

ДАЛИ НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА Е НАВИСТИНА ГЛОБАЛНА ПРОФЕСИЈА

Наташа Ангелеска

Фондација Отворено Општество Македонија,
Република Македонија
natasa.angjeleska@fosm.mk

УДК: 37.011.3-051:005.962.311] – 027.511

Апстракт

Доколку се споредува образованието на наставниците (во Европа) од осумдесетите години на 20 век и сега, може да кажеме дека тоа веќе не е изолирано. Образованието на наставници е дел од високото образование и има постигнато поголем степен на споредливост во сите три циклуса на студии за наставници (додипломски, мастер и докторски студии) со можности за професионален развој и одредена мобилност. Постојат исто така и одредени глобални предизвици во професијата, како на пример компетитивноста и атрактивноста на наставничката професија, вработливоста, платите и сл. Но наставничката професија во скоро сите земји по правило е национално регулирана професија.

Образованието на наставниците и наставничката професија во Македонија е тема на постојана загриженост меѓу општата јавност поради големиот број на засегнати страни (ученици, родители, наставници, локални власти, и сл.). Голем број измени се воведоа во законодавството за образованието коишто не беа дел од јавна дискусија, ниту дискусија и анализа од експерти и пошироко во јавноста. Овие измени имаат последици врз наставничката професија како и образованието на наставниците и нивната обука. Наместо подобрување на основните и трансверзалните вештини, овие реформи може да повлечат и спротивни ефекти кај наставниците и во образованието како целина. Поради ова се јавува потребата измените да се преиспитаат и дискутираат со наставниците како приоритет.

Овој труд ги испитува различните дилеми и грижи за тоа дали наставничката професија е навистина глобална и колку македонските наставници на глобално ниво можат да бидат мобилни.

Клучни зборови: *наставници, образование на наставници, компетитивност, атрактивност, глобална професија.*

Концепциска поставеност

Концепциите според кои се развивало образованието на наставници се менувале и развивале со текот на годините. Практичната ориентација се променила од „чиракување“ до идеја за наставникот како рефлексивен практичар, а академската традиција се развила од идеја за академско образование како општа култура, до идеја наставникот да биде стручњак/експерт за научната област која ја предава (Buchberger, et al., 2000).

Некои автори како на пример Кохран – Смит (Cohran – Smith, 2001), концептот на професионално образование на наставниците го претставуваат пратејќи ги четирите основни прашања околу кои се организира, и тоа: 1) кои се особините на добар наставник; 2) каква е наставата кај добриот наставник; 3) кои знаења, вештини, и способности треба да ги развие наставникот; и 4) како да се препознае добар наставник. Овие прашања всушност водат низ четири различни концепти во образованието на наставникот: од

персонален, преку бихејвиорален, до концептот на професионални компетенции и т.н. образование за новиот век.

Иницијативата за воведување на компетенции за наставници потекнува од 1960те години од САД како дел од поголемо движење за воведување компетенции во образованието. Подоцна во 1980-90-те години образованието базирано на компетенции се појавило и во Обединетото Кралство, Австралија, Нов Зеланд, Азија и Латинска Америка, воглавно во стручното образование.

Во раните дискусии, компетенциите за наставници се разбирале како „способност да се направи активност за да се постигне одреден стандард“. Наставничките компетенции се интерпретирале како сет од дискретни практични вештини, ослободени од теорија. Постоеле многу обиди да се подобрува моделот заснован на компетенции на наставниците. Се користеле сознанија од бројни научни истражувања за развој на мозокот, човековиот развој и начинот на кој учат луѓето со цел да се надминат недостатоците. Се јавил холистички (интегриран/поврзан) пристап каде компетенцијата се зема како комплексна комбинација на знаење, вештини, ставови и вредности гледани во контекст на извршување на задача. Компетенцијата не се сфаќа како научено, извежбано однесување, со осмислена способност и развоен процес. Холистичкиот пристап за компетенциите е под влијание на конструктивистичката перспектива, односно идејата дека луѓето ја конструираат својата реалност во интеракција со другите. Културниот контекст и социјалните практики се вклучени во компетентното однесување, рефлектирајќи како личните атрибути се користат за постигнување резултати во работата во рамки на организациски и општествени врски. Се земаат во предвид условите за настава (големина на класот, заеднички вредносни уверувања во пошироката заедница за улогата на наставникот) и тие се есенцијални кога се говори за развој на наставничките компетенции, а описот на наставничката компетенција треба да ги земе во предвид контекстот и личните карактеристики на наставникот кога се истакнува како се поврзани компетенцијата и изведбата. На наставниците им се потребни и социо-емоционални компетенции за да можат ефективно да го менаџираат емотивниот развој на учениците.

Подоцна се развил модел заснован на компетенциите кој претставува развиена верзија на моделот за обука за наставници, иако требало да ја надмине бихејвиоралната ориентација во образованието на наставниците. Основната идеја на моделот е во тоа што доколку се цели кон тоа наставниците успешно да се носат со брзите промени во образованието и севкупно во општеството, тогаш тие мора да се екипираат со вештини, способности, знаења и ставови кои ќе ги направат автономни професионалци. Под закрила на компетенцијата во концептот за образование на наставниците се внесуваат педагошки дисциплини (науки за наставата) и супервизирана практична обука, а од друга страна се развиваат и истражувачки ориентации кои имаат за цел да се подигне способноста на наставникот да учествува во решавање професионални проблеми. (Buchberger, et al., 2000; 61)

Актуелните системи за образование на наставниците во земјите на Европа најчесто се изведени од повеќе различни концепции. Комплексноста на областа за образование на наставници условува во поединечните системи да се втемелат повеќе теоретски пристапи. Важноста на познавањето на теоретските основи од кои произлегуваат моделите и програмите за професионално образование на наставниците произлегува од фактот дека овие системи не се само плод на традицијата и искуството кое е стекнато низ богатата пракса, туку е истовремено резултат на систематска критичка рефлексивна и истражувања.

Бубергер (Buchberger et.al. 2000; 45) ги препознава следните заеднички компоненти на образовните системи во европските земји: педагошки дисциплини (education studies), академски дисциплини кои се во основа на наставните предмети (subject studies), и посебни методики на наставните предмети (subject didactics) и наставната пракса.

Преку критика за актуелните состојби во образованието на наставниците, Расел анализира дека е јасно дека иницијалното образование на наставниците го пратат три дилеми: (1) нерешената тензија меѓу теоријата и праксата, (2) слепата увереност дека учењето од искуство се случува автоматски, што резултира со ритуално, а не принципиелно знаење за праксата, (3) аверзија кон детално следење и анализа на практичната работа. Тој напоменува дека не е прашањето во тоа дали образованието на наставниците треба да се смести на универзитетите или во училиштата, туку како да се развијат стратегии за учење од практичното искуство (Rusell, 1993; 213).

Прашањето во кој контекст да се образуваат наставниците, во училиштата или на факултетите, го буди вниманието, но поголемиот број педагози сметаат дека не е, ниту треба да стане централна тема во професионалното образование на наставниците заради тоа што во последните децении се отворија низа прашања и дилеми, а понудени се и многу различни одговори. Иако овој педагошки плурализам може донекаде да воведо и забуна, но само доколку се трага до еден единствен и точен одговор. Можеби суштината лежи во тоа што бројни теми се отворени, се дискутира и тоа е најдобрата страна во образованието на наставниците денес.

Во современите концепти на образование на наставниците доста се анализира концептот за наставникот како рефлексивен практичар. Историски гледано Дјуи го воведува терминот рефлексивност експлицитно во областа образование на наставниците. За него рефлексивноста е размислување за акција кое има за цел решавање на проблемот со кој се соочува практичарот во наставниот процес. Кен Цајхнер од Универзитетот во Висконсин, нуди друг модел во вид на концепт на критичка педагогија. Концептот на критичко истражување произлегол од критика на актуелните модели за образование на наставниците. Критичката педагогија го отфрла сведувањето на рефлексивноста на наставникот за наставата (средството-како цел на концептот на рефлексивност), бидејќи тука се ограничува размислувањето на технички прашања на наставните методи, а се запоставува севкупниот модел на образование. Тој истакнува дека „...наставникот не смее своето внимание да го насочува само на училницата... Вклучувањето во работи и активности кои ги надминуваат границите на училницата бараат време, енергија и стручност, но тоа не значи дека се одвлекува вниманието од нивната клучна мисија: работата со ученици.... Наставникот не може сам да реши некои социјални прашања и проблеми, но може да придонесе кон изградба на поправедно општество. Важно е дека наставата не смее да биде неутрална, а со самото тоа ни „изградбата“ на наставникот...“ (Zeichner, 1993: 6-14).

Како најиздржан и широко дискутиран документ за образованието на наставниците се смета дека е *Зелената книга за образование на наставниците во Европа*⁵⁰. Во овој документ се констатира дека ниту една од земјите-членки на Европската Унија не успеала да ги претвори во реалност високите академски барања од наставниците. Три аспекти од набројуваните се споменуваат како најрелевантни:

50 Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000

- Наставниците треба да стекнат компетенции за да обезбедат *моќни средини за учење* (*powerful learning environments*) со цел да се постигне реално висок квалитет во образованието. Дали (идните) наставници имаат широки можности за стекнување со потребните компетенции во постојните програми за обука на наставници?
- Наставниците треба да бидат во можност да го *трансформираат академското знаење во ситуации за учење и поучување* со цел да се овозможи широка основа за учење, стекнување знаење (концепт на холистичко образование, длабоко разбрано и научено). Дали ги обезбедува современото образование на наставници со својот фокус на *практиката* или со малиот број академски дисциплини потребните компетенции за овие трансформациони процеси?
- *Кооперативното решавање проблеми и тимската работа* се чинат дека се витални за остварување на предизвикот на наставата и учењето. Но дали обезбедува адекватни средини за учење образованието на наставници со доминантно индивидуалистичкиот пристап и култура?

Организацијата за образование, наука и култура при Обединетите нации (УНЕСКО), во настојувањата да го забрза остварувањето на целите на **Образование за сите**, изготви *Стратегија за наставниците (2012–2015)*. Препознавајќи дека наставниците и соодветните политики што влијаат на професијата наставник се најважни за обезбедување квалитетно образование, во *Стратегијата* главен акцент е ставен на поддршката на наставниците да обезбедат квалитетно учење. Во оваа *Стратегија* се истакнува дека е важно да се создаде наставен кадар кој „ќе работи во средина што го цени професионалното напредување и кој е посветен да ги зголеми можностите за учење на учениците преку наставна практика што е квалитетна и го поддржува учењето” [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), стр.1] 51. Во Стратегијата се определени следните приоритетни области:

- надминување на недостатокот од квалификувани наставници преку развој на институционални капацитети за нивно образование и поддршка;
- подобрување на квалитетот на наставниците преку систематско ширење на сознанијата за квалитетна настава, особено при работа во тешки услови, и преку механизмите за поддршка на наставниците и нивниот професионален развој и отстранување на бариерите за нивна успешност, и
- истражувања и споделување на сознанијата преку поддршка на развој на политики, преку законска регулатива и преку воспоставување меѓународен дијалог за успешните политики и практики, вклучувајќи учење едни од други [UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), стр. 1 и 2].

Трендови во наставничката професија

Во Европа е најзачестена 4-годишната квалификација на наставници на ниво на универзитетска диплома за наставниците од ИСЦЕД 1 и 2, а за наставниците во програмите ИСЦЕД 3 во повеќето земји се бара и магистратура. Алтернативните патишта

51 UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), достапно на <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.

за влез во наставничката професија не се толку чести во европските земји. Во најголем број земји програмите за иницијално образование на наставници се централно насочени кон развој на знаења и вештини кај студентите соодветни за образовни истражувања. Овие препораки се однесуваат и за програмите на додипломско ниво и за магистерските програми.

Иницијалните програми за образование немаат посебни услови за упис од оние што се однесуваат на општата уписна политика за терцијарниот степен на образование во мнозинството европски држави. Само третина од земјите имаат специфични методи за селекција при упис. Но, главно тестовите за способности и/или интервјуа за мотивацијата на кандидатите не се среќаваат често во многу земји.

Менторската поддршка за нововработените наставници/приправници во раните години на нивната кариера е структурирана и опфаќа дополнителна обука, персонализирана помош и совети за наставниците-почетници во повеќе земји, а во некои е од неодамна внесена. Различни компоненти на оваа поддршка (настава, дополнителна обука, контакти со менторот, евалуација итн.) не се еднакво вреднувани секаде. Иако постојат разлики во обезбедувањето поддршка на наставниците-почетници, таа е насочена за надминување на специфичните проблеми со коишто се соочуваат приправниците и помага во намалувањето на напливот на дипломирани кадри од оваа професија.

Сè поголем број земји во Европа бараат училиштата да имаат сопствен план за професионален развој за наставниците. Континуираниот професионален развој добива на актуелност во голем број земји и е поврзан со напредување во кариерата и со зголемување на платата на наставниците, како што е случајот со Бугарија, Шпанија, Литванија, Португалија, Романија, Словенија и со Словачка. Најчеста причина за учество во професионалниот развој на наставниците е што придонесува за промоција и напредок во кариерата. Во многу земји не е единствен услов за напредување во кариерата, но сепак претставува важен предуслов.

Речиси во сите европски земји наставниците според возраста спаѓаат во групата над 40-годишна возраст во основните училишта, а во средните и над 50-годишна возраст. Повеќе од половина од наставниците во Бугарија, Чешка, Германија, Естонија, Италија, Холандија, Австрија, Норвешка и во Исланд се над 50-годишна возраст. Се намалува и бројот на кандидати заинтересирани за наставничката професија, што доведува до загриженост дека наскоро ќе има недостиг на наставен кадар. Затоа во многу земји се размислува за начини како да се привлечат млади луѓе во наставничката категорија. Наставниците во Европа имаат изедначени работни часови во настава, 20, и останатите работни часови неделно може да бидат 35-40. Во некои земји е дефиниран начинот како се реализираат часовите коишто не се настава, но во некои земји не се однапред дефинирани, иако е тоа времето за подготовка, за истражување и за административни обврски на наставниците.

Методите во наставата се главно оставени на дискреција на наставниците и по тоа прашање наставниците се автономни во изборот на наставни методи.

Заклучок

Глобалните трендови упатуваат на фактот дека професијата наставник е координирана и со значаен развој во однос на квалитетот на програми и потребите за

поддршка, пред се заради докажаните согледувања дека успехот на учениците е тесно поврзан со квалитетниот наставник. Иако основните трендови за оваа професија се дел и од македонското секојдневие (во однос на степенот на образование, модернизирање на програмите за образование, иницијално и за професионален развој, фондот на часови и уписната политика за наставничките факултети) за жал во Македонија има значајно намален квалитет на резултатите коишто ги покажуваат нашите ученици на меѓународните мерења. Ова го доведува под знак прашалник квалитетот на образованието на нашите наставници. Образованието на наставниците и наставничката професија во Македонија е тема на постојана загриженост меѓу општата јавност поради големиот број на засегнати страни (ученици, родители, наставници, локални власти, и сл.). Голем број измени се воведоа во законодавството за образованието коишто не беа дел од јавна дискусија, ниту дискусија и анализа од експерти и пошироко во јавноста. Овие измени имаат последици врз наставничката професија како и образованието на наставниците и нивната обука. Наместо подобрување на основните и трансверзалните вештини, овие реформи може да повлечат и спротивни ефекти кај наставниците и во образованието како целина. Поради ова се јавува потребата измените да се преиспитаат и дискутираат со наставниците како приоритет.

Литература

1. Antonicic, Bostjan, Managing Global Transitions, International Research Journal, volume 3, 2005.
2. Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Република Македонија, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2013.
3. Council of the European Union. 2007. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>.
4. Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
5. Day, Christopher (1999). Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.
6. Defining competencies and curriculum, European reference points for the teaching profession, Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
7. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002/C 142/01), Official Journal of the European Communities, 2002, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>
8. EURYDICE, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 – 2002), European Commission, February 2005
9. Francesca, C. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development, European Commission, Directorate-General for Education and Culture Education and Training 2020, Thematic Working Group Professional Development of Teachers http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/competences_en.pdf.
10. Great Teachers: attracting, training, and retaining the best, Nine Report Session 2010-12, Volume 1, House of Commons, Education Committee
11. Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitet, 2000
12. Hirvi, V. (1996). Change-Education-Teacher Training. V: Tella, S. (ed.). Teacher education in Finland. Helsinki: University of Helsinki, 11–19.
13. Hudson, B, Zgaga, P. (2008), Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions
14. Key Competencies – A developing concept in general compulsory education, Eurydice, The information network on education in Europe, Survey 5, Directorate General for Education and Culture, European Commission, 2002
15. Key Competencies (2002). Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
16. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report, 2013
17. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe, European Commission, Eurydice, 2008
18. Macedonia SABER Teachers Country report (draft), World Bank, 2013.
19. Наставници у Србији: Ставови о професији и реформима у образовању (2012), Центар за образовне политике, Београд.
20. Pantic, N. (2011), The meaning of teacher competence in contexts of change, In search of missing elements in knowledge base for teacher education – moral purposes and change agency (doctoral thesis)
21. Policy approaches to defining and describing teacher competences, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020 programme, Thematic Working Group Teacher Professional Development, Report of a Peer Learning Activity, in Naas, Ireland, 2 – 6 October 2011, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/defining_en.pdf.
22. Претставе о образованим променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности (2011), Институт за педагошка истраживања, Београд.
23. Qualifying to teach – Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, Teacher Training Agency, Portland House, Stag Place, London, 2003.
24. Razdevšek-Pučko, C. (2004): Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika, 55, posebna izdaja, 52–74.
25. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002), Supplementary report, The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns, Key topics in education in Europe – Volume 3, EURYDICE, 2005.
26. Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD, 2005.
27. The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Report 2, Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level, Eurydice, Key Topics in Education, Volume 3, 2002
28. UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.
29. Vujisic Zivkovic, N., (2005), Pedagosko obrazovanje ucitelja – razvijanje vaspitnog koncepta, Beograd, Zaduzbina Andrejevic.
30. Визек Видовиќ, В. Велковски З., Наставничката професија во XXI век, Центар за образовне политике, Белград, 2013.
31. Zgaga, Pavel, The prospects of Teacher Education in South-East Europe, 2006.
32. Zuljan Valencic, M. Et.al, Teacher Education in Slovenia, European Dimension of Teacher Education – Similarities and Differences, 219-320.