

ПРЕДИЗВИЦИТЕ НА УНИВЕРЗИТЕТСКАТА НАСТАВА***Крайќа содржина***

Во глобалниите настојувања за реформирање на високото образование универзитетската настава добива сè по-значајна улога и поголема одговорност во развојот и професионалното оспособување на луѓето. Во итудот се настојува оваа основна теза да се докаже преку разледување на три меѓусебно поврзани прашања: односот на наставајта и истражувањето, целите и задачите на наставајта, односно способностите и компетенциите на оние кои учат, и методската артикулација на наставајта како инструмент за реализација на поставените цели и задачи и предвидените содржини. Секој од овие аспекти е предмет на анализа и соледување на нивната историска димензија и современ итисај и значење.

Клучни зборови: УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА, ИСТРАЖУВАЊЕ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ, НАСТАВНИ ФОРМИ И МЕТОДИ.

УВОД

Во последната деценија, високото образование, во светски рамки, доживува многубројни и значајни промени што се резултат на потребата за преиспитување на неговата улога и за утврдување на нови пристапи и приоритети на неговиот развој. Јасна потврда за овие настојувања се анализите и бројните извештаи на најзначајните меѓународни организации (УНЕСКО, Светска банка, ОЕЦД) кои поттикнуваат широки национални расправи со цел да се изгради таква политика на високото образование што ќе биде во функција на економскиот и социјалниот развојот на државите. Реформата на високото образование, генерално гледано, ја карактеризира отвореноста и се базира врз два столба: ширење на мрежата на високообразовните институции и програми што се именува како диверсификација или институционална диференцијација, и ширење на функциите на високото образование, односно функционална диференција-

ција. И двата приоритети во развојот на високото образование директно влијаат врз поставеноста, организацијата и работата на неговиот најстар член-универзитетот.

Со проширувањето на семејството на високообразовни институции со т.н. вонуниверзитетски или неуниверзитетски сектор (non-university sector) и промовирањето на поливалентноста на функции на високото образование, универзитетот сè повеќе ја губи круната на академизмот како негово единствено, неприкосновено и препознатливо обележје, и привилегираната позиција на *единсџивен* ја заменува со онаа на *рамнојравен* со останатите високообразовни институции, а со тоа и конкурентен на нив. Ваквиот негов статус започнува да се гради уште во 1993 год., кога УНЕСКО ја определува поимната суштина на високото образование: „сите видови на студии, обука или оспособување за истражување на постсредно ниво, што ги обезбедуваат универзитетите *или* (под. ав.) другите постсредни установи што се одобрени од компетентни државни авторитети како институции за високо образование“ (Kearney, 2000, 54). Се разбира, третманот на универзитетот како „еден од многуте“ не значи и занемарување и/или целосно напуштање на богатото историско наследство што го има, туку повеќе негово „преоблекување“ во ново руво за да може да одговори на актуелната задача: да го пронајде сопственото место меѓу традиционалните академски вредности и предизвиците на „општеството кое учи“; да ја задржи својата повеќеveковна улога на „место на светлината, слободата и учењето“ (како што некогаш универзитетот го опишал Бенџамин Дизраели), на „центар на културата, знаењето и истражувањето“ (www.bologna-bergen2005.no/, Magna Charta Universitatum, 1988), но и да го понесе современиот белег на прагматичноста и утилитарноста за да може да одговори на барањата на пазарот на трудот, на притисокот на државните механизми за евалуација и на очекувањата на студентите или „клиентите“ за пофлексибилни пристапи на учење и настава.

Во многу од веќе споменатите извештаи на меѓународните организации, како и во други документи кои се однесуваат на универзитетското, особено европското образование (Магна карта на европските универзитети, Болоњска декларација и други документи кои се однесуваат на Болоњскиот процес (www.bologna-bergen2005.no/), во фокусот на интересот се ставаат, главно, целите и принципите, организацијата, стандардите и интернационалната димензија на универзитетското образование. Во националните дебати на одделните држави главно внимание се посветува на пристапот, односно уписната политика, на финансирањето, обезбедувањето на квалитетот, про-

фесионалното усовршување на наставниот кадар, курикулумот. Меѓутоа, многу малку или воопшто внимание не се обрнува на непосредната реализација на наставата, односно на прашањето како глобално поставените цели на универзитетското образование да се реализираат во секојдневната воспитно-образовна работа, кои модели и форми на настава и учење се најсоодветни за „ресетираната“ позиција на универзитетот. Токму на овој запоставен сегмент на универзитетското образование ќе се обидеме да му дадеме малку историска и дневна светлина за да ја покажеме неговата важност и одговорност во градењето на професионалните компетенции и личностните квалитети на граѓаните на општеството кое учи. Анализата ќе ја насочиме кон разгледување на три, според нас, клучни аспекти на современата универзитетска настава: односот меѓу наставата и истражувањето, целите и задачите, и наставните форми и методи.

Преиспитување на односот настава-истражување

Науката и наставата се двете суштински обележја на универзитетот уште од неговите почетоци. И тоа по тој редослед. Иако етимологијата на зборот универзитет нè упатува на друга страна [universitas изворно значи корпорација, здружување на доброволна основа, меѓу другите, и на наставници и ученици (universitas magistrorum et scholarium)], веќе од XIII век, со прераснувањето на studium generale, односно изучувањето на седумте слободни вештини (septem artes liberales), во studium universale, односно сеопшто образование, универзитетот го добива квалификативот на целокупност на знаења или науки (universitas litterarum). А само оној кој ги совладал artes liberales и филозофијата станува „повеќе од учен“, односно доктор (doctus=учен), и способен, што изворно значи овластен (facultas ubique docendi=licentia docendi), не само да се занимава со наука, туку и да ги поучува и другите во неа (Bazala, 1980, 70-96, Бановиќ, 1952). Значи, историски гледано, универзитетската настава (поучувањето) ја следи науката (ученоста) и претставува нејзина „заштита“.

Меѓутоа, и науката и наставата во средновековните универзитети во голема мера се лишени од вистинскиот истражувачки дух. Схоластиката не ги познава набљудувањето, експериментот и други методи на научното истражување, така што знаењата имаат само теоретска основа и се стекнуваат во архивите и библиотеките. Во наставата, пак, простор за истражување скоро и да не постои, бидејќи таму каде што наставникот предава, односно чита (lectio=читање),

толкува и коментира антички мислителите и христијанска наука, а студентот слуша, бележи и слепо се повинува на авторитетот, првенствено на Светото писмо и на неговиот толкувач („Magister dicit“), сосема отсуствува слободата на размислувањето и откривањето што е основен атрибут на истражувањето.

Универзитетот станува носител на научно-истражувачката работа на почетокот на XIX век, кога основачот на Берлинскиот универзитет, Хумболт (Wilhelm von Humboldt), го истакнува концептот на „образование и воспитување преку наука“ (Bildung durch Wissenschaft). Според него, само со активно учество во процесот на истражувањето се стекнува вистинското академско знаење и се осознава вистината. Затоа, и во процесот на наставата, студентите, заедно со наставниците, според Хумболт, треба да истражуваат за да дојдат до објективното знаење, што од своја страна ќе овозможува постојано поместување на границите на одделните научни дисциплини. Во вака замислениот и реализираниот модел, универзитетот, всушност, првенствено претставува место на слободна и организирана истражувачка работа, универзитетските наставници се научни работници (речиси сите германски научници и филозофи работеле на универзитет), а наставата е второстепена, бидејќи нејзината улога се состои во тоа, преку соодветните предметни дисциплини, да ги пренесува знаењата што се резултат на истражувањето. Веројатно во ваквата субординираност на наставата во однос на истражувањето се наоѓаат и корените на различното вреднување на истражувачката и наставната работа и кај денешните универзитетски наставници.

Хумболтовиот концепт ја дава основата на германските универзитети кои во текот на изминатите две столетија го претставуваат највлијателниот модел на универзитетско образование во континентална Европа. Меѓутоа, со развојот и институционалното ширење на системот на високото образование, универзитетот на „истражување заради истражување“ станува несоодветен за брзите економски и технолошки промени, а со тоа е ставен во ситуација да ја менува својата позиција и функција и да го преиспитува односот меѓу истражувањето и наставата. Од една страна, неуниверзитетските високообразовни институции со квалитетот на наставата и својата практична ориентираност, односно спремност да одговорат на барањата на индустријата и на пазарот на трудот, стануваат сериозни конкуренти на универзитетот. Освен тоа, кај голем дел од нив е присутно и т.н. академско свртување, односно организирање на истражувачки активности (иако тие се повеќе применети, односно практично ориентирани), што уште повеќе придонесува за приближување на неуни-

верзитетскиот до универзитетскиот сектор. Во Велика Британија, на пример, тоа приближување доведува дури и до официјално укинување на двојниот систем на високото образование и прераснување на политехничките колеџи во универзитети (Mackinnon, Statham, Hales, 1995, 88-91). Ваквиот тренд во развојот на високото образование, заедно со притисокот на економијата и државата, условува и универзитетот, особено во своите додипломски студии, сè повеќе да се ориентира кон „употребното“ професионално образование кое промовира знаења чиј основен критериум не е толку нивната вистинитост, колку нивната корисност (Lyotard, 1984). Тоа значи дека се напушта Хумболтовиот модел на универзитет во кој слободно се истражува и се стекнува објективното знаење. Ексклузивитетот на истражувачката функција универзитетот го задржува единствено во постдипломските, и особено, докторските студии, кои во најголем број земји на Европа сè уште не се организираат на другите високообразовни институции.

Функционалната модификација на универзитетот фрла нова светлина и врз квалитетот на односот меѓу истражувањето и наставата и нивната меѓусебна поврзаност. Тоа е прашање на кое се осврнуваат повеќе истражувачи и она што паѓа во очи е изменетиот редослед во нивниот денешен третман: наставата, за првпат, му претходи на истражувањето, таа е во фокусот на интересот, а истражувањето се става во функција на наставата, односно се разгледува од аспект на тоа колку е неопходно за остварување на ефективна додипломска настава. Иако можат да се сретнат и размислувања дека наставата и истражувањето треба да бидат одвоени активности и полиња на универзитетското делување, сепак, кај повеќето автори постои согласност во однос на нивната упатеност еден на друг (Barnett, Hallam, 1999). Според некои, таа врска е индиректна и слаба, други, пак, зборуваат за нивна коегзистенција, а во европските документи за високото образование тие се третираат како нераскинливо поврзани: „наставата и истражувањето на универзитетот мора да бидат меѓусебно неодоивни за да не заостане наставата зад потребите кои се менуваат со барањата на општеството и напредокот на науките“ (www.bologna-bergen2005.no/, Magna Charta Universitatum, 1988). Тоа значи дека наставата треба да се базира врз истражувањето, но не во Хумболтовска смисла да биде трансмитер на истражувачките резултати, туку во однос на остварување на нејзината основна задача - учењето, но сфатено како истражувачки процес. Всушност, учењето е клучниот елемент што ѝ дава приоритетна улога на наставата и нов квалитет на нејзината поврзаност со истражувањето: она што наста-

вата го презема, или треба да го преземе од истражувањето за да обезбеди ефикасно учење, не се толку знаењата и толкувањата што се производ на соодветните научни истражувања, туку самиот процес на истражување што довел до нив, начините на кои знаењето се стекнува и комуницира (Brew and Boud, 1995, 261). Ваквото толкување на наставата и учењето, секако, не е ново, бидејќи истражувачката компонента ја наоѓаме во повеќе теории на учењето: во конструктивизмот на Пијаже (Piaget, 1955) и Виготски (Vygotsky, 1962), кој ја нагласува активната улога на ученикот во креирањето или „конструирањето“ на знаењето по пат на истражување, откривање и размислување; во метакогнитивното учење на Браун (Brown, 1978), Бек (Beck, 1997) и други, кое укажува на потребата ученикот не само да совладува одредена содржина, туку да биде свесен и за процесот на нејзиното совладување; конечно, или можеби, првенствено, во учењето на Дјуи (Archambault, 1974), и засновано врз него, сфаќањето на Брунер (Bruner, 1977) дека знаењето е процес, а не производ. Меѓутоа, универзитетската настава, во својата понова историја, секогаш имала за цел да подготви истражувачи кои биле насочени повеќе кон резултатите, а не кон процесот на истражувањето, а уште помалку, пак, тој процес бил ставан во функција на непосредната реализација на наставата. Затоа, процесно-истражувачката фундираност на наставата претставува нов приоритет на универзитетското образование, а нејзиното остварување, како прв чекор, бара преиспитување на нејзините цели и задачи.

Рedefинирање на целите и задачите на универзитетската настава и учење

Прашањето на наставните цели и задачи е прашање на градење на способностите и компетенциите на оние кои учат, а нив секогаш ги детерминираат општествено-економските услови во дадениот историски миг. Современиот свет, генерално гледано, е свет на предизвици, на промени, несигурност, неизвесност и непредвидливост, на отворени можности и алтернативни модели на толкување и делување во него, свет на суперкомплексност, како што го нарекуваат некои автори (Barnett, Hallam, 1999). Овие обележја на денешното живеење наоѓаат или, барем, треба да наоѓаат свој одраз и во универзитетската настава и учење, кои претставуваат значаен фактор во развојот и професионалното оспособување на луѓето кои живеат во тој свет. Со оглед на тоа што современоста бара личности кои се

иницијативни, енергични, самоуверени, способни и спремни да се справуваат со предизвиците и да генерираат нови промени, современата настава и учење, а особено универзитетската, има тројна мисија: да овозможи разбирање на светот, како услов за соочување со него и адаптирање на него; да обезбеди активно делување во светот, бидејќи само на тој начин е можно негово менување и унапредување; и да оствари градење на сопствениот идентитет во тој свет, што подразбира да се осознае вредноста на личниот придонес, одговорност и место во него. Кажано со педагошка терминологија, ова значи дека од витална важност е прашањето какви *знаења, способности и квалитетите на личностите* треба да промовира универзитетската настава и учење.

На универзитетот отсекогаш му бил својствен академизмот, што подразбира поседување на широки теоретско базирани знаења од соодветната научна област и развиени интелектуални способности од повисок ред (анализа, синтеза, евалуација). Овој рационалистички приод во формулирањето на целите сосема кореспондира со европската традиција во учењето и наставата која се базира врз енциклопедизмот како основа за развивање на логичното и систематското мислење. Историски и генерално гледано, ваквата телеолошка фундираност на образованието, па и на високото, е всушност, дистинктивниот белег на континентална Европа во однос на англиското и северноамериканското образование кое е свртено повеќе кон практичните потреби на животот, како и во однос на образовната традиција на Далечниот Исток, каде што содржината на образованието е подредена на моралната димензија на учењето.

Со реформата на високото образование, универзитетот и на таму останува да биде заштитник на европската хуманистичка традиција (www.bologna-bergen2005.no/, Magna Charta Universitatum, 1988), но истовремено од него се бара развивање на такви студиски програми кои академскиот квалитет ќе го комбинираат со потребите на пазарот на трудот и на вработувањето (www.bologna-bergen2005.no/, Prague Communiqué of Ministers, 2001). Денешниот универзитет се соочува со потребите за ефикасност, флексибилност, конкурентност, се промовира идејата за создавање европски простор во високото образование кој ќе биде „компатибилен и ефикасен, а сепак диверсифициран и адаптивен“ (ibid.). За да може да одговори на овие барања, неопходно е во универзитетското образование да се подобри квалитетот на знаењата што се усвојуваат. Тие не треба да бидат фактографски, туку функционални, не се цел за себе, туку почетна етапа

во процесот на учење и инструменти за стекнување практично искуство, не се врамени во ширината на научните дисциплини, туку се модуларно структурирани и флексибилно организирани, не се пренесуваат во готова форма, туку самостојно се откриваат во истражувачкиот процес на учење и настава. Тоа значи дека целта на универзитетската настава и учење не е толку стекнување на објективни знаења кои имаат интринзична вредност за развивање на индивидуалните способности на студентите, туку интересот е повеќе насочен кон усвојување на корисни знаења кои имаат екстринзична, односно употребна, практична вредност во соодветната област на професионално делување. Имајќи ги предвид овие настојувања, некои автори го застапуваат мислењето дека денешниот универзитет, всушност, се соочува со „крајот на знаењето“ (Barnett, Hallam, 1999).

Стекнувањето на знаењата е процес што е нараскинливо поврзан со развивањето способности. Ако учењето и наставата се процес на истражување, тогаш и знаењата не можат да бидат резултат на меморирањето и репродуцирањето, туку основа за развивање на повисоките когнитивни способности, на самостојна и критичка размисла. Овие способности не се нова цел на универзитетското образование. Уште на почетокот на XX век, Вајтхед (A.N.Whitehead) истакнува дека основна функција на универзитетот е *имагинативното стекнување на знаења*: „Имагинацијата не е одвоена од фактите: таа е начин за нивна илуминација. Таа подразбира извлекување на општите принципи кои се применуваат врз фактите и интелектуално набљудување на алтернативни можности кои произлегуваат од нив... Универзитетот или е имагинативен или не е ништо-или барем не е ништо корисно“ (Ramsden, 1992, 19). Имагинативното разбирање на Вајтхед, е всушност, истозначно со она што претставува една од општоприфатените цели на високото, а особено универзитетското образование во текот на целиот XX век: способност за критичко мислење. Бројни се документите и трудовите на истражувачите кои се однесуваат на универзитетското образование во повеќе земји, во кои се истакнува потребата од развивање на интелектуалните способности, самостојно согледување на проблемите од различен аспект, оспособување за решавање проблемски ситуации, за аналитичко и креативно мислење. Но, прашање е колку овие цели се реализирани во досегашната универзитетска настава, односно дали она што се има како очекување, наставниците и студентите го исполнуваат како остварување.

Историски гледано, определувањето на целите и задачите на универзитетската настава и учење, односно знаењата што се усво-

јуваат и способностите што се развиваат, е во согласност со образовната традиција на одделните воспитно-образовни системи, која на просторот на Европа може да се смести меѓу две спротивставени концепциски решенија: т.н. традиционална настава и т.н. прогресивна настава; ориентираност кон содржините или знаењето (subject-centered teaching или knowledge-centered teaching) и ориентираност кон ученикот, односно студентот (student-centered teaching). Првиот концепт го одразува интелектуалистичкото педагошко наследство создадено првенствено од Хербарт, а вториот во основата го има центрирањето на Лок и приоритетноста на моралните и социјалните аспекти на човековото однесување. Поаѓајќи од оваа основа, и во историјата на универзитетското образование можеме да разликуваме два модели. Од една страна ја имаме веќе споменатата германска универзитетска традиција чија основна цел е оспособување за истражување, што подразбира свртеност на наставата кон предметните содржини, кон академското знаење и вистината сама по себе, односно, стекнување, првенствено, широки знаења од соодветните научни дисциплини, што води до создавање на општ профил на стручњак во тек на повеќегодишно студирање. Спротивставен на овој, е моделот на англиските универзитети чијашто основна цел, официјално дефинирана уште во шеесеттите години на минатиот век со т.н. Извештај на Робинс (Robbins Report), е „трансмисија на заедничката култура и заедничките стандарди на граѓанското општество“ (Committee on Higher Education, 1963, 7). Тоа значи дека во фокусот на наставата се става поединецот, индивидуалните квалитети на личноста и нејзиното социјално однесување, а тие не можат да се стекнат само со академска или научна обука. Затоа, целта на универзитетската настава во Англија не е да се формира научник, односно истражувач, туку, врз основа на покуси и стручно насочени студии, да се развива методолошкото мислење кај студентите, да се негуваат способностите за анализа, разрешување проблеми, комуникација, писмено изразување, усна презентација, тимска работа и други, кажано со денешна терминологија, *преносливи* способности (transferable skills) кои се неопходни за живот во граѓанското општество. Свртеноста кон поединецот како исходна позиција неминовно упатува на остручувањето, а не на општиот профил на стручњак, на социјалната и моралната димензија на учењето, а не на интелектуалистичкиот енциклопедизам. Се чини дека токму овој модел на универзитетска настава и учење денес станува општоприфатен, бидејќи повеќе негови карактеристики можат да се идентификуваат во документите на Болоњскиот процес за реформа на европското високо

образование. Така, влијанието на англискиот модел го чувствуваме особено на планот на дефинирањето на способностите што треба да се градат кај додипломците, а кои се среќаваат категоризирани во неколку нивоа на општост: способности кои се однесуваат на полето на студирање, способности кои се однесуваат на идната професионалната дејност, и преносливи или општи способности, на кои се обрнува особено внимание во курикулумот на високото образование во Велика Британија, и кои се посебно потенцирани во документите на Болоњскиот процес, како на пример, градење аргументи и решавање проблеми, донесување судови, комуникациски способности (Working on the European Dimension of Quality, 2002). Се разбира, развивањето на сите овие способности се темели врз одредена теориска основа, „знаење и разбирање“ на основните факти, на клучните поими и темелните принципи, но подразбира и умешност со нив да се служи и манипулира. Тоа значи дека од голема важност е и негувањето на способности за „примена на знаењето и разбирањето“ преку стимулирање на педагошката практична работа: учеството во различни проектни активности, работата во мали групи или во парови, водењето дневник за спроведените активности и други форми на следење на сопствениот ангажман и придонес, овозможуваат студентот да претставува активен субјект во процесот на учењето и наставата, односно преку сопствената ангажираност, преземањето одговорности и можноста за делување во пошироката средина, да ја создава сликата за себе и за сопствената важност и улога во светот во кој живее.

Градењето на сите овие способности, компетенции и личносни квалитети во текот на студиите, го отвора и прашањето за адекватноста на содржините и методите на работа, како и на начините за нивно вреднување и оценување.

Форми и методи на настава и учење

Методското обликување на наставата секогаш е во нераскинлива поврзаност со карактерот на знаењата што се усвојуваат и способностите што се развиваат. Тоа го рефлектира односот на наставникот кон содржините што треба да ги оствари и кон студентите со кои работи. Во зависност од тоа на кој од овие елементи му дава приоритет, и во овој аспект на универзитетската настава и учење можат да се разликуваат истите две спротивставени ориентации кои беа и претходно споменати.

Од една страна, ставањето акцент на содржините, односно на енциклопедиското и фактографското знаење и, следствено, на мемомирањето и репродуцирањето, на преден план ја истакнува фронталната форма на настава и методот на излагање, кои наоѓаат свое дидактичко обликување во предавањето. Ова е моделот на настава што е карактеристичен уште во средновековните универзитети (излагањето (*expositio*) и предавањата (*lectio*) во тој период се неопходност ако се има предвид непостоењето на печатницата). Меѓутоа, и денес, значителен број универзитетски наставници го практикуваат предавањето како единствена или доминантна форма на наставата, која се состои од презентирање, односно пренесување на информации, или демонстрирање од страна на наставникот. Ваквата дидактичко-методска артикулација на наставата, всушност, ги третира процесот на поучувањето и процесот на учењето како меѓусебно одвоени активности: поучувањето (преку предавања) е работа на наставникот, а учењето (кое во најголем дел се остварува надвор од предавањата) е работа на студентот. Студентот подобро и полесно ќе научи, доколку наставникот му ги пренесе информациите во готова и систематизирана форма. На тој начин предавањето претставува помош на студентот во совладувањето и меморирањето на определен квантум на информации, вид на „премолчен договор“ меѓу наставникот и студентите што обезбедува педагошки процес на активност во еден правец, кој е ослободен од непредвидливост, одговорност и од поизразен ангажман на оние кои учат.

Од друга страна, пак, го имаме моделот на универзитетска настава кој ја одразува индивидуалистичката традиција во образованието, карактеристична особено за англискиот воспитно-образовен систем, кој се состои, главно, од работа во мали групи (*tutorials* или *seminars*) и индивидуално истражување под менторство на наставник. Предавањата во овој модел на настава се само дополнување (многу често на доброволна основа) на претходно наведените форми. Освен тоа, на англиските универзитети се обрнува големо внимание и на непосредната лична комуникација меѓу наставникот и студентот која треба да му ја даде на студентот неопходната поддршка и помош, не само стручна, во текот на студентскиот живот. Затоа, универзитетските наставници ја имаат и улогата на „личен тUTOR“ на неколку студенти.

Секоја од наведените форми и методи на настава имаат свои предности и недостатоци. Предавањето, на пример, навистина не дава многу простор за активно учење, но, истовремено, претставува

брзо и економично средство за справување со обемна наставна содржина, со големи групи на студенти и со недостаток на учебници и друга литература за работа. Тоа се состојби кои долго време перзистирале на повеќе универзитети, особено од централна и источна Европа, но со кои и денес, за жал, се соочува универзитетската настава во повеќе земји, меѓу кои, и во Македонија. Освен тоа, иако предавањето најчесто се третира како пасивизирачка метода која не успева да го задржи, барем на подолго време, вниманието на слушателите, сепак, тоа не значи дека не постојат добри предавања и предавачи. Предавањето може да биде инспиративно и стимулативно, да го поттикнува размислувањето и интересот за понатамошно истражување на одредена тема, да претставува корисно средство за воведување во нова тематска целина или за заокружување на веќе изучените. Од друга страна, пак, и работата во мали групи иако создава услови за активно учество на сите студенти и дава можност за непосредна комуникација и отворена интеракција, го носи ризикот од доминација (вербална и лидерска) на наставникот, од нерамноправно учество на студентите во работата и дискусиите, нивна неподготвеност за работа, немање интерес за преземање лична одговорност во реализацијата на колективно поставените задачи и сл.

Со оглед на тоа што во универзитетското образование тежиштето се поместува од поучувањето кон истражувачката компонента на учењето, тогаш и наставата подразбира сè повеќе напуштање на релативно удобната, спокојна, безбедна, пасивна и предвидлива средина што ја создава предавањето и примена на такви методи на работа и учење кои ќе градат одговорна, ангажирана и „тешка“ средина за учење, бидејќи само таква соодветствува на предизвиците на современото живеење. Ако поучувањето значи првенствено активност на наставникот, учењето претпоставува самостојно истражување и непосредна активност на студентите која се однесува како на нивното стручно оспособување, така и на градењето на сопствениот идентитет.

Неспорно е дека со реформските обиди за унапредување на универзитетското образование предност им се дава на т.н. активни методи на работа, односно на методи и техники кои поттикнуваат активно, одговорно и кооперативно учење¹. Учењето не е и не може

¹ Во Македонија веќе подолго време, уште од 1997 год., со реализацијата на проектот *Со читање и пишување до критичко мислење*, а од пред две години и во рамките на проектот *Креативна настава и учење*, се настојува дидактичко-методски да се иновира универзитетската настава преку семинари за обука на универзитетските наставници.

да се сведе само на слушање и „фаќање“ белешки, туку тоа подразбира можност за дијалог и ангажираност во грижливо осмислена и подготвена кооперативна средина. Такви услови за учење создаваат бројните техники за работа во мали групи, дебатните техники, работата на проекти, индивидуалната и групната презентација, дискусиите по прочитана литература. Нивната примена е резултат на потребата од градење на способности за аналитичко и критичко размислување, како и од оспособување на студентите за самоучење и самообразование. Меѓутоа, универзитетската настава не би требала да биде сведена само на овие методи и техники и целосно ослободена од слабостите, но и од благодетите на предавањето. Таа може да биде успешна само доколку се прави внимателно промислена и реализирана комбинација од различни наставни техники кои ќе бидат во функција на остварувањето на поставените цели и предвидените содржини. Всушност, кога станува збор за методиката на наставата, најбитно прашање, според наше мислење, не е толку докажувањето на ефикасноста на едни или други методи и техники, туку дали нивниот избор и начинот на нивната имплементација е во согласност со поставените цели и задачи и дали тој соодветствува на содржините што треба да се реализираат. Формите, методите и техниките на настава се првенствено инструменти, средства за работа, а не цел сами за себе. Наставникот како приоритет ги има програмите што треба да ги реализира и студентите со кои треба да работи, а селекцијата на методите што ќе се користат зависи од неговата оспособеност да направи проценка на нивната ефикасност во обезбедувањето на очекуваните резултати од учењето. Затоа, унапредувањето на наставата од аспект на нејзиното методско иновирање подразбира:

- создавање на универзитетска средина која ќе стимулира постојано проширување на репертоарот на наставни техники со кој располага наставникот;
- оспособување на наставникот за селекција на наставните техники во согласност со природата и карактерот на содржините што треба се реализираат;
- оспособување на наставникот за практична примена и за креативно модификување на наставните техники;
- постојано преиспитување на успешноста во реализацијата на часовите врз основа на реакцијата на студентите и личните опсервации.

Заклучни согледувања

Универзитетската настава има голема одговорност во подготвувањето на студентите за живот во современиот свет на промени и немири. За да може да ја оствари оваа општествена мисија неопходно е самата настава да биде организирана така што ќе им овозможува на студентите во текот на нивното образование постојано да се соочуваат со предизвици, потешкотии и проблемски ситуации, за кои ќе размислуваат и кои самостојно и заеднички со колегите и наставниците ќе настојуваат да ги решаваат. Тоа значи дека во текот на студирањето студентите ќе го градат својот професионален и човечки хабитус со стекнување на база на знаења која ќе можат и ќе сакаат да ја надоградуваат, со развивање на способности од различен ранг и вид, и со негување на храброст и спремност да се вклучат во вителот на работата и живеењето и да придонесуваат за нивното унапредување. Успешното реализирање на оваа амбициозна задача е можно само доколку заеднички делуваат сите оние кои учествуваат во креирањето на универзитетскиот живот: наставниците, политичките структури, професионалните здруженија, студентските организации. Но, сапак, клучна фигура во оживотворувањето на новиот модел на универзитетска настава е наставникот.

Од извршената анализа на односот меѓу истражувањето и наставата, наставните цели и задачи и наставните форми и методи, произлегуваат неколку наши согледувања и предлози кои се однесуваат на наставата и наставникот како нејзин главен носител:

- Зголемената важност и улога на наставата ја наметнува потребата од нејзина професионализација, односно од професионален пристап во извршувањето на наставната работа. Тоа значи дека за да се биде добар наставник не е доволно само да се биде добар стручњак, туку секој универзитетски наставник мора да има и теориско познавање на учењето и наставата за да знае како неговата област најдобро може да се учи и поучува, и методска оспособеност за да умее тоа да го прави.
- Универзитетот мора да обезбедува услови за обука и систематски професионален развој на наставниците, што е услов за дидактичко-методското осовременување на наставата. Тоа може да се остварува доколку се негува отворена универзитетска средина во која ќе се поттикнува и стимулира интересот и ангажираноста на планот на дидактичкото иновирање и во која постојано заеднички ќе се

дискутираат и проучуваат ефектите од примената на таквите иновации. Во спротивно, имплементацијата на формите и методите на активна настава и учење ќе се формализира и ќе се постигне спротивниот ефект од оној посакуваниот.

- Универзитетот мора да обезбеди соодветни материјални, просторни и кадровски услови за непречена воспитно-образовна работа. Тоа значи дека не е возможно да се остварува квалитетна настава, особено не со примена на кредит трансфер системот, доколку се работи со голем број студенти, во несоодветни простории, со недоволна и непристапна литература, со сиромашна техничка опрема. Токму поради неповолноста на овие услови, во поголем број универзитети, особено во оние кои ја следеа германската и руската образовна традиција, сè уште е присутно предавањето како доминантна форма на настава, бидејќи тоа е најбрзиот и наједноставниот начин наставникот да се справи со голема група студенти и со недостиг на материјали за работа. Ако наставата добива на тежина и значење, а задолженијата на наставникот и очекувањата од неговата активност со новиот систем на работа постојано се зголемуваат (континуирано следење на активностите и напредувањето на секој студент што бара и голема административна работа), тогаш неопходно е да му се овозможат оптимални услови за работа, бидејќи само на тој начин ќе може вистински да се посвети на наставата и да остварува резултати.
- Процесот на учењето и наставата мора да биде усогласен со целите што се поставуваат и со содржините што се изучуваат. Со оглед на тоа што целта на современата универзитетска настава не е усвојување на обемен фактографски материјал, и наставата во реформируваниот универзитет не е насочена кон реализацијата на обемен и фиксни предметни содржини кои треба да ги усвојат студентите. Напротив, работата во групи, тандеми, индивидуалното истражување или групниот проект бараат порелаксирани и отворени програми кои ќе овозможуваат повеќе време да се посветува на размислување, дискутирање и толкување на содржините, бидејќи само на тој начин информациите како организирани податоци добиваат смисла и вреднување.

- Редефинирањето на целите и задачите на наставата неминовно доведува и до менување на критериумите за оценување на работата и активностите на студентите. Тие треба да се однесуваат на знаењата, но, истовремено, и на различните способности, а особено на оние кои ја изразуваат интелектуалната развиеност од повисок ред; тие треба да ги вреднуваат резултатите од учењето (завршно оценување), но и активностите во процесот на учењето (континуирано оценување); тие треба да овозможуваат и да поттикнуваат примена на различни техники на оценување кои ќе бидат во функција на подобро запознавање на студентите и на квалитетот на нивното учење. Вака сфатено, оценувањето не е само средство за мерење на постигнувањата на студентите, туку истовремено и комплексен инструмент за унапредување на наставата и учењето, бидејќи му овозможува на наставникот да учи од искуството на студентите и на тој начин да се менува и самиот себе и студентите со кои работи.
- Зголемениот притисок за квалитетна настава, обемната административна работа околу подготовката и реализацијата на курсевите и часовите, континуираното следење на активностите и напредувањето на секој студент, остварувањето на кредит-трансфер системот во целина, го става наставникот во положба на сè поголеми барања и очекувања. Затоа е неопходна поголема валоризација на наставната активност. Ова добива уште повеќе на значење ако се има предвид дека покрај наставната, универзитетскиот наставник го носи товарот и на научно-истражувачката работа чии што резултати, објавени трудови, сè уште се еден од најважните критериуми за професионално напредување. Ако веќе наставата и истражувањето треба да ги претставуваат полињата на активност и делување на универзитетскиот наставник, тогаш зголемената важност и улога што ја добива наставата со менувањето на позицијата на универзитетот и предноста што ѝ се дава во однос на традиционално посланата страна – истражувањето, мора да биде и соодветно, барем рамноправно вреднувана, бидејќи и квалитетната настава, исто како и истражувачката работа, бара вложување на многу знаење, способности, енергија, време и ентузијазам за да може грижливо и одговорно да се остварат поставените цели.

Ова се само некои од отворените прашања кои се однесуваат на универзитетската настава и учење, а на кои универзитетот ќе треба, во согласност со современиот тренд за интегрирање на европското високо образование и сопствената педагошка традиција, да им даде одговор во текот на наредниот период. Нивната сериозност и комплексност јасно укажуваат дека универзитетската настава е еден од клучните аспекти на реформата на универзитетското образование, бидејќи таа е работилница во која се градат квалитетите и физиономијата на Граѓанинот. Токму затоа, предизвиците на универзитетската настава се, всушност, предизвици на високото образование и на современото живеење воопшто.

(Рецензент: *проф. д-р Киро Камберски*)

ЛИТЕРАТУРА

- ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) (1974) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- БАНОВИЋ, А. (1952) *Посиџанак и развој европских универзитетџа*, Београд: Коларчев народни универзитет.
- Barnett, R., Hallam, S. (1999) Teaching for supercomplexity: a pedagogy for higher education, in MORTIMORE, P. (ed.) *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- BAZALA, V. (1980) *Pregled povijesti znanosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- BECK, I. (1997) *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text*, Newark, DE: International Reading Association.
- Brew, A., Boud, D. (1995) Teaching and Research: Establishing the Vital Link with Learning, *Higher Education*, 29(3): 261-273.
- Brown, A. (1978) Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition, in GLASER, R. (Ed.) *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, J. (1977) *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Committee on Higher Education (1963) *Higher Education (Robbins Report)*, London: HMSO.
- Gellert, C. (2001) Schools, Universities and Society in England and Germany, in WATSON, K. (ed.) *Doing Comparative Education Research*, Oxford: Symposium Books.
- Kearney, M-L. (2000) Higher Education: polemic and policy imperatives, in ALEXANDER, R., OSBORN, M., PHILLIPS, D. (eds.) *Learning from Comparing* Vol. II: Policy, Professionals and Development, Oxford: Symposium Books.
- LYOTARD, J-F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- MACKINNON, D., STATHAM, J., HALES, M. (1995) *Education in the UK: Facts & Figures*, London: Hodder & Stoughton.
- PIAGET, J. (1955) *The Language and Thought of the Child*, New York: Meridian.
- RAMSDEN, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.

VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.

Working on the European Dimension of Quality (2002) Report of the International Conference, Amsterdam, March 12-13.

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Bologna Declaration, Joint Declaration of the European Ministers of Education, June 19th, 1999.

Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, May 19th, 2001
Magna Charta Universitatum, 1988.

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

CHALLENGES OF UNIVERSITY TEACHING**SUMMARY**

The article focuses on the university teaching as a segment of university education with a great importance for the creation of professional competences and personal qualities of the citizens of the learning society. Emphasis is given to the elaboration of three key aspects of the university teaching: teaching-research relationship, aims and objectives of teaching and learning, and the issue of teaching methodology. Each of these topics is a subject of analysis and critical assessment of its historical and contemporary understanding and meaning.

Keywords: UNIVERSITY TEACHING, RESEARCH, AIMS AND OBJECTIVES, TEACHING METHODOLOGY.