

Снежана АДАМЧЕСКА

НАСТАВНИКОТ, НАСТАВАТА И РЕФОРМИТЕ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

(состојби и проблеми)

Успешноста на речиси сите реформски зафати во воспитанието и образованието не е можна без ангажираниот однос, залагање и лично учество на наставникот како носечки субјективен фактор во воспитно-образовниот процес. Суштината на секоја реформа се огледа и во дефинирањето на релевантните параметри на неговото делување, односно утврдување на условите во кои наставникот може да придонесе за подобрување на ефектите на воспитно-образовниот процес.

Ако се направи ретроспектива на реформските зафати на нашето воспитание и образование, ќе се констатира дека тие многу повеќе се однесуваат на менувањето, трансформацијата и реструктурирањето на глобалниот воспитно-образовен систем, а помалку на проблемите врзани со основната дејност на институциите на тој систем - наставните и воннаставните процеси и активности. Внатрешната организација, микроструктурата на воспитно-образовниот процес, односно проблемите на т.н. микрометодика остануваат настрана третираани како константа, како што не се елаборираат доволно и проблемите на носителот на дејноста - наставникот. Оттаму и сомневањата во (не) мерливоста на ефектите од бројните реформи.

Ваквиот глобален системски приод кон трансформацијата на воспитанието и образованието кој го запоставува и занемарува директниот учесник и реализатор на дејноста, ја наметнува ситуацијата проблемите на наставникот, особено сегментот на неговата едукација и професионално оспособување, да се препушта на институциите за едукација на идните наставнички кадри. Ваквата недоследност мора да има последици не само во функционирањето на системот, туку и во секојдневната работа на наставникот.

Во развиените воспитно-образовни системи процесот на професионалното оспособување на идните наставнички кадри е релативно независен сегмент кој отпочнува по завршувањето на тесно-стручно образование што може да трае 2, 3 или 4 години.

Истовремено, професионалното оспособување на идните наставници во тие реформи претставува една од првите појдовни основи за трансформирање на системот за воспитување и образование. Кај нас ова прашање како да се решава во еден здив - во текот на последната година на високото образование со минимална застапеност на наставно-научни дисциплини од педагошката наука, дипломираниот студент по принципот на автоматизам станува оспособен наставник. Застапеноста на неколкуте педагошки дисциплини не само што се недоволни, туку и не соодветствуваат (програмски) на карактерот и барањата со кои ќе се сретне идниот наставник во воспитно-образовниот процес. Кај нас сеуште е застапена и се негува практиката стекнатиот сертификат за завршено високо образование истовремено да ја има улогата на гарант за оспособеноста за наставничка дејност. Оттаму и не е чудно што во јавноста оправдано се укажува дека системот на едукација на наставничките кадри мора да се сфаќа во две насоки: тесно стручно образование кое е израз на научно-сознајниот екстракт од соодветната научна област и професионално оспособување, пред сè педагошко и психолошко образование и дидактичко-методско оспособување кое треба да се сфати како своевидна надградба. Значи, образованоста во тесно-стручна смисла не значи и оспособеност за работа во образованието. Кај нас засега интегралните решенија во рамките на високото образование сеуште нудат едукација на извонредни тесно-стручни кадри, а просечни и недоволно оспособени наставници.

Оваа ситуација донекаде е и разбирлива затоа што е одраз на нашиот автентичен модел за едукација на идните наставнички кадри кој мора да се менува, инаку својствен за сите високообразовни институции што едуцираат наставници. Парадоксално звучат состојбите со високообразованите кадри кои дипломирале на некој од т.н. ненаставнички факултети. Средното образование има постојана потреба од нив и тие имаат третман на дефицитарни кадри. Во отсуство на соодветна законска регулатива и посуптила анализа на проблемите, овие кадри остануваат на маргините од сите реформски зафати во воспитно-образовниот систем, а своето професионално оспособување (наставничка дејност) го стекнуваат формално, на несоодветен начин и со тешкотии кои подоцна се одразуваат и на ефектите од нивната воспитно-образовна работа. Оттаму и резултатите од бројни анализи за успехот на учениците речиси секогаш покажуваат негативни показатели токму по предметите кои во средното образование имаат тесно-стручен карактер.

Што нудат досегашните реформски зафати на тој план?

Дипломираниот економист, правник, агроном, машински инженер веднаш по стекнувањето на своето високо образование и без никакво професионално оспособување за работа во образованието, се вклучуваат во наставниот процес. По стекнатото тригодишно работно искуство (според законодавецот) стекнуваат право да го дооформат своето образование на едукатор и професионално да се оспособат за

работа во наставниот процес, со полагање на 3 (три) испити: педагогија, психологија и методика. За да биде апсурдот поголем на предвидените испити не им претходи никаква организирана настава, пошироко запознавање на наставниците со проблемите на наставата (дидактика), и со проблемот на развојните фази на учениците (развојна психологија) и сл. А тоа се дисциплини на кои се темели суптилноста на работата на наставникот кој покрај образовните пред себа треба да поставува и реализира и задачи од воспитен, развојно-формативен карактер, да ги следи и развива социјализаторските процеси на ученикот во наставниот процес и сл.

Со ваквиот неприфатлив модел на професионално оспособување на постојниот наставнички кадар тешко може да се очекува заживување на нов реформиран воспитно-образовен процес, со кој ќе раководи инвентивен, мотивиран, креативен и творечки наставник. Професионалното оспособување во било која струка пред сè наметнува своевидна професионална филозофија кон работните обврски. Наставник кој е веднаш вклучен во наставниот процес без соодветно професионално оспособување многу тешко ќе се доживува себе си како воспитувач, затоа што во таа улога тој само е промовиран, а не и оспособен. Оваа состојба на некој начин се одразува и врз односот на наставникот кон учениците и кон сфаќањето на неговата општествена мисија како реализатор и директен учесник и носител на дејност од посебно општествено значење. Оттаму и состојбата ученикот да знае, а не да умеа, да репродуцира а не да применува знаења. Тоа е последица и на себедоживувањето на наставникот како посредник меѓу ученикот и наставното градиво, а не како воспитувач кој покрај другото ја има улогата да оспособува за учење, да раководи со процесите на креативна настава и сл.

Оваа состојба на парцијално, недоволно, неадекватно и повремено решавање на проблемот на едукација и професионално оспособување на наставничките кадри трае предолго и покрај бројните реформски зафати во системот на воспитување и образование. Да се зборува за вистинска трансформација на сите сегменти на воспитно-образовниот систем, значи да се направи суштинска анализа на состојбите со носителите на основната дејност, односно да се изнајдат соодветни излезни решенија во врска со микрометодиката на наставниот процес, местото каде се креира и ткае создајното и творечкото ткиво на воспитанието во најширока смисла.

Пропустите и недоследностите во едукацијата и професионалното оспособување на наставнички кадри најчесто се реперкуираат во непосредната практика, првенствено во стилот на работа и процесите на формирање на сознанијата кај учениците, процесот на социјализација, конфликтни ситуации на релација наставник-ученик и сл. Нашата наставна практика изобилува со бројни ситуации кои меѓу другото се последица и на постојните модели на едукација на наставниците: ученик во прво одделение ги знае сите графеме и

фонеме, а недоволно чита; ги именува броевите (брои), а има тешкотии со изведувањето на сметковните операции; ги знае сите планини (напамет) во одреден регион, но не умее да ги пронајде на географската карта и сл.

Наведените примери се од основното образование и резултираат на сериозни методски превиди од страна на наставникот. Се чини дека заклучоките на оптимистички расположените реформисти дека основното воспитание и образование кај нас е со најмалку проблеми, треба сериозно да се преиспитаат. Егзистирањето на недопустливиот дихотомен модел на едукација на наставници за одделенска настава е израз на недоволното сфаќање на суптилната и одговорна работа на наставникот во почетните години на задолжителното образование. Во двогодишното образование на педагошките академии на пример, има сериозни пропусти, пред сè, од програмски карактер. Идните наставници се едуцираат со директно професионално оспособување (без неопходното предзнаење стекнато на пример во учителска школа или друга специјализирана институција). Неколкугодишното средно насочено и сегашното гимназиско образование не обезбедуваат солидна основа која има општо образовен но и општо педагошки карактер. Професионалното оспособување сфатено како методска обука за изведување настава може да има и поголеми и потешки последици за наставната практика. Таа го наведува идниот наставник на сознание дека наставата е техника, а не комплексен и сложен процес во кој не се стекнуваат само знаења. Дипломираниот наставник на педагошките академии исто така само се промовира во воспитувач, а во основа со својата едукација тој се обучува за наставник без да навлегува во проблемите од општо стручен карактер (во наставните планови отсуствуваат и предмети како: општа педагогија, дидактика, педагошка психологија, развојна психологија, логика и др.). Овој "скратен систем" ја идентификува улогата на воспитувачот на ниво на занает, кога идниот наставник се обучува да знае к а к о, а не и да знае з о ш т о.

Неадекватните решенија во системот на едукација и професионалното оспособување на идните наставници фрла светлина и врз друго прашање - природот на наставникот кон реализацијата на бројните цели и задачи во наставниот процес. Моделите на работа на наставникот со учениците претставуваат копија, отслик на начинот на нивната едукација и професионално оспособување. Доминацијата на тесно-стручното образование за сметка на педагошко-психолошкото и дидактичко-методското оспособување на наставниците за последица ја има подреденоста на сите други цели и задачи на една единствена цел во наставата - знаењата на учениците во вид на фактографски материјал. Сите аспекти на моделите и техниките на учење, психосоцијалните проблеми, развивање и поттикнување на внатрешните механизми во личноста на ученикот за самоверба, мотивација, кооперација, примена на стекнатите знаења, развивање на способности наставникот ги остава настрана и ги подредува на "возвишената цел":

факт-знаење. Оттаму и состојбата ученик со одлични познавања од еден наставен предмет да не е оспособен истите да ги примени во друг наставен предмет кој високо корелира програмски (припаѓаат на исто програмско подрачје, на пример, математика - физика). Или, во наставата по историја ученикот знае бројни факти кои немаат временска втемеленост и димензија, па нивните знаења немаат историски туку наративен дедуктивизам: ученикот знае правила, аксиоми, законитости и принципи, но не умеа да ги примени во конкретна наставна ситуација кога тоа се бара од него на пример, во геометрија, граматика, хемија и сл.

Овие и многу други примери говорат дека проблемите во воспитно-образовниот процес треба да започнат да се решаваат од местото каде и настануваат - во непосредната наставна практика. Всушност се наметнува потребата сите непосредни и посредни компоненти на наставниот процес да изнаоѓаат излезни решенија, почнувајќи од наставникот како негов реализатор и носител на дејноста.

При идентификацијата на местото и функцијата на наставникот треба да се откријат основните димензии на наставата како процес: ученикот (неговите проблеми и тешкотии), наставникот, наставните содржини и учењето (неговиот тек, процесуалност и квалитет). Не е ново прашањето за утврдување на методско-дидактичките, психолошките и особено сознајните параметри на функцијата на наставата. Во врска со тоа се поставуваат следните прашања:

- дали наставата е со функција да ги информира учениците за она што за нив е ново, непознато, недоволно познато, несистематизирано, парцијално осознаено (врз основа на тоа каква е улогата на наставникот);

- дали наставата претставува организирана можност и систем ученикот со стручна помош на наставникот да го совлада она што е предвидено со наставната програма (кои модели на работа наставникот треба да применува за да ја оствари таа цел и дали е оспособен за тоа);

- дали на наставниот час ученикот се информира, а дома совладува, учи и ја трансформира информацијата во вид на знаења (ако е така доминира посредничката улога на наставникот со превласт на неговата предавачка улога);

- дали наставниот час треба да создава услови ученикот во соработка со наставникот да усвојува модели и техники на учење со цел да се оспособи самостојно да совладува тешкотии со повисок степен на сложеност и тежина (ако е така наставникот се афирмира како соработник кој иницира и креира наставни и воспитни ситуации за оспособување на ученикот за учење).

Нашата наставна практика тешко може да најде одговор на овие поставени прашања и дилеми. Нашата наставна практика сеуште нема јасно дефиниран методско-дидактички идентитет. Повеќе или помалку доминира третата ситуација, кога ученикот на час слуша и гледа, а дома совладува и учи. Оттаму и проблемите со оптовареноста на учениците,

но и на наставниците. Една од причините за тоа е стилот на работа што го негува наставникот на час. Тој претставува урнек за работата на ученикот дома, па сè се сведува на сознанието: вербално поучување - вербално учење. Наставниот час значи, не поттикнува на размислување, туку ја има улогата на своевидна предигра за репродуктивниот дрил што ќе се труди да го прошири капацитетот на својата меморија. На методски план тоа значи дека методите на работа на наставникот се репризираат и се претвораат во методи на учење на ученикот.

Обидите за подлабока анализа на состојбите можат само да го потврдат ставот дека истиот сооднос е присутен и во процесот на едукација на наставничките кадри. Недоследностите и во професионалното оспособување се резултат на отсуството на концепцијата наставникот осознаеното на тесно-стручен план да го приближи до учениците на прифатлив, постапен и допадлив начин. Оттаму и потребата севкупната едукација на идните наставници да биде насочена кон нивното оспособување за творечко и дидактичко мислење и креативно-методско делување, за создавање воспитни и наставни ситуации во кои тој ќе поучува и оспособува за учење, ќе поттикнува и мотивира, ќе следи и вреднува, односно ќе биде оспособен да раководи со процесот на развивање на младата личност, а не да ја има улогата на санкционер на состојбите.

Критиките на нашата наставна практика резултираат од сознанијата дека нашата настава е здодевна и заморна, вербална, немотивирачка и напорна, со доминација на фронталната форма на наставна работа и монолошката метода својствена на наставникот, со отсуство на средства на образовната технологија, со занемарен индивидуалитет на ученикот и доминација на неговата слушачко-набљудувачка улога. Причини за тоа има повеќе: обемни програми и преполни училиници, отсуство на конзистентен систем за едукација на наставничките кадри, отсуство на осмислени форми за стручно усовршување на наставниците, недоследен систем за вреднување на работата на наставниците, немотивирачка материјално-финансиска состојба на образованието и др.

Речиси на сите степени на воспитание и образование се евидентираат примери на т.н. образовен дефицит во знаењата на учениците (студентите): при премин од одделенска во предметна настава во основното училиште, од основно во средно образование, од средно во високо и сл. Проблемот се решава со тукуречи општо прифатена практика - воспоставување на еден вид пенален систем кој го казнува субјектот кај кој е утврден минусот, т.е. ученикот, а не и партиципантот во создавањето на тој минус т.е. наставникот. Тоа е своевиден парадокс кој не само што не е педагошки, туку е длабоко нехуман: во отсуство на доследен систем за вреднување на работата на наставникот, ученикот се промовира во дефициент (должник, виновник), односно евалуацијата на ефектите од воспитно-образовната работа се сфаќа само преку призмата на знаења на ученикот, а не и преку заложбите и

ангажирањето на наставникот. Дали на пример, може да се прифатат примерите кога поголем број ученици од исто училиште не можат да го положат квалификациониот испит за упис на факултет по предмет што го реализира наставник кој нивната досегашна работа ја оценил задоволително. Дали ваквите ситуации не треба да наведуваат на заложби за преиспитување на работниот статус на наставникот и (не)можноста за негово понатамошно ангажирање во наставниот процес, или напорите на учениците (и родителите) и понатаму ќе останат во рамките на досидување оценки, а не залагање тие оценки да бидат одраз на труд и знаења. Успехот на ученикот мора да биде еден од пресудните параметри за вреднување на работата на наставникот, а воведените приемни испити во средното и високото образование можат да претставуваат објективен индикатор за ефектите од работата на наставникот.

Вреднувањето на работата на наставникот врз објективни и релеванти показатели претставува мошне значаен момент за осовременување и трансформирање на воспитно-образовната работа на сите степени. Тежиштето на тој план треба да се стави на следниве моменти:

- не тоа како наставникот ги дефинира целите и задачите на својата воспитно-образовна работа, туку каква е неговата дидактичко-методска проекција за нивно реализирање;

- не полиморфност обезбедена со бројни форми на наставна работа, застапени на часот, туку нивно осмислување, проткајување и целисходна примена;

- не критика на постојниот расположив материјал од наставни средства, туку негова целисходна примена и осмислена дидактичко-методска вкомпираност;

- не тек на час со строго утврдени артикулациони етапи кои се разликуваат по степенот на доминација на активностите на наставникот, туку сознајна кооперација со ученикот и негово зголемено учество и активност во наставата.

Овие и многу други проблеми треба да бидат предмет на потемелни истражувања но и можност да се откријат причините за нивното присуство. На пример, се поставува прашањето зошто во нашата настава отсуствува дијалогот, не само како метод на наставна работа, туку и како модел на комуникација: Н-У и У-У. Или, врз основа на што се афирмираат тврдењата дека средствата на современата образовна технологија можат да ги решат проблемите во наставата, кога се знае дека нивното присуство и користење во практиката претпоставува поширока и сеопфатна техничка култура на наставникот и во основа претставува нова филозофија во образованието.

Врз основа на тоа се наметнува и прашањето за стручното совршување на постојниот наставнички кадар, воспоставување дух на континуирана мобилност и развивање на сензибилитет за нови промени и преиспитувања. Во таа смисла е неопходно:

- воспоставување континуирани форми за стручно усовршување на постојниот наставнички кадар (на тој план во нашата практика се присутни повеќе проблеми и слабости: стручното усовршување повеќе се сфаќа како запознавање на наставниците со програмските иновации, а не како методско инструирање, или тоа се сведува на инструментално-техничка обука, за примена на образовната технологија, а не за оспособеност за програмирање на наставните содржини)

- заживување на осмислени форми за стручно усовршување на наставничкиот кадар: дискусии клубови, инструкциски курсеви и консултации, стручни активности, педагошки конференции, стручни собири, симпозиуми, семинари и сл.;

- воспоставување на т.н. независни педагошки лаборатории за презентирање иновации во наставата;

- воспоставување на модел-училишта и модел-одделенија за изведување експерименти и симулирање на наставни ситуации;

- формирање на центар за методско-дидактичко оспособување и усовршување на Универзитетот;

- воспоставување на институцијата наставник - консултант (exercitor);

- осмислување на функцијата педагошки советник и воспоставување повисоки стандарди во стручно-педагошкиот надзор;

- создавање услови за специјализација на наставниците во областа на дидактичко-методското усовршување.

Иновативните зафати и законски проекти не смеат да го занемарат и конкретизирањето на едукативните форми и модели на идните наставници. Промените на тој план во судбина ќе значат проекција на воспитанието и образованието за идниот век:

- издвојување на тесно-стручното образование од професионалното оспособување и негово стандардизирање на ниво на Универзитет;

- подигање на образовното ниво на постојниот наставнички и воспитувачки кадар во предучилишното и основното воспитание;

- воспоставување единствен и конзистентен систем за едукација на наставничкиот кадар за сите степени на воспитание и образование;

- воведување на обврзно стажирање во наставната практика на идниот наставник по завршеното професионално оспособување кое се верификува (или не) со финален examen rigorosum.

Наставникот во училиштето и оној што треба да го замени пред почетокот на идниот милениум треба да се сфати, да се разбере, но и да му се помогне. Само на тој начин ќе се обезбедат услови наставничкиот позив во иднина да биде привилегија, а не судбина.

L'ÉDUCATEUR, L'ENSEIGNEMENT ET LE RÉFORMES DANS L'ÉDUCATION

(R é s u m é)

L'enseignant est le facteur subjectif et central dans le processus éducatif et instructif contemporain. A cause de cela ses problèmes, place et rôle dans l'enseignement ne doivent pas être en marge de tous les projets inovateurs dans le système concernant l'éducation et l'enseignement. La complexité et la sibtilité des tâches que l'enseignant accomplit en tant que participant et porteur d'une activité significative sociale particulière, impose le besoin - la trnsformation du système éducatif - instructif de commencer à partir de l'enseignement direct pratique, c'est à dire de l'endroit où les problêmes et les difficultes commencent et deviennent facilement évidents.

La solution inappropriée des problèmes concernant l'ensiegnant, particulièrement sa culture strictement spécialisée et sa compétence professionnelle, sont très souvent des sources de nombreuses diffecultés dans l'enseignement pratique: manière de traiter l'élève et son savoir, la stratégie generale dans l'application de l'enseignement, l'interaction enseignante, ainsi de suite. Dans l'appendice sont données quelques propositions et solutions finales dans le but que l'enseifnant à l'école et cui qui doit le remplacer les années suivantes doiment trouver leurs véritable place et rôle. Par l'entremise de modèles et formes plus parfaites d'une éducation et d'une caticité professionnelle, l'enseignant doit s'affirmer comme étant un facteur subjectif imporgant dans le processus éducatif et instructif, qui créera l'enseignement, et qui, grâce à son dévouement, son inventimité et son travail créateur pourra dépasser l'atmosphère stéréotypée et ennuyeuse de la classe. L'enseignant du 21^e siècle doit être rendu apte à mettre en pratique ses idées, il inculquera et habilitera tout en se perfectionnant lui-même.