

Сузана МИОВСКА-СПАСЕВА

УДК: 373.121(73)

ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО САД: СОСТОЈБИ И ПРИОРИТЕТИ

Крајка содржина

Во современите реформски настојувања за унапредување на образованието на наставниците и дефинирањето на профилот што тоа треба да го произведе. Трудот ја истражува актуелната ситуација и промените со кои се соочува наставничката професија во земјата, како и перспективните насоки кон кои се стреми. Главното внимание е насочено кон елаборација на три основни прашања: законско регулирање на професијата, иницијална подготовка и професионален развиток на наставниците. Во рамките на овие поглавја детално се разгледуваат стандардите и очекувањата што се поставуваат пред американскиот наставник, како главни механизми за остварување на ефикасна настава и образование.

Клучни зборови: НАСТАВНИК, ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИ, ИНИЦИЈАЛНА ПОДГОТОВКА НА НАСТАВНИЦИ, ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВИТОК НА НАСТАВНИЦИ.

Профилот, улогата и одговорностите на наставниците во САД во последните децении значително се менуваат. Промените се одраз на целокупната реформска клима во образованието која во училишната работа на преден план ги става стандардите, тестирањата и постигнатите резултати. Како резултат на тоа, пред наставникот се поставуваат зголемени барања во однос на неговата стручна подготвеност и методска осопособеност. За да може успешно да одговори на новите предизвици, на преиспитување и промени се подложува целокупната подготовка на наставниците, како во однос на куракулумот што се спроведува во високообразовните институции кои обезбедуваат иницијално образование на наставници, така и во однос на нивното професионално усовршување. Сите овие промени се насочени кон градење на нов профил на наставник: експерт за учење и настава, професионалец кој постојано учи и истражува во својата област, ги следи и мери постигањата од својата работа врз основа на резултатите што ги постигнуваат неговите ученици, континуирано струч-

но се усовршува преку формални и неформални образовни форми. Третирањето на образованието на наставниците како долготраен, доживотен процес на бројни, планирани активности и искуства кои водат кон професионален развоток, многумина автори го сметаат не само како прифаќање на нов имиџ, или нов модел на образованието на наставниците, туку како вистинска „револуција“ и „нова парадигма“ на образованието (Villegas-Reimers, 2002). Се разбира, професионализацијата на работата на наставникот значи не само поставување на одредени стандарди и барање тие да бидат задоволени, туку и создавање на неопходни услови за постигнување на стандардите. И во однос на двете компоненти речиси во сите педесет држави во САД се прават значајни напори кои се насочени кон унапредување на работата на наставникот, како неопходен и почетен услов за унапредување на работата во училиштата.

Законско регулирање на професијата

Со најновиот закон за основно и средно образование од 2001 год. именуван како *Ниту едно дете да не заостане* (No child left behind) (<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>) се прави значаен исчекор кон поголема централизација во однос на барањата што се поставуваат пред наставникот, со тоа што на национално ниво се утврдуваат стандарди што секој наставник во било која држава на САД мора да ги задоволи за да може да ја остварува наставничката професија. Наставниците што предаваат главни предмети (core subjects) (англиски јазик, читање или јазични вештини, математика, природни науки, странски јазици, граѓанско образование и управување, економија, уметност (музичко и ликовно воспитување), историја и географија), до крајот на учебната 2005/06 година требаше да задоволат одредени барања за до го добијат потребниот статус на *висококвалификуван наставник* (Highly Qualified Teacher). Со оглед на децентрализираноста на образовниот систем во САД, секоја држава определува свои критериуми за висококвалификуван наставник кои се во согласност со федералната легислатива, а секоја држава, училишна област и училиште ја имаат обврската да подготвуваат и објавуваат редовни и целосни извештаи со податоци за наставата по главните предмети и наставниците кои ја изведуваат. Исто така, училиштето е задолжено да ги информира родителите за професионалните квалификации на наставниците кои работат со нивните деца и во рок од четири недели да ги извести доколку наставата

по било кој главен предмет не се изведува од страна на висококвалификуван наставник.

Според федералната законска регулатива, наставникот треба да има исполнето, главно, три основни услови за да биде висококвалификуван: завршено високо образование, добиена дозвола за работа и, особено, покажана компетентност да држи настава по главен предмет.

Денешната состојба во образованието на наставниците во САД покажува тенденција за стекнување диплома која се однесува исклучиво на областа во која ќе се држи настава. До скоро тоа не било случај, бидејќи подолго време во минатото била присутна ситуацијата наставници да држат настава по предмети за кои не се образувале (out of field teaching). Така, на пример, не ретки биле случаите, кои и денес понекогаш сè уште можат да се регистрираат, наставник по историја, на пример, да предава природни науки. Отстапки од овој вид денеска се прават само во случај кога училиштата, најчесто во помалите рурални средини, се соочуваат со проблемот да најдат, односно привлечат, висококвалификуван наставник по соодветен предмет, па привремено се ангажира наставник кој не ги задоволува законско пропишаните стандарди.

Исто така, во последно време во некои држави во САД се поставува како барање, па дури и како неопходен услов за добивање лиценца за работа, наставниците да имаат и диплома за завршени магистерски студии, поради што, сè почесто, на американските универзитети се организираат петгодишни додипломски студии во кои се вклучени и магистерските. Сепак, со оглед на дефицитарноста на наставниот кадар која е присутна во голем број од државите, овој критериум за вработување сè уште не наоѓа широка примена. Како и да е, стекнувањето диплома е првиот услов за добивање на квалификација за работа како наставник, но сам по себе е недоволен.

Вообичаена практика е со завршувањето на додипломските студии наставникот да биде привремено сертифицикуван (initial/provisional certification), односно да добие привремена дозвола за работа, а дури по неколку години наставна пракса, извршена супервизија на работата и учество во различни форми на професионално усовршување, добива трајна дозвола за работа (standard или professional certification). Со новата законска регулатива сè повеќе се заоструваат критериумите за добивање дозвола за работа како наставник и се зголемува времетраењето на нејзиното добивање, особено за новата генерација наставници. Законот од 2001 год. определува две категории на наставници: „нов“ наставник (до една година наставно искуство) и

наставник „ветеран“ (со повеќе од една година наставно искуство) чиешто сертифицивање се базира на дополнителен сет на критериуми, познат како HOUSSE (High Objective Uniform State Standard of Evaluation), со кој се утврдуваат минимум поени кои го овозможуваат статусот на висококвалификуван наставник (<http://sde.state.ok.us/pro/HOUSSE/default.html>). Нововработените наставници мора да поминат низ процес на докажување на компетенциите и оспособеноста за работа преку сертифицивање или стекнување на различни дипломи по завршувањето на високото образование (provisional, initial, standard, master certificates) кои укажуваат на различен степен на квалификуваност.

Во стручната литература во САД се прави дистинкција меѓу сертифицивање и лиценцирање. Сертифицивањето претставува „процес со кој невладина агенција или асоцијација му дава професионално овластување (диплома) на поединец кој задоволува одредени критериуми што се однапред определени од страна на самата агенција или асоцијација“ (Oakes, 1999, 1). Лиценцирањето, пак, подразбира процес со кој владина агенција издава лиценца или дозвола на поединец кој задоволува одредени барања (исто). И двата процеси денеска се предмет на расправа и измени. Во текот на учебните 2000/01 и 2001/02 год. 39 држави во САД ги имаат во одредена мерка изменето своите барања за сертифицирање и/или лиценцирање (Kaue, 2001), а оттогаш наваму стандардите во некои држави се менуваат речиси секоја година.

Компетентноста на нововработените наставници (особено оние кои работат со ученици до 6 одделение) не се докажува само со дипломата за завршен факултет и дипломите за различен степен на сертифициваност, туку и со задолжително полагање на државен испит или тестирање (http://www.isbe.state.il.us/certification/pdf/nclb_requirements.pdf). Тоа се најчесто тестови на знаења со кои се проверува познавањето на содржините од соодветна област, кои идниот наставник треба да ги предава, а што, според најновата федерална односно државна регулатива, претставува клучен услов за вршење на наставничката професија. Така, на пример, во критериумите за висококвалификуван наставник што министерство за образование (State Board of Education) на државата Илиноис ги утврдува во согласност со федералните закони, се истакнува дека:

- Наставникот кој држи настава по главни предмети на деца од градинка до 5 одделение (K-5) ќе се смета за висококвалификуван доколку поседува диплома за завршено соодветно образование (elementary, early childhood, special K-12 certifi-

cate), и доколку положи соодветен тест (Early Childhood Test или content-area test) или има минимум 100 поени според скалата на Илиноис HOUSSE.

- Наставникот кој држи настава по главни предмети и работи со ученици од 6 до 8 одделение (6-8) ќе се смета за висококвалификуван доколку поседува диплома за завршено соодветно образование (elementary, special K-12, secondary certificate), и доколку положи соодветен тест (Elementary/Middle Grades Test, или content-area test) или поседува диплома за завршени магистерски студии во соодветната област, диплома од Националниот комитет за професионални стандарди на наставниците (National Board for Professional Teaching Standards) или се квалификува со 100 поени на скалата на Илиноис HOUSSE ([http:// www.icaea.org/hq.aspx](http://www.icaea.org/hq.aspx)).

Значењето што им се придава на тестирањата покажува тренд на свртување кон знаењето и предметните содржини кои со новите измени во регулативата се чини дека стануваат поважни од вештините и практичната оспособеност на наставниците. Со оглед на тоа што во фокусот се ставаат постигањата на учениците на државните тестирања, кои се индикатор за подготвеноста на наставниците и критериум за финансирање на училиштата, компетентноста и квалификуваноста на наставниците станува врвен приоритет и во училишното работење и во процесот на иницијално и професионално образование на наставниците.

Иницијална подготовка на наставници

Подолго време во стручната литература во САД подготовката на наставниците беше именувана како обука (pre-service training, in-service training). Ваквата термилошка определба го одразува едностраното сфаќање на процесот на учење за време на студиите и симплифицираноста со која ѝ се приоѓа на наставничката работа: идните наставници треба да „добијат“ елементарни знаења и, првенствено, корисни методски инструменти со кои ќе можат да им ги пренесат информациите што ги стекнале на учениците со кои ќе работат. Овој модел на подготовка на наставниците денес во САД е веќе напуштен. Со „обука“ (teacher training) денес се опишуваат само куси курсеви или други слични форми на учење кои наставниците ги добиваат за време на нивната работа, а кои се, првенствено, во функција на стекнување на одредена вештина (на пример, оспособување за работа со одреде-

на компјутерска програма). Почнувајќи од крајот на минатитот век, подготовката на наставниците се именува како *образование на наставници* (teacher education) и како *професионален развипок на наставници* (teacher professional development). Овој нов пристап е во согласност со барањата за професионализација на наставничката работа и со сфаќањето дека подготовката на наставниците не е само еднократно стекнување знаења и вештини, туку претставува доживотен процес на континуирано учење и развивање кој се однесува како на формалното студирање на високообразовна институција, така и на бројни на неформално учење и образование.

Теоретската основа на ваквиот пристап се наоѓа во конструктивизмот кој укажува на важноста на градењето или конструирањето на сопствените знаења преку самостојни и колаборативни истражувачки искуства. Наставникот не е трансмитер на информации, туку „мислечки практичар“ кој постојано ги надоградува своите искуства и на тој начин сè повеќе стручно се усовршува. Ако улогата на наставникот не е и не треба да биде „голо“ пренесување на информации, тогаш и самиот наставник не треба да биде ставан во ситуација на пасивен восприемач на податоци во текот на неговото студирање. Наставниците, всушност, треба да се третираат на ист начин како што општеството очекува тие да ги третираат учениците со кои ќе работат. Тоа значи дека измената во начинот на нивното работење, мора да биде придружувана со измената во начинот на нивната, подготовка. Оттука, во американските стучни и научни кругови сè поприфатено е сфаќањето дека наставниците треба да се третираат како активни учесници во процесот на учење кои ќе бидат ангажирани со конкретни задачи што се однесуваат на наставата, оценувањето, набљудувањето и размислувањето (Dadds, 2001). Погolem број истражувања во САД покажуваат дека наставниците чиешто образование ги одразува овие теоретски определби, се многу поангажирани и поефикасни во својата работа, иако постојат и такви кои покажуваат спротивни резултати (Villegas-Reimers, 2002).

Иницијалното образование на наставниците во САД трае најчесто четири години (во некои држави пет) и се остварува како постсредно образование во високообразовни институции (колеџи и универзитети). Најголем дел од програмите што се реализираат во нив предност им даваат на теоретските содржини во соодветната област, иако и практичната димензија на учењето не се запоставува. Погolem број автори ги истражуваат знаењата, способностите, вештините, вредностите што наставниците треба да ги стекнат и развијат во текот на школувањето. Генерално гледано, иницијалната подготовка на наставниците подразбира стекнување на:

- Општи педагошки знаења: теории на учење, организација на наставната работа;
- Знаења кои се однесуваат на предметните содржини што ќе ги предаваат. Во последните неколку години ова се најважните знаења што студентите треба да ги стекнат и најзначаен дел од нивната подготовка, за што сведочи и фактот дека во голем број држави во САД се спроведуваат државни тестирања за проверка на подготвеноста на кандидатите кои сакаат да се запишат на соодветниот наставнички факултет;
- Знаења кои се однесуваат на методите и постапките со помош на кои ќе се остварува наставната работа;
- Знаења, вештини и однесување кои се однесуваат на учениците со кои ќе работат, на нивните семејства и на културните специфики на одделните народи. Со оглед на тоа што во последните години во јавните училишта во САД се регистрира сè поголем број на деца со различна национална провениенција, особено големо внимание во подготовката на наставниците се придава на мултикултурното и двојазичното образование. Тоа подразбира вклучување во образованието на содржини кои се однесуваат на различни национални култури и развивање кај идните наставници отвореност и вештини за работа со деца кои доаѓаат од семејства со различна културни, јазични и вредносни карактеристики и со различен социо-економски статус.
- Знаења и вештини кои се однесуваат на примена на новата информатичко-комуникациска технологија во наставата и училишната работа. Новата технологија претставува значајно наставно средство во сè поголем број училишта во САД, па затоа како неопходност во подготовката на наставниците во последните години се наметнува нивното оспособување за нејзино користење, но исто така, и нивното оспособување да ги пренесат своите знаења и вештини на учениците. На наставниците во училиштата им стојат на располагање различни форми на усовршување во оваа област (бројни web страници и други online извори).
- Вештини и способности за изведување на наставничката работа преку практична обука за време на студирањето. Практичното оспособување за работа отсекогаш претставувало значајна компонента на подготовката на наставниците во САД. Иако со најновата законска регулатива во фокусот на вниманието се става владеењето на предмет-

ните содржини како критериум за сертифицирање на идните наставници (практичните вештини и способности не се предмет на проверка и оценување), сепак, практичната обука е задолжителен дел од образованието на наставниците. Таа се остварува преку задолжителен број на часови на практична работа во училиштата во текот на студирањето и преку минимум еден семестер наставна пракса на крајот на студирањето (student-teaching). Во различните држави бројот на часовите што студентите треба да ги поминат во училиште е различен и се изразува со различен број на кредити. Практичната обука како интегрален дел на процесот на подготовка на наставниците во последните неколку децении е подложна на промени во однос на нејзиното временско лоцирање. Во текот на подолг временски период таа била остварувана на крајот на студирањето како надворзување на знаењата и способностите што студентите ги стекнувале на факултет. Потоа ситуацијата се менува и практичната обука се остварува паралелно со теоретската настава уште од почетокот на студирањето, со тоа што одговорностите и задолженијата на студентите во училиштето постепено се зголемуваат. Во голем број држави во САД и денес се бара од студентите да поминат одреден број часови во училиште во текот на сите четири години на студирање, со тоа што на почетокот тие се ангажирани само со неколку часа неделно вршејќи главно опсервација на работата на наставникот и на учениците во одделението, а потоа постепено нивниот ангажман се зголемува и сè повеќе се однесува на непосредно изведување на наставата под супервизија на одговорниот наставник-ментор. Сепак, се чини дека најновиот тренд во подготовката на наставниците е поместување на практичната обука во подоцнежните години на студирањето, бидејќи на тој начин тие ќе можат да се фокусираат на посолидно изучување на предметните содржини на кои денес им се придава првостепено значење.

Модел програма за образование на наставници

На универзитетот Јужен Илиноис во Карбондејл, во државата Илиноис (Southern Illinois University Carbondale-SIUC), подготовката на основношколските наставници (Major in Elementary Education) опфаќа неколку аспекти (<http://www.siu.edu/~corecurr/crselist.html>):

- 1) **задолжителни курсеви** (Core Curriculum) (41 час) кои се задолжителни за сите студенти на додипломски студии на универзитетот, независно од тоа во која област студираат, а кои опфаќаат три области во рамките на кои можат да бираат поголем број предмети кои се со подеднаква важност и времетраење (3 часа/кредити):
 - а) **основни вештини** (Foundation Skills) (12 часа): основи на пишување (композиција), вовед во математиката, вовед во говорна комуникација: говорот, личноста и општеството;
 - б) **студии** во соодветната дисциплина (Disciplinary Studies) (23 часа): уметности, природни науки со задолжителни лабораториски вежби, општествени науки, хуманистички науки (историја на уметност, француски јазик и култура, германски јазик и култура, историја на светската цивилизација, вовед во филозофијата, етика), човечко здравје (хумана генетика, исхрана, физиологија, фитнес);
 - в) **интегративни студии** (Integrative studies) (6 часа): мултикултурно; образование: различностите во САД, и интердисциплинарни студии.
2. **професионално образование** (Teacher Education Program (TEP), што подразбира задолжителна теоретска настава по училишна организација и дисциплина и 15 неделна практика (еден семестер) во училиште при која се врши примена на стекнатите знаења во текот на наставата преку опсервација на работата на наставниците и учениците и непосредно учество во изведувањето на наставата.
3. Група на задолжителни и изборни предмети во областа на основното образование кои овозможуваат продлабочување на знаењата во главниот предмет на студирање (мајор) и стручно усовршување. Студентот е задолжен да избере најмалку по една методика на наставата по главните предмети (читање, уметност, математика, природни науки, општествени науки).
4. опсервации и практична работа со деца во текот на студирањето која се остварува преку следење на аудиовизуелен материјал и 100 часа на подготвителна работа со ученици која претставува неопходна основа за семестарот на практична работа (student teaching semester). Практичната работа

на студентот во училиштето се остварува под супервизија на искусен наставник од училиштето, како и на професор од универзитетот. Студентот најчесто работи со едно исто одделение и наставник во тек на цела учебна година, со тоа што во првиот семестер го посетува училиштето три пати во неделата, а другите два дена следи настава на факултет, а во вториот семестер е целосно ангажиран со организирање и изведување на работата заедно со наставникот. Евалуација на работата на студентот прави професор од факултет кој врши опсервација на четири часа во текот на семестарот, самоевалуација прави самиот студент, но завршната оценка на квалитетот на работата и способностите на студентот ја дава наставникот со кој работел во текот на целата учебна година. Најчесто, успешната соработка со наставникот и мислењето што тој го дава, претставуваат најдобра препорака за вработување на студентот по дипломирањето во истото училиште во кое ја изведувал наставната пракса.

Особено позитивно во образовниот систем на Илиноис е што големи олеснувања во студирањето им се даваат и на постипломците кои реализираат наставна пракса во училиште. Во период од две години тие работат во училиштето заедно со наставник-ментор и за својот ангажман добиваат платени магистерски студии и плата од училиштето во кое работат.

Професионално усовршување на наставниците

Наставниците кои работат во училиштата во САД имаат право и обврска постојано да се усовршуваат во својата област и во професијата. Тоа го прават преку бројни облици на формално образование, како што се посета на курсеви, истражувачки активности, учество на конференции, семинари и сл., како и преку неформално учење и размена на искуства при посета и опсервација на часови на колеги, заедничка работа на составување на наставни програми, учество во работни групи и сл. Училиштето, училишната област и државата, во голема мера ги стимулираат и финансиски ги поддржуваат ваквите активности на различни начини. Освен тоа, постојат бројни професионални здруженија и фондации кои нудат грантови и други можности за континуирано образование и професионално усовршување на наставниците. Не е незначителен бројот на наставници кои се маг-

истри или се запишани на постдипломски студии. Не е редок случајот група наставници да остваруваат магистерски студии на далечина, со тоа што целокупните активности околу задолженијата и консултациите се реализираат заеднички и преку Интернет, а финансиските трошоци на студирањето на сите наставници е покриено од страна на училиштето во кое работат.

Ваквите и слични олеснувања кои им се даваат на наставниците го прават училиштето рамноправен партнер во професионалното усовршување на наставниците. Всушност, еден од најновите трендови што се забележува не само во САД, туку и во други земји во светот (Англија, Австралија), е менувањето на улогата на училиштето од институција во која студентите ја изведуваат својата пракса на крајот на студирањето, во институција во која, заедно со универзитетите и колежите, се остварува професионалното образование на наставниците. Соработката со високообразовните институции се остварува преку различни форми, а еден од најзначајните и се побројни ширум САД станува моделот на училишта за професионален развој (Professional Development School Model) (Chance, 2000). Почнувајќи уште од 80-тите години на минатиот век, партнерството меѓу универзитетот и училиштето станува една од клучните алки за обезбедување на ефикасно образование на наставниците. Сè повеќе се сфаќа дека унапредувањето на работата на училиштата не може да се спроведе доколку не се изврши и реформа на универзитетот во правец на нивно поголемо поврзување. Од друга страна, пак, со партнерството се промовира сфаќањето дека и универзитетските професори и наставниците во училиштата треба да имаат ист статус и третман, бидејќи имаат исти интереси за обезбедување на квалитетно образование и се подеднакво значајни во процесот на негово остварување.

Значајна новина во процесот на професионалното образование на наставниците претставува и организираната помош што наставниците-почетници ја добиваат од страна на нивните поистоварни колеги. Иако овие т.н. воведни програми (induction programs) се веќе поодамна присутни во повеќе земји во светот (Канада, Јапонија, Нов Зеланд, Германија), во образовниот систем на САД се воведуваат во последните неколку години. Тие се најчесто во ингеренција на училишните дистрикти или самите училишта, иако во некои држави во САД, ваков вид на обука почнуваат да нудат и универзитетите. Во рамките на овие програми се организираат повеќе форми на активности, како што се, формални и неформални средби и дискусии на новите и искусните наставници, работа во помали групи или, пак, менторски систем на работа, при што и самите ментори поминуваат низ обука и подготовка.

Заклучок

Образованието на наставниците во САД во последните години драматично се менува. Промените, главно, се однесуваат на два клучни пункта:

1. *менување на стандардите на наставниците во правец на нивно професионализиција.*

Со настојувањето за трансформирање на наставата во „вистинска“ професија, наставникот не е повеќе извршител на одредени правила и задачи кои му се наметнати „од горе“, туку претставува мислечки субјект кој поставува цели и определува модели, методи и постапки на работа со кои нив ќе ги реализира и ќе ги задоволи потребите на различни категории ученици. Тоа подразбира дека наставникот мора добро да ја познава предметната содржина, теориите на учење, методиката на наставата. Иако реалната ситуација во САД покажува дека во одделни држави сè уште е присутна практиката наставата да ја изведуваат „приучени“ наставници без потребните квалификации и оспособеност. (таква е, на пример, контроверзната програма Teach for America со која се опфатени волонтери кои поминуваат низ куса обука за наставници која им овозможува да изведуваат настава (<http://www.teachforamerica.org/index2.htm>)), сепак професионалниот статус на наставникот е заедничко залагање и на креаторите на образовната политика во државата и на самите наставници и нивните здруженија. Сите стојат на исто становиште дека цврстото позиционирање на наставничката професија истовремено придонесува за надминување на историски наследената немоќ на наставникот во однос на влијанието што го има врз квалитетот и ефикасноста на својата работа, а со тоа и за зајакнување на сопствениот општествен углед и финансиска благосостојба.

2. *ујврдување на јасно дефинирани стандарди на професијата на државно ниво со кои се регулираат компетенциите и одговорностите на наставниците.*

Со законската регулатива јасно се дава до знаење кои се очекувањата од наставниците за време на нивното образование и во текот на работата, од институциите кои го обезбедуваат нивното професионално образование, како и од учениците со кои работат. Тоа значи дека контролата на квалитетот на работа се остварува на повеќе фронта: со селективен пристап при уписот во високообразовните институции кои продуцираат наставен кадар, со изградени критериуми за добивање лиценца за работа, со прецизно формулирани очекува-

ња во однос на работата и професијата кога наставникот ќе влезе во училиница, со систематско тестирање и оценување на учениците. Сите овие механизми за обезбедување квалитетна настава и образование придонесуваат за градење на високостручен наставник кој со голема одговорност ќе ја врши својата работа и континуирано ќе се надоградува. Наставниците не секогаш и не секаде ја добиваат неопходната материјално-финансиска поддршка за да можат успешно да одговорат на поставените барања и високите стандарди, но, неспорно е дека образованието на наставниците е еден од главните приоритети на образовната политика во земјата, во чија реализација значително и континуирано се инвестира.

Имајќи ја предвид извршената анализа на постојната ситуација во земјата, како и глобалните реформски тенденции во образованието на наставниците, се чини дека трендот на промените започнат во последните десетина години во САД, ќе продолжи во иста насока и во наредните. Тоа значи, од една страна, поставување поголеми барања и очекувања пред институциите кои го обезбедуваат образованието на наставниците и пред самите наставници, а од друга страна, нудење поголеми можности за образование на наставниците и поголема општествена валоризација на наставничката професија. Оттука, може да се каже дека американското општество има јасна визија за улогата и значењето на наставниците, но, истовремено, има и финансиска моќ и организациски капацитети за реализација на поставените цели.

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

ЛИТЕРАТУРА

- Aldridge, J. & Goldman, R. (2002). *Current issues and trends in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- American Competitiveness Initiative* (2006). Domestic policy Council, Office of Science and Technology Policy.
- Chance, L. (Ed.), (2000). *Professional Development Schools: Combining school improvement and teacher preparation*. Washington, DC.: National Education Association of the United States.
- Dadds, M. (2001). Continuing professional development: Nurturing the expert within. In Soler, J., Craft, A., & Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Darling-Hammond, L. Berry, B.T., Haselkorn, D., & Fidler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. In Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaye, E. A. (2001). *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians and Administrators for Elementary and Secondary Schools* (Sixth edition, 2001-2002). Chicago: The University of Chicago Press.
- Levine, M. Trachtman, R. (Eds.) (2005). *Implementing PDS Standards: Stories from the Field*, NCATE: Washington, DC.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2001). *Standards for Professional Development Schools*, NCATE: Washington, DC.
- Oakes, T.J. (1999). A guide to organizations involved with licensing and certification of teachers and accreditation of teacher education programs. ERIC Digest. Washington, DC.: ERIC Clearinghouse on teaching and teacher education.
- Sadker Pollack, M. Sadker Miller, D. (1997). *Teachers, Schools, and Society*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Villegas-Reimers, E. (2002). *In a nutshell: What has been changed on teacher education in recent years in the United States, and where are we now?* Paper prepared for the Unesco Regional Office for Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile.
- <http://sde.state.ok.us/pro/HOUSSE/default.html>
- <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- <http://www.ieanea.org/hq.aspx>
- http://www.isbe.state.il.us/certification/pdf/nclb_requirements.pdf
- <http://www.siu.edu/~corecurr/crselist.html>
- <http://www.teachforamerica.org/index2.htm>

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

TEACHER EDUCATION IN THE USA: CONDITIONS AND PRIORITIES

Summary

The reform changes undergoing in the US educational system in recent years, have been emphasizing the issue of teacher education and the teacher profile it should create. The article examines the current situation and the transformations that the teaching profession in the country is facing with, as well as the direction in which it is moving towards. The main attention is focused on examination of three issues: law regulations on teaching profession, initial preparation of teachers, and teacher professional development. The analysis of all these topics underlines the importance of the standards and expectations that must be met by the American teacher, as they are considered key mechanisms for effective teaching and education.

Keywords: TEACHER, TEACHER EDUCATION, TEACHER INITIAL PREPARATION, TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT.