Проф. д-р Снежана Адамческа
Институт за педагогија, Филозофски факултет, Скопје

ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ КАКО ПРЕДИЗВИК

Кратка содржина

Во развиените воспитно-образовни системи, образованието на наставниците има третман на посебен системски сегмент, кој се усогласува со генералните барања и стандарди врзани и условени со професионалниот развој и напредување на наставниците. Како носители, креатори и дизајнери на процесно-изведбените аспекти на образованието, грижата за наставниците остава белег на системот и неминовно води кон градење на конзистентен модел за физиономирање на нивното иницијално образование и за нивниот педагошки професионален развој. Во тие рамки од особено значење е прашањето за соодносот меѓу стручно-научната и професионално- педагошката компонента на нивното иницијално образование.
Нашата досегашна практика говори за примена на разновидни пристапи во однос на тоа дали и колку професионално-педагошката компонента во иницијалното образование на идните наставници претставува фактор за нивниот успешен професионален старт кој заради бројни непедагошки фактори по последниве години се повеќе се оддолжува.Тешкото и бавно вработување на младите наставници создава сериозен вакум кој ги релативизира придобивките од неговото иницијално образование и ги проблематизира неговите професионални педагошки компетенции.

Клучни зборови: иницијално образование (на наставниците); професионално-педагошки компетенции; професионален развој; професионално портфолио; професионален саморазвој

Иницијалното образование на наставниците е актуелен, пред се, педагошки проблем, кој предизвикува интерес речиси континуирано, а особено кога се истакнуваат заложбите за модернизирање на системот на образование. И кај нас и во светот речиси не постои сериозен поборник за

суштински промени во образованието, кој овој проблем не го актуелизира и поврзува со севкупното педагошко опкружување на функционирањето на системот.

Постојат низа проблеми кои укажуваат на сложеноста на овој сегмент од системот. Во нашиот образовен систем иницијалното образование повеќе е предмет на теоретски расправи, а помалку повод за директна акција преку која овој сегмент суштински би се променил и добил во квалитет. Исклучок претставува последната интервенција за покачување од двегодишно на четиригодишно високо образование на наставниците кои се едуцираат на Педагошките факултети.

Треба да се нагласи дека и со овие интервенции многу понагласено се истакна шаренилото во концепциските решенија на иницијалното образование на наставниците. Изостана очекуваниот потег за создавање конзистентен и целисходен модел на иницијално образование на наставниците во основното училиште во кое и понатаму работат наставници со различна структура на своето образование, наставни планови со компромиси од минатото и решенија за еднократна употреба, кадровски закрпи и сл.

Иако првичните заложби беа мотивирани со конкуренција на квалитет, денес наставниците за основно образование се едуцираат на исти институции со различни наставни планови и програми и различни решенија во однос на теоретската етаблираност на студиите и застапеноста на апликативните дисциплини, несоодветност меѓу општообразовните основи и професионалната надградба во иницијалното образование и сл.

Овие моменти имаат суштински карактер, бидејќи станува збор за еден ист степен од системот, иако мора да се признае, направен е извесен исчекор во однос на состојбата од пред неколку години, кога во основното училиште (одделенска настава) кај нас работеа наставници со сите степени на образование - од наставници курсисти до наставници со високо образование.

Овој исчекор сепак не е толку голем, особено ако предмет на анализа е иницијалното образование на наставниците во целина и ако се споредат носечките параметри на концептот врз кој се гради иницијалното образование за овој степен на системот. Се чини дека противречностите помеѓу одделенската и предметната настава во основното образование се зголемуваат токму на планот на иницијалното образование на наставниците. Меѓу овие два сегмента на основното образование се испречува сериозниот проблем наречен професионализација на образованието на наставниците кое го условува и нивниот стил на работа со учениците и нивното доживување на својот иден позив. Една од причините за овој своевиден педагошки антагонизам е присутната дисхармонија помеѓу основните компоненти на иницијалното образование: теоретската димензија, стручната основа и професионалната фундираност на студиите на идните наставници. (Заб.1)

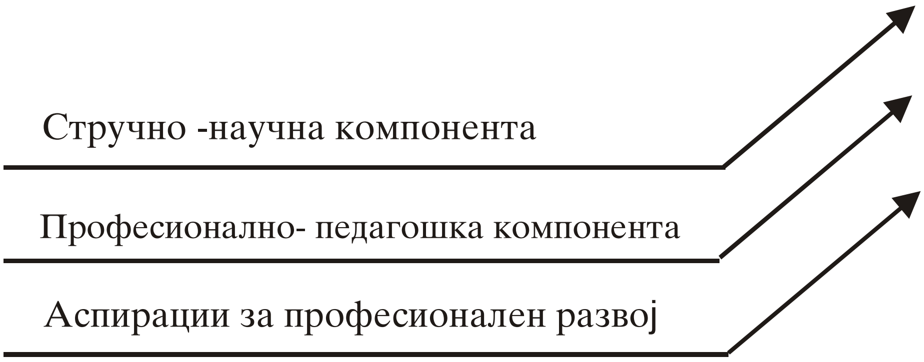
Ако се направи анализа на наставните планови на сите високообразовни институции кои едуцираат кадри за основното образование, ќе се воочат низа недоследности кои укажуваат на отсуство на консензус за

фундаменталните параметри врз кои треба да биде изграден концептот на иницијалното образование на наставниците за основното образование.

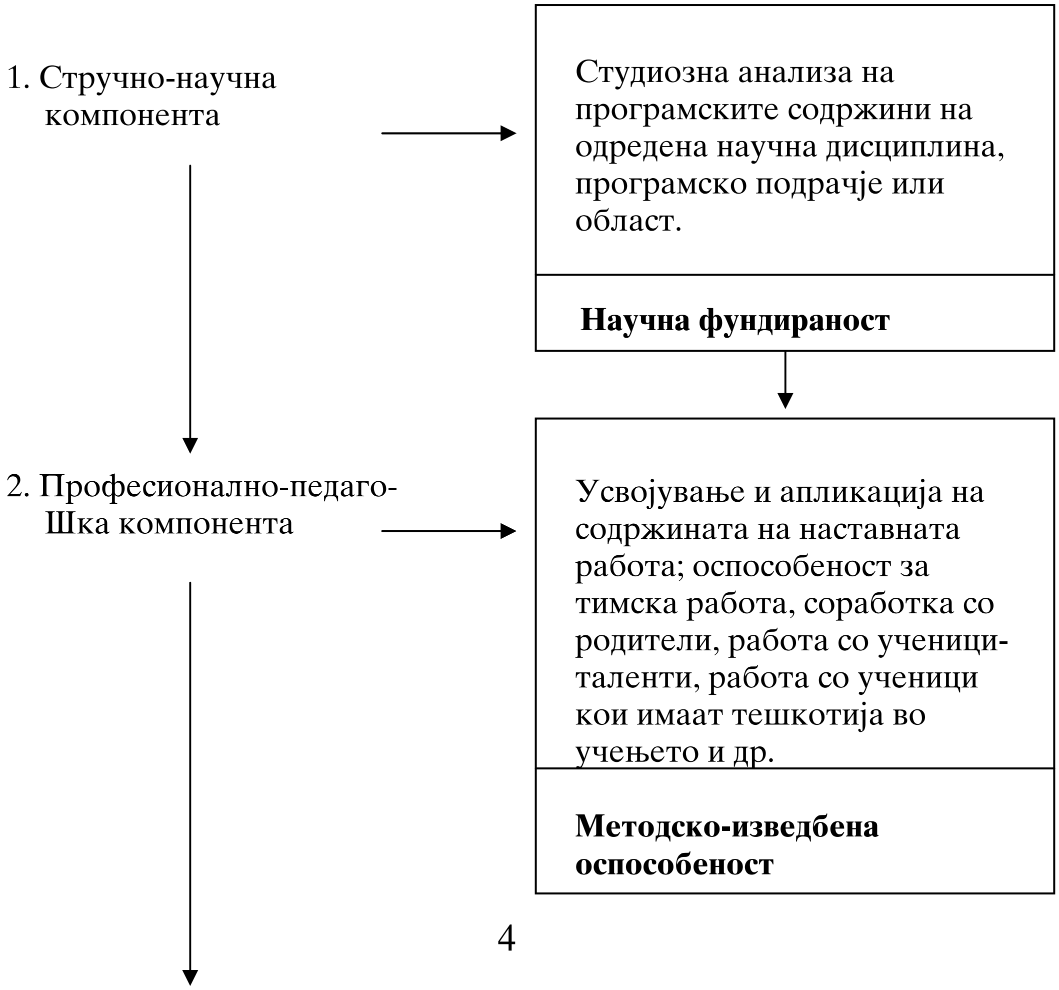
1. Воочливо е нарушен соодносот меѓу стручно-научната и професионално-педагошката компонента во иницијалното образование на наставниците, што се гледа не само од бројот на часовите застапени во наставните планови на различните факултети, туку и од односот и третманот на наставно-научните дисциплини што ја идентификуваат втората компонента. Неа обично ја сочинуваат дисциплините: педагогија, дидактика (или педагогија со дидактика), методика на наставата на соодветниот предмет и општа психологија, односно психологија за наставници. Овие дисциплини во наставните планови се застапени во завршните години на студиите.

Според некои анализи наставно-научните дисциплини врз кои се фундира професионално-педагошкото образование на идните наставници се застапени просечно до 10% од вкупниот фонд на часови на еднопредметните и до 20% на двопредметите студии. Овие сознанија упатуваат на заклучокот дека идниот наставник, кој се подготвува за предметна настава на основното училиште, според базичната концепциска насоченост, првенствено ја студира наставно-научната дисциплина, а не и начинот на кој треба и мора да ја трансформира во наставен предмет, односно содржини кои со негова помош учениците треба да ги осознаат и совладаат. Со други зборови, идниот наставник подлабоко ги проучува содржините на науката, а недоволно се оспособува за нејзино моделирање и апплицирање во наставниот процес.

Нерамнотежата меѓу стручно-научната и професионално-педагошката компонента во иницијалвото образование на наставниците се јавува како резултат на се уште неизградените, но и недоследни наставни планови во врска со професионалниот идентитет на тој вид образование. Мора да се нагласи дека иако навидум структурата на иницијалното образование е јасно дефинирана, сепак преовладува традиционалното сфаќање за соодносот на неговите компоненти и предоминација изразена со идејата дека идниот наставник мора да ја познава својата област темелно. Оваа идеја воопшто не е спорна доколку грижата за идниот наставник ја содржи и компонентата за негова оспособеност своето темелно знаење да умее да го сподели со своите ученици во рамките на нивните разбирања и можности. Друг битен момент е и градењето на уверување кај студентот - иден наставник дека иницијалното образование претставува отворен процес кој допрва треба да се развива и усовршува. Воочливи се, значи, три суштествени компоненти на иницијалното образование, чиј соодност и поставеност изгледаат вака:



Операционализацијата на овие компоненти многу потешко се дефинира, бидејќи кај нас преовладува мислењето за оправдана предоминација на стручно-научната компонента. Објективниот приод, сепак, ги истакнува следните елементи:



3. Аспирации за професионален развој →

Следење на научните достигања од стручно-научната област; иновирање на содржината на наставна работа; градење и јакнење на професионалната компетенција.
Филозофија на професијата

Ваквата поставеност на структуралните елементи на иницијалното образование на наставниците говори за нивната функционална поврзаност и динамична внатрешна меѓузависност. На пример, аспирациите за професионален развој поткрепени со сознанијата од својата област и охрабрени со способноста за методско-изведбениот дел од работата на наставникот е теза која се развива и заради фактот дека сознанијата стекнати во текот на иницијалното образование застаруваат речиси секојдневно, а методско-изведбените активности, ако се стереотипни, многу често противречат на **начинот** на кој ученикот ги усвојува знаењата. Или поинаку кажано, до новите сознанија ученикот може да дојде и ако користи друг извор, а не само наставникот, но тој претставува компетентна личност која му помага во тоа не само да ги знае научните факти, туку и да ги проучува сам и да гради сопствени ставови кон нив. Во услови кога знаењата на наставникот стекнати преку иницијалното образование застаруваат (неминовна последица на технолошкиот прогрес) и кога ученикот ги учи, но и заборава научените факти, професионална обврска на наставникот е да гради аргументација во прилог на предностите на својот позив наспроти другите извори. Противречниот информациски бум се повеќе ја наметнува потребата од градење критички однос кон фактите, а истовремено и создавање мотивациони вредности на изворите на знаења. Од тие причини, професионалните задачи се многу посложени и не можат да се сведат на предавање на факти. Од тие причини и процесот на стекнување иницијално образование треба да го содржи и елементот: аспирации за професионален развој.

Воочливи се последиците и кога е нарушен соодносот меѓу стручно-научната и професионално-педагошката компонента на иницијалното образование. Доминацијата на првата форсира фактографско знаење и учење по пат на меморирање, методички недоследности на наставата (мониморфија во однос на формите и методите на работа) и пречки од психолошка природа (здодевност, отпор, апатија, немотивираност). Доминацијата на втората

компонента води кон голо практицирање и настава сведена на техники без научна поткрепа.

Честите критики упатени кон квалитетот на знаењата Што ученикот ги стекнува, индирекно значат сериозна забелешка и на иницијалното образование на наставниците. Може да се каже дека т.н. фактографско знаење на учениците е последица на концептот на иницијалното образование на наставниците. Знаењето на фактот претставува приоритетна вредност на ученикот, бидејЌи и неговиот наставник, кога бил студент, бил вреднуван со исти критериуми. Овој манир и стил на работа се одликува со трансфер на искуствата на наставникот од студиите во сопствената наставна практика, всушност се пресликува во работата со учениците. Затоа и се поставува прашањето дали напорите за иновирање на наставната практика во вид на проектни интервенции Ќе вродат плод ако тие не се насочени и кон иновирање на иницијалното образование на идните наставници. Досега тие претежно се однесуваа на интервенции во вид на обука на постојниот кадар, чие иницијално образование често во вид на "товар од минатото" е причина иновациите да не се восприемаат, да се прифаќаат со резерви и со повремена примена или да се применуваат без разбирање на нивната суштина. Затоа и стои констатацијата дека иновирањето на иницијалното образование на наставниците треба да претставува системски потег, а не да се сведува на повремена интервенција која не ги допира професионалните потреби на идниот наставник и што е уште полошо, нема континуирана поставеност која ќе го обликува концептот за професио- нализација на наставничкиот позив.

Овие претежно педагошки аспекти на проблемот полека се вградуваат во свеста на наставниците (идни и актуелни), но и пошироко во општествената заедница во вид на филозофија која промовира автоматизам во пласманот на стекнатиот сертификат, а тој истовремено означува и достапност на работното место. Во развиените земји сертификатот стекнат по завршувањето на иницијалното образование не значи автоматско стекнување на право на работа во училница. Неговото постоење се подразбира, а приоритетни се и други критериуми, кои обично ги содржи личното досие на студентот во кое е опишана личноста на идниот наставник, неговата одговорност кон поставените задачи, способноста за комуникација со децата, разбирање и одговорност кон нивните проблеми итн. Поради тоа, постоењето (имањето) сертификат не се поистоветува со дозвола за работа. Тоа е постојано на преиспитување, а наставникот со својот професио- нален однос кон работата е во континуиран процес на докажување на своите компетенции.

Кај нас автоматизмот во пласирањето на сертификатот на пазарот на трудот ја брише конкуренцијата на вистинските квалитети. Доволно е да се прелистаат конкурсите за нови вработувања (па и за наставници) во домашни и странски институции кои работат во земјава. Во првите, административно се бараат сертификати (дипломи, потврди, уверенија), во вторите покрај нив се истакнуваат препознатливи приоритети како на пример: развиени вештини за говорна комуникација,беспрекорно познавање на јазикот, компјутерска писменост (Word, Corel, Exel), способност за тимска

работа, самомотивација, иницијативност, флуентност, способности за работа во високотензична атмосфера и изврШување на работни задачи со рок итн.

Евидентно е дека овие две филозофии се формирале во два различни концепта на иницијално образование.

2. Отсуствува соодветна поставеност на механизми за функционирање на апликативните дејности кои се неопходни за стекну-вање професионална сигурност на идните наставници: хоспитации, настава од страна на студентите, чести контакти со училиштата, соработка со наставниците - ментори и сл.

Во развиените системи функционирањето на овие механизми е индикатор за рејтингот на соодветниот факултет, кој преку соработка со училиштата (поврзаност со практиката) добива повратна информација за квалитетот на своите кадри и за ефикасноста на своите студии. Во проспектите за упис на идни студенти се фаворизираат оние факултети во чиј состав работат основни и средни училишта во функција и улога на вежбални.

Кај нас "поврзувањето со практиката"се уште се прави на ниво на индивидуални договори меѓу предметниот наставник и училиштата. Се уште овие училиШта немаат третман на вежбални: можност за избор на менторски кадар, приоритет во техничката опременост, додатни средства за иновирање на наставниот процес итн.

Во светот се познати повеќе модели за воведување на идните наставници во наставната практика. Некои од нив се реализираат и кај нас, но имаат редуциран карактер и дисконтинуиран тек .

а) Модел: спонтани реакции

Овој модел е познат и како **следење**. Неговите процедурални постапки се одвиваат врз стратегијата следење на наставникот - ментор од страна на студентите и следење на студентите од страна на нивниот професор. Студентите ги следат активностите на наставникот и реагираат со белеШки, куси коментари и сл. Професорот ги следи и анализира нивните реакции, а потоа ги елаборира заедно со наставникот - ментор.

б) Модел: наставник - асистент

Со примената на овој модел студентот е непосредно ангажиран во наставата и може да има две улоги: првата е кога тој изведува настава, а наставникот - ментор му асистира, а втората кога студентот му асистира на наставникот - ментор. И во двата случаја, студентот се ангажира во сите етапи за изведба на часот - од подготовка до вреднување.

Моделот е наменет за работа во пар (студент - наставник) и во него професорот може да има само консултативна улога. Се смета дека преку овој модел студентот изворно стекнува искуство и затоа е познат и како модел за градење методска кондиција.

в) Модел: симулација - акција

Овој модел има повеќе варијанти и се користи обично за подготовка на студентот за самостојна работа со учениците. Се состои од повеќе фази:

- професорот заедно со наставникот - ментор прави избор на програмска содржина;
- студентот заедно со професорот ги дефинира целите и севкупниот методски инструментариум;
- студентот реализира час на кој останатите студенти се во улога на ученици;
- двајца студенти (рецензенти) и професорот го следат часот;
- анализа на часот од сите учесници и резиме;
- студентот го реализира часот со ученици во училница во присуство на рецензентите, професорот и наставникот - ментор;
- анализа на часот.

Овој модел високо се вреднува заради потребата од соработка (кооперативна поука) и може да има неколку варијанти:

- да остане само делот на симулација (без работа со учници);
- паралелна изведба на двајца студенти;
- повеќекратна персонална изведба и сл.

г) Модел: проблемски задачи

Овој модел е насочен кон реализација на методски фрагменти од часот кога студентот има парцијална улога преку која остварува однапред планирана задача. Тоа значи дека часот го реализира наставникот - ментор, а студентот се вклучува во фазата што ја содржи работата насочена кон планираната задача. Пример: студентот се вклучува кога учениците треба да изведат набљудување, да истражуваат, да пишуваат извештај и сл.

Моделот - проблемски задачи е особено податлив за воведување на студентот во настава со нагласена интеракција и самостојна работа на учениците, работа во групи и воннаставни активности.

д) Модел: диригирано водење

Овој модел претставува глобална стратегија на воведување на студентот во содржината на наставната работа која се изведува низ повеќе етапи:

- професорот иницијално ги запознава студентите со теоретската рамка на наставата по одреден предмет или подрачје и идентификува упоришни точки на часот;

- студентот следи повеќе часови од ист наставен предмет, врши анализа на упоришните точки и ја споредува успешноста на реализацијата;

- на заедничка средба сите студенти ги споредуваат своите белешки и ги анализираат часовите;

- студентите прават ранг - листа на успешни реализации со изградена аргументација.

Овој модел наликува на работилница и има за цел да ги ос -пособи студентите за фокусирано набљудување на наставниот процес. Во методолошка смисла овој модел има допирни точки со техниката на систематско набљудување.

Ѓ) Модел: репродукција

Моделот се реализира во најмалку две варијанти: анализа на видеографски запис и следење и анализа на видеографски запис.

Првата варијанта се состои во анализа на снимени часови по нарачка (часови на кои се реализираат специфични цели). Професорот врши избор на записите, а студентите го следат записот, бележат и дискутираат во текот на презентацијата. Недостаток на оваа варијанта е тоа што студентот не се наоѓа во при-родниот училишен амбиент и не е во можност да ја анализира автентичната атмосфера на часот.

Со втората варијанта недостатоците на вештачка атмосфера се надминуваат, бидејќи студентите зад стакло-параван го следат часот со коментари кои не се слушаат во училницата. Истовремено часот се снима. Во наредната фаза се развива дискусија за часот врз основа на белешките на студентите. Секој став се брани (или негира) со презентација на делови од видеографскиот запис.

Методологијата на вреднување на студентот - иден наставник во наставната практика содржи и многу други модели кои имаат микростратегиски карактер: примена на наставна метода, користење на наставно средство, артикулација на форми на наставна работа, следење и анализа на говорни ситуации во одделението, работа со учениците таленти, организација и реализација на родителски средби, подготовка на приредби и др.

Очигледно е дека глобална стратешка определба на овие модели е студентот - иден наставник да не учи за наставата, туку да биде инволвиран во неа, да стане нејзин активен учесник, а не сведок на настаните во училницата. Прифаќањето на оваа определба кај нас претставува предизвик за високото образование, кое ќе мора да се сврти кон сопственото преиспитување преку промоција на нов дух на сензибилитет кон потребите на практиката. Прв чекор во таа насока е инвестирање во идниот наставник како битен субјективен фактор во наставниот процес, носител на иновации и креативност во работата со учениците.

3. Квантитативната инфериорност на наставно-научните дисциплини кои ја идентификуваат професионално-педагошката компонента на иницијалното образование, доведува до нивна маргинализација. Студентите -

идни наставници често нагласуваат дека преку следење на наставата тешко ќе можат да се снајдат во практиката.

Резултатите од една куса анкета со студентите од неколку факултети што едуцираат наставнички кадри, укажуваат на разнообразие во нивното професионално образование и недоволно лично учество во реализација на наставата. Најчести причини за ваквата состојба се: недоволно време, бројност на студентите, неприфаЌање од страна на наставникот - ментор во училиштето и сл. Тоа ја потврдува претходно истакнатата констатација за неповолниот статус на дисциплините што го идентификуваат професионалното образование на идните наставници и одсуството на слух за нивните професионални потреби. Тоа првенствено се однесува на праШањето дали, на пример, за методиките има доволен временски простор во наставните планови, едно, и дали поврзувањето на практиката треба да се реализира само во рамките на методиките, второ.

Треба да се посочи примерот од западните искуства (Англија, Франција), каде студентот - иден наставник престојува во училиштето уште во првата студиска година, а времето на престој со секоја наредна година се зголемува. Цел на овие престои е идниот наставник најнепосредно да ја запознае училишната атмосфера, да воочи и препознае дел од искуствата стекнати на факултетот во наставната практика, да ги открие елементите на т.н. скриен критериум на наставата и училишниот живот (стекнување на доверба кај учениците, толерантност, умешност во водењето разговор, тимска работа со колегите, создавање соработничка атмосфера во училиштето, водење на евиденција и педагошка документација и др.)

Процесот на инвестирање во идниот наставник кај нас се уште има обележја на парцијални решенија и со отсуство на една заедничка, на ниво на универзитетите, глобална платформа врз која ќе се градат и моделите на иницијално образование и стандардите кои се однесуваат на неговите очекувања.

Потребите од едно вакво системско решавање на овој проблем се наметнуваат секојдневно. Доволно е да се направи посериозна анализа на квалитетот на активностите на наставниците со едногодишно работно искуство во рамките на приправничките испити. Функцијата на овие испити не е да ги преиспитува знаењата од содржинско-предметен карактер, туку веШтините и способностите за изведба на наставата и работа со учениците на наставникот со почетно работно искуство.

Воочливи се парадоксални ситуации кои ја потврдуваат маргинализацијата на професионално-педагошките компоненти во иницијалното образование на наставниците:

- недостаток на умешност во наставната комуникација со учениците, иако станува збор за наставник кој како студент постигнал високи оценки;
- недоволно познавање на терминологијата неопходна за стручна расправа во врска со одржаните часови;
- доминација на фронталното работење и вербалните ме- тоди;
- отсуство на креативност во работата;
- несигурност, отсуство на самодоверба и сл.

Овие недостатоци се својствени за почетната професионална фаза на наставникот и дел на нивната зачестеност може да се препише на испитната атмосфера. Загрижува, меѓутоа, состојбата што ја потврдуваат самите наставници кои на почетокот на својата професионална кариера не наидуваат на соодветна поддршка од училишните средини. Нивната прифате-ност во училиштата изобилува со отпор, резервирано однесување,отсуство на тимска работа и соработка со определениот наставник - ментор. Оваа атмосфера на професионално затварање кон наставниците - почетници може да се протолкува како продолжување на неповолниот статус на професионално-педагошките компоненти во иницијалното образование на наставниците кои во текот на студиите се недоволни и неадекватно осмислени, а при вработувањето немаат третман на развојни професионални категории. Тоа зборува и за стеснетиот простор за професионален развој на младиот наставник, односно за недоволно стимулативната атмосфера за стручно усовршување во методско-изведбените аспекти на неговиот позив.

Во средиштето на овој проблем е концептот на иницијалното образование, кој треба да ги содржи следните елементи со системско-континуирана поставеност:

1) **Иницијација** (афирмирање на наставничкиот позив, запознавање со професионалните обврски, одговорностите итн.);

2) **Осмислени и целисходни механизми за прием на студенти** на факултетите кои едуцираат идни наставнички кадри (проверка на интерес, афинитет, способности за комуникација со деца и сл.);

3) **Реализација - иницијално образование на наставниците** (јасно утврдени цели, дефиниран однос меѓу стручно-научните и професионално-педагошките компоненти на образованието, нагласена апликативна дејност на идниот наставник во текот на студиите, пофреквентна поврзаност со наставната практика, лична ангажираност на студентите во наставата и училишниот живот и работа, развиени механизми за иницијална наставна практика на идните наставници и др.);

4) **Иницијално стручно усовршување на младите неврабо- тени наставници,** што би овозможило безболен премин од иницијалното образование кон наставното практицирање и би обезбедило почетен иницијален континуитет во професионалниот развој на наставникот, кој кај нас вообичаено чека и по неколку години на своето вработување. Тоа подразбира изработка на глобални и парцијално-проблемски програми, реализација на семинарски предавања, повремено вклучување во наставната практика, индивидуална изработка на проблемско-апликативни проекти, студии на случај, инструменти за следење и оценување на напредувањето на учениците и сл.

5) **Етаблирање на развиен менторски систем во училиштата** за прифаќање и стручно-методска соработка со младите врабо- тени наставници (избор на иновативни и креативни наставници - ментори, изработка на програми со приоритети на професи- оналните потреби на секој менториран

наставник, обезбедување на атмосфера на сигурност во професионалниот старт на наставникот - почетник и др.);

6) **Востановување на континуирано стручно усовршување на наставниците,** проектна и друга обука за градење на професио- нална компетенција на наставникот (детекција на професионалните потреби на наставниците, реализација на проблемски ра-ботилници, тематски сесии и стручни дебати, лични настапи на наставниците, стручни средби за размена на искуства и др.);

7) **Заживување на формите за професионален развој и напредување на наставниците** (организирање на центар за педагошки иновации и иновативни работилници, пилот паралелки и училишта, промотивни сесии на наставници - иноватори, поддршка на наставници - автори на стручни трудови итн.);

8) **Зголемено ангажирање и учество во професионалниот развој на наставниците на високообразовните институции** кои го обезбедиле нивното иницијално образование: факултети, институти, наставници по методика и др.

Последниов елемент на системската поставеност на иницијалното образование на наставниците нема само организациско-персонален карактер, туку има суштинско значење за комплемен-тарноста и конзистентноста на самата стратегија. Нашите досегашни искуства говорат за своевидна професионална рамнодушност на факултетите кои едуцираат кадри кон нивната идна професионална судбина. Често се истакнува фактот за преферирање на други фактори кои го креираат професионалниот развој на наставниците, или поинаку кажано, кои се носители на ефектуирањето на стекнатото иницијално образование (Биро за развој на образованието на Република Македонија, проектни тимови, проектни ментори и др.) Ваквата поставеност на работите не треба до крај да се негира, но мора да се забележи на отсуството на факултетите во сиот тој процес.

Оваа апстиненција не смее да има обележје на ривалство, туку мора да се сфати како интерес на општествениот субјект (факултетите), кој обезбедил иницијално образование, за пласманот, квалитетот и ефектите од својата дејност. Во таа смисла, природно е тој субјект да учествува како во процесите на ревидирање, така и во заложбите за подобар квалитет на наставниците. Отсуството на факултетите од тие процеси има повеќекратни последици и врз квалитетот на иницијалното образование на идните наставници, кое се одвива без неопходниот фит бек од практиката, како и врз квалитетот на професионалниот развој на истите наставници. Инаку, контактите со своите студенти, сега наставници, за факултетите се од непроценлива вредност и значење, бидејЌи овозможуваат заемно информирање и откривање на професионалните потреби на цели генерации наставници, потреби кои можат во вид на цели и стратегиски точки веднаш да бидат вградени во моделите на иницијалното образование.

На тој начин многуповоочливи ќе бидат последиците од академизмот во иницијалното образование на наставниците, кој упорно се поддржува и негува на факултетите, наспроти потребите на практиката која бара и

поголема апликативност и поинаков третман на професионално-педагошките компоненти во иницијалното образование на идните наставници.

Без претензии наведените согледувања да ги промовираме во позициони точки на системска стратегија за иновирање и преобразба на иницијалното образование на наставниците, го истакнуваме фактот дека во овој сегмент треба да се интервенира сеопфатно, без парцијални решенија и со афирмација на филозофија чии цели се зародуваат во професионалната ориентација во текот на првите два степена на системот, се интензивираат со иницијалното образование на факултетите, а продолжуваат со континуирано стручно усовршување, чија цел е градење на професионалната компетенција на наставниците.

Евидентно е дека иницијалното образование на наставниците, според својата суштина има сложена структура и неговата поставеност во системот треба да има пред се функционална интеракција со сите елементи што ја идентификуваат неговата физиономија.

Иницијалното образование на наставниците, според наше мислење, мора да има:

- визија, но и професионална генеза на своите цели;
- јасна и целисходна поставеност на основните компоненти кои егзистираат во програмските решенија и концепти;
- зголемен програмски простор на апликативата во текот на студиите;
- позитивна насоченост кон промените во образованието;
- негување на иновативен дух и творештво;
- динамичен редизајн на содржината на работа со идните наставници;
- развиен сензибилитет и проекција на потребите на настав-ниците;
- прифаќање и афирмација на филозофија според која човечките потенцијали претставуваат процес кој континуирано добива во квалитет.

Наведените обележја се однесуваат на иницијалното образование на наставниците во основното образование, но се својствени и на средното. Речиси не постои проблем, овде иницирaн и актуелизиран, кој не се однесува и на иницијалното образование на наставниците во средните училишта, каде тие проблеми се јавуваат во уште поизострена форма.

Во последните десетина години се добива впечаток дека наставниците од основните училишта прифаќаат одредени предизвици кои значат иновирање и освежување на нивната практика. Наставниците во средното образование потешко и поретко се нафаќаат на промени. Се добива впечаток дека (само) задоволството во тој степен од системот е значително поголем, а поклониците на традиционалниот стил на работа се побројни.

Оваа состојба е производ на нивното иницијално образова-ние и филозофија на автоматизам во пласманот на дипломата. Искуствата стекнати во текот на иницијалното образование се транс- ферираат и во работата со учениците. Неколкуте проектни зафати во средните училишта се уште функционираат како осамени случаи и кон кои се јавува или отпор или недоверба.

Евидентно е дека на планот на иницијалното образование на наставниците треба да се работо многу повеќе, многу поосмис-лено и со

координација на акциите. Притоа, мора да се избегне досегашната практика на парцијалните решенија. Издвојувањето на било кој сегмент или степен од системот и негово иновирање без да се имаат предвид сите други предуслови, не води кон континуиран развој на образованието. Денес од било кога порано е нагласена потребата од изградба и понуда на осмислена, продлабочена и далековидна стратегија за развој на образованието. Таа мора да содржи и механизми за функционирање и динамика со јасно утврдени улоги на секој субјект и институција во системот. Ваквата сеопфатност со воочена и одмерена условеност и меѓузависност на сите релевантни фактори, може да претставува сериозен исчекор напред кој ќе претставува доказ дека нема предрасуди кон минатото и резерви кон иднината и дека, најпосле, е сфатена вистината за стратешката улога за образованието во развојот на општеството во целина, бидејќи исконската мисија на образованието е инвестирање во човекот.

Апстаркт

Образованието на наставниците претставува мошне значајно прашање на секој систем, иако дел од проблемите во врска со тоа кај нас сеуште не се решени. Отсуството на изграден единствен модел за образование како и концепт за професионален развој и напредување на наставниците доведе до нерамнотежа меѓу стручно-научната и професионално-педагошката компонента во иницијалното образование на наставниците. Овој прилог е обид некои од аспектите на проблемот да се стандардизираат и создадат можности за конзистентна структура на севкупното образование и усовршување на наставниците во текот на студиите, но и подоцна после нивното вработување, како процес на континуирано усовршување во струката.

Клучни зборови: иницијално образование (на наставниците); професионално-педагошки компетенции; професионален развој и напредување; CV-професионално портфолио; професионален саморазвој

Abstract

Teacher education is a very importqant question in easch educational system, even though the problems related to it are still not resolved. The lack of developed models for education as a concept for professional development and teacher's progress leads to disbalance between the vocational and profesional-pedagogical component in the inicial education of the teachers. This article is an attempt for some of those problems to become standardised through a creation of a consistent structure for the whole education and not only teacher's development during their studies but also after their employment, as a process of life long development in the profession.

Key words: teacher inicial education, professional pedagogical competency, professional development and progress; CV – professional portfolio, professional self-development.

Забелешки

(1) Во текот на една иницијална работилница со студенти од III и IV година, направивме квалитативна анализа на кусите есеи на тема: "Јас како успешен наставник". Меѓу другото, постои различна терминологија во претставата на студентите за својот позив. Студентите на Институтот за педагогија пишуваат: Јас наставата ја изведувам... или: Современиот наставник изведува настава со примена на... и сл. Студентите на Филолошкиот факултет, Факултетот за музичка уметност и Факултетот за ликовна уметност пишуваат: Успешниот наставник предава... или: Јас ќе предавам со користење на... или: Предавањата на успешниот наставник се одликуваат со...итн.Иницијалните работилници се реализирани во последните четири учебни години во рамките на предметот Педагогија - општ курс.

(2) ПоШироко за овој проблем види кај проф. д-р Киро Камберски(1997):Иницијалното образование на наставниците, спис. Образовни рефлексии, 3-4, стр. 3-6.

(3) Анкетата е спроведена во 1997 година

(4) Овие сознанија се дел од резултатите на интервјуата правени со наставниците - приправници кои полагале приправнички испити во текот на текот на четири испитни сесии односно во текот на учебните 1997/98 и 1998/99 година.

Библиографија:

1. Адамческа, С. (1994) Наставникот, наставата и реформите во образованието, ГодиШен зборник на Филозофскиот факултет, кн. 21(47);
2. Ayers, W. (1995): To Become a Teacher : Making a Difference in Children's Lives, Teachers' Colledge Pr.
3. Bluestin, J.(1997): Mentors, Masters and Mrs. MacGregor : Stories of Teachers Making a Difference, Health Comunications,
4. Bott, P.A.(1997) : Teaching your Occupation to Others : A Guide to Surviving the First Year, Allyn&Bacon,
5. Campbell, D.M. (1993) : How to Develop a Professional Portfolio: A Manual for Teachers, Allyn&Bacon,
6. Edge, J.(1993) Cooperative Development: Professional Self-Development Through Cooperation With Colleagues (Teacher to Teacher), Addison-Westley Pub. Co.
7. Heimlish, J.E. - Norland, E.(1994) : Developing Teaching Style in Adult Education

(The Jossey - Bass Higher and Adult Education),
8. Kowalski, J. T.(1994) : Case Studies of Beginning Teachers, Addison - Westley Pub.Co.
9. Камберски, К.(1997), Иницијалното образование на наставниците (Актуелни проблеми на реформата на образованието), Образовни рефлексии, бр 3 - 4
10. Kane, P.R.(1996) : My First Year as a Teacher, Signet,
11. Kronowitz, E.L.(1995)Your First Year of Teaching and Beyond, Addison -Wesley Pub.
12. Mayard, T.(1997) : An Introduction to Primary Mentoring (Children, Teachers and Learning), Cassel Academic,
13. Roth, R.A. (1998); The Role of University in the Preparation of Teachers, Palmer Pr.
14. Skelton, K. - Skelton, K. J.(1997) : Paraprofessionals in Education, Delmar Pub.
15. Wenz, P.J. - Yarling, J.R.(1993) Student Teaching Casebook for Supervising Teachers and Teaching Interns, Merill Pub.