

Универзитет “Св.Кирил и Методиј” - Скопје

Филозофски факултет

Институт за Педагогија



**ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ
ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И РЕПУБЛИКА СРБИЈА**

магистерски труд

Ментор:

Проф. д-р Сузана Миовска - Спасева

Студент:

Елена Јаневска

Скопје, 2012

Содржина

УВОД.....	2
I. Теоретски пристап кон проблемот на истражување	6
1. Приоритети на европската политика во сферата на образованието на наставниците.....	6
2. Нови предизвици за наставничката професија.....	9
2.1. Европски принципи за компетенциите и квалификациите на наставниците.....	11
3. Преглед на европските иницијативи во сферата на образованието на наставниците.....	20
4. Реформи во иницијалното образование на наставниците.....	29
4.1. Модели за иницијално образование на наставниците.....	30
4.1.1. Традиционални модели за иницијално образование на наставниците.....	30
4.1.2. Професионализација на наставата и иницијалното образование на наставниците.....	32
4.2. Уписна политика на институциите за иницијално образование на наставниците.....	34
4.3. Студиски програми за иницијално образование на наставниците согласно Болоњскиот процес.....	36
4.4. Партнерство меѓу универзитетите и училиштата.....	38
4.5. Воведувањето на наставникот почетник во училишните установи.....	39
5. Реформи во професионалното усовршување на наставниците.....	41
5.1. Статусот на континуираното професионално усовршување.....	45
5.2. Поддршка на наставниците за континуираното професионално усовршување.....	46
5.3. Мерки за стимулирање на професионалното усовршување на наставниците	48
5.4. Планирање на програми за професионален развој.....	50
5.5. Форми на професионално усовршување.....	51

II Методологија на истражувањето.....	53
1. Предмет на истражувањето.....	53
1.1. Дефинирање на основните поими.....	53
2. Цел и карактер на истражувањето.....	54
3. Задачи на истражувањето.....	55
4. Истражувачки прашања.....	55
5. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	56
6. Популација и примерок.....	57
7. Обработка на податоците од истражувањето.....	58
8. Организација и тек на истражувањето.....	58
III Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето.....	59
1. Иницијалното образование на наставниците во Република Македонија.....	59
2. Иницијалното образование на наставниците во Република Србија.....	65
3. Професионално усовршување на наставниците во Република Македонија.....	70
3.1. Институционална поддршка на системот за професионално усовршување на наставниците во Република Македонија.....	72
3.2. Форми на професионално усовршување на наставниците во Република Македонија.....	75
3.3. Кариерен развој на наставниците во Република Македонија.....	83
3.4. Анализа и интерпретација на одговорите добиени при интервјуирање на наставниците во Република Македонија.....	88
4. Професионално усовршување на наставниците во Република Србија.....	93
4.1. Институционална поддршка на системот за професионално усовршување на наставниците во Република Србија.....	95
4.2. Форми на професионално усовршување на наставниците во Република Србија.....	99
4.3. Кариерен развој на наставниците во Република Србија.....	103

4.4. Анализа и интерпретација на одговорите добиени при интервјуирање на наставниците во Република Србија.....	108
5. Компаративни согледувања на иницијалното образование на наставниците во Република Македонија и Република Србија.....	113
6. Компаративни согледувања на професионалното усовршување на наставниците во Република Македонија и Република Србија.....	116
ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....	130
ЛИТЕРАТУРА.....	134
ПРИЛОЗИ.....	140

Увод

Потребата од зголемување на квалитетот на работата, особено квалитетот на наставниот процес и вкупната ефективност на воспитно - образовната институција, императивно ги поставува новите насоки во кои треба да се движи креирањето на образовната политика во светот. Една од основните и општи карактеристики на реформата на школството во светот е континуираното менување на улогата на наставникот во воспитно - образовниот процес, преку негово постојано флексибилно адаптирање на брзите и радикални промени и оспособување за нивна успешна имплементација. Современата настава го поставува наставникот пред низа нови предизвици, видоизменувајќи ја неговата улога во полифункционална и полифакторална, ослободувајќи го наставникот од рутинизирани активности преку отварање на нови можности за креативни и истражувачки дејности.

Потребата да се биде во тек со иновативните процеси во сферата на воспитно - образовната работа и да се реализира квалитетна и ефикасна настава во која ученикот ќе има сè поактивно учество во сопствениот развој, го поставуваат наставникот пред сериозни и одговорни предизвици. На преден план се првенствено барањата кои ја истакнуваат квалификуваноста и компетенциите на наставникот за познавање и примена на современите сознанија од сферата на воспитно - образовната теорија и практика. За да одговори на високите барања на современата настава, наставникот треба да биде соодветно подготвен, стручно оспособен за реализација на наставата од соодветните наставни предмети, да поседува педагошко - психолошки знаења и умеења како и да го доживува континуираното образование како составен дел од својата професија и својата личност.

Со ова истражување се прави обид да се укаже на актуелните состојби и проблеми во системот на образованието на наставниците во основните училишта во нашата држава Р.Македонија и нејзиниот сосед Р.Србија, како и на нивниот натамошен развој во насока на современите потреби и барања на заедницата кон која претендираат, Европа.

Всушност, со компаративната анализа на образованието на наставниците во двата воспитно - образовни системи ќе биде констатирана актуелната состојба и нејзиниот степен на приближување или оддалечување до критериумите на Европската Унија, а ќе произлезат и *суѓесни и насоки за можни иновации* во воспитно - образовниот систем во Р.Македонија.

Истражувањето имаше за цел да ги проучи двата аспекта од системот на образованието на наставниците а тоа се: *иницијалното образование на наставниците и професионалното усовршување на наставниците*, проследувајќи го почетното воведување на наставникот во сопствената професија и неговото понатамошно надградување во професијата. Сметаме дека *состојбата во иницијалното образование* на наставниците во овие земји кои претендираат за влез во Европската Унија се секогаш *актуелни* поводи и причини за критичко размислување и делување.

Предизвикот и интензитетот на мотивите за истражување е зголемен со фактот што од *организацијата на професионалното усовршување* на наставничкиот кадар, зависи иднината на субјектите во воспитно - образовниот процес.

Една од причините за истражување на овој проблем лежи и во *описувачкото на компаративни проучувања* и анализи кои ќе се занимаваат со двата значајни аспекта од образованието на наставниците во *земји кои се во развој како што се Р.Македонија и Р. Србија*.

Пресудни причини за проучување на овој проблем се и *личните професионални афинитети и досегашни искуства* и ангажмани во воспитно - образовниот процес, како непосреден учесник во спроведувањето на реформските зафати во образовниот процес во нашата држава.

Трудот композициски е структуриран од три тематски целини: теоретски дел, методологија на истражувањето и анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето.

Теоретскиот дел содржи пет поголеми целини: Првиот дел се однесува на приоритетите на европската политика во сферата на образованието на наставниците, каде е констатирана бројноста и разновидноста на промените и предизвиците во општеството во изминатите неколку децении и согледана нивната импликација врз образованието на наставниците.

Во вториот дел се согледани новите предизвици за наставникот и европските принципи за компетенциите и квалификациите на наставниците.

Третиот дел е посветен на прегледот на европските иницијативи во сферата на образованието на наставниците, каде се наведени неколку позначајни активности од страна на Комисијата на ЕУ во сферата на образованието на наставниците како: формирање европски асоцијации на наставниците и европски информативни мрежи за образование во ЕУ, реализирање проекти и истражувања фокусирани на промените и подобрувањето на слабостите во образованието на наставниците и неговите подсистеми.

Во четвртиот дел проследени се иницијативите за реформите во системот на иницијалното образование на наставниците, преку изложување на неколку негови позначајни аспекти како: традиционалните и современи модели за иницијално образование, професионализацијата на наставата, уписните политики на институциите одговорни за иницијалното образование, студиските програми, партнерството меѓу универзитетите и училиштата, воведувањето на наставниците почетници во воспитно - образовната работа.

Петтиот дел посветува внимание на реформите во професионалното усовршување, статусот на континуираното професионално усовршување во европските земји, поддршката која наставниците ја добиваат и стимулативните мерки кои ги превземаат европските држави со цел да ги охрабрат наставниците да учествуваат во сопствениот професионален развој, програмите за професионален развој и формите на професионално усовршување.

Втората тематска целина ја опфаќа методологијата на истражувањето која ги содржи предметот на истражувањето, целта и карактерот на истражувањето,

задачите на истражувањето, техниките и инструментите кои беа користени во самото истражување, како и популацијата и примерокот на истражувањето.

Третата тематска целина се однесува на анализата и интерпретацијата на резултатите од истражувањето во која се опфатени системите за образование на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија. Најнапред поединечно се разгледуваат и опишуваат одделни аспекти од иницијалното образование и од професионалното усовршување на наставниците во основното образование во овие две држави, а потоа се дава компаративен преглед во кој се врши споредба на аспектите.

Ова истражување нема за цел да ги разреши сите прашања и дилеми поврзани со иницијалната подготовка и професионалното усовршување на наставниците, пред се заради нивната обемност и комплексност. Во таа смисла, овој труд треба да се гледа како обид пореално да се согледаат актуелните состојби во системот на образование на наставниците во двете држави и да се посочат можните правци и решенија на нивниот иден развој.

I. Теоретски пристап кон проблемот на истражување

1. Приоритети на европската политика во сферата на образованието на наставниците

Во изминатите неколку декади, Европската Унија се соочува со големи социјални, културни, економски и технолошки промени и предизвици. Според Комисијата на ЕУ, економските, социјалните и образовните аспекти се од исклучително значење за просперитетот на Унијата. Образованието треба да им овозможи на граѓаните, со знаење и вештини, да ги совладаат многуте промени на гео - политички, социјален и технолошки план. И покрај бројноста и разновидноста на промените, може да издвоиме три главни фактори на промени или трендови во ЕУ:

- Влијанието на интернационализацијата;
- Влијанието на информатичкото општество;
- Влијанието на науката и технологијата.

На гео- политичко ниво забележливи се следните феномени:

- “ Феноменот на интернационализација и глобализација на сите аспекти од животот;
- Процесот на европска интеграција која е во тесна врска со зголемената мобилност на граѓаните на Европската Унија;
- Прашањето за мултикултурализмот и расизмот;
- Промената на структурата на семејството и односот кон работата;
- Промените на структурата на работата и вработувањето”. (Buchberger, Campos, Kallos&Stephenson, 2000, 45)

На технолошко ниво забележливи се следните феномени:

- “Растечката експлозија на информации и знаења, удвоена со зголемената комплексност на општествените и технолошки работи;
- Влијанието на новата информатичка и комуникациска технологија во сите аспекти од животот;
- Зголемената сложеност на потребните вештини за работните места;
- Потребата на индустријата за флексибилност на работната сила”. (ibid)

Голем дел од различните и меѓусебно испреплетени промени во контекстот на образованието, може да се набљудуваат и како предизвици за образованието. Некои од нив кои се однесуваат на улогата и задачите на образованието, училиштето, наставникот и образованието на наставникот, се поставени во фокусот на политичката образовна агенда.

Тие вклучуваат:

- “Интегрирање на информатичката и комуникациска технологија во наставата;
- Учење странски јазици;
- Зголемување на вработеноста на младите;
- Воспоставување нови односи меѓу образовниот сектор и секторот за економија;
- Европската интеграција;
- Образованието на граѓаните;
- Мултикултурализам” . (ibid)

Брзината на технолошките промени и социјалниот развој влијаат врз секторот на високото образование да превземе поголема одговорност за постојаното образование на голем број лица. “Доживотно учење за сите” или “Високо образование за сите” стана парола во деведесеттите години од минатиот век. Во повеќето земји членки на Европската Унија, образованието на наставниците стана дел од високото образование. Институтите за високо образование станаа одговорни за : продукција на научното знаење, иницијалното образование на зголемената хетерогена студентска популација и постојаното образование за различни групи. Новата информатичка и комуникациска технологија и нејзината прилагодливост на процесот на образование, отвори пристап до високото образование (учењето на далечина, телевизиското учење, виртуелните универзитети и обиди за воспоставување виртуелни колеџи за наставници).

Настапува бран на промени во високото образование:

Се формираат *нови типови на институции* во овој сектор; се прават *промени во структурата на програмите* и механизмите за нивно одобрување, механизмите на *управување*, структурата на *сертификатите*.

Многу држави членки воспоставуваат професионални агенции за акредитација на програмите за образование на наставници и наставничките сертификати насочени кон висококвалитетни програми за образование на наставниците во редовните студии,

постдипломските студии, докторските студии. Имено, се дава поголема автономија на институциите за образование на наставниците, од аспект на одговорноста за наставните планови и програми.

Несомнено дека споменатите трендови имаат силно влијание врз образованието на наставникот, на тој начин што делуваат образовниот наставен план и програма за наставници да обезбедат реални ситуации за учење, во кои наставниците ќе ги стекнуваат оние квалификации кои им се потребни за да работат професионално и компетентно. Истражувањата на наставата и образованието на наставниците покажуваат дека во училиштата, како и во самото образование на наставниците, треба да се создадат “силни средини за учење”, кои се дефинирани како ситуации кои од студентот изнудуваат конструктивен процес на активирање на знаењето и вештините и кои нудат доволно можности за интеракција, комуникација и кооперација. Целта на овие “силни средини за учење” е да ги стимулираат студентите самите да си ги постават сопствените цели и да ја прифатат одговорноста за процесот на сопствен развој.

Можеме да заклучиме дека главните приоритети, кон кои е ориентирана Европската Унија во последните неколку децении е *дефинирањето на проблемите* во сферата на образованието на наставниците и *реализирањето промени* во следните подрачја:

- “ Институционални промени на иницијалното образование на наставниците (дискусиите во некои земји членки дали иницијалното образование на наставниците за основното образование треба да биде лоцирано на институциите за високостручно образование или да остане на Универзитетите и проблемите со воспоставување на виртуелни колеџи за образование на наставниците);
- Промени кои се однесуваат на структурата на програмите и сертификатите за студиите за образование на наставници;
- Содржините на наставните планови и програми;
- Проблеми поврзани со различните аспекти на образованието на наставниците, иницијалното образование на наставниците, професионалното усовршување на наставниците;
- Проблеми со растот на хетерогената студентска популација за наставничко образование;

- Целите на образование на наставникот (ориентираност кон клучни квалификации наместо кон продуктите од знаењето);
- Културата и методологијата на поучување и учење (истражувачки - ориентирано учење)” . (ibid, 46)

2. Нови предизвици за наставничката професија

Во процесот на воспоставување на европското знаење Европската комисија, Министерите за образование на државите членки на Европската Унија и голем број едукатори ја нагласуваат улогата на наставникот и неговото образование. Во пакетот мерки што се превземаат централна компонента се висококвалитетните наставници и нивното образование. Образованието на наставниците треба да биде постојано отворен систем за учење и усовршување, проактивен кон околината. Тоа мора да се состои од меѓусебна поврзаност на следните компоненти:

- “ Иницијално образование на наставниците,
- Воведување во професионалната култура на училиштето,
- Образование на наставникот низ работата или постојано професионално усовршување,
- Развој и подобрување на училиштата и
- Истражување” . (ibid)

Најголемиот дел од реформите за образование на наставниците се фокусирани на подобрување на иницијалното образование на наставниците и неговото професионално усовршување или поточно на дефинирање на новите професионалните задачи и улоги кои се поставуваат пред современиот наставник. Така од секој наставник се очекува да ги исполни бројните задачи, односно да ги реформира наставните планови и програми, да организира стимулативна средина за учење, ефективно да ги користи новите информативни и комуникациски технологии во процесот на учење.

Некои држави членки на Унијата, како Англија, Велс и Шведска, имаат *недостаток од наставнички кадри* за сите типови училишта, поточно недостасуваат наставници за одредени предмети (математика, природни науки, информативна технологија, странски јазици), за одредени видови училишта (стручните, технолошките,

економските), за одредена локација (во внатрешните градски подрачја или во руралните средини). Некои експерти предвидуваат недостиг од наставници во блиска иднина во многу држави членки. (ETUCE, 2008, 56). Сметаме дека дефицитарноста на наставнички кадар во овие земји претставува повик за дискусија по однос на прашањето за регрутирање на кадри, нови дефинирања на професионалната улога на наставниците и создавање нови групи на лица кои треба да се привлечат во наставничката професија како стари студенти, квалификувани наставници кои ја напуштиле наставничката професија или пак лица со други занимања.

За разлика од овие земји членки кои имаат дефицитарни наставнички кадри, други членки на Европската Унија се соочени со *вишокот на наставници*, што повикува на дискусија за селекцијата на наставници.

Вишокот на наставници во едни земји и недостатокот во други земји го поставува прашањето за наставничката мобилност и валидноста на програмите за образование на наставници во сите земји. Веќе се застарени традиционалните концепции кои наставата ја сведуваат на трансфер на знаење или само на вештина, па затоа се заменети со динамично ориентирани концепции кои се базираат на новиот професионализам, особено на педагошкиот професионализам. Од наставникот се очекува по завршувањето на иницијалното образование на соодветниот факултет да поседува *најдобра академска подготовка* и да се здобие со *разновидни компетенции* благодарение на кои ќе умее да постигне висок квалитет во својата воспитно – образовна работа.

Всушност наставникот треба :

- “Да ги трансформира академските знаења во ситуации на учење,
- Да биде постојано подготвен за учество во тимска работа и да умее да соработува со колегите при решавањето проблеми,
- Да го користи богатиот потенцијал на информатичките и комуникациски технологии во наставата”. (ibid)

Многу земји реагираат на дијагностицираните проблеми со заострување на условите за упис на институциите за иницијално образование на наставникот, продолжување на неговото траење, поместување на иницијалното образование на наставникот во

високообразовниот сектор, модифицирање на наставните планови и програми и зголемување на праксата. (ibid)

Останува дискутабилно дали оваа политика ќе ги реши проблемите и дали реформите кои се превземени, ќе ги задоволат новите предизвици во брзо менливите контексти.

2.1. Европски принципи за компетенциите и квалификациите на наставниците

Во светски рамки, Европа станува сè позначајна референтна точка. Една од стратешките цели на Европската Унија зацртана да се реализира во првата деценија од 21-от век е да стане најдинамична и најкомпетитивна економија во светот, со што повеќе работни места и поголема социјална кохезија. Особено значајно место во овој процес Европската Унија придава на образовните политики, за што сведочи и афирмирањето на една од клучните цели на Европскиот Совет, *а што е европскиот систем за образование да сè уште рејтер во светот до 2010 година*. Пред Лисабонскиот Европски Совет, во март 2000, се афирмира потребата за дефинирање на конкретни цели на европските образовни системи, детектирање на нивните заеднички приоритети и проблеми, со должно почитување на националните различности. Една година подоцна, март 2001, во Стокхолм, Европскиот Совет го прифаќа извештајот “Идни конкретни цели на системите за образование и обука”, каде се идентификуваат следните заеднички цели:

- “Подобрување на квалитетот и ефективната на системите за образование и обука во Европската Унија;
- Овозможување пристап кон системите за образование и обука за сите;
- Отварање на системите за образование и обука кон поширокиот свет”.

(Европска Комисија, 2003,10)

За реализација на првата цел, клучно прашање кое треба да се земе в предвид е образованието на наставниците, особено привлекувањето на адекватно квалификувани наставници, кои ќе одговорат на барањата на општеството базирано на знаење. Ваквото прашање, од доменот на образованието на

наставниците, е третирано и во многу други иницијативи како : Резолуцијата за доживотно учење, Акциониот план за вештини и мобилност, Болоњскиот процес, Резолуцијата на Советот од 2002 година, Копенхашката декларација за подобрена Европска соработка во областа на стручното образование и обука, Акциониот план за е - учење, како и во работата на Eurydice и меѓународните организации како UNESCO и OECD. Од особена важност во идната работа на наставникот е Болоњскиот процес, бидејќи иницијалното образование на наставниците во најголема мерка се обезбедува во рамките на високообразовните институции. Со оглед на променливите улоги на наставниците во општество базирано на знаење, најпотребно е:

- “Да се идентификуваат вештините што треба да ги поседуваат наставниците;
- Да се обезбедат услови кои им пружаат адекватна поддршка на наставниците во нивното третирање на предизвиците на општеството, вклучувајќи иницијална обука и професионално усовршување од перспективата на доживотно учење;
- Да се привлекуваат нови кандидати во образовната професија, кои имаат професионално искуство во други области”. (ibid)

Токму како резултат на новонастанатите предизвици во третманот на наставниците, во фокусот на политичките практики се следните теми за размена на искуства:

- “Евалуација на програмите за обука на наставници;
- Услови за стекнување звање наставник или обучувач, зависно од образовното ниво ;
- Вклучување на следните предмети во плановите за студии и обука: ИКТ, странски јазици, европска димензија на образованието и интеркултурно образование;
- Систем за напредување во наставничката професија во текот на целата кариера;
- Подобрување на условите за работа на наставниците”. (ibid)

Наставниците треба да бидат подготвени да одговорат на предизвиците што ги носи општеството на знаењето, активно учествувајќи во него и овозможувајќи им на оние што учат да бидат автономни доживотни ученици. Тоа значи дека наставникот треба да биде непрестано во тек со процесите на учење и поучување, преку континуирана вклученост во предметното знаење, содржината на курикулумот, културната и социјална димензија на образованието, истражувањето и иновацијата. Во процесот пак на подготовка на учениците за активни европски граѓани, наставниците потребно е да ги признаат и почитуваат различните култури а најсоодветен начин за ова да се постигне е самите тие да стекнат искуство во други европски земји. За да се реализираат во целост овие улоги на наставникот во општеството, неопходно е неговото образование да биде поддржано со силни партнерства меѓу високообразовните институции и установите кои вработуваат наставнички кадар. Тоа значи дека оние кои ги обучуваат наставниците имаат влијание врз квалитетот на учењето и затоа треба да бидат поддржани во рамките на националниот систем. Секоја европска држава мора да се осврне не само на иницијалното образование на наставниците, туку и на нивниот континуиран професионален развој.

За да ја оствари својата цел, Европската Унија гледа на улогата на наставникот, неговото доживотно учење и развојот на кариерата како на клучни приоритети.

Европскиот Совет и Европската Комисија во заедничкиот периодичен извештај од февруари 2004 година, именуван како **Образование и обука 2010**, сметаат дека едно од приоритетните прашања е дефинирањето на заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот. Овие заеднички европски принципи треба да бидат поттик за развивање на политики кои ќе го унапредат квалитетот на образованието.

Заеднички **европски принципи** се:

- “Добро квалификувана професија
- Професија ставена во контекст на доживотното учење
- Мобилна професија

- Професија базирана на партнерства". (Европска Комисија, 2005, 3)

Наставничката професија треба да биде добро квалификувана. Од наставниците се очекува да се дипломци на високообразовна институција и да имаат можност да ги продолжат своите студии до највисокото ниво, се со цел да ги развијат своите наставни компетенции и да ги зголемат можностите за напредување во својата професија. Во рамки на факултетите наставниците треба да се здобиваат со обемно познавање од педагогијата, методиката, социјалната и културна димензија на образованието, како и неопходните вештини за поддржување на учениците.

Наставничката професија треба да се гледа како континуум што ги опфаќа иницијалното образование за наставници, воведувањето во наставничката професија и континуирано професионален развој. Наставниците треба да добијат поддршка во текот на целата нивна кариера да го унапредуваат сопствениот професионален развој. Оваа поддршка несомнено треба да ја добијат од сопствените работодавци, кои треба да бидат свесни за вредноста на доживотното учење и потребата за постојано стекнување нови знаења од страна на вработените. Тие постојано треба да ги стимулираат своите вработени активно да учествуваат во сопствениот професионален развој со разгледување на примери од ефективната практика и вклучување во тековни иновации и истражувања. Низ активностите за формален и неформален развој, кои опфаќаат предметна и педагошка обука, наставниците ќе ја градат сопствената кариера.

Наставничка професија треба да биде мобилна. Една од централните компоненти на иницијалните програми за образование на наставниците и програмите за континуиран професионален развој е и нивната мобилност. Тоа значи дека наставниците треба да се поттикнат да земат учество во европски проекти, да студираат или работат во други европски земји, да изучуваат европски јазици со тоа што во земјата - домаќин ќе им биде признат статусот, а во нивната земја ќе им се вреднува учеството. Сметаме дека искуството со европската

соработка на наставниците ќе им овозможи почитување и вреднување на културниот диверзитет, како и едуцирање на глобално одговорни ученици.

Наставничката професија треба да работи во партнерство со другите засегнати страни. Самото иницијално образование на наставниците треба да биде поддржано од бројни институции, најпрво треба да постои соработка и партнерство на високообразовните институции кои го организираат образованието на наставниците со училиштата, локалната заедница, обезбедувачите на обуки, семинари, индустријата, институциите каде ќе се вработуваат наставниците и други засегнати страни. Високообразовните институции неопходно е да ги користат придобивките од знаењето од тековната практика, да им обезбедат компетентност и доверба на наставниците во сопствената практика, интегрирајќи ги новите научни сознанија и академска основа со практичните вештини.

Земјите членки на ЕУ изнаоѓаат разновидни решенија на полето на зголемување на квалитетот на образованието на наставниците, подобрувањето на јавниот имиџ на професијата наставник и промовирањето мобилност на наставниците. Едно од нив е и формирањето на Европска мрежа за политики за образование на наставници ENTER. Оваа мрежа врши анализа, споредба и споделување на добрите практики од образованието на наставници, нуди одговори на прашањето кои се општите компетенции на наставникот потребни за да се задоволат предизвиците на 21 - от век и што е тоа што го прави еден наставник “европски”? Според наодите базирани на истражувањето на ENTER, европскиот наставник мора да ги има истите основни вештини како и секој добар наставник. Тој треба *“да поседува длабоко знаење во соопштествената предметна област и да поседува вештини за успешно да ги учи учениците”*. (Schratz, 2004, 2)

Од наставниците се очекуваат следните вештини:

- “Поттикнување на напредокот во учењето кај учениците
- Справување со хетерогеноста на учениците
- Работа во тимови
- Учество во развивање на курикулумот и организацијата на училиштето

- Соработка со учениците, родителите и заедницата
- Користење нови технологии во секојдневната практика
- Управување со сопствениот професионален развој”. (ibid)

Наставникот несомнено треба да се занимава со тековни истражувања и да биде свесен за општите социјални промени, со цел да ги унапредува своето знаење и вештини. Токму како реакција на општите социјални трендови и развојот на настаните на пазарот на трудот од наставниците се очекува да промовираат:

1. Нови очекувани резултати од учењето, како што се: Живеење во мултикултурно, инклузивно и толерантно општество; Живеење според одржливи животни стилови во однос на прашања за животната средина; Справување со прашања за родова еднаквост во семејството, на работа и во социјалниот живот; Живеење како европски граѓанин; Управување со развојот на сопствената кариера.

2. Развој на вештини кај учениците во однос на барањата на општеството на знаење и доживотно учење како што се: Работа со компјутери; Креативност и иновација; Комуникација; Визуелна култура; Мотивација да се учи повеќе од задолжителното образование; Учење како да се учи на независен начин; решавање проблем.

3. Работа во и вон училища преку справување со социјалниот, културниот и етничкиот диверзитет на учениците и создавање средини за учење и олеснување на процесот на учење, низ негување соработка со своите колеги, други професионалци вклучени во процесот на учење, родителите и социјалните партнери.

4. Интегрирање на ИКТ во формалните ситуации на учење и во сите професионални практики.

5. Дејствување како професионалци, превземајќи поголема одговорност за сопствениот професионален развој од перспектива на доживотно учење. (Европска Комисија, 2005, 5)

Се разбира овој список на општите компетенции кои се бараат од секој иден наставник во ниеден случај не е комплетен, а неговото надополнување и

менување е врзано со општествените промени. Не може да се очекува од наставниците да ги стекнат сите неопходни компетенции со завршувањето на иницијалното образование за наставници. Тие ги здобиваат компетенциите низ професионалниот континуум на доживотното учење што го опфаќа иницијалното образование за наставници, воведувањето на наставникот почетник во професијата и континуираното професионално усовршување. Можеме да заклучиме дека од наставниците се очекува да се збогатат со поседувањето на следните клучни **компетенции**:

- “Да работат со други
- Да работат со знаење, технологија и информации
- Да работат со и во општеството”. (ibid)

Наставниците треба да имаат познавање за човековите раси и развој и да покажат самодоверба кога работат со други. Тие треба да работат со учениците како поединци и да го поддржат нивниот развој како активни припадници и учесници на општеството, да ја поттикнат колективната интелигенција на учениците и да го унапредат своето учење и поучување низ постојаната соработка со колегите.

Наставниците треба да поседуваат најразновиден вид на знаење, кое ќе умеат да го анализираат, вреднуваат и пренесуваат, користејќи ја на соодветен начин и современата технологија. Благодарение на сопствените педагошки вештини, треба да умеат да создадат средина за учење, а довербата во користењето на ИКТ, да им обезбеди интегрирање во учењето и поучувањето. Свкупните практични и теоретски вештини, доброто владеење на предметното подрачје, како и гледањето на учењето низ призмата на доживотно патување, ќе им овозможи прилагодување на стратегиите на учење на потребите на учениците.

Наставниците учествуваат во подготвката на ученикот за улогата на активен граѓанин на ЕУ. Тие треба да поттикнат меѓукултурно почитување и разбирање, со поттикнување на свесноста кај учениците за разновидноста на културите, но и постоењето на заеднички вредности. Нивната соработка треба да биде посеопфатна и да ги вклучува засегнатите страни во образованието -

родителите, институциите за образование на наставници, локалната заедница. Наставниците во ЕУ не вршат само едукација на идните граѓани на нивната конкретна земја - членка, туку и ги поддржуваат да станат идни генерации на европски граѓани. (Schratz, 2004, 3)

Оваа **европска димензија** ја сочинуваат различни фази коишто се длабоко вкоренети во социо - политичкиот и културниот контекст на европската растечка заедница како: **европски идентитет, европско знаење, европски мултикултурализам, европска јазична компетенција, европски професионализам, европско државјанство, европски мерки за квалитет.** (ibid)

Европскиот наставник не е само национален наставник, туку и наставник кој е со отворен ум кон светот, што значи има корени во една конкретна земја, но во исто време е свесен за неговата припадност на поголемата европска целина.

Европскиот наставник поседува знаење за другите европски системи на образование, како и за образовната политика на ниво на ЕУ. Тој е свесен за европската историја и нејзиното влијание врз современото европско општество и умее да го вреднува сопствениот образовен систем и да го гледа во релација со другите европски системи.

Европскиот наставник знае како да се однесува со другите култури со доверба, без да доминира, тој има позитивни релации со сопствената култура и е отворен за другите култури, промовира еднакви можности и се соочува со предизвиците на мултикултурните аспекти на општеството.

Европскиот наставник зборува повеќе од еден европски јазик со различни нивоа на компетентност и е во состојба да предава предмети на јазици кои не се негов мајчин јазик. Тој поминува одреден временски период во земја каде се зборува различен јазик од неговиот мајчин и комуницира со своите колеги на тој јазик.

Европскиот наставник има образование кое му овозможува да поучува во било која европска земја. Тој разменува содржини од курикулумите и методологиите со колеги од другите земји, учи од различните традиции на настава и учење и од современите истражувања на други земји.

Европскиот наставник треба да дејствува како европски граѓанин, што значи од него се очекува да покаже солидарност кон граѓани од другите европски земји, да ги почитува човековите права, демократијата и слободата. Неговото критичко учење треба да поттикнува автономни, одговорни и активни граѓани на Европа. (ibid)

Сметаме дека за да се изгради личноста на ваквиот европски наставник со веќе споменатите квалитети потребно е сè почесто да се негуваат неформалните размени и меѓукултурните посети. Со Болоњскиот процес во голема мера се зголемува можноста за физичка и виртуелна мобилност на наставниците, заради зголемувањето на компатибилноста меѓу европските квалификации и транспарентноста на резултатите на дипломците. Виртуелната мобилност подразбира употреба на модерните информатички и комуникациски технологии (ИКТ) за пронаоѓање и распространување на информации и воспоставување виртуелен контакт на европскиот наставник со неговите колеги во другите европски земји. Таа помага во размената на искуства од училишните практики и збогатување на процесот на заедничко учење. Физичката мобилност вклучува студирање во странство и изучување јазици, како и запознавање со културите на другите земји. Наставникот може да побара вработување во други земји и да ги користи програмите за размена понудени од Европската Унија.

Сметаме дека вака подготвениот наставник благодарение на изучувањето на мултикултурните вредности ќе умее да ги насочи и своите ученици кон стекнување на истите вредности како : поседување општа и уметничка култура, учење странски јазици, развивање знаење за европските и светски работи, јакнење на критичкиот дух , автономноста, одговорноста и стекнување вештини коишто на учениците ќе им овозможат да се движат, живеат и да работат во различни европски култури. Само вака подготвениот наставник, ќе умее да им помогне и на своите ученици да се чувствуваат како дел од европската развојна комплексност и плурализам.

3. Преглед на европските иницијативи во сферата на образованието на наставниците

Во раните деведесетти, националните образовни системи во Европа се соочуваат со нови предизвици: Европската “внатрешна интернационализација” (тн. процес на европеизација) се поместува и во самото образование. Станува збор за двете главни политички детерминанти:

- “Длабоките политички промени во Централна и Источна Европа симболично претставени со падот на Берлинскиот ѕид и
- Договорот во самата “мала” Европска Унија од минатото (ЕУ-12), заедницата да добие одредени одговорности во образованието”.(Zuljan & Vogrinc, 2011,10)

За да се одговори адекватно на овие промени и предизвици, на образованието, особено на образованието на наставниците му се даде централна улога. Од раните деведесетти, образованието на наставниците стана политички приоритет во повеќето држави членки на Европската Унија. Силен лајтмотив во дискусиите на Комисијата на ЕУ, уште од 1997 година е токму висококвалитетното образование и усовршување, кое се смета за неопходно во *“воспоставувањето на европско знаење, трансформирањето на европските општества во динамични општества кои учат, обезбедувањето економски просперитет и социјална кохезија* “. (ibid)

За поттикнување на европската соработка, земјите членки превземаат низа активности кои се насочени кон : зголемување на мобилноста на студентите и професорите, признавање на дипломите и годините од студиите; промовирање на соработка помеѓу образовните институции; разменување информации и искуства по однос на заеднички прашања на европските образовни системи; професионалните квалификации на наставниците и нивното стручно усовршување (ibid)

Со воведувањето на **ERASMUS**, **SOCRATES** и **LEONARDO** програмите на крајот од осумдесеттите, значително се зголемува директната соработка помеѓу образовните институции на земјите членки во Европската Унија. Освен постоењето на директна соработка меѓу самите земји членки во Унијата, овие земји започнуваат да негуваат поширока соработка и со земјите надвор од ЕУ. Соработката помеѓу институциите за образование на наставниците од земјите членки на ЕУ и оние надвор од неа се зајакнува со воведувањето на **TEMPUS** програмата. Проектите за соработка

помеѓу институциите, конференциите, списанијата, монографиите, енергијата и ентузијазмот на професорите одговорни за иницијалното образование на наставниците од различните земји, одлучувачки придонесуваат да се подобри квалитетот на европското образование.

Во делот што следува ќе се задржиме на проучување на иницијативите кои постојат во сферата на образованието на наставниците во Европа.

Овој краток преглед ќе го започнеме со **Европската асоцијација за образование на наставниците (Association for Teacher Education in Europe - ATEE)**. Таа денес е позната невладина Европска организација со преку 600 членови од повеќе од 40 држави, која се фокусира на професионалниот развој на наставниците и професорите. ATEE игра важна улога во соработката во сферата на образованието на наставниците во Европа. (www.ateel.org, 2010)

На почетокот на деведесеттите, **Комисијата на Европски синдикати за образование (The European Trades Union Committee for Education - ETUCE)** објави текст за *“Образованието на наставниците во Европа”*. Значењето на овој текст е големо бидејќи се занимава со широк спектар на прашања како: организацијата и содржината на образованието на наставниците, европската димензија и мобилноста, професионализмот на наставниците, еднаквите можности и интеркултурното образование. Заклучното поглавје се фокусира на улогата на европските институции и програми. (Zuljan & Vogrinc, 2011, 11)

Како што претходно напоменавме, **SOCRATES - ERASMUS** програмата на Европската Унија отвори нови перспективи во европската соработка во општото образование во доцните осумдесетти и оствари добар напредок на почетокот на деведесеттите, особено преку програмската акција од тој период на *“Универзитетските проекти за соработка на теми од заеднички интерес”*. Европската Комисија во 1994 година, како дел од истражувањето на ефектите од ERASMUS програмата, финансира пилот проект од оваа област: **Sigma – Универзитетска европска мрежа**. Целта на Сигма проектот е да се подигне свесноста за проблемите во образованието на наставниците и капацитетите за нивно решавање, за да се придонесе во високиот квалитет на образованието и усовршувањето на наставниците. На конференцијата за евалуација која се одржа 1995 година, во рамките

на мрежата, беа публикувани 15 национални извештаи од страна на Универзитетот Оснабрук. Овие извештаи ги презентираа огромните разновидности во системите за образование на наставниците во т.н. ЕУ-15. Извештаите се фокусираа на иницијалното образование на наставниците, како и на професионалното усовршување на државно ниво, но исто така ги рефлектираа новите потреби и перспективи во Европа.

Непосредно по организацијата на првиот Европски Летен Универзитет (European Summer University – ESU) за обука на професорите во 1989 во Hogeschool Gelderland, Nijmegen – Холандија, започна да се развива **Мрежата на институции за обука на наставници (Reseau d’Institutions de Formation - RIF)**.

Последователно со намерата за подобрување на европската димензија на студирање на Универзитетите како дел од SOCRATES-ERASMUS програмата, Европската Комисија поддржа 28 тематски мрежи во академската 1996/1997 година. Со цел да се обезбеди евалуација на состојбата на образованието на наставниците во државите членки на Европската Унија и да се развијат соодветни перспективи во образованието на наставниците, се формира професионална европска интернет мрежа за образование на наставници именувана како **тематска мрежа за образованието на наставниците во Европа (Thematic Network on Teacher Education in Europe - TNTEE)**.

Оваа тематска мрежа е единствената мрежа ексклузивно насочена кон образованието на наставниците. Главната цел е да се воспостави флексибилен, повеќејазичен, транснационален форум за развој на образованието на наставниците во Европа, меѓусебно поврзувајќи што е можно повеќе факултети и Универзитети. Оваа мрежа координирана од страна на Одборот за образование на наставниците лоциран на Умеа Универзитетот во Шведска стана место за размена на искуства на приближно 300 институции за образование на наставници, илјадници наставнички едукатори, истражувачки асоцијации и организации, личности кои донесуваат одлуки, наставници од цела Европа. Сè почести се барањата кон TNTEE, од страна на различни министерства за образование, комитети одговорни за реформите во образованието на наставниците, професионални организации и универзитети од цела Европа, за обезбедување влез за реформите и подобрување на образованието на наставниците.

Главните аспекти на кои се фокусира оваа тематска мрежа се : “Културата и политиката на професионалното оформување; Развојот на иновативни стратегии за соработка помеѓу институциите за образование на наставниците, училиштата и образовните сервиси; Промовирањето на доживотното учење и преку образованието на наставниците промовирање на развојни модели за професионално усовршување; Образованите висококомпетентни и посветени наставници; Наставниот план и програма за образование на наставници; Новите задачи и улоги на наставниците; Потрагата по врската што недостасува – предметот дидактика како дел од наставничката професија; Односите меѓу почетното образование на наставниците и постојаниот професионален развој; Партнерството помеѓу истражувачите и практичарите; Наставничката професија во забрзаните трансформирачки општества”. (www.tntee.umu.se, 2010)

Во самата TNTEE, на крајот од деведесеттите извршена е *евалуациска студија за образованието на наставниците во земјите од ЕУ* (Sander, 1999). Меѓутоа највлијателниот производ на TNTEE е “*Зелената книга за образованието на наставниците во Европа*” (Buchberger, 2000) – првиот пишан документ за образованието на наставниците во Европа, произлезен од соработката помеѓу експертите од европските институции за образование на наставниците. Врз основа на бројни компаративни концептуални анализи на состојбите во образованието на наставниците, TNTEE го стимулира дијалогот меѓу сите учесници кои се обидуваат да го подобрат образованието на наставниците на европски, национален, регионален и локален план, во различни културни и социјални контексти на три поврзани нивоа: макро ниво (Европска Комисија, министри за образование, професионални организации, асоцијации за образование на наставниците), средно ниво (институциите за образование на наставниците), како и микро ниво (одредени програми и курсеви за образование на наставници).

Образованието на наставниците беше дел и од друга успешна мисија “**TUNING Educational Structures in Europe**” проектот, којшто стартуваше во 2000 - та година, како придонес на Универзитетите кон Болоњскиот процес. Главната цел на TUNING проектот беше опишана како “*проект придвижен од Универзитетите со цел да понуди конкретен приод за имплементирање на Болоњскиот процес на ниво на високообразовните институции*”. (Tuning, 2008).

Група претставници од институции од 16 земји (вклучувајќи членки на ЕУ и земји кои не се членки на ЕУ) неколку години работеа заедно за применување на Tuning методот во сферата на образованието/образованието на наставниците. Главниот фокус беше насочен кон квалификациите, главните занимања на дипломираните студенти, резултатите од учењето и компетенциите, обемот на работа на студентите и ЕКТС, наставата и оценувањето. Резултатите од овој проект се оценети како важни во помошта за редизајнирање и реорганизација на програмите за образование на наставниците во институциите во уште повеќе земји. Соработката во Tuning проектот исто така понуди и извонреден приод во разбирањето на многубројните различности во образованието на наставниците помеѓу европските земји. (ibid)

Сепак главен извор на обезбедување на европската “слика” за образованието на наставниците во последната деценија е **Информативната мрежа за образование во Европа (the information network on education in Europe - Eurydice)**, формирана во осумдесеттите, од страна на Европската Комисија и земјите членки на Европската Унија, со цел зголемување на соработката преку унапредување на сфаќањето на образовните системи и политики.

Eurydice изготви и публикува неколку извонредно важни студии, базирани на дескрипција на организацијата на образованието на наставниците во земјите, како и компаративни студии на овие теми: *“Наставничката професија во Европа : Профили, Трендови и проблеми”* (3 vol. 2002, 2003, 2004) ; *“Реформите во наставничката професија: историски преглед”* (2005); *“Обезбедување на квалитет во образованието на наставниците во Европа”* (2006), итн.

Во контекст на развојот на ЕУ индикаторите во образованието, Европската Унија стапи во формална соработка со OECD во прибирањето на податоци. Податоците собрани преку **истражувањето** Teaching and Learning International Survey programme - **TALIS**, формално овозможија база на ЕУ индикатори од областа на континуираното професионално усовршување на наставниците. Овие индикатори се надоврзаа на веќе постоечките за наставниците на ниво на Европската Унија кои долго време беа третирали како неадекватни бидејќи се однесуваа само на прашањата за дефицитот/суфицитот на наставничкиот кадар. (ibid)

Со напредокот на процесот на европеизација во образованието се појави потреба да се соочат националните политики во сферата на образованието на наставниците на европско ниво – т.е да се примени “отворен метод на координација” и во ова поле. Во мај 2000 година како дел од иницијативата од страна на Португалското Претседателство беше одржана конференција за политиките за образование на наставниците во Европската Унија и квалитетот на доживотното учење. За време на конференцијата, се промовираше **Европската мрежа за политики на образование на наставници (European Network of Teacher Education Policies - ENTER)**, во насока на зајакнување на веќе постоечката европска соработка во образованието и развивање на политичките димензии во образованието на наставниците. ENTER прави обиди да анализира бројни прашања од сферата на образованието на наставниците како што се:

“Новите предизвици во професионалната улога на наставникот; Недостигот на кандидати во делот на образованието на наставниците; Партнерството меѓу високообразовните институции и училиштата; Системот на континуирано образование на наставниците; Образованието на наставниците и напредувањето во кариерата; Мобилноста на наставникот; Прашања кои се однесуваат на еднаквите можности; Додипломските студии и истражувањата поврзани со образованието на наставниците и нивната работа”. (Zuljan & Vogrinc, 2011, 11) . Во текот на оваа деценија ENTER разви активности во полето на политиките за образование на наставниците и се покажа како референтна и советничка група преку која се врши дисеминација на идеите за Европската Унија и земјите членки. На европско ниво се залага за размена на информации, се занимава со прашања од заеднички интерес, работи на градење на кохезија итн. Во принцип секоја земја членка има еден ENTER претставник (во некои случаи претставниците се од Министерствата за образование, додека во други од институциите за образование на наставниците). Отворена е веб страна со информации, вести за ENTER средбите, публикации итн. Последната ENTER публикација *“Првите десет години по Болоња”* ги постави неодамнешните случувања во политиките на образованието на наставниците во контекст на Болоњскиот процес и т.н. Област на Европското високо образование (European Higher Education Area - EHEA), на тој начин искажувајќи го своето уверување дека “образованието на наставниците мора да има посебно место во новокреираната европска сцена”. (www.enter.unibuc.eu, 2010)

По неколку години, паралелно на “Министерската” ENTER мрежа беше креирана “академска” европска мрежа именувана како **Организација за политиката на образованието на наставниците во Европа (The Teacher Education Policy in Europe - TEPE)**. Оваа мрежа е развиена како резултат на претходните европски проекти за соработка во полето на политиката за образование на наставниците пред сè на TNTEE. Првата иницијатива датира од 2006, меѓутоа TEPE мрежата беше формално основана февруари 2007 година во Талин, на сопствената конференција за инаугурација, со цел зајакнување на компаративните студии во образованието на наставниците и давање препораки за политиките од институционална гледна точка.

На инаугурацијата мрежата нагласи дека: “Европеизацијата во високото образование достигна точка која бара реакција на институционално и дисциплинарно ниво. Моменталната ситуација бара таквите реакции да бидат базирани на академски (само) рефлексии и истражувачките методи да се применат во процесот на подготвителни реформи на европските Универзитети. Академскиот свет е во можност да обезбеди анализа на политиките со цел зајакнување на процесот на донесување одлуки на институционално ниво како и на процесот на европска хармонизација. Во денешно време образовната политика е вистинска задача за високообразовните институции”.(TEPE, 2006)

Исто така беше нагласено дека “ во периодот кога постепено се движиме кон постигнување на целта во подрачјето на европското високо образование декларирано од страна на Болоњскиот процес, многу е важно овие проблеми повторно да се разгледаат од денешна гледна точка, соочувајќи се со прашања и дилеми од сегашноста и учејќи од богатите европски контексти”.(ibid)

Не смее да се заборави дека во последната деценија еноормно е зголемена соработката помеѓу институциите за образование на наставниците низ цела Европа.

На почетокот на оваа декада еден од најзначајните исходи на TNTEE мрежата на ниво на институционална соработка беше **Erasmus проектот EDIL/EUDORA** со цел да се развијат заеднички европски модули на докторско ниво и да се биде во чекор со иновативните докторски студии во другите дисциплинарни области. Овој проект во првата фаза (2000-02) беше координиран од страна на Умеа Универзитетот како **Europeisk Doctorat en Lararutbildning - EDIL** проект, додека во втората фаза (2002-05)

беше координиран од страна на националната педагошка академија во Австрија, Linz, како **European Doctorate in Teaching and Teacher Education – EUDORA** проект финансиран како дел од SOCRATES/ERASMUS напредните програми за развој. Главната група се базираше на конзорциум од 10 институции за образование на наставниците од различни европски држави. Почнувајќи од 2002 година па наваму беа организирани летни школи во различни земји од кои во најголемата во 2005, земаа учество околу 100 докторанти. Сметаме дека искуството на овие програми ја даде основата за разгледување на евентуална заедничка докторска програма во европското образование на наставниците. (Zuljan & Vogrinc, 2011, 12)

Додека пак на додипломско ниво од неодамна се појави интересна иницијатива: институции за образование на наставниците од седум држави (Австрија, Холандија, Полска, Португалија, Словачка, Солвенија и Шведска), координирани од страна на ХАН Универзитетот (Холандија) подготвија едногодишна заедничка *програма на Европскиот наставник* (programme of the European Teacher - **EPTE**) која експериментално стартуваше есента 2011. Оваа програма понуди 6 модули: јазик, математика, природни и општествени науки, уметност, педагогија и дидактика, филозофија и култура.

Студентите од овие 7 држави заеднички учат да достигнат 60 ЕКТС, кои треба да се признаат од страна на нивните домашни институции како дел од нивната програма за студирање на факултетите за образованието на наставниците. (ibid)

Од досега изнесеното може да заклучиме дека благодарение на **Европската комисија** и нејзините членки, во текот на последните децении се случија бројни промени во насока на надминување на слабостите на системот на образованието на наставникот. Во 2002 година, со цел да се подобри образованието на наставниците, Комисијата на Европската Унија создаде експертска група со претставници од земјите членки, социјални партнери и други клучни актери. Благодарение на деталните и свежи информации за состојбите во образованието на наставниците во државите членки на ЕУ, понудени на бројните интернет мрежи, Комисијата на Европската Унија продуцираше бројни стратешки документи во кои беа дефинирани реформите што треба да се спроведат со цел да се модифицира севкупниот систем на образование на наставничките кадри. Во 2004 година на Комисијата и беше даден мандат од страна на

Советот на министри за развивање на рамка за поддршка на реформите во образованието на наставниците во земјите членки на Европската Унија преку програмата *“Заеднички Европски принципи за компетенциите и квалификациите на наставниците”*. Експертската група разви сет на заеднички принципи кои беа презентирани во 2005 година, но резултатите од работата на Комисијата од областа на образованието на наставниците беа објавени дури во август 2007 година во изданието *“Подобрување на квалитетот на образованието на наставниците”*. Комисијата во овој документ презентираше анализа на предизвиците со кои се соочува образованието на наставниците. Помеѓу ваквите предизвици Комисијата ги нагласува: “ нискиот степен на инвестиција во професионалниот развој во самата Европска Унија, како и недостатокот на доследност и континуитет помеѓу иницијалното образование, воведувањето во професијата и континуираниот професионален развој“ . (Европска Комисија, 2007,3)

Комисијата на ЕУ сугерираше бројни чекори во областа на политиките кои вклучуваат: “ доживотно учење за наставниците, достапност на програмите за образованието на наставниците на додипломски, магистерски и докторски циклуси во високото образование, соодветно менторирање, развивање вештини кај наставниците за идентификување на потребите на секој ученик и нивна поддршка да станат потполно автономни ученици, работење во мултикултурни средини. Наставниците треба почесто да бидат охрабрувани да ја анализираат сопствената пракса на систематски начин и да се впуштат во истражувања со учениците”. (ibid)

Од досега изложеното согледуваме дека последните две децении образованието на наставниците во цела Европа доживува голем прогрес и напредок, особено низ бројните проекти на институционално ниво. Тоа е масовна иницијатива која се однесува на повеќе од половина милион студенти кои се стекнуваат со иницијално образование за наставници, повеќе од илјада институции кои се занимаваат со образованието на наставниците, повеќе од 50 000 вработени лица и голем број ментори.

Сметаме дека благодарение на ваквите иницијативи за зајакнување на веќе постоечката европска соработка во образованието со придавање поголемо значење на взаемното учење еден од друг, заедничкото работење и развивање на политичките

димензии во образованието на наставниците, значително се подобрува и улогата на образованието на наставниците во високото образование ширум Европа и светот.

4. Реформи во иницијалното образование на наставниците

Трендовите на развој во иницијалното образование на наставниците во земјите од Европската Унија покажуваат дека во сите нив основната цел е *да се задржи атрактивноста на наставничката професија и во 21 век*. Иницијативата за реформи во системот на иницијално образование на наставниците речиси во сите земји започнува во деведесеттите години од минатиот век и главно се однесува на зголемување на централната контрола врз иницијалната обука на наставниците преку дефинирање на содржините за курсевите за обука и професионалните стандарди потребни за квалификуваниот профил на наставникот, уписните политики, структурата, должината и степенот на образование, професионалната обука. ” (EURYDICE, 2005)

Сметаме дека за реализација на наведената цел, секоја од земјите во ЕУ и оние надвор од неа, мора да се погрижат да исполнат неколку барања низ системот за иницијално образование на наставниците. Така секоја од институциите за образование на наставниците треба:

- “Да се осигура дека кандидатот за наставник ја има таа способност до крај на обуката да ги задоволи предвидените стандарди за квалификуван наставник и дека истиот поседува соодветни капацитети за да стане наставник,
- Да ја дизајнира наставната програма така што со неа ќе го осигура квалитетот во профилирањето на ликот на наставникот,
- Редовно и точно да го следи кандидатот и да му обезбеди квалитетна пракса во основни училишта,
- Да изгради ефективни партнерства со училиштата,
- Да обезбеди услови за своите студенти во однос на потребните ресурсни материјали - книги, ЦД-а, ИКТ,
- Да обезбеди интерна и екстерна евалуација на своите програми за образование на наставници, со сериозно разгледување на забелешките и превземање мерки за подобрување”. (Zgaga, 2010, 8).

4.1. Модели за иницијално образование на наставниците

Актуелните барања на ЕУ за приближување на моделите за иницијално образование на наставниците придонесоа иницијалното образование на наставниците за повеќето држави членки на Европската Унија да има некои заеднички елементи. Сепак можеме да истакнеме дека и покрај ваквите настојувања на ЕУ сè уште присутна е различноста на структурално и организациско ниво кај моделите за иницијално образование на наставниците. Така, на пример, самото иницијално образование на наставниците е поделено на различни системи и модели за различни категории и типови наставници (наставници во основни училишта, наставници во средни училишта, наставници во стручни училишта).

Причината за постоење на разлики се пронаоѓа во индустриската револуција и потребата од квалификувана работна сила, доминацијата на некои модерни политики, големите социјални промени. Системите за образование на наставници се вклопени во посебни национални и културни контексти, некои од нив под силни влијанија на политички идеологии (конзервативни, социјалдемократски или неолиберални) па во зависност од дистрибуцијата на моќ на државите се поставува и структурата, наставниот план и програма, содржините на иницијалното образование на наставниците, механизмите на контрола на квалитетот, условите за работа на наставниците.

4.1.1. Традиционални модели за иницијално образование на наставниците

Современото образование на наставниците во државите членки на Европската Унија е под силно влијание на одредени долгопостоечки традиции. Влијанието на овие традиции може да се види во организацискиот и институционален модел, во наставните планови и програми за иницијално образование на наставници. Така, на пример, образованието на наставниците за нивото на основните училишта е под силно влијание на **“нормалната училишна традиција”**. Оваа училишна традиција главно е фокусирана на практичното усовршување во форма на методички курсеви, предметите кои се учат во училиштата и на супервизираната наставна пракса, често организирана во

специјални училишта за усовршување. Важноста пак на образовната теорија, академското и научното знаење и истражување е девалвирана. Повеќето од овие училишта постепено се претворени во педагошки академии, а и во многу земји од Европската Унија се интегрирани во универзитетите. Тенденцијата на занемарување на образовни истражувања, до извесно ниво, е наследство токму на оваа традиција.

За образованието пак на наставниците за средните училишта, силно влијание има т.н **“академска традиција”**. Оваа традиција ја апострофира важноста на научното знаење кое е систематизирано во академските наставни предметни дисциплини. Под академска традиција се подразбира знаење за методологијата, научната структура и содржините на одредени академски дисциплини и ставови научени во текот на процесот на усвојување на знаењето, кои се доволни да овозможат наставниците компетентно да ги извршуваат задачите. Наставниците се специјалисти во мал број академски дисциплини, а во некои држави и само во една, а нивна главна задача е да обезбедат стимулативна средина за учење. Наспроти “нормалната училишна традиција”, која може да се идентификува како “славење на искуството”, “академската традиција” во образованието на наставникот може да се дефинира како “славење на академските дисциплини”. (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000, 15)

Повеќето држави членки на Европската Унија долго време практикуваа **статична** наспроти динамична **концепција** во креирањето на системите и моделите на образование на наставници. Оваа концепција ја потенцира важноста на иницијалното образование на наставниците, а ги занемарува постојаниот професионален развој на наставниците, како и важноста од образование во текот на работата. Минимално внимание се посветува на креирањето на системски однос меѓу образованието на наставниците, развојот на личноста, развојот на училиштата и образовните истражувања. Главна претпоставка на овој концепт е дека иницијалното образование на наставниците има можност да ги подготви наставниците со сите компетенции кои се неопходни за професионално исполнување на задачите на сопствената професија во работната кариера. Сметаме дека оваа концепција е неадекватна за динамичните и брзо променливи контексти на сегашноста. Повеќето членки од Европската Унија слабостите на статичната концепција ги надминуваа со реализирање на обемни модели на

образование во текот на работата, воглавно како додаток на програмите пред започнување со работен однос.

За одредени јазични и културни контексти специфично е воведувањето на модели за подготовка на наставници засновани на концептот минимум компетенции. Овој модел главен акцент става на **изучувањето на минимум компетенции** на институциите кои продуцираат наставнички кадри, кои се неопходни за исполнување на основните задачи на наставата.

Заедничка карактеристика за овие модели на иницијалното образование на наставниците е краткотрајноста на студиските програми, непосветувањето внимание на образовната теорија и истражувањето во образованието, ограничениот потенцијал за развој на капацитетите за професионално решавање на проблемите, критичкото мислење и активностите неопходни да ги задоволат брзо менливите задачи на наставничката професија.(ibid).

Сметаме дека ваквите модели со минимум компетенции, може да водат кон депрофесионализација на образованието на наставникот.

4.1.2. Професионализација на наставата и иницијалното образование на наставниците

Согледувањето на големиот број недостатоци во традиционалните модели за образование на наставниците (“нормалната училишна традиција” и “академската традиција”) ја нагласуваат потребата од подобрување и реформирање на иницијалното образование на наставниците низ професионализација на наставата. Бројни Европски земји, инспирирани од концептот за новиот професионализам, имаат за цел да го зголемат квалитетот на наставата и образованието на наставниците. Од идниот наставник се очекува максимална “педагошка професионалност” заснована на академски знаења, богато искуство во праксата, автономно, компетентно, професионално однесување на наставникот како критички интелектуалец кој води сметка за интересот на неговите ученици.

Наставниците професионалци се оние кои:

- “Прифаќаат убедливи трансформации;

- Се специјално образовани, обучени лица;
- Водат сметка за интересот на учениците”. (ibid)

Пред секој наставник се поставуваат комплексни задачи кои мора ефикасно да ги исполни за да обезбеди висококвалитетна настава. Од него се очекува да умее да *креира стимулативна средина за учење*, да поседува *капацитет за професионално решавање на проблемски ситуации во наставата*, да има развиено *комуникациски вештини и богат и разновиден репертоар на однесувања* за да владее со безбројните интеракции кои се случуваат во училницата. Од голема важност за високоразвиените општества се компетенциите за *соработка и тимска работа*. Од наставниците се очекува низ соработка да реализираат специфични наставни планови и програми во училиштата. Сè повеќе се акцентира и значењето на *активното учество* на наставникот во *истражувањата*.

Како резултат на овие потреби институциите за иницијалното образование на наставниците развиваат нови студиски програми кои ги содржат предметите дидактика, педагошка психологија, образовна социологија; реализираат образовни истражувања со цел да се развие капацитетот за професионално решавање на проблеми; нудат широк репертоар на вежби, нагледни практични студии; се фокусираат на изучување на наставниот план и програма на училиштата; се ориентираат на интергираниот - тематски пристап во планирањето и реализирањето на наставата; водат сметка за професионалниот етички код. (ibid)

Постојат сознанија дека овие обиди за професионализација во образованието на наставниците резултираа со бројни подобрувања и позитивни ефекти во однос на образованието на наставникот и наставата на училишно ниво во повеќето држави членки на Европската Унија. Во сферата на иницијалното образование на наставниците овие обиди вродија со бројни резултати :

- “ Иницијалното образование на наставниците се вгради во високообразовниот сектор што е еден од неопходните услови за педагошкиот професионализам,
- Многу програми за иницијално образование на наставниците станаа високоформализирани;
- Одредени специфични професионални компоненти станаа дел од програмите за иницијално образование на наставниците за основните училишта. Во многу земји ова се

однесува на реализацијата на специјализирани студии за општествени предмети, предмети за полот, изучување на новата информатичка и комуникациска технологија;

- Многу програми за иницијално образование започнаа да обрнуваат сè повеќе внимание на адекватната застапеност на педагошката теорија и пракса”.(ibid)

4.2. Уписна политика на институциите за иницијално образование на наставниците

Критериумите за влез на факултетите за иницијално образование на наставниците во Европската Унија, стануваат сè позаострени. Во повеќето земји кандидатите заинтересирани за упис на институциите кои профилираат наставнички кадар за основни и средни училишта, мора да поседуваат сертификат за училишната подготовка на вишо средношколско ниво.

Во врска со постапката за прием, постојат разлики помеѓу земјите. Приемот е во зависност од дефицитот или суфицитот на наставници во одредена област и бројот на кандидатите. Постапката за прием прецизно е дефинирана во случаи каде што има поголема конкуренција за влез, како на пример во Финска или Русија. Вообичаено има поголем интерес за студирање на програмите за предучилишно и основно образование, отколку за средно образование.

Во повеќето случаи главен критериум за прием се резултатите од крајните, најчесто, екстерни тестови од матурата, истовремено комбинирани со училишните оценки, а понекогаш со приемни испити од областа на академските студии (Холандија, Полска) или се бара познавање на англискиот јазик (Шведска).

Интересен е случајот со Естонија, каде што покрај академските резултати, се земаат во предвид и личните карактеристики, како меѓучовечките, комуникациските и вештините за соработка. Со цел да бидат истите евалуирани, на апликантите им се даваат групни вежби за дискусија. Сосема друга крајност е ситуацијата во Полска, каде што е забрането со закон Универзитетите да вршат дополнителни тестирања на педагошките способности на кандидатите. (www.see-educoop.net, 2011)

Сметаме дека поседувањето на карактеристики како што се комуникациските и вештините за соработка, интересот за образованието, образовните искуства е од особена

важност, меѓутоа истите ретко се вклучени во постапките за прием. Одредени држави спроведуваат приемно интервју (Хрватска, Чешка Република, Романија), ги вреднуваат музичките и физичките способности на кандидатите.

И покрај дефицитот на наставнички кадри за основно образование, во многу земји од Европската Унија, голем акцент се става на **селекцијата на кандидати** за студенти на наставничките факултети. Така на пример во Англија апликацијата за упис опфаќа:

- **Поседување на формални квалификации**, кои се однесуваат на резултатите добиени на екстерните мерења на национално ниво во текот на школувањето на кандидатите. Најчесто се земаат во предвид средните вредности на скалата за оценување по предметните подрачја: јазик, математика и природно - научното подрачје.
- **Писмо за мотивација**, кое кандидатите го пишуваат, откако ќе добијат позитивен одговор дека ги исполнуваат барањата во врска со формалните квалификации. Беспрекорниот правопис и добрата композиција се само дел од нештата кои се оценуваат.
- **Групно и индивидуално интервју** – од кои се добиваат сознанија за психолошката подготвеност на кандидатот, однесувањето во групата, повлеченоста или наметливоста во однос на другите индивидуи, способноста за говорење, но и сослушување на другите. (www.see-educoop.net, 2011)

Во комисијата за прием на студентите членуваат професори од педагошките факултети и директори на основните училишта.

Сметаме дека земјите членки на ЕУ во иднина треба да организираат истражувања за изнаоѓање на оптимално решение во поглед на веќе наведените разлики во однос на процедурите за прием и селекција на кандидати на институциите за иницијално образование на наставници. Еден од проблемите за кои исто така треба да се изнајде решение е како да се мотивираат младите луѓе да студираат на факултетите кои продуцираат наставнички кадри.

4.3. Студиски програми за иницијално образование на наставниците согласно Болоњскиот процес

Една од “последниците” на Болоњскиот процес е *унифициран и подобро дефиниран стручен дел на образованието на наставниците*, што во повеќето случаи содржи 60 ЕКТС (еднакво на една студиска година) и вклучува покрај повеќетрадиционалните компоненти како што се психологија, дидактика, методика, се повеќе елементи од социологијата, филозофијата на образованието, комуникацијата и ИКТ. Во некои земји, се вклучуваат и акционите и квалитативните истражувања со цел да им овозможат на идните наставници да се оспособат за истражувачка работа (Финска и Словенија). Во повеќето случаи ова значи подобар баланс помеѓу академските и професионалните делови од програмите за идните наставници.

Друга заедничка карактеристика на обновената програма е *јаќнењето на практичната обука во училиштата*. Праксата содржи помеѓу 15 и 20 ЕКТС (што значи од 5 до 15 недели). Практичниот дел се одвива во различни фази, на пример, во Чешката Република минува низ почетна, набљудувачка, истражувачка и комплексна пракса, додека во Словенија и Холандија започнува со опсервација, активно држење одредени часови под надзор и завршува со самостојно држење часови. Во некои земји постојат специјализирани училишта за обука. Во последниов случај студентите имаат самостојна наставна пракса половина година на крајот од нивните студии. Праксата е под надзор на Универзитетските професори, заедно со менторите од соодветните училишта. На овој начин дополнително се зајакнува и партнерството на факултетите и училиштата. (ETUCE, 2008)

Следејќи го Болоњскиот процес, се изврши обнова на програмата во сите држави. Најпрво, беше потребно да се донесе одлука за потребното ниво на образование на различни видови на наставници – дали да се едуцираат во првиот или вториот циклус на студии. Еден од приоритетите на образовната политика во поголемиот број европски земји е *продолжувањето на траењето на програмите* за иницијално образование на наставниците. Минималното траење на програмите за иницијално образование на наставниците за основните училишта е три години во Европската Унија. Во сите држави

членки на Европската Унија, иницијалното образование на наставниците за основните училишта се наоѓа во секторот на високото образование.

Во земји како Финска, Естонија, Чешка Република, Хрватска, Словенија, своето иницијално образование наставниците го стекнуваат во вториот циклус, што значи за време на студирањето треба да соберат 300 ЕКТС, што е еквивалентно на 5 години студирање. Други земји како Норвешка, Холандија, Шведска, прифатија поразличен систем, што бара од студентите да соберат 210 ЕКТС. Во Норвешка, има различни патишта како да се стане наставник, но вообичаено за негова сертификација потребна е широко интегрирана четиригодишна програма за образование на наставници на додипломски степен со 240 ЕКТС. (ibid)

За некои земји преминот од претходниот образовен систем во Болоњскиот систем, претставуваше голем предизвик и фундаментална промена во структурата. За други, како Финска, кои веќе од претходно имаа магистерски студии за идните наставници, Болоњскиот процес претставуваше повеќе основа за споредбена анализа со постоечкиот систем отколку фундаментална промена.

За повеќето модели на иницијалното образование на наставниците заеднички се дел од *компонентите на наставните планови и програми*. Такви се, на пример - изучувањето на дидактиката, образовната историја и филозофија, образовната психологија, евалуација на образовната социологија, дисциплини кои се во релација со наставните планови и програми во училиштата, мултикултурното образование, образованието за мир, образованието за бизнис, образованието за животната средина, образованието за граѓанските права и должности, новата информатичка и комуникациска технологија и наставната пракса. (ibid) Сè уште не е развиена јасна терминологија и наведените компоненти имаат различно значење во различни културни контексти во Европа.

На општо ниво може да се опишат неколку базични структури на наставни планови и програми за образование на наставници:

- *“Конкурентни модели* на образование на наставници, во кои сите споменати компоненти мора паралелно да се изучуваат;
- *Модулирани модели* на образование на наставници, во кои студентите сами можат да одлучуваат за деловите;

- *Континуирани модели* на образование на наставници, во кои фокусот е на интегративното студирање на теми и проблеми релевантни за наставата и професијата на наставникот”. (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000, 18)

Може да заклучиме дека за бројни земји од ЕУ се повеќе станува реалност *добриот баланс меѓу теоретските знаења и практичната подготовка* на студентите за иницијална подготовка на основношколските наставници, благодарение на широката понуда на можности за учење и добро организираната пракса во основните училишта. Содржината на студиската програма е фокусирана на изучување на наставните програми за основното образование, што подразбира идните наставници да имаат солидни *познавања од основните предмети* кои се изучуваат во основните училишта како што се јазик, математика, природно - научно подрачје и ИКТ, да имаат добро *развиени вештини за комуникација, оценување, планирање*. *Праксата* се одвива под *надзор на професорите* на факултетите и *менторство од страна на наставниот кадар* во училиштата. Интересен е фактот дека многу од дипломираните студенти се *вработуваат токму во партнерските училишта во кои ја реализирале својата пракса*, а голем придонес во ова вработување имаат и *самите факултети* кои посредуваат во пронаоѓање на соодветно место согласно квалификациите.

4.4. Партнерство меѓу универзитетите и училиштата

Воспоставувањето на блиска соработка и партнерство меѓу институциите за иницијално образование на наставниците, наставниците и училиштата е од голема важност. Позитивни примери на постигнато блиско партнерство меѓу училиштата и институциите за образование на наставници се среќаваат во Данска, Англија и Велс и Шведска. Силно партнерство меѓу универзитетите и училиштата можно е да се реализира само со доследно интегрирање на праксата во програмите за иницијално образование на наставниците.

Во многу модели за образование на наставници за средните училишта праксата не е опфатена како компонента, додека во повеќето модели за образование на наставниците за основните училишта праксата се реализира во различни форми како што се :

- Пракса која се реализира во *краткорочни серии* (еднаш неделно во одреден временски период) во училишта кои се модели или се во релација со институцијата за иницијално образование на наставниците;
- Пракса *со подолго траење на часовите* во училиштата (блок пракса во различни училишта);
- *Микронастава на институциите за иницијално образование* на наставниците;
- *Искуство во неучилишна средина* со образовен и социјален фокус. (Европска Комисија, 2003)

4.5. Воведувањето на наставникот почетник во училишните установи

Една од црните дамки во иницијалното образование на наставниците долги години беше непостоењето на систематско и координирано воведување на наставниците во професионалната култура на училиштата. Истражувањата во однос на воведувањето на наставниците почетници во наставничката професија, јасно укажуваат дека многу позитивни ефекти од иницијалното образование на наставниците “се бришат”, со влезот на наставникот почетник во училишната установа. Се потенцира важноста за потребата од соработка меѓу институциите за иницијално образование, училишните менаџери, тимовите составени од квалификувани наставници во училиштата и самите наставници почетници. Квалификуваните наставници кои ќе ја превземат одговорноста за воведувањето на наставникот почетник, мора да бидат поддржани од страна на стручни лица кои ќе им овозможат компетентно да ги исполнат задачите што пред нив се поставуваат. Во однос на овој аспект од образованието на наставникот, во различни земји постојат многу варијации. .

Во некои од нив воопшто не постои воведување или приправнички период – наставникот ја добива комплетната квалификација или лиценца во моментот на дипломирање (Холандија, Русија). Во случајот со Холандија, долгата практична работа во училиштата за време на студиите, го прави помалку потребен приправничкиот период. Во Русија се смета дека наставникот е потполно квалификуван по дипломирањето, а на самиот почеток од работата во училишната установа приправникот добива ментор кој му помага. Менторот има помалку часови во наставата, како компензација за менторската работа. (ETUCE, 2008)

Во повеќето земји новоквалификуваниот наставник ја поминува првата, а можеби и втората година како приправник, под близок надзор на ментор во училиштето (понекогаш директорот), а за својата работа добива хонорар или помала плата. На крајот на овој период приправникот полага државен испит по што се здобива со целосна лиценца за работа во воспитно – образовната установа. Најчесто, воведувањето на наставникот почетник во училишната работа е должност на општините и самите училишта, а мала е инволвираноста на универзитетските институции во овој процес.

Случајот со Естонија може да се земе како пример на систематски обид да се даде поддршка на новоквалификуваните наставници. Во 2004/2005 година, организирана е програма за воведување на наставниците почетници во својата работа. Наставниците мораат да присуствуваат на курсеви за стручно усовршување организирани од Универзитетските центри. Овие центри исто така се задолжени за едукација на менторите за поддршка на идните наставници. (ibid)

Исто така, државниот испит на крајот од приправничкиот период варира во однос на опсегот и содржината. Во некои случаи за завршување на овој процес барањата се големи и се состојат од усни и писмени тестови за содржини од областа на дидактиката, училишните закони итн, како “втора диплома” (Романија).

Додека во други случаи кандидатот мора да ги докаже своите способности за организирање на наставата, преку држење на час пред испитна комисија (Хрватска). Во Словенија, кандидатот мора да приложи документација за одреден број на опсервирани часови, позитивно оценети од менторот и директорот и мора да полага испити од областа на правниот систем на Европската Унија и Словенија, законодавството во делот на образованието и испит по словенечки јазик. (ibid)

5. Реформи во професионалното усовршување на наставниците

Усовршувањето на наставниците е важен дел од унапредувањето на квалитетот на образовниот систем и без реформи во овој аспект од системот на образование на наставниците, не може да бидат ефикасни ни реформите во образованието. Иницијалното образование не може да им ги обезбеди на наставниците сите знаења и умеења кои ќе им бидат потребни за справување со разновидните аспекти на нивната идна професија во општеството кое динамично се менува. Наставниците треба да бидат така “опремени “ за да можат да одговорат на зголемените предизвици на динамичното општество активно да учествуваат во него и да ги подготвуваат оние што учат за автономно доживотно учење.

Концептот за подготовка и усовршување на наставникот прилично се менувал со времето, од концепт на “тренинг”, т.е. еднократни, изолирани обуки за стекнување на одреден сет на знаења и умеења кон системски пристап на континуиран професионален развој на наставникот. Во теориските истражувања за учењето и наставата доминантна е социо - конструктивистичката парадигма која учењето го толкува како самостојна, сопствена конструкција на знаење на оној кој учи. Со вака сфатената природа на процесот на учење, наставникот е клучен партнер во асиметричната интеракција, тој е оној кој ја поставува наставата во зоната на нареден развој на ученикот и конципира наставни ситуации за да го овозможи и олесни учењето на предвидените содржини на групата ученици со кои работи. Ако наставникот е клучен параметар на квалитетното образование, тогаш од исклучителна важност е неговата подготвеност, оспособеност за работа, бидејќи од квалитетот на наставата директно зависи квалитетот на знаењата кои ќе ги стекнат учениците.

Од ваквиот поглед на наставата произлегол и современиот концепт на континуиран професионален развој на наставникот. Поимот професионален развој на наставникот ја истакнува потребата од постоење на континуитет, кохерентност помеѓу различните фази од професионалната кариера. Во оваа смисла *“иницијалното образование и усовршувањето на наставниците се артикулирани фази на континуумот на професионалниот развој и би требало да бидат делови од една конзистентна*

образовна политика, како и дел од една поширока меѓународна образовна политика". (Pešikan, 2002, 8)

Професионалниот развој на наставниците се однесува на развојот на личноста во рамките на нејзината професија и го опфаќа формалното и неформалното искуство. Тоа е поширок поим од поимот кариерен развој (career development) или усовршување на наставникот и се однесува на долгорочен процес кој вклучува разновидни можности и искуства кои се систематски планирани со цел да го подобрат професионалниот раст и развој на наставникот. Тоа е континуиран, систематски планиран, доживотен процес, лоциран во самото училиште и низ соработката со останатите партнери насочен на подобрување на квалитетот на работата во училиштето. Постојат голем број на проблеми кои треба да се решат по однос на професионалниот развој како што се:

- Професионалниот развој сè уште не се прифаќа како интегрален дел од професионалната одговорност на наставникот, а работата извршена од наставникот не се вреднува од страна на работодавачот;
- Се поставува и прашањето дали професионалниот развој на наставниците треба да биде доброволен или задолжителен;
- Евалуацијата и контролата на квалитетот на овој аспект од образованието на наставникот се исто така проблем;
- Во повеќето земји членки на Европската Унија, не е донесена ни една одлука за тоа кој ќе ги сноси трошоците за ова образование, дали ќе бидат тоа самите наставници, или училиштата во кои се вработени, општините, државата;
- Одвоеноста на професионалниот развој од иницијалното образование на наставниците, воведувањето на наставникот во работата и истражувањата е дополнителен проблем. (Eurydice, 2008, 13)

Најчести теми за кои се организираат обуки во сферата на професионалното усовршување се однесуваат на активностите поврзани со развивање специфични училишни наставни планови и програми, воведување на новите информатички и комуникациски технологии, мултикултурно образование, учење за родовите, здравственото образование, стратегиите за борба против неуспехот во училиштето.

Постои потреба од дополнување на програмата за професионален развој со динамични солүции и интензивно користење на учењето на далечина базирано на интернет мрежите кои се голема база на знаења потребни за секој наставник кој се усовршува во својата професија.

Најчесто професионалното усовршување на наставниот кадар, ја спроведува владин и невладин сектор: Министерство за образование, Универзитетите, бројни јавни и приватни институции, разни невладини и меѓународни организации.

Во многу земји (Франција, Хрватска, Русија, Словенија) курсевите за информатичка и комуникациска технологија – ИКТ, како и употребата на компјутери во наставата се сметаат за еден од приоритетите дефинирани од страна на владите.

Во Холандија, пак, не постои национална програма или обврска; целосната одговорност за професионалното усовршување е препуштена на училиштата и наставниците. Во зависност од потребите на училиштата, се нудат многубројни училишни обуки за усовршување на наставниците. Области во кои наставниците изразуваат желба за професионално усовршување се работа со ученици со посебни потреби, справување со проблемите поврзани со дисциплината и однесувањето, како и одделенското раководство. Исто така, проектите што ги реализираат училишните тимови, понекогаш со меѓународна соработка, претставуваат одличен начин за унапредување на професионалниот развој на наставниците и влијаат врз спроведувањето на посустински измени во начинот на размислување и поучување.(Франција, Словенија, Финска).(OECD, 2010, 34)

Обемот на обврските за наставниците и училиштата варира. Од наставниците се бара да собираат поени од одредени активности, посети на курсеви и семинари, а добиените поени се земаат во предвид за понатамошното унапредување.

На пример во Романија секој наставник мора да собере 90 поени од курсеви за стручно усовршување на секои пет години, а половина од нив од формални курсеви за усовршување; слична е ситуацијата во Русија, каде што постојат сто центри за професионално усовршување на наставниците. Исто така во Полска постои цврста институционална основа, која се состои од еден државен и повеќе локални центри. Во Словенија, наставниците собираат поени во согласност со времетраењето на обуките

(семинар за стручно усовршување кој трае од 8 до 15 часа, се оценува со 0,5 поени, а семинар што трае од 16 до 23 часа се оценува со 1 поен итн.). (ibid)

Интересно е да се напомене дека системот на професионално усовршување на наставниците со помош на посебни титули, може да се сретне само во извештаите од поранешните социјалистички држави како Полска, Чешка Република, Русија, Хрватска, Словенија, Естонија, Романија. Системот во нив е вообичаено детално елабориран. Така на пример, во Естонија, постојат четири последователни нивоа – помлад (junior) наставник, наставник, постар (senior) наставник, наставник методичар. Во Полска титулите се: приправник (првата година), потоа наставник по договор, овластен наставник. Титулите се добиваат од страна на специјални комисии (највисоката титула се добива од Министерството за образование). (Eurydice, 2008, 14)

Во Словенија, во согласност со деталните прописи, наставниците може да добијат титула: ментор, советник или консултант. На пример, за добивање на титулата ментор наставникот мора да добие најмалку четири поени од обуките за усовршување и три поени од областа на професионалната работа (менторирање на учениците, организирање на различни активности за колегите, учениците, родителите, истражување, пишување на статии итн.) Во оваа држава сите титули се добиваат од страна на Министерството за образование.

Во Романија постојат три дидактички степени што се поврзани со програма за обука и формална евалуација.

Во Руската Федерација постои национален систем за оценување на наставниците врз основа на нивното искуство, мандат и степен на образование. За специјални достигнувања, наставниците може да бидат наградени со титула “Почесен наставник”. (ibid)

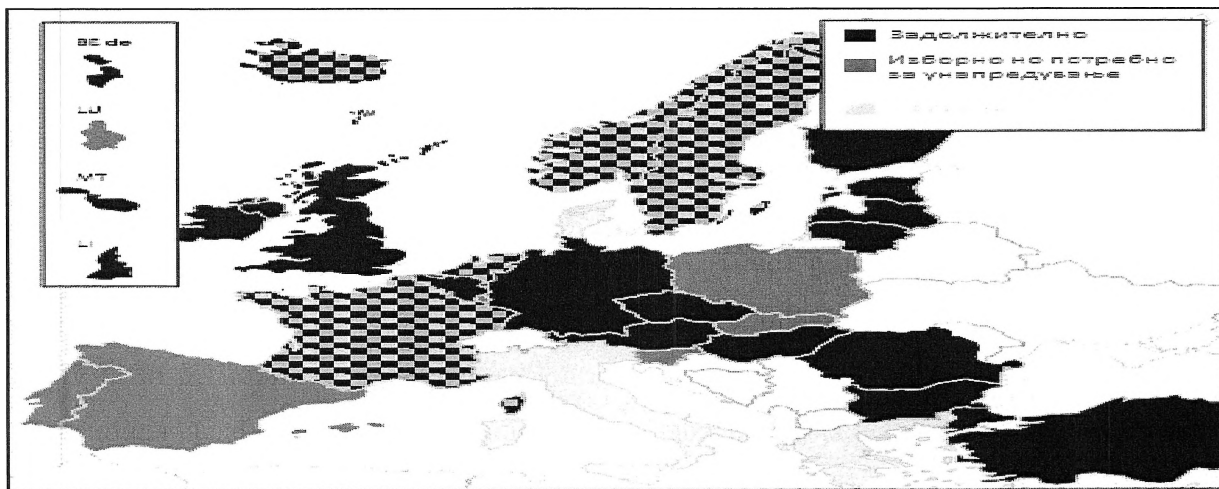
Слабоста на овие системи е претераната формалност и бирократија, што за последица го има неадекватното внимание на самата настава.

Во други земји унапредувањето во професијата не се состои од титули, туку од нови или проширени професионални задачи и обврски, поврзани со новоназначените компетенции како: водењето на тимови или проекти, добивање статус на консултант или добивање статус на наставник кој може да работи со ученици со посебни потреби.

Она што можеме да заклучиме е дека за да се обезбедат сите неопходни компетенции за наставникот да биде оспособен за новите професионални улоги, потребно е секоја држава да обезбеди знаења, педагошки вештини за ефикасност во работата, добро координирано образование и професионален развој на наставниците со адекватни ресурси, да ја промовира професијата наставник, да го поттикнува наставникот за истражување на сопствената пракса, да стимулира постоење на професионални здруженија и да нуди поддршка на професионализацијата на работата на наставникот.

5.1. Статусот на континуираното професионално усовршување

Професионалното усовршување на наставниците се смета за професионална должност во многу европски држави и реони. (ibid) Сепак наставниците не се експлицитно обврзани да се вклучат во активности за професионално усовршување во сите земји и региони. Ова значи дека континуираното професионално усовршување е професионална должност за наставниците во одредени европски земји, а во други е изборно што детално може да се согледа од сликата која следува.



Извор: Eurydice (published in Key Data 2009).

Слика 1. Статус на континуиран професионален развој на наставниците во основното и средното образование, 2006/2007 година.

Во Луксембург, Полска, Португалија, Словачка, Словенија и Шпанија континуираното професионално усовршување е изборно, но е во директна поврзаност со напредокот во кариерата и зголемувањето на платите. Во Луксембург и Шпанија наставниците кои ќе земат учество во одреден број на обуки имаат право на одреден бонус во платата. Во останатите земји кредити може да се добијат преку учество во програми за континуираното професионално усовршување и истите се земаат во предвид при унапредувањето. Во Кипар, Грција и Италија континуираното професионално усовршување е обврска за новоназначените наставници.(ibid)

Професионална обврска во сите земји е специфичното континуирано професионално усовршување на наставниците поврзано со воведување на нови образовни реформи и организирано од страна на релевантните авторитети.

5.2 Поддршка на наставниците за континуираното професионално усовршување

Секоја од државите во Европската Унија креира своја сопствена политика на поддршка на наставниците за континуирано професионално усовршување. Поддршката се состои од право на учество на наставниците во одредени активности за професионално усовршување кои се организираат за време на работните часови, ослободување од обврските со цел наставниците да започнат одредено истражување, финансиска поддршка во вид на стипендирање на научни активности, покривање на трошоци поврзани со одредена обука.

Во многу земји наставниците можат да бидат ослободени од обврските и да добијат *стипендија* со цел започнување *научни и истражувачки активности*. Во Чешката Република наставниците имаат право да добијат 12 работни дена во учебната година за независни истражувања. (ibid)

Континуираното професионално усовршување во многу европски земји може да биде организирано за време на работните часови. Во Белгија, Чешката Република, Финска, Италија, Литванија, Луксембург, Португалија, Романија, Словенија и Обединетото Кралство наставниците имаат право на користење на одредена количина на *платено работно време* за активности поврзани со континуираното професионално усовршување.

Во Италија согласно со слободата за модифицирање на училишниот распоред, одредени училишта ги прекинуваат часовите на неколку дена со цел извршување интензивни иницијативи за обука. Во договорот за работа исто така е наведено дека наставниците имаат право да бидат изземени од нивните нормални задолженија 5 работни дена во учебната година со цел да присуствуваат на обука.

Во Литванија законски е уредено дека наставниците имаат право на 5 дена обука за професионален развој годишно, за којашто се платени во согласност со нивната просечна дневна плата. Слична е ситуацијата во Словенија. Во Финска 3 до 5 дена се резервирани за континуираното професионално усовршување.

Во Обединетото Кралство (Англија, Велс и Северна Ирска) законските услови на работата наложуваат наставниците да бидат достапни за работа под раководство на директорот 195 дена годишно, од кои само 190 се наставни денови. Значи оние 5 дена во кои не се држи настава со ученици, се воведени за поддршка на бројни ненаставни активности, вклучувајќи и професионален развој. (ibid)

Во Романија “методолошкиот ден ” (неколку часа или цел ден во работната недела) овозможува организација на континуирано професионално усовршување како додаток на другите активности. Слични уредувања постојат во Белгија и Луксембург.

Наставниците во Португалија се овластени да имаат обука за професионално усовршување во текот на работното време, но не подолго од 10 часа годишно, по нивна иницијатива. Инаку нивното годишно отсуство не смее да надмине 5 до 8 дена. (OECD, 2005, 33)

Друг тип на поддршка кој е на располагање на наставниците вклучува исплата на трошоците поврзани со обуката. Финансиската поддршка се однесува на покривање на уписните трошоци како и трошоците за транспорт. Овој тип на поддршка постои во поголемиот дел од земјите на ЕУ кадешто професионалното усовршување е задолжително. Во студијата на OECD од 2005 година се напоменува дека наставниците често учествуваат во покривање на трошоците за транспорт, учеството во курсевите и материјалите од курсевите за официјално признати програми за професионално усовршување. Главни исклучоци се Чиле, Северна Ирска и Шведска, каде наставниците главно не учествуваат во покривање на трошоците. (ibid)

5.3. Мерки за стимулирање на професионалното усовршување наставниците

Со цел наставниците да се мотивираат за учество во професионалниот развој, државите може да понудат иницијативи или мерки, како зголемување на платите или кредити за унапредување. Засега, само во неколку земји учеството во активности за континуирано професионално усовршување резултира во зголемување на платите што може да се согледа во Табела 1.

Табела 1. Иницијативи за учество на наставниците во континуираното професионално усовршување, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Зголемување на плата				●	●												
Унапредување		○		○													
Кампањи																	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Зголемување на плата																
Унапредување																
Кампањи											●	●				●

● Постојат иницијативи

Извор: Eurydice (published in Key Data 2009)

Во Шпанија со правото на дополнителен бонус се здобива секој наставник кој по период од минимум 5 до 6 години реализирање настава, докаже дека има посетено минимум број часови обука од официјално признати активности. Потребниот минимум на часови е помеѓу 60 и 100. Наставниците може да добијат максимум 5 зголемувања од овој тип за време на нивната професионална кариера.

Во Унгарија активностите од областа на професионалното усовршување не се поврзани со зголемување туку со нормален напредок на нивната плата. Зголемувањето на платата е условена од успешното завршување на курсевите за професионално усовршување еднаш на секои седум години.

Во согласност со договорите за плати на наставниците во Исланд само дополнителните квалификации како магистратура и докторат придонесуваат кон зголемување на платите. Оваа ситуација не е премногу различна и во случајот за

унапредување. Неколку земји нудат можности за унапредување поврзани со учество во активности за професионален развој. (Eurydice, 2008, 15)

Еден од евалуациските критериуми во добивање на оценката “добар” или “многу добар” во Белгија (заедницата која зборува германски) е редовното учество во обуки за професионално усовршување. Оваа оценка се добива на крајот од евалуацискиот извештај којшто го пишува редовно директорот во училиштето.

Во Естонија се потребни минимум 160 часа професионално усовршување со цел наставникот да ја обезбеди потребната оценка.

По успешното завршување на програмите за континуирано професионално усовршување во Литванија, наставниците може да побараат да бидат категоризирани со повисока квалификација. Постојат четири вакви категории: наставник, сениор наставник, наставник методолог и наставник експерт. Секоја од овие категоризации е поврзана со повисока плата.

Во Австрија, наставниците добиваат сертификати за учество, кои може да се покажат како многу важни доколку аплицираат за повисока позиција – директор. Понатамошните тренинг активности ги зголемуваат нивните шанси за добивање на постојан работен однос.

Во Данска, Норвешка, Шведска и Обединетото Кралство, стратешките политики и владините кампањи се фокусираат на инвестирање во континуираното професионално усовршување на наставниците. Шведската влада со кампањата “Мотив за наставниците”, ги охрабрува општините и наставниците да земат учество во континуираното професионално усовршување. Од 2007 до 2010 година, владата понуди усовршување на квалификувани наставници (околу 25 % од сите наставници во основното и средното образование) со цел зајакнување на нивното знаење од областа на предметите и усовршување на нивните компетенции. Владата потроши 2, 9 билиони шведски круни во темелно усовршување. Дополнителни 500 милиони шведски круни беа наменети за развој на компетенции со цел зголемување на бројот на наставници со докторати. (ibid)

Во Обединетото Кралство (Англија), континуираното професионално усовршување на наставничката работна сила е владин приоритет. Во рамките на “образовниот закон” (2005) “Агенцијата за обука на наставниците” (ТТА), се трансформираше во “Агенција за обука и усовршување на училиштата” (ТДА) со дополнителна улога во континуираниот професионален развој на вработените наставници. Агенцијата за обука и усовршување на училиштата (ТДА) има за цел “ да ја стимулира побарувачката за континуирано професионално усовршување преку ревидирање на договорите за менаџирање, преку новата рамка на професионални стандарди и преку обезбедување лидерство и менторство во училиштата”.(ibid)

5.4. Планирање на програми за професионален развој

Изборот на програми за континуирано професионално усовршување може да зависи од планот за усовршување базиран на образовните приоритети на државите во делот на компетенциите и вештините на наставниците. Планови за усовршување исто така може да бидат развиени на локално ниво или на ниво на училиштата. Во отсуство на план, одлуката за следење на програмите за усовршување може да биде комплетно препуштена на самиот наставник.(ibid)

Во 12 држави вклучувајќи ги Данска, Норвешка и Шведска плановите за обука се базирани на локално ниво или на ниво на училиштата. На секоја општина и е овозможено слободно да ги истражува своите локални потреби и да изготвува сопствени стратегии со цел зголемување на компетенциите на наставниците. Во 6 држави обуката се планира на централно ниво во согласност со централните, национални или регионални образовни приоритети. Во останатите земји и двете нивоа (централно и локално или училишно) придонесуваат во формирањето на плановите за обука. Во Лихтенштајн и Словачка не постојат планови за обука.(ibid)

Во Белгија, Чешката Република, Исланд, Литванија, Малта и Обединетото Кралство задолжително за училиштата е да имаат планови за континуиран професионален развој за наставниците како дел од развојниот план на училиштето.

Во Обединетото Кралство (Шкотска) постои проценка на индивидуалните потреби на наставниците меѓутоа само во контекст на училиштето, локалните и националните приоритети. Најчесто постои јасна претстава за главните насоки на плановите за развој на училиштата.(ibid)

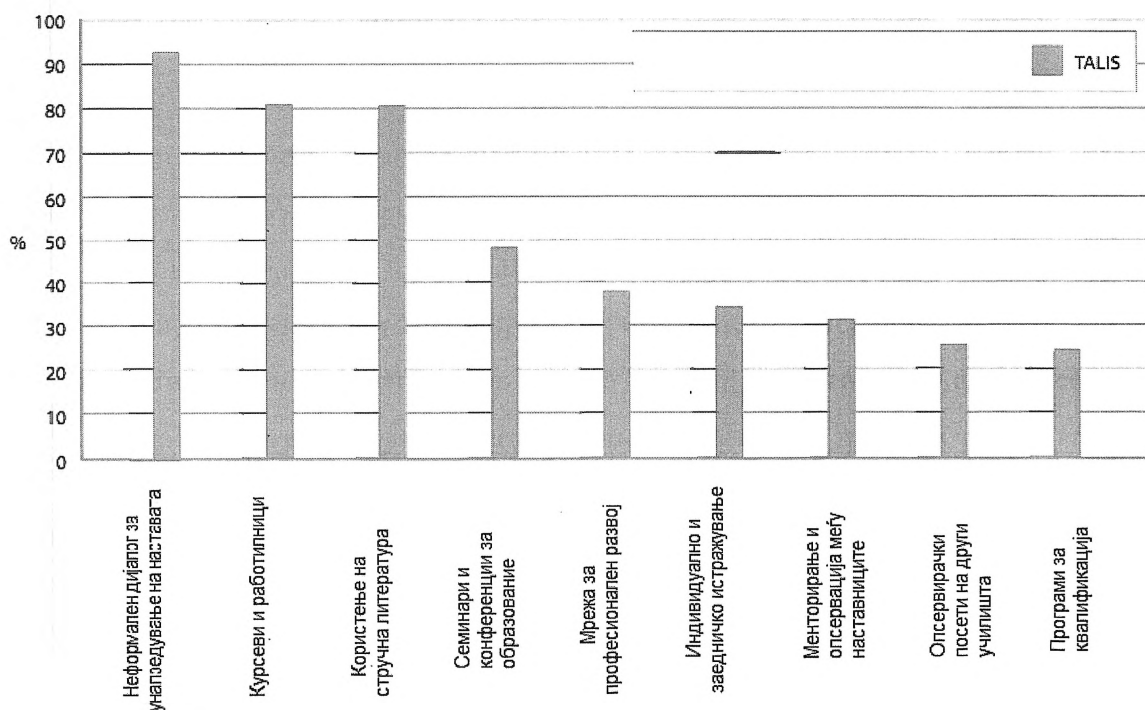
Независно од тоа како плановите за усовршување се востановуваат, наставниците во сите држави имаат право на избор во понудата на обуки. Во многу држави плановите за развој може да содржат задолжителни модули за унапредување кои генерално се поврзани со воведувањето на програмски или други реформи, како оние поврзани со нови предмети или методики. Задолжителното усовршување од овој вид може да биде организирано како дел од училишен план за развој под услов сите наставници да земат учество.(ibid)

5.5. Форми на професионално усовршување

Професионалното усовршување на наставниците се остварува преку најразлични форми: индивидуални и групни облици, студиски патувања, вонредни и постдипломски студии, курсеви и семинари, посета на симпозиуми, организирани практични нагледни часови на ниво на активи на наставници, трибини и организирани дебати за актуелни прашања, следење на стручна и научна литература, учество во организирање и реализирање на предавање од својот домен на работа, осовременување на наставата со ИКТ. Идеална форма на усовршување е самообразованието на наставниците, кое претставува свесна, високо мотивирана активност на наставникот, насочена кон подобрување на квалитетот во неговото работење.

Врз основа на извршеното *Интернационално истражување за настава и учење* (Teaching and Learning International Survey programme - *TALIS*, 2010), базирано на OECD анализите на формите за професионално усовршување на наставниците, се дојде до информација за различноста на потребните активности на наставниците. Во групата на најчесто употребувана форма на професионално усовршување во државите е “неформалниот дијалог за подобрување на наставата” (93%).

Следните најчесто употребувани форми на активности се: присуството на наставниците на **“курсеви и работилници”** (81%), **“читање на стручна литература”** (78%), учеството на **“образовни конференции и семинари”** (48%). Додека пак во групата на најретко употребувани форми се **“мрежа за професионален развој”** (38%), **“индивидуални и заеднички истражувања”** (34%); **“менторирање и опсервација помеѓу наставниците”** (32%), **“опсервирачки посети на други училишта”** (28%) **“програми за квалификација”** (25%).(OECD, 2010, 35) (Графикон 1).



Графикон 1. Учество во различни форми на професионален развој на наставниците (2007/08)

Извор: Eurydice, 2009

II. Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето

Предметот на ова истражување е иницијалното образование и професионалното усовршување на одделенските наставници од основното образование во Р.Македонија и Р.Србија. Во ова компаративно истражување поконкретно се задржавме на проучување на следните *аспекти*:

- Институционалната поставеност на иницијалното образование на одделенските наставници од основното образование во Р.Македонија и Р.Србија;
- Уписната политика на факултетите кои продуцираат наставнички кадар во Р.Македонија и Р.Србија;
- Компетенциите со кои се стекнуваат студентите на педагошките факултети во Р.Македонија и Р.Србија;
- Организацијата на професионалното усовршување на одделенските наставници од основното образование во Р.Македонија и Р.Србија;
- Институционалната поддршка на системот за професионално усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија.

1.1. Дефинирање на основните поими

Современата теорија на образованието под образование на наставници подразбира два аспекта а тоа се следните: иницијално образование на наставниците и професионално усовршување на наставниците.

Иницијалното образование на наставниците претставува почетен и единствен основен услов за практично воведување во наставничката професија. Под иницијално образование Камберски подразбира “систем на знаења, способности и умеења (вештини) со кои идните наставници се здобиваат во текот на своето школување (студии), а кои овозможуваат професионално вршење на наставничката дејност. Тоа се основни (почетни) знаења, способности и умеења без кои не може да се замисли наставничката професија и на кои таа натаму се

надградува преку системот на континуирано образование (стручно усовршување).” (Камберски, 1997, 4).

Бидејќи во текот на проучувањето на документи кои се занимаваат со проблематиката на усовршувањето на наставничкиот кадар, наидовме на паралелна употреба на термини како професионален развој, професионално усовршување, стручно усовршување, одлучивме истите да ги користиме како синоними во ова истражување.

Професионалното усовршување како составен дел од системот на подготовка на наставниците претставува долгорочен процес на стекнување нови искуства и нивно реализирање во училишната пракса од страна на наставниците, со цел подобрување на квалитетот на нивната работа. За многу држави во светот, професионалното усовршување на наставниците стана задолжителна законска обврска која се остварува преку најразлични модели: индивидуални и групни облици, студиски патувања, вонредни и постдипломски студии, курсеви и семинари, посета на симпозиуми, организирани практични нагледни часови на ниво на активи на наставници, трибини и организирани дебати за актуелни прашања, следење на стручна и научна литература, учество во организирање и реализирање на предавање од својот домен на работа, осовременување на наставата со ИКТ.

2. Цел и карактер на истражувањето

Врз основа на критичка анализа на актуелната поставеност на иницијалното образование и професионалното усовршување на наставниците кои реализираат одделенска настава во основните училишта во Р.Македонија и Р.Србија, истражувањето има за цел темелно и прецизно да ги издвои сличностите и разликите на двата образовни системи и да ги идентификува придобивките, но и ограничувањата, за од нив да произлезат конструктивни иницијативи, предлози и нивна имплементација во воспитно - образовниот систем на Р. Македонија.

Истражувањето има квалитативен карактер и е истовремено компаративно, современо и дескриптивно-експликативно.

3. Задачи на истражувањето

Поставената цел на истражување се конкретизира преку следните задачи:

- Да се проучи законската и друга регулатива врз која се базираат приоритетите во образованието на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија;
- Да се проучи институционалната поставеност на иницијалното образование на одделенските наставници од основното образование во Р.Македонија и Р.Србија;
- Да се проучат актуелните форми и начини на професионално усовршување на одделенските наставници во Р.Македонија и Р.Србија.

4. Истражувачки прашања

Истражувањето има за задача да одговори на следните прашања:

- Кои се клучните приоритети и реформски зафати во сферата на образованието на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија;
- Кои институции се грижат за иницијалното образование на одделенските наставници од основното образование во Р.Македонија и Р.Србија;
- Колку траат студиите на наставничките факултети во Р.Македонија и Р.Србија;
- Кои се барањата за прием на студенти на институциите кои продуцираат наставнички кадри во Р.Македонија и Р.Србија;
- Со кои компетенции се стекнуваат студентите по завршувањето на студирањето на наставничките факултети во Р.Македонија и педагошките факултети во Р.Србија;
- Што превземаат институциите во правец на поддршка на професионалното усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија;
- Каков модел за напредување во кариерата на наставниците реализираат Р.Македонија и Р.Србија;

- Какви се мислењата и ставовите на одделенските наставници во врска со начините и формите на нивното професионално усовршување во Р.Македонија и Р. Србија.

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во ова истражување се користеа теоретско - компаративниот, историскиот и дескриптивно - аналитичкиот метод.

За прибирање на потребните податоци во истражувањето ги користевме техниките анализа на документација и недирективно интервју.

Техниката - анализа на документација ја употребивме со цел да проучиме и анализираме повеќе примарни и секундарни извори:

- Стручни трудови и статии од европската педагошка литература кои го третираат проблемот на образованието на наставниците;
- Стручна педагошка литература која ја обработува современата состојба и тенденциите за развој на образованието на наставниците во балканските земји;
- Наставните планови за воспитно - образовната работа на институциите кои продуцираат наставнички кадри во Р.Македонија и Р.Србија;
- Законската регулатива и др. нормативни прописи со кои е регулирано образованието на наставниците во наведените земји.

Со техниката на недирективно интервју, се добија одговори на прашања врзани со професионалното усовршување на наставниците. Во нив дојдоа до израз мислењата и ставовите на наставниците во врска со начините и формите на нивното усовршување, чувствата со кои ја започнале својата наставничка кариера, институциите и лицата кои придонеле за стекнувањето стручност, формите на соработка со вработените во училиштето, родителите, пошироката општествена средина.

Примената на наведените техники се вршеше со инструменти кои беа специјално конструирани за проучување на проблемот на истражување како:

- Евиденциони листи (потсетници) за содржинска анализа на аспекти од иницијалното образование на наставниците во основното образование во Р.Македонија и Р. Србија,
- Протокол на интервју - со подготвени клучни теми за кои се водеше разговорот.

6. Популација и примерок

Популацијата во ова истражување ја сочинуваат одделенските наставници од основните училишта во Р.Македонија и Р.Србија.

Примерокот на испитаници за интервју го сочинуваат вкупно 60 одделенски наставници од две основни училишта лоцирани во главните градови на републиките, едното во Скопје - О.У “Васил Главинов”, другото во Белград - О.У “Вук Караџиќ”. Во секое од наведените училишта беа интервјуирани по 30 одделенски наставници.

Оваа бројна состојба, паралелно со приказот на имињата на училиштата во кои е реализирано интервјуирањето ја прикажуваме табеларно (Табела 2).

Табела 2. Истражувачки примерок при недирективното интервју

Држава	Р.Македонија	Р.Србија	Вкупно
Основно училиште	“Васил Главинов” Скопје	“Вук Караџиќ” Белград	
Одделенски наставници	30	30	60

7. Обработка на податоците од истражувањето

Истражувањето се одвиваше во неколку фази / чекори:

Собирање на неопходни податоци (Програми, Законски регулативи, извештаи.) и нивна содржинска анализа. Податоците се собираа за секоја земја поединечно, - најпрво за Република Македонија, па за Република Србија.

Се изврши соочување на собраните податоци (групирање во Т- табели), со цел да се воочат сличности и разлики.

Податоците од неформалните разговори со наставниците бележени со рака, се обработуваа веднаш по секоја сесија. Изјавите кои беа снимени со диктафон се преслушуваа, транскрибираа и забележуваа.

Добиените резултати се презентирани на начин карактеристичен за квалитативните истражувања, со употреба на вербална дескрипција и наративен стил на сегменти од испитуваната појава, по што на крајот следува компарацијата и изведувањето на заклучоци.

8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше реализирано за времетраење на учебната 2008/09 година, при крајот на второто полугодие во текот на месец јуни; најпрво во Р.Србија, а потоа во Р.Македонија. Интервјуирањето беше изведено во едно основно училиште во Р.Македонија и во Р.Србија.

III. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

1. Иницијалното образование на наставниците во Република Македонија

Институционалниот систем на подготовка на наставници за основното образование и воспитание во Р.Македонија, бележи своја долгогодишна историја на развој и минува низ значајни промени, од отварање на средните учителски школи, вишите педагошки школи, преку педагошките академии, па сè до факултетите. Првата учителска школа започнува со работа во учебната 1945/46 година во Скопје, додека подоцна се отвараат и останатите три во Битола, Штип и Тетово. Подготовката на одделенските наставници е подигната на вишо образование во учебната 1963/64 година кога се укинуваат учителските школи и образованието на овие наставници се одвива на вишите педагошки школи (ВПШ), односно на педагошките академии (ПА). Во учебната 1995/96 година, педагошките академии се трансформираат во факултети, а образованието на овие наставници е со траење од 4 години. (Камберски, 2000, 38)

Денес подготовката на идните наставнички кадри за основното образование се одвива на 4 факултети при трите државни универзитети во Р.Македонија и тоа: Педагошкиот факултет во Битола при Универзитетот “Св. Климент Охридски”, Факултетот за образовни науки при Универзитетот “Гоце Делчев” во Штип, Педагошкиот факултет “Св. Климент Охридски” и Институтот за Педагогија при Филозофскиот факултет на Универзитетот “Св.Кирил и Методиј” во Скопје.

Овие факултети претставуваат *високообразовни институции* кои ги следат современите достигнувања на образовната теорија и практика и врз основа на темелните вредности и определби на современите европски документи за промени во високото образование *се грижат за иновирање на студиските програми.*

Во конципирањето на новите студиски програми како појдовна одредница се користат Болоњската конвенција, разновидни правилници, документи и акти на самите Универзитети, црпиени се искуствата на развиените странски педагошки факултети. (www.fakulteti.mk, 2011)

Заедничко за сите факултети кои профилираат наставнички кадри за првите два воспитно образовни периоди од основното образование¹ е што *промовираат промени* кои сè повеќе се насочени кон зголемената ефикасност на ангажираноста на студентите, воведувањето на ЕКТС (Европски кредит трансфер систем), воспоставувањето на едносеместрална настава, промовирањето мобилност, намалувањето часови за предавање во корист на часовите за вежби и практични активности, воведувањето на изборни и факултативни предмети, воведувањето на нови методи и стратегии на учење, учеството на семинари, педагошката практика, изготвувањето домашни работи, посетата и вклучувањето во работата на училишните институции, воведувањето на систем на тековно и континуирано учење и проверка на знаењето. Согледуваме дека на сите факултети кои профилираат наставнички кадри се применува нов пристап кон студентите кој подразбира нивно ставање во центарот на вниманието и зголемен степен на интерактивност во наставата.

Со цел да одговориме на истражувачките прашања кои се однесуваат на иницијалното образование на наставниците во основното образование во Р.Македонија во делот кој следува ќе се осврнеме на неколку аспекти од ова образование. Главно ќе се задржиме на условите за упис на факултетите кои профилираат наставнички кадри во основното образование, траењето на студиските програми, стекнатите компетенции по завршувањето на студирањето, застапеноста на педагошката пракса на факултетите.

А) Услови за упис на студиите

Основен услов за право на конкурирање за запишување на додипломски студии на факултетите кои профилираат наставнички кадар е кандидатите да имаат завршено четиригодишно средно образование и положен матурски испит. Самиот универзитет одлучува кои наставни програми се соодветни за упис на факултетите кои профилираат наставнички кадри за основното образование. Студентите може да се запишат како редовни или вонредни доколку ги исполнуваат условите наведени во конкурсот. Основен критериум за запишување во прв циклус на универзитетските студии е

¹ Со воведувањето на деветгодишното основно образование во Р.Македонија, наставата се реализира во три воспитно образовни периоди (3+3+3). Наставник по одд.настава или педагог реализираат настава во првите два воспитно образовни периоди т.е првите 5 години од основното образование.

општиот успех на кандидатите по сите предмети постигнат во средното образование (со најмногу 60 поени) и успехот од државната матура (со најмногу 40 поени). Проверка на компетенциите на кандидатите се спроведува во случај пријавените кандидати со еднаков број на поени да го надминат бројот на студенти утврден со конкурсот.

Б) Компетенции со кои се стекнуваат студентите на факултетите

Кај идните наставници главно настојување е да се изградат интегрирани теоретски и практични капацитети кои претставуваат комбинација на знаење, разбирање, вештини, способности и вредности карактеристични за професионални профили компатибилни со оние во европскиот образовен простор.

Компетенциите кои ги здобиваат студентите на соодветниот факултет може да се поделат во две поголеми групи: општи (генерички) компетенции и специфични компетенции за воспитно – образовна работа со деца од рана училишна возраст. Општите компетенции се однесуваат на: способност за комуникација, соработка, тимска работа, критичко мислење, информатичка писменост, автономност, (само)критичност, (само)вреднување и свест за потребата од континуиран професионален развој. Како што можеме да согледаме од студентот се бара поголема одговорност во исполнувањето на студентските обврски. Специфичните компетенции пак се однесуваат на познавањето на содржините на методиките на предметните подрачја, користењето современи методи за педагошко водење на одделението, менаџирањето со процесот на учење во училиницата, истражувањето на и во образовниот процес.

В) Студиски програми

Стекнувањето на предвидените компетенции е всушност предмет на студиските програми развиени од страна на факултетите. Студиските програми се организираат во *три циклуси*, или студии за основниот профил – додипломски студии, магистерски студии и докторски студии.

Самите факултети нудат разновидни *насоки* : На педагошките факултети во Скопје, Штип и Битола постојат студиски програми за предучилишно воспитание и образование и студиски програми за одделенска настава (работа со ученици од I до V одд.), а на Институтот за Педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, се профилираат педагози и самите студенти во текот на студирањето имаат можност за избор на една од

понудените педагошки сфери во кои сакаат потесно да се специјализираат како предучилишното, училишното и андрагошкото научно подрачје.

Додипломските студии за одделенска настава *траат 8 семестри* (4 години) или 240 кредити. Целиот модел на додипломски и последипломски студии е 4+1+3 (или 240 + 60 + 180 кредити).

Студентот напредува во студиите преку освојување на кредити, водејќи сметка за условеноста на наставните содржини од одделни предметни програми. Бројот на кредити што треба да ги освои се предвидени со студиската програма. *Кредитите* се доделуваат само за исполнети предвидени обврски на студентот.

Дел од активностите кои треба да ги исполнат студентите, а кои го определуваат бројот на кредитите за предметните програми се: активна присутност на предавања и вежби, изработена семинарска работа, проектна задача или презентација на одредена тема, успешно реализирана практична работа, самостојна работа, учење во библиотека, менторство на други студенти, настап на стручен собир и сл.

Бројот на кредитите кои треба да ги освои студентот за времетраење од еден семестар се 30, а за една година 60. Положените испити и успешната одбрана на дипломската работа, носат кредити кои на крајот од студирањето треба да изнесуваат 240. Дипломската работа е задолжителна за сите факултети и се состои од изработка на труд и негова одбрана пред комисија. Со успешна одбрана на трудот, студентот добива одреден број на кредити (од 3 до 10).

Факултетите применуваат современи пристапи во организирање на наставата користејќи интерактивни методи, дебатни дискусии, проектни активности, креативни работилници, мултимедијални презентации, симулации на наставни часови, методски хоспитации во основните училишта кои се партнери на факултетите, развојни и применети истражувања, далечинско образование.

Сметаме дека токму примената на современи методи и форми во наставата е една голема предност за сите факултети кои профилираат наставнички кадри во Р.Македонија. Токму тие и даваат обележје на високо квалитетна настава. Ваквите

организирани пристапи на теоретско и практично ниво се од огромно значење за остварувањето на креативните, критичките и хумани потенцијали кај студентите.²

По завршувањето на додипломските студии за одделенска настава, студентот се стекнува со *звање* дипломиран професор (baccalaurea) за одделенска настава на Педагошките факултети во Скопје и Штип, или наставник за одделенска настава на Педагошкиот факултет во Битола, додека пак студентот на Институтот за Педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје се здобива со стручно звање дипломиран педагог, а во додатокот на дипломата се наведува и подрачјето што продлабочено го проучувал. Истите имаат компетенции за работа со ученици од рана училишна возраст односно ученици од I до V одделение.

Г) Педагошка практика

Факултетите реализираат **педагошка практика** за студентите која се одвива во основните училишта. Забележуваме најголема присутност на разлики во однос на застапеноста на праксата на Педагошките факултети и Институтот за Педагогија.

На Педагошкиот факултет во Штип практичната настава е застапена со 19,5% во однос на вкупната настава застапена со 44,5 %, додека останатите 55,5% се предвидени за самостојно учење на студентот. На Педагошкиот факултет во Скопје праксата се одвива од третиот до седмиот семестар со застапеност од 30 часа, додека на Педагошкиот факултет во Битола практиката е интегрирана во рамките на задолжителните предмети. На Институтот за Педагогија праксата се одвива во трета и четврта година во траење од 15 дена.

Забележуваме дека факултетите кои продуцираат наставнички кадри сè поголем акцент ставаат на педагошката практика, часовите за вежби и самостојна работа на студентот, наспроти часовите за предавања кои се намалуваат.

Во подрачјето на практиката речиси сите факултети воспоставуваат ефективен модел на соработка со основните училишта и Министерството за образование и наука. Во табелата која следува детално се прикажани претходно анализираните аспекти за секој

² Од особена важност за осовременувањето на универзитетската настава со современи методи и техники е реализацијата на проектот Креативна настава и учење, УСАИД, ФИОМ, 2005 – 2008 година во чии рамки универзитетски наставници и студенти од наставничките факултети беа обучени за примена на современи техники за критичко мислење (www.soros.org.mk, 2012)

од факултетите што продуцира наставнички кадри во основното образование во Р.Македонија.

Табела 3. Иницијално образование на наставниците во основното образование во Р.Македонија

Име на високо-образовната институција	Педагошки факултети			Филозофски факултет Институт за Педагогија Скопје Универзитет “Св.Кирил и Методиј” – Скопје
	Факултет за образовни науки Универзитет “Гоце Делчев”- Штип	Педагошки факултет “Св.Климент Охридски” – Универзитет “Св.Кирил и Методиј” – Скопје	Педагошки факултет во Битола, Универзитет “Св.Климент Охридски” – Битола	
Степен на студии	Додипломски , магистерски и докторски студии			
Траење на студиската програма	4+1+3			
Насоки во студиската програма	Одделенска насока	Студии на групата за одделенска настава	Одделенска насока	Студентите избираат едно од понудените подрачја: предучилишно, училишно, андрагошко научно подрачје
Дипломски труд	Потребно е да се изработи			
Педагошка пракса	во четвртиот и шестиот семестар со застапеност од 50 часа.	од третиот до седмиот семестар, со застапеност од 30 часа	Интегрирана практика во задолжителните предмети	15 дневна практика во трета година 15 дневна практика во четврта година
Звање (диплома)	Професор по одделенска настава	Професор по одделенска настава (на македонски, албански или турски јазик)	Наставник во одделенска настава	Дипломиран педагог Во додатокот на дипломата се наведува и подрачјето кое студентот продлабочено го студирал
Услови за запишување на прв циклус студии	успех од средното образование и државната матура			
	/	проверка на психофизичка - та способност за студирање	/	/

Извор: www.fakulteti.mk, 2011

2. Иницијалното образование на наставниците во Република Србија

Образованието на наставниците во Република Србија има долга традиција од отварањето на првите учителски школи во 70 – те години од 19 век, преку педагошките академии па сè до учителските и педагошките факултети. Во текот на 70 – те и 80 – те години од 20 век како резултат на надградбата на претходнопостоечките учителски академии со двегодишни студиски програми произлегоа актуелните педагошки факултети со четиригодишни универзитетски програми. Голем дел од одделенските наставници сè уште работат во основните училишта со диплома стекната од двегодишно студирање, меѓутоа нивниот број драстично се намалува (Церовиќ, 2005, 28).

Денес наставниците во Република Србија кои се вклучени во основното образование од прво до четврто одделение, своето иницијално образование го стекнуваат на педагошките факултети.

Во Република Србија постојат пет факултети за иницијално образование на наставници: Во Сомбор (Универзитет во Нови Сад), Белград (Универзитет во Белград), Ужице и Јагодина (Универзитет Крагуевац), Врање (Универзитет во Ниш). Како посебен оддел на факултетот во Сомбор е одделот во Суботица, на факултетот во Врање е одделот во Неготин, додека факултетот од Белград има оддели во Вршац и Нови Пазар.

Еден од клучните елементи на актуелните реформи во образовниот систем во Р.Србија е зголемувањето на професионалните компетенции на наставниците. Зголемениот број разновидни изборни предмети во училиштата кои ќе одговараат на потребите на локалната заедница ја наметнува и потребата од промени во системот на иницијално образование и стручно усовршување на наставникот. Тоа значи дека наставниците треба да стекнат и развијат знаења, вештини и ставови кои ќе овозможат нивно стручно и одговорно реагирање на потребите на учениците и родителите во училиштето каде што работат. Компетенциите кои се бараат од наставникот се: “ примена и развој на професионално знаење и вредности во функција на создавање стимулативни ситуации за учење, комуникација и интеракција со учениците, родителите, колегите и локалната заедница, превземање одговорност за планирање и

реализација на наставата, следење на напредувањето на ученикот, планирање и евалуирање на сопствената работа”. (ibid).

За развивање на овие компетенции сметаме дека е неопходно да се воспостави координиран систем на професионален развој на наставникот од неговото иницијално образование, преку воведувањето во работата па сè до континуираното професионално усовршување низ работа.

Со Законот за високо образование усвоен во 2005 година, битно се менува и сликата за иницијалното образование на наставниците. Секој од факултетите прави максимален напор за примена на Болоњската декларација преку реконструирање на студиските програми.

Со цел да одговориме на истражувачките прашања кои се однесуваат на иницијалното образование на наставниците во основното образование во Р.Србија во делот кој следува ќе се осврнеме на условите за упис на факултетите кои профилираат наставнички кадри, траењето на студиските програми, стекнатите компетенции по завршувањето на студирањето, застапеноста на педагошката пракса на факултетите.

А) Услови за упис на студиите

Основен услов за право на конкурирање за запишување на додипломски студии на факултетот е кандидатите да имаат завршено четиригодишно средно образование. Кандидатите кои сакаат да се запишат подлегнуваат на проверка на говорните, музичките и физичките способности и полагаат приемен испит од предметите Српски јазик и книжевност и Општо знаење и информираност. Кандидатот може да освои максимално 100 поени врз основа на општиот успех во средното училиште – најмногу 40 поени и постигнатите резултати на приемниот испит- најмногу 60 поени. Проверката на способностите (говорни, музички и физички) е елиминациска односно кандидатите кои не ги исполнуваат овие критериуми немаат право да полагаат приемен испит. Од кандидатите по пат на интервју се бара да одговорат на прашања со кои се проценуваат комуникациските компетенции и просоцијалните ориентации (ставови, вредносни ориентации, интереси, етички вредности). Сметаме дека ваквата уписна политика на педагошките факултети во Република Србија е од особено значење заради потребата од вложување на државата во квалитетен наставен кадар кој ќе ги задоволува барањата на современото динамично општество.

Б) Компетенции со кои се стекнуваат студентите на факултетите

Со совладување на студиските програми на педагошките факултети, студентот се стекнува со одредени општи и предметно – специфични способности.

Општите компетенции се однесуваат на: способност за критичко и самокритичко мислење, анализа, синтеза и предвидување на решенијата на одредени проблеми во образовниот процес, комуникациски способности, познавање на методите, постапките и процесите на истражување.

Стручните компетенции се однесуваат на : “темелно познавање и разбирање на педагошките дисциплини, способност за поврзување на основните знаења од различни области и нивна примена во образовниот процес, евалуација на сопствената работа.

Интерперсоналните и персоналните компетенции се однесуваат на : партнерство во афективната комуникација со учениците, тимска работа, толерантност, демократичност, почитување на разликите, личен интегритет, самодоверба, флексибилност за прифаќање промени, изградена професионална етика”. (Студиска програма за образование на учители, 2008, 27)

Сметаме дека со стекнување на овие компетенции идните наставници ќе умеат да одговорат на сложените професионални задачи и барања на современото училиште.

В) Студиски програми

Денешните студиските програми коишто се нудат на педагошките факултети во Р.Србија, главно ја имаат усвоено *опцијата 4+1* што значи нудат додипломски студии со траење од 4 години (8 семестри) со завршен дипломски труд и последипломски студии со траење од 1 година (2 семестри) со завршен магистерски труд.

Изменети се многу наставни програми и воведени нови *стручни профили* како што е дизајнер на медиуми во образованието, наставник со специјализација од граѓанско воспитание (на учителскиот факултет во Јагодина).

На сите наведени факултети постојат неколку *студиски насоки* како: насока за образование на професори по одделенска настава, образование на воспитувачи за предучилишни установи, дизајнер за медиуми во образованието, училишен библиотекар.

На насоката за образование на професори по одделенска настава, наставата се организира во рамките на основни академски студии (прв циклус), а дипломата носи *звање учител*. Постои можност и за продолжување на студиите на вториот и третиот циклус. Студиските програми обично стартуваат со општообразовни предмети, додека методиките и дидактиките на одделните предметни подрачја следуваат подоцна. Студиските програми содржат задолжителни и изборни студиски подрачја односно предмети кои се структурирани во неколку области: општообразовни предмети, теориско – методолошки, стручно – апликативни.

Студентот има обврска покрај полагањето на задолжителните студиски предмети да положи и одреден број на изборни предмети и на тој начин годишно да освои 60 кредити, односно 240 кредити во текот на четиригодишното студирање. *Кредитите* се доделуваат само за исполнети предвидени обврски на студентот. Дел од активностите кои треба да ги исполнат студентите а кои го определуваат бројот на кредитите за предметните програми се: активна присутност на предавања и вежби, изработена семинарска работа, успешно реализирана практична работа, самостојна работа, менторство на други студенти, настап на стручен собир и сл. (ibid)

Дипломската работа е задолжителна за сите факултети и се состои од изработка на труд и негова одбрана пред комисија. Со успешна одбрана на трудот, студентот добива одреден број на кредити.

Се тежнее кон поткрепување на програмите за образование на наставниците со современи и креативни методи, флексибилен однос кон студентите, мултидисциплинарен пристап и тимска работа. Поголемиот дел од педагошките факултети во Србија на своите веб-страни експериментално ја спроведуваат програмата за учење на далечина, која на студентите им овозможува достапност на содржините и материјалите неопходни за учење.

Г) Педагошка пракса

Педагошката пракса е застапена во текот на сите години од студирањето, во помал обем во почетните години, а во завршните години со поголема застапеност. Праксата се сведува на 10 - 12% од вкупната настава на факултетите. (Церовиќ, 2005, 29).

Табела 4. Иницијално образование на наставниците во основното образование во Р.Србија

Име на високо - образовната институција	Педагошки факултет во Сомбор (Универзитет во Нови Сад), има оддел во Суботица	Учителски факултет во Белград (Универзитет во Белград), има оддели во Вршац и Нови Пазар	Учителски факултет во Ужице и Педагошки факултет во Јагодина (Универзитет Крагуевац)	Учителски факултет во Врање (Универзитет во Ниш), има оддел во Неготин
Степен на студии	основни, мастер и докторски студии			
Траење на студиската програма	(4+1+3)			
Насоки во студиската програма	Насока за учител	Насока за професори во одделенска настава	Насока за учител	Насока за учител
Дипломски труд	Потребно е да се изработи			
Педагошка пракса	задолжителна за студентите и ги оптоварува часовно и бодовно во склад со предвидени стандарди	Потребно е да се дефинира начинот на остварување	семестри II – 25 часа IV-25 часа VI-50 часа VIII-100 часа	Педагошка, методичка и дидактичка, во училишта со кои факултетот има договор
Звање (диплома)	Учител	Професор по одделенска настава	Професор по одделенска настава	Учител
Услови за запишување на прв циклус студии	успех од четиригодишно средното образование резултати постигнати на приемниот испит проверка на говорни, музички и физички способности			

Извор: www.ucfu.kg.ac.rs, 2011

3. Професионално усовршување на наставниците во Република Македонија

Изминативе децении Република Македонија минува низ вителот на процесите на глобализација и информатичка револуција, што се одразуваат и на полето на образованието. Сè повеќе е изразена потребата од зголемување на квалитетот на наставата во воспитно – образовните институции, а во центарот на општествените настојувања е токму наставничкиот кадар.

Една од клучните реформи во сферата на основното образование е воведувањето на деветгодишното основно образование во учебната 2007/2008 година, кое е задолжително и се организира во три воспитно – образовни периоди и тоа: од прво до трето одделение, од четврто до шесто одделение и од седмо до деветто одделение. Наставата во прво одделение ја изведува наставник по одделенска настава, педагог или наставник за предучилишно образование, а наставата во второ, трето, четврто и петто одделение продолжува да ја изведува наставник по одделенска настава или педагог, освен наставата по англиски јазик, природни науки и техничко образование во петто одделение која ја реализира предметниот наставник за соодветниот предмет.

Од секој одделенски наставник кој реализира настава во првите пет години од основното образование, се очекува негова соодветна квалификуваност, односно подготвеност за следење и реализирање на современите сознанија од образовната теорија и практика. Современото “општество кое учи”, бара од наставникот да ја замени класичната улога на предавач со улога на поучувач, кој применувајќи ги активните методи за учење и ИКТ во наставата ќе го води ученикот во процесот на учење.

Искуствата во нашата училишна пракса покажуваат дека наставниците со потешкотии ја следат динамиката на новите потреби и промени заради употребата на веќе застарени сознанија кои ги стекнале за време на иницијалното образование на соодветните наставнички факултети. Исто така сè уште е присутен голем број на наставници во основните училишта кои работат со завршени двегодишни студии за наставници на педагошките академии.

За да се надминат овие слабости и да се исполни посакуваната современа улога на наставникот, последната деценија произлегоа иницијативи за зголемување на нивото на иницијалното образование на наставниците, развивање на програми за стажирање и професионално усовршување. Врз основа на бројните европски документи државата започна со дефинирање на компетенциите на современиот македонски наставник, развивање широк спектар на понуди на обуки за негово професионално усовршување и изнаоѓање начини како да го мотивира наставникот да вложува во сопствената улога и функција, преку понуда на систем за кариерен развој кој е законски регулиран со Законот за основно образование (член 91, став 1). Според Законот, наставниците се обврзани професионално да се развиваат во текот на својата кариера. Според сегашната законска регулатива во однос на професионалниот развој на одделенските наставници, регулирано е наставниците почетници по здобиеното работно искуство од една година под супервизија на ментор од училиштето, задолжително да полагаат стручен испит според програма донесена од министерот за образование и наука на предлог од Бирото за развој на образованието.

По стекнувањето на статусот наставник, во својот работен век секој од наставниците има обврска да ги посетува семинарите и другите форми за стручно и педагошко усовршување и врз основа на постигнатиот успех во воспитно – образовната работа има можност да напредува во звања.

Најголеми обврски за усовршувањето на наставниците припаѓаат на Бирото за развој на образованието, наставничките факултети и други специјализирани јавни и приватни установи, кои изготвуваат и реализираат современи програми за обука на наставниците.

3.1. Институционална поддршка на системот за професионално усовршување на наставниците во Република Македонија

Со оглед на крупните измени во содржината и организацијата на задолжителното деветгодишно основно образование, се налага потребата од развивање современи програми за обука на наставниците. За усовршувањето на наставниците се грижат компетентни институции како: Министерството за образование и наука на Р.Македонија (МОН), преку органите кои влегуваат во неговиот состав – Државниот просветен инспекторат (ДПИ), Бирото за развој на образованието (БРО), Државниот испитен центар (ДИЦ) високообразовните установи на кои се подготвуваат наставниците, единиците на локалната самоуправа (ЕЛС), комората на просветните работници (КПР) или Самостојниот синдикат за образование, наука и култура на Р.Македонија (СОНК), основните училишта и други специјализирани јавни и приватни установи.

Министерството за образование и наука (МОН) во стручна смисла своите надлежности ги остварува преку органите во негов состав. Она што би можело да се издвои како клучна надлежност на МОН во сферата на професионалното усовршување на наставниците е учеството во акредитацијата на понудувачите на образовни услуги од неформален тип, верификацијата на издадените документи, сертификати и уверенија за завршена обука, афирмацијата на филозофијата на доживотното учење со воспоставување на посебна канцеларија за подготовка на проекти од оваа област.

Државниот просветен инспекторат (ДПИ) врши надзор над исполнетоста на образовните стандарди, обезбедувањето на квалитетот во образованието преку евалвација на работата на воспитно – образовните установи. ДПИ во своите задачи ги има и надзорот на условите за изборот на наставниците, нивното стручно и педагошко усовршување, полагањето на стручниот испит, како и постапката за избор и напредување на наставниците во звања.

Бирото за развој на образованието (БРО), кое е составен дел од Министерството за образование и наука на Р.Македонија во низата надлежности утврдени со Законот за БРО, ги има и оние кои се однесуваат на професионалното усовршување на наставниците во основното образование. Согласно нив БРО се јавува во улога на организатор и спроведувач на активностите за професионален развој на воспитно - образовните кадри, на тој начин што предлага програма за стручно и педагошко усовршување на наставничкиот кадар, подготвува планови за континуирана обука на наставничкиот кадар, организира и реализира стручно и педагошко усовршување на кадарот во врска со реализацијата на наставните програми, прави избор на понудувачи на обуки, соработува со факултетите и другите установи во врска со дидактичко-методичкото усовршување на наставниците.

Во рамките на БРО како посебен оддел функционира Секторот за професионален развој на воспитно-образовниот кадар и советодавно - стручна работа. Својата дејност овој Сектор ја реализира преку *Одделението за изработка на програми и критериуми за професионален развој на воспитно образовниот кадар и Седумте меѓуопштински одделенија.*

Одделението за изработка на програми и критериуми за професионален развој на воспитно образовниот кадар ги врши следните работи:

- “Изработува анализи и врз основа на нив ги утврдува потребите за професионален развој на воспитно-образовниот кадар;
- Изработува долгорочен и годишен план на активности за обука на воспитно-образовниот кадар;
- Изработува долгорочен план за потребите за обука на воспитно-образовниот кадар;
- Ги спроведува постапките за акредитација за обезбедување услуги во врска со спроведување на обуките на воспитно-образовниот кадар;
- Склучува договор со акредитираните институции и други правни лица за спроведување на обуките на воспитно-образовниот кадар;
- Го следи извршувањето на услугите на акредитираните установи, институции и други правни лица во однос на квалитетот и извршувањето на услугите според утврдените рокови;

- Прибира информации од воспитно-образовниот кадар во врска со програмите за обука;
- Дава информации за констатираните согледувања за професионалниот развој на воспитно-образовниот кадар”.(www.bro.gov.mk, 2011).

Во извршувањето на надлежностите Секторот за професионален развој на воспитно-образовниот кадар и советодавна стручна работа преку Меѓуопштинските одделенија за советодавна стручна работа ги врши следните работи:

- “Дава советодавна стручна помош на училиштето за концепциските и систематските промени во воспитно-образовниот систем;
- Предлага стандарди за менторскиот систем на воспитно-образовниот кадар;
- Дава редовна стручна помош на училиштата за подготовка и спроведување на училишните проекти во согласност со развојните планови;
- Врши редовна советодавна стручна работа со наставниците и им нуди насоки и сугестии на наставниците за подобрување на наставата по одделни предмети и наставни подрачја, како и за следење, проверување и оценување на учениците;
- Врши инструктивна менторска работа и дава интервентна помош за воспитно-образовниот кадар;
- Поттикнува и организира активности за размена на знаења и професионално искуство меѓу училиштата;
- Развива програма за подобрување на квалитетот на наставата во училиштето врз основа на извештајот од спроведената интегрална евалуација од страна на Државниот просветен инспекторат и
- Изготвува предлог мерки за подобрување на квалитетот на наставата и оценувањето на наставниците” (Закон за Бирото за развој на образованието, 2006, 5).

Државниот испитен центар (ДИЦ) ќе има надлежности во сферата на усовршување на наставничкиот кадар доколку во Р.Македонија се воведат организирањето на националните оценувања на успехот на учениците во основните училишта. ДИЦ ќе врши обука и сертифицирање на наставниците за самоевалвација односно за интерно оценување и обука на наставниците за користење на резултатите од екстерните оценувања.

Високо – образовните институции се грижат не само за реализација на иницијалната обука на наставниците, туку и за понатамошното стручно и педагошко усовршување на наставниците кои ќе се вработат во основните училишта.

Единиците на локалната самоуправа (ЕЛС) преку своите претставници во училишните одбори учествуваат во управувањето со образовната институција, даваат предлози за зајакнување на соработката на училиштата со општината преку најразновидни проекти во кои зема учество наставничкиот кадар, обезбедуваат средства, просторни услови за реализација на истите.

Самостојниот синдикат за образование, наука и култура на Р.Македонија (СОНК) (или пак во иднина специјализираното тело именувано како Комора на просветни работници (КПР) е задолжен за лиценцирањето и унапредувањето на наставничкиот кадар во Р.Македонија.

Основните училишта вршат дијагностицирање на потребите од обуки на наставничкиот кадар и ги формулираат во годишната програма на училиштето.

Специјализирани јавни и приватни установи преку понудените обуки за наставничкиот кадар во основните училишта, директно влијаат на неговиот професионален развој.

3.2. Форми на професионално усовршување на наставниците во Република Македонија

Долги години наназад, професионалното усовршување на одделенските наставници беше организирано стихијно. Причините за оваа состојба лежат во немањето на национална стратегија за професионално усовршување, непостоењето на системска поврзаност и соработка меѓу главните институции (БРО – факултети – основни училишта), како и дефицитот од финансии во оваа сфера. Како што веќе споменавме, најголемите обврски за усовршувањето на наставниците припаѓаат на Бирото за развој на образованието, наставничките факултети и други специјализирани јавни и приватни установи, кои изготвуваат и реализираат современи програми за обука на наставниците.

Во рамките на активностите за професионалниот развој, Бирото спроведува:

- Обуки на наставниците за примена на новите наставни програми од деветгодишното основно образование,
- Обуки според програми приоритетни на национално ниво и според програми развиени од потребите на училиштата (со акредитирани понудувачи),
- Обуки за поддршка на определени програми и новини во образованиот процес во соработка и поддршка со други институции и организации. (www.bro.gov.mk, 2010)

Во текот на 2010 година, во однос на активностите за професионален развој на воспитно - образовните кадри, Бирото ги спроведе следните обуки:

Табела 5. Обуки реализирани од Бирото за развој на образованието

Ред. Бр.	Тема на обуката (семинарот)	Реализатори / обучувачи	Целна група	Број на учесници	Времетраење на обуката (во часови)
1	Работа со компјутер	Советниците од БРО	Наставници од одделенска настава - 4 одд	810	32 часа
2	Воведување во новите наставни програми за прво одд. деветгодишно основно обр.	Советниците од БРО	Наставници од одделенска настава – 1 одд	558	8 часа
3	Воведување во новите наставни програми за второ одд. деветгодишно основно обр.	Советниците од БРО	Наставници од одделенска настава - 2 одд	1035	6 часа
4	Воведување во новите наставни програми за трето одд. деветгодишно основно обр.	Советниците од БРО	Наставници од одделенска настава - 3 одд	1041	6 часа

5	Воведување во новите наставни програми за четврто одд. деветгодишно основно обр.	Советниците од БРО	Наставници од одделенска настава - 4 одд	1190	6 часа	
6	Воведување во новите наставни програми за петто одд деветгодишно основно обр.	Советниците од БРО	Наставници од одделенска настава - 5 одд	1190	6 часа	
7	Оценување на постигањата на учениците од четврто одд. деветгодишно обр. - описно и бројчано оценување	Советниците од БРО	Наставници што предаваат во 4 одд	1169	8 часа	
8	Регионални обуки за ТулКид програма	Советници од БРО	Одделенски наставници во трето, четврто и петто одд	1420	24 часа	

Извор: www.mon.gov.mk, 2010

Врз основа на спроведена анкета во сите основни училишта, БРО ги констатира актуелните потреби на одделенските наставници за нивно усовршување во една од понудените теми :

- Стратегии на подучување и учење,
- Планирање, вреднување и оценување во наставата,
- Организирање на наставата во училница,
- Примена на ИКТ,
- Ученици со посебни образовни потреби,
- Училиштето и заедницата,
- Тема од национален интерес. (www.bro.gov.mk, 2010)

По извршена анализа на резултатите од спроведената анкета во основните училишта, БРО ги констатира потребите на наставничкиот кадар за професионално усовршување и ги спроведува постапките за акредитација на институциите кои организираат обука на наставници. Акредитираните даватели на обука на наставниците се должни да понудат различни програми од избраните теми и да ги реализираат обуките на наставниците нудејќи квалитет во однос на содржината на обуката на наставниците, работата на обучувачот, просторните услови, материјалите за настава, користената наставна методологија и опрема.

Во текот на 2010 година преку акредитација на програми и понудувачи на обуки и услуги беа спроведени следните семинари:

Табела 6. Обуки реализирани преку акредитација на програми и понудувачи на обуки и услуги

Ред. Бр.	Тема на обуката (семинарот)	Број на учесници	Целна група	Реализатори / обучувачи	Времетраење на обуката (во часови)
1	Стратегии и техники на подучување	2542	Наставници од 246 основни училишта	9 акредитирани понудувачи на обука и услуги со вкупно 33 акредитирани програми	36 часа по обука Вкупно 13276 часа
2	Планирање, вреднување и оценување	889			
3	Организирање на наставата во училницата	340			
4	Примена на ИКТ во наставата	1455			
5	Ученици со посебни образовни потреби	536			

6	Училиштето и заедницата	821			
7	Тема од национален интерес	147			

Извор: www.mon.gov.mk, 2010

Најголемиот дел од проектите и обуките во Р.Македонија се финансирани од страна на влади на други земји и надворешни донатори како што се УСАИД, Светска банка, PHARE. Најпознати такви проекти се:

- Проектот за модернизација на образованието, финансиски подржан од Светска банка, Кралството Холандија и Владата на Р.Македонија чија главна цел во однос на обуката на наставниците е воспоставување на систем за акредитација во кој професионалното усовршување на наставниците ќе се обезбедува од повеќе даватели на услуги кои задоволуваат соодветни критериуми за квалитет во работата.
- Проектните активности на УСАИД во основните училишта како Електронско училиште (e- school project) насочени на интеграција на проектното учење и ИКТ во заедницата;
- Проектот Креативна настава и учење, на фондацијата Институт Отворено општество и фондацијата Чекор по чекор Македонија.(Ангелоска – Галевска, Н., 2005, 2).

Бирото за развој на образованието во соработка со други институции во текот на 2010 година, ги реализира следните проекти:

Табела 7. Проект што го реализира Бирото за развој на образованието во соработка со Министерството за информатичко општество на Република Македонија

Ред. Бр.	Тема на обуката (семинарот)	Реализатори / обучувачи	Целна група	Број на учесници	Времетраење на обуката (во часови)
1	„Воведување во користење на е-содржините од порталот skooool.mk.“ ²	Советниците од БРО	Одделенски наставници кои реализираат настава во 1 одд. во уч. 2010/2011 год	1107	8 часа
2	„Воведување во користење на е-содржините од порталот skooool.mk.“ ²	Советниците од БРО	Одделенски наставници кои реализираат настава во 2 одд. во уч. 2010/2011 год.	1178	8 часа
3	„Воведување во користење на е-содржините од порталот skooool.mk.“ ²	Советниците од БРО	Одделенски наставници кои реализираат настава во 3 одд. во уч. 2010/2011 год.	1154	8 часа
4	„Воведување во користење на е-содржините од порталот skooool.mk.“ ²	Советниците од БРО	Одделенски наставници кои реализираат настава во 4 одд. во уч. 2010/2011 год.	890	8 часа

Извор: www.mon.gov.mk, 2010

Табела 8. Проект што го реализира Бирото за развој на образованието во соработка со проектот на УСАИД за основно образование (ПЕП)

Ред. Бр.	Тема на обуката (семинарот)	Реализатори / обучувачи	Целна група	Број на учесници	Времетраење на обуката (во часови)
1	Стандарди за училишно формативно оценување	Експерти, советници од БРО и наставници - обучувачи	Наставници од основното училиште, административен персонал	2595 наставника, 127 административен кадар	32 часа
2	Методологија во наставата во 21 век	Советници од БРО и наставници обучувачи	Наставници	16	24 часа
3	Регионална СМПС обука на ИНТЕЛ за лаптопи	Надворешни експерти	Наставници - обучувачи	630	24 часа
4	Регионален ЕДУБУНТУ тренинг	Надворешни експерти и советници од БРО	Наставници - обучувачи	875	24 часа
5	Креирање на ефективна средина за учење	Надворешни експерти и советници од БРО	Наставници и училишна администрација	211 наставници и 23 претставници од училишната администрација	16 часа
6	Вклучување на родителите и заедницата во училишните активности	Надворешни експерти и советници од БРО	Наставници и училишна администрација	151 наставници и 20 претставници од училишната администрација	16 часа
7	Обука за ЛЕГО работи	Надворешни експерти	Наставници во основното обр. и советници	51 наставник и 2 советника	24 часа

Извор: www.mon.gov.mk, 2010

Табела 9. Проект што го реализира Бирото за развој на образованието во соработка со УНИЦЕФ

Ред. Бр.	Тема на обуката (семинарот)	Реализатори / обучувачи	Целна група	Број на учесници	Времетраење на обуката во часови
1	Нумеричка писменост: Математика со размислување во почетните одд.	Странски консултанти од САД ангажирани од УНИЦЕФ Обучувачи - наставници (48)	Одделенски наставници од 1 - 5 одд	1721	49
2	Јазична писменост: Читање со разбирање во почетните одделенија Пишување во почетните одд.	Странски консултанти од САД ангажирани од УНИЦЕФ Обучувачи-наставници (46)	Одделенски наставници од 1 - 5 одд	935	49

Извор: www.mon.gov.mk, 2010

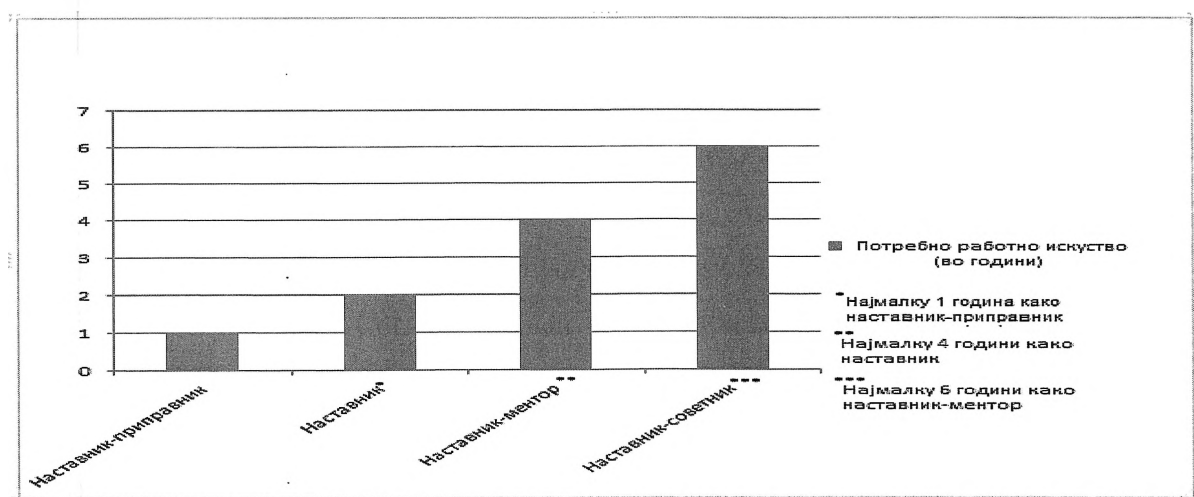
Проектните активности во образованието се значајни заради нивното соодветствување на потребите на современото општество од обучени наставници со видоизменета улога. Сепак ефектите на ваквата обука се краткотрајни, односно не се омасовуваат натаму во секојдневната работа на наставниците. “Направените евалуации покажуваат дека наставниците се сретнуваат со разни ограничувачки фактори за примена на новите стратегии на работа, како што се преголемиот број на ученици во паралелката, недоволно време за реализација на часот со таков систем на работа, немањето нагледни средства, нарушената дисциплина на учениците во паралелката”. (Ангелоска – Галевска, 2005, 3).

Освен преку курсеви и семинари наставниците се усовршуваат и преку посета на симпозиуми, студиски патувања, вонредни и постдипломски студии, организирани практични нагледни часови на ниво на активни наставници, трибини и организирани дебати за актуелни прашања, следење на стручна и научна литература, учество во организирање и реализирање на предавање од својот домен на работа,

осовременување на наставата со ИКТ, опсервирачки посети на други училишта, менторирање и опсервација помеѓу наставниците, индивидуални и заеднички истражувања. Најчесто употребувани форми на активности се: присуството на наставниците на курсеви и работилници, читање на стручна литература, учеството на образовни конференции и семинари.

3.3. Кариерен развој на наставниците во Република Македонија

Голем дел од наставниците заради присутноста на урамниловка во статусот и наградувањето, долги години ги доживуваа професионалните обврски и имплементацијата на современите стратегии во својата работа како дополнителен ангажман и товар. Беше согледано дека само со системска промена во статусот и наградувањето на наставниците ќе биде овозможено и осовременувањето на наставата. Земајќи го предвид овој факт, Министерството за образование и наука изготви *модел за напредување во кариерата на наставниците во основното образование* и го вгради во законската регулатива. Согласно член 92 од Законот за основно образование наставниците во текот на својата професионална кариера задолжително мора да се усовршуваат на професионален план, а тоа усовршување и напредување минува низ неколку фази или т.н звања: наставник - приправник, наставник, наставник - ментор и наставник - советник.



Графикон 2. Модел на професионално усовршување на наставниците во Република Македонија

Штом ќе се вработат наставниците се на првиот степен од звањето именувано како *наставник- приправник*. Наставник- приправник е секој оној наставник кој започнува да се воведува во воспитно – образовниот процес и за него е неопходно да поседува:

- Универзитетски степен на образование,
- Здравствено уверение и
- Одредени педагошки и ИКТ компетенции на базично ниво. (Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2006, 345)

За времетраење на ова звање поточно во првата година од својата работа, за наставникот - приправник се врши интерна и екстерна евалвација од страна на учениците, стручните работници, наставникот кој му е доделен за ментор, директорот на училиштето, родителите, советниците и инспекторите. По едногодишното стажирање наставникот - приправник полага стручен испит пред испитна комисија формирана од министерот за образование. Стручниот испит се состои од два дела: практичен и теоретски. Практичниот дел подразбира реализација на наставни часови пред соодветната комисија која ја проценува работата на кандидатот, додека пак теоретскиот дел се однесува на проверка на знаењето на наставникот од методиката на наставата и правната регулатива во областа на основното образование. Секој наставник кој успешно ќе го помине ова скалило се смета дека е подготвен за реализација на наставата и добива лиценца за работа.

Одделенскиот наставник за да го стекне следното звање - *наставник*, потребно е да има :

- “Универзитетски степен,
- Најмалку една година работно искуство како наставник приправник,
- Здравствено уверение,
- Стекнато лиценца за наставник,
- ИКТ компетенции - да употребува компјутерски апликации”.(ibid)

Дел од работните задачи кои наставникот треба да ги исполнува се:

- “Да учествува во тимското планирање на наставата;
- Да учествува во дизајнирањето на материјалите за учење;
- Да соработува со стручните служби во училиштето;

- Да учествува во креирањето и дизајнирањето на наставните и вонучилишните активности;
- Да води сопствена педагошка евиденција;
- Да учествува во обуки и проектни активности во училиштето;
- Да подржува иницијативи за осовременување на наставата;
- Да следи педагошка и стручна литература;
- Да објавува сопствени прилози во стручниот печат;
- Да следи и учествува на стручни собири, трибини и др.;
- Да остварува соработка со учениците, родителите, наставниците, стручните активи, стручните соработници, директори, претпријатија, стручни асоцијации, локалната заедница;
- Да користи образовна технологија”. (ibid)

Вреднувањето на неговата работа го вршат: учениците, стручните соработници, директорот, родителите, советниците, инспекторите, претпријатијата.

За еден одделенски наставник да се здобие со звањето *наставник - ментор* потребно е:

- “Да поседува работно искуство од најмалку четири години како наставник,
- Да има здравствено уверение,
- Да учествува во проекти како имплементатор на проектни активности,
- Да има посетено обука од минимум 200 часа,
- Да има изработено сопствена стручна библиографија,
- Да има објавени трудови во стручниот печат,
- Да учествува во стручни тела и органи во училиштето, како и на стручни собири во улога на излагач на сопствен труд,
- Да развива и користи сопствени материјали за учење, дидактички средства ,
- Да користи стручна литература,
- Да учествува во изработката на наставните програми,
- Да соработува со локалната заедница,
- Да врши мониторирање, раководење, анализи и евиденции на наставниот процес, да врши менторство на студенти идни наставници и менторство на наставници приправници”. (ibid, 346)

Наставникот - ментор треба да остварува широка соработка со учениците, наставниците, стручните активи, стручните соработници, директорот, родителите, разни претпријатија, стручни асоцијации и локалната заедница. Истите субјекти со кои наставникот гради соработка, се и оценувачи на неговата работа.

Наставник - советник е оној наставник кој има најмалку шест години работно искуство како наставник - ментор. Овој наставник потребно е да ги исполнува следните услови и критериуми:

- “Да внесува иновации во наставата и училишната работа,
- Да развива материјали за учење, дидактички материјали,
- Да употребува современа литература и други извори на учење,
- Да публикува стручна и педагошка литература,
- Да учествува во проектни активности на меѓународно ниво,
- Да биде ментор во проектни обуки на наставници,
- Да учествува во училишни и национални проекти во својство на координатор, член на тим, советник,
- Да учествува на државни и меѓународни собири”. (ibid, 347)

Наставникот советник остварува интерна и екстерна соработка со: учениците, наставниците, стручните активи, стручните соработници, директорот, родителите, претпријатијата, стручните асоцијации и локалната заедница.

Овој модел за напредување во кариерата на одделенските наставници не само што овозможува степенест пристап во статусот на наставниците преку веќе наведените звања, туку и придонесува за степенест пристап во наградувањето со плата. Изборот во повисоко звање се врши врз основа на постигнатиот успех во наставата и учењето на учениците, стекнатото искуство и компетенции, иновациите и вонучилишните активности. Согледуваме дека секое наредно ниво од тој скалест кариерен развој бара повисоки компетенции кај наставниците.

Напредувањето во звањата наставник и наставник - ментор го врши училишна комисија формирана од страна на директорот на училиштето, додека пак напредувањето во највисокото звање наставник - советник го врши комисија формирана од страна на министерот за образование. Секој одделенски наставник може да напредува во следното звање по три години.

Зависно пак од бројот на вработени наставници во училиштето варира бројот на наставниците кои може да напредуваат во секое од звањата. Доколку во училиштето има до 50 вработени наставници, тогаш тоа може да унапреди по двајца наставници за секое од звањата, а ако училиштето има повеќе од 51 наставник, тогаш може да унапреди по три наставници за секое од звањата.

Имајќи го в предвид слабиот социјален и материјален статус на наставниците во основните училишта во државата, сметаме дека со воведувањето на четиристепениот модел на професионален развој на наставникот ќе се подобри мотивацијата на наставникот за сопствено унапредување и за негова професионална и лична сатисфакција што секако позитивно ќе се одрази и на квалитетот на воспитно – образовната работа. Овој модел за напредување на наставникот во својата кариера е предвиден да стартува од 1 Јануари 2011 година, меѓутоа сè уште е во мирување. Она што е неопходно да се превземе како активност во иднина е изработка на јасен и прецизен правилник за напредување на наставниците со прецизно дефинирани аспекти за преминување од едно на друго ниво. Квалитетот на работата на наставниците ќе се оценува по пат на интерна и екстерна евалуација. Како што може да согледаме кај секој наставник ќе се вреднува неговиот степен на вклученост во училишната работа, иновирањето во наставата, учеството на образовни семинари, регионални, национални и интернационални проекти, менторирањето на наставници - приправници, соработувањето со сите субјекти во воспитно - образовниот процес, публикувањето на стручна и педагошка литература итн.

Она што претставува должност на секој одделенски наставник е водењето на професионално досие во основното училиште во кое е вработен. (Прилог 4 стр.145) Ова досие ги содржи основните податоци за: името на училиштето, местото, општината, името и презимето на наставникот, работно место, степенот и видот на образование, работното искуство во воспитно - образовната работа, звањето. Исто така наставникот води податоци за:

- Учество на обуки, темата на обуката, организаторот на обуката, времетраењето, датумот на одржување на обуката и видот на издадениот сертификат,

- Учество во реализација на семинари во училиштето како кореализатор на семинар организиран од други институции,
- Учество во акциски и развојни истражувања, проекти, стручни советувања и конференции со сопствено излагање,
- Просечната оценка од самоевалуација и податоци од спроведена интегрална евалуација,
- Спроведена посета на наставникот од страна на советник од БРО,
- Стекнати сертификати, дипломи и признанија што наставникот смета дека се од интерес за неговото професионално усовршување и сака да ги приложи.

(Правилник за формата, содржината и начинот на водењето на професионалното досие на наставникот и стручниот соработник во основното училиште, 2010, 2-4)

Ова досие наставникот започнува да го води од денот на вработувањето и истото континуирано го дополнува со нови податоци. Во прилог на професионалното досие се чуваат материјални докази кои служат за потврда на исказите од досието.

Сметаме дека оваа збирка создадена од самите наставници претставува моќен извор на информации за работата на наставникот, неговите постигнати резултати, ја опишува и документира неговата стручност и определба за доживотно учење.

3.4. Анализа и интерпретација на одговорите добиени при интервјуирање на наставниците во Република Македонија

Поголемиот дел од одговорите на одделенските наставници кои беа интервјуирани во основното училиште “Васил Главинов” – Скопје, по однос на поставените теми, можеме да констатираме дека главно одат во иста насока, без оглед на степенот на образование, полот, возраста или должината на работниот стаж на наставниците.

Врз основа на аналитичкиот приод кон сите поединечни одговори на секое од поставените прашања можеме да издвоиме неколку клучни подрачја.

- ***Образованието стекнато на наставничките факултети нуди големи теоретски знаења, но и недоволно практично искуство***

Повеќе од половина од интервјуираните наставници изразуваат задоволство од здобиените теоретски знаења на завршените наставнички факултети, некои од нив ги издвојуваат и студиските предмети кои ги сметаат за најзначајни во формирањето на стручноста како дидактиките и методиките. Факултетското образование сметаат дека им помогнало во градењето на сопствени ставови, усвојувањето на нови наставни методи, успешното изведување на наставата и понатамошното водење сметка за сопствениот професионален развој.

Меѓутоа, како најголема слабост која повеќето од интервјуираните наставници ја наведоа, е доминацијата на теоријата наспроти праксата, учењето содржини кои според нив се непотребни за понатамошната работа, “недостигот на почести посети” и “опсервации на часови во основните училишта”, потребата од “добивање насоки за успешно реализирани часови”, “недоволни сознанија за начинот на водење и пополнување на педагошката документација”.

- ***Сигурност и самодоверба во она што се работи уште на самиот почеток од наставничката кариера***

Недвосмислено наставниците речиси сите наставници (27) истакнуваат дека сигурноста била карактеристика уште на самиот почетен период од нивниот кариерен развој. Најголема причина за постоењето на ова чувство е поседувањето на знаење и голем степен на самодоверба. Како што еден наставник вели: “Сè што ми требаше, го имав усвоено, научено на факултетот”. Повеќето наставници сигурноста ја чувствуваат во однос на исполнувањето на работните задачи. Кај мал дел од нив (3) постоела и несигурност во однос на планирањето и реализацијата на наставата. Таа несигурност била предизвикана главно од недоволното работно искуство, немањето познавања околу пополнувањето на педагошката документација “не умеев да го пополнувам дневникот”, недоволното познавање на учениците “ми беше потребно време да ги запознаам карактеристиките на соодветната возраст на ученици со кои работам”, недоволната оспособеност за дефинирање на целите и задачите на часот “не знаев како да ја дефинирам главната цел и задачите на часот”.

- *Стекнувањето на стручноста на наставниците е резултат на влијанието на повеќе категории на субјекти*

Речиси сите интервјуирани наставници (26) потврдија дека добиле голема помош од други стручни лица. Сосема мал дел (4) од нив истакнаа дека сè што постигнале е резултат исклучиво на нивните самостојни напори и вложувања во својот професионален развој. Како што вели еден наставник *“во градење на сопствената стручност најмногу ми помогна секојдневното работно искуство и континуираност во работата, мојата трудољубивост и постојаната индивидуална надградба.”* Во групата на субјекти кои имале влијание врз стекнувањето на стручноста на наставниците беа наведени:

Колегите, колегите од матичното училиште каде работат интервјуираните наставници, или пак од други основни училишта. Интервјуираните наставници за исклучително важна ја сметаат *комуникацијата со колегите* и ги издвојуваат контактите со најчесто поiskusните и повозрасните колеги или пак оние од активот на наставници, кои им давале совети и помош врз основа на искуството.

Следењето на стручна литература – Голем дел од наставниците читаат стручна литература најчесто поврзана со изведувачето на наставата а многу ретко читаат литература со општопедагошки теми.

Еден мал дел од наставниците се изјаснија дека помошта ја побарале и добиле од *директорот* на училиштето, *стручната служба* претежно во однос на давањето насоки за одредени методи и техники во наставата, сопственото *семејство* во случај каде родителите на интервјуираниот наставник биле просветни работници, *професорите* на наставничките факултети со кои сè уште одржуваат контакти и по завршувањето на студиите.

- *Посетата на стручни семинари и следењето на стручна литература се најчести форми и начини на усовршување на наставниците*

Од анализата на одговорите на наставниците можевме да забележиме дека најчесто практикувани и сакани форми на професионално усовршување се читањето стручна литература, посетата на семинари, учеството на работилници, дебати, симпозиуми, учеството во активности и отворени часови.

Префериран начин за стекнување стручност се семинарите и читањето на педагошка литература. Наставниците наведуваат дека на семинарите: *”Стекнувам нови знаења и ги проширувам веќе постоечките”, “Запознавам стручни лица со кои воспоставувам контакти и добивам совети за збогатување на мојата стручност”*.

- ***Голем е бројот на семинарите на кои присуствувале и учествувале одделенските наставници***

Зависно од должината на работниот стаж во образовната институција, варира и бројот на семинарите на кои присуствувале одделенските наставници. Оние со помал број на години минати во пракса имаат присуствувало на помал број стручни семинари за професионално усовршување, додека оние со поголем работен век учествувале на голем број семинари во државата, а мал дел од нив и надвор од неа.

Најактуелни се семинарите поврзани со новото деветгодишно образование организирани од БРО, со цел запознавање со новите наставни планови и програми, семинари од областа на ИКТ како: ToolKid, роботика, GCompris, Edubuntu, семинари поврзани со унапредување на оценувањето, како: ПЕП семинари за формативно оценување, запознавање со стандардите и критериумите за оценување, “Чекор по чекор”, “Активна настава”, “Со читање и пишување до критичко мислење”, “Училиште по мерка на детето”, “Улогата на наставникот во наставата”, курсеви за изучување на англискиот и албанскиот јазик. Дел од наставниците ги издвојуваат како најзначајни за нивното стручно усовршување ПЕП обуките за оценување, обуките од ИКТ и креативните техники и стратегии со кои се запознале во проектот “Со читање и пишување до критичко мислење”.

- ***Потребна е вклученост на наставниците во создавањето наставни планови и програми***

Помалку од една третина наставници истакнуваат дека учествувале во креирањето на наставни планови и програми, а главно сите се согласуваат со фактот дека убаво и потребно е да се учествува особено заради непосредното учество во воспитно – образовната пракса. Оние со помал работен стаж сметаат дека се неподготвени за таква активност, меѓутоа со тек на време ќе се здобијат со потребното искуство за учество во тимот на составувачи и креатори на програми. Наставниците кои имаат подолг работен

стаж сметаат дека нивното богато искуство во пишувањето учебници и учеството во рецензирање на други, треба да се искористи и за оваа активност.

- ***Негување најразновидни форми на соработка со сите субјекти вклучени во воспитно – образовниот процес***

Интервјуираните наставници посочија дека соработуваат “ со сите субјекти кои на некој начин се инволвирани во образовниот процес”, почнувајќи од учениците, родителите, колегите, стручната служба, се до советниците и локалната заедница.

Најчести се контактите со учениците, родителите и колегите, во кои ги советуваат учениците, разменуваат искуства и дискутираат со колегите, ги информираат усно или по писмен пат родителите, организираат работилници, спроведуваат анкети, одржуваат редовни родителски средби и водат индивидуални разговори.

- ***Употреба на комбинирани методи, форми на наставата со цел да се излезе во пресрет на потребите на современата настава***

Две - третини од интервјуираните наставници во својата воспитно – образовна работа ги користат позачестено групната и индивидуалната форма на работа, наспроти тимската работа или заедничката. Покрај стандардните методи на демонстрација, илустрација, разговор, дискусија, се почесто наставниците користат и “набљудување, проектна задача, истражување, практична работа”, а наставата ја осовременуваат и со употреба на ИКТ, графоскопи, а еден дел од нив ги наведуваат и техниките петторед, призма, коцка, грозд, квадрант и акростих.

- ***Континуираното усовршување и реализирањето на наставата се приоритетни задачи во воспитно – образовната работа на наставниците***

Повеќе од половина испитаници се изјаснија дека најголемо значење во нивната воспитно – образовна работа од сите наведени задачи придаваат на континуираното усовршување, како и на реализацијата на наставата. Во групата на помалку значајни се: планирањето на наставата, соработката во и вон училиштето, како и оценувањето на учениците.

- ***Во континуираното професионално усовршување најмногу може да помогнат: посетата на семинари, читањето стручна литература,***

користењето на интернет, размената на искуства преку активна работа на стручните активи во училиштето, соработката со колеги во државата и надвор од неа, учествата на

работилници, симпозиуми, постојаното следење на новините и примената на квалитетни промени во образованието, соработката со други земји.

- ***Недостасуваат финансиски средства и техничка поддршка во градењето на наставничката кариера***

Најголемиот дел од интервјуираните наставници (21) сметаат дека недостасува материјално – техничка поддршка во училиштата и ги набројуваат нештата кои им се најпотребни за воспитно – образовната работа како: лап-топ, ТВ апарат, DVD Player, дигитална камера, пристап до бесплатна стручна литература, дидактички средства, сопствен кабинет, опремена библиотека. Друга помала група (7) смета дека се потребни финансиски средства за усовршување, а само двајца од наставниците се изјаснуваат дека сакаат : поддршка од БРО и МОН преку консултативни средби со нивни претставници, поголема мотивираност кога се постигнуваат високи резултати, ” поголемо почитување и вреднување од страна на надлежните органи ” како и дефинирани “ скалила за напредок и оценување на квалитетот на наставниците ”, бидејќи “ во образованието нема можност да се напредува, ако си вработен како наставник, тоа си до пензија ”.

4. Професионално усовршување на наставниците во Република Србија

Во изминатите години Република Србија превзема низа реформски зафати во сферата на образованието на наставниците, поаѓајќи од фактот дека усовршувањето на наставникот е многу важен дел од унапредувањето на квалитетот на образовниот систем. Од особена важност за државата е воведувањето на наставникот во работата и стручното усовршување да биде професионално, коректно, стручно и етички организирано во целост. Професионалниот развој на наставникот, станува особено актуелен од јули 2004 година, кога Заводот за унапредување на образованието и воспитанието истата година ги публикува ***Правилникот*** за *посиојано сѝручно усовршување и сѝекнување на звањето насѝавник, восѝишувач и сѝручен соработѝник во Р.Србија* и ***Водичот*** *низ сѝручното усовршување и наѝредување на насѝавникоѝ, восѝишувачоѝ и сѝручниоѝ соработѝник*. Во рамките на овие документи прецизно се дефинирани и утврдени: Целите во стручното усовршување,

Активностите низ кои ќе се реализира ова усовршување; Програмите и начинот на организирање на постојаното стручно усовршување; Звањата кои наставниците ќе можат да ги стекнат во текот на своето усовршување и Органот кој одлучува за стекнувањето на звањата и постапката на напредување.

Согласно законската регулатива, наставникот со или без лиценца за работа, должен е “ *постојано да се усовршува заради успешно остварување и унапредување на образовно - воспитаната работа и стекнување компетенции потребни за работата*”, во склад со општите принципи за постигнување на образовните цели и стандарди. (Закон за основите на системот на образование и воспитание, 2009, 6).

Под постојано стручно усовршување на наставникот, се подразбира “*следење, усвојување и примена на современите достигнувања во науката и практиката заради остварување на воспитно - образовните цели и задачи и унапредување на воспитно - образовната пракса.*” (Правилник за постојано стручно усовршување и стекнување на звањето наставник, воспитувач и стручен соработник во Р.Србија, 2004, 2).

Постојаното стручно усовршување на наставниците насочено е на:

- “Оспособување за поголема самостојност во планирањето, организацијата и изведувањето на воспитно - образовната работа;
- Стекнување на стручни знаења, размена на искуства, унапредување во струката и напредување во звањето;
- Усовршување на вештините за следење на развојот и постигнувањата на ученикот;
- Развивање способности и вештини за учество во тимска работа и за успешна комуникација;
- Негување на атмосфера на разбирање и почитување;
- Самовреднување, следење и унапредување на сопствената пракса;
- Оспособување за следење и примена на новите образовни технологии;
- Оспособување за прифаќање на родителите за партнери во процесот на остварување на воспитно - образовните цели;
- Остварување на соработка со општествената заедница”. (ibid).

Активностите низ кои се остварува професионалното усовршување се воглавно организирани од страна на владиниот и невладиниот сектор во Р.Србија, основните училишта и самите наставници. Најголем удел во усовршувањето имаат Министерството за просвета и спорт, Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, бројни стручни здруженија регистрирани за извршување дејност во образованието.

Во Р.Србија, професионалното усовршување на наставничкиот кадар се остварува по посебни програми, кои можат да бидат задолжителни и изборни. Овие програми се публикуваат во **Каталог** на програми за постојано стручно усовршување на наставниците, воспитувачите и стручните соработници, кој се дистрибуира во воспитно - образовните установи, од страна на Заводот, најдоцна до 1 јуни, во тековната учебна година, а се однесува за наредната учебна година. Значи самите наставници одлучуваат од сиот официјален материјал, кои програми се приоритетни за нивното усовршување и нив ги бираат. Средствата за трошоци за примена на задолжителните програми кои ги донесува Министерот, односно Заводот, ги обезбедува буџетот на Републиката. Остварувањето на одобрените програми, го проверува Заводот во текот на нивната примена. Заводот го продолжува, или одзема одобрувањето на програмите, врз основа на вреднување на реализацијата на целите и задачите, начините на примена на програмите и резултатите. Ако резултатите од вреднувањето на примената на одобрените програми, задоволуваат и се без потреба за измени и дополнувања, Заводот по истекот на рокот, го продолжува одобрувањето на програмите без конкурс. Ако резултатите од вреднувањето не задоволуваат, Заводот го одзема одобрувањето на програмите.

4.1. Институционална поддршка на системот за професионално усовршување на наставниците во Република Србија

Веќе долги години стручното усовршување на наставникот е тема, која завзема едно од најзначајните места во системот на образование на Р.Србија. За таа цел, државата ангажира цел систем на институции, кои се грижат за целосно спроведување на Законската регулатива, преку нудење разновидни модели на стручна поддршка и помош на ниво на училишните установи. Во своето стручно

усовршување, наставниците добиваат надворешна и внатрешна поддршка. Надворешната поддршка ја добиваат од Националниот Совет за просвета, Министерството за просвета, Заводи, факултети, стручни здруженија, невладини организации, Регионални центри, локалната самоуправа, просветни инспектори и советници при општините. Внатрешната поддршка се одвива во самата образовна установа низ различни активности, поттикната од органите на институцијата: Училишниот Одбор, Советот на родители, директорот, стручните органи, тимови, педагошкиот колегиум, стручната служба.

Националниот Совет за просвета, во своето членство вбројува експерти од областа на образованието од редот на: академици, универзитетски професори на учителските факултети (во Белград, Ниш, Крагуевац, Нови Сад, Нови Пазар), претставници од Синдикатот и разни здруженија. Овој Совет ги утврдува општите и посебни стандарди на постигнувања, стандарди за компетенциите на наставниците и нивниот професионален развој, а нуди и препораки за дополнително образование на наставниците.

Министерството за просвета има во надлежност да: Ги планира, координира и организира програмите на постојаното стручно усовршување на вработените во установите; Врши проверка на степенот на оствареност на пропишаните цели на републичко ниво; Ја утврдува националната рамка на квалификации на стручното усовршување; Издава дозвола за работа на наставниците. Министерот за просвета ги пропишува: “приоритетните области во системот на стручно усовршување за период од три години, програмите, формите и начинот на организирање на усовршувањето, условите, органот кој ќе одлучува за стекнување на звањето и постапката за напредување, стекнувањето на звањето во текот на усовршувањето на наставникот и образецот на уверението за совладаната програма”. (Закон за основите на системот на образование и воспитание, 2009, 8).

Најзначајни за стручното усовршување на наставниците се *Заводот за унапредување на образованието и воспитанието* и *Заводот за вреднување на квалитетот на образованието и воспитанието*. Заводот за унапредување на воспитанието и образованието, во својот состав има неколку организациони единици - центри, од кои *Центарот за професионален развој на вработените во*

образованието има најзначајно место и улога во процесот на усовршување на наставниците. Центарот има финансиска и стручна поддршка од Швајцарската агенција за развој и соработка. Овој Центар извршува стручни работи кои се однесуваат на:

- “Подготовка на стандарди за компетенциите на наставниците и нивниот професионален развој;
- Унапредување на системот на постојано стручно усовршување и професионален развој на вработените во основното образование;
- Подготовка на програми за воведување на приправникот во работата и програма за полагање испит за дозвола за работа;
- Одобрување програми за постојано стручно усовршување на наставниците,
- Учество во остварување на европски и меѓународни програми во областа на професионалниот развој на вработените;
- Подготовка на дополнителен материјал и прирачници за наставниците со кои се поддржува постигнувањето на целите во професионалното усовршување”. (ibid).

Заводите за вреднување на квалитетот на образование и воспитувањето, врши стручни работи во областа на :

- “Подготовката на општи и посебни стандарди за постигнувањата, стандарди за квалитетот на работата во институциите;
- Следење и вреднување на степенот на оствареност на целите, општите и посебни стандарди за постигнувањата;
- Нудење стручна поддршка на установите во поглед на нивното самовреднување, давање стручни препораки”. (ibid).

Сметаме дека Заводите имаат водечка улога во системот на професионално усовршување на наставничкиот кадар во Р.Србија, заради нивното активно учество во подготовката на програмски документи и материјали кои се однесуваат токму на областа на професионалниот развој на вработените во образованието. Согледуваме дека Заводите се линкот што ги поврзува сите поважни државни институции, бидејќи се трудат своите планови и програми на работа да ги усогласат со стратегиите на

Владата на Р.Србија, Министерството за просвета, Националниот Совет за просвета, преку активности кои се однесуваат на европската интеграција.

Единициите на локалната самоуправа може самостојно или во соработка со други единици на локалната самоуправа, да основаат *Центар за стручно усовршување*, кој учествува во изборот на одобрени програми за стручно усовршување, давајќи предност на оние програми за кои ќе процени дека се најцелисходни.

Советниците даваат стручна помош на наставниците, стручните активи и тимови, со демонстрирање на методи и техники, држење нагледни часови или активности, давање повратни информации за активностите и превземените мерки од страна на наставниците, давање стручни препораки за подобрување на работата.

Стручните здруженија се занимаваат со стручното усовршување на наставниците, ги запознаваат членовите со новитетите во струката, организираат размена на идеи и колективни стручни настани, публикуваат стручни списанија.

Невладините организации, остваруваат посебни програми на стручно усовршување и обуки, помагајќи му на наставникот низ дополнителна поддршка во наставата.

Органиите на училиштето: Училишниот Одбор, Советот на родители, директорот, стручните органи, тимови, педагошкиот колегиум, стручната служба имаат свои надлежности во поглед на стручното усовршување. Така на пример училишниот одбор го усвојува извештајот за реализираниот план за стручно усовршување донесен од наставничкиот совет, директорот пак го планира и следи стручното усовршување и ја спроведува постапката за стекнување на звањата на наставниците, а останатите стручни органи се грижат за квалитетно остварување на целите и стандардите на програмите и вреднување на резултатите од работата на наставниците. (ibid)

Согледуваме дека државата преку бројните институции како Националниот Совет за просвета, Заводите, Регионалните центри успешно го следи развојот и унапредувањето на квалитетот на воспитно - образовниот систем, врши развојни, советодавни, истражувачки и други стручни работи во основното образование, како и учествува во организација на разновидни форми на стручно усовршување.

4.2. Форми на професионално усовршување на наставниците во Република Србија

Постојаното професионално усовршување се остварува низ активности кои:

- Самоиницијативно ги превзема наставникот заради унапредување на својот професионален развој и воспитно - образовната работа;
- Основните училишта ги планираат согласно годишната програма за работа на ниво на стручните органи, со организирање семинари по програми одобрени од Заводот;
- Ги организираат Министерството за просвета и спорт или Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, стручни здруженија и јавни и приватни установи;
- Се организираат на меѓународно ниво во областа на образованието и воспитанието, односно со учество на меѓународни семинари и собири, во соработка со Министерството и другите установи и организации. (Прирачник за планирање на стручното усовршување и напредување, 2009,9)

Најголемите обврски за усовршувањето на наставниците припаѓаат на Министерството за просвета и спорт и Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, преку Центарот за професионален развој на вработените во образованието.

Центарот нуди континуирана поддршка на наставниците во нивното професионално усовршување низ постојано *давање на потребни информации, опшечастени во соопштени изданија* и нивна јавна презентација на организираниите семинари, конференции. Изданијата во форма на книги, прирачници, водичи, брошури се достапни на целата јавност во печатена и електронска форма на интернет страната на Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, како и дистрибуирани до секоја образовна установа. Центарот во рамките на проектот : "Професионалниот развој на вработените во образованието", ги изработи и "Правилникот за постојано стручно усовршување и стекнување звања на воспитувачите, наставниците и стручните соработници " и брошура со преглед на системот за професионален развој во Р.Србија испечатена во 10 000 примероци , од кои 4000 примероци се дистрибуирани во воспитно - образовните установи преку списанието " Просветен преглед ", а повеќе илјади се поделени на учесници на разни стручни собири широм земјата. (www.zuov.gov.rs, 2009)

Центарот организира *стручни собири и конференции* со цел детално информирање на вработените во основните училишта за можностите за напредување и стандардните начини за стручно усовршување. Една од позначајните конференции именувана како “Професионалниот развој на вработените во образованието во Република Србија” е одржана во Сремски Карловац 2008 година. На оваа конференција учествувале експерти од воспитно - образовните институции (наставници, воспитувачи, стручни соработници, директори), претставници од Министерството за просвета, Националниот Совет за просвета, Регионалните центри за професионален развој на вработените во образованието, Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, Заводот за вреднување на квалитетот на образованието и воспитанието, професори на факултети, стручни друштва, автори на програми за стручно усовршување. Претставниците размениле информации и искуства за резултатите од спроведениот систем за професионален развој на наставниците, ги констатирале неговите слабости и предложили решенија за надминување на одредени отворени прашања и проблеми со планирање на понатамошните чекори за унапредување на системот на професионален развој. Она што е навистина за поздравување е имплементацијата на дел од резултатите од работата на Конференцијата во планот за работа на Заводот за унапредување на образованието и воспитанието.

Освен редовната екстерна понуда на разновидните форми на професионално усовршување како семинари, *курсеви, работилници, лейни училишта*, конференции, стручни собири, *прирачници и списанија* од страна на Министерството и Заводот, постои и интерна понуда на форми на усовршување од страна на самите училишта. Така на пример во училишните тимови наставниците се усовршуваат преку *взаемната размена на искуства, оисервација на часови и нивна анализа, соработка со други училишта*.

Како што веќе споменавме програмите за стручно усовршување на вработените во училиштата ги одобрува Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, врз основа на конкурс, кој го распишува секоја година. Право на учество на конкурсот имаат: установите, стручните здруженија регистрирани за извршување на дејност во областа на образованието и воспитанието. Она што претставува основен

услов за донесување и одобрување на програмите е исполнување на неколку барања: Програмата да придонесува за унапредување на воспитно - образовната пракса, компонентите на програмата (Наслов, цел, задачи..) меѓусебно да се поврзани и усогласени, условите за успешно остварување на програмата да се наведени. Од севкупната листа на одобрени програми од страна на Заводот, Министерот ги одредува задолжителните програми за наставниците и останатиот кадар. Листата на задолжителни програми опфаќа неколку области: Педагошко - психолошки; Дидактичко - методички; Потесни стручни знаења од значење за предметот, односно работата на наставникот. (Каталог со програми за постојано стручно усовршување на наставниците, воспитувачите, стручните соработници и директорите за учебната 2010/2011 година, 2010).

Одобрените програми се класифицирани во неколку области, а за секоја програма дадени се основните податоци како: наслов, цел, задачи и автори на програмата, целна група, координатори и реализатори на програмата, теми кои се обработуваат, форми на работа, место и траење на обуката, број на учесници во групата и начин на примена и проверка на совладаноста на содржините на програмата. Предложени се неколку клучни подрачја на делување, што може да се согледаат од приложената табела.

Табела 10. Преглед на категории на програми предложени во Каталогот за Учебната 2010/2011 година

1.Српски јазик		34
2.Библиотекарство		7
3.Математика		33
4.Информатика		55
5.Општествени науки		24
6.Природни науки		74
7.Средно стручно образование		74
8.Странски јазик		22
9.Уметност		84
10.Физичко и здравствено воспитание	Физичко воспитание	9
	Здравствено воспитание	22
11.Воспитна работа и општи прашања од наставата		202
12.Предучилишно воспитание и образование		70
13.Образование на деца со посебни потреби		53
14.Национално малцинство		31
15.Управување и раководење		32
Вкупно		826

Извор: Каталог со програми за постојано стручно усовршување на наставниците, воспитувачите, стручните соработници и директорите за учебната 2010/2011 година, 2010

Во рамките на овие поголеми подрачја, Министерот за просвета на Република Србија ја креира листата на приоритетни области за период од три години. Така во учебната 2010/2011 од негова страна се пропишани следните актуелни теми:

- “Превенција на насилство, злоставување;
- Превенција на дискриминација;
- Инклузија на ученици со посебни потреби и ученици од општествено маргинализирани групи;
- Комуникациски вештини;
- Развивање мотивација за учење;
- Јакнење на професионалниот капацитет на вработените, особено во областа на иновативните методи на настава и управувањето со одделението;
- Соработка со родителите, учениците, ученичкиот парламент;
- Информатичко - комуникациски технологии”. (ibid, 10)

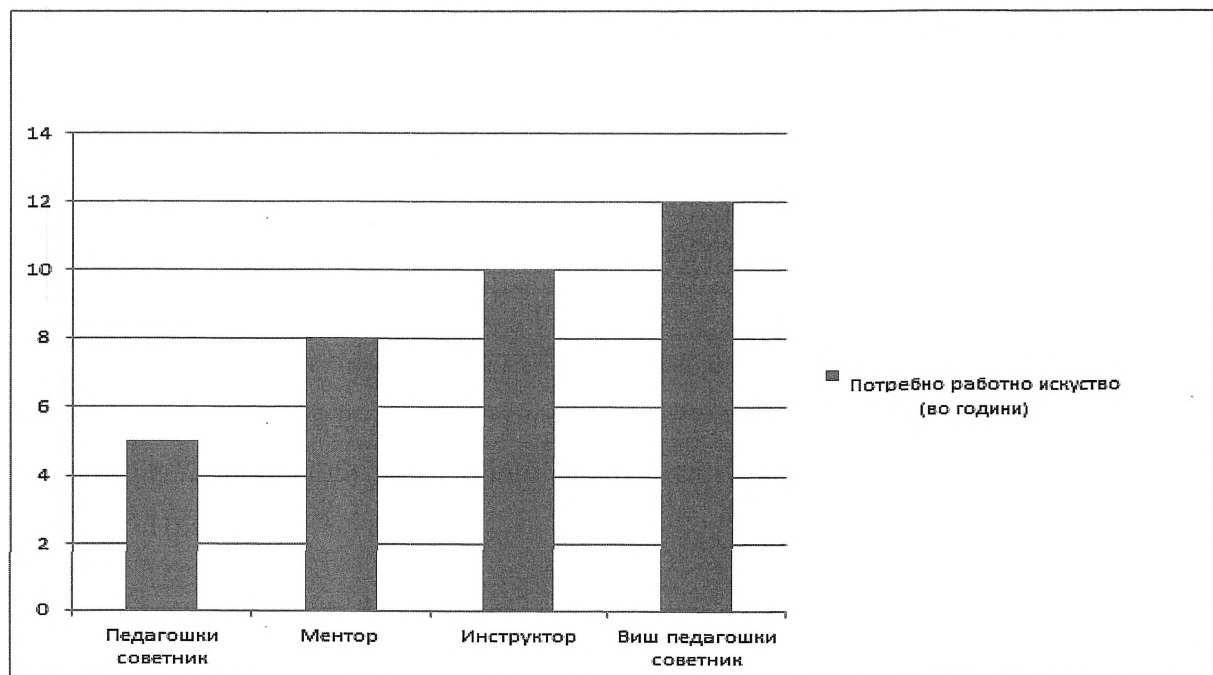
Наставникот, во текот на пет години од своето работење, должен е да посетува најмалку 100 часа од одобрените задолжителни и изборни програми, или уште попрецизно наставникот мора да посети најмалку 60 часа од листата на задолжителни програми и 40 часа од листата на изборни програми. Секоја учебна година, наставникот има право и должност да учествува во разновидните форми на стручно усовршување во установата во која работи и тоа:

- “да одржи нагледен час во одделението, да демонстрира некоја активност, тема, резултати од следењето на развојот на ученикот, стручна книга, или да води работилница;
- да присуствува на нагледни часови, прикази на активности, делови од акциони истражувања во педагошката пракса, теми, стручни книги и да учествува во нивна анализа;
- да присуствува на стручните состаноци на кои се остваруваат поедини форми на стручно усовршување, а се во врска со работата на наставникот;
- да учествува во изработка на развојниот план на училиштето”. (Прирачник за планирање на стручното усовршување и напредување, 2009, 10).

Штом ќе ги совлада потребните часови за стручното усовршување, наставникот, добива уверение за совладаните програми. Образецот на уверението се печати со посебни стандарди (со пропишана тежина, димензии и боја на хартијата). Составен дел на прилозите во овој труд е и образецот на уверението, поместен на страна 144. Во текот на учебната година за секој наставник и неговото професионално усовршување се води евиденција во рамките на училиштето, која се чува во личното досие на наставникот.

4.3. Кариерен развој на наставниците во Република Србија

Во текот на својот професионален развој, одделенскиот наставник во основните училишта во Р.Србија има можност стручно да напредува во следните звања: *педагошки советник, ментор, инструктор и виш педагошки советник*, под услови и постапки утврдени со Правилник.



Графикон 3. Модел на професионално усовршување на наставниците во Република Србија

Звањата по правило се стекнуваат постапно, а за секое стекнато звање наставникот остварува *право на зголемена плата*. Наставникот има право на отсуство од образовната установа, во траење од три работни дена во текот на учебната година, заради посетување на одобрена содржина за стручно усовршување. Распоредот на отсуства на наставникот ги планира педагошкиот колегиум, а наставникот врз основа на Планот за стручно усовршување, донесен од органите за управување со училиштето, определува кои програми во актуелната учебна година ќе бидат приоритетни и од интерес за неговото напредување.

Постапката за стекнување на соодветно звање ја покренува самиот наставник со поднесување на барање до установата. Тој поднесува докази за исполнетост на условите за стекнување на звање, со проценка на својот степен на оствареност на образовно - воспитните цели на основа на условите за стекнување на звања со Правилникот. Директорот, во постапката за одлучување за барањето на наставникот, добива мислења со проценка за степенот на оствареност на образовно - воспитните цели од стручниот совет и од просветниот советник. Предлогот за стекнување на соодветното звање на наставникот со собраните позитивни мислења и проценки, директорот го доставува на мислење до наставничкиот совет и советот на родители. По добивање позитивно мислење од наставничкиот совет и советот на родители, директорот носи решение за здобивање на соодветно звање на наставникот. За донесување решение за стекнување на звањето инструктор и виш педагошки советник, директорот мора да добие мислење и од Заводот.

За стекнување на одредено звање потребно е да се исполнат неколку услови. Така на пример за звањето *педагошки советник* се бира оној наставник кој:

- Има најмалку пет години работно искуство во извршувањето на воспитно - образовната работа во установата;
- Постигнува натпросечен степен на оствареност на воспитно - образовните цели во однос на почетната состојба и условите за работа;
- Иницира и учествува во подигнување на квалитетот на педагошката пракса;
- Познава англиски, руски, француски, германски, шпански или италијански јазик;
- Ги има совладано програмите за обука во траење од 140 часа;

- Поседува основна информатичка писменост”.

Познавањето на странски јазик подразбира читање и пишување на едноставен текст на тој јазик. Поседувањето на основна информатичка писменост подразбира: познавање на функциите на основните компоненти на персоналниот сметач и периферните уреди; разбирање на основните функции на оперативниот систем и корисничките програми; употреба на една од програмите за обработка на текст. (Правилник за постојано стручно усовршување и стекнување на звањето наставник, воспитувач и стручен соработник во Р.Србија, 2004, 7).

За звањето *менџор*, се бира наставник кој :

- “Има најмалку осум години работно искуство во извршување на воспитно - образовната работа;
- Постигнува висок степен на оствареност на воспитно - образовните цели во однос на почетната состојба и услови за работа;
- Иницира и учествува во подигнување на квалитетот на педагошката пракса во установата;
- Познава странски јазик;
- Поседува основна информатичка писменост;
- Има посетено најмалку 100 часа програми (задолжителни и изборни)”.

Звањето ментор може да го стекне оној наставник, кој освен исполнување на претходно наведените услови, ќе совлада и специјално изработена програма во траење од најмалку 180 часа. (ibid, 8).

За звањето *инструктор*, се бира оној наставник кој:

- “Има најмалку 10 години работно искуство во извршување на воспитно - образовната работа во установата;
- Постигнува висок степен на оствареност на образовно - воспитните цели во однос на почетната состојба и услови за работа;
- Иницира и учествува во подигнување на квалитетот на педагошката пракса во установата;
- Знае странски јазик;
- Го користи компјутерот во работата;
- Има совладано одобрена програма за обука на координатор на програмата;

- Има остварено различни одобрени програми за обука во траење од најмалку 100 часа во својство на ментор или предавач, под надзор на авторот на програма". (ibid).

Знаењето на странски јазик, подразбира читање и пишување на подолг и посложен текст и остварување на разбирлива комуникација со изворно говорење. Користењето на компјутер во работата, подразбира употреба на една од програмите за обработка на текст, за табеларна пресметка или програма за изработка на презентација и користење на интернет во функција на наставата.

За звањето *виш педагошки советник* се бира наставникот кој:

- "По стекнатото високо образование има најмалку специјализација во траење од две години или магистерска;
- Има најмалку 12 години работно искуство во извршување на образовно - воспитната работа;
- Постигнува висок степен на оствареност на образовно - воспитните цели во однос на почетната состојба и услови за работа;
- Иницира и учествува во подигнување на квалитетот на педагошката работа во установата;
- Знае еден странски јазик и познава друг жив странски јазик;
- Го користи компјутерот во работата;
- Креира и остварува истражувачки активности од значење за образовно - воспитната работа". (ibid, 9).

Од веќе наведените услови што треба да ги исполни секој наставник во постапката за напредување од едно во друго звање, може да согледаме дека во сите четири степени постои застапеност на следните критериуми: Должина на работно искуство; Поседување на одреден степен на знаења од областите јазици и компјутери; Степен на оствареност на образовно - воспитните цели во однос на почетната состојба и условите за работа; Иницирање и учествување во подигнување на квалитетот на педагошката пракса.

Сметаме дека е неопходно да се задржиме на начините на оценување на застапеноста на критериумите: Степен на оствареност на образовно - воспитните цели во однос на

почетната состојба и условите за работа, како и иницирање и учествување во подигнување на квалитетот на педагошката пракса.

Во однос на условот *стиеен на оствареност на образовно - воспитатните цели во однос на педагошката состојба и условите за работа*, за секое звање, постои **оценување** во следниве области на работата на наставникот:

- *“Планирање и програмирање на образовно - воспитатните активности;*
- *Настава, односно учење;*
- *Следење и вреднување на ученикот;*
- *Поддршка на учениците;*
- *Соработка со родителите и општинската заедница”*. (ibid).

Во рамките пак на секоја од овие области прецизно се дефинирани **показателите** кои ќе се следат и оценуваат. Овие показатели табеларно се прикажани во табела 11, која е поместена во прилозите на страна 153. За секој наведен показател, наставникот може да биде оценет со **оценка: А, Б или В**. Со оценка А, ќе биде оценет доколку одреден показател го применува во својата работа во повеќе од 75% ситуации; со оценка Б, во повеќе од 50%, а со В во помалку од 50%. За секоја наведена област на работа, наставникот може да достигне **ниво I или II**. Наставникот кој за сите показатели од петте наведени области нема ниедна оцена со В, а во повеќе од 50% од показателите има оценка А, е на првото ниво. Второто ниво, ниво II, го постигнува оној наставник, кој нема ниедна оценка В за сите показатели, а во повеќе од 50% за показателите има оценка Б. **Висок степен** на оствареност на образовно - воспитатните цели има оној наставник, кој за четири области од работата го остварува првото ниво, а за една област - второто ниво. **Натпросечен степен** на оствареност на образовно - воспитатните цели има оној наставник, која за три области од работата го остварува првото ниво, а за две второто ниво. (ibid).

Во однос на условот *иницирање и учествување во подигнувањето на квалитетот на педагошката пракса*, за секое звање, постои **оценување** кое се однесува на *видот и бројот на активности* реализирани од страна на наставникот. Дефинирани се четири подрачја именувани како А, Б, В и Г, во рамките на кои постојат конкретен број на активности од кои прецизно се наведува потребниот минимум што треба да се исполни за наставникот да се здобие со одредено звање.

Доколку наставникот има остварено одредена активност, која не е предвидена за звањето за кое се пријавува, таа активност може да замени само една од пропишаните видови на активности.

За звањето *йедагошки советник*, за видот на активностите од подрачјето А наставникот од максимални можни 14 активности, неопходно е да поседува 10, додека за видот на активностите од подрачјето Б, од максимални можни 14, потребно е да поседува 8 активности.

За звањето *ментор*, за видот на активностите од подрачјето А, наставникот потребно е да реализира 6 вида на активности, од подрачјето Б - 10 активности, од подрачјето В - 2 активности.

За звањето *инструктор*, за видот на активностите од подрачјето А, наставникот потребно е да реализира 4 вида на активности, од подрачјето Б - 6 активности, од подрачјето В - 8 активности.

За звањето *виш йедагошки советник*, за видот на активностите од подрачјето А, наставникот потребно е да реализира 2 вида на активности, од подрачјето Б - 6 активности, од подрачјето В - 7 активности и од подрачјето Г - 3 активности. (ibid, 10)

Видот и бројот на активности кои треба да ги исполни секој наставник за здобивање со одредено звање во врска со условот *иницирање и учесување во йодигнувањето на квалификувањето на йедагошката йракса* табеларно се прикажани во Табела 12, поместена во прилози на страна 155.

4.4. Анализа и интерпретација на одговорите добиени при интервјуирање на наставниците во Република Србија

Одговорите на поставените прашања од страна на одделенските наставници кои беа интервјуирани во основното училиште “Вук Караџиќ” – Белград, можеме да ги групираме во неколку клучни подрачја.

- ***Образованието стекнато на наставничките факултети нуди големи теоретски знаења, но и недоволно практично искуство***

Сите интервјуирани наставници се изјаснуваат дека факултетското образование е предуслов за стекнување на стручност и е од “големо значење заради стекнувањето со теоретски знаења, во целост подготвувајќи ги за работа по струката”. Наставниците

проценуваат дека особено значајни се воведените предмети информатика, образовна технологија, масовна комуникација кои придонесуваат во модернизација на наставата. Сепак наспроти теоретската поткованост постои недоволно присуство на пракса во училиштата за време на студирањето, се учат многу непотребни работи и затоа *“содржините треба да се подредат на современите општествени потреби”*.

- ***Сигурност и самодоверба во она што се работи уште на самиот почеток од наставничката кариера***

Најголемата причина за постоењето на сигурност во работата е стекнатото знаење за време на студиите особено од методиките на настава, високиот степен на самодоверба во сопствените можности и стручност, присутниот ентузијазам и неуморност во работата кои ги носи самата младост. Одредена несигурност се јавила кај дел од нив заради немањето искуство, пракса, како што вели еден наставник: *“сосема поинаку е да се студира и да се занимава со многу широка теоретска област, од тоа да се предава во одделение каде е потребно неспоредливо големо искуство”*. Кај третина од наставниците постоела и несигурност во однос на: пристапот кон учениците особено оние со посебни образовни потреби или пак оние кои манифестираат несоодветно однесување, критериумите за оценување, недоволната поддршка на средината, контактот со родителите.

- ***Стекнувањето на стручноста на наставниците е пред сè резултат на личните напори и вложувања***

Две - третини од интервјуираните наставници потврдија дека стекнувањето стручност е исклучиво резултат на сопствените мотиви и интереси, желбата да се работи на себе и сопственото професионално усовршување, преку стекнување на личен опит во праксата. Останатите испитаници истакнаа дека врз стекнувањето стручност најголемо влијание имале: *“споделените искуства од страна на постарите колеги”*, *“менторот”* одговорен за првата година од воведувањето на наставникот почетник во наставата, *студиите на факултетот, стручната литература, родителите, семинарите*.

- ***Посетата на стручни семинари, следењето на стручна литература и учеството на работилници се најчести форми и начини на усовршување на наставниците***

Забележуваме дека во групата на најчесто практикувани и посакувани форми на професионално усовршување на наставниците се: читањето стручна литература, посетата на семинари, учеството на работилници, дебати, симпозиуми, комуникацијата со колегите.

Повеќе од две - третини од интервјуираните наставници за најполезни за нивниот професионален развој ги издвојуваат учеството на семинари, работилници и читањето на педагошка литература. Останатите наставници се оние кои учествувале на симпозиуми или пак ги издвојуваат за значајни дебатите организирани на ниво на стручните активи.

- Голем е бројот на семинарите на кои присуствувале и учествувале одделенските наставници

Зависно од должината на работниот стаж во образовната институција, варира и бројот на семинарите на кои присуствувале одделенските наставници. Наставниците во првите години од работниот стаж (од 5 до 15 години) имаат посетувано помал број на семинари од општ тип или тесно поврзани со струката. Оние со повеќе стаж (над 15 години) имаат присуствувано на голем број семинари за професионално усовршување, од 200 до над 300 часа акредитирани програми за кои добиле и сертификати. Третина од наставниците нагласуваат дека ги посетиле сите планирани семинари односно *“сите семинари кои беа понудени и препорачани во училиштето”* а како најзначајни за нивното стручно усовршување ги издвојуваат обуките поврзани со реформите во образованието како : активно учење, граѓанско образование, мултимедијално, современо училиште, обуките за оценување. Речиси сите интервјуирани наставници ги следеле обуките во својата матична држава, со исклучок на еден наставник кој имал можности да работи во основно училиште во Швајцарија.

- Потребна е вклученост на наставниците во создавањето наставни планови и програми

Половина од испитаниците учествувале во креирањето на наставни планови и програми, а главно сите се согласуваат дека убаво и потребно е да се учествува особено заради богатото искуство кое го имаат токму луѓето што се директно инволвирани во воспитно – образовниот процес. Како што еден наставник вели: *” Би требало да се чуе мислењето на повеќе луѓе кои работат непосредно во училиница”*. Само три

интервјуирани одделенски наставници сметаат дека воопшто не е важно и потребно тие да бидат дел од создавањето на програмите.

- ***Негување најразновидни форми на соработка со сите субјекти вклучени во воспитно – образовниот процес***

Од одговорите на ова поставено прашање согледаваме дека две - третини од интервјуираните наставници негуваат бројни форми на интерна и екстерна соработка почнувајќи од: учениците, колегите, активот, стручната служба, па се до родителите и институциите вон училиштето.

Најчести се контактите со учениците, родителите и колегите, во кои наставниците разговараат со учениците и ги советуваат, со своите колеги разменуваат искуства, мислења, работат тимски и дискутираат на актуелни прашања и теми, а пак со стручната служба имаат советодавно – консултативни средби.

- ***Употреба на комбинирани методи, форми на наставата со цел да се излезе во пресрет на потребите на современата настава***

Повеќе од половина наставници кои беа интервјуирани во својата воспитно – образовна работа ги користат поголемиот број методи комбинирано, значи преферираат во својата воспитно – образовна работа истовремено примена и на активни и на класични методи, додека останатите одделенски наставници се поборници за примена или само на класичните или само на активните методи. Најчести наставни форми кои ги применуваат се заедничката и индивидуална форма.

- ***Реализирањето на наставата и професионалното усовршување се приоритетни задачи во воспитно – образовната работа на наставниците***

Речиси сите наставници се изјаснија дека најголемо значење во нивната воспитно – образовна работа придаваат најпрво на реализацијата на наставата, а потоа и на професионалното усовршување. Помала група наставници се изјасни дека значајни задачи се: соработката во и вон училиштето, оценувањето на учениците и планирањето на наставата.

- ***Во континуираното професионално усовршување најмногу може да помогнат: посетата на семинари, читањето стручна литература***, стручните советувања и соработка со компетентни лица од сферата на образованието, учествата на работилници, постојаното следење на новините. Една од главните забелешки на

наставниците беше насочена на квалитетот на одржаните обуки и семинари, со акцент на применливоста и актуелноста на нивните содржини. Како што некои од нив истакнаа *“Неопходни се соодветни семинари со поприменливи и поедукативни содржини прилагодени на нашите ситуации во наставата”*.

- Недостасуваат финансиски средства и техничка поддршка во градењето на наставничката кариера

Она што можеме да го согледаме од одговорите на ова поставено прашање е дека степенот на лична мотивација кај наставниците е на многу ниско ниво. Третина од интервјуираните наставници сметаат дека недостасува материјално – техничка поддршка во училиштата и сугерираат дека е неопходно да се поведе грижа за подобрување на условите за работа. Нивните предлози се однесуваат на намалување на бројот на ученици во паралелките, уредување на училниците, опремување на кабинетите, обезбедување посебна просторија за читање. Останатите две – третини од испитаниците сметаат дека *“платите на просветните работници се многу ниски и треба да се подобрат”*, особено го издвојуваат како голем недостаток непостоењето на степенување во висината на платата зависно од работниот стаж и искуство па така еден од наставниците издвојува дека *“мојата плата со должина на работен стаж од 36 години е иста како и на наставник почетник”*. Наставниците сакаат поддршка од претставници на општината, советници, професори на наставничките факултети преку консултативни средби. Така една наставничка изразува желба *“да не бидам сама во тој процес, општествените институции постојано да бидат на располагање”*. Она што е неопходно според интервјуираните наставници е да се подобри општествената положба на образованието на тој начин што општеството ќе покаже *“вистинска грижа за образованието”* и *“поголема почит кон оваа професија”* преку осмислување на *“соодветни програми за стручно усовршување”*, *“повеќе креативни семинари”*, *“постојано следење на работата на наставникот”*, *“реално напредување во струката”*.

5. Компаративни согледувања на иницијалното образование на наставниците во Република Македонија и Република Србија

Институционалниот систем на подготовка на наставници за основното образование и воспитание во Република Македонија и Република Србија има своја долга традиција и минува низ бројни трансформации на својата структурна и организациска поставеност. Заедничко за двете држави е што последните децении од 20 – век вршат надградба на постоечките педагошки/учителски академии во педагошки/учителски факултети.

Актуелните педагошки/учителски факултети, на своите студенти нудат четиригодишни универзитетски програми, кои се темелат на вредностите и определбите на современите европски документи, имајќи ја за главна одредница Болоњската декларација. Студиските програми на високообразовните институции во двете држави доживуваат крупни промени кои се насочени кон реализирање на главната цел – зголемување на професионалните компетенции на идните наставнички кадри и нивна максимална подготовка за соочување со предизвиците на современото динамично општество.

Кај идните наставници главно настојување е да се изградат интегрирани теоретски и практични капацитети кои се комбинација на знаење, разбирање, способности, вредности. Компетенциите кои ги здобиваат студентите на соодветниот факултет може да се поделат во две групи општи и стручни (специфични) компетенции. Забележуваме големо совпаѓање во класифицирањето на компетенциите во овие две поголеми групи на институциите кои профилираат наставнички кадар во двете држави. Така и во двата воспитно – образовни системи за иницијално образование на наставничките кадри, под општи компетенции се подразбираат: способноста за соработка, комуникација, тимска работа, информатичка писменост, критичко и самокритичко мислење. Додека пак стручните (специфичните) компетенции се однесуваат на познавањето и разбирањето на педагошките дисциплини, содржините на методиките на предметните подрачја.

Стекнувањето на овие компетенции е предмет на студиските програми развиени од страна на факултетите. Подготовката на наставнички кадри за основното

образование се одвива на високообразовни институции при државните универзитети. Во Р.Македонија постојат четири факултети кои профилираат наставнички кадар, а во Р.Србија подготовката на идните наставници се одвива на пет факултети. Во Р.Македонија тоа се следните факултети: Педагошкиот факултет во Битола (Универзитет “Св. Климент Охридски”), Факултетот за образовни науки во Штип (Универзитет “Гоце Делчев” - Штип), Педагошкиот факултет во Скопје (Универзитет “Св.Кирил и Методиј” - Скопје) и Институтот за Педагогија при Филозофскиот факултет (Универзитетот “Св.Кирил и Методиј” - Скопје), а во Р.Србија тоа се: Педагошкиот факултет во Сомбор (Универзитет во Нови Сад), Учителскиот факултет во Белград (Универзитет во Белград), Учителскиот факултет во Ужице и Педагошкиот факултет во Јагодина (Универзитет во Крагуевац), Учителскиот факултет во Врање (Универзитет во Ниш).

Констатиравме постоење разлики во однос на уписната политика која ја водат овие факултети во двете држави. Главен услов за право на конкурирање за запишување на студии на овие факултети е кандидатите да имаат завршено четиригодишно средно образование што е и единствената заедничка карактеристика за двата системи. Во Р.Македонија од кандидатите се бара да имаат положен државен матурски испит кој се вреднува со максимални 40 поени, додека останатите 60 поени го претставуваат општиот успех на кандидатите по сите предмети. Во Р.Србија кандидатите полагаат приемен испит од предметите српски јазик и книжевност и општо знаење и информираност за што може да постигнат максимални 60 поени, додека останатите 40 поени се однесуваат на општиот успех во средното училиште. Она што е задолжителен елемент од уписот и е со елиминациски карактер на факултетите во Р.Србија е проверката на способностите (говорни, музички и физички), што не е случај со факултетите во Р.Македонија на кои оваа проверка се врши само во исклучителни околности, доколку постојат пријавени кандидати со еднаков број на поени кои го надминуваат бројот на студенти утврден со конкурсот.

Во начинот на организација на студиските програми во двете држави постојат сличности. Програмите се организираат во три циклуси - додипломски студии, магистерски студии и докторски студии, односно целиот модел на студии е 4+1+3. За времетраење на основните академски студии (8 семестри, 4 години) од студентот се

очекува да собере 240 кредити, кои се доделуваат за исполнување на речиси истоветни активности како што се: активна присутност на предавања и вежби, изработена семинарска работа, успешно реализирана практична работа, самостојна работа, менторство на други студенти, настап на стручен собир и сл. Дипломската работа е задолжителна за сите факултети и се состои од изработка на труд и негова одбрана пред комисија. Со успешна одбрана на трудот, студентот добива одреден број на кредити.

Констатиравме постоење разлики во насоките кои ги нудат самите факултети што профилираат наставнички кадри за основното образование во двете држави. Во рамките на првиот циклус при трите педагошки факултети во Р.Македонија постои насоката за одделенска настава, а на Институтот за Педагогија се профилираат педагози кои по завршувањето на студиите поседуваат квалификации за работа не само како педагози, но и како професори во одделенска настава. На педагошките/учителските факултети во Србија постои студиската насока за образование на професори во одделенска настава/учители, а дипломата носи звање професор по одделенска настава/учител.

Во однос на педагошката практика, забележуваме дека факултетите кои продуцираат наставнички кадри во двете држави сè поголем акцент ставаат на практичната настава која е присутна во текот на сите четири години од студирањето, со помал обем во почетните, а многу поголем обем во завршните години. Сметаме дека за факултетите да продуцираат висококвалитетен наставнички кадар треба да посветат многу повеќе внимание на начинот на реализација и организација на праксата во основните училишта, како и градењето на вистински партнерства со училиштата.

6. Компаративни согледувања на професионалното усовршување на наставниците во Република Македонија и Република Србија

Изминативе две децении како резултат на бројните општествено – политички промени во Република Македонија и Република Србија се превземени низа реформски иницијативи речиси во сите делови и на сите нивоа од образовниот систем се со цел овие образовни системи да се усовршат и ускладат со современите европски образовни политики. Една од клучните реформи во сферата на основното образование во Република Македонија е воведувањето на деветгодишното основно образование кое донесе и сериозни предизвици во сферата на професионалното усовршување на одделенските наставници. Имено од секој одделенски наставник се бара соодветна квалификуваност и подготвеност за будно следење на сите новини во областа на образованието. Наставата од прво до петто одделение ја реализира наставник по одделенска настава или педагог. Во Република Србија сè уште функционира осумгодишното основно образование, во кое за наставата од прво до четвртто одделение исклучиво одговорен е само професор по одделенска настава. За разлика од Република Македонија каде освен одделенскиот наставник во настава може да влезе и педагогот, во Република Србија педагогот не учествува во планирање и реализирање на наставата, но во училиштето се вработува исклучиво како стручен соработник.

Заедничко за двете држави е што на усовршувањето на наставникот гледаат како на еден мошне важен аспект од унапредувањето на квалитетот на образовниот систем и за да се исполни саканата современа улога на наставникот се повеќе водат сметка за надминувањето на постоечките слабости.

Според законската регулатива и во Република Македонија и во Република Србија, наставниците законски *се обврзани професионално да се развиваат* во текот на својот работен век. Овие аспекти табеларно се прикажани во Табела 13.

Табела 13. Основното образование во Р.Македонија и Р.Србија

	Р.Македонија	Р.Србија
Времетраење	9 години	8 години
Организација	3+3+3	4+4
Наставнички кадар	наставник по одделенска настава или педагог	професор по одделенска настава
Статус на професионалното усовршување	Постои законска обврска за професионално усовршување на наставниците	

А) Институционална поддршка на системот за професионално усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

Активностите низ кои се остварува професионалното усовршување во двете држави воглавно се организирани од страна на владиниот и невладиниот сектор, основните училишта и самите наставници. Во своето стручно усовршување наставниците во двете држави добиваат надворешна и внатрешна поддршка. Најголем удел и учество во професионалното усовршување имаат Министерствата односно Министерството за образование во Република Македонија и Министерството за просвета и спорт во Република Србија со своите единици Бирото за развој на образованието во Република Македонија и Заводот за унапредување на образованието и воспитанието во Република Србија. Во табелата која следува е прикажан целиот систем на институционална поддршка на професионалното усовршување на одделенските наставници, проследен паралелно во двете држави.

Табела 14. Системот на институционална поддршка на професионалното усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА		РЕПУБЛИКА СРБИЈА	
НАДВОРЕШНА ПОДДРШКА	ВНАТРЕШНА ПОДДРШКА	НАДВОРЕШНА ПОДДРШКА	ВНАТРЕШНА ПОДДРШКА
Собранието на Р.Македонија	/	Народното Собрание на Р.Србија	Училишен Одбор
/	/	Националниот Совет за просвета	Совет на родители
Владата на Р.Македонија	директор	Владата на Р.Србија	директор
Министерството за образование и наука	Стручни соработници	Министерството за просвета	Стручни соработници
Бирото за развој на образованието/Секторот за професионален развој на воспитно – образовниот кадар и советодавно - стручна работа	Активот на одделенска и активот на предметна настава	Заводот за унапредување на образованието и воспитанието/Центарот за професионален развој	Стручни органи Активи , Педагошки колегиум
факултети	/	факултети	тимови на наставници
Комората на просветни работници		Стручни здруженија	
Јавни и приватни установи, невладини организации		Невладини организации	
Локална самоуправа Државниот просветен инспекторат		Локална самоуправа Просветни инспектори и советници	

Извор: Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2006, www.zuov.gov.rs, 2010

Генерално идентични се видовите на институциите кои се грижат за организацијата и доследното спроведување на активностите за професионалниот развој на воспитно – образовните кадри во основните училишта во двете држави. Разликите се огледаат во степенот на нивната ангажираност, начините на спроведување на програмите за

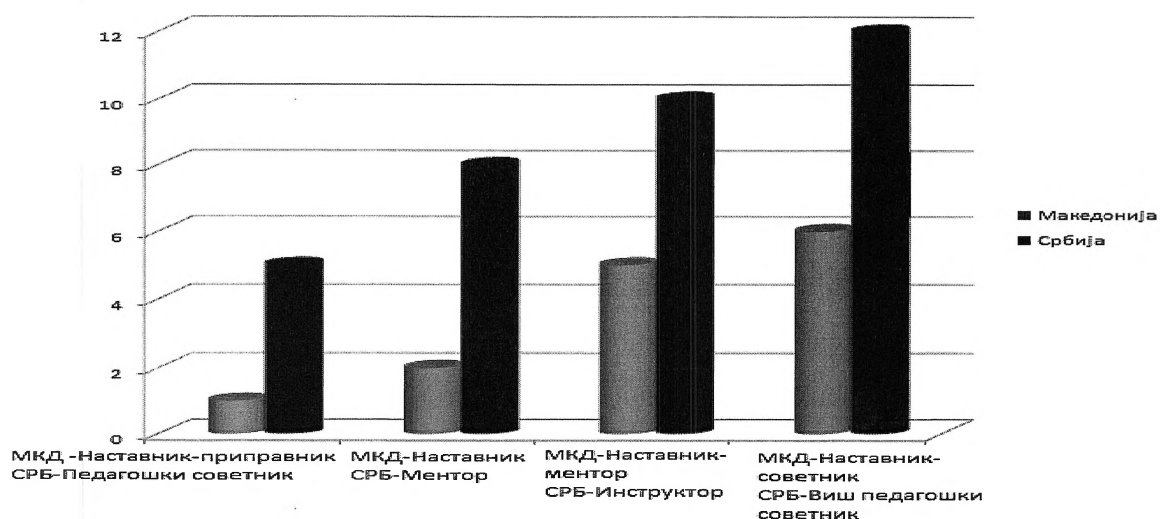
професионално усовршување, нивната меѓусебна поврзаност, соработка и интеракција на план на усовршување на наставниците. Согледаваме дека основните училишта во Република Србија предничат на план на организирање на професионалното усовршување на наставниците од самиот момент на дијагностицирање на потребите од обуки на вработениот кадар преку нивно формулирање во годишната програма на училиштето се до нивна примена и евалуација по реализацијата. На крајот од учебната година сите наставници доставуваат до директорот на училиштето извештај за остварување на годишната програма, во кој се наведуваат и предностите и слабостите на организираните обуки, препораките за следната учебна година. На наставничкиот совет се разгледува изготвениот извештај за стручното усовршување на наставниците, со анализа на резултатите од примената на стекнатите знаења и вештини и се дискутира и гласа за тоа кој ќе биде носителот на програма за стручно усовршување во следната учебна година врз основа на доставен Каталог со акредитирани задолжителни и изборни програми. Овој извештај со анализа претставува и составен дел на годишниот извештај за работата на институцијата, кој се доставува на усвојување на органите за управување Советот на родители, училишниот Одбор и Министерството за просвета што сметаме дека е еден позитивен чекор во насока на афирмација на соработката меѓу институциите одговорни за професионалното усовршување на наставниците и образованието воопшто. Ако во Република Србија иницијативата за усовршување на наставничкиот кадар произлегува одвнатре т.е од самите потреби на наставниците, во Република Македонија тоа не е случај. И покрај тоа што Бирото за развој на образованието е одговорно за дијагностицирање на потребите на наставниците за обуки, ретки се училиштата во кои се анкетираат наставниците и се испитуваат ставовите, мислењата и потребите за нивно професионално усовршување, но училиштата крајно неселективно прифаќаат понуди на обуки, работилници и дебати за нивните вработени.

Б) Кариерен развој на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

Во однос на кариерниот развој на одделенските наставници и двете држави превземаат низа промени кои воглавно се однесуваат на изготвување модел за напредување во кариерата на наставниците во основното образование кој е веќе официјално и вграден во законската регулатива на секоја од државите. Разликите се огледаат во фазите низ кои минува тоа

усовршување односно напредување во т.н звања, кои се различно терминологски именувани, а постојат и разлики по однос на условите за нивно здобивање.

Така на пример во Република Македонија тоа се звањата: наставник – приправник, наставник, наставник-ментор и наставник – советник, додека во Република Србија тоа се: педагошки советник, ментор, инструктор и виш педагошки советник. Во графиконот кој следува дадени се моделите на професионално усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија со потребните години работно искуство за секоја од фазите односно звањата.



Графикон 4. Моделите на професионалното усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

Она што идентично важи и за двете држави е дека звањата се стекнуваат постапно, а за секое ново стекнато звање наставникот стекнува право на зголемена плата, што се уште не е ставено во функција. Согледуваме дека во системот за професионално усовршување во Р.Србија, одделенскиот наставник има поголема самостојност и независност во изборот на програми кои ќе бидат приоритетни и од значење за неговиот развој во текот на следната учебна година, па така самиот наставник врз основа на својот интерес и потреби а согласно со Планот за стручно усовршување на училиштето носи одлуки за програмите кои ќе ги посетува. За разлика од наставникот во Р.Србија, наставникот во Р.Македонија нема ваква

слобода во однос на изборот на програми за професионално усовршување или поточно програмите за усовршување му се буквално наметнати од институциите како БРО и МОН, кои исклучиво по писмен пат ги информираат директорите на училиштата за насловот, датумот, местото на одржување на обуката и потребниот број на присутни наставници. Исто така она што е специфично само за Република Србија е дека наставникот има право на отсуство од образовната установа, во траење од три работни дена во текот на учебната година заради посета на одредена програма за професионално усовршување. Во условите кои треба да ги исполни секој наставник за да стекне одредено звање се вбројуваат неколку општи кои се и заеднички за двете држави како: постигнатиот успех во наставата и резултатите кај учениците, применетите иновации во наставата, учеството во бројни проекти и истражувачки активности, стекнатото работно искуство (стаж), поседувањето на информатичка писменост. Она што е само особеност за системот на професионалното усовршување во Република Србија во однос на бараните услови за стекување соодветно звање е: познавањето странски јазик, потребата од специјализација во траење од две години или магистратура за стекнување на највисокото звање виш педагошки советник. Во Република Србија констатираме присуство на јасен и прецизен правилник по кој се вреднува и оценува постигнатоста на одреден критериум, поточно во рамките на аспектите - Степен на оствареност на образовно – воспитните цели и иницирање и учествување во подигнувањето на квалитетот на педагошката пракса, прецизно се дефинирани показателите кои ќе се следат и оценуваат. Сметаме дека токму еден ваков прецизен систем за следење и вреднување на напредувањето на одделенските наставници во соодветно звање е она што недостасува во системот на професионално усовршување на наставниците во Р.Македонија.

Она што претставува должност за сите одделенските наставници во двете држави е водењето на професионално досие во основното училиште во кое се вработени. Постојат разлики во однос на формата и содржината на самото досие. Така на пр. во Р.Македонија поголен акцент е ставен на бележењето прецизни податоци за учеството на обуки, семинари, проекти, развојни истражувања, стручни советувања, конференции и сл, податоци за спроведени посети од страна на советник од БРО или инспекција, како и приложени сертификати, дипломи и признанија од важност за професионалниот развој на наставникот. Додека во Р.Србија професионалното досие содржи неколку аспекти како: лични документи, документи за работниот однос, звањето и личните примања, документи

за годишниот одмор, платени и неплатени отсуства, документи за оценување, наградување, одликување и казнување, документи за социјално осигурување. Во прилог на професионалното досие се чуваат материјалните докази кои служат за потврда на постигнатите резултати како сертификати, пофалници, дипломи, уверенија и сл.

В) Форми на професионално усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

Како што претходно согледавме најголемите обврски за професионалното усовршување на наставниците припаѓаат на институциите од владиниот и невладиниот сектор во двете држави. Анализата на формите на професионалното усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија, не доведе до заклучок дека постојат сличности во начините и формите на усовршување во двете држави. Најчести форми низ кои се реализира професионалното усовршување на одделенските наставници во Р.Македонија и Р.Србија се:

- **Обуки, семинари и собири на наставниците организирани од страна на институциите од владиниот сектор.** Во Р.Македонија одговорни институции се БРО и МОН, додека во Р.Србија тоа се Заводот и Министерството за просвета. Во Р.Македонија обуките се реализираат според програми приоритетни на национално ниво и според програми развиени од потребите на училиштата, додека во Р.Србија станува збор за задолжителни програми кои се од јавен интерес и ги пропишува Министерот за просвета.
- **Обуки, меѓународни семинари и собири за поддршка на определени новини во образовниот процес во соработка со други институции, организации -УСАИД, Светска банка, PHARE во Р.Македонија и Швајцарска агенција за развој и соработка, (SDC) во Р.Србија. Заедничка институција и за двете држави е УНИЦЕФ.**
- **Посета на симпозиуми, конференции, стручни собири**
- **Патувања**
- **Постипломски студии**
- **Практични нагледни часови на ниво на активи на наставници, демонстрација на одредена активност, организација на работилница**
- **Трибини и дебати за актуелни прашања, присуство на стручни состаноци**
- **Следење на стручна и научна литература**

- **Присуство на курсеви и работилници**
- **Соработка со други училишта, опсервирачки посети**
- **Менторирање и опсервација помеѓу наставниците** (присуство на нагледни часови), **взаемна размена на искуства помеѓу наставниците, прикази на активности, делови од истражувања во педагошката пракса, теми, стручни книги и учество во нивна анализа.**

Идентификувавме постоење на една **разлика**, која се однесува на можноста наставниците да **учествуваат во изработката на развојниот план на училиштето**, специфично само за Р.Србија.

Врз основа на веќе наведените форми на професионално усовршување во двете држави, можеме да констатираме дека на секој одделенски наставник во текот на својот професионален развој државата се грижи да му обезбеди мноштво активности преку кои ќе може континуирано да се усовршува во својата воспитно – образовна работа. Најзастапени форми на професионално усовршување и во Република Македонија и во Република Србија се: присуството на наставниците на семинари и образовни конференции, учеството на курсеви, дебати и работилници, читањето стручна литература. Како активност која се издвојува како специфична само за системот на професионалното усовршување во Р.Србија е должноста, обврската на наставникот секоја учебна година да учествува во изработката на развојниот план на училиштето.

Секоја држава во текот на учебната година дефинира актуелни теми за усовршување на наставниците предложени од Министерствата и нивните придружни единици. Во табелата што следува издвоивме неколку од понудените теми преку кои одделенските наставници во двете држави во текот на учебната 2010/2011 година го збогатуваа своето професионално искуство.

Табела 15. Теми за усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА	РЕПУБЛИКА СРБИЈА
Стратегии на подучување и учење	Развивање мотивација за учење
Планирање, вреднување и оценување во наставата	/
Организирање на наставата во училница	Јакнење на професионалниот капацитет на вработените, особено во областа на иновативните методи на настава и управувањето со одделението
Примена на ИКТ	Информатичко - комуникациски технологии
Ученици со посебни образовни потреби	Инклузија на ученици со посебни потреби и ученици од општествено маргинализирани групи
Училиштето и заедницата	Соработка со родителите, учениците, ученичкиот парламент
/	Комуникациски вештини
/	Превенција на насилство, злоставување Превенција на дискриминација
Тема од национален интерес	/

Извор: www.mon.gov.mk, 2010, Каталог со програми за постојано стручно усовршување на наставниците, воспитувачите, стручните соработници и директорите за учебната 2010/2011 година, 2010

Согледуваме застапеност на слични теми за професионално усовршување на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија. Воглавно тие се однесуваат на: организацијата на наставата во училницата, примената на современи методи и ИКТ во настава, инклузијата на ученици со посебни потреби и соработката на училиштето со заедницата, родителите, учениците.

Во однос на публикувањето стручна литература, списанија, книги, брошури, прирачници забележуваме дека Р.Србија предничи со издавање наслови кои се однесуваат токму на професионалното усовршување на наставниците во споредба со оскудната издавачка дејност во Р.Македонија.

Исто така во оваа држава многу поголема е достапноста до информациите и материјалите за целата јавност во печатена и електронска форма што не е случај со Р.Македонија каде материјалите се претежно во печатена форма во многу мали тиражи и практично недостапни дури и за оние кои се најдиректно вклучени во образовниот процес.

Она што можеме да го издвоиме како предност во системот за професионален развој во Р.Србија е континуираното организирање на стручни собири и конференции на кои учествуваат буквално сите засегнати страни во воспитно-образовниот процес од вработени наставници во училишта сè до претставници од министерствата, факултетите, организаторите на програмите за стручно усовршување. Целта на овие собири е транспарентно, јавно да се продискутираат и анализираат резултатите од спроведениот систем за професионален развој, да се констатираат неговите предности и слабости и да се предложат понатамошни мерки за негово унапредување. Анализите во форма на извештај се пласираат до целата јавност преку веб страните на Заводот за унапредување на образованието и воспитанието. Ваквите анализи на резултати од спроведениот систем за професионален развој во Р.Македонија се сè уште од затворен карактер бидејќи се задржуваат само во рамките на институциите кои ги реализираат програмите.

Г) Анализа и интерпретација на одговорите добиени при интервјуирање на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија

Врз основа на добиените одговори на поставените прашања при интервјуирањето на 60 наставници во двете држави, односно 30 во Р.Македонија и 30 во Р.Србија, можеме да констатираме движења на ставовите и мислењата на наставниците во иста насока. Можеме да ги издвоиме за заеднички неколкуте клучни подрачја:

- *Образованието на наставничките факултети нуди големи теоретски знаења, но и недоволно практично искуство*

Наставниците се главно задоволни од теоретските знаења со кои се имаат здобиено за времетраење на студиите на наставничките факултети и ценат дека факултетското

образование е основа за стекнување на стручност која е неопходна во нивната понатамошна работа. И во двете држави интервјуираните наставници ја истакнуваат слаботата на студиските програми на овие високообразовни институции а тоа е недоволната застапеност на пракса во училиштата за време на студирањето, како и несообразноста на содржините кои се изучуваат со актуелните општествени потреби.

- ***Сигурност и самодоверба во она што се работи уште на самиот почеток од наставничката кариера***

Интервјуираните наставници во однос на ова прашање истакнуваат постоење на сигурност и самодоверба уште на самиот почеток од нивната наставничка кариера. Тие ги издвојуваат и неколкуте причини за постоењето на ова чувство како: знаењето кое го имале стекнато на наставничките факултети, присутноста на висок степен на самодоверба, ентузијазам и неуморност кои се одлика на младоста. Несигурноста која секако ја имало, но во многу помал размер, се однесувала на недоволното работно искуство во поглед на планирањето и реализирањето на наставата, пристапот кон различни категории на ученици, оценувањето, соработката со родителите, прифатеноста од средината/колективот.

- ***Стекнувањето стручност кај наставниците е резултат на личните напори и вложувања, како и на влијанието на поголем број субјекти***

Во однос на ова прашање најдовме на различни мислења кај интервјуираните наставници во основните училишта во Р.Македонија и Р.Србија. Така на пример наставниците во Р.Македонија го истакнаа како најзначајно влијанието на надворешни субјекти во стекнувањето на нивната стручност, а сосема мал дел се изјаснија дека нивната стручност ја стекнале благодарение на сопствените вложувања и напори во своето професионално усовршување. Додека пак во Р.Србија ситуацијата е сосема поинаква. Најголемиот дел од интервјуираните наставници потврдија дека стекнувањето стручност е исклучиво резултат на сопствениот вложен труд и инвестирањето во себе и сопствениот професионален развој, а пак сосема мал е бројот на испитаници кои сметаа дека врз стекнувањето на нивната стручност најголемо влијание имале одредени субјекти. Во групата на субјекти кои имале силно влијание врз стекнувањето стручност беа наведени: Колегите, менторот одреден за воведување на наставникот-почетник во наставата, стручната служба, директорот, семејството, професорите од наставничките факултети, посетените семинари.

- ***Посетата на стручни семинари и следењето на стручна литература како најчести форми и начини на усовршување на наставниците***

Заедничко за интервјуираните наставници од двете држави е што во групата на најчесто практикувани и преферирани начини за стекнување на стручност се токму посетата на семинари, учеството на работилници и читањето на стручна литература. Мал дел од нив наведуваат дека учествувале на симпозиуми и дебати, а ретки се оние наставници кои ги издвојуваат за значајни форми на професионално усовршување отворените часови и учеството во дебати организирани на ниво на стручните активи.

- ***Голем е бројот на семинарите на кои присуствувале и учествувале одделенските наставници***

Бројот на посетените семинари варира во зависност од должината на работниот стаж што го поседува секој наставник. Така оние наставници кои имаат подолг стаж имаат посетено и поголем број на семинари, за разлика од наставниците со помал стаж. Во Р.Србија наставниците прецизно ги наведуваа и часовите на посетените програми за кои добиле и сертификати. Во двете држави наставниците за најзначајни обуки во нивното професионално усовршување ги наведуваат оние кои се поврзани со реформските зафати во образованието како: ИКТ обуките, активна настава и обуките за оценување. Речиси сите наставници учествувале на семинари кои се одржале во матичната држава, со исклучок на двајца кои посетиле семинар и надвор од сопствената земја.

- ***Потребата од вклучување на наставниците во создавањето наставни планови и програми***

Најголемиот дел од интервјуираните наставници особено оние со подолг работен стаж сметаат дека поседуваат големо искуство кое треба да се искористи во процесот на креирање и составување на наставни планови и програми. Сосема мал е бројот на оние наставници кои сметаат дека не е потребно самите тие да бидат вклучени во создавањето на овие програми.

- ***Негување најразновидни форми на соработка со сите субјекти вклучени во воспитно – образовниот процес***

Согледаваме дека интервјуираните наставници негуваат бројни форми на соработка со следните субјекти: учениците, колегите, активот, стручната служба, родителите, претставниците од локалната заедница. Најчести се контактите со учениците, родителите и колегите, во кои наставниците разговараат и ги советуваат своите

ученици, ги информираат родителите за напредувањето на нивните деца, разменуваат мислења и искуства со своите колеги, а од стручната служба добиваат совети за разновидни аспекти од воспитно-образовната работа.

- ***Употреба на комбинирани методи, форми на наставата со цел да се излезе во пресрет на потребите на современата настава***

Најчесто наставниците во својата воспитно – образовна работа ги користат активните и класичните методи комбинирано, а помал е бројот на наставниците кои ги преферираат само едните наставни методи. Во однос на наставните форми позачестено ги користат групната и индивидуалната форма на работа. Се разбира наставата ја осовременуваат не само со примена на широк дијапазон на наставни методи и форми но и со употреба на ИКТ, графоскопи и сл.

- ***Континуираното усовршување и реализирањето на наставата се приоритетни задачи во воспитно – образовната работа на наставниците***

Најголем акцент во својата воспитно – образовна работа, интервјуираните наставници од двете држави, ставаат на професионалното усовршување и реализирањето на наставата. Додека пак според нив помалку значајни задачи во нивната воспитно – образовна работа се: планирањето на наставата, оценувањето на учениците како и соработката во и вон училиштето.

- ***Во континуираното професионално усовршување најмногу може да помогнат: посетата на семинари, читањето стручна литература...***

Сите интервјуирани наставници се согласни дека во групата на најзначајни форми на стручно усовршување се токму семинарите и стручната литература. Наставниците од Р.Србија сметаат дека квалитетот на одржаните семинари кои ги имале посетено не соодветствува на барањата и ситуациите во наставата. Исто така од голема помош во постојаното професионално усовршување може да бидат и: учествата на работилници, контактите со стручни лица, интернетот, соработката со колеги во државата и надвор од неа, учествата на симпозиуми, стручни активности.

- ***Недостасуваат финансиски средства и техничка поддршка во градењето на наставничката кариера.***

Констатиравме постоење на блага разлика во степенувањето на главните пречки во градењето на наставничката кариера од страна на интервјуираните наставници од двете држави. Така на пример наставниците во Р.Македонија многу повеќе се задржаа на

недостатокот од материјално – техничка поддршка во училиштата и набројуваа што се им е потребно за нормално изведување на наставата, а помал дел од нив се изјаснија дека им се потребни финансии, поддршка од институциите одговорни за образованието, постоење на можност за напредување во кариерата. За разлика од нив пак наставниците кои беа интервјуирани во Р.Србија беа многу погласни во однос на истакнувањето на потребата од зголемување на платите на просветните работници и потребата од постоење на степенесто напредување во звања па зависно од тоа да се регулира и висината на платите. Секако беа присутни и наставници кои сметаа дека е неопходно да се поведе сметка за обезбедување на услови за работа преку збогатување на училиштето со материјално – техничка поддршка, но во многу помал број.

Согласни сме дека степенот на лична мотивација кај наставниците во двете држави е на многу ниско ниво и затоа секоја од државите мора да изнајде начини за подигнување на мотивацијата преку вистинска афирмација на наставничката професија во општествени рамки.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Во ова поглавје ќе дадеме осврт на дел од актуелните прашања и проблеми со кои се соочуваат Република Македонија и Република Србија на полето на образованието на наставниците како и соодветни предлози и конкретни решенија за нивно надминување.

Р.Македонија и Р.Србија како земји кои претендираат влез во европското семејство на земји, се обврзуваат да ги следат и реализираат препораките од Болоњскиот процес, обидувајќи се да креираат единствен европски простор на високо образование. Со превземање на обврските од Болоња, од страна на државите, настапуваат години на предизвици и трансформации во сферата на образованието на наставничките кадри. Високото образование мина низ низа реформски зафати на полето на својата структурна, организациска и програмска поставеност, преку заживување на препознатливите одредби на Болоњската декларација како: усвојување на систем на лесно препознатливи и споредливи степени и воведување на додаток диплома, усвојување на систем базиран на три главни циклуси, воведување на систем на кредити, промоција на мобилност. Бранот на промени го зафати не само иницијалното образование на наставниците, но и вториот значаен аспект од образованието на наставниците – професионалното усовршување.

Во делот што следува ќе се обидеме да ги издвоиме главните предности и слабости на двата конкретни аспекти од образованието на наставниците во Р.Македонија и Р.Србија. Врз основа на компаративната анализа на двата воспитно – образовни системи констатираме дека овие две држави изминативе години имаат широко отворени врати за имплементација на иновативни процеси во сферата на образованието на наставниците. Овие реформски зафати на образованието му дадоа нова физиономија.

Во сферата на иницијалното образование на наставниците за основно образование клучните *предности* се огледаат во комплетниот редизајн на курикулумите, подигањето на образовното ниво на наставничкиот кадар со продолжување на траењето на студиските програми од две на четири години односно вградувањето на системот на подготовка на наставнички кадар во високообразовниот сектор, ставањето акцент педагошката практика преку посетата и вклучувањето на студентот во работата на училишните установи.

Редизајнот на студиските програми на факултетите кои профилираат наставнички кадар и нивната примена претставува позитивен обид за исполнување на современите европски определби во системот на високото образование.

Можеме да ги издвоиме следните значајни придобивки од примената на овие нови програми:

- Самите програми нудат можности за стекнување на интегриран систем на знаења, способности и вештини, придавајќи повеќе значење на процесот на учење на студентот, одошто на предавањата од страна на професорот; По завршувањето на студиските програми идниот наставник се здобива со сите неопходни компетенции за успешно реализирање на воспитно – образовниот процес во училишните установи,

- Постои корелација на студиската програма со наставните планови и програми;

- Успехот на студентот се мери, оценува не само врз основа на квалитетот на знаењето манифестирано на завршниот испит, но се следат континуирано мноштвото негови активности и индивидуални ангажирања во текот на наставата и вежбите;

- Понудената опција на студентот за избор на одредени предмети ја зголемува можноста за стекнување темелни знаења и повисок степен на стручност.

Во сферата на професионалното усовршување на наставниците во основното образование двете држави превземаат низа промени кои главно се однесуваат на изготвување модел за напредување во кариерата на наставниците во основното образование кој е веќе официјално и вграден во законската регулатива на секоја од државите.

Главна државите водат огромна грижа да им обезбедат на наставниците мноштво од активности преку кои ќе може континуирано да се усовршуваат во својата воспитно – образовна работа. Активностите низ кои се остварува професионалното усовршување во двете држави воглавно се организирани од страна на владиниот и невладиниот сектор, основните училишта и самите наставници. Најзастапени форми на професионално усовршување и во Република Македонија и во Република Србија се: присуството на наставниците на семинари и образовни конференции, учеството на курсеви, дебати и работилници, читањето стручна литература.

Покрај наведените предности образовните системи во Р.Македонија и Р.Србија се соочуваат со низа *проблеми и слабости*.

Во сферата на иницијалното образование на наставниците за основно образование:

- Сè уште отсуствува функционирањето на апликативните дејности кои се неопходни во стекнувањето професионална сигурност на идните наставници како : хоспитации, настава од страна на студентите, чести контакти со училиштата, соработка со наставниците –

ментори и сл. Практиката сè уште се реализира преку соодветни индивидуални договори меѓу предметните наставници по методика и училиштата. Од друга страна пак училиштата се крајно дефицитарни во однос на техничка опременост, вежбални, понуда на наставници ментори. Постои потреба од развивање на механизми за иницијална наставна практика на идните наставници во која ќе се бара поголема лична ангажираност на студентите во наставата и училишниот живот и работа,

- Постои потреба од поосмислени и целисходни механизми за прием на студентите на факултетите ко едуцираат идни наставнички кадри во смисла на проверка на интересите, афинитетите за работа со деца, способностите за комуникација со деца и сл

Во сферата на професионалното усовршување на наставниците во основното образование како главни слабости се издвојуваат:

- Почитувањето на наставниците и нивниот социјален статус се на многу ниско ниво;

- Наставниците не се мотивирани и не се во можност да ги анализираат своите достигнувања;

- Резултатите од евалуациите на ефектите од конкретни спроведени реформи во системот на професионалното усовршување на наставниците често завршуваат во фиоките на институциите што ги спроведуваат и не се презентираат на јавноста;

- Професионалната автономија на наставниците е на многу ниско ниво, наспроти владината контрола што се огледа во наметнувањето од горе - форми на стручно усовршување, наспроти почитување на личниот избор, интересите и потребите на самиот наставник

- Не постои јасен и прецизен правилник за напредување на наставниците со прецизно дефинирани аспекти за преминување од едно на друго ниво, (Р.Македонија)

- Интерната и екстерна евалуацијата со која се оценува квалитетот на работата на наставниците има свои недоследности во однос на објективноста на дадените оценки од страна на оценувачите (често е врзана и зависна од одредени субјективни фактори како блискоста со оценувачот, припадноста на одредена политичка идеологија).

Сметаме дека образованието на наставниците ќе се подобри само доколку:

- Се дефинираат јасно професионалните стандарди и критериумите за нивна проценка;

- Се интензивира соработката помеѓу главните актери во оваа област: високообразовните институции, одговорните за образованието на наставниците и помеѓу самите наставници и нивните здруженија

- Се етаблира развиен менторски систем во училиштата за прифаќање и стручно – методска соработка со младите вработени наставници
- Се изврши реално детектирање на професионалните потреби на наставниците,
- Заживеат разновидни форми на професионален развој и напредување на наставниците, на пример да се организираат центри за педагошки иновации и иновативни работилници, пилот паралелки и училишта, да се поддржат наставниците кои се автори на стручни трудови, кои се постојано отворени за примена на иновации во наставата,
- Се зголеми ангажираноста и учеството во професионалниот развој на наставниците од страна на високообразовните институции, наспроти актуелната рамнодушност на факултетите кон идната професионална судбина на кадрите што токму од нив произлегуваат да започнат со водење поголема грижа за реалните проблеми со кои се соочува наставникот на почетокот од својата професионална кариера,
- Се зголеми мобилноста на наставниците и интернационалното партнерство,
- Се доделат доволно ресурси, дидактички помагала, средства, мултимедија;
- Стане реалност четиристепениот модел на професионален развој на наставникот, што значи наставникот ќе може да напредува од едно во друго звање за што ќе следи и финансиски надоместок што секако ќе влијае да се подобри неговата професионална и лична сатисфакција, мотивацијата и квалитетот на воспитно – образовната работа.

Од досега изложеното можеме да заклучиме дека Република Македонија и Република Србија на патот на заживување на европските и светски стандарди во сферата на образованието треба да решат уште низа сериозни проблеми и пречки. Идните насоки за развој на образованието во Република Македонија треба да бидат насочени кон изработка на индикатори за ефективен наставник, акредитацијата на програмите за обука на наставничкиот кадар, лиценцирањето на компетенциите, дејноста и звањата на наставниците, зголемувањето на самокритичноста на институциите кои се главни промотори на реформите и нивна поголема отвореност за прифаќање на конструктивни критики, преиспитување на слабостите и нивно надминување. Напорите за хармонизација на политиките и структурите за образование на наставниците во овие две земји кои преферираат членство во големото европското семејство треба да продолжат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелоска - Галевска, Н.(1998), *Квалификациони испитувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
2. Ангелоска – Галевска, Н. (2005), *Јакнење на системот за обука на наставниот и раководниот кадар од училиштата во функција на квалитетот на образованието*, Скопје: Универзитет Св.Кирил и Методиј, Филозофски факултет. Преземено на 7 јуни 2011 г. од http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/referat-kvalitet10-2005.pdf
3. Ashwin, P (2006), *Changing Higher Education*, Oxon: Routledge
4. Brock, C.(1996), *Global perspectives on teacher education*, United Kingdom: Triangle Journals
5. Buchberger, F., Campos, B., Kallos, P., Stephenson, J., (2000), *Green paper on teacher education in Europe, High Quality Teacher education for High Quality education and training*, Umea, Sweden: TNTEE
6. Commission of the European Communities (2007) *Improving the quality of teacher education*, Brussels
7. Dogdibegović, T i Ademović- Crepulja, Z. (1996), *Komparativna analiza nastavnih planova obaveznog obrazovanja u nekim zemljama sveta*, Nastava i vaspitanje, Beograd, br.4-5.
8. Education and Training 2010 (2008), European Commission. Преземено на 3 јуни 2010 г. од http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf
9. Education Trends: *Key Indicators on Education in Ireland and Europe*. Преземено на 5 септември 2011 г. од <http://www.education.ie>
10. Felder, M.R., Brent, R. *How to Improve Teaching Quality*. Преземено на 2 октомври 2011 г. од <http://asq.org/edu/how-to-improve-teaching-quality.pdf>
11. Figel, J.(2009), *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*: EACEA P9 Eurydice
12. Grupa avtor (1989), *Inovacije u osnovnom obrazovanju*, Zagreb: Skolske novine.
13. Huberman, A.M. (1973), *Understanding Change in Education*, Paris: UNESCO.

14. Hudson, B., Zgaga, P., Astrand B. (2010) *Advancing quality cultures for teacher education in Europe*: Umeå School of education, Umeå University, Sweden
15. *Идни конкретни цели на системите за образование и обука* (2001), Стокхолм: Европски Совет
16. Илиев, Д. (1999), “ Иновациите во образованието - фактор за промена на статусот, ликот и улогата на наставникот во основното образование”, *Просветно дело*, бр.4, 36-43.
17. Илиев, Д. (1999), “Состојби и тенденции во програмската структура на стручното и професионалното образование на наставниците за основно образование”, *Просветно дело*, бр.5, 32-35.
18. Илиев, Д. (2001), *Иницијалното образование на наставниците од основното образование*, Битола : Факултет за учители и воспитувачи.
19. *Имплементација на образование и обука 2010, Подобрување на образованието на наставниците и обучувачите* (2003), Европска Комисија, Генерален директорат за образование и култура
20. Institute of Education of Belgrade (1977), *The Development of Education in Yugoslavia 1974-1976*, Belgrade.
21. Историјат на УГД. Преземено на 2 март 2012 г. од <http://www.ugd.edu.mk>
22. Историјат на УКЛО. Преземено на 2 март 2012 г. од <http://www.uklo.edu.mk>
23. Камберски, К. (1996), *Од буквар до универзитет*, Скопје: Просветно дело.
24. Камберски, К. (1997), “Иницијалното образование на наставниците”, *Образовни рефлексии*, бр.3-4, 3-6.
25. Камберски, К. (2000) *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија*. Скопје: Филозофски факултет
26. Камберски, К. (2010), *Образованието во Македонија*, Скопје: Аутопринт
27. Каталог со програми за постојано стручно усовршување на наставниците, воспитувачите, стручните соработници и директорите за учебната 2010/2011 година (2010) , Белград: Завод за унапредување на образованието и воспитанието

28. *Keeping teaching attractive for the 21st century* , Volume 4, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education
29. Key Data on Education in Europe (2009), Luxembourg: European Commission
30. Kovačević, D., Petrović, M. (2004), *Studiranje u Evropi 2*, Banja Luka: Akademska centar
31. Latić, B. (1998), "Reforme obrazovanja u zemljama Centralne i Istočne Evrope", *Nastava i vaspitanje*, Beograd, br.3.
32. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teacher in Europe (2008) Brussels: Eurydice
33. Миовска - Спасева, С. (2005), *Прагматички педагогика и основното образование*, Скопје: Селектор.
34. Миовска-Спасева, С., Ачковска-Лешковска, Е. (2010) *Критичко мислење во универзитетската настава*: Фондација институт отворено општество Македонија
35. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 - 2015 со придружни програмски документи* (2006), Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
36. Pedagoška enciklopedija II (1989), (red. Potkonjak, N. I Šimleša, P.), Beograd: Zavod za izdavanje udbenika i nastavna sredstva.
37. Peshikan A., (2002), *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?*, Beograd: Filozofski fakultet
38. Правилник за донесување студиски програми (2009), Скопје: Универзитет "Св.Кирил и Методиј"
39. *Правилник за постојано стручно усовршување и стекнување на звањето наставник, воспитувач и стручен соработник во Република Србија* (2004), *Службен весник на Р.С.*, бр.14/2004
40. *Правилник за формата, содржината и начинот на водењето на професионалното досие на наставникот и стручниот соработник во основното училиште*, (2008) *Службен весник на Република Македонија*, бр.103/08
41. *Pre-school and Primary Education in the European Union*, (1994), EURYDICE.
42. Прирачник за планирање на стручното усовршување и напредување (2009), Белград: Завод за унапредување на образованието и воспитанието

43. *Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002)* / Supplementary report, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education
44. Resta, P. (2002), *Information and communication technologies in teacher education*, Paris: Division of Higher education UNESCO
45. Ротенберг, В. (1997) , *Дисциплина за учители*, Скопје: Свезда.
46. Сеер, Б. (1996), *Евалуација на проектот за интерактивна настава во Македонија*, Скопје: Педагошки завод на Македонија.
47. Службен весник на РМ бр.120 од 13.09.2010 стр.2-3
48. Statistički godišnjak Srbije (1997), Beograd: Republički zavod za statistiku.
49. Статут на Универзитет “Св.Кирил и Методиј”- Скопје, 2008
50. Статут на Универзитет “Св.Климент Охридски ” – Битола, 2008
51. Статут на Универзитет “Гоце Делчев” – Штип, 2009
52. Стојановска, В. (2002), “ Интерно стручно усовршување на наставниците во основното училиште”, *Просветно дело*, бр.4, 85-91.
53. *Студиска програма за образование на учители*, (2008) Педагошки факултет во Битола, Универзитет “Св. Климент Охридски во Битола”
54. *Teacher Education in Europe* (2008), Brussels: European Trade Union Committee for Education - ETUCE.
55. *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retainig Effective Teachers* (2005) Paris: OECD
56. *Teachers’ Professional Development, An analysis of Teachers’ professional development on the OECD’s Teaching and learning international survey – TALIS* (2010), Belgium: University of Twente
57. *The Teaching Proffession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2005), EYRYDICE
58. *Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот* (2005), Брисел: Европска Комисија
59. Закон за Бирото за развој на образованието (2006), Службен весник на РМ, бр.37,10
60. Закон за основите на системот на образование и воспитание (2009), Службен весник на Република Србија, бр.72/2009

61. Закон за основно образование (2008), Службен весник на РМ, бр.103, 9.
62. Zgaga, P.(2007), Higher education in Transition. Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium. Преземено на 15 април 2011 г. од <http://www.see-educoop.net>
63. Zgaga, P. (2009), How should Europe handle globalization? An educational perspective. Part IV: Higher education, Ljubljana:Centre for Educational Policy Studies. Преземено на 3 август 2011 г. од <http://www.pef.unilj.si>
64. Zuljan, M., Vogrinc, J. (2011) *European dimensions of teacher education:Similarities and Differences*: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
65. Schratz, M. (2004) *What is a European teacher*, ENTEP
66. Биро за развој на образованието - www.bro.gov.mk
67. Educational Resource Information Centre- www.eric.org
68. European Centre for the Development of Vocational Training CEDEFOP – <http://www.cedefop.eu.int>
69. European Training Foundation ETF – <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf>
70. Филозофски факултет, Белград- www.bg.ac.rs
71. Филозофски факултет, Скопје- www.fzf.ukim.edu.mk
72. Информатор за уписи на факултети во Србија- www.prijemni.infostud.com
73. Меѓународно Биро за образование на УНЕСКО- www.ibe.unesco.org
74. Министерство за образование и наука- www.mon.gov.mk
75. Министерство за просвета и наука - <http://www.mpn.gov.rs>
76. Педагошки факултет, Битола- www.pfbt.uklo.edu.mk
77. Статистички завод на Македонија- www.stat.gov.mk
78. The information network on education in Europe EURYDICE- <http://www.eurydice.org>
79. Универзитет во Крагуевац – <http://www.kg.ac.rs>
80. Универзитетска библиотека “Св.Климент Охридски”, Скопје - www.vbmk.vbm.mk/cobiss
81. Земјите на Југоисточна Европа- www.see-educoop.net

82. <http://mio.gov.mk>
83. <http://www.atell.org>
84. <http://www.tntee.umu.se>
85. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
86. <http://entep.unibuc.eu>
87. <http://tepe.wordpress.com/>
88. <http://www.ec.europa.en>
89. <http://www.bologna-bergen2005.no>
90. <http://kg.ac.rs/>
91. <http://www.fakulteti.mk>
92. <http://www.soros.org.mk>
93. <http://www.zuov.gov.mk>
94. <http://www.unicef.org/tfymacedonia/index.html>
95. <http://www.ff.uns.ac.rs/>
96. <http://www.pef.uns.ac.rs/>
97. <http://www.ni.ac.rs>
98. <http://www.filfak.ni.ac.rs>
99. <http://www.ukim.edu.mk>
100. <http://macedonia.usaid.gov/en/index.html>
101. <http://www.pf.ugd.edu.mk>
102. <http://www.pfsko.ukim.edu.mk>

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА

За содржинска анализа на аспекти од иницијалното образование
на наставниците
во Р.Македонија и Р.Србија

Факултет: _____

Насока: _____

Времетраење на
студии: _____

Стеknати квалификации по
дипломирањето: _____

Уписна политика:

Застапеност на теорија/пракса

Останати забелешки по однос на наставниот план

Прилог 2

ПРОТОКОЛ НА ИНТЕРВЈУ

За одделенски наставници од основното образование
во Р.Македонија и Р.Србија

Испитуваниот наставник се охрабрува да дава слободни одговори од причина што интервјуирањето е анонимно. Интервјуирањето личи на слободна дискусија, која се води за неколку клучни теми поврзани со професионалното усовршување на интервјуираниот субјект.

Прашањата се однесуваат на следното:

1. Колку образованието на наставничкиот факултет Ви помогна во стекнувањето стручност? Можете ли да наведете кои се предностите, а кои слабостите на овој вид на образование?
2. Дали на почетокот од Вашата наставничка кариера чувствувавте сигурност/несигурност? Во што?
3. Што/кој особено Ви помогна во стекнувањето на стручност?(директор, педагог, колеги, советници, обука на семинари, следење на педагошка литература, личен интерес или нешто друго?)
4. Низ кои форми и начини на усовршување ја спроведувате реализацијата на континуираното образование?(стручна литература, посета на семинари, дебати, симпозиуми, учество во работилници...)
5. На колку семинари, обуки сте биле и кои се тие?
6. Што сметате дека најмногу може да ви помогне во континуираното професионално усовршување?
7. Има ли нешто што Ви недостасува во градењето на Вашата наставничка кариера?
8. Сте биле ли вклучени во создавање на Наставни планови и програми и сметате ли дека треба да бидете?
9. Какви форми на соработка практикувате во секојдневниот училишен живот и со кои субјекти (вработените, родителите, заедницата)?
10. На која од наведените задачи (реализирање на наставата, оценување на учениците, континуирано усовршување, планирање на наставата, соработка во и вон училиштето) придавате особено значење во Вашата воспитно - образовна работа?

Прилог 3

РЕПУБЛИКА СРБИЈА

На основа на член 9. став 1. од Правилникот за постојано стручно усовршување и стекнување на звања на наставниците, воспитувачите и стручните соработници (Службен весник на РС, бр.14/04 и 56/05),

(наслов и седиште на установата, стручната заедница, односно здружение или претпријатие*)

издава

УВЕРЕНИЕ ЗА СОВЛАДАНА ПРОГРАМА ЗА СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ

(име и презиме на наставникот, стручниот соработник и воспитувач*)

ЕМБГ _____

Вработен-а во _____
(име на образовната установа)

Со седиште во _____ ја совлада-ла*
(место)

Програмата за постојано стручно усовршување

(име на програмата)

Во период од _____ 20____.година и со траење од _____ часа, кои ги одобри Заводот за унапредување на образованието и воспитанието, односно ги донесе министерот за просвета и спорт.

Програмата е публикувана во Каталогот за учебната 20__/20__ . Година, под број _____

Во _____, _____ година.
(датум)

(М.П.) _____

(Потпис на авторот
на програмата или
реализаторот на обуките/семинарите*)

(Потпис на овластеното лице)

Прилог 4

ПРОФЕСИОНАЛНО ДОСИЕ НА НАСТАВНИКОТ И СТРУЧНИОТ СОРАБОТНИК ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

(име на училиштето)

Место _____

Општина _____

ПРОФЕСИОНАЛНО ДОСИЕ НА НАСТАВНИКОТ И СТРУЧНИОТ СОРАБОТНИК ВО
ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Име и презиме на наставникот/стручниот соработник

Работно место

Наставен предмет по којшто реализира настава

Степен и вид на образование

Работно искуство во воспитно-образовната работа

Звање

М.П.

Директор на училиштето
(потпис)

Реден број	Тема на обуката	Организатор на обуката	Времетраење (во часови)	Датум на одржување на обуката	Вид на издаден сертификат		Прилог
					Посстена обука	Завршна обука	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							

Реден број	Наслов на стручен труд/ публикација	Име на издавачот	Година на издавање	Место на издавање	Прилог
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					

Реден број	Назив на проект/истражување, конференција	Улога во проектот /истражувањето	Времетраење на проектот /истражувањето	Место на одржување на конференција	Прилог
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					

Реден број	Просечна оцска од интегралната евалуација	Година на спроведување на интегралната евалуација	Прилог	Забелешки
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

Реден број	Оценка за наставникот од Националниот извештај за екстерно проверување	Година на спроведување на екстерното проверување	Предмет по којшто е спроведено екстерно проверување	Прилог	Забелешки
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

Реден број	Предмет за издавање на сертификат, уверение (обука, изпитивање и сл.)	Организатор	Времетраење (во часови), дата на издавање или др.податок	Прилог
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

Прилог 5

Табела 11. Показатели кои се следат и оценуваат за секоја од наведените области

<i>Планирање и програмирање</i>	<i>Настава</i>	<i>Следење и вреднување на ученикот</i>	<i>Поддршка на учениците</i>	<i>Соработка со родителите и општествената заедница</i>
Осмислување стимулирачка средина за учење	Применување разновидни методи, активност и форми на работа	Следење на индивидуалните постигнувања на ученикот со цел да се поттикне развој	Наставникот ја поттикнува иницијативата и слободата на искажување на мислите, ставовите кај ученикот	Со родителите и општествената заедница работи на утврдување на заеднички интереси
Усогласување на целите, содржините, методите на работа и очекуваните исходи, хоризонтално и вертикално со содржините на училишната програма	Земање в предвид на индивидуалните карактеристики и потреби на секој ученик во процесот на наставата, односно учењето	Навремено и континуирано давање на образложенија и корисни информации на ученикот за постигнувањата и напредокот	Дава помош и поддршка на учениците во нивното организирање и учество во сите форми на училишниот живот	Поттикнува, прифаќа и работи на остварување на иницијативата на родителите и општествената заедница во остварувањето на заедничките интереси
Планирање на следењето и вреднувањето на постигнувањата на ученикот	Овозможување активна улога на ученикот во процесот на наставата, односно учењето	Поттикнување и развијање на самовреднување кај учениците	Ја уважува личноста и приватноста на ученикот	Ја уважува и почитува личноста и приватноста на родителот
Почитување на индивидуалните карактеристики и потребите на секој ученик во тек на подготовката и планирањето на образовно - воспитните активности	Мотивирање на учениците за учење	Поттикнување и развијање на соученичко вреднување	Води грижа за интересите на ученикот во образовно- воспитната работа	Ги ангажира родителите во остварувањето на воспитно - образовните активности во склад со нивните интереси и можности

Тимско планирање и програмирање на образовно - воспитниот процес	Поттикнување и развивање лична одговорност за учење	Осмислување и применување разновидни начини за следење и вреднување на постигнувањата	Поттикнува создавање позитивна социјална клима во одделението	Ги користи можностите на општествената заедница за поттикнување на развојот на децата
Следење на потребите на родителите и општествената заедница и планирање на соработката со нив	Користење различни медиуми во наставата	Почитување на индивидуалните карактеристики и потребите на развојното ниво на секој ученик при вреднување на неговите постигнувања	Гради атмосфера на меѓусебна доверба со сите учесници во воспитно - образовниот процес	Благовремено и континуирано разменува информации со родителите за постигнувањата и развојот на учениците
Постојано следење на новитетите во сферата на предметот што го предава	Индивидуализирање на наставата односно учењето Поттикнување интерактивно учење	Применување принципи на ненасилна комуникација во изразувањето на своите впечатоци при следењето и вреднувањето на учениците	Користи конструктивен пристап во комуникацијата со учениците и ги поттикнува на употреба на таков пристап	
	Наставникот претставува позитивен модел за тоа како треба да се мисли и истражува	Вклучување на мислењето на ученикот во вреднувањето на неговите постигнувања	Развива толеранција и хуманост кај учениците	

Извор: Правилник за постојано стручно усовршување и стекнување на звањето наставник, воспитувач и стручен соработник во Р.Србија, 2004).

Прилог 6

Табела 12. Приказ на видот и бројот на активности за звањата на наставниците

Видови на активности	Број на активности за секое звање			
	Педагошки советник	Ментор	Инструктор	Виш педагошки советник
А (макс.можни 14)	10	6	4	2
Реализација на најмалку два часа настава на која е присутен студент или приправник со менторот и заедничко анализирање на наставата; Реализација на најмалку пет нагледни часа, односно активности; Тимско учество во подготовка на најмалку пет часа настава, односно активности во училиштето; Учество во анализа на најмалку пет часа односно активности одржани во училиштето; Користење на аудио- визуелни средства заради остварување на воспитно- образовните цели; Приказ на некој новитет од научната дисциплина што ја изведува во наставата, пред стручен орган; Организирање на предавања, трибини, смотри, книжевни средби, академии или изложби на трудови во училиштето; Изработка на наставно средство и негово презентирање пред стручниот орган на училиштето; Изработка на приказ на				

стручен труд, книга во стручно списание; Публикувањена стручен труд во стручно списание; Организирање посети со учениците на кино, театар, концерти или спортски манифестации; Ангажираност во работата на стручниот актив, општината, градот; Учество на стручни собири на ниво на регион, односно Република; Учество на стручни, односно студиски патувања					
Б (макс.можни 14)	8	10	6	6	
Водење на работилници, најмалку две различни излагања или нагледни часови на стручен совет, или советувања на ниво на општина, односно град; -Истражување на воспитно-образовната пракса на ниво на општествената заедница и давање приказ на резултатите од тоа истражување на наставнички совет; -Работа во стручно здружениена ниво на Република (во управа или стручна комисија на стручното здружение); Учество во истражувачки проекти за унапредувањена воспитно- образовната пракса; Организирање на работата на ученичката организација и поттикнување на учениците за учество вон еа; Учество во изработката на училишната програма;					

Објавување приказ на странски стручен труд, односно книга која не е преведена во стручно списание; Организирање предавања, трибини, смотри, книжевни средби, академии или изложби на трудовина ниво на општина, град, Република; Авторство или коавторство за примерот на добра пракса, објавено во публикации на Министерството; Учество во организација на регионални, односно републички семинари; Координација или водење на програми за развој на ниво на училиште; Пласманот на ученикот кој го подготвувал наставникот за натпревар на општинско ниво; Рецензија на учебник, прирачник или работни листови кои се одобрени за употреба; Раководење со стручен актив.					
--	--	--	--	--	--

В (макс.можни 11)	/	2	8	7
Учествување на меѓународни собири или советувања; Креирање програма за стручно усовршување во училиштето; Координирање во изработката на училишната програма; Раководење со стручно здружение на градско, односно регионално или републичко ниво; Коавторство во истражувачки проект во врска со унапредувањето на воспитно - образовната пракса; Поттикнување и вклучување на вработените во училиштето во разновидни форми на стручно усовршување; Пласманот на ученикот кој го подготвувал наставникот за натпревар на државно ниво; Координирање во истражувачки проект во врска со унапредување на воспитно-образовната пракса во рамки на заедницата; Коавторство во патентирано наставно средство; Водење на работилници на стручен совет, односно советување на републичко ниво; Коавторство во прирачник или работни листови одобрени за употреба.				

Г (макс.можни 8)	/	/	/	3
Подготовка на ученикот за меѓународни натпревари; Подигнување на информатичката култура во училиштето со цел, размена на информации; Авторство во патентирано наставно средство; Поттикнување, учествување или вклучување на училиштето во меѓународни образовни проекти; Авторство или коавторство на одобрени програми или проекти во образованието; Водење работилници на меѓународни собири или семинари, односно излагање; Авторство во истражувачки проекти; Авторство, односно коавторство во учебници или збирки задачи кои се одобрени за употреба.				

Извор: Прирачник за планирање на стручното усовршување и напредување, 2009