Наташа Анѓелеска, студент на последипломски студии на Институтот за педагогија

Потреби за редизајнирање на работата на факултетите за иницијална подготовка на наставници

Abstract

The implementation of innovative projects in the pre-school, primary and higher education in Macedonia, such as supplies of school equipment, teacher training with the aim of introducing active teaching methods, the importance and concern in following the independent development of every child with special reference to his/her individual needs, brought about changes in these various sub-systems, and they further introduced a positive approach with regards to active teaching methods. However, by contrast, the education at a university level is still characterized by the dominant and traditional ex-catedra teaching methods. Therefore, active teaching methods as well as active approaches to learning including self-initiative and critical thinking are very rarely encountered, if not totally absent.

*This study focuses on the initial training for teachers in primary education in England. It shows that every applicant whose aim is to become a teacher, has to satisfy the national standards for teachers, that is "Qualified Teacher Status". This encompasses a set of objectives about what the students - future qualified teachers, need to know, to understand, and need to do in order to gain the qualified teacher status. These objectives are divided into three mutually related parts which comprise the main criteria to become a teacher. These three parts are**: professional values and teaching practice, knowledge and understanding, and teaching.***

In Macedonia, in 1995 the existing two year studies for training teachers in the Pedagogic academies were transformed in four year studies for teachers in the primary schools as well as the pre-school education in the Pedagogical faculties. Although the study programs that students follow are the subject of continuous revision and improvement, still they are not sufficiently close to the initial teacher training programs in the European Union countries.

Key words*: teachers, pre-service training, Teachers' faculties, study programs, curriculum, standards, criteria*

Наташа Анѓелеска, студент на последипломски студии на Институтот за педагогија

Вовед

WHO DARES TO TEACH MUST NEVER CEASE TO LEARN – John Cotton Dana

Оваа мисла, истакната на таблата што стои на влезната врата на еден од колеџите за иницијална обука на наставници во Англија, ме наведе да размислувам за нејзиното значење. Во слободен и интерпретиран превод значи: "Оној кој подучува други, не смее да престане да учи". Мислата, поточно кажано нејзиното значење, ме наведуваат да направам еден вид споредба со она што како знаење и искуство го стекнав при студиска посета реализирана во Англија со главна цел да се збогатат сознанијата за образовниот систем во Англија, со посебен осврт на делот што се однесува за иницијална обука на наставници за задолжителното образование, и делот од нашиот образовен систем што подготвува наставнички кадар за задолжителното образование.

Во услови кога во нашата земја се потврдија потребите за реформирање, односно менување на нашиот образовен систем, преку неколкуте иницијативи[1] во изминатите години за донесување една современа национална стратегија за образованието во РМ, минатата и оваа година се реализира еден од посериозните вакви обиди преку изготвувањето на ***Националната програма за развој на образованието во РМ 2005-2015.*** Во неа, меѓу другото стои: "Националната програма за развој на образованието помага да се развие ефективен образовен систем кој располага со механизми за подготовка на младите и возрасните за сите предизвици и промени со кои ќе се судрат во утрешнината која доаѓа". ….. "Високите стандарди во образованието ќе придонесат за развој на слободата на умот, знаењето,

[1] Во 1999 година на иницијатива на Светска банка и амбасадата на Кралството Холандија во Македонија работна група составена од домашни и странски експерти изработи опсежен документ "Стратегија за развој на образованието во Македонија", а потоа во 2001 година на Влада е усвоен документ "Стратегија за развој на образованието 2001 – 2010 год." со друга концепција и поставени цели

иновациите и креативноста како темели на општеството, неговиот развој и добросостојбата на секој негов член"[2].

Основата и насоките за осовременување на образовниот систем дадени во тој документ, и одделните делови[3] што се однесуваат на конкретизација на целите и посочените насоки за дејствување во одделните потсистеми на образовниот систем (предучилишно, основно, средно и постсредно, и високо образование), всушност и треба да ги поттикнат сите *агенти* поврзани со реализацијата на образовниот процес во земјата на дејство. Всушност поттикнувањето најмногу и треба да се однесува на иституциите кои директно реализираат настава. Иако може генерално да се констатира дека имплементацијата на иновативни проекти во предучилишното, основното и средното образование во годините по осамостојувањето на Република Македонија, резултираа со одреден напредок во овие потсистеми и внесоа една позитивна клима во однос на активната наставна пракса насочена кон индивидуалниот развој на секое дете. Таквите иницијативи пред се беа доживеани како придобивка, а не како товар.

Но она што е особено впечатливо е дека проектите се поттикнати најчесто од меѓународни институции и организации (УНИЦЕФ, Институт Отворено општество – Македонија, PHARE, одделни амбасади во РМ итн.) но во тимовите за реализација на истите, секогаш се вклучуваат домашни екперти и практичари. Меѓутоа промените кои тие ги поттикнуваат скоро редовно остануваат на реализација на цели во потсистемите на кои главно се насочени: предучилишното, основното или средното образование. Во

[2] Стр. 2, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, 2004

[3] Во 2005 година беа формирани 11 работни групи кои подготвија пооделни програмски документи: Структура на образовниот систем; Програма за институционална поддршка, Програма за финансирање на образованието; Легислатива во образованието; Програма за развој на предучилишното образование; Програма за развој на основното образование; Програма за развој на средното и постсредното образование; Програма за развој на високото образование; Програма за обезбедување контрола и квалитет во образованието; Програма за професионален развој и Програма за развој на ИКТ во образованието.

високото образование сеуште се доминантни традиционалното ex-catedra предавање, додека активните методи на предавање и пристап во учењето, поттикнувањето на самоиницијативност и критичко мислење кај студентите е ретко или воопшто не застапено. “Наставните методи треба постојано да се модернизираат и редовно да се евалуираат како би можеле да ги задоволат потребите за учење на студентите. Наставната пракса треба да пронајде баланс меѓу предавањето и интерактивната настава како што е активното ангажирање на студентите во учењето. Развојот на програми за академско усовршување на наставниот кадар треба да му помогне во реализација на нивната наставна пракса”.[4]

Република Македонија стана членка на Болоњскиот процес од 2003 година со што се очекуваше дека измените во системот на високото образование ќе се одвиваат со забрзано темпо. Иако Универзитетите, поточно факултетите пристапија кон дизајнирање на своите програми согласно ЕКТС, генералната проценка е дека сите овие измени се недоволно координирани и доста спори. Ревидираните студиски програми сеуште ги карактеризира: голем број на предмети, доминација на научни дисциплини, чести преклопувања на содржините, фаворизирање на енциклопедизмот и фактографијата.[5] Мал дел од факултетите тргнуваат при градењето на своите студиски програми од однапред дефинирани стандарди на излезни компетенции за даден профил или од образовни излези. Најчест пристап при градењето на студиските програми е расположливиот кадар.[6] Ова се најчестите забелешки и недостатоци што може генерално да се забележат и кога станува збор за факултетите што подготвуваат наставнички кадар за основните и средните училишта доколку се погледнат нивните наставни планови и програми. Но

---

[4] Стр.18, Institutional Review of Ss.Cyril and Methodius University in Skopje, EUA Reviewer’s Report, November 2003

[5] стр. 12, Високо образование, Нацрт програма за развој, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, 2005

[6] стр. 12, Високо образование, Нацрт програма за развој, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, 2005

причината за таквата состојба е всушност *”недостатокот на компаративен пристап во редизајнирањето на студиските програми со слични студиски програми во другите земји”*.[7]

Давањето пример за организирање на иницијалната обука на наставници за основното образование во една Европска земја, Англија, во која современиот систем на обука на наставниците се темели врз долгогодишната традиција и искуство, но и бројни истражувања насочени кон подобрување на иницијалната обука на наставничкиот кадар, постојаното професионално усовршување на наставниците и наставната пракса, може да послужи како основа за една подоцнежна посериозна споредба на двата образовни системи во делот за иницијална обука на наставници за основното образование.

1. Структура и уписна политика на колеџите за иницијална обука на наставниците во Англија

Иницијална обука на наставниците во Англија се одвива на универзитетско ниво со што на идните наставници во основно образование (за возраст од 5-11 год.) им се понудени две опции за додипломското образование :

- **Тригодишно** за апликантите со завршено средно образование (во чии рамки имаат <u>24 недели ефективна настава</u> (не само опсервации) во училиште и
- **Едногодишна** интензивна дообука за сите апликанти со завршен факултет

Иако во земјата во основа има дефицит на наставнички кадар за основното образование, на **селекцијата** на кандидати за студенти на наставничките

[7] стр. 12, Високо образование, Нацрт програма за развој, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, 2005

факултети се обрнува големо внимание и се многу компетитивни (за едно место 10-15 кандидати).

Апликацијата за упис опфаќа:

- поседување на **формални квалификации -** што најчесто се однесуваат на резултати добиени на екстерните мерења на национално ниво во текот на школувањето на секој пријавен кандидат во однос на знаењата од предметите Англиски јазик, математика и природно-научното подрачје. Тоа се најчесто средни вредности на скалата за оценување во англискиот систем, а не барања со највисок степен на достигнувања;
- **писмо за мотивација - п**исмото за мотивација кандидатите го пишуваат после добиеното известување дека ги задоволуваат барањата со формалните квалификации, и го пишуваат истиот ден пред реализирањето на групното интервју, при што се вреднува добрата композиција и беспрекорниот правопис;
- **групно и индивидуално интервју** - групното интервју е доста значајна компонента од уписната политика бидејќи се добиваат сознанија за психолошката подготвеност на кандидатот, способноста за говорење, но и ослушување на соговорниците, наметливоста или повлеченоста во однос на други индивидуи и нивното однесување во група и сл.

Во комисијата за прием на студентите членуваат професори од педагошките факултети и директори на основни училишта (кои тоа го работат без парична надокнада, освен за патни трошоци до колеџот).

2. Национални стандарди за професијата наставник во Англија

Секој кој планира да работи како наставник мора да ги задоволи националните стандарди за наставник или т.н. **Qualified Teacher Status** што всушност претставуваат целно ориентирани искази за тоа што студентот – иден наставник мора да знае, разбира и да прави за да се здобие со овој статус. Тие се поделени во три меѓусебно условени делови кои го опишуваат критериумот за звањето:

1. **Професионални вредности и пракса** – овие стандарди се однесуваат на ставовите и подготвеноста што се очекуваат од секој кој сака да работи како наставник, и се регулирани со професионалниот кодекс на Генералниот Учителски Совет на Англија;
2. **Знаење и разбирање** – овие стандарди бараат од ново-квалификуваниот наставник да ги знае содржините на предметите што ги предава и целосно да го разбира напредокот – развојот на сите деца и што треба да се очекува од нив да постигнат успех во школувањето;
3. **Настава** – овие стандарди се однесуваат на вештини за планирање, следење и оценување на наставата, самиот наставен процес и работата во училница(classroom management). Тие во основа ги содржат вредностите и знаењата што беа истакнати во претходните две категории.

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

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

- ***Влезни параметри за секој студент-иден наставник***. – секој колеџ за подготовка на наставници мора да се осигура дека нивните кандидати-студенти ја имаат таа способност до крај на нивната обука да ги задоволат предвидените стандарди за квалификуван наставник, и дека поседуваат соодветни персонални и интелектуални капацитети и квалитет да станат наставници;
- ***Обука и оценување*** – Секој колеџ за подготовка на наставници мора да ја дизајнира наставната програма за обука така што со неа ќе осигура дека кандидатите ќе имаат можност на крај од обуката да ги задоволат стандардите за квалификуван наставник, мора да обезбедат услови за индивидуалните потреби за обука на своите кандидати, мора редовно и точно да го следат и оценуваат секој кандидат според стандардите за квалификуван наставник, мора да им обезбедат квалитетна пракса во барем две основни училишта;
- ***Менаџирање на партнерства во иницијалната обука*** – сите колеџи за обука на наставници мора да изградат ефективни и квалитетни партнерства со училиштата и активно да работат во дизајнирањето на својата програма за обука на студентите, селекцијата на студентите и нивното следење и оценување, при што секој од партнерите има точно определени улоги и задолженија;
- ***Обезбедување квалитет*** – сите колеџи за обука на наставници мора да обезбедат услови за своите студенти во однос на потребните книги, ЦД-а, информатичка технологија и други ресурсни материјали

потребни за нивно обучување при што мора да обезбедат тие да се адекватни за постигнување на стандардите за квалификуван наставник, мора да обезбедат интерна и екстерна евалуација на своите програми за обука, а секоја забелешка како резултат на овие евалуации мора сериозно да ја разгледаат и да превземат мерки за подобрување на својата програма и условите за обука на студентите.

3. Студиска програма

Содржината на студиската програма на наставничките факултети е претежно фокусирана на наставните програми по предмети за основно образование, а помалку на академски знаења. Тригодишните студии за подготовка на основношколски наставници во своите курикулуми имаат добар баланс меѓу теоретските знаења и практичната подготовка[8] што се постигнува преку понуда на широк спектар на можности за учење и добро организирана и поддржана пракса во локални основни училишта. Праксата е под строго контролирано и квалитетно туторство од страна на професорите на факултет, но и менторство и поддршка од страна на наставниот кадар во училиштата.

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

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

- основи на Англискиот јазик
- основи на математиката

[8] Секој студент мора да реализира 24 до 32 недели наставна пракса во училиште

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

Двата педагошки факултети[9] кои беа предмет на студиска посета во ноември 2005 година немаат испити за студентите како средство за мерење на нивните знаења. Оценувањето се врши преку континуирано следење, портфолио, писмени изработки, успешно изведување на настава според националните стандарди.

Она што беше особено интересно сознание е дека многу од дипломираните студенти всушност се вработуваат во партнерските училишта во кои ја реализирале праксата, а најчесто факултетите се тие што посредуваат и се грижат нивните дипломци да најдат соодветно работно место според квалификациите со кои ги оспособиле.

4. Состојбата со иницијалната обука на наставници во Македонија и заклучок

Погоре изнесениот модел на иницијална обука на наставници за основното образование во Англија само наведува на размислување дали моделот што кај нас се практикува може адекватно да се споредува и согласно со тоа да биде предмет на редизајнирање и усогласување според утврдени меѓународни стандарди.

Трендовите на развој во иницијалната обука на наставниците во земјите од Европската Унија покажуваат дека со различен интензитет, но сепак во сите членки, основната цел е „да се задржи наставничката професија атрактивна

[9] Kingston University in London, School of education и St. Mary's College, Twickenham, London

и во 21 век“.[10] Иако во повеќето земји преовладува децентрализираниот модел на имплементација на наставата во училиштата, сепак во реформските зафати тенденцијата е да се зголеми централната контрола врз иницијалната обука на наставниците преку, на пример дефинирање на содржините на курсевите за обука и/или професионалните стандарди потребни за квалификуваниот профил наставник.[11] Промените во иницијалната обука за наставници имаа свое влијание во неколку подрачја, вклучувајки ги уписните политики, структурата, должината и степенот на образование, содржините на обуката, институционалната автономност, професионалната обука и стандардите за квалитет. Во сите земји, содржината на иницијалната обука за наставници била во фокус на големи промени, воглавно после 1990 година.[12]

Во нашата земја, во 1995 година Вишите Педагошки академии беа трансформирани во Педагошки факултети за подготовка на учители за одделенска настава и воспитувачи за предучилишните установи и претставуваат четиригодишни студии. Иако нивните студиски програми се предмет на постојано ревидирање и подобрување, сепак не се доволно блиски до програмите за иницијална обука на наставници во земјите од Европската Унија.

Во изминатите две години, со насоките за осовременување на нашите универзитетски програми за сите профили, и Педагошките факултети во Македонија од 2004 година започнаа да реализираат програми според ЕКТС. Најголем број од наставните предмети беа трансформирани во едносеместрални и се направи обид да се доделуваат одреден број кредити за

[10]***Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 2002)***, Suplementary report, The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005, pg. 5

[11] ***Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 2002)***, Suplementary report, The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005, pg. 6

[12] ***Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 2002)***, Suplementary report, The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005, pg. 8

нив. Но тука се поставува прашањето како всушност се изврши таа трансформација? Дали освен предметните професори кои ги предаваат предметите се вклучија и студентите? Основен критериум според кој во ЕКТС програмите се доделуваат кредити треба да претставува **отповареноста (workload-от)** на студентите и тоа сфатен многу широко, односно неговото време што го одвојува за предавања, учење дома, во библиотека, учество на семинари, разговори со своите врсници за темата/те, истражување во група или самостојно, пишување и сл. При дизајнирањето на студиските програми во други земји свој удел секогаш имаат студентите особено при одредување на степенот на нивната оптовареност. Кај нас не беше направено истражување (или барем не е објавено за поширoката јавност, вклучувајќи ја тука и студентската публика) во кое ќе се елаборираат методите и чекорите за утврдување на бројот на кредитите и начинот на кој тие се стекнуваат за да се достигне пропишаниот норматив од 30 кредити за семестар, односно 60 за академска година. При уписот на студентите не им се елаборирани ни очекуваните резултати (learning outcomes) што треба да ги достигнат со студирањето.

Но тоа се чекори кои полека се изодуваат и одејќи се учат и може да се поправат направените пропусти. Останува едно важно прашање за кое мора да се одговори доколку се сака влезот во Европското семејство на Универзитети квалитетно да се реализира, а тоа е да се одреди точно и прецизно кои се компетенциите што треба да ги задоволи профилот кој се подготвува на овие факултети. Декларираниот назив **професор за предучилишно воспитување** или **професор за одделенска настава** малку значи без детално специфицирање на знаењата, вештините и способностите со кои тој се здобива за време на студирањето.

Уписната политика за овој профил на кадри би можело исто така да се преиспита бидејќи **интервјуирањето** на потенцијалните кандидати на овие факултети како инструмент е особено важен да се воведе затоа што станува

збор на една хумана професија во која покрај интелектуалните капацитети и способности, особено се важни и емотивните и социјално-комуникациските вештини. Можната проценка на капацитетите на студентите и од овој апсект би требало да резултира со зголемен интерес и квалитет во студирањето.

Без детално навлегување во содржините што се опфаќаат во **студиската програма** за овие кадри, може да се забележи дека оптеретеноста во однос на квантитетот е огромна за студентот особено во поглед на времето што тој го има за квалитетно изучување на сите тие содржини. Наместо акцентирање на актуелни содржини и следење на современи истражувања во однос на детскиот развој, капацитетите за учење, интересите и можностите за учење и самоучење, кај нас за жал сеуште се фаворизира енциклопедиското помнење на факти и податоци што се достапни и до кои лесно се доаѓа доколку се има интерес за одредено прашање или тема. Сеуште е доминантно и оценувањето на студентот врз основа на положените колоквиуми и испити, а не толку се земаат во обзир и истражувањата, семинарските работи и неговата практична работа како предуслови за финално освоените кредити, но и за дефинирање на оценката.

Проодноста на студентите на овие факултети е исто така можен показател за потребите за промена. Само при обичната проверка на статистичките податоци за бројот на запишани студенти и бројот на оние кои во четиригодишен период дипломираат, се забележува неефикасноста и тоа претставува еден од можните показатели за неефективното студирање кај нас[13].

Преголемиот број студенти кои треба да реализираат **педагошка пракса** само во одреден број училишта претставува исто така еден од поважните

[13] Во “Institutional Review of the Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Report” јасно се наведува дека е погрешно да се претпостави дека големото (и до 90%) осипување на студентите во текот на студирањето се должи само на нивните индивидуални слабости или неспособноста да ги задоволат академските стандарди. Проблемот може примарно да произлегува од несоодветната институционална грижа за потребите на своите студенти

приоритети што треба да се решат за да се обезбеди подобар квалитет на студиите. Во студиските програми на трите педагошки факултети се пропишани 150 часа за реализација на праксата во текот на четиригодишните студии, за што соодветно се добиваат 6 кредити споеред ЕКТС. Тоа квантитативно гледано е добар сооднос и може да се споредува со програми од некои Европски земји. Но прашањето се однесува на реално реализираната пракса за секој поединечен студент. Во студиските програми на факултетите во другите земји се наведени часовите што студентот ги поминува во планирање и реализација на настава во училиштата, а кај нас за жал овие бројки се однесуваат на групата студенти од одредена генерација што ја поминува во назначените училишта. Тогаш реално еден студент всушност добива можност да реализира 15 до 20 часа во настава во најдобар случај, бидејќи само така е возможно да не се пореметува реализацијата на наставата во училиштата што одлучиле да примат студенти – практиканти. Тука е исто така невозможно да се бара од одделенскиот наставник што треба да биде ко-ментор на студентот заедно со факултетскиот професор, активно да се ангажира и соодветно да ја реализира улогата на ментор.

Воведувањето механизми за **проверка на квалитетот на наставата**, но и на студиските програми во целина е уште едно подрачје за кое треба дополнително да се обрати внимание. Доколку се воведат процедури за следење на квалитетот на реализација на наставата, при што ќе им се овозможи и на студентите активно да учествуваат во процесот, ќе се придонесе кон реализирање на уште еден значаен критериум произлезен со Болоњскиот процес.

Поради државниот норматив од задолжителен осумчасовен ангажман за наставниот и дванаесетчасовен за асистентскиот кадар, голем број наставници и асистенти се обидуваат да го пополнат тој број на часови, со што дополнително се врши притисок на студиските програми во поглед на нивното траење и бројот на наставни предмети. Меѓутоа и покрај големиот

број на студенти, а малиот број наставнички кадар на овие факултети, особено е важно при развивањето на студиските програми да се води сметка за: „студиските и предметните програми да се градат во функција на завршниот профил, профилот да биде дефиниран со матрица на индивидуални, социјални и стручни (работно потребни) компетенции, профилот на студиите да е јасно дефиниран со целосно почитување на меѓународните стандарди за соодветниот профил, односно стандардите на компетенциите кои ги поставуваат работодавачите, студиската програма во поглед на својата структура мора да комуницира со најмалку една иста или слична студиска програма во Европа, освен во случаите кога студиската програма е од национален интерес или национална специфика".[14]

Користена литература:

1. Високо образование, Нацрт програма за развој, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, 2005
2. Institutional Review of Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, EUA's Reviewers Report, November 2003
3. Kingston University London, School of Education Prospectus, The Colour Works Printing Company Ltd. 2005
4. Key Competencies – A developing concept in general compulsory education, Eurydice, The information network on education in Europe, Survey 5, Directorate General for Education and Culture, European Commission, 2002
5. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, декември 2004
6. ***Qualifying to teach*** – Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, Teacher Training Agency, Portland House, Stag Place, London, 2003
7. ***Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 2002***), Suplementary report, The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005
8. ***St. Mary's Colledge Twickenham: London, A Colledge of the University of Surrey,*** Howthornes, 2005

[14] стр. 13-14, Високо образование, Нацрт програма за развој, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, 2005

9. http://europa.eu.int/education/policies/2010
10. www.kingston.ac.uk
11. www.smuc.ac.uk
12. www.tta.gov.uk