

Снежана АДАМЧЕСКА

НЕКОИ АСПЕКТИ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ИДНИТЕ НАСТАВНИЦИ

Севкупните залагања за осовременување на образованието во целина се насочени кон утврдување идентитетот на сите параметри кои системот го прават целисходен, конзистентен и функционален. Интервенциите во системот често се именуваат како реформи кои според досегашните искуства повремено, привремено и формално допираат до суштината на работите кои треба да се менуваат. Затоа и се актуелизира прашањето како да се дојде до суштински промени, односно дали и во кој обем некоја промена ќе има ефекти врз севкупните збиднувања во образованието.

Се чини дека одговорот на овие и многу други прашања треба да се бара во механизмите кои ќе функционираат како промени во училиницата - најдинамичниот, суштинскиот и најосетливиот полигон за збиднувањата што значат вистинска промена. Во таа смисла често и се истакнува луцидната мисла дека нема промени во образованието без промени во наставата.

На ова треба да се гледа реално, без предрасуди и без резерви. Но мора да се истакне и фактот дека физиономијата на наставата е резултат на низа околности а, пред сè, на моделите на образование на наставникот како учесник во неа, на сфаќањето за тоа што е настава и какви се нејзините цели, каков статус има ученикот и какви стандарди се воспоставени за неговото знаење.

Иманентно својство на наставата е нејзината сознајна полилогија (многуговорие), а тоа не претставува само разнообразие во мислењата и (не)вербалната комуникација, туку анализа на сите компоненти што учествуваат во нејзиното димензионирање. Заради својата комплетност, наставата мора да се анализира сеопфатно и целосно. Издвојувањето на кој и да било нејзин сегмент води кон редуцирани заклучоци со краткотраен век. На пример, тешко може да се зборува сериозно за јасно дефинирани цели во наставата, ако истовремено не се навестуваат, истражуваат или откриваат и патиштата за нивно остварување. Поливалентоста на наставниот процес не само што не го дозволува ваквиот пристап, туку ако тој се практикува, наставата може да ја изгуби својата основна функција.

Втор мошне битен момент е сложениот карактер на речиси сите елементи кои наставата ја прават целенасочена: етапите, содржината и видот на наставните активности, социопсихолошките димензии, наставната литература и слично. И во таа смисла се потврдува веќе споменатата сознајна полилогија.

Ако наставата претставува средиште на промените што се заговараат, тогаш оценувањето како нејзин сегмент мора да се третира како педагошка и психолошка микрокосмичка категорија преку која се прекршуваат речиси сите промени. Оценувањето е резултат и крајна дестинација на патот, но истовремено тоа е и индикатор на обележјата на тој пат, а оценката е ефект или заблуда, мотив или казна врз основа на тоа како патниците (со каков напор и колкава енергија, заедно или поединечно) патувале до целта. Односот кон оценката е однос кон себеси, а односот кон оценувањето претставува професионална релација.

Во таа смисла мора да се назначи дека на промените во оценувањето треба да им претходи цел систем од зафати кои првенствено со однесуваат на изведбата на наставата. Сите обиди и потези за извлекување на оценувањето од процесот на наставата ќе имаат неповолен исход - промените ќе се сфатат како едноставно менување на техниките, а не како суштинска преобразба. Оттаму и треба да се нагласи дека патиштата по кои наставникот доаѓа до оценката претставуваат трагање по неговата сопствена работа. Еден од генераторите за динамизирање на промените во образованието во целина секако е оценувањето на напредувањето во процесите што се одвиваат во наставата.

Кога се зборува за оценувањето воопшто, навраќањето кон наставата е неминовност и од други причини, особено од аспект на професионалното образование на наставниците од практиката и на идните наставници - студентите. Наставното опкружување претставува простор и време во кое некој (наставникот) оценува, а друг (ученикот) е оценуван. По неполни две децении оценуваниот (ученикот, студентот) започнува да оценува. Овој процес не е вртење во круг, туку своевиден перпетум мобиле кој со текот на времето треба да добива нова енергија не само со младоста, туку преку новите идеи и осмислени акции кои во актуелниот миг се нарекуваат промени.

Секаков поинаков тек на овој процес води кон професионална инертност во личниот развој, стереотипи и опасни конфронтации во системот. Најлоша варијанта на тој план е конформизмот кој ги гуши идеите и ги држи состојбите под контрола со конец што се затегнува од страна на традиционализмот и закоравената дидактичко-методска

рецептура. Идните наставници тешко можат да бидат неимари на промените, ако и самите се продукт на инерција што влече кон минатото, забавува и создава фрустрации и отпор кон училиштето, учењето и воопшто образованието како цивилизациска придобивка. Кон идниот наставник ќе мора да се приоѓа како кон личност која во текот на своето професионално образование треба да заборави еден дел од својот ученички живот. Тоа е првата фаза во процесите на промени во оценувањето. Најверојатно и најтешка. На тој план факултетите што образуваат идни наставнички кадри ќе треба да имаат пресудна улога. Втората фаза мора да претставува широка, сеопфатна и суштинска промена во целокупниот систем на образование во кој, по неколку години, ќе се образуваат идните наставници без мачно искуство зад себе. Нивното професионално образование ќе овозможи со компетентност да се вклучат во сите степени на системот и да настапуваат сигурно и одговорно.

Навидум, како да се назира определено разијдување и различни позиции на високото образование и останатите степени во системот. Нашите досегашни искуства говорат за постоење на некаков механизам на проверка и (пре)оценување на секој претходен степен од страна на наредниот. Особено на стартот на секој нареден степен (приемните испити и сл.). Овој механизам функционира и треба да постои ако е ставен во функција на воспоставување стандарди на системот во целина, како прво, и второ, ако истовремено претставува инструмент - индикатор за квалитетот на содржината на работата во рамките на секој степен од системот.

Овие согледувања треба да бидат и причина и повод за порадикален приод во професионалното образование на идните наставници, особено заради нивната одговорна, ако не и пресудна улога во развојот на младите. Во тој поглед, осовременувањето на оценувањето на напредокот на учениците мора да претставува тежишна точка не само во текот на нивното образование, туку и во текот на професионално образование на наставниците на сите идни млади генерации.

Од суштинско значење е како идниот наставник се воведува во воспитно-образовниот процес, колку го запознаваме, дали се вклучува во него и низ кои форми учествува во неговото креирање и сопственото професионално образование. Во тие рамки, оценувањето не смее да биде поплатно, површно и формално.

Смислата на професионалното образование на идните наставници не смее да се сведе на запознавање на студентот со неговата идна работа. Таквиот приод не создава професионален однос кон рабо-

тата. Обемот, видот, специфичностите, разнообразноста и сложеноста на неговата идна професија, студентот треба да ја доживее преку директната вклученост во наставата. Професионалното образование треба да биде насочено кон тоа студентот да не учи за наставата, туку да биде дел од неа, да биде носител на непосредни активности, односно да учи од неа и преку неа. Така и ќе го запознае духот на неговата идна професија, ритамот на училишниот живот и непосредните проблеми што произлегуваат од него.

Овие залагања за самоактивна позиција на идниот наставник во неговото професионално образование актуелизира низа проблеми и недоследности во нашата практика. Причините за тоа претежно имаат објективен карактер:

- недоволен број на училишта - вежбални;
- несоодветна опременост на училиштата;
- отсуство на координирана соработка меѓу училиштата и факултетите;
- недефиниран статус на наставниците - ментори.

Причините за ваквата состојба се многу подлабоки и треба да се бараат и најдат во тенденциите за (не)менливост на статусот на наставно-научните дисциплини кои го идентификуваат професионалното образование на идните наставници. Овие дисциплини: педагогија, дидактика, развојна психологија, педагошка психологија и особено методиките на наставата по соодветните предмети, со децении наназад имаат маргинален статус и позиција во наставните планови на факултетите што образуваат идни наставници. На некои факултети дел од нив и не се застапени во студиите. Последица од овие состојби е нагласената теоретска фундираност на студиите, односно доминација на тесностручниот корпус наставно-научни дисциплини за сметка на педагошко-психолошките теоретски основи и особено апликативните активности кои мораат да имаат значајно место во базичното образование на идните наставници. Во прилог на ова се и ставовите (за еднократна употреба на толкувањето по потреба) за преиспитување на местото на методиката во системот на педагошките дисциплини.

Во услови кога има потреба од преиспитување на системот на базичното образование на идните наставници, повторно се чини се атакува врз најсуптилниот сегмент – нивното професионално образование. Не навлегувајќи во причините и мотивите (најчесто лични интереси) ја истакнувам опасноста од ваквите ставови чии последици неповолно ќе се одразат врз стратегиите за градење на нов, современ,

функционално „употреблив“ наставник чија компетентност во ниеден миг не смее да биде доведена во прашање.

Маргинализацијата на методиката и другите наставно-научни дисциплини кои го идентификуваат професионалното образование на идните наставници води и кон една друга крајност: всадување на еден вид филозофија во професијата наставник според која наставниот процес има третман на техника и занает. Индикатор за ваквата практика е шаренилото на наставно-научниот кадар на т.н. наставнички факултети кои ја реализираат наставата по методика и најнепосредно се задолжени за аплицирање на професионалното образование на идните наставници. Оваа забелешка не ја негира неопходноста од почитување на специфичностите на секој наставен предмет или предмети за кои се подготвуваат идните наставници, а во тие рамки и на методиките на различните предмети и факултети.

Евидентно е дека се наметнува потребата од постигнување консензус меѓу факултетите што подготвуваат идни наставнички кадри. Многу поургентна е потребата од градење свест за потребите на идниот наставник за неговата ефикасна и ефективна професионализација. Во условите кога сè се мери и брои со седмичен фонд на часови, овие потреби потешко ќе се идентификуваат.

Третманот на наставно-научните дисциплини што се во непосредна функција на професионалното образование кај нас е во тесна врска и со обемот и квалитетот на активностите кои во рамките на студиите директно го оспособуваат актуелниот студент за компетентен наставник. Состојбите упатуваат на заклучок дека во текот на студирањето кај идниот наставник се развива и негува беспрекорна дидактичка култура која недоволно или воопшто не е поткрепена со осмислена апликатива. Поради тоа, нашиот иден наставник повеќе учи за наставата, а не се оспособува сам да ја реализира. Во тие рамки оспособувањето за оценување останува речиси недопрена активност која идниот наставник ќе ја усвојува со своето вработување во наставната практика.

Во отсуство на програмски, структурални и дидактичко-методски стандарди во високото образование различниот статус на одделните наставно-научни дисциплини ќе бидат одраз на суптилните барања и потреби на идниот наставник кој има право да биде оспособен не само „да држи настава“, туку да ги проучува сите нејзини предизвици како креативен процес (личен и професионален). „Држењето настава“ мора да се сфати како целосен процес кој започнува уште со зацврстување на мотивите поради кои младите се определуваат за на-

ставничката професија, преку доследна примена и проверка на теоретските знаења за наставата, до осмислување на современ систем за следење и оценување на напредокот на учениците и согледување на сопствената лична и професионална улога во сите тие процеси. Во спротивно, идните наставници во почетокот на своето професионално ангажирање ќе стартуваат со дефицит од неопходните и суштинските компетенции за успешна работа, а нивниот развој (професионален) ќе се должи повеќе на сопствениот талент, интуиција и напрегање, а помалку на квалитетот на своето образование што го стекнале на факултетот. Овој радикален став не мора секогаш да биде точен, но неопходноста од подобрување на квалитетот и содржината на професионалното образование на идните наставници е повеќе од очигледна. Глобалните промени во системот на образованието имаат сигурен ѓд и видливи ефекти ако се поддржани и особено поттикнати од високото образование кое образува кадри што ќе работат и со сè уште неродените генерации. Предизвик е да се има таква општествена задача и одговорност.

Се чини дека идните наставници се свесни за оваа своја одговорност. Она што се нарекува младешка амбиција, всушност ја наложува потребата од високи стандарди во нивното професионално образование. Во спротивно, нивниот професионален старт не ќе води кон докажување на сопствените вредности, и ќе се сведе и претопува во напори тајните на најблагородната професија да се откриваат во миговите кога таа треба да се осмислува и усовршува.

Како студентите го доживуваат и оценуваат своето професионално образование, е цел на мала анкета што ја направивме со 218 студенти од неколку факултети* што подготвуваат наставнички кадри.

Од вкупниот број студенти, 28,5% учествувале во т.н. наставни симулации (реализација на наставата на факултет со „ученици“ нивни колеги), 13,2% присуствувале на менторски часови кои потоа ги анализирале, а нешто повеќе од половина (58,3%) биле ставени во улога на наставник, односно реализирале наставни часови во училиште.

Во текот на овие активности, 98% од студентите никогаш не биле ставени во ситуација да ги оценуваат учениците. Речиси ист процент од студентите реализирале часови за усвојување на нови наставни содржини.

Очигледно е дека хоспитирањето на студентите во текот на нивната подготовка за идни наставници не само што е парцијално, туку и редуцирано во однос на компонентите што го сочинуваат наставниот

* Станува збор за студенти од повеќе групи и институти од III и IV студиска година на Филозофскиот и Филолошкиот факултет и Факултетот за музички уметности.

процес. Оценувањето на напредокот на учениците отсуствува. Останува отворено прашањето дали и колку идните наставници успешно ќе ја обавуваат својата работа ако во нивното професионално образование изостанува сегментот на оценувањето.

Интересно е дека идните наставници не се задоволни наполно и од начинот на кој се вреднува нивната работа во текот на студирањето. 73,8% укажале дека добиената оценка на испитите не е реален еквивалент на нивниот труд, односно дека очекувале повисока оценка.

Ако се има предвид дека во режимот на студиите кај нас отсуствува елементот на проверување (собирање податоци за процесот на напредување во учењето - студирањето), а доминира вреднувањето во специфична смисла на зборот (оценка на конкретната состојба - фаза во знаењата односно испит) наведените ставови на студентите ниту се претерани ниту се премногу субјективни. На прашањата од отворен тип студентите многу често го употребувале зборот среќа. Оттаму и се наметнува прашањето дали испитот е најцелисходниот инструмент за оценување на студентите и зошто е најчест (понекогаш единствен) механизам за вреднување. И, конечно, суштината на работите: дали студентот чии знаења се оценуваат преку три испитни прашања може да понуди спектар од разнообразни техники и методи за оценување на напредокот и постигањата на учениците.

Промените и прогресот во образованието, меѓу другото, се идентификуваат и преку збогатување на содржината на наставната работа, дизајнирање на осмислени наставни ситуации во кои оценувањето нема да се сведе на мерење количини од факти и на броење поени. Промените на тој план подразбираат континуитет во следењето на напредокот, функционирање на механизми преку кои ќе отсуствуваат (пред)испитните трауми, сознајна интеракција и соработка во која и успехот и неуспехот ќе бидат споделена одговорност и(ли) заслуга.

Во спротивно, од младите наставници ќе се очекуваат ентузијастички напори за промени во образованието за кои тие не се доволно оспособени. Професионалното образование на идните наставници мора да претставува клучна алка во механизмот на системот што се менува. Ако тоа не се согледа и понатаму ќе фигурира парадоксалниот круг во кој сè останува исто, се менуваат само местата: оние што се оценувани ги преземаат местата и улогата на оценувачите, пренесувајќи ги нивните манири и стил на работа без да внесуваат нешто ново. Сегашните и идните ученици заслужуваат многу повеќе од тоа. Време е кругот исполнет со кругови да престане да се врти и да се придвижува со полнозначни зборови еднакво разбирливи и за оценувачите и за оценуваните.

ЛИТЕРАТУРА

1. Airasian, W.P., *Classroom Assessment*, Boston Colege, 1994;
2. Andrilović, V., Čudina, M., *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1985;
3. Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak, *Integralna metoda*, Alinea, Zagreb;
4. Bežan, A., Jelavić, F., *Osnovi didaktike*, Školske novine, Zagreb, 1991;
5. Bognar, L., Matijević, M., *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1993;
6. Weston, P., *Assessment of pupil Achievement*, Swets-Zeiteinger, 1991;
7. Група автори, *Inovacije u osnovnom obrazovanju*, Školske novine, Zagreb, 1989;
8. Дамјаноски, А., *Индивидуализација на настава*, Просветно дело, Скопје, 1993;
9. Јанаков, Б., *Самостојно и воспитно-образовниот процес во училиштата*, Просветно дело, 4, Скопје, 1995;
10. Jelavić, F., *Didaktičke osnove nastave*, Naklada Slap, Zagreb, 1995;
11. Mirtić, S., *Opisno ocenjivanje na razredni stopnji osnovne šole*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992;
12. Муџиќ, В., *Kako nadmudriti test*, Školske novine, Zagreb, 1993;
13. Петроска-Бешка, В., *Изработка и примена на објективни тестови на знаење*, Малинска, Скопје, 1993;
14. Попоски, К., *Знаењето и негово усвојување*, Просветно дело, Скопје, 1992;
15. Попоски, К., *Современи сфаќања за проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје, 1996;
16. Попоски, К., *Психолошки основи на современата настава*, Просветно дело, Скопје, 1997;
17. Родиќ, Р., *Подстицачна или репресивна функција вредновања и оценувања*, Настава и воспитање, 4/1994;

SUMMARY

Sne ana ADAMÈEVSKA

SOME ASPECTS OF THE PROFESSIONAL THEACHERS TRAINING

This article treated some aspects of the professional training of the students which will be teachers in our country. The mutual relationship between the basic and professional education and mechanism for cooperation with schools (on the all levels of the educational system) is emphasized.

Some situations in the higher education are often identified as a consequence of the objective reasons and factors. However, we like to point it out that the dialogue have to be established between the university official professors. The absence of standards in the professional is the reason for diversities which do not lead to quality of the future teachers.

Besides, making an analysis of certain aspects of this problem, this article offer some solutions for overcoming this situation.