |             |
| едностран $P(T \leq t)$            | 1,65832997   |             |
| двостран t-критично                | 0,007080673  |             |
| двостран                           | 1,980992234  |             |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,981.  
t-статистиката (-2,743) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (2,344 – 2,782) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

**Табела 90** – за наставниците кои реализираат настава на турски наставен јазик

t-тест: двостран под претпоставка за различни варијанси

|                                    | Наставници | Ученици  |
|------------------------------------|------------|----------|
| Просек                             | 2,5        | 3,035    |
| Варијанса                          | 1,983051   | 0,536381 |
| Набљудувања                        | 60         | 60       |
| Претпоставка на разлика на просеци | 0          |          |
| с.с.                               | 89         |          |
| t-статистика                       | -2,61083   |          |
| $P(T \leq t)$                      |            |          |
| едностран t-критично               | 0,005299   |          |
| едностран $P(T \leq t)$            | 1,662155   |          |
| двостран t-критично                | 0,010599   |          |
| двостран                           | 1,986979   |          |

**Статистички заклучок:**  $p < 0,05$ .

t-критично двостран = 1,987.  
t-статистиката (-2,611) е надвор од областа на прифаќање на  $H_0$ . Постои значајна разлика помеѓу просеците.

**Истражувачки заклучок:**

Но се отфрла. Се прифаќа  $H_1$ . Набљудуваната разлика помеѓу просеците (2,5 – 3,035) на примероците е доволно убедлива и може да се каже дека помеѓу самооценувањето на наставниците и оценката од учениците, во однос на индикатор б, постои значајна разлика.

Оценувањето на учениците како елемент на наставата беше вреднувано, исто така, преку шест индикатори. Од табела 73 до табела 90 може да се види дека постои значајна разлика во оценката што ја даваат учениците за оценувањето на постигнувањата во текот на наставата и оцената со која наставниците го вреднуваат начинот на оценување на постигањата на своите ученици. Во секој индикатор оценката на наставникот е поголема од оценката на учениците, без разлика на јазикот (македонски, албански и турски) на кој учениците ја следат наставата.

Со индикаторите од 6.1 до 6.6 се потврдува дека во однос на оценување на постигањата на учениците, постои разлика меѓу оценката на наставниците и оценката од учениците (од табела 19 до табела 36) и може да заклучиме дека *петтата посебна хипотеза се потврдува.*

**Со потврдување на петте посебни хипотези се потврдува и главната хипотеза на ова истражување.**

## ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ

Најзначаен ресурс во училиштата се наставниците. Подобрувањето на ефикасноста на наставниците, во голема мера, зависи од тоа како да се обезбедат наставници кои ќе бидат ефикасни, добро подготвени и мотивирани за да ја извршуваат својата работа на најдобар можен начин. Доколку образовната политика го подигне нивото на карактеристиките на наставата, тоа ќе доведе до подобрување на учењето на учениците.

Вреднувањето на наставникот е формален и систематски процес во кој се согледуваат карактеристиките на секој наставник. За наставниот процес, како дел од целокупната работа на наставникот, од големо значење е да се идентификуваат ефикасните и неефикасните наставници. Се поставува прашањето: Што се очекува од ефикасниот наставник? Ефикасниот наставник се очекува да: покаже компетентност во наставата и високо ниво на вештини за поучување; ги исполнува стандардите за одговорност; учествува во размена на знаења со своите колеги; се грижи за учениците и нивните постигнувања и има специфични карактеристики со кои по својата ефикасност ќе се разликува од ефикасноста на другите наставници.

Ефикасното следење и вреднување на наставата е од суштинско значење за континуирано подобрување на наставниот процес реализиран од наставникот. Затоа е од големо значење да се знаат силните страни на наставникот и оние аспекти на наставната практика кои може да се подобруваат. Од оваа перспектива, вреднувањето на наставниците е од големо значење за подигнување на нивото на образовните стандарди. Целосното вреднување на наставникот вклучува точна проценка на: ефикасноста на наставата; силните страни во наставната практика и областите за развој; вклученоста во активности за подобрување на работата на училиштето, соработката со локалната заедница, родителите и сл. Сето тоа е проследено со повратни информации, обуки, поддршка и можност за професионален развој.

Вреднувањето на наставниците само преку еден извор на докази не се препорачува. Потребно е да се користат повеќе извори на податоци за да се вреднува работата на наставниците, како што се: успехот на учениците, анкети со учениците, вреднување од директорот и сл., но секој од нив доколку се користи како единствен извор за вреднување на работата на наставникот има свои недостатоци за да може да ја вреднува целокупната работа на наставникот.



Само повеќе извори на податоци, како самовреднување од наставникот, истражувања преку анкети, интервју со учениците, портфолио од наставникот, повеќе белешки од посета на час и др. може да обезбедат целосна и јасна слика за работата на наставниците.

Вреднувањето на наставниците добро е да се прави врз основа на самовреднувањето од самите наставници и на вреднувањето од други лица.

Самовреднувањето бара од наставниците да размислуваат за тоа што работеле и за промените што може да ги направат во своето работење за да бидат успешни наставници. Самовреднувањето од наставникот бара време за да размислува за својата работа и да ја вреднува.

Со самовреднувањето, наставниците ги насочуваат ефикасноста и соодветноста на своите карактеристики, знаењата и практиката кон сопствено подобрување, односно ги идентификуваат областите за подобрување без помош од други.

Процесот на самовреднување е интеграција на три процеси, и тоа: самонабљудување, самопроценување и толкување на степенот на постигнување. Во процесот на самовреднување може да се вклучат колегите, учениците и поретко родителите. Вклучувањето на колегите и учениците има влијание во првиот процес на самовреднувањето (самонабљудување) преку насочување на наставникот на практиката. Добиената повратна информација од колегите и учениците може да влијае на проценката на наставникот за степенот на постигнување на целта (самопроценување). Влијанието на колегите ќе биде уште посилено доколку тие ги интерпретираат резултатите на учениците и практиката на наставниците во однос на стандарди. Колегите може да влијаат и на толкување на степенот на постигнување, како дел од процесот на самовреднување, ако им дадат пофалби во врска со квалитетот на работата на наставниците.

Самовреднувањето на наставникот во Република Македонија е занемарено. При вреднување на целокупната работа на училиштата од страна на Државниот просветен инспекторат, се вреднува работата на наставниците преку нивните портфолија и мислењето на директорот и стручната служба. Никогаш не се бара мислење од наставникот за работата или објаснување на сопственото портфолио. Идеално и логично е ако самовреднувањето им претходи на сите други форми за вреднување на ефикасноста на работата на наставникот.

Професионалните и ефикасни наставници имаат секогаш иста цел: да ја следат и приспособуваат наставата за да го подобрат учењето на сите ученици.

За квалитетно вреднување на наставниот кадар потребно е да има концептуална рамка за вреднување. Моделот на концептуалната рамка за вреднување на наставниот кадар треба да ги земе предвид следните аспекти: кој ќе го дизајнира и управува вреднувањето на наставниците; кои ќе бидат процедурите за вреднување на наставниците, односно треба да се размислува за целокупната технологијата за вреднување; компетенции за вреднување на наставниците и користење на повратната информација, значи треба да се размислува дали е потребен развој на компетенциите за вреднување и ефикасно користење на резултатите од вреднување за субјектите вклучени во процесот на вреднување на наставниот кадар; имплементација на вреднувањето од наставниците; користење на резултатите од вреднувањето бара одредување на лицата кои ќе ги разгледуваат резултатите и ќе подготват информација и предлози за развој на образовната политика.

Во концептуалната рамка за вреднување на наставниот кадар се изработува и национална рамка за наставнички стандарди. Рамката за наставнички стандарди обично ги дава карактеристиките на една висококвалитетна работа на наставникот за дваесет и првиот век, вклучувајќи предметни знаења, педагошка стручност, етички вредности и пошироко разбирање на системските прашања во образованието и професионалноста на наставниците.

Стручната компетентност е поделена на: психокогнитивна, психомоторна и психосоцијална. Денес сè повеќе се потенцира поврзаноста на стручната компетентност со работната заедница. Според тоа, етичките способности поврзани со континуиран развој и стручна компетентност може да се опишат како: технички вештини на соработка и вештини за тимска работа и комуникација во работната заедница.

За вреднување на наставникот потребно е да има критериуми и стандарди во однос на она што се смета за „добра“ настава. Притоа, наставните компетенции и одговорности треба да бидат наведени со цел да се дефинира што треба да знаат и да можат да направат наставниците во остварување на својата професија. Во оваа област голем придонес има Даниелсовата рамка за наставата (1996, 2007). Оваа рамка обезбедила: насочување на наставниците

почетници во своите првични искуства во училищата, поддршка на искусните наставници и поттикнување на наставниците за подобрување во работата.

Рамките за компетентност на наставниците може да се сметаат како збирка на изјави на она што наставникот треба да го знае или може да го направи. Тие содржат опис на вештините и компетенциите што наставникот треба да ги има. Изјавите со пожелни компетенции вклучуваат области, како што се: предмет и педагошки знаења, способности за оценување, способности за тимска работа, социјални и интерперсонални вештини неопходни за настава, интеркултурни компетенции, истражувачки вештини, како и организациски и лидерски вештини. Во многу земји има рамки за компетентност и тие се разликуваат од аспект на структурата и содржината.

Од 2005 година постои Национална програма за развој на образованието, која ги посочува клучните компетенции кои треба да ги поседува наставникот, како и насоките за иницијалното образование на наставниците. Овој документ ги содржи следниве групи компетенции: стручност; педагошки компетенции; компетентност за примена на образовна технологија, особено на ИКТ; организациски компетенции и способност за тимска работа; флексибилност; и отвореност.

Во Република Македонија беше идентификувано дека не се јасно дефинирани компетенциите и стандардите за наставниците, потребни за нивниот професионален и кариерен развој. За да се надмине тоа со Законот за наставници во основните и средните училишта (Службен весник на Република Македонија бр. 10/15) регулирани се: основните компетенции, професионалниот развој и кариерниот развој на наставниците.

Потоа, во рамките на Проектот за професионален и кариерен развој на наставниците, изработени се основни професионални компетенции и стандарди за наставник ментор и наставник советник дадени во документ, изготвен од работна група составена од експерти од образование, универзитетски професори, наставници и советници од Бирото за развој на образованието и Центарот за стручно образование и обуки.

Документот со основни професионални компетенции и стандарди за наставник ментор и наставник советник сè уште не е имплементиран во основните и средните училишта. Во согласност со Стратегијата за

образованието за 2018 – 2025 и Акциониот план на Република Македонија, се планира тоа да се направи во периодот 2019 – 2020 година.

Во Република Македонија се одредени основните професионални компетенции и стандарди за наставник ментор и наставник советник, со кои може да се вреднуваат наставниците за она што се смета за „добра“ настава. Според тоа, е потребно да има правна и сигурна рамка за вреднување на наставниците, како и рамка за самовреднување.

## **Препораки**

1. Вреднувањето на наставниците има две главни цели, и тоа: да им обезбеди на наставниците информации за својата работа за да го подобрат учењето на учениците и да ги идентификува предностите и слабостите за натамошен професионален развој. Овие две цели се однесуваат на проценки од различна природа, односно на сумативно и формативно вреднување. Во Република Македонија добро е да се користи модел за вреднување на наставниците кој ќе биде комбинација на сумативно и формативно вреднување со високо ниво на методологија.
2. Наставниците треба да користат самовреднување на својата работа, посебно на наставата, како алатка за вреднување на своите карактеристики и таа да биде дизајнирана на начин кој ќе обезбедува развој на наставникот на професионален план. Оваа алатка ќе ги охрабрува наставниците да размислуваат за својата работа и да ги идентификуваат своите силни страни и области кои треба да се подобрат. Исто така, самовреднувањето ќе овозможи развој на приоритетите за професионален развој кај секој наставник.
3. Самовреднувањето може да се гледа како дел од стручното знаење на наставникот. При самовреднувањето наставникот треба да: размислува и да ги вреднува своите компетенции како составен дел на една висококвалитетна настава и на учењето; да си дава повратна информација на самиот себе (саморефлексија), која ќе може да ја користи во подобрување на својата работа и како дел од неговиот план за индивидуален професионален развој.

4. Потребно е секој наставник да вклучува колеги во процесот на самовреднување. Колегите може да влијаат на ефикасноста на наставникот со укажување на конкретни стратегии и предлози кои може заедно да ги спроведат. Соработката на наставникот кој се самовреднува со други наставници колеги промовира ефикасност кај наставникот кој се самовреднува. Изолираната работа на наставниците ги ограничува можностите на колегите да влијаат врз самовреднувањето на наставникот. За да се надмине ова, добро е да создадат професионални училишни заедници со заеднички вредности, заеднички активности, практика и дијалог. Структурата на училишните заедници бара: право на наставниците на еднакво искуство и компетентност, набљудување и учење едни од други, дискусии за подобрување на целите, изготвување на план со голем број стратегии за имплементација на целите, почитување на подобрувањето на процесот на учење и овозможување секој од другите да добива повратна информација. Во училишната заедница ќе има позитивен ефект кога во неа има: соодветна клима, почитување на културите, вистинско волонтерство, меѓусебна доверба, поттикнување на размислувањето и развиена меѓусебна поддршка. Соработката на наставниците во тие заедници ќе овозможи создавање на простор за комуникација и реализирање на заеднички активности. Исто така, ќе се овозможи вклучување на учениците и нивните семејства во животот на училиштето.
  
5. Во училиштата наставниците почетници имаат наставници ментори. Потребно е да се подобри тоа менторство. На наставниците ментори треба да обезбедуваат насоки за: планирање и подготвување на наставата, практика во училница и евалуација. Дискусиите меѓу наставниците ментори и наставниците почетници носат двонасочни придобивки, искусните наставници добиваат нови идеи од наставниците почетници. При менторирањето, наставниците почетници се секогаш поставени пред прашањето „зошто?“ Тие размислуваат да дадат јасно образложение за секој аспект на наставата. Добро е, притоа, наставниците кои се ментори од ист наставен предмет да комуницираат меѓу себе, да споделуваат искуства бидејќи тоа води кон корисно меѓусебно учење. Може да има споделување

на искуства и меѓу наставниците ментори од различни наставни предмети, најчесто на пријателска основа, со што може да се прави споредување на педагогијата од различни предмети.

6. Потребно е развивање на попозитивни односи помеѓу наставниците и учениците на начин на кој наставниците треба да ги слушаат учениците и да ги ценат нивните мислења како директни учесници во наставата, при самовреднување на својата работа.
7. При осмислување на концептуалната рамка за вреднување на наставниците, таа треба да овозможува зацврстување на вредностите на наставниците врз кои ќе се темели квалитетот на наставата.
8. Во рамката за вреднување на наставниците треба да биде нагласена потребата од обезбедување на: соодветно иницијално образование, континуиран професионален развој за наставниците и можност професијата наставник да стане атрактивен избор во кариерата на повеќе ученици по завршување на средното образование.
9. Областите и компонентите во рамката за вреднување на наставниците може да се искористат за: самовреднување, менторство на наставници почетници, работилници, развивање на професионална дискусија и предлагање на области за понатамошен развој. Рамката за вреднување на наставниците може да служи за сумативни и за формативни цели. Треба да се има предвид, ако компонентите од секоја област на рамката за вреднување на наставникот се генерички и дизајнирани да се применат во која било ситуација во наставата, тогаш нивните вистински манифестации, сепак, се разликуваат во различни контексти. Затоа, претходно оценувачите треба да ги испитаат применливоста и тежината на секоја компонента, како и да се дадат специфични и забележливи примери во одредени контексти.
10. Законот за основно образование треба да им овозможува на училиштата да изготват политика за одржување на знаењата, способностите и вештините на наставниците. Притоа, Државниот просветен инспекторат треба да ја следи

усогласеноста со неговите одредби. Во секое училиште треба да се преземат мерки и да се воведат инструменти за училиштето да се осигура дека наставникот на кого се применуваат стандардите за компетентност ги одржува своите вештини.

11. Потребно е да се обезбедува и модел за развој на наставници врз основа на практика и истражување во училницата. Моделот треба да биде флексибилен, за на наставниците да им овозможи да земат учество во сопствениот професионален развој, на ниво на училиште, училишна професионална заедница и индивидуално. За таа цел е потребна ефективна соработка маѓу наставниците, а тоа значи дека наставниците треба да имаат способност за истражување во својата училница и училницата на своите колеги. Развојот на наставниците како истражувачи е клучна цел на иницијалното образование за наставници во Финска. Доколку наставникот самиот ја вреднува својата работа, тогаш тој ќе биде поодговорен за својата работа во училницата и ќе создава постимулативна средина за учење. Затоа е потребно наставниците да работат во групи, вклучени во циклус на планирање, активности, размислувања и евалуација на слични истражувања.
12. Наставникот потребно е во текот на својата работа да биде информиран за најновите достигнувања во теоријата и практиката од образованието и педагогијата и да користи најразлични начини за професионален развој, кои ќе се базираат на самовреднување, поставување на цели за личен развој и следење и собирање на докази за својата работа во училницата и училиштето.
13. Стандардите за професијата наставник добро е да се користат:
  - Во иницијалното образование на лицата кои ја избрале професијата наставник. Тие може да бидат водич за содржините кои треба да се совладаат во иницијалното образование и за критериумите за вреднување. Тоа значи поставување на јасни очекувања во една студиска програма од првиот циклус на образование на универзитетите, која ќе им даде на студентите знаења, вештини и определби кои се опишани во стандардите. Стандардите може да посочат очекувања поврзани со однос

меѓу теоријата и практиката и да поттикнат примена на теоријата во училишната средина.

- Во периодот кога лицата вработени како наставници се приправници. Стандардите за овие наставници може да дефинираат понатамошното зајакнување и проширување на учењето кое е потребно за постигнување на звањето наставник. Во приправничкиот период стандардите треба да бидат мост меѓу иницијалната фаза на учење и последователното учење во текот на целата кариера.
- Да се користат како составен дел во процесот на учење во текот на целата кариера. Стандардите треба да бидат основа за градење на рамка за професионален развој на наставниците. Со други зборови, стандардите треба да им даваат насока на наставниците во развојот на кариерата, спречувајќи ги да бидат задоволни со најниското ниво на постигнување, а тоа е барање за вработување.

14. Рамката на компетенции треба да ги определува карактеристиките на наставникот за дваесет и првиот век, вклучувајќи предметни знаења, педагошка стручност, етички вредности и пошироко разбирање на системските прашања во образованието и професионализам на наставниците. Развивањето на рамката на квалификации за наставничката професија треба:

- да го подобри квалитетот на иницијалното образование на наставниците и да ја зајакне поврзаноста со потребите и барањата на новите добри примери од практиката во училиштата на Република Македонија;
- да обезбеди еднакво разбирање на квалитетот и компетенциите кои им се потребни на наставниците за да понудат висококвалитетна практика;
- да ги дефинира компетенциите за секое ниво во кариерата на наставникот (стекнување диплома за наставник, приправнички стаж, професионален развој) и да овозможи мобилност на наставниците во Република Македонија и во други земји;
- да ги подобри законодавството, политиките и регулативите за наставничката професија кои се однесуваат на развојот на наставничката кариера;



- да обезбеди ефикасно следење, самовреднување и вреднување на наставникот и да поттикне ефикасен професионален развој; и
- да придонесе за подобра позиција на наставниците и на професијата наставник во општеството.

15. Рамката за наставничката професија за дваесет и првиот век треба да се користи како документ за развивање на некои клучни стратегии и документи во Република Македонија, неопходни за подобрување на образовната политика и системот за професионален развој на наставниците, како на пример за:

- развивање курикулум за иницијално образование заснован на компетенции;
- стратегија за професионален развој на наставниците заедно со акцискиот план;
- подзаконски акти кои се однесуваат на професионалниот развој, вреднувањето на квалитетот и напредувањето на наставниците;
- стандарди за различни нивоа на напредување на наставниците;
- истражувања и вреднување на тековната состојба во поглед на квалитетот и компетенциите на наставниците.

16. При изработување на рамката за наставничката професија потребно е да се вклучат сите засегнати страни, меѓу кои: носителите на образовната политика, институциите за образование и обука на наставниците и самите наставници. Изготвувачите на рамката треба да тргнат од тековната состојба и од потребите на образовниот систем на Република Македонија.

17. Потребно е во училиштата и училницата да се создаваат и одржуваат промени во културата и климата. Промените имаат тенденција да ги мотивираат и наставниците и учениците да бидат повредни и подобро да ги извршуваат своите задачи (т.е. наставата и учењето). За тоа е потребно многу време и напори, како и вклучување на голем број луѓе. Но кога станува збор за културата и климата во училницата, тогаш одговорноста е само на еден наставник.

## **Предлог-рамка за вреднување на наставниците во Република Македонија**

Во Република Македонија веќе е изработен документот со основни професионални компетенции и стандарди за наставник ментор и наставник советник, но тој не е имплементиран во основните училишта. Овој документ добро е да се дополни со стандарди за стекнување на најниското ниво потребно за вработување и за добивање на звањето наставник. Овие стандарди треба да ги поддржуваат наставниците во идентификувањето на сопствените потреби за професионален развој. Следното ниво на рамката треба да обезбедува развој на сите наставници кои размислуваат за тоа (наставник ментор/наставник советник) и кои сакаат напредок во кариерата. Иако сите наставници не сакаат да преминаат во следната фаза на кариера, стандардите, исто така, треба да ги поддржуваат наставниците во идентификувањето на потребите од проширување и продлабочување на стручноста во рамките на фазата на кариера во која се наоѓаат. Овој тип концептуална рамка треба да биде основа за професионална одговорност и за вклучување на сите наставници во ефективен, одржлив и професионален развој во текот на работата.

Во оваа концептуална рамка како оценувачи се предлагаат: директорот, наставниците, советниците од Бирото за развој на образованието. Директорот има обврска секоја година да ја вреднува работата на наставниците. Наставниците се вклучуваат во вреднување на своите колеги преку училишните професионални заедници. Основно јадро на меѓунаставничкото вреднување треба да биде самовреднувањето на секој наставник, но добро е да се вклучат и учениците за наставникот да добие повратна информација за својата работа. Советникот ја вреднува работата на наставникот на секои три години со цел за идентификување на потребите од професионален развој или по барање на наставникот за напредок во кариерата (наставник ментор/наставник советник).

За таа цел е потребно зајакнување на компетенциите за вреднување и самовреднување на: директорите на училиштата, стручната служба (педагози и психолози) и наставниците преку обуки. На тие обуки учесниците треба да стекнат способности и вешини за користење на современа технологија за вреднување и самовреднување (методи и постапки, инструменти и сл.) и за

ефикасно користење на резултатите на ниво на наставник, училишна професионална заедница и училиште.

Извори на докази при вреднување на наставникот:

- Од директорот се предлагаат: 1. планирање и подготовка на наставата, 2. структурирана форма на самовреднување и повратна информација од учениците. Директорот во текот на една година наставникот треба да го посети најмалку еден час;
- Од наставник колега се предлагаат: 1. портфолио со примероци од работата на наставникот кој се вреднува, 2. структурирана форма за самовреднување и повратна информација од учениците, 3. структурирана форма на работа во училишна професионална заедница (на пример, студија на наставен час).
- Од советник од Бирото за развој на образование се предлагаат: 1. портфолио со примероци од работата на наставникот и видео од еден од неговите наставни часови; 2. структурирана форма за самовреднување и повратна информација од учениците; 3. структурирана форма на работа во училишна професионална заедница, и 4. извештаи од директорот на училиштето (посета на наставни часа). Доколку советникот ја вреднува работата на наставникот со цел за идентификување на потребите од професионален развој, посетува еден час, ако ја вреднува работата по барање на наставникот за напредок во кариерата (наставник ментор/наставник советник), тогаш го посетува најмалку на два наставни часа.

## **ПРИЛОЗИ**

## ПРИЛОГ 1

### ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА за наставници од предметна настава

Ако вреднувањето е фокусирано од некои луѓе кон наставникот, тогаш зборуваме за вреднување, а спротивно, ако вреднувањето е фокусирано од страна на самиотнаставник, односно тој самиот себе се вреднува, тогаш зборуваме за самовреднување.

Заради проценување на самиот себе самовреднувањето треба да се гледа во релација со вреднувања (како други го вреднуваат наставникот). На тој начин се бара врска меѓу вреднување и самовреднување, односно на некој начин се испитува комплементарноста на постапката на вреднување и самовреднување. Во пракса постапката на самовреднување е потребна.

Оваа ЛИСТА за проверка има за цел да се оцени потребата за истрактивно-советодавна работа и поддршка на наставниците во училиштата при процесот на вреднување и самовреднување.

Во текот на една учебна година во многу училишта наставниците различно се запознати (или не) за начинот на континуираноста, стратегиите и оправданоста за квалитетот на нивната работа.

Ви се обраќам со молба да ја пополните ЛИСТАТА за проверка. Вашата проценка ни е многу важна. Сега имате прилика да ги изнесете своите ставови за начинот на реализирање на наставата. Во скалата нема точни и грешни одговори, сите Ваши одговори се прифатливи. Сепак, бидејќи ЛИСТАТА е анонимна (не се знае за Вашето име и презиме) можете потполно слободно, отворено и искрено да ги изнесете своите ставови за начинот на кој ја реализирате наставата.

Оваа ЛИСТА за проверка ја пополнувате така што за секое понудено тврдење запишете го својот степен на проценување за Вашата настава по подрачја. Степенот на проценување запишете го со еден од бројот од 1 до 5 (во зависност од Вашиот став), а тие броеви го имаат следното значење: 5-секогаш; 4-често; 3-не можам да проценам (ни често ни ретко); 2-ретко (или понекогаш); 1-никогаш.

Добро запомнете го значењето на броевите и многу е важно за секое тврдење да го запишете Вашиот степен на проценување.

**ПРЕДХОДНО ВИ БЛАГОДАРАМ НА СОРАБОТКАТА!**

1. Пол:  
а. машки.                      б. женски.
  
2. Возраст  
а. До 40 години.  
б. од 40до50 години.  
в. од 50до60 години.  
г. над 60 години.
  
3. Работно искуство во настава  
а. до 10 години.  
б. од 10 до 20 години.  
в. од 20 до 30 години.  
г. над 30 години.
  
4. Иматезавршеностепеннаобразование:  
а. ВШС.  
б. ВСС.  
в. Наученстепен.  
г. Друго.
  
5. Основното училиште е во:  
а. село.                      б. град.
  
6. Наставата ја реализирате на наставен јазик:  
а. македонскијазик.  
б. албанскијазик.  
в. турскијазик.  
г. -----
  
7. Запишете го предметот кој го реализирате во деветто одделение.  
\_\_\_\_\_

|           |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|
| <b>3.</b> | <b>Користење на ресурси</b>  |  |  |  |  |
| 3.1.      | На часовите користам различни слики, модели, природни предмети и сл.   |  |  |  |  |
| 3.2.      | Материјалите потребни за реализација на часот навремено ги обезбедувам и гледам да се на дофат на учениците за секоја активност. |  |  |  |  |
| 3.3.      | Материјалите што ги користам на часовите го поттикнуваат учењето кај моите ученици   |  |  |  |  |
| 3.4.      | За да учат на часот на учениците им давам работни ливчиња (задачи).  |  |  |  |  |
| 3.5.      | На таблата се трудам да пишувам јасно и прегледно прашања, броеви, цртежи и скици.   |  |  |  |  |
| 3.6.      | Учебниците и работните тетратки ми се единствен ресурс што ги користам на часовите.  |  |  |  |  |
| <b>4.</b> | <b>Давање на помош и поддршка на учениците на часовите</b>   |  |  |  |  |
| 4.1.      | На учениците им давам корисни совети кога е тоа можно.   |  |  |  |  |
| 4.2.      | Давам поддршка според потребата на сите ученици.   |  |  |  |  |
| 4.3.      | Објективно и коректно ги пофалувам и критикувам учениците.   |  |  |  |  |
| 4.4.      | Спорните ситуации ги решавам заедно со учениците.  |  |  |  |  |
| 4.5.      | Им простувам на оние учениците кога понекогаш грешно постапуваат.  |  |  |  |  |
| 4.6.      | Рамноправна/рамноправен сум со сите ученици на часовите.   |  |  |  |  |

| 5.   | Следење и оценување на постигањата на учениците   |  |  |  |  |  |
|------|---|--|--|--|--|--|
| 5.1. | Пред да им ја кажам оценката на учениците барам и самите да се само-оценат.                                       |  |  |  |  |  |
| 5.2. | Оценувам според заслугата на ученикот.  |  |  |  |  |  |
| 5.3. | При оценувањето користам различни начини (писмени, усни одговори, наставни ливчиња, проекти, демонстрации и др.). |  |  |  |  |  |
| 5.4. | Кога ги проверувам и оценувам учениците им образложувам зошто е таа оценка.                                       |  |  |  |  |  |
| 5.5. | Ја оценувам групната работа на учениците кога одлично и внимателно работат на часот.                              |  |  |  |  |  |
| 5.6. | Ретко оценувам и затоа учениците учат само кога знаат дека ќе ги оценувам.  |  |  |  |  |  |



ИСТА ЗА ПРОВЕРКА  
за ученици

Почитувани ученици

Сега имате прилика да ги изнесете своите ставови за начинот на реализирање на наставата. Во ЛИСТАТА за проверка нема точни и грешни одговори, сите Ваши одговори се прифатливи. Сепак, бидејќи ЛИСТАТА за проверка е анонимна (не се знае за Вашето име и презиме) можете потполно слободно, отворено и искрено да ги изнесете своите ставови за начинот на реализација на наставата.

Оваа ЛИСТА за проверка ја пополнувате така што за секое понудено тврдење запишете својот степен на проценување и тоа за секој предмет што го учите во деветто одделение. Степенот на проценување запишете го со еден од бројот од 1 до 5 (во зависност од Вашиот став), а тие броеви го имаат следното значење:

- 5-секогаш
- 4-често
- 3-не можам да проценам (ни често ни ретко)
- 2-ретко (или понекогаш)
- 1-никогаш

Добро запомнете го значењето на овие броеви и многу е важно сите квадратчиња да бидат пополнети со броеви (за секое тврдење и за секој наставен предмет запишете број, односно Вашиот степен на проценување).

Кој е вториот странски јазик кој го изучуваш? \_\_\_\_\_

| Реден број | Тврдење<br>Начинот на реализација на наставата  | Мајчин јазик | Македонски јазик во задниците | Математика | Англиски јазик | Втор странски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика | Хемија | Иновации | Физичко и здравствено |
|------------|---|--------------|-------------------------------|------------|----------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|--------|--------|----------|-----------------------|
| 1.         | На часовите го менуваме распоредот на клупите.  |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 2.         | Материјалот ни се објаснува од едноставно кон посложено.  |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 3.         | Повеќе од учениците сме активни (работиме, учиме, разговараме за тоа што го учиме) отколку самиот наставник |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 4.         | Кога наставникот/наставничката предава го поврзува материјалот со примери од животот.                       |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 5.         | На часовите ни задава истражувачки (проблемски) задачи.   |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 6.         | На часовите работиме според своите знаења   |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |

| Реден број | Тврдeње<br>Комуникација на часовите  | Мајчин јазик | Македонски јазик во<br>заедниците | Математика | Англиски јазик | Втор странски јазик | Ликовно<br>образование | Музичко<br>образование | Географија | Историја | Граѓанско<br>образование | Биологија | Физика | Хемија | Иновации | Физичко и<br>здравствено |
|------------|--|--------------|-----------------------------------|------------|----------------|---------------------|------------------------|------------------------|------------|----------|--------------------------|-----------|--------|--------|----------|--------------------------|
|            |  |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 1.         | Ни дозволува на часовите да<br>го кажеме своето мислење.                                       |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 2.         | Ни дозволува да поставу-<br>ваме прашања.  |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 3.         | Дозволува меѓу себе да<br>разговараме кога учиме.  |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 4.         | Одговора на секое прашање<br>од учениците.   |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 5.         | Со зборување, покажување и<br>поглед со своите очи не<br>следи сите кога учиме на<br>часовите. |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 6.         | Нејзиното/неговото збору-<br>вање е доволно гласно и<br>разбирливо.                            |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |

| Реден број | Тврдење<br>Помош и поддршка од наставникот/наставничката         | Мајчин јазик | Македонски јазик во заедниците | Математика | Англиски јазик | Втор странски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика | Хемија | Иновации | Физичко и здравствено |
|------------|--|--------------|--------------------------------|------------|----------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|--------|--------|----------|-----------------------|
|            |  |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 1.         | Ни дава корисни совети кога е тоа можно.                         |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 2.         | Дава поддршка според потребата на сите ученици.                  |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 3.         | Објективно и коректно не пофалува и критикува.                   |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 4.         | Спорните ситуации ги решава заедно со нас.                       |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 5.         | Им простува на оние учениците кога понекогаш грешно постапуваат. |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 6.         | Рамноправна/рамноправен е со сите ученици.                       |              |                                |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |

| Реден број | Тврдeње<br>Користење на ресурси на часовите   | Мајчин јазик | Македонски јазик во сeдниците | Математика | Англиски јазик | Втор странски јазик | Ликовно образование | Музичко образование | Географија | Историја | Граѓанско образование | Биологија | Физика | Хемија | Иновации | Физичко и здравствено |
|------------|---|--------------|-------------------------------|------------|----------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------|----------|-----------------------|-----------|--------|--------|----------|-----------------------|
|            |   |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 1.         | На часовите користиме различни слики, модели, природни предмети.                      |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 2.         | Материјалите на часовите се навремено обезбедени и ни се на дофат за секоја активност |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 3.         | Материјалите што ги користиме на часовите го поттикнуваат нашето учење                |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 4.         | За да учиме на часот ни дава работни ливчиња (задачи).                                |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 5.         | На таблата пишува јасно и прегледно: прашања, броеви, цртежи, скици и др.             |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |
| 6.         | Учебниците и работните тет-ратки ни се единствени што ги користиме на часот.          |              |                               |            |                |                     |                     |                     |            |          |                       |           |        |        |          |                       |

| Реден број | Тврдење<br>Следење и оценување на<br>вашите постигања  | Мајчин јазик | Македонски јазик во<br>заслужните | Математика | Англиски јазик | Втор странски јазик | Ликовно<br>образование | Музичко<br>образование | Географија | Историја | Граѓанско<br>образование | Биологија | Физика | Хемија | Иновации | Физичко и<br>здравствено |
|------------|--|--------------|-----------------------------------|------------|----------------|---------------------|------------------------|------------------------|------------|----------|--------------------------|-----------|--------|--------|----------|--------------------------|
|            |  |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 1.         | Пред да ни ја каже оценката<br>бара и самите да се само-<br>оцениме.   |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 2.         | Оценува според заслугата на<br>ученикот.   |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 3.         | При оценување користи<br>различни начини (писмени,<br>усни одговори, наставни<br>ливчиња, проекти, демон-<br>страции и др.). |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 4.         | Кога не проверува и оценува<br>ни образложува зошто е таа<br>оценка.   |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 5.         | Ја оценува групната работа<br>кога одлично и внимателно<br>работиме на часот.  |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |
| 6.         | Учиме само кога знаеме дека<br>ќе не оценува.  |              |                                   |            |                |                     |                        |                        |            |          |                          |           |        |        |          |                          |

ВИ БЛАГОДАРАМ НА СОРАБОТКАТА

**LISTË KONTROLLUESE**  
**Për arsimtarët e mësimit lëndor**

Nëse vlerësimi është fokusuar nga disa njerëz kah mësuesi, atëherë flasim për vlerësim kurse në të kundërtën, nëse vlerësimi është përqendruar nga ana e vetë mësuesit, gjegjësisht nëse ai e vlerëson vetveten atëherë flasim për vetëvlerësim.

Për arsye të vlerësimit të vetëvetes, vetëvlerësimi duhet të shihet në relacion me vlerësimin (si të tjerët e vlerësojnë arsimtarin). Në atë mënyrë kërkohet lidhja në mes të vlerësimit dhe vetëvlerësimit, gjegjësisht në një mënyrë hulumtohet komplementariteti i procedurës së vlerësimit dhe vetëvlerësimit. Në praktikë, procedura e vetëvlerësimit është e nevojshme.

Kjo LISTË kontrolluese ka për qëllim të vlerësojë nevojën për punë këshilluese – instruktive dhe përkrahje të arsimtarëve në shkolla gjatë procesit të vlerësimit dhe vetëvlerësimit.

Gjatë një viti shkollor, në shumë shkolla, arsimtarët janë të njoftuar (ose jo) në nivel të ndryshëm me mënyrës e kontinuitetit, strategjitë dhe arsyeshmërisë të cilësisë të punës të tyre. Ju drejtohem me lutje të plotësoni LISTËN kontrolluese. Vlerësimi juaj është shumë i rëndësishëm për ne. Tani e keni mundësinë të shpalosni qëndrimet e juaja për mënyrën e realizimit të arsimit. Në shkallën nuk ka përgjigje të sakta ose jo të sakta, të gjitha përgjigjet e juaja janë të pranueshme. Prapëseprapi, pasi që LISTA është anonime (nuk dihet emri dhe mbiemri juaj) mundeni krejtësisht lirshëm, hapur dhe sinqertë ti shpaloni qëndrimet e juaja për mënyrën në të cilën e realizoni mësimin.

Këtë LISTË kontrolluese e plotësoni ashtu që për secilin pohim të ofruar e shënoni shkallën e vlerësimit për tuaj për vlerësimin tuaj të mësimit sipas lëmisë. Shkallën e vlerësimit e shënoni me numrat nga 1 deri në 5 (mvarësisht nga qëndrimi juaj), ndërsa numrat e kanë këtë kuptim: 5 – çdoherë; 4 – shpesh; 3 – as rallë e as shpesh, 2 – rallë; 1 – asnjëherë. Mbani mend mirë kuptimin e numrave dhe është shumë me rëndësi që për çdo pohim ta shënoni shkallën e vlerësimit tuaj.

**JU FALEMINDERIT PËR BASHKËPUNIMIN!**

1. Gjinia:
  - a. Mashkull
  - b. Femër
  
2. Moshë
  - a) Deri në 40 vjetë
  - b) Prej 40 deri në 50 vjetë
  - c) Prej 50 deri në 60 vjetë
  - d) Prej 40 deri në 50 vjetë
  - e) Mbi 60 vjetë
  
3. Përvoja profesionale
  - a) Deri në 10 vjetë
  - b) Prej 10 deri në 20 vjetë
  - c) Prej 20 deri në 30 vjetë
  - d) Mbi 30 vjetë
  
4. Shkalla e arsimit të kryer:
  - a) ALSH
  - b) ASP
  - c) Shkallë shkencore
  - d) Tjetër
  
5. Shkolla fillore është në:
  - a. Fshat
  - b. Qytet
  
6. Arsimin e realizoni në:
  - a) Gjuhën maqedonase
  - b) Gjuhën shqipe
  - c) Gjuhën turke
  - d) \_\_\_\_\_
  
7. Shënoni lëndën të cilën e realizoni në klasën e nëntë.  
\_\_\_\_\_



| Numër rendor | Pohim  | Vlerësim |        |                      |       |           |
|--------------|--|----------|--------|----------------------|-------|-----------|
|              |  | Çdoherë  | Shpesh | Nuk mund të vlerësoj | Rallë | Asnjëherë |
| <b>1.</b>    | <b>Përdorimi i teknikave bashkëkohore për mësimdhënies dhe mësimnxënies</b>            |          |        |                      |       |           |
| 1.1.         | E ndryshoj renditjen e bangave në klasë  |          |        |                      |       |           |
| 1.2.         | E shpjegoj materialin nga më e thjeshta kah më komplekseja                             |          |        |                      |       |           |
| 1.3.         | Shumica e nxënësve janë më aktivë (punojnë, mësojnë, bisedojnë) se sa unë si arsimtar. |          |        |                      |       |           |
| 1.4.         | Kur ligjeroj e lidh materialin me shembuj nga jeta.                                    |          |        |                      |       |           |
| 1.5.         | Nxënësve u jap detyra hulumtuese (probleme).   |          |        |                      |       |           |
| 1.6.         | Nxënësit e mi punojnë në orë sipas diturive të veta.                                   |          |        |                      |       |           |

|           |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|
| <b>2.</b> | <b>Komunikimi me nxënësit</b>  |  |  |  |  |
| 2.1.      | I lejoj nxënësve të tregojnë mendimin e vetë në orë.                                     |  |  |  |  |
| 2.2.      | Lejoj që nxënësit të bëjnë pyetje.   |  |  |  |  |
| 2.3.      | Lejoj që nxënësit të bisedojnë mes veti gjatë realizimit të aktiviteteve të planifikuara |  |  |  |  |
| 2.4.      | Përgjigjem në çdo pyetje të nxënësve.  |  |  |  |  |
| 2.5.      | Me bisedim, tregim dhe me sytë e mi i ndjek të gjithë nxënësit.                          |  |  |  |  |
| 2.6.      | Fjalimi im është me zë mjaftueshëm të lartë dhe të kuptueshëm.                           |  |  |  |  |

| <b>3.</b> | <b>Përdorimi i resurseve</b>   |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|
| 3.1.      | Në orë përdori fotografia të ndryshme, modele, objekte natyrore etj.   |  |  |  |  |
| 3.2.      | Materialet e nevojshme për realizimin e orës i siguroj me kohë dhe kujdesem të jenë në disponim të nxënësve për çdo aktivitet. |  |  |  |  |
| 3.3.      | Materialet të cilat i përdori në orë e nxisin mësimin te nxënësit e mi.  |  |  |  |  |
| 3.4.      | Që të mësojnë në orë, nxënësve u jap fletushka pune (detyra).  |  |  |  |  |
| 3.5.      | Në dërasë mundohem të shkruaj qartë dhe konciz, pyetje, numra, vizatime dhe skema.   |  |  |  |  |
| 3.6.      | Librat mësimore dhe fletoret e punës janë resursi i vetëm të cilin e përdor në orë.  |  |  |  |  |

| <b>4.</b> | <b>Dhënia ndihmë dhe përkrahje nxënësve në orë</b>        |  |  |  |  |
|-----------|---|--|--|--|--|
| 4.1.      | Nxënësve u jap këshilla të vlefshme kur është e mundshme  |  |  |  |  |
| 4.2.      | Jap përkrahje sipas nevojës të nxënësve.                  |  |  |  |  |
| 4.3.      | Objektivisht dhe korrekt i lëvdoj dhe kritikoj nxënësit.  |  |  |  |  |
| 4.4.      | Situatat kontestuese i zgjedhi sëbashku me nxënësit.      |  |  |  |  |
| 4.5.      | I fali ata nxënës të cilët ndonjëherë veprojnë gabimshëm. |  |  |  |  |
| 4.6.      | Jam i / e barabartë me të gjithë nxënësit në orë.         |  |  |  |  |

| 5.   | Ndjekja dhe vlerësimi i të ariturave të nxënësve  |  |  |  |  |  |
|------|---|--|--|--|--|--|
| 5.1. | Para se të jap notën nxënësve kërkoj që ata vetë të vetëvlerësohen.   |  |  |  |  |  |
| 5.2. | Vlerësoj sipas meritave të nxënësit.  |  |  |  |  |  |
| 5.3. | Gjatë vlerësimit përdori mënyra të ndryshme (përgjigje me shkrim, përgjigje me gojë, fletushka mësimore, proekte, demonstrim etj.). |  |  |  |  |  |
| 5.4. | Kur i kontrolloj dhe vlerësoj nxënësit e arsyetoj notën.  |  |  |  |  |  |
| 5.5. | E vlerësoj punën grupore të nxënësve kur punojnë me sukses dhe kujdes në orë.   |  |  |  |  |  |
| 5.6. | Rallë notoj dhe prandaj nxënësit mësojnë vetëm kur e dinë se do i vlerësoj.   |  |  |  |  |  |

LISTË KONTROLLUESE  
Për nxënës

Të nderuar nxënës

Tani keni mundësinë ti parashtroni qëndrimet e juaja për mënyrën e realizimit të mësimdhënies. Në LISTËN kontrolluese nuk ka nuk ka përgjigje të sakta ose të gabimshme, të gjitha përgjigjet e juaja janë të pranueshme. Prapësepari, pasi që LISTA është anonime (nuk dihet emri dhe mbiemri juaj) mundeni krejtësisht lirshëm, hapur dhe sinqertë ti shpalosni qëndrimet e juaja për mënyrën e realizimit të mësimin.

Këtë LISTË kontrolluese e plotësoni ashtu që për secilin pohim të ofruar e shënoni shkallën e vlerësimit për tuaj për vlerësimin tuaj të mësimin sipas lëmisë. Shkallën e vlerësimit e shënoni me numrat nga 1 deri në 5 (mvarësisht nga qëndrimi juaj), ndërsa numrat e kanë këtë kuptim:

- 5 – çdoherë;
- 4 – shpesh;
- 3 – as rallë e as shpesh,
- 2 – rallë;
- 1 – asnjëherë.

Mbani mend mirë kuptimin e numrave dhe është shumë me rëndësi që të gjitha katrorët të jenë plotësuar me numra (për çdo pohim dhe për secilën lëndë shënoni numër, gjegjësisht shkallën e vlerësimit).

Cila është gjuha e dytë e huaj të cilën e mëson? \_\_\_\_\_

| Numri rendor | Pohim   | Gjuha amtare | Gjuha maqedonase për etnitetet | Matematikë | Gjuhë angleze | Gjuha e dytë e huaj | Arsimi figurativ | Edukatë muzike | Gjeografi | Histori | Arsim qytetar | Biologji | Fizikë | Kimi | Inovacione | Edukatë fizike dhe shëndetësore |
|--------------|---|--------------|--------------------------------|------------|---------------|---------------------|------------------|----------------|-----------|---------|---------------|----------|--------|------|------------|---------------------------------|
|              | Mënyra e realizimit të mësimin  |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 1.           | Në orë e ndryshojmë renditjen e bangave në klasë                                      |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 2.           | Materiali shpjegohet nga më e thjeshta kah më komplekseja.                            |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 3.           | Shumica e nxënësve jemi më aktivë (punojmë, mësojmë, bisedojmë) se sa vetë arsimtari. |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 4.           | Kur arsimtari / arsimtarja ligjeron e lidh materialin me shembuj nga jeta.            |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 5.           | Në orë na jepen detyra hulumtuese (probleme).   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 6.           | Në orë punojmë sipas diturive tona.   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |

| Numri rendor | Pohim   | Gjuha amtare | Gjuha maqedonase për etnitetet | Matematikë | Gjuhë angleze | Gjuha e dytë e huaj | Arsimi figurativ | Edukatë muzike | Gjeografi | Histori | Arsim qytetar | Biologji | Fizikë | Kimi | Inovacione | Edukatë fizike dhe shëndetësore |
|--------------|---|--------------|--------------------------------|------------|---------------|---------------------|------------------|----------------|-----------|---------|---------------|----------|--------|------|------------|---------------------------------|
|              | Mënyra e realizimit të mësimit  |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 1.           | Na lejohet të tregojmë mendimin tonë në orë.                          |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 2.           | Na lejohet të bëjmë pyetje.   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 3.           | Na lejohet të bisedojmë mes veti kur mësojmë.                         |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 4.           | Përgjigjet në çdo pyetje të nxënësve.                                 |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 5.           | Me bisedim, tregim dhe me sytë na ndjek të gjithëve gjatë mësimit.    |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 6.           | Fjalimi i tij/saj është me zë mjaftueshëm të lartë dhe të kuptueshëm. |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |

| Numri rendor | Pohim  | Gjuha amtare | Gjuha maqedonase për etnitetet | Matematikë | Gjuhë angleze | Gjuha e dytë e huaj | Arsimi figurativ | Edukatë muzike | Gjeografi | Histori | Arsim qytetar | Biologji | Fizikë | Kimi | Inovacione | Edukatë fizike dhe shëndetësore |
|--------------|--|--------------|--------------------------------|------------|---------------|---------------------|------------------|----------------|-----------|---------|---------------|----------|--------|------|------------|---------------------------------|
|              | Mënyra e realizimit të mësimin                             |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 1.           | Na jap këshilla të vlefshme kur është e mundshme.          |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 2.           | Na jep përkrahje sipas nevojës të nxënësve.                |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 3.           | Objektivisht dhe korrekt na lëvdon dhe kritikon.           |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 4.           | Situatat kontestuese i zgjedh bashkë me ne.                |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 5.           | U fal atyre nxënës të cilët ndonjëherë veprojnë gabimshëm. |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 6.           | Është i / e barabartë me të gjithë nxënësit.               |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |

| Numri rendor | Pohim  | Gjuha amtare | Gjuha maqedonase për etnitetet | Matematikë | Gjuhë angleze | Gjuha e dytë e huaj | Arsimi figurativ | Edukatë muzike | Gjeografi | Histori | Arsim qytetar | Biologji | Fizikë | Kimi | Inovacione | Edukatë fizike dhe shëndetësore |
|--------------|--|--------------|--------------------------------|------------|---------------|---------------------|------------------|----------------|-----------|---------|---------------|----------|--------|------|------------|---------------------------------|
|              | Mënyra e realizimit të mësimin   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 1.           | Në orë përdorim fotografi të ndryshme, modele, objekte natyrore.                                       |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 2.           | Materialet e nevojshme për realizimin e orës sigurohen me kohë janë në disponim për secilin aktivitet. |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 3.           | Materialet të cilat përdoren në orë e nxisin mësimin tonë.   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 4.           | Që të mësojmë në orë, na jepen fletushka pune (detyra).  |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 5.           | Në dërasë shkruan qartë dhe konciz: pyetje, numra, vizatime dhe skema etj.                             |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 6.           | Librat mësimore dhe fletoret e punës janë resurset vetëm të cilat i përdorim në orë.                   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |



| Numri rendor | Pohim  | Gjuha amtare | Gjuha maqedonase për etnitetet | Matematikë | Gjuhë angleze | Gjuha e dytë e huaj | Arsimi figurativ | Edukatë muzike | Gjeografi | Histori | Arsim qytetar | Biologji | Fizikë | Kimi | Inovacione | Edukatë fizike dhe shëndetësore |
|--------------|--|--------------|--------------------------------|------------|---------------|---------------------|------------------|----------------|-----------|---------|---------------|----------|--------|------|------------|---------------------------------|
|              | Mënyra e realizimit të mësimit   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 1.           | Para se të na tregojë notën kërkon që të vetëvlerësohemi.  |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 2.           | Vlerëson sipas meritave të nxënësit.   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 3.           | Gjatë vlerësimit përdor mënyra të ndryshme (përgjigje me shkrim, përgjigje me gojë, fletushka mësimore, proekte, demonstrim etj.). |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 4.           | Kur kontrollon dhe vlerëson arsyeton pse është ajo notë.   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 5.           | E vlerëson punën grupore kur punojmë me sukses dhe kujdes në orë.  |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |
| 6.           | Mësojmë vetëm kur e dimë se do notohemi.   |              |                                |            |               |                     |                  |                |           |         |               |          |        |      |            |                                 |

JU FALEMINDERIT PËR BASHKËPUNIMIN

**İlk ve orta okul ders öğretmenleri  
DENETİM LİSTESİ**

Değerlendirme şahıslardan öğretmene doğru yönelmişse, o zaman değerlendirme yönteminden bahsediyoruz, buna karşı durumda, değerlendirme sadece öğretmenin tarafından yönelmişse, daha doğrusu, öğretmen kendini değerlendiriyorsa, o zaman öz-değerlendirme yönteminden bahsediyoruz.

Kendi kendisinin değerlendirilmesi ile ilgili, öz-değerlendirme yöntemi, değerlendirme yöntemine (şahıslardan öğretmene doğru yönelen) göre uygulanmalıdır. Böylece öz-değerlendirme yöntemi ve değerlendirme yöntemleri arasındaki bağlantılara varabiliriz, veya, bir şekilde öz-değerlendirme yöntemi ve değerlendirme yöntemlerinin arasındaki komplementerlik denetleniyor. Uygulamada, öz-değerlendirme yöntemi gereklidir.

Bu DENETİM LİSTESİ'nin amaçları, öğretmenlerin eğitici-danışmanlık çalışmaları için gerek olup olmadığı değerlendirmektir, ve okullardaki öğretmenlere öz-değerlendirme yöntemi ve değerlendirme yöntemleri desteklemektir.

Bir öğretim yılı süresince, bir çok okullardaki öğretmenlere, yaptıkları çalışmalarının sürekliliği, stratejisi ve gerekçesi kaliteleri için, değişik şekilde bildiriliyor (veya bildirilmiyor).

Sizlere DENETİM LİSTESİ'ni doldurmanız için rica ediyorum. Değerlendirmeleriniz bizler için çok önemlidir. Böylece sizler de, öğretimin gerçekleştirilmesi için öz görüşlerinizi aktarabilirsiniz.

Bu ölçekte doğru veya yanlış cevaplar yoktur, tüm cevaplarınız kabul edilebiliyor. Ancak, DENETİM LİSTESİ'nin anonim olduğundan dolayı (adınız ve soyadınız bilinmiyor) tamamıyla serbestçe, açıkça ve dürüstçe öğretimin gerçekleştirmenizle ilgili öz görüşlerinizi aktarabilirsiniz.

Bu kontrol DENETİM LİSTESİ 'ni doldurmanız için, önerilen her bir iddia için, öğretim alanlarınıza uygun öz değerlendirme notunuzu yazınız. Değerlendirme derecesini görüşlerinize uygun, 1-den 5-e kadar rakamlar olarak yazınız , ve bu rakamların şu değerleri vardır: 5-her zaman, 4-sıkça, 3-genellikle, 2-seyrek, 1-hiç bir zaman.

Rakamların değerlerini iyice hatırlayın çünkü her bir iddia için değerlendirme notunuzun yazmanız çok önemlidir.

**İŞBİRLİĞİNİZ İÇİN ÖNCE DEN TEŞEKKÜR EDİYORUM !**

1. Cinsiyet:
  - a. Erkek.
  - b. Kadın.
2. Yaş
  - a. 40 yaşına kadar.
  - b. 40'tan 50 yaşına kadar.
  - c. 50'den 60 yaşına kadar.
  - ç. 60 yaşından daha çok.
3. Öğretimdeki çalışma deneyim süreniz
  - a. 10 yıla kadar.
  - b. 10'dan 20 yıla kadar.
  - c. 20'den 30 yıla kadar.
  - ç. 30 yıldan daha uzun.
4. Eğitim düzeyiniz:
  - a. Yüksek okul mezunu.
  - b. Üniversite mezunu.
  - c. Masterlik.
  - ç. Diğer.
5. İlk okulunuz:
  - a. Köyde.
  - b. Şehirde.
6. Öğretiminizi hangi öğretim dilinde gerçekleştiriyorsunuz:
  - a. Makedonca.
  - b. Arnavutça.
  - c. Türkçe.
  - ç. -----
7. Dokuzuncu sınıfta gerçekleştirdiğiniz dersi yazınız.

---

| Sıra No.  | İddia  | Değerlendirme |       |                   |        |               |
|-----------|--|---------------|-------|-------------------|--------|---------------|
|           |  | Her zaman     | Sıkça | Değerlendiriyorum | Seyrek | Hiç bir zaman |
| <b>1.</b> | <b>Öğretim ve eğitim çağdaş tekniklerin kullanımı</b>  |               |       |                   |        |               |
| 1.1.      | Sınıftaki masaların düzenini değiştiriyorum  |               |       |                   |        |               |
| 1.2.      | Metinleri basit olandan daha karmaşığa doğru açıklıyorum.  |               |       |                   |        |               |
| 1.3.      | Benim öğretmen olduğuma rağmen, öğrenciler daha aktiftir (çalışıyor, okuyor ve konuşuyorlar).                  |               |       |                   |        |               |
| 1.4.      | Konu açıklamalarımı, hayattaki örnekler ile destekliyorum.   |               |       |                   |        |               |
| 1.5.      | Öğrencilere araştırma (sorun) ödevler veriyorum.   |               |       |                   |        |               |
| 1.6.      | Öğrencilerim derslerde bildiklerine göre çalışıyor.  |               |       |                   |        |               |
| <b>2.</b> | <b>Öğrencilerle iletişim</b>   |               |       |                   |        |               |
| 2.1.      | Öğrencilere öz düşüncelerini açıklamaları için izin veriyorum.   |               |       |                   |        |               |
| 2.2.      | Öğrencilere soru sormak için izin veriyorum.   |               |       |                   |        |               |
| 2.3.      | Planlanmış olan faaliyetler gerçekleştirilme sırasında öğrencilere aralarında konuşmaları için izin veriyorum. |               |       |                   |        |               |
| 2.4.      | Öğrencilerin her bir sorusuna cevap veriyorum.   |               |       |                   |        |               |
| 2.5.      | Konuşmalarım, gösterilerimle ve gözlerimin bakışlarıyla tüm öğrencilerimi takip ediyorum.                      |               |       |                   |        |               |
| 2.6.      | Konuşmalarım yeterince sesli ve anlaşılabilir.   |               |       |                   |        |               |

|           |   |  |  |  |  |  |
|-----------|---|--|--|--|--|--|
| <b>3.</b> | <b>Araçların kullanımı</b>  |  |  |  |  |  |
| 3.1.      | Derslerimde: resimler, şekiller, doğal malzemeler ve diğer kullanıyorum.  |  |  |  |  |  |
| 3.2.      | Ders için gereken malzemeleri vaktinde hazırlıyorum ve her bir faaliyet için öğrencilerin yakınlığında olmasını sağlıyorum. |  |  |  |  |  |
| 3.3.      | Derslerde kullandığım araçlar öğrencilerimin okumalarını destekliyor.   |  |  |  |  |  |
| 3.4.      | Öğrencilerimin derste okuyabilmeleri için kendilerine çalışma (ödev) yaprakları veriyorum.                                  |  |  |  |  |  |
| 3.5.      | Tahtada sorular, sayılar, resimler ve çizimleri okunaklı ve düzenli yazmaya çalışıyorum.                                    |  |  |  |  |  |
| 3.6.      | Derslerde kullandığım tek aracım kitaplar ve çalışma defterleridir.   |  |  |  |  |  |
| <b>4.</b> | <b>Derslerde öğrencilere yardım ve destek vermek</b>  |  |  |  |  |  |
| 4.1.      | Mümkün olduğu zaman öğrencilere faydalı tavsiyeler veriyorum.   |  |  |  |  |  |
| 4.2.      | Tüm öğrencilerin gereklerine uygun destek veriyorum.  |  |  |  |  |  |
| 4.3.      | Objektif ve doğru olarak öğrencileri övüyor veya eleştiriyorum.   |  |  |  |  |  |
| 4.4.      | Anlaşmazlık durumları öğrencilerle birlikte çözüyorum.  |  |  |  |  |  |
| 4.5.      | Bazı öğrencilerin yanlış hareketleri için affediyorum.  |  |  |  |  |  |
| 4.6.      | Derslerdeki tüm öğrencilere karşı eşit davranıyorum.  |  |  |  |  |  |

| 5.   | Öğrencilerin başarılarını izlemek ve değerlendirmek   |  |  |  |  |  |
|------|---|--|--|--|--|--|
| 5.1. | Öğrencilere notlarını göstermeden önce kendilerine öz-değerlendirmelerini soruyorum.  |  |  |  |  |  |
| 5.2. | Öğrencinin başarısına uygun değerlendiriyorum.  |  |  |  |  |  |
| 5.3. | Değerlendirme sırasında değişik şekiller kullanıyorum (yazılı, sözlü cevaplar, eğitim çalışma yaprakları, projeler, gösteriler ve diğer). |  |  |  |  |  |
| 5.4. | Denetim ve değerlendirme sırasında öğrencilere notların nedenlerini açıklıyorum.  |  |  |  |  |  |
| 5.5. | Öğrencilerin derste başarılı ve dikkatli çalışmaları sırasında onların grup çalışmalarını değerlendiriyorum.                              |  |  |  |  |  |
| 5.6. | Seyrek değerlendiriyorum, ve bundan dolayı öğrenciler sadece değerlendirme dönemi dersi için okuyorlar.                                   |  |  |  |  |  |

## Öğrenciler için DENETİM LİSTESİ

Değerli öğrenciler

Öğretimin gerçekleştirilmesi ile ilgili görüşlerinizi açıklayabilmeniz için şimdi fırsatınız vardır. DENETİM LİSTESİ'nde doğru veya yanlış cevaplar yoktur, tüm cevaplarınız kabul edilebiliyor Ancak, DENETİM LİSTESİ'nin anonim olduğundan dolayı (adınız ve soyadınız bilinmiyor) tamamıyla serbestçe, açıkça ve dürüstçe öğretiminizin gerçekleştirilmesiyle ilgili öz görüşlerinizi aktarabilirsiniz.

Bu DENETİM LİSTESİ 'ni doldurmanız için, önerilen her bir iddia için, dokuzuncu sınıfta okuduğunuz her bir öğretim dersinize uygun öz değerlendirme notunuzu yazınız. Değerlendirme derecesini görüşlerinize uygun, 1-den 5-e kadar rakamlar olarak yazınız (öz düşüncenize uygun), ve bu rakamların şu değerleri vardır:

- 5-her zaman
- 4-sıkça
- 3-genellikle
- 2-seyrek
- 1-hiç bir zaman.

Rakamların değerlerini iyice hatırlayın ve tüm boş karelerin rakamlarla doldurulması çok önemlidir (her bir iddia için ve her bir ders için değerlendirme notunuzun yazmanız daha doğrusu rakamınızı yazmanız çok önemlidir).

Okuduğun ikinci yabancı dil dersiniz hangidir? \_\_\_\_\_

| Sıra No: | İddia<br>Dersin realizasyon şekli  | Ana dili | Milliyet topluluklarında | Matematik | İngilizce | İkinci yabancı dil | Resim eğitimi | Müzik eğitimi | Coğrafya | Tarih | Yurttaşlık eğitimi | Biyoloji | Fizik | Kimya | İnovasyonlar | Bedensel ve sağlık eğitimi |
|----------|--|----------|--------------------------|-----------|-----------|--------------------|---------------|---------------|----------|-------|--------------------|----------|-------|-------|--------------|----------------------------|
| 1.       | Derste sınıftaki masaların düzenini değiştiriyoruz   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 2.       | Bizlere metinler daha basit olandan başlayarak daha karmaşık olana doğru açıklanıyor.      |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 3.       | Biz öğrenciler öğretmenimizden daha aktif çalışıyoruz (çalışıyor, okuyor ve konuşuyoruz) . |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 4.       | Öğretmenimiz konu açıklamaları hayattaki örnekler ile destekliyor.                         |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 5.       | Derslerde bizlere araştırma (sorun) ödevler veriyor.                                       |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 6.       | Derslerde bildiklerimize göre çalışıyoruz.   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |



| Sıra No: | İddia<br>Derslerde iletişim  | Ana dili | Milliyet topluluklarında | Matematik | İngilizce | İkinci yabancı dil | Resim eğitimi | Müzik eğitimi | Coğrafya | Tarih | Yurttaşlık eğitimi | Biyoloji | Fizik | Kimya | İnovasyonlar | Bedensel ve sağlık eğitimi |
|----------|--|----------|--------------------------|-----------|-----------|--------------------|---------------|---------------|----------|-------|--------------------|----------|-------|-------|--------------|----------------------------|
|          |  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 1.       | Bizlere derslerde öz düşüncelerimizi açıklamamız için izin veriyor.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 2.       | Bizlere soru sormak için izin veriyor.   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 3.       | Bizlere okuduğumuz sırada aralarımızda konuşmamız için izin veriyor.   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 4.       | Öğrencilerin her bir sorusuna cevap veriyor.   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 5.       | Konuşmalarıyla, gösterileriyle ve gözlerinin bakışlarıyla derslerde okuduğumuz sırada hepimizi takip ediyor. |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 6.       | Konuşmaları yeterince sesli ve anlaşılabiliridir.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |

| Sıra No: | İddia<br>Öğretmenin yardım ve destek vermesi              | Ana dili | Milliyet topluluklarında | Matematik | İngilizce | İkinci yabancı dil | Resim eğitimi | Müzik eğitimi | Coğrafya | Tarih | Yurttaşlık eğitimi | Biyoloji | Fizik | Kimya | İnovasyonlar | Bedensel ve sağlık eğitimi |
|----------|---|----------|--------------------------|-----------|-----------|--------------------|---------------|---------------|----------|-------|--------------------|----------|-------|-------|--------------|----------------------------|
| 1.       | Mümkün olduğu zaman bizlere faydalı tavsiyeler veriyor.   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 2.       | Tüm öğrencilerin gereklerine uygun destek veriyor.        |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 3.       | Objektif ve doğru olarak bizleri övüyor veya eleştiriyor. |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 4.       | Anlaşmazlık durumları bizlerle birlikte çözüyor.          |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 5.       | Bazı öğrencilerin yanlış hareketleri için affediyor.      |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 6.       | Derslerdeki tüm öğrencilere karşı eşit davranıyor.        |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |

| Sıra No: | İddia<br>Derslerde araçların<br>kullanımı  | Ana dili | Milliyet<br>topluluklarında | Matematik | İngilizce | İkinci yabancı dil | Resim eğitimi | Müzik eğitimi | Coğrafya | Tarih | Yurttaşlık eğitimi | Biyoloji | Fizik | Kimya | İnovasyonlar | Bedensel ve sağlık<br>eğitimi |
|----------|--|----------|-----------------------------|-----------|-----------|--------------------|---------------|---------------|----------|-------|--------------------|----------|-------|-------|--------------|-------------------------------|
| 1.       | Derslerde resimler, şekiller, doğal malzemeler kullanıyoruz.   |          |                             |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                               |
| 2.       | Dersler için gereken malzemeler vaktinde hazırlanıyor ve her bir faaliyetimiz için yakınlığımızda bulunuyor. |          |                             |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                               |
| 3.       | Derslerde kullandığımız araçlar okumamızı destekliyor.   |          |                             |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                               |
| 4.       | Derste okuyabilmemiz için bizlere çalışma (ödev) yaprakları veriyor.   |          |                             |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                               |
| 5.       | Tahtada sorular, sayılar, resimler, çizimleri ve diğer okunaklı ve düzenli yazıyor.                          |          |                             |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                               |
| 6.       | Derslerde kullandığımız tek aracımız kitaplar ve çalışma defterlerimizdir.                                   |          |                             |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                               |

| Sıra No: | İddia<br>Başarılarınızı izlemek ve değerlendirmek   | Ana dili | Milliyet topluluklarında | Matematik | İngilizce | İkinci yabancı dil | Resim eğitimi | Müzik eğitimi | Coğrafya | Tarih | Yurттаşlık eğitimi | Biyoloji | Fizik | Kimya | İnovasyonlar | Bedensel ve sağlık eğitimi |
|----------|---|----------|--------------------------|-----------|-----------|--------------------|---------------|---------------|----------|-------|--------------------|----------|-------|-------|--------------|----------------------------|
|          |   |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 1.       | Notlarımızı göstermeden önce bizlerden öz-değerlendirmemizi istiyor.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 2.       | Öğrencinin başarısına uygun değerlendiriyor.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 3.       | Değerlendirme sırasında değişik şekiller kullanıyor (yazılı, sözlü cevaplar, eğitim çalışma yaprakları, projeler, gösteriler ve diğer). |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 4.       | Denetim ve değerlendirme sırasında bizlere notlarımızın nedenlerini açıklıyor.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 5.       | Derste başarılı ve dikkatli çalışmalarımız sırasında bizim grup çalışmalarımızı değerlendiriyor.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |
| 6.       | Sadece değerlendirme dönemi olacak ders için okuyoruz.  |          |                          |           |           |                    |               |               |          |       |                    |          |       |       |              |                            |

İŞBİRLİĞİNİZ İÇİN TEŞEKKÜR EDİYORUM !

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Алексова, А., Браун, К., Кондинска, Л., Шопкоски, Г. (2009). Прирачник за наставниците по математика во основното образование: Настава по математика на 21-от век. Скопје: Македонски центар за граѓанско образование.
2. Ампов, Б., Поповски, К. (1975). *Планирање и подготовка на наставата*. Скопје: Просветно дело.
3. Бутлевска, У., Ветеровска, С., Трпчевска, Л., Рецети, Л., Исмаили, С., Насковска, М. (2016). Прирачник за следење на работата и следење на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта. Скопје: Македонски центар за граѓанско образование.
4. Вилотијевиќ, М. (1992). *Вредновање педагошког рада школе*. Београд: Наша книга.
5. Јоргиќ, Д. (2005). Педагошка евалуација и ауто(корекција). Бања Лука: Филозофски факултет. – монографија (УДК: 371.136).
6. Кларин, М. В. (1995). *Педагошка технологија во наставниот процес*. Скопје.
7. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015 со придружни програмски документи. (2005). Скопје: Фондацијата Институт отворено општество-Македонија.
8. *ОСНОВИ за програмирање на воннаставната воспитно-образовната дејност на училиштата и на работата на стручните работници*. (1998). Скопје.
9. Основни професионални компетенции и стандарди за наставници. (2016). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование.
10. Теодосиќ, Р., Вученов, Н., Стевановиќ, П. Б., Шешиќ, Б., Матиќ, В. М., Шепа, М., Тешиќ, В., Прокиќ, Б., Самарџија, Н. (1967). *Педагошки речник*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
11. Попоски, К. (2002). *Речник на термините од областа на оценување на постигнувањата на учениците*. Скопје
12. Полјак, В. (1970). *Дидактика*. Загреб: Школска книга.
13. Попоски, К. (2000). *Програмирање на воспитно-образовниот процес*. Скопје: Педагошки завод на Македонија.
14. Поповски, К. (1997). *Психолошки основи на современата настава*. Скопје: Просветно дело.
15. Прирачник за интегрална евалуација на училиштата. (2009). Скопје: МОН и ДПИ.

16. Работна група. (2006). *Основи за планирање на содржините и организацијата на воспитно-образовната дејност на основното училиште*. Скопје: Биро за развој на образованието.
17. Реџеџи, Л., К. Камберски, В. Јаневски, К. Ристевски, Н. Сулејмани, К. Гочев. Програма за професионален развој на училишниот кадар. Скопје: Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015.
18. Филипович, С. Н. (1984). *Дидактика 2*. Сараево
19. Andersen, E. B. (1977). Sufficient statistics and latent trait models. *Psychometrika*, 42, 69-81.
20. Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43, 357-374.
21. Andrich, D. (2005). The Rasch model explained. In Sivakumar Alagumalai, David D. Durtis & Njora Hungi (Eds.). *Applied Rasch Measurement: A book of exemplars*. Springer-Kluwer. Chapter 3, 308-328.
22. Beyer, L. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, V. 48, No. 4, pp. 245-254.
23. Brian, S. Everit & Dunn, G. (1991). *Applied Multivariate Data Analysis*, London: Arnold.
24. Boocock, S. S. (1995). Early Childhood Program in Other Nations: Goals and Outcomes, *The Future of Children*, 5(3), 94-114.
25. Conrad, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, V. 12, No. 3, pp. 365-385.
26. European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Draft version 7.10.2005).
27. Howard, R. W. (2005). Preparing moral educators in an era of standards-based reform. *Teacher Education Quarterly* (fall), pp. 43-58.
28. Rotem, F. & Abbat, R. (1985). *Samoocenjivanje nastavnika zdravstvenih radnika*. Novi Sad.
29. Rasch, G. (1960/1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition (1980) with foreword and afterword by B. D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.
30. Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A. Sugai, G. (2006). *Positive Behavior Support Classroom Management: Self-Assessment Revised*. University of Connecticut: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.

31. Vonta, T. (2009). Pravo svakog deteta na obrazovanje: Uklanjanje bariera i unapređivanje inkluzije romske dece. Beograd
32. Williams, M., Lunenburg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher's educators. *Teaching and Teacher Education*, V. 21, pp. 205-217.
33. Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранџиска, С., Јелиќ, М., Милиќ, С., Миљевиќ, Г., Јусовиќ, Р. Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Видовиќ, В. В., Врањешевиќ, Ј. (2013). НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА ВО XXI ВЕК. Центар за образовне политике, Светозара Марковиќа 22/20, Белград.  
[http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/Nastavnicka\\_profesija\\_za\\_21\\_vek.pdf](http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf), [3.01.2017].
34. Кондинска, Ј. (2016). Наставникот креатор на квалитетна средината за учење во училиницата и училиштето. ЗБОРНИК-НАУЧНО СТРУЧНА ТРИБИНА. УЧИТЕЛОТ И СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ.  
<http://eprints.ugd.edu.mk/17230/2/Binder1.pdf>, [15.01.2016]
35. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи. Министерство за образование и наука.  
<http://www.herdata.org/public/strategija-mk.pdf>, [17.05.2016].
36. Законот за просветна инспекција (Службен весник на РМ бр. 52/2005; 81/2008, 148/09 и 57/2010 год.).  
<http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-prosvetna-inspekcija-2015.pdf>, [3.01.2017].
37. ЗАКОН ЗА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ. КОНСОЛИДИРАН ТЕКСТ („Службен весник на Република Македонија“ бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016 и 127/16).  
<http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-osnovno-20155.pdf>, [15.01.2016]
38. Практикување на наученото. Прирачник за професионален развој на учителите. Фондација за образовни и културни иницијативни. ЧЕКОР ПО ЧЕКОР.  
[http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/fokusno\\_podracje\\_7.pdf](http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/fokusno_podracje_7.pdf), [3.01.2017].
39. ПРОЕКТ „Професионален развој на наставниот кадар во основните училишта“. <http://www.mcms.org.mk/mk/za-nasata-rabota/programi/691-pmo201-profesionalen-razvoj-na-nastavniot-kadar.html>, [15.03.2018].
40. Упатство за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници во основното и средното образование. (година). Скопје: МОН и ДПИ.  
[https://www.oudebrca.com/wp-content/uploads/2012/03/Upatstvo\\_za\\_vrednuvanje\\_na\\_nastavnicite.pdf](https://www.oudebrca.com/wp-content/uploads/2012/03/Upatstvo_za_vrednuvanje_na_nastavnicite.pdf). [3.01.2017].
41. Akram, M. & Sally, J. Z. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. University of Education, Lahore, Pakistan, University of Georgia, USA. *Journal of Research and Reflections in Education*, Vol. 9, No. 2, pp 134-

148.

[https://www.researchgate.net/publication/316666627\\_Development\\_and\\_Validation\\_of\\_a\\_Teacher\\_Self-assessment\\_Instrument](https://www.researchgate.net/publication/316666627_Development_and_Validation_of_a_Teacher_Self-assessment_Instrument), [3. 01. 2017].

42. Bandele, S. O. & Oluwatayo, J. A. (2014). *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 5(2), pp. 174-178. Scholarlink Research Institute Journals, 2014 (ISSN: 2141-6990) [jeteraps.scholarlinkresearch.org](http://jeteraps.scholarlinkresearch.org). Self-Assessment of Teaching Effectiveness of Chemistry Teachers in Secondary Schools. <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/Self-Assessment.pdf>, [20. 10. 2016 ].
43. Barge, J. D. (2013). SELF-ASSESSMENT - Teacher Quick Guide. [https://www.gadoe.org/School-Improvement/Teacher-and-Leader-Effectiveness/Documents/QG\\_Teachers%20Self-Assessment%20FORMATTED%205-1-2013.pdf](https://www.gadoe.org/School-Improvement/Teacher-and-Leader-Effectiveness/Documents/QG_Teachers%20Self-Assessment%20FORMATTED%205-1-2013.pdf), [3. 01. 2017].
44. Beck, R. J., Livne, N. L. & Bear, S. L. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. University of California, Irvine, USA. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 28, No. 3, pp. 221–244. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760500268733>. [27. 12. 2017 ].
45. Carioca, V., Rodrigues, C., Saude, S., Kokosowski, A., Harich, K., Sau-Ek, K., Georgogianni, N., Levy, S., Speer, S., Pugh, T. Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences. Leonardo da Vinci Pilot Projects. *European journal of vocational training* – No 47 – 2009/2 – ISSN 1977-0219. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887042.pdf>, [26. 07. 2017 ].
46. Demirdag, S. (2015). Self – assessment of middle school teachers: classroom management and discipline referrals. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, V. 6, I. 2. <https://es.scribd.com/document/362251070/04-demirdag-pdf>, [20. 10. 2016 ].
47. Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Paper No. 23. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/223283631428.pdf?expires=1528192542&id=id&accname=guest&checksum=F589BABD161B98507313BF8359E92127>, [26. 07. 2017 ].
48. Isoré M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://pdfs.semanticscholar.org/de2c/d364f03dcf321fbcf928d70152dd4178f997.pdf>, [26. 07. 2017 ].
49. Joyce, C., Spiller, L. & Twist, J. (2009). Self-assessment: What Teachers Think. NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH. WELLINGTON: TE RŪNANGA O AOTEAROA MŌ TE RANGAHAU I TE MĀTAURANGA. <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/self-assessment.pdf>, [20. 10. 2016 ].
50. Kettunen, J. Vocational Teachers' Conceptions on Learning, Knowing and Selfassessment. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f98b6876-2cc8-4e62-abb0-077a7878711e>, [27. 12. 2016 ].



51. Keating, J. & Cahillane, S. (2012). Self Assessment and Learning Folders. IPPN Conference.  
[https://www.ippn.ie/index.php?option=com\\_mtree&task=att\\_download&link\\_id=3821&f\\_id=24](https://www.ippn.ie/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=3821&f_id=24), [20.10.2016].
52. Ph.D., Kirchofer, M. G., Ph.D., Brown, J., Ph.D., James, A., Teacher Candidate. Professional Disposition. Self- Assessment. The College at Brockport: State University of New York.  
[https://www.brockport.edu/academics/professional\\_education/documents/DispCk1Protocol.pdf](https://www.brockport.edu/academics/professional_education/documents/DispCk1Protocol.pdf), [20.10.2016].
53. Logan, B. (2015). Reviewing the value of self-assessments: Do they matter in the classroom? Armstrong State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077936.pdf>, [20.10.2016].
54. Matijević, M. (2015). Škola i učenje za budućnost.  
[https://bib.irb.hr/datoteka/537944.Matijevic-zagreb\\_lektor.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/537944.Matijevic-zagreb_lektor.pdf), [20.10.2016].
55. Madsen, J. A. (2005). Retrospective Theses and Dissertations. Where is the "self " in teacher self-assessment?: an examination of teachers' reflection and assessment practices in relation to their teaching practices. Iowa State University.  
<https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2754&context=rtd>, [20.10.2016].
56. Paulo Santiago Paulo, Benavides Francisco, Danielson Charlotte, Goe Lau and Nusche Deborah. Teacher Evaluation in Chile 2013.  
<https://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>, [27.12.2016].
57. Ross, A. J. & Bruce, C. (2005). Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/Ross-Bruce%20AERA07.pdf>, [20.10.2016].
58. Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment Teaching Development.  
<https://kennslumidstod.hi.is/wp-content/uploads/2016/03/assessment-matters-self-assessment-and-peer-assessment.pdf>, [20.10.2016].
59. Strong, S. & Associates | [www.ThoughtfulClassroom.com](http://www.ThoughtfulClassroom.com). (2011). Teacher Self-Assessment Guide.  
<https://usny.nysed.gov/rttt/teachersleaders/practicerubrics/Docs/SilverStrongSelfAssessmentRubric.pdf>, [20.10.2016].
60. Washburn Sandy, Revised Version: May 2010. Self Assessment - Classroom Management (SACM) TOOL. Center on Education and Lifelong Learning, [indiana.edu/~pbisin/resources/ClassroomMgtSelfAssess.doc](http://indiana.edu/~pbisin/resources/ClassroomMgtSelfAssess.doc), [20.10.2016].
61. Washburn, S. (2010). Self Assessment Classroom Management (SACM) TOOL. Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self Assessment.

- [https://nanopdf.com/download/classroom-management-self-assessment\\_pdf](https://nanopdf.com/download/classroom-management-self-assessment_pdf). [3. 01. 2017].
62. Wiene, R., McQueen, C. (2014). Common Core Self-Assessment Tool  
Higher Education & Teacher Preparation Faculty  
<https://www.lipscomb.edu/ayers/upload/file/67203/ccss%20selfassess%20literacy.6.16.pdf>, [20. 10. 2016 ].
  63. Williams, H. J., Engel, C. L. (2012). How do other countries evaluate teachers?  
<http://sites.miis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/How-do-other-countries-evaluate-teachers.pdf>, [27. 12. 2017 ].
  64. Accommodations: Teacher Self-Assessment Instructions. OSDE-SES.  
[http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/Accommodation%20Teacher%20Instructions\\_0.pdf](http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/Accommodation%20Teacher%20Instructions_0.pdf), [20. 10. 2016 ].
  65. Best practices Teacher Self-Assessments. Understanding the Colorado State Model Evaluation Process and Teacher Self-Assessments.  
<https://www.cde.state.co.us/educatoreffectiveness/selfassessmentbestpractices>, [27. 12. 2017].
  66. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
<http://www.invatamant-superior.ro/wp-content/uploads/2013/08/eurydice.pdf>, [26. 07. 2017 ].
  67. Indicator: Professional development for teachers includes self-assessment related to indicators of effective teaching and classroom management. (69)  
<http://www.indistar.org/app/wiseways/69.pdf> [20. 10. 2016].
  68. Indicator: All teachers improve their practice by responding to principal's observations and/or observations by peers. (5083). Academic Development Institute (2013).  
[https://ncstar.weebly.com/uploads/5/2/4/4/52444991/a1\\_-\\_02.pdf](https://ncstar.weebly.com/uploads/5/2/4/4/52444991/a1_-_02.pdf), [27. 12. 2016].
  69. Indicator: Professional development for teachers includes self-assessment related to indicators of effective teaching and classroom management. Wise Ways, Academic Development Institute. <http://www.indistar.org/app/wiseways/1039.pdf>, [3. 01. 2017].
  70. Inquiry-Based (aka Reformed) Teaching Self-Assessment Inventory (RTOP self-assessment).  
[modeling.asu.edu/MNS/RTOP\\_self-assessment08.doc](http://modeling.asu.edu/MNS/RTOP_self-assessment08.doc), [20. 10. 2016 ].
  71. Measuring teacher effectiveness in Ireland and internationally. (2015).  
[https://webarchive.oireachtas.ie/parliament/media/housesoftheoireachtas/libraryresearch/lrsnotes/lrsnoteteachereffect\\_16122015\\_151714.pdf](https://webarchive.oireachtas.ie/parliament/media/housesoftheoireachtas/libraryresearch/lrsnotes/lrsnoteteachereffect_16122015_151714.pdf), [26. 07. 2017 ].
  72. SELF ASSESSMENT FOR ADDITIONAL SUBJECT APPROVAL ON THE BASIS OF TEACHING EXPERIENCE (2014).  
<https://www.teach.nsw.edu.au/documents/addsubjselfassmt.pdf>, [20. 10. 2016 ].
  73. Self-Assessment Inventory: Inquiry-Based Teaching Source: Arizona Collaborative for the Excellence in the Preparation of Teachers (ACEPT) Tools: Teaching and Learning/Equity. Leadership in Mathematics Education, Posted 2013.

- [www.mathedleadership.org](http://www.mathedleadership.org), [20. 10. 2016 ].
74. Self Evaluation of Teaching.  
<https://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/SelfEvaluation.pdf>, [27. 12. 2017].
  75. Self and peer assessment. The National Foundation for Educational Research  
The Mere, Upton Park Slough, Berkshire sl1 2dq, <https://www.nfer.ac.uk/pdf/getting-to-grips-with-assessment-4.pdf>, [20. 10. 2016 ].
  76. Professional Standards for Teachers in Adult Education Maryland's Framework.  
Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation. Division of Workforce Development and Adult Learning.  
<https://www.dllr.state.md.us/gedmd/prostandards.pdf>, [26. 07. 2017 ].
  77. Professional Standards for Teachers in Adult Education Self-Assessment. Maryland Adult Education Teacher Standards Workgroup. (2008).  
<https://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>, [20. 10. 2016 ].
  78. Registered Teacher Criteria. Self-Assessment Tool.  
<https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/PrimarySelf-AssessmentTool.pdf>, [20. 10. 2016 ].
  79. Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices. (2009).  
<http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>, [20. 10. 2016].
  80. (A-4) Teacher Self-Assessment (2013). TPA UPDATE. Discard previous versions  
Albemarle County Public Schools Teachers may use either A-4 or A-5  
<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f98b6876-2cc8-4e62-abb0-077a7878711e>, [27. 12. 2016 ].
  81. The Essential Guide to Professional Learning: Evaluation.  
[https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/essential\\_guide\\_evaluation714a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=25a2ec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/essential_guide_evaluation714a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=25a2ec3c_0) [2. 09. 2017 ].
  82. Teacher Self-Assessment. (2013). TPA UPDATE.  
<https://www2.k12albemarle.org/acps/staff/TPA/Documents/A-4%20Teacher%20Self%20Assessment.pdf>, [3. 01. 2017].
  83. Teacher Evaluation. Lessons from other countries. THE CENTRE FOR DEVELOPMENT AND ENTERPRISE. BUILDING ON WHAT WORKS IN EDUCATION. Concise summaries of ongoing policy research aimed at helping to improve the national education system, 2015.  
<http://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2015/09/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf>, [26. 07. 2017 ].

84. The Essential Guide to Professional Learning: Evaluation.  
[https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/essential\\_guide\\_evaluation714a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=25a2ec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/essential_guide_evaluation714a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=25a2ec3c_0), [20.10.2016].
85. TEACHER. EVALUATION PROCESS. Процес за евалуација на наставниците во Северна Каролина (2015)  
<http://www.ncpublicschools.org/docs/effectiveness-model/ncees/instruments/teach-eval-manual.pdf>, [20.10.2016].
86. Teacher Assessment and Evaluation: The National Education Association's Framework for Transforming Education. Systems to Support Effective Teaching and Improve Student Learning. Coursework on the Assessment of One's Own Performance. NAT IONAL EDUCATION ASSOCIATION | 1201 16TH ST., NW, WASHINGTON, D.C. 20036/  
[http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10\\_2.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf), [20.10.2016].