Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје

Филозофски факултет

Институт за педагогија

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Педагошките компетенции на наставниците по англиски јазик во иницијалното образование

Кандидат

Виолета Панев

Ментор

Проф. Д-р Анета Баракоска

март, 2015

- СОДРЖИНА -

ВОВЕД

ДЕЛ 1

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ 8

1.1. Поимни определби, дефинирање на поими 13

1.2. Релевантни истражувања 17

2. НАСТАВНИЦИТЕ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО СОВРЕМЕНАТА НАСТАВА

2.1. Наставник – општо теоретско поимно определување 23

2.2. Настава по англиски јазик во едно современо училиште 28

2.3. Подготовка на наставниците по англиски јазик (образовни студии, квалификации и компетенции) за реализирање на современа настава во основно училиште во Англија (UK) и Македонија 32

2.3.1. Квалификуван Статус на Наставник во Англија и Велс (UK), стандарди и компетенции (QTS – Qualifies Teacher Status) 45

2.3.2. Терминолошка определба – EFL, ESL, ESOL 49

3. КОМПЕТЕНЦИИ

3.1. Терминолошко толкување на поимот компетенции во потесен и поширок општествен контекст 52

3.2. Компетенции на наставниците во педагошката литература 54

3.3. Англискиот јазик во 21от век и компетенции на наставниците 60

4. УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

4.1.Современа улога на наставникот по англиски јазик 62

4.2. Различни улоги на наставникот во училницата 64

4.2.1. Графички приказ на различни улоги на наставникот 65

4.3. Сеопфатна улога на наставникот 71

5. ДОКУМЕНТИ ОДОБРЕНИ ОД СОВЕТОТ ВО ЕВРОПА И ЕВРОПСКАТА КОМИСИЈА ЗА ИЗЕДНАЧУВАЊЕ НА СТАНДАРДИТЕ НА ЕВРОПСКИТЕ СИСТЕМИ ВО ЕВРОПА 72

5.1 Училишта за 21 век – Работна програма на Европската Комисија 73

5.2. Агенда на Европската Комисија за подобрување на компетенциите за 21 век 76

5.3. Европска Комисија за образование и култура - Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот 77

5.4. Европската рамка за клучните компетенции 80

5.5. Болоњскиот процес и Национална рамка на квалификации како одредница за квалификациите и компететенциите на учениците, студентите и наставниците 88

5.6 EPOSTL и ELP (Европското Јазично Портфолио) 92

5.7. За споредба - Национален Борд за сертификација на наставничките компетенции во САД 93

6. ЗАКЛУЧОК 94

6.1. Што е тоа европски наставник, наставник на денешницата и утрешнината

ДЕЛ 2

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 103

2. ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 103

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 104

4. ХИПОТЕЗИ 105

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 106

6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 106

7. ПРИМЕРОК НА ИСПИТАНИЦИ 109

8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ 109

ДЕЛ 3

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ОД ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА 117
2. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТНИОТ ПРАШАЛНИК ЗА ПРОФЕСОРИТЕ ОД ВИСОКО-ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ 152

ДЕЛ 4

ЗАКЛУЧОЦИ, ИНТЕРПРЕТАЦИЈА, ПРЕДЛОЗИ И НАСОКИ 173

4.1. Споредба на инструментите во прилог на истражувањето 175

4.2. Заклучок и предлози 181

ЛИТЕРАТУРА 185

ПРИЛОЗИ 191

ВОВЕД

It may be those who do most, dream most.

Stephen Leacock

Образованието, знаењето и учењето се теми на денот, центар кон кој гравитираат секоја индивидуа, фирма или институција и општеството како целина. (Drucker,1992) Организациите и фирмите како институции за континуирано учење на сите нивоа се оние кои ќе доминираат во 21 век. Наставниците повеќе од сите други имаат привилегија да го доверат значењето и смислата на животот на оние кои учат.

Современиот лик на еден наставник во денешницата опфаќа еден широк концепт на бројни активности во и надвор од училиштето; од планирање и организација на наставната работа, раководител на наставниот процес, презентирање, проверка и оценување на усвоената содржина, соработка со родители, учество во општествениот и културен живот на заедницата и слободните ученички активности, ментор, воспитувач па се’ до учесник на семинари и конференции од својата област. Традиционалниот концепт на наставничкиот профил постојано се проширува и менува како во содржината така и во методологијата и облиците на учење поради постојаната промена на дадените општествени услови и напредокот на науката и техниката. Факт е дека адекватно оспособениот наставен кадар ќе соодејствува со новите содржини во наставниот процес и ќе доведе до саканите резултати. Систематското развивање на способностите и вештините на наставникот оди рака под рака со напорот за примена на научните достигнувања во наставата базирана на знаење и научни принципи. Наставникот е посредник во пренос на најновите знаења и реализатор на реформските промени во наставата и денешницата бара од него квалификувано стручно и темелно педагошко образование.

Компетенциите и вештините како менлива категорија иако главно препознатливи и насочени кон збогатување и развојот на личноста која учи, покрај иницијално образование имплицира и флексибилност и усовршување на знаењата и вештините според дадените временски периоди или фазите во развојот на учениците како и временските услови на живот, развојот на науката и технологијата. Личноста што го зборува мајчиниот, а го предава странскиот јазик, е недвоива и целосна и како таква е збир на повеќе компетенции што ги обединува и двете јазично-културни подрачја. Од

тој аспект во овој труд ќе се посвети внимание на потребата од проширување на неговите педагошки вештини се’ со цел да се оствари неговата современа улога во еден современ свет користејќи го странскиот јазик во наставата како брза и ефективна алатка за доаѓање до нови извори и техники на учење.

Дел од елаборатот е насочен кон компарирање на компетенциите на наставниците од англиското јазично говорно подрачје преку споредба на образовните програми на високообразовните институции кои продуцираат наставници и увид во документи усвоени од Европскиот Совет, Европската Комисија како и високообразовните програми на факултетите и акредитираните асоцијации во земјите со англиско говорно подрачје и Македонија. Резултатите ќе бидат корисни во рамките на унапредувањето на наставничките компетенции како сврзно ткиво, како на теоретскиот дел од иницијалното образование и практичниот наставен дел така и како основа за континуум на професионалното усовршување.

Сметам дека од полза е да се дадат основни насоки за терминолошка определба на зборот “компетенции” од етимолошка и семантичка природа како и за наставникот и современата настава, а во текот на излагањето ќе бидат посочени и педагошки видувања и таксономии на компетенциите во областа на предавањето и учењето во наставата.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ

Во едно современо општество со зголемена динамика на секојдневни промени кои соодејствуваат со зголемувањето на човековите сознанија во сите сфери на животот особено во науката и техниката “наставникот на денешницата” е ставен пред голем предизвик во однос на професионалните капацитети во менување на светот кон подобрување на животот и условите во кои живееме. Неговата улога е несомнено главна и е од витално значење за општественото добро и многу пати постои напор да се справи со секојдневните предизвици во наставната пракса поради фактот што општествените промени влијаат и бараат од него измени и проширување во надлежностите и поседување на дополнителни наставнички компетенции.

Во Националната програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015, Програма за професионален развој на училишниот кадар, се посочува дека ова прашање треба да се актуелизира и да се посвети долгорочно внимание на професионалните капацитети на наставниците во Македонија од аспект на иницијалното и континуираното образование и професионално усовршување. Притоа се вели: “Подигањето 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 нашата земја” (Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, стр 321).

Истовремено се поставуваат барања во однос на наставничката квалификуваност односно оспособеност за аплицирање на современите сознанија од сферата на воспитно-образовната теорија и практика што значи осовременување на сознајната сфера поради фактот што знаењето во денешно време бргу застарува, од што произлегува дека решението треба да биде една нова арматура на иницијална обука и систем за професионално усовршување на наставничкиот кадар.

Истражувањето на оваа област е актуелно во однос на состојбата во која се наоѓа севкупниот образовен систем во нашата земја и реализацијата на современите цели на образование особено во основните училишта кое е во тек на реформни промени. Знаеме дека децата токму во овој период ги стекнуваат начините на вреднување на квалитетен систем на вредности и самовреднување во постигнувањето на зададените цели. Тоа е временски период кога учениците се адаптираат на новите училишни услови кои се

делумно или повеќе различни од оние во домашното опкружување, период на стекнување на училишни и работни навики и усвојување на систем на правила, социјална адаптација како и правила на однесување во училницата, стекнување вештини за живот и себепочитување. Децата со поткрепа и помош на наставникот учат како самостојно да работат на зададените задачи, како да се ангажираат во сите форми на работа и да соработуваат меѓусебно како и да покажат иницијатива и да уживаат во заедничкото дејствување. Но сепак неретко сме сведоци на едно наставно секојдневие кое што се фокусира главно на когнитивната страна на образовните цели и предметната област, а се запоставува афективното подрачје и воспитната функција на образованието, односно педагошкиот дел. Така наставниците се главно дисеминатори на знаење, потрошувачи на разни модели за одржување на дисциплината во одделението, а поретко се фокусираат на педагошкиот дел во рамките на предметот што овозможува градење на здрава училишна демократска средина и здрава детска личност со право на сопствен став подготвена на демократски дијалог, да соработува и почитува туѓи ставови, со желба да истражува, креира и твори во современиот свет. Улогата и личноста на наставникот е недвоива, така и неговото професионално делување е една целина на професионалните знаења и воспитните способности, тоа е она поради кое тој противречи да биде заменет со перформансите на виртуелните машински вештини, но секако тој склоп на компетенции бара усовршување и адаптирање според новото време и услови. Затоа, следејќи ги тие потреби во 1995 год. иницијалното образование на наставниците беше подигнато на факултетско ниво во траење од 4 години и студиските програми главно за сите наставници се состојат од општообразовни предмети, стручни предмети и педагошки предмети со методички дел.

Од особен интерес за ова истражување е иницијалното образование на предметните наставници кои “се подготвуваат на шест факултети во Македонија: Филозофскиот, Филолошкиот, Природно-математичкиот, Факултетот за физичка култура, Факултетот за ликовни уметности, Факултетот за музички уметности како и Универзитетот на ЈИЕ во Тетово“. (Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, стр 328). Покрај овие, постојат наставнички факултети за наставници по англиски јазик при ФОН Универзитетот, на Универзитетот “Гоце Делчев” од Штип, при Универзитетот “Св.Климент Охридски” од Битола, на Американскиот Колеџ во Скопје, но сите овие немаат единствен систем за иницијално образование на наставници и заеднички концепт за професионалниот развој на

наставниците по англиски јазик. Наставничките компетенции се втемелуваат уште во иницијалното образование кое има две компоненти, стручно-научна која ги претставува компетенциите и знаењата на наставникот на предметот што го предава и педагошкиот дел. Соодносот меѓу овие два дела во различни образовни системи е различен. “На пример, во САД и Јапонија соодносот меѓу овие две компоненти изнесува 3:1, во Франција 2:1, во Германија е приближно еднаков, а во Англија (во колеџите за наставници) односот изнесува 2:3. Кај нас тој сооднос е на мошне несоодветно ниво (Камберски, 2000). Ваквиот сооднос јасно укажува дека наставниците во предметна настава стекнуваат иницијално образование кое ни приближно не ги задоволува потребите на наставничката професија“. (Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, стр 329). Со воведувањето на деветолетката во образовниот систем на основното образование, предметните наставници по англиски јазик всушност се вклучени и во одделенската настава која дополнително бара од нив проширени компетенции и познавање и примена на техники и методи соодветно на возраста на децата. Тоа значи дека во иницијалното образование наставниците не се доволно и темелно обучени за настава за ученици од различна возраст и различни потреби и способности и немаат на располагање избор на студиски групи кон кои ќе се насочат уште во иницијалното образование – наставници по англиски јазик за одделенска настава или настава по англиски јазик за предметна настава. Оттука интересот во проблематиката на оваа област произлегува од практичното искуство и видување на наставната реализација на целите на програмите по англиски јазик во основното образование од страна на самите наставници. Искуството доведува до сознание дека наставата не поседува доволно јазично - педагошки компетенции и воспитна функција што се должи покрај друго на недоволен број на педагошки предмети во високото образование за наставници како и нереализирана можност на избор на студиски групи и педагошки предмети кои се неопходни во образовната структура на секој наставник. Своевиден доказ за тоа се и новите законски акти за основно образование Член 42 .4 (Службен Весник на Р.М. број 103 / 2008) кои велат: “За изведување на наставата по англиски јазик од прво до трето одделение се вклучува наставник по англиски јазик” додека за сите други предмети стои дека изведувач е наставник по одделенска настава, педагог или наставник за предучилишно воспитание. Според тоа наставникот по англиски јазик се соочува со разни предизвици во реализирањето на наставата меѓу кои реализација на настава за деца од прво до осмо/деветто одделение, што значи опфат на деца со различна возраст

и употреба на методологија според возраста, широк опсег на деца со различни потреби, стилови и проблеми во учењето, како на пример подготовка на посебни образовни планови за различни ученици, употреба на различни методологии, техники и друго.

Исто така, во Член 6 од Законот за основно образование (Службен Весник на Р.М. број 103/2008) се вели: “За учениците со посебни образовни потреби се обезбедуваат соодветни услови за стекнување на основно воспитание и образование во редовните и посебните основни училишта.“ Според тоа, во реализирањето на интеграцијата и инклузијата на децата со посебни потреби предметните наставници наидуваат на пречки како резултат на недоволната обученост со децата од оваа категорија. Категоријата на децата со проблем во учењето всушност е доста поопфатна па тука влегуваат и децата со емоционална загуба, децата со проблем во адаптацијата особено во раната школска возраст, децата со разни семејни и социјални проблеми, децата со хиперактивност, проблеми во говорот како дислексија и дисграфија, потоа разни степени на аутизам како и други од ранливата група на деца (деца од неразвиени подрачја, деца со побавно темпо во напредувањето на учењето, деца кои потекнуваат од семејства со неповолен социјален статус, деца од самохрани родители, деца од семејства со нарушени односи, деца од семејства со нагласени предрасуди и стереотипи итн.) како и талентираните и надарените деца.

Покрај овие надлежности, со усвојување на горенаведени законски акти наставникот е обврзан да ја реализира индивидуализирананата настава во рамките на дополнителната настава како и додатната во одделенските и предметните групи што претставува доста кратка временска рамка за реализирање на посеопфатен концепт на компетенции, со оглед на фактот што англискиот јазик започна да се изучува во рамките на деветолетката од пред неколку години од прво до осмо/деветто одделение во основното образование. Пропратните потешкотии во реализацијата на програмските цели итно бараат осветлување на проблемските практики и нивно решавање. Од општ интерес е децата од секоја категорија кои имаат пречки и потешкотии во изучувањето на материјата од разни предмети да им се пружи дополнителна стручна помош и насоки се со цел да се вклопат во работната средина и да придонесат во хомогеноста и социјализацијата на одделението. Самата одделенска настава, особено целодневната настава, не пружа дополнителна активност и време за еден наставник по англиски јазик за увежбување на материјата во часовите предвидени во попладневните термини.

Во однос на интегрирањето на педагошкиот дел во наставната содржина на главниот предмет постои недостаток во програмскиот дел во наставата по англиски јазик и при

реализација на самата настава. Темелните педагошки компетенции на наставникот треба да му овозможат примена на активности од воспитен и поучен аспект за правилен развој на личноста на детето кој е занемарен на сметка на когнитивниот во рамките на самите наставни часови. Како еден пример може да се посочи интегрирање на педагошки теми преку литературата на англискиот јазик во вештините читање и пишување. Во овие рамки педагошко обучените наставници ја поседуваат автономијата на наставник да ја користат литературата на англискиот јазик како и креативното пишување и творење (песни и состави, есеи на англиски јазик и др.) од најмалата возраст до највисоката категорија ученици. Овозможувањето на децата да творат и да навлезат во светот на креативноста претставува инспиративен канал и основна претпоставка за хуманизација и соодветно педагошко воспитување на младите ученици. Творештвото и литературните творби како универзален облик на комуникација влијае на формирањето на детската личност и на задоволувањето на мотивот на талентираните и надарените ученици (како и на децата со посебни потреби), но влијае и кај сите ученици во стекнувањето и во развојот на општи, сознајни и творечки, морални и волеви способности особено во основното образование. Со тоа, покрај естетскиот дел, се зголемува свесноста за учење на јазикот и за време на часот ги вклучува и ги поттикнува учениците во креирање на зборот и стилските фигури во литературно творење преку забава и дружење.Успешната корелација на вакви содржини во наставата по англиски јазик ќе овозможи творештво и изразување на своите мисли и чувства од страна на учениците во наставата како и развивање на вештини на интерпретација и критичко мислење што придонесува за реализирањето на програмските цели на интересен начин којшто ги мотивира учениците за учење на јазикот.

За сите овие и други недостатоци кои опстојуваат во наставната практика постојат обиди да се санираат, но целите се краткорочни и нецелосно и несистематски се реализираат зависно изразената потреба и потешкотија на теренот. Како пример го посочуваме придонесот на професор Мариа Делејни која својата долгогодишна пракса во Велика Британија ја сподели преку работилници за наставници на тема “Децата со потешкотии и попреченост при учењето“ во организација на Британскиот Совет. Сепак, оваа обука како и други се кратковременски и несеопфатни во решавањето на проблемите на теренската наставна практика во однос на темелното иницијално образование и професионалните компетенции на наставниците.

Еден од стимулите за поуспешно иницијално и континуирано образование во развиените земји е формирање “мерит систем” т.е. стандарди и скала на квалификуван наставник што претставува и мотивација на наставникот квалитетно да се образува и работи. Образованието на наставниците претставува мошне значајно прашање на секој образовен систем. ”Отсуството на изграден единствен модел на образование кај нас како и концепт за професионален развој и напредување на наставниците доведе до нерамнотежа меѓу стручно-научната и професионално-педагошката комонента во иницијалното образование на наставниците.” (Адамчевска ,С.,стр. 14)

1.1. ПОИМНИ ОПРЕДЕЛБИ, ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМИ

Во овој дел ќе се задржиме накратко на термините и клучните поими најчесто спомнувани во трудот и опфатени со истражувањето. Овде тие се накратко објаснети, а во текот на читањето ќе бидат подетално опишани. Понатаму во овој труд е даден и еквивалент на англиски јазик особено на термините кои ќе се употребат при компарација на образовните програми на двете говорни јазични подрачја. Тие се: Наставник, Настава, Предметен наставник, Иницијално образование, Континуирано образование/усовршување, Компетенции, Професионални компетенции, Стручни компетенции и Педагошки компетенции .

Настава и Наставник во Законот за Основно образование на Р.Македониија (според член 25,38,39 и 41 од Сл. Весник на Р. Македонија бр.103/08 од 19.08.2008 година) наставата се дефинира на следниов начин: “Воспитно-образовната дејност во основното училиште опфаќа настава што се организира и изведува според наставните планови и програми што содржат задолжителни и изборни предмети, дополнителна и додатна настава, како и часови за одделенската заедница и вон-наставни активности. Наставата се остварува во траење од 180 наставни дена. Наставата од основното училиште се организира и изведува во паралелки и наставни групи со ученици од исто одделение.” Наставата во основното училиште се изведува по наставни часови. Според тоа наставата претставува основен дел на училишната работа во кој “плански и организирано се спроведува воспитување и образование на учениците според пропишан наставен план и наставна програма, сложен процес во кој свесно, активно и според одреден систем учениците усвојуваат знаења, вештини, навики и ги развиваат своите физички и психички способности, изградуваат научен поглед на свет, се здобиваат со работни навики и ја развиваат својата култура на работење, оспособувајќи

се за самообразование и комуницирање со другите луѓе.” (Педагошки речник, 2002,стр.194).

Во учебникот за Педагогија за гимназиското образование се вели: “Наставата најчесто се дефинира како посебно организиран плански и систематски процес на остварување на задачите на воспитанието и образованието во училиштата. Со наставата секогаш се опфатени три чинитела: ученик, наставник и настава (т.е. ”дидактички тријаголник”).“Затоа што се смета дека нема училиште без настава, односно дека наставата ја сочинува централната и основната дејност на секое училиште, таа е прогласена за основна педагошка категорија.” (Костова,М.,Баракоска, А., Маказлиева, Е. 2005). Во педагошкиот појмовник на Хрватскиот Зборник под настава се подразбира “осмислен и организиран процес на учење и поучување во училиштето или во друго соодветно место, односно заедничката работа на учителот и ученикот; наставата ја организираат наставниците за да помогнат во развојот на учениците односно за стекнување знаење, умеење и навики т.е. развивање на способности, усвојување на систем на вредности; се’ повеќе се бара учениците да учествуваат заедно со учениците во подготовката, изведбата и вреднувањето на сите наставни активности; предмет е на проучување на и дидактиката и на постојани подобрувања во согласност со финансиските и техничките средства. “ (Mijatovic, 1999 , стр. 649)

Наставник пак е лицето со чија помош се реализира наставата односно “општо име за стручно лице со соодветно образование кое изведува и реализира наставен процес” (Педагошки речник, 2002,стр.197). Според Меѓународниот речник на Кембриџ наставник е “оној кој дава знаење или поучува некого”, а според Лонгман речникот “покажува некому како да стори нешто.“ Современата улога на наставникот го става под прашање терминот “пренесува, дава знаење на ученикот “ и ја наметнува дилемата дали неговата улога е *давање знаење* или пак *создавање услови* ученикот да учи сам, што е резултат на хуманистичките и комуникациските теории за учење на јазикот. На тој начин се повеќе се проширува дефинирањето на овој поим така што најлесна дефиниција според Џ. Хармер (Harmer, Jeremy 2003) би била онаа на Пророкот (Gibran, Kahlil 1991) “Ако наставникот е навистина мудар тој не ве носи во куќата на мудроста туку ве доведува до прагот на вашиот ум.” Оттука заклучуваме, наставник е обучено лице кој ја планира и реализира наставата, пренесува знаење, ги оспособува учениците да учат и стекнатото знаење да го аплицираат во пракса, а истовремено се грижи за учениците, ги воспитува и ја гради целосно нивната личност.

Иницијално образование за наставници – (ITT- Initial Teacher Training)

Во Националната Програма за развој на образованието во Македонија 2005-2015 во делот за Професионален развој на наставници, иницијалното образование се смета како првична професионална подготовка на наставниците во основното и средното обраование во Македонија. Всушност тоа претставува образование стекнато на високообразовните институции и на факултетите, период на образование на наставниците со што се здобиваат со диплома за дипломиран професор, им овозможува влез на работа во училиштата и и образованието и им е потребно за реализација на воспитно- образовната работа. Во Англија оваа обука доведува до квалификуван наставнички статус (QTS-Qualified Teacher Status). (Department for education of the UK)

Континуиран професионален развој или *Континуирано усовршување - (CPD-Continuous Professional Development*) е процес во кој наставниците применуваат рефлексија за своите компетенции, ги одржуваат со тек на време и ги доразвиваат. Поради фактот што наставниците подготвуваат млади луѓе во светот кој се менува рапидно, вештините на учење се менуваат исто така. Ниедна почетна обука не може да биде доволна за некој наставник кој се подготвува за кариера до 40 години. Според законите за основно образование (Член 76, став 2) континуираното (стручно и педагошко) усовршување на наставниците го остваруваат преку БРО (Биро за развој на образованието), наставничките факултети и други специјализирани (јавни и приватни) установи.

Компетенција (Competence/ competency*)* е способноста една личност да ја изврши својата работа онака како што треба. Некои ја гледаат како комбинација на знаење, вештини и однесување за да ја подобрат изведбата или пак состојба или квалитет на реализирање на некоја задача. Историски гледано “competence“ доаѓа од речникот на англиското говорно подрачје. За да се направи дистинкција, за прв пат Д. Мекleланд напишал семинарска насловена како “Тестирање компетенција, а не интелигенција“ и овој концепт “компетенција” почнал да се користи во конотациски контекст во однос на подобрувањето на изведбата на некоја активност. (Wikipedia) Во третиот дел на трудот има толкување на овој поим во поширок општествен контекст.

Професионални компетенции – (Professional Competence), според Сузана Никодиновска-Банчотовска (Банчотовска, 2008) претставуваат надлежности, задолженија на професијата, способности, дејности поврзани со основните карактеристики, активности поврзани со нејзината специфичност, должности во рамките на нејзиниот делокруг. Професионални се оние компетенции кои

произлегуваат од општите и специфични карактеристики на професијата, а се однесуваат на правата и обврските на личноста која се занимава со определена професија.

Според тоа, професионалните компетенции всушност се склоп на стручните и педагошките компетенции.

Стручни компетенции – Во работната верзија на Каталогот за клучни компетенции на БРО и МЦГО-Македонски Центар за граѓанско образование (види прилог 3) под овој термин се подразбира познавање на предметната материја од страна на наставникот кој ги поучува учениците (на пример – наставник по англиски јазик) и знае како таа е поврзана со другите предмети и го познава наставниот план и програма (цели, содржини, поим, активности). Во Таксономијата на Сузана Никодиновска-Банчотовска (Банчотовска, 2008) тие се оние што се однесуваат на умеења, вештини, способности и знаења што ги поседуваат наставниците во областа на наставниот предмет кој го предава. Тие му овозможуваат на наставникот да поседува умеење, знаења и способности за предметот и негово доближување до ученикот, да обезбедува пристап до информации за предметот и да врши оспособување на учениците за верифицирање и апликација на усвоеното знаење. (Каталог на клучни компетенции на наставниците, 2013)

Педагошки кометенции – (Teaching Competence) Овие компетенции се оние што му помагаат на наставникот да го презентира своето стручно знаење, да ја реализира наставата структурирано. Таксономски и детално подредени дадени се во трудот на Сузана Б. “Професионалните компетенции на наставниците” (Банчотовска, 2008) класифицирани во 4 таксономски категории: педагошки компетенции во поглед на создавањето и реализирањето на курикулумот (опфаќаат надлежности во однос на создавањето на курикулум, подготовка и планирање на настава и на останатите активности, реализирање на наставата, вреднувањето и самовреднувањето); педагошки компетенции во однос на ученикот (надлежностите на наставникот во однос на запознавањето на ученикот, позицијата и состојбата на ученикот во наставата, во однос на напредокот на ученикот и воспитните аспекти); педагошки компетенции во однос на сопственото доживување како личност и како стручно лице во избраната професија и компетенции во однос на соработка во училиштето (опфаќа компетенции на наставникот во однос на училиштето и соработка со пошироката општествена средина-родители, институции, органи и одделенија, медиуми).

Во Хрватскиот Зборник, педагошка компетентност подразбира “професионална меродавност на висок степен, во смисла на квалитативна педагошка оспособеност на наставничкиот кадар; овластување на наставникот за воспитна и образовна работа стекнато со педагошка обука и постојано педагошко усовршување; спротивно на педагошкиот волунтаризам и непрофесионализам; синоним: педагошка професионалност.

Горе определените термини ќе се спомнат и детално објаснат и дефинираат во поширок контекст и конотација понатаму во трудот.

1.2 РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Во овој дел ќе се задржиме на истражувања кои се битни и се поврзани со целите на ова истражување, реализирани во Македонија, блиску во регионот односно Србија и ќе опфатиме едно истражување од англиското говорно подрачје. Нивните резултати и насоки произлезени од студиите сумирано ќе се изложат кои се од интерес за иницијалното образование на наставниците и за темелна професионализација на наставничките компетенции кон остварување на поквалитетна наставна практика.

Сузана Банчотовска како автор на “Професионалните компетенции на наставниците” (Скопје, 2008) во воведот зборува за ВОП (воспитно–образовниот процес) во изградба на идните генерации на општеството и едно современо училиште каде воспитанието и образованието се израз на највисок степен на цивилизацијата. За да одговори на барањата на една современа настава во 21 век наставникот треба да поседува стручни и педагошки компетенции кои ќе му овозможат да биде успешен субјект во наставата како организатор, креатор и реализатор на програмските цели во соработка со ученикот. Нивното познавање и прифаќање од страна на наставникот ќе резултира со нивна правилна реализација. Банчотовска прави детален опис и класификација на професионалните компетенции на наставникот како клучни за успешна реализација на ВОП. Потоа утврдува колку тие се застапени во воспитно-образовната практика како појдовна точка во градење на таксономијата на компетенции (детално се изложени во делот за компетенции); како наставниците ги стекнуваат; дали се законски нормирани и стандардизирани и влијанието на обуката на наставниците врз нивните компетенции. ” Идентификацијата на компетенциите ќе претставува основа за понатамошни истражувања кои би резултирале со измени во курикулумите на наставничките факултети”. (Банчотовска 2008 , стр 8)

Истражувањето било спроведено во 24 основни училишта во Македонија, на примерок од 614 наставници од основните училишта, од кои 304 одделенски и 310 предметни наставници. Во истражувањето била користена теоретско-аналитичка методологија со примена на техниките: анкетирање, интервјуирање, анализа на педагошка документација, анализа на документација што ја третира законската регулатива и анализа на официјални државни документи – стандарди за едукација на квалитетен наставник.

Резултатите покажале дека стручните и педагошките компетенции претежно се идентификуваат врз основа на квалитетот на иницијалното образование, а помалку врз основа на професионалното усовршување. Во однос на постоење стандарди за едукација на квалитетен наставник се констатира дека тие влијаат врз компетенциите на наставниците од аспект на нивно дефинирање, идентификување, создавање и развој. Се додава дека кај нас засега нема востановени стандарди за едукација на квалитетен наставник. Што се однесува до определбата на наставничките компетенции со законските обврски во Законот за ОО се заклучува дека тие се опфатени во форма на задолженија и обврски но недостасува систем на вреднување на неговата работа што би резултирало со материјална и морална стимулација, а ефектите би се рефлектирале во успешното реализирање на неговите компетенции. Во делот за предлози и насоки авторот Сузана Банчотовска предлага:

1. Промени во вопитно-образовната практика преку:
   - иницирање на поголема ефикасност во реализирањето на професионалните компетенции што може да се оствари со систематизирано вреднување на работата на наставникот и зголемување на неговата мотивација и постепена корекција во статусот на наставникот;
   - подобрување на условите за работа.
2. Промени во курикулумско-организациската поставеност на воспитно-образовните институции преку:
   - промена на наставните планови и програми на факултетите за иницијално образование на наставниците со дополнување и проширување на наставните програми;
   - подобрување на содржинските определби и организација на педагошката практика на студентите;
   - промени во основното училиште во поглед на проодност меѓу образовните степени и во корелација со наставната материја (компетенции стекнати на

факултетите и оние што наставникот ги реализира во праксата)

3. Дополнување на законскаta регулатива во однос на вреднување на работата на наставникот.

4. Стандардизација на образовните барања за едукација на еден квалитетен наставник.

Едnа од целите на трудот е да поттикне понатамошни истражувања и активности за востановување на стандарди за едукација (како појдовна точка се таксономија на компетенциите (прилог 4), промени во наставните планови и програми на наставничките факултети и збогатување на професионалните компетенции во чии рамки се педагошките и се предмет на нашето истражување.

Ивана Ђерић и Владимир Џиновић “Наставник као угледни професионалац“ (Институт за педагошки истражувања на група автори, Миља Вујачић и сар.2011), Зборник Представе о образовним променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности, Београд

По политичките промени во Србија во 2000 година, сеопфатна реформа беше иницирана на сите нивоа на образование, како обид да се подобри севкупната ефективност на српскиот образовен систем. Особено важни беа и промените во инклузивното образование и обезбедување квалитет и професионален развој на наставниците. Целта на студијата односно проектот “Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“ е да “пружи критичко разгледување на процесот на образовните рефотми во Србија од перспектива на клучните актери и засегнати страни (наставници, директори на училишта и други училишни професионалци и креатори на образовната политики со преставници од Министерството, експерти и други релевантни институции); да се обезбеди детална анализа на пречките и предностите што се среќаваат во големи реформи во образованието со цел да се обезбеди информација и препораки на креаторите на политиките за да се ублажат неуспесите и да се зголемат шансите за успех во идните образовни напори; и да се овозможи пристап за успешно и одржливо преземање на образовните напори во областите кои имаат потреба од подобрување .” (Миља Вујачић и сар., 2011 стр 12)

Резултатите и заклучоците од истражувањето во текот на 2 години се сумирани во книгата “Представе о образовним променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности“ (Миља Вујачић и сар.2011) во рамките на Регионалната програма за поддршка на истражувањето во областа на општествени истражувања во Западен Балкан (РРПП). Во неа критички се согледани промените во минатото и се дава увид во

главните наоди од проектот како и препораки за успешно управување на образовните промени во иднина. Истражувањата се направени на четири тематски полиња со предлози за остварување на идните образовни сценарија, овде само накратко сумирани, а ние посебно ќе се осврнеме на резултатите од третиот дел, оној што се однесува за наставникот и неговите професионални компетенции иако истите со акцент на педагошките компетенции се опфатени и во другите три дела. Тоа е делот за наставникот како професионалец.

Всушност денес наставничката професија се соочува со губење на престижот и општественото значење и постои криза во довербата за спремност на наставникот да ги задоволи поставените стандарди во образованието. Таквата состојба според извештаите на ОЕЦД е резултат на економските и општествените промени во светот како и бројните општи и специфични фактори на ниво на системот на образование, школата и поединецот. Затоа " угледот на наставничката професија е еден од приоритетите во современите реформи на образованието." (Fullan, 1995)

Јасно е дека школата не може да се менува само однадвор туку дека наставниците се вршители на промените што доведува до трендот на децентрализирана школа во образовните системи во светот. Ова се сценаријата на експертската група кој го вршела истражувањето и клучните елементи за реализација на истите:

Визија за иднината - претстави за образовните промени во Србија

Опис на клучните елементи на сценаријата

СЦЕНАРИО (краток опис)	**КЛУЧНИ ЕЛЕМЕНТИ**
1. Училиште пријател на децата /по мерка на детето Ова училиште е организирано во согласност со специфичностите на секое дете, и со развојот на нејзиниот потенцијал, а не според замислено "просечно" дете.	• ориентација кон оној што учи • инклузивно образование • индивидуализирана настава • по флексибилна програма /курикулум • поддршка на наставниците
2.Училиште кое негува квалитет Ова училиште има за цел подобри резултати, го истакнува и наградува квалитетот и поттикнува поединци да го достигнат својот максимум.	•следење на напредокот на работата на наставниците • поттикнување на компетитивност и конкуренција (меѓу училиштата, помеѓу наставниците и учениците) • идентификување и истакнување на примери на добра пракса • клима која ги охрабрува иновациите, квалитетот и постојаното усовршување

3. Наставникот – почитуван професионалец Во ова сценарио, на наставничката професија се гледа како на почитувана професија, наставникот има значајна автономија во педагошки прашања, вклучен е во донесувањето важни одлуки на ниво на училиште и е лично одговорен за подобрување на квалитетот на сопствената работа.	• повисок квалитет на иницијалното образование за наставници • селективен избор за професијата наставник • систематска и континуирана индукција (воведување) и професионален развој на наставниците • систем за промоција во професијата • високо ниво на наставничка автономија и одговорност • учество на наставниците во донесувањето одлуки • унапредување на јавната перцепција на наставничката професија
4 . Одговорно водство – управување со промените ("Сите сме на ист пат") Во ова сценарио, меѓу учесниците на образовниот процес владее меѓусебна доверба дека промените се водат на одговорен и ефикасен начин.	• јасни цели / стратегии • соработка и постоење на консензус / заедничка визија • мотивација за промена • временска рамка на промените • соодветно информирање • активно учество на наставниците во промените / наставниците како лидери на промени *

Заклучоците од истражувањата и студиијата се следниве :

Наставничката професија е далеку од престижна во денешното образование но во нејзиното унапредување како посебно позитивни се оценети насоките за унапредување на иницијалното образование на наставниците, систематското и планско обезбедување на континуиран професионален развој, управување со човечките ресурси во училиштето особено во процесот на индукција, по договорена програма и нагласување на личната одговорност на наставникот. Тоа е профитабилно за сите актери во образованието и би довело до квалитетна школска настава. Како пречки се посочуваат високите очекувања на другите учесници во ВОП; квалитетен професионален наставник подразбира промена во севкупниот професионален развој започнувајќи од иницијалното и стручното усовршување до подобрување на неговата материјална состојба; потоа надзор на квалитетот на работата на наставникот и јасна образовна политика во однос на иницијалното образование за да се стекне висок квалитетен професионален статус.

---

* Миља Вујачић и сар., *Представе о образовним променама у Србији , Рефлексије о прошлости, визије будућности* , (Београд: Институт за педагошка истраживања, 2011) страна 102

Исто така се истакнува дека во Србија има ограничување и слабости во однос на иницијалното и професионалното образование на наставниците што се одразуваат врз компетенциите потребни за ВОП (воспитно-образовниот процес). Имено, наставничките факултети кои подготвуваат предметни наставници нудат академски содржини кои се доминантни во однос на професионалното знаење од доменот на трите предмети педагогија, психологија и методика. Тие се декларативни знаења на наставниците кои за жал, наставниците сметаат дека недостатокот од вештините ќе се субституираат во текот на идната работа и искуство.

Цврста основа за да се гради квалитетен професор, се заклучува во студијата, е потребна конзистентна образовна политика на подигнување на квалитетот на иницијалното образование, што: значи солидно ниво на дисциплинарни и педагошко-психолошки методски знаења; потоа попобарувачка селекција на кандидатите за наставничките факултети; систематско осмислување на мерки за поттикнување на континуираното усовршување, како и дефинирање на надворешни критериуми на работата на наставникот и стандарди на постигнување. На тој начин од идните професионалци може да се очекува луѓе отворени кон промени, подготвени да учествуваат во процесот на доживотното учење и преземање иницијатива за соработка со другите партнери во ВОП односно професионален работник кој добро се чувствува во својата улога со подршка од стручната и општествена јавност .

Во рамките на истражувањата надвор од земјата, во образовните системи на англиското говорно подрачје ќе го посочиме *Мајкл Фулан*, (професор на Институтот во Онтарио за образовни студии и советник за образование) како долгогодишен светски авторитет на полето на образовните реформи, кој е фокусиран на моралното воспитание на младите. Во својата книга “Силата на промените, навлегувајќи длабоко во образовните реформи“ вели дека “Наставничката професија има чест да биде најголемиот проблем на најдоброто решение во образованието“ и се залага да се посвети клучно внимание токму на процесот на подготовка на наставниците односно иницијалното образование како и на селекцијата и регрутирањето на професионалци за овој вид професија. (Fullan, 1995) Како насоки во истражувањата посочува дека факултетите за образование мора да ги редизајнираат програмите и да се фокусираат на развој на основата на образованието, на образованието на кандидатите - идни наставници како и врз основата на добиените податоци потребни за менување на условите што влијаат врз предавањето. Во излагањето дека “наставникот на иднината

мора да се чувствува како дома во училницата и во комуникацијата и работата со другите за да допринесе кон континуирано подобрување во иднината“ можеме да видиме дека Фулан го посочува наставникот како клучен агенс во реформите и како решение на проблемот во кризата на образованието во современиот свет и неговото иницијално и континуирно образование и усовршување. Тој додава дека сите ние имаме можност да стекнуваме знаење и не е можно да имаме општество во кое се учи без ученици што учат, ниту пак ученици без наставници што учат. Внатрешното (интраперсонално) и надворешното учење (во соработка со другите) иако делливи, взаемно постојат и се надополнуваат.

Улогата на наставникот е несомнено витална за иднината на општеството. Иницијалното образование и обука мора да гради просперитетни наставници врз база на знаење, вештини, компетенции и ставови како цврста основа за ефективно школување и континуирано учење и развој во текот на целата кариера. Како главни цели кон кои секој наставник треба да се насочи и посвети како агенс за училишното и социјалното подобрување на земјата и пошироко Фулан ги посочува насоките на Факултетот за образование од Торонто и наведува главни шест. Тие се: ефективна работа со сите ученици со почит кон различноста во однос на етникум, раса, род и посебни потреби; наставникот треба да биде рефлективен практичар кој е активен во своето учење преку истражување, оценување и имплементирање на комуникациското знаење; да го аплицира курикулумот преку принципите на учење, да опстојува постојан мониторинг на програмите за “учење за сите”; преку практицирање соработка со оние кои учат, колеги, родители, општина, владини социјални и бизнис агенции; да го вреднува професионализмот преку практицирање на принципите, етиката и законските одговорности на наставничката професија; како и развој на лична филозофија на наставничкото професионално дејствување кое служи за доброто во организациски, општински, општествен, социјален и глобален контекст на образованието. Затоа и примарна стратегија на заедничкиот проект (во кој учествува и самиот Фулан) на 15 те универзитети кои подготвуваат идни наставници во САД и Канада се темели на иницијалното и континуирано образование на наставниците на сите нивоа.

Како сумативен заклучок од овие три студии што се во интерес на она што го истражуваме можеме да ја посочиме тенденцијата на наоѓање решение во квалитетното иницијално и професионално образование на наставниците за стекнување професионални компетенции со поширока основа и насоки кон редизајнирање на

програмите за обука и образование на наставниците и прилагодување на истите кон тековните настани и случувања во науката и техниката.

2. НАСТАВНИЦИТЕ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО СОВРЕМЕНАТА НАСТАВА

2.1. Наставник – општо теоретско поимно определување

Во процесот на образование и воспитување, особено во основното училиште, наставникот има значајна улога во обликувањето на младите личности и изградувањето на општествените односи па затоа обично се вели дека училиштето е всушност слика на работата на самите наставници. Секако со тоа не се запоставуваат и другите фактори кои влијаат за успешна и здрава училишна клима но свесни сме дека дури и во 21 век кој изобилува со најсовремени средства на комуникација и пренос на информации и знаења наставникот е клучна фигура за правилно функционирање на учењето и формирањето на младите луѓе. Во тоа несомнено голема е улогата на “воспитувач” за што многу истакнати педагози и воспитувачи зборуваат преку својата практика и дела. Од дадената табела на иноваторите во историјата на педагошката наука (прилог 6) меѓу кои Коменски, Лок, Русо, Песталоци, Хербарт, Фребел, Спенсер, Дјуи, Монтесори, Пјаже, Хатчинс, Брунер и други гледаме дека можностите на реализирање на улогата на учителот е разновидна: тој треба да се прилагоди кон чекорите, содржината, градивото и методите на учење, да даде подршка на оние што учат преку емпириски и др. методи на поучување, природно да делува се со цел на исправување на недостатоците, да поучува со љубов преку сите можни методи, да ги развива интелектуалните и физички способности преку преодно степенување, да дава подршка во поучувањето во животот на оние кои учат, да го обликува искуството и опкружувањето на ученикот, да ги подржува учениците и да ги насочува со употреба на различни дидактички материјали, да поучува според степените на когнитивниот развој и возраста на децата, да ги поттикнува оние што учат во потрага по вистината како и да придонесува кон активно учество на ученикот во решавањето на проблемите. Она што е од значење за денешницата и учењето и поучувањето на овој век е прилогот на педагошките дејци на минатиот век во педагошката баштина, односно развојно одделенско и предметно распределување на часовите, почитување на детските права и интегритет, развивање на интеракција врз база на позитивни емоции, насочување на програмските цели според интересите и возраста на учениците, поттикнување на сензорните забележувања и активност на учениците во креирањето и творењето, почит

на когнитивниот развој и употреба на методи и дидактички материјали соодветно истиот, како и поттикнување на оние што учат до доаѓање до вистината преку истражување и решавање на проблемски ситуации и др. Заедничко за сите нив е верба во природата на детето, а воспитните и личните цели на воспитувачот се кај учениците да развијат свест за работно и духовно воспитание како услов за сопствениот развој. Така оној што учи се здобива со хумани квалитети: да мисли, да создава социјални морални односи, да ја развива љубовта и интересот кон работата што придонесува кон задоволство и мотивираност, поттикнувајќи развој на креативното мислење и фантазија. “Нивните педагошки дела се неизбришливи сведоци за тоа колку грижа и внимание посветувале и на значењето на фамилијата во развој на младите и децата. Тие велат дека покрај школата, фамилијата е основно и незаменливо социјално опкружување во кое личноста се развива, учи и расте и треба да биде стабилно опкружување во кој владее позитивен однос и став кон децата.” (Пејиќ, 241) Тие зборуваат за потребата на хармоничен развој на духот и телото, како и за потребата на интелектуалното, работното, моралното, естетското, религиското воспитување се со цел да се развијат позитивни, а да се сепречат негативните особини. Во тој процес наставникот е наизменично субјект заедно со воспитаникот во будењето на капацитетот и индивидуалноста на детето, уважен, работен вреден и добар човек кој има реформаторска и просветлувачка улога.

Наставникот е клучен агенс на воспитувањето кое има ”материјална, функционална и воспитна функција “ (Костова, 2004), а тоа е да придонесе кон усвојување на систем на знаење, умеење и навики, да развиваат психофизички сили и способности и она што е вечно во педагошката историја од почетокот до денес и важи за утрешнината, е да гради позитивни човекови особини и емоционални квалитети. Според елаборираната студија на др. Павао Брајша (1995, стр.124). “Успешниот учител е проактивен, има јасни и одредени професионални цели, организиран е, настојува да биде еден од добитниците, алтероцентричен е и е добар соработник. Тој одговара за своите одлуки и има избрани и интернализирани вредности. Тој е сигурен во себе и мудар, има чувство на сопствена вредност, развиен идентитет и самопочит, принципиелен е и се однесува според сопствени стандарди, критериуми и принципи. Тој знае да ги сослуша своите ученици и се обидува да ги разбере, ги сака и ги слуша со емоции, не само со разумот. Тој е добро е организиран, активен и сака да биде разбран и признат како соработник, прифаќа и толерира различни мислења и ставови. Тој исто така ја одржува својата физичка, ментална, социјална и духовна кондиција.”

Сите овие карактеристики и задачи на воспитувачот преку педагошко-воспитната компонента придонесуваат кон јакнење на човековиот организам и здравје, човечката општестевеност и грижа за другите околу себе како и кон убавината, складноста, работата и творештвото. Ова се поклопува и со улогата на наставникот во едно ново демократско општество кое е судир на стари и нови вредносни системи на живеење како катализатор на негативните нус појави при набрекнување на тесните традиционални рамки кога ученикот од пасивен приемник на податоци и знаење прераснува во самостоен организатор на своето знаење и свесен граѓанин. Бараковска Анета истакнува дека всушност “денес во Македонија се свртува вниманието кон образованието како една суштинска детерминанта за менување на свеста, на вредностите за градење на обрасците за демократско граѓанско општество, општество за отворање на процесот за квалитетни измени во животот на граѓанинот, односно на личноста. ” (Баракоска, 2008) Всушност наставникот како практичар и директен учесник во тој процес на преобразби на вредносни системи и усвојување на нови научни знаења има голема задача, функција и општествена одговорност па поради тоа постои потреба од проширување на досегашната иницијална педагошка основа на образование која ќе послужи како поткрепа и помош во соочувањето со предизвиците на научно-технолошката револуција. Во неговите раце се доверуваат младите генерации, она што е драгоцено и за родителите и за општеството како целина, а семејното воспитување овде се надоградува и продолжува. Самата одговорност укажува на достојноста на оваа професија. За успешно делување во воспитно-образовната работа тој треба да е свртен кон учениците со големо трпение и оптимизам. Работата со деца бара наставник кој е млад со дух, наставник ангажиран во борбата за новото и подоброто и кој е активен во севкупниот живот на заедницата. Затоа Толстој вели :”Кога учителот ќе ја соедини љубовта кон работата и кон учениците тогаш е совршен учител.“ Коменски пак зборува за “толку возвишена што нема ниедна друга под сонцето“, а Белински за “важно занимање, големо и свето, затоа што во негови раце е судбината на целиот човеков живот.”

Општественото значење се отсликува во неговите компетенции да формира здрави млади луѓе и да ги насочува нивните способности за свој благодет и корист на општеството. Тој е посредник на научното знаење и општествени стремежи децата да учат за светот околу себе и за своите одговорности и постапки. Затоа Даринка Митрович ќе истакне дека неговата дејност секогаш била поврзана со воспитување, и со право неговата работа се третира како педагошка, а грешките се далекусежни и со

несакани последици по развојот на младите. (Mitrovic,1981). Професијата сама по себе поседува лично и општествено значење. Општественото произлегува од ефектите на базичното образование врз подоцнежното, како и тоа дека иднината на општеството зависи од тоа каква младина ќе се формира во основното училиште. "Иако наставничката професија е средина без остра граница меѓу професионалното и личното кај наставникот, сепак работата со младите луѓе му овозможува да е млад и во чекор со времето и сите збиднувања, дооформувајќи се како личност; со успехот на своите ученици тој станува задоволен и позитивен и затоа ваквата професија бара хуманистичко ориентирана личност. Од наставникот се очекува да биде личност-носител на прогресот во општетвото, предмет на истражувања во сите дисциплини поврзани со наставата и образованието. Тој се истакнува како најважен фактор во образованието." (Банчотовска С., стр 47). Карактеристиките кои се однесуваат на неговата личност и често се спомнувани во педагошките дела се: праведност, авторитет, трпение, наклонетост, хумор и адаптибилност. Кон овие многупати се додаваат упорност, толерантност, трпеливост, комуникативност, самокритичност, објективност, одговорност, креативност и други. За неговите стручно-педагошки својства досега се зборувало доста исто така. Главно тие се се темелно познавање на предметот, темелна педагошко-методска подготовка, широко општо познавање на поврзаноста на предметот и неговата корелација со другите предметни подрачја, организациски способности и друго.

Поради тоа, покрај стручното образование наставникот треба да има темелна педагошка наобразба. Неговата улога не претставува само презентација на стручното знаење од тесната област туку и способност да управува со сложениот процес на усвојување на знаења според темпото и можностите на ученикот, а истовремено преку содржинскиот дел да развива и формира личности се со цел стекнатото знаење да се искористи на вистински начин во праксата и животот. Со развојот на научно-технолошката револуција и иновациите во програмирањето на учењето, наставникот е токму тој кој со педагошки такт ќе ја спроведе ИКТ технологијата во правец на хуманистичко, креативно размислување и творечко решавање на проблемските ситуации наспроти стандардизираното механичко и машинско усвојување на податоци. Затоа идното учење и школа ќе има потреба од се' поголемо учество и развој на педагогијата и хуманизацијата на воспитно-образовниот процес, а функцијата на наставникот според футуролозите ќе станува се' посложена и поодговорна.

Покрај стручноста и мајсторството во својата работа наставникот е исто така човек граѓанин. Иако оваа функција недоволно нагласена, таа е една значајна задача. Личноста на воспитувачот, ќе истакне Никола Поковњак, не може да се дели и затоа неговите лични својства спаѓаат во инвентарот на посакуваните компетенции. Всушност, "сите други карактеристики позитивни или негативни се фокусираат околу двете оски на неговото битисување, наставник - воспитувач и човек." (Potkonjak,1968) Од наставникот се бара да биде остручен во својата дејност, а умеењето знаењето да го интерпретира на начин и ниво пристапен за учениците бара дополнителни педагошки вештини. За успехот, секако се значајни неговото знаење на предметот кој го предава но и личните карактеристики како социјабилност, флексибилност, општа култура, афективна стабилност и ментално здравје, љубов кон работата што влијае како избор на професијата, способност за комуникација и мотивираност, а особено поседување темелни педагошки компетенции. Со постепено воведување и постојано заокружување на реализираната содржина во наставата тој треба да влева чувство на сигурност, достоинство и доверба кај учениците. Доследниот наставник со свој став како личен пример настојува да биде објективен и праведен, да зрачи со оптимизам, морал и вера во творечката сила на ученикот. Хуманиот наставник храбри, способен е да сочувствува, а авторитетот го гради во една демократска средина што го засновува врз знаење, педагошко-стручни вредности и квалитети и взаемна почит. Во учебникот за Педагогија, наменет за учениците во средните училишта се вели " Наставникот е авторитет кога се чувствува неговата моќ и изграденост на неговата личност, авторитет што го изградил со својата работа, однесување и лични квалитети, а не со сила на моќ и страв од репресивни мерки. Тој не е бирократ туку секогаш меѓу своите воспитаници, има разбирање за нивните проблеми и младешки лудости, умее да ги поучи, да е лут и незадоволен, но и да прости." (Костова М.,Баракоска А., Маказлиева, Е. 2005)

2.2. Настава по англиски јазик во едно современо училиште

Пред да зборуваме за наставата во едно современо училиште накратко да дадеме опис што всушност значи синтагмата “современо училиште”. Многумина го користат за означување на реализација на настава во поново време и во овој век, за некои претставува асоцијација на школа на иднината, а кај нас најчесто изразува како “школа во транзиција” чија цел не е само технолошка трансформација туку и промена на целите, филозофијата и севкупната методологија на воспитувањето и образованието, првенствено на наставата. Современите стратези на школските реформи се согласуваат дека современата школа може да расте и да се развива само на позитивното наследство на класичната и новата школа и се повеќе се зборува за диференцијација и индивидуализација на наставата и за сциентификација на севкупната школа.” (Ратковиќ,страна 14). Честопати за овие цели таа се споредува со европската и зборуваме за компатибилноста на нашата со европската школа при правење споредбени анализи. Она што е карактеристично е дека општобразовната и стручната школа во Европа се гради на професионализација на општите и депрофесионализација на стручните знаења. Тоа би значело дека севкупното знаење како целина едноставно не значи чиста фрагментација на посебните предметни подрачја на знаење, туку напротив нивна оптимална интеграција. Во однос на методите и техниките кои се користат при реализација на наставата се поставува прашањето дали може и понатаму да се задржи авторитарноста како метод на воспитување и образување во една современа школа. “Сложениот тип на организирана настава во која ученикот работи сам и ги развива своите способности е се повеќе на сцена каде во центарот на наставата се и ученикот и наставникот.” (ibid) Ваквата настава бара профил на наставници што ги насочува своите ученици кон различни извори на знаење, ги анимира и бодри за самостојна работа и творештво. Образованието за да биде во функција на развој и воспитување млади луѓе мора да располага со содветен и квалификуван наставен кадар кој е обучен и има стекнато доволно компетенции за да одговори на предизвикот на едно современо општество и училиште во реализација на една современа настава со квалитетна димензија. Сето тоа би довело до пофункционална и поквалитетна реализација на наставата по англиски јазик позната како настава на немајчин јазик односно Second Language Acquisition.

Во Прирачникот за наставата по немајчин јазик, Марина Даниловска се осврнува на теориите за тоа како децата го учат англискиот како втор јазик. (Алексова Гордана и др., 2011) Внатрешниот механизам како внатрешна програма (syllabus) се развива имплицитно и несвесно. Притоа *инпутот* е јазикот којшто е достапен во средината за учење, она што го слушаат учениците или го читаат во комуникацискиот контекст, додека *интејкот* стигнува до внатрешниот систем на ученикот, тоа е делот од инпутот кој е разбирлив и филтриран и обработен и се усвојува од страна на ученикот. Интеракцијата се фокусира на инпутот кој се забележува, кој е поедноставен за разбирање, а она што на учениците им го привлекува вниманието го перципираат како интересно и истото го учат и совладуваат доста полесно. Според теоријата на Бил Ван Патен мал дел од инпутот се обработува во моделот на учење на ученикот односно се доаѓа до поврзување на значењето и формата на она што се слуша или чита. Затоа наставникот треба да обезбеди семантички и разбирлив инпут а со тоа ќе му овозможи на ученикот зголемување на неговиот интејк и *аутп* односно совладување на целите. Насоките се дека наставниците треба да се одлучат за користење на соодветни техники и методи зависно возраста, интересот и стилот на учење на учениците што ќе им овозможи да го искористат веќе познатото искуство и знаење и ќе ги надоврзе кон новата информација. Марина Даниловска (исто) упатува на фактот дека успешна јазична настава е насочена кон развивање на имплицитно знаење ,каде инпутот е разбирлив и е насочен кон пораката а постојат можности за интеракција и комуникативен контекст реализирајќи притоа комуникациски функции (аутпут). Таквата настава ја зголемува мотивацијата на учениците и се базира на индивидуалните способности. Ваквото поимање на наставата укажува на една нова димензија на поимот наставник покрај онаа традиционална улога која се состои во пренесување на знаење, а притоа ученикот е пасивен примател на истото.

Не смееме да заборавиме дека наставата, училиштето во себе содржи и образовна и воспитната функција но оваа втората во денешницава значително е запоставена на сметка на когнитивната. Живееме во време на промена на систем на вредности и би требало да нагласиме дека тие се основа врз кои се темелат нормите на живеење не само на поединец туку на група луѓе и држави. Оттаму воспитните цели директно произлегуваат од нормите кои општеството си ги зацртало со законски акти, општествено однесување или поинаку. Со промена на тие вредности има промена на курикулумот и самите цели во образовниот систем па така денес се зборува за еманципација, плурилингвизам, демократско однесување и автономија на човечкото

битие кои во наставната пракса делуваат сепак контроверзно и непотполно се реализираат. Напротив, зацртаните цели на воспитно-образовната програма се‘ помалку време посветуваат на социјалната и афективната функција на воспитувањето, а фокусот паѓа на развојот на когнитивниот дел како резултат на зголемувањето и продуцирањето на се’ поголемиот обем на знаење со развојот на научно – технолошката револуција. Во такви услови, знаењето кое е моќ и отворена врата кон успех и материјална добивка, ги забрзува демократските процеси во кои малку време има за реализирање на човечките барања за слободен, одговорен и похуман живот. Сето ова се рефлектира и врз наставната практика која пред се’ бара фрагментирано предметно знаење, а помалку оспособување на младите за животот како целина воопшто и неговите основни и суштински вредности. Наставникот како и ученикот е содржински преоптеретен и тешко успева да ја реализира својата современа функција и ретко умее да одговори на современите барања на педагогијата: воспитување на современа и здрава личност, воспитување за мир во светот и еколошкатата криза, интер и мултикултурно воспитување, барања за едно современо училиште според мерка на детето, внес на социјалната педагогија и почитување на диверзитетот и.т.н. Македонија тежнее кон граѓанска опција на општеството, а едно “демократско општество промовира трајни вредности како што се: почитување на човековите права, религиска, етичка, расна и културна толеранција, плурализам, солидарност, колективна одговорност, граѓанска коегзистенција, слобода и.т.н.” (Бараковска, 2008) Така наставникот во соработка и интеракција со другите актери на воспитно образовниот процес на универзален начин претставува алатка во реализација на целите и вредносен пример за своите ученици. Од тој аспект, тој во себе како субјект обединува повеќе функции: извор на знаење, поучувач, олеснувач на процесот на поимање и усвојување, медијатор, лидер, насочувач и пример со своите постапки и авторитет, набљудувач, афективен филтер и замена за родителскиот авторитет. Овие функции се повеќеслојни и секако бараат потемелна психолошко-педагошка и стручна подготовка во реализација на една посовремена настава.

2.3. Подготовка на наставниците по англиски јазик (образовни студии , квалификации и компетенции) за реализирање на современа настава во основно училиште во Англија (UK) и Македонија

Наставникот е централна фигура во наставниот процес затоа што квалитетот на образованието суштински зависи од неговите способности, вредности односно компетенции. Затоа секоја инвестиција во наставничките човекови ресурси е од непреценливо значење. Факт е дека системот на образование на наставници кај нас и во светот повеќе или помалку не е доволно прилагоден на воспитно образовните потреби на денешната школа и улога на наставникот. Решавањето на овој проблем се гледа во проширување на иницијалното образование на наставникот на повисок степен во однос на педагошкиот дел и неговото зајакнување, перманентно професионално усовршување и доусовршување како и во избор на соодветни профили за наставничка професија.

Програмата за иницијално образование на наставниците содржи општо и професионално образование. Општото има задача да ја прошири општата култура и стручно-научната дејност во разни општествени и други предметни области, а професионалниот дел се состои од педагошка теоретска компонента и практична работа. Тоа е веќе долгодецениско решение кое опстојува на нашите простори и соседните држави во рамките на екс-ју просторите.

Историски гледано, Македонија во повоениот период бележи забрзан и интензивен развој на образованието, како и на основање учителски школи и академии. Во тогашните услови имало недостаток на наставен кадар па затоа првично работеле наставници со учителски курсеви и учителски школи. (Камберски, 2000) Поимот компетенции во оваа временска рамка претставувал нужност за описменување на неписменото население. По овој период се зголемува бројот на средните и виши учителски школи, а потоа и академии, така да можеме да кажеме дека во 60те години се бележи процут на образованието во Македонија на сите образовни нивоа, а по осамостојувањето на Македонија (1991.год.) бројот на наставниците по англиски јазик е во зголемен и значителен пораст што се должи на посветеноста на Македонија за приклучување кон европските процеси.

Компетенциите на наставниците по странски јазици се развиваат во рамките на Катедрата за англиски јазик и книжевност која своите скромни почетоци ги бележи во 1950 год. при Филозофскиот факултет во Скопје. Со осамостојувањето, како Катедра за англиски јазик и како наставен и научен центар ја проширува својата наставно-научна дејност и нуди дополнителни стадиуми од обласата на британските културолошки

студии и американистика каде се обучуваат идните наставници по англиски јазик и книжевност. Иницијалното образование на предметниот професор по англиски јазик како и на другите предметни наставници од 1995/6 е подигнато на четиригодишни студии (Камберски, 2000 стр.115) се до воведувањето на ЕКТС системот кој нуди три циклуси на студии според Болоњската декларација. Но наставата сеуште е делумно традиционално структурирана во однос на поделбата на општообразовни предмети, педагошко-психолошки дел и изучувањето на методиките за соодветниот предмет. Со воведувањето на ЕКТС системот, практично предметот методика се подели на повеќе делови но нема внес на нови предмети поврзани со наставата и наставната пракса. Програмата за наставници за стекнување на статус на наставник по англиски јазик (прилог 5) покрај опфатот на методскиот дел нуди и други изборни предмети, но нема задолжителност во однос на бројот на наставни предмети, односно студентот има избор на предмети од други јазични насоки за прибирање на доволен број бодови и кредите. Така бројот на наставните дисциплини кои го подготвуваат идниот наставник повторно се движи околу 3, што е недостаточно како што ќе видиме во методолошкиот дел на истражувањето.

Ако навлеземе во студиските програми и ги анализираме обуките за наставници по англиски јазик и другите предметни подрачја во Македонија, која во последнава деценија процудирала наставнички кадри, ќе увидиме дека во рамките на теоретскиот дел соодносот на педагошките предмети и стручната област е значително несразмерен на штета на првите и дека постои насушна потреба од поцелосен опфат и продлабочување на педагошките дисциплини како историјата и социологијата на воспитувањето, теоријата на настава, продлабочено изучување на методиката на избраниот предмет за студии, користење на дидактички средства, форми и методи на работа, акцент на практична работа со подолготраен ефект и временска рамка на траење, развојна и педагошка психологија, педагошка социологија но и други педагошки дисциплини. Практичната работа која неминовно произлегува од теретскиот дел и се реализира со посета во училиштата потребно е да се втемели паралелно со изучувањето на педагошките предмети во подолг временски и пробен период, се со цел посистематско следење и помош на наставникот кој се образува за полесен влез во индуктивниот период на практичната работа.

Во Македонија се забележува тренд на одделеност во однос на академското и професионално образование особено во предметната настава односно предметно-стручното знаење на наставникот од една и неговите педагошки компетенции од друга

страна. Всушност, ваквото поимање произлегува од можните начини на стекнување статус на наставник, а еден од нив е преку реализирање доквалификација од три предмети со која за жал многупати се изучува општата методика, а не методиката на матичниот предмет кој наставникот ќе го предава со кој кандидатот се стекнува со правото на наставник по англиски јазик набрзина и несуштински. Така кандидатите се воведуваат во технологијата на наставата без темелни теориски и практични знаења за воспитувањето и наставата за предметот. Потребно е да се даде пошироко место на педагошките науки чиј удел е занемарен во воведувањето на идните наставници во работата на основните училишта како и увид во педагошките истражувања и најновите научните сознанија за да се разбере една солидна педагошка пракса во пошироки рамки и во социолошки контекст со оглед на фактот дека токму наставничкиот кадар е одлучувачки фактор во осовременување на наставата.

Наставниците кои работат во основното образование во Република Македонија како наставници по англиски јазик стекнуваат квалификации и се образуваат на студиските групи на факултетите за наставници на: Филолошки Факултет Скопје, Универзитетот на ЈИЕ во Тетово, при ФОН Универзитетот, на Универзитетот “Гоце Делчев” од Штип, при Универзитетот “Св.Климент Охридски” од Битола, на “Американскиот колеџ “чии студиски програми не се единствени со заеднички концепт за наставничките професионални компетенции.

Како што спомнавме и погоре, наставничката професија посебно како предметен наставник се темели врз стручно-научната компонента на предметот кој се предава и врз педагошката компонента односно вештини, умеења и способности на наставникот со кои ја реализира наставата со сите пропратни елементи, актери и фактори на дејствување. Доколку се направи споредба на програмите на овие високо образовни институции во Македонија со програмите на ЕУ земјите вклучени во Болоњскиот процес, се доаѓа до заклучок дека педагошките елементи во образованието се мали во однос на стручниот дел на предметот што укажува дека наставниците имаат потреба од посеоофатно педагошко и продлабочено иницијално образование што ќе ги задоволува потребите на една современа настава .

Доколку наставниците не студирале едновремено наставна насока која се состоеше веќе неколку децении од три предмети (педагогија, психологија и методика), истите можеа да се стекнат преку *педагошка доквалификација* на матичниот факултет (со методика на матичниот предмет) или на Филозофскиот факултет (Институт за педагогија) и на некои други факултети. Но, за жал, кога наставникот се стекнува со

доквалификација преку изучување на општо-предметната методика, идниот наставник по англиски јазик ја изучува методиката на предметот што се предава на нематичните факултети за обука на наставници и таа е “повеќе формална отколку суштинска, односно не ги задоволува нормативите за наставен кадар за англиски јазик кој предвидува темелно изучување на методиката на јазикот кој се предава. Многу поважно е да се добие формален сертификат отколку професионални знаења, способности и вештини неопходни за успех за успешно вршење на функцијата наставник“.(Национална програма за развој на образованието во Република Македонија.2005-2015). При тоа се наведува дека Болоњскиот процес е од особена важност во изнаоѓањето на адекватни решенија за овој проблем. Промените кои би се случиле во иницијалното образование за наставниците по англиски јазик со што би биле покомпатабилни со програмите за образование на наставници на колеџите и факултетите за наставници во Англија, би довеле до заживување на еден образовен систем кој бара мобилен, активен, иницијативен наставник кој твори и креира заедно со своите ученици и поседува главни “клучни компетенции“ неопходни за современа настава на 21 век.

Професионалното усовршување на наставниците по англиски јазик кое всушност е алка и континуитет на иницијалното образование се реализира преку Бирото за развој на образование, на факултетите или специјализираните акредитирани установи. На наставниците по англиски јазик досега им се нудеа дополнителни обуки од асоцијации и здруженија за наставници по англиски јазик на РМ и Британскиот Совет како и семинари на визитинг професори од англиското-говорно подрачје на англиските издавачки куќи. Според предлог дополнувањата на законот за основно образование од јуни 2012, обуките треба да произлезат од акредитирани институции и организации. Недостатоци во спроведувањето на ваквиот професионален развој е несистематичен и временски неорганизиран во однос на педагошките и стручните потреби на наставниците кои предаваат и има свои недостатоци. Во националната стратегија за развој на образованието во РМ се наведуваат следниве:

- Отсуство на утврдена политика за професионален развој на наставникот;
- Препуштеност на индивидуална иницијатива;
- Недоволна материјална подршка на училиштето и наставникот за негов професионален развој;
- Формализирање на менторскиот систем со приправниците;

- Отсуство на стандарди и критериуми за професионален развој и напредување во кариерата;
- Отсуство на иницијативи за професионално усовршување на наставникот;
- Недефиниран систем за обука;
- Неизграден систем за акредитација

Со оглед на фактот што реформските зафати кон кои се стреми Македонија се најефикасно реализирани со учество на квалификуван и професионален наставнички кадар потребно е воведување на мерит систем или вреднување на неговата квалификуваност односно усовршување што би било од корист за наставникот, училиштето, потесната и поширока општествена заедница. Тоа ќе го стимулира неговото доживотно учење што го наметнува брзиот развој на науката, а со тоа и квалитетот на работа и ефективност во учењето и наставната пракса. Англискиот мерит систем за наставници вклучува стандарди со скала од пет групи наставници од степен на добивање на квалификуван наставнички статус преку индукцијата до степен висок професионален статус. Нашите соседи веќе работат на ова поле, Бугарија пред се, (СЪВРЕМЕННИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ, 2012) чие Одделение за развој има конструирано еден ваков систем на профил на наставници според кој се дефинира потребното иницијално образование, годишното искуство и способностите кои треба да ги има наставникот зависно степенот на наставничкиот профил.

Успешниот лик на наставникот како современ лик на 21 век во едно современо училиште е постојано активен и свесен за напредоците и промените кои се случуваат во потесната и пошироката заедница и светот и треба да е во интеракција со школото како наставнички медиум и преносник на истите. Како приоритет, Европската Комисија за образование го почува токму наставникот, неговата мобилност, квалитет, ефективност и клучни компетенции. Националната образовна стратегија во РМ посочува четири клучни прашања на комисијата и активности што би се превземале во Македонија кон нивна реализација:

- Идентификување на вештините што треба да ги поседуваат наставниците;
- Обезбедување на услови кои им пружаат адекватна подршка на наставниците и обучувачите во нивното третирање на предизвиците на општеството базирано на знаење, вклучувајќи иницијална обука и професионално усовршување од перспективата на доживотно учење;

- Обезбедување на задоволителен влез во наставничката професија, во сите предмети и степени, како и грижа за долгорочните потреби од оваа професија преку зголемување на атрактивноста на наставата и обуката;
- Привлекување на нови регрути во образовната и обучувачката професија кои имаат професионално искуство во други области.

Активностите на Министерството, при тоа, ќе се насочат кон мерки што водат кон:

1. Евалвација и усовршување на програмите за обука на наставници и обучувачи;
2. Создавање на ефикасна стручна и и институционална подршка на системот за образование и усовршување на наставниците и обучувачите;
3. Обезбедување на услови за стекнување звање наставник или обучувањето во зависност од образовното ниво;
4. Обезбедување на услови за напредок во кариерата на наставниците.*

Активностите кои треба да се превземат во оваа насока, според ставот на групата експерти за образование приоритетно е усовршувањето на програмите за иницијална обука на наставниците и нивната евалвација. Всушност промените кои треба да одговорат на општествените промени и опцијата на Македонија да се приклучи кон Европското граѓанско семејство бара наставници кои што не се само двигатели туку и директни учесници во промените. Стручноста на наставникот е од голема важност во однос на неговите општи компетенции за предметот кој го предава. Но другата компонента – педагошките компетенции му овозможува на наставникот “да може да пренесе широка лепеза на знаења и вештини со посебен фокус врз стратегиите за стекнување на знаења и вештини, развојот и стимулирањето на мотивацијата за учење, креативноста, творештвото, соработката, самостојноста, критичкото мислење, способноста за решавање на проблеми и креативноста кај учениците, за сметка на фаворизирањето на енциклопедизмот, фактографијата и репродукцијата . (исто)

Усовршувањето на наставниците е секојдневна потреба која е резултат на општествениот и научниот развој и бара поврзување на иницијалното и доживотното образование на наставниците. Тоа е законски обврзно за сите се’ со цел да се оствари рамнотежа меѓу воспитувањето и општествено-научните тековни потреби односно да се биде во чекор со најновите достигнувања во образовната технологија во воспитно образовниот процес. Усовршувањето на човечките ресурси е најрентабилна

**Национална програма за развој на образованието во Република Македонија:* 2005-2015, 2005, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија. Стр,99

инвестиција на една земја па затоа дополнување на педагошките знаења, почнувајќи од темелното иницијално образование па до стекнување на дополнителни знаења во форма на семинари, конференции, работилници и предавања надвор од училиштето и/или во текот на студиите и работењето е од големо значење од аспект на проширување на стекнатите знаења, запознавање со најновите достигнувања во областа на предметот кој се предава, педагогијата, психологијата како и наставната технологија. За да се разберат овие можности за реализација потребно е да направиме паралела односно трансферзален пристап со студиските групи кои обучуваат наставници по предметни подрачја во Англија, земја вклучена во Болоњскиот процес и земја со англиско говорно подрачје.

На сајтот на Оделот за образование на **Обединетото Кралство** (Department for Education – DfE) стои: “Нашата визија е високо образувано општество во кое можноста е еднаква за децата и младите луѓе, без разлика на нивната позадина и фамилијарна состојба. “Оттука Стратешките цели на Владата на Англија и Обединетото Кралство и Одделението за образование се:

• да ги мотивира и да им помогне на учениците да: развијат духовни и морални вредности, да се здобијат со чувство на лична одговорност; знаења, вештини и креативност и независна мисла, критичка и културна свест, самопочит и почит за другите; одржување на физичката и емоционалната благосостојба; да ја ценат вредноста на соработка и тимската работа, да работат ефективно со другите; да развиваат толеранција, разбирање на општеството, светот, на работата и пошироко и да ги разберат и искусат предизвиците и бенефитот од учење;

• да се залага за поддршка на секој поединец во стекнување на најдоброто од неговата или нејзината способност, вештини на говорна и писмена комуникација, математика и работа со информатичката технологија.

За основните училишта, во фокусот на активностите е обезбедување рана и ефективна поддршка и санација за оние кои доживуваат тешкотии во учењето.

Една од клучните образовни цели во оваа земја е подигање на квалитетот на образованието преку иновативна примена на најновата технологија, а со тоа и на стандардите на постигнување и успех на оние кои учат. Со цел да се осигура дека оваа цел е реализирана, Обединетото Кралство оперира со единствен систем за обезбедување на квалитет кој е отворен за јавноста. Промоција на културата на доживотното учење е исто така важна димензија на политиката на Владата во секторот за понатамошно образование.

Во 1988 година беше воведен Национален наставен план во училиштата во Англија и Велс, со што Владата се завзеде за еден поширок, повеќе кохерентен образовен систем и балансиран курикулум. Во општи црти, целта на основното образование во оваа земја е да обезбеди широко основно образование и да им овозможува на учениците разбирање на нивната животна средина. Тоа им помага да се искажат преку уметноста, музиката, физичка активност, да се развие нивната свест за религиозни, морални и општествени вредности.

Сите основни училишта се од ко-образовен карактер и покриваат цел спектар на способности. Интересно е да се додаде, со оглед на тоа што “екстерното тестирање “ кај нас е во стадиум на почетен развој на примена, дека Новиот Национален наставен план на Г.Британија е во корелацијата со тестирањето (национални тестови и проценки на наставниците) на крајот на секоја фаза (Key Stage 1- 4). Резултатите од тестирањето и оценувањето на наставниците се објавуваат заедно и секое училиште има еднаков пристап до резултатите. Националните просеци се објавуваат за споредбени цели исто така.

При влез во новиот милениум се регистрирани осумдесет и осум универзитети во Обединетото Кралство, вклучувајќи ги и Отворениот Универзитет и шеесет и три други високо образовни институции со селекција за прием.

Сите институции се оценувани во секој од шесте основни критериуми во однос на поставените цели од страна на самата институција: курикулум дизајн, содржина и организација; настава, учење и оценување; напредување на студентите, поддршка на студентот и насоки; ресурси за учење и обезбедување на квалитет.

Англија како лидер во образовната индустрија и учебникарство, првата реформа за единствен систем за образование на наставници ја доживува уште во 1944 (Mitrovic, 1981) кога се формирале 17 центри за образование на наставници како институти за воспитување со задача да бираат квалификувани студенти за наставници, да планират развој на образование на наставници, да обезбедат наставен кадар за работа и курсеви за усовршување. Студентите се образувале на педагошките колеџи и универзитетските одделенија за воспитување.

По 1960 година една диплома на наставник на специјалистичките колеџи опфаќа 3 години студија на еден предмет, општообразовни предмети и теориски проблеми на педагогија и психологија со педагошка пракса што многу наликува на она што ние го имавме во Македонија пред воведување на ЕКТС системот. Одделенијата за воспитување оделе уште понатаму и реализирале 3 години студии на факултет на група

предмети и една година педагошка професионална обука, што значи дека праксата на педагошкиот дел уште во тоа време претставувала една четвртина од вкупните студии. Од 1968 стекнувањето диплома на педагошки науки се продолжува на четиригодишни студии.

Наставниците во Англија и во Велс денес завршуваат иницијално образование за наставници на универзитетите и на другите високо образовни институции кои водат до доделување на квалификуван наставнички Статус (QTS- Qualified Teacher Status). Постојат студии за дипломирани студенти од страна на конзорциуми на училиштата. Не-дипломираните обично се квалификуваат со три или четири години во кои предметната студија и професионална обука се земаат симултано односно истовремено. Дипломираните студенти кои сакаат да влезат во наставничката професија се запишуваат на пост-дипломски студии во траење од една година кои водат до диплома за образование (PGCE). Исто така е можно да се стане квалификуван наставник преку обука на работното место (INSET- In service training) со поддршка обезбедена од централната влада. Иницијалното образование за наставници во Англија е финансирано од страна на Агенцијата за обука на наставници која е одговорна за акредитирање на институции кои нудат ваква обука .

Можеме да заклучиме дека главно наставниците стекнуваат диплома за завршено образование за наставник во траење од четири години (BA - Bachelor of Education Honours и Bachelor of Arts Honours Education) или PGCE постдипломски студии за веќе дипломираните студенти кои сакаат да влезат во наставничката професија. Доколку направиме паралела во однос на доквалификацијата за предметните наставници во образовниот систем на Македонија, што се состои од главно три испити односно дисциплини, можеме да заклучиме дека образовната програма за наставници во Англија опфаќа поширок спектар на педагошки предмети и продолжено времетраење.

Сите вработени наставници мора да имаат квалификуван статус на наставник (QTS) со цел да бидат овластени за достигнување на критериуми кои наставниците студенти мораат да ги исполнат со цел да се постигне QTS. Давателите на почетната обука на наставници (ITT- initial teacher training), исто така мора да ги исполнуваат одобрените критериуми за да можат да нудат програми кои водат до QTS, иако тие се одговорни за планирање на курсот, содржината и управувањето. Повеќето ITT провајдери на иницијалното образование на наставниците се високообразовни институции (HEIs - higher education institutions).

Откога ќе се стекнат со квалификуван статус на наставник (QTS) следи процесот на индукција како ново квалификувани наставници (NQT- Newly Qualified Teacher). Тоа е период од три временски периоди на евалуација, кој обично завршува во текот на една учебна година и помага да обезбеди наставна кариера на новиот наставник да биде изградена врз цврста основа преку персонална програма на водство и поддршка со што се обезбедуваат алатки NQTs да биде успешен наставник во училницата. Главниот фокус е напредок на наставниците во исполнувањето на наставничките стандарди постојано, во периодот на практичната работа и нивно следење. Во Македонија овој дел одговара на приправничкиот стаж, кој кај нас се обавува повеќе формално отколку суштински, а во кој, во Англија кандидатот кој е менториран, е оценуван е следен систематски во временски периодични евалуации. (Department for Education UK)

Правците кои водат во наставата може да бидат паралелни (истовремени) или последователни (консекутивни). Потенцијалните наставници следат три или четири годишна програма во којашто општото образование е во комбинација со професионалната обука, што доведува до диплома (Bachelor's degree –BAE /BHE) со QTS. Наставниците кои имаат намера последователно да влезат во настава мора прво да се стекнат со диплома за студија на било кој предмет, а потоа да аплицираат за едногодишна професионална обука, т.е. диплома за влез во образованието со статус на наставник. (PGCE со QTS) Дипломите BA со QTS и PGCE со QTS и двете комбинираат академски студии со периоди на наставната практика на училиште односно корелација на теориско знаење и практична обука.

Наставниците кои предаваат во средно (што дел одговара на предметна настава во основното образование во Македонија и опфаќа деца од 11 години па нагоре) обично се обучени како специјалисти по дадениот предмет за да работат со учениците на возраст од 11 до 16 / 18 години. Иако на располагање постојат симултани, паралелни студиски програми за образование, повеќето наставници ја следат консекутивната обука во која дипломирањето е проследено со едногодишна програма на професионална обука, PGCE со QTS. PGCE програмите се предметно специфични и се фокусираат главно на развивање вештини за настава по тој предмет , односно на наставниот и педагошкиот дел, а не на самиот предмет за што веќе стекнале диплома во претходниот степен на образование, што значи оваа едногодишна студија се однесува само на педагошкиот дел на предметот и студија за наставата и дава темелна обука за стекнување педагошки вештини и способности за наставник. Студиите се фокусираат на општи и специфични педагошки цели на методиката и дидактиката за

матичниот предмет, на училиштата во поширок контекст, на разбирањето како ученикот учи, планирање и евалуација на наставата и учењето, стратегии за предавање и учење во училницата, оценувањето, фокус врз евидентирањето и пишувањето извештаи како и известувања за пошироката професионална улога и должности. (PGCE site)

Советот за развој на кадар што работи со деца (CWDC-Children's Workforce Development Council) разви национални стандарди за постигнување на професионален статус за наставници кои работат со помлади деца (EYPS) еднаков на QTS. Кандидатите мора да покажат дека исполнуваат сет од 39 национални професионални стандарди, фокусирани на развојот на децата од раѓање до 5 годишна возраст. Доколку кандидатите немаат релевантна диплома ќе мораат да се посветат на 12 месечни целосни студии. Овој дел е интересен да се спореди со програмата за предметни наставници во нашата земја кои предаваат англиски јазик во одделенска настава и се немаат стекнато со соодветно професионално педагошко образование. Со стекнат статус на предметни наставници тие не се обучени за настава со деца на возраст од шест, седум до единаесет и дванаесет години, возраст која има свои развојни специфики, потреби, методи и техники на работа .

Главните реформи во Англија кои се однесуваат на почетната обука на наставниците, статусот и квалификациите на наставниците во секторот за понатамошната едукација се воведени во септември 2007 година. На ова претходеше воведувањето на професионален статус како “лиценцирани практичари” и од сите нови учесници во наставата се очекуваше да работат кон здобивање на професионален статус на " Квалификуван наставник - учење и вештини “ (QTLS-Qualified Teacher Learning and Skills) за оние со целосно наставно работно време или кон титулата Вонреден наставник (Associate Teacher- Learning and Skills) (Eurydice, CEDEFOP & ETF, 2009/10).

Од 1 септември 2012 год. стапија на сила новите стандарди за пракса на наставниците. Тие се се дизајнирани да постават основна рамка на сите наставници кои работат од гледна точка на почетната обука. Соодветна самоевалуација, рефлексија и динамика на професионалниот развој е од клучно значење за подобрување на наставничката пракса во сите кариерни фази. Стандардите јасно ги истакнуваат клучните области во кои наставникот треба да биде способен да ја процени неговата сопствена пракса и да добие повратни информации од колегите. Во текот на нивниот напредок во кариерата, од наставниците ќе се очекува да ја

прошират длабочината и широчината на знаење, вештините и разбирањето дека тие демонстрираат исполнување на стандардите. Од 1 април 2012 година, наставниците со QTLS статус можат да предаваат во училишта, како целосно квалификувани наставници. Оваа промена е направена за да им се даде на училиштата поголем пристап на искусни наставници од стручните предмети.

Новите стандарди го дефинираат минималното ниво на пракса кое се очекува од идните наставници и наставници со доделени QTS. Давателите на иницијалното образование на наставниците ITT ќе ги оценуваат наставниците практиканти според стандардите во согласност со она што е разумно да се очекува од приправник учител пред доделувањето на QTS. Провајдерите ќе треба да се осигураат дека нивните програми се наменети и испорачани на таков начин што ќе им овозможи на сите учесници да ги исполнат овие стандарди. По периодот на индукција (вид на приправнички стаж во тек на три временски периоди) , стандардите ќе продолжат да го дефинираат нивото на пракса кое се очекува од сите квалификувани наставници да го изведуваат. Од септември 2012 година, работата на наставниците се оценува според стандардите како дел од новиот аранжман во училиштата.

Според тоа во однос на наставата, наставникот мора да:

- постави високи очекувања кои инспирираат;
- да мотивира и дава предизвик на учениците;
- да промовира добар напредок и резултати од страна на учениците;
- да покаже добро познавање на предметот и наставните програми;
- да планира и да предава добро-структурирани часови;
- да ја прилагоди наставата според потребите и можностите на сите ученици;
- точно и продуктивно да оценува;
- да го управува однесувањето ефикасно за да се обезбеди добра и безбедна средина за учење како и да ја исполни пошироката рамка на своите професионални обврски.

Еден наставник исто така се очекува доследно да покаже високи стандарди на лично и професионално однесување. Следниве искази ги дефинираат однесувањето и ставовите за задоволување на потребните стандарди во текот на целата кариера на наставниците. Наставниците се придржуваат кон довербата од јавноста во професијата и одржуваат високи стандарди на етика и однесување, во рамките на и надвор од училиштето:

1. преку третирање на учениците со достоинство, градење на односи базирани врз меѓусебна почит, поставување соодветна граница на професионалната позиција на наставник;
2. имање предвид за потребата од заштита на учениците и нивната благосостојба во согласност со законските одредби;
3. покажување толеранција и почитување на правата на другите;
4. не ги поткопуваат основните британски вредности, вклучувајќи ја демократијата, владеењето на правото, личната слобода и взаемна почит и толеранција кон оние со различни вери и уверувања;
5. давање сигурност дека личните убедувања не се изразени на начин на кој ги повредуваат учениците или ги наведуваат на кршење на законот.

Наставниците мора да имаат соодветна и професионална основа за етос, за политиката и практиката на училиштето во кои предаваат, и да одржуваат високи стандарди во нивното присуство во училиштето и точност. Тие мора секогаш да дејствуваат во законските рамки на нивните професионални должности и одговорности. (DfE, May 2012).

Интересен е фактот што пред иницијалната обука на идните наставници во високо-образовните институции кандидатот треба да документира работно искуство со деца како волонтерство или платена работа во локалното училиште за време на летниот период. Исто така за време на иницијалното образование, делот практична образовна работа е поврзана со теоријата и евалуацијата на неговиот напредок од страна на колеџот или институтот. Кога ќе се стекне со диплома за наставник по завршувањето на иницијалното образование кандидатот има можност преку волонтерство и работа да ги задоволи стандардите на квалификуван статус на наставник откако ќе се регистрира во Агенцијата за обука. “Teach First“ е образовна хуманитарно-добротворна организација поткрепена од Одделот за Образование (Department for Education) што нуди почетна работа на новиот неквалификуван наставник во училишта со лимитирана социо-економска позадина под мотото “Секое дете заслужува одлично образование “, при што прима парична надокнада како наставник на првата скала во наставната кариера, што изнесува два до три пати помалку финансиски средства од високо-квалификуваниот наставник.

Како што можеме да видиме, практичниот дел е сеприсутен во образованието и професионализирањето на степенот на кандидати наставници – пред почеток на

иницијалното образование , за време и по образованието и е во постојана корелација со разни аспекти на теоретските модули на факултетите за настава и воспитување .

2.3.1. Квалификуван Статус на Наставник во Англија и Велс (UK), стандарди и икомпетенции (QTS – Qualified Teacher Status)

Рамката на професионални стандарди за наставниците се користат за да се дефинирааат карактеристиките на наставници во секоја фаза на својата кариера, поточно, обезбедува професионални стандарди во 5 фази во развојот како наставник почнувајќи од доделување на квалификуван наставнички Статус (QTS) , преку главната и горна скала на вреднување (како квалификациско така и финансиско) до одлични наставници и наставници со напредни вештини.

Професионалните стандарди се искази на професионалните атрибути на наставниците, професионалните знаења и вештини. Тие даваат поголема јасност на очекувањата во секоја кариерна фаза. Рамката е поделена на три меѓусебно поврзани делови: професионални атрибути на наставниците, стручните знаења и професионалните вештини. Наставниците треба да ги исполнуваат овие основни стандарди до крајот на воведниот период како наставник и да продолжат да ги исполнуваат во текот на нивната идна наставна кариера. Подолу тие се дадени сумирани, со акцент на полињата каде компетенциите треба да се реализираат.

Високообразовните институции ги градат своите програмски цели и содржини на студиските групи што се однесуваат на иницијалното образование на наставниците според квалификациите на наставниците опишани во исказите на стандардите за квалификувана наставничка професија (QST Standards) особено во завршната година позната како PGCE и ги опфаќаат :

I. Професионални атрибути на наставникот

- *односи со млади лица* (воспоставување фер однос, взаемна почит, доверба, поддршка и конструктивни односи)
- *законски рамки на делување* (осовременување на знаења и разбирање на професионалните задачи на наставниците и законската рамка, промовирање еднаква можност за сите)
- *комуникациски вештини и работа со други лица* (ефективна комуницикација со деца, млади луѓе и колеги, родители, пренесување на навремени и релевантни

информации за постигнување цели за напредок и благосостојба на учениците, соработка и почит)

- *личен професионален развој* (креативен и конструктивно критички приод кон иновации, отвореност за промени, обука и менторство)

II. Професионални знаења на наставникот

- *настава и учење* (современи знаења на широк спектар на настава, стратегии за управување на однесувањето и учењето, индивидуализирано учење , можност за постигнување на потенцијалите на сите ученици)
- *оценување и следење* (познавање на курикулумот на предметот што се предава и барањата за проценка на знаење, спектар на пристапи кон оценување, вклучувајќи ја важноста на формативното оценување, користење на статистички информации за да се оцени ефикасноста на сопственото предавање и учење, следење на напредокот на оние што учат, користење извештаи поврзани со оценувањето со цел да се обезбедат учениците со точни и конструктивни повратни информации за нивните предности, слабости и напредување)
- *предмети и курикулум* (знаење за предметот и наставната област што се однесува на педагогијата за употреба на крос-курикулумско учење и тековните релевантни случувања, познавање на законските рамки на курикулумот согласно возраста и можноста на учениците)
- *писменост, математика и ИКТ* (нивна употреба како подршка на наставните активности)
- *постигнување и различност* (знаење и разбирање како младите и децата се развиваат и како развојните, социјалните, религиозните, етничките, културните и јазичните аспекти влијаат врз нивниот напредок и благосостојба; индивидуализирана настава во корист на оние што учат, вклучувајќи ги и оние за кои англискиот е дополнителен јазик или кои имаат посебни образовни потреби или хендикеп, почитување на различноста и промовирање на рамноправност и инклузија во наставата; разбирање на улогата на колегите кои имаат посебни одговорности за ученици со посебни образовни потреби, хендикеп и други индивидуални потреби за учење; почитување на стручноста и изворот на информациите на колегите одговорни за заштитата на децата и младите со посебни образовни потреби и пречки во развојот, користење на совети и поддршка од надворешни агенции)

- *ментално и физичко здравје* (познавање законски обврски и национални политики и локални активности за заштита и промоција на благосостојбата и заштитата на децата и младите луѓе, процедури за идентификување на злоупотреба и барање помош за нивна заштита (WDE-International Bureau of Education)

III. Професионални вештини на наставникот

- *планирање* (планирање на стекнување на знаењето според возраста и способноста на учениците, дизајнирање на ефективно учење по секвенци во рамките на предметот и наставната програма, развивање писменост, математика, ИКТ вештини; задавање домашни работи за да се одржи напредокот на учење)
- *настава* (предавање на добро организирани часови според возраста и способноста на учениците со употреба на спектар на наставни стратегии и ресурси, вклучувајќи и е-учење според нивните потреби и промовирање на рамноправност и инклузија; градење настава врз претходно знаење на тие што учат како основа за одржлив напредок; развој на концепти и процеси што овозможуваат примена на нови знаења и вештини; прилагодување на јазикот , постепено воведување на нови идеи и концепти преку прашања, дискусии и објаснувања; управување со учењето на поединци, групи и цело одделение согласно фазите на предавањето на лекциите и потребите на учениците; настава и часови кои мотивираат според очекувањето на учениците со подигнување на нивото на образование)
- *оценување, следење и давање повратна информација* (ефикасно користење на соодветна палета на набљудување, оценување, следење и стратегии на забележување како основа за поставување цели за учење и следење на степенот на напредок; обезбедување навремен и конструктивен фидбек за учениците, колегите и родителите за напредувањето и тековните области за развој; поддршка и водење на учениците во нивната автономија за саморефлексија и независност во поставување на целите за подобрување; оценување и дијагностицирање на потребите на учениците и поставување реални цели за идното учење)
- *рефлексија на наставата и преглед во учењето* (рефлексија и увид во ефективноста на учењето на наставникот и неговото влијание врз ученикот во однос на неговиот напредок и благосостојба, рафинирање на приодот каде што е

потребно; позитивно влијание на повратната информација на наставникот до ученикот за подобрување на напредокот во учењето)

- *средина на учење* (воспоставување здрава училишна клима согласно законските барања, национални политики и насоки за заштита, безбедност и благосостојба на децата и младите луѓе за безбедна средина каде ќе чувствуваат самодоверба за да придонесат кон учењето; користење можности за персонализација и проширување на учењето во контексти надвор од училиштето и воспоставување нивна врска со училницата; конструктивно управување на однесувањето на учениците и одржување на јасна и позитивна рамка за дисциплина во согласност со правилата на училиштето; користење спектар техники и стратегии за управување со однесувањето со цел промовирање самоконтрола и независност на учениците преку развивање на сопствените социјални, емоционални и бихевиорални вештини)
- *тимска работа и соработка* (тимско работење и идентификување на можностите за работа со колегите и споделување на развојот на ефективна практика; соодветно инволвирање на колегите во подршката за учење и давање на знаење што се очекува од нив да исполнат во заедничката работа)

По добивањето на дипломата за квалификуван наставник (QST) следи процедура на CEDP (Career entry and development profile) – Профил на развој и влез во кариерата, кој се состои од три дела на рефлексија за тоа што наставникот треба да прави пред, за време и на крај од индукцијата. Кандидатот "новоквалификуван наставник" (NQT – Newly Qualified Teacher) за тоа време може да волонтира во школска установа или да работи платена работа. Во текот на трите семестри на вреднување и следење постојано е придружуван со поткрепа од страна на ментор и е евалуиран во сите три фази.

Во зависност од категоријата на училиштето, работодавач е или локалната власт (LA-local authority) или училишното владеачко тело кое ги одредува условите на нивната услуга, вклучувајќи го бројот и составот на персоналот. Наставниците се вработени во јавниот сектор, но не се државни службеници. Просечна наставничка плата во Англија и Велс изнесува од 21.600 до 31.000 фунти годишно или во просек од 1600 до 2400 фунти месечно зависно степенот на квалификациската усовршеност и стручност на наставникот со работна обврска од вкупно 39 работни саати неделно. Полно работно време изнесува 190 дена секоја година и достапност за професионален развој или други обврски уште пет дена во годината. Во рамките на 195 дена, наставниците мора да ги преземат зададените должности од управителот на училиштето до 1265 часа годишно. Овие вклучуваат настава,

присуство на состаноци за консултации со родителите и други лица, професионален развој, но во нив не спаѓаат други професионални должности како што е подготовката на часови, подготовка на наставни материјали и наставни програми; оценување на работата на учениците; пишување на извештаи за напредокот на учениците, која мора да се изврши во прилог на зададените должности.

Учеството во континуираниот професионален развој (CPD - continuing professional development) е дел од договорените професионални обострани должности и е одговорност и на наставникот и на работодавачот. Широк спектар на вакви активности се достапни, од обука па се до менторство на кратки курсеви и повисоки степени. Сите наставници со полно работно време мора да преземат минимум дополнително образование .

Агенцијата за обука на наставниците (TTA –Teacher training Agency) е одговорна за обезбедување на високо-квалитетни наставници, за задржувањето на работната сила и нејзиниот квалитет како и за наставничката регулатива. Агенцијата обезбедува политика за учители, инструктори и координатори, за образовни психолози и службеници во врска со испитите. Агенцијата, сега е тело одговорно за доделување на квалификуван наставнички Статус (QTS) и сертификати за ново квалификуваните наставници како и за нивна поткрепа.

2.3.2. Терминолошка определба – EFL, ESL, ESOL

(Настава на англиски како странски јазик -EFL, Англиски како втор јазик- ESL и Англиски за говорители на други јазици –ESOL)

Покрај студиите на високообразовни институции кандидатите за наставници кои сакаат да предаваат англиски јазик на луѓе од други националности или во други земји, Англија и САД нудат мрежа на институции кои вршат акредитирани интензивни курсеви со теоретски и практичен дел на наставната стратегија.Такви се :

CELTA- Certificate in English Language Teaching to Adults

DELTA - Diploma in English Language Teaching to Adults

TEFL - Teaching English as a Foreign Language

TESOL - Teaching English to Speakers of Other Languages

TESL - Teaching English as a Second Language

ESP-English for special purposes

При тоа треба да ја имаме предвид терминологијата на настава на англиски како странски јазик и англиски како втор јазик: ELT - English Language Teaching, EFL -

English as a Foreign Language, ESL - English as a Second Language. Всушност оние лица кои имаат потреба да го учат јазикот за секојдневна употреба затоа што живеат во земја каде се зборува англискиот, го учат англискиот како втор јазик - ESL “ English as a Second Language”, а оние кои го изучуваат јазикот како хоби, од интерес, бизнис, патување и слично се EFL изучувачи “ Learners of English as a Foreign Language “, односно го учат англискиот како странски јазик а TESOL “ Teaching English to Speakers of Other Languages “ обично ги опфаќа и двете.

Повеќето луѓе ширум светот кои предаваат англиски всушност не се родени говорници и имаат потреба од специјализација во предавањето на англискиот јазик , па така и кај нас многу наставници по завршување на факултетското образование во недостиг на темелно педагошко образование, прибегнуваат кон нивно изучување поради меѓународната валидност и признатост. Тие се нудат во Англија на колеџите и универзитетите и ширум светот. Обично се работи за наставници со две или повеќе години искуство во настава кои сакаат да останат во оваа професија и да напредуваат во својата кариера како наставник.Овие дипломи се еквиваленти и акредитирани на ниво 7 според Националната Квалификациска рамка на Англија. (National Qualifications Framework - НРК). Сепак кандидатите кои сакаат да предаваат англиски јазик во државниот Британски систем мора да ги задоволат критериумите на квалификуван наставник QTS на ESOL (English language lessons for students of English as a foreign language).

Повеќето институции ја нудат следнава програма: ТЕФЛ /ТЕСОЛ наставата опфаќа теорија за учење на јазикот (прв и втор јазик), англиски јазик за помала возраст и возрасни, граматика и структура на англискиот јазик, методи и техники на настава и јазични вештини, планирање на наставата и употреба на материјалите во училница, мотивација на учениците, наставна пракса, набљудување и евалуација на наставникот во училница, стратегии за оценување и тестови, принципи и стратегии за ефективна настава по англиски јазик, крос-културно однесување, адаптација и педагошка логистика и работилници на различни теми поврзани со наставата (технологија, приказни, драма, уметност, изговор, професионален развој, културни презентации и повеќе). Обуката трае од еден до три месеци и е доста интензивна со минимум 20 часа неделна распределеност плус дополнителни часови набљудување и пракса.

ТЕСОЛ квалификациите се прифатени од многу работодавци ширум светот во развивање на методологијата и збогатување на јазикот на наставниците и по мерка на наставниците во посебни земји и региони, за посебни области (производство,

технологија, информатика, право, бизнис, млади ученици и.т.н.) како и за секторот на доживотно образование (за да ги екипира наставниците со наставнички практични вештини и свест за културата за да можат да предаваат во странство и во други земји) .

Доколку направиме споредба на програмските содржини што ги нудат високообразовните институции за наставници во Македонија и Англија ќе забележиме како првично дека бројот на предмети и часови на реализација на истите на педагошкиот дел во обуката во Англија е значително поголем и втемелен во наставната насока на група предмети отколку кај нас. Се забележува исто така дека големо внимание и следење при обуката се посветува на студентот преку индивидуализирана настава и разни студиски програми со голем избор на предмети поврзани со наставата за интересите на студентите, а постојат и повеќе нивоа на стекнување со титулата наставник. Имено PGCE претставува едногодишна програма за дипломирани студенти согласно Болоњскиот процес и се фокусира само на наставниот дел, учењето и наставата, техники, методологија, организација и планирање на наставата, евалуација и поширoки професионални должности на наставникот во рамките и надвор од училиштето. По добивањето статус на наставник, кандидатот поминува низ процес на индукција и менторство и е евалуиран во три временски периоди, се со цел да се насочи кон достигнување на стандардите за наставник и квалитет и постојано има подршка од стручни лица. Овој статус на квалификуван наставник се нуди како обука во иницијалното образование на високообразовни институции и опфаќа дополнителен ангажман во следењето на ново дипломираните студенти (New Qualified Teacher). Ваква поставеност на предмети и нивна корелација и поврзаност со праксата недостасува на нашите простори .

Милан Ратковиќ обрнува внимание на две битни определби на денешната школа и образование кое има намера да ги реализира целите на една современа настава .Тоа се *флексибилна и творечка едукација.* (Ратковиќ ,1996) Под првиот поим Ратковиќ подразбира способност на воспитно-образовната организација своите механизми организациски, наставнички и материјални и други потенцијали да ги менува во склад со развојот на општеството т.е. науката, технологијата и социјалната сфера, трајно иновирајќи го курикулумот со цел за подобрување на знаењата и способноста на оние што учат. Неопходно е да се нагласи дека доста време им е потребно на школите и образовните институции да се оспособат за кадровски и материјални промени и затоа флексибилноста треба да стане принцип на сите учесници во воспитно-образовниот процес, затоа што за да некој ги менува образовните концепти според времето во кое

живее, потребно е најпрво да претрпи и доживее сопствена промена. Втората определба “творечка школа“ претставува една воспитна организација во која и наставниците и оние кои учат и студираат, покрај пренесување и усвојување на знаењето ќе бидат насочени кон умеење како истото да се примени во разни решенија во животот и врз основа на тоа искуство ќе се креираат и ќе се симулираат истражувања и иновации.

3. КОМПЕТЕНЦИИ

3.1. Терминолошко толкување на поимот компетенции во потесен и поширок општествен контекс

Пред да се осврнеме на потесното значење на толкување на зборот компетенции и во рамките на посебни научни дисциплини, ќе дадеме кратки дефининиции кои го определуваат терминот етимолошки и воопштено. Така на пример, во лексиконот на странски зборови зборот компетенција (лат. compensatia) се објаснува како способност , упатеност во подрачје во кое некој поседува знаење, искуство, меродавност и надлежност во дадениот делокруг. Дигиталниот речник на македонски јазик под зборот компетенција подразбира добра упатеност, знаење и стручност во некоја област а под професионална компетенција се подразбира делокруг на права на решавање и надлежност што ги има лице или установа. Слично објаснување стои и во онлајн речникот на англиски јазик каде се вели дека компетенција е состојба или квалитет на соодветна квалификација и способност, а јазичната компетенција подразбира продуцирање и разбирање на јазикот. М. Вебстер речникот ни дава јазична дефиниција според која компетенција претставува доволно знаење и способност што му увозможува на корисникот да користи еден јазик за повеќе потреби и во различни области од животот. Оттаму професионални компетенции “претставуваат надлежности, задолженија на професијата, способности, дејности поврзани со основните карактеристики, активности поврзани со нејзината специфичност, должности во рамките на нејзиниот делокруг.” (Банчотовска 2008, стр28) Компетенции се всушност “ дефиниции за она што се очекува од еден студент да знае, да разбира и да биде способен да го прикаже по завршување на образовниот процес“. (ЕКТС прирачник, 2009 година)

На крај можеме да заклучиме дека под зборот компетенции во рамките на делувањето на наставникот по англиски јазик се подразбираат сите вештини и

способности стекнати во текот на иницијалното и професионалното образование во областа на педагошките науки и стручната област на јазикот за негово користење, односно квалификации и умеења на наставникот да го користи јазикот во педагошки контекст.

Центарот за компетенции и серификација во РМ (ЦКС) кој нуди обуки за стекнување на вештини за личен и професионален развој и Бизнис и претприемништво го дава следново објаснување: “Компетенциите се однесуваат на знаења, вештини, односи и вредности. Секоја од клучните компетенции помага во остварување резултати кои се ценети од страна на општеството и лицата кои живеат во него. Тие им помагаат на личностите и на бизнисите да ги исполнат барањата на глобалниот пазар и воедно да ги задоволат посебните потреби и разлики, со што ќе постигнат економски раст и развој.”

Проектот за изедначување на образовните структури во Европа (Tuning Project) подржан од Европската Комисија преку програмите Сократес и Темпус како придонес на универзитетите кон Болоњскиот процес зборува за проценка на наставните програми засновани врз комептенециите. Определувајќи ги компетенциите категориски истакнуваат дека компетенциите се стекнуваат или развиваат и претставуваат динамичка комбинација на знаење, разбирање, вештини и способности. Современите педагози обично ги ставаат во две главни групи, специфични и генерички. **Генеричките** ги опфаќаат инструменталните, интерперсоналните и систематските компетенции. Тука спаѓаат когнитивните, методолошките, јазичните потоа социјалната и способноста за кооперација, а систематските се способности кои се однесуваат на холистичка комбинација од сите нив. Најрелевантните генерички компетенции во академски контекст се способноста за анализа и синтеза и решавање на проблемски состојби, потоа употреба на знаењето во праксата, адаптирање на нови услови, грижа за квалитет, вештини за информациски менаџмент, автономна и тимска работа, организација и планирање, усна и писмена комуникација и интерперсонални вештини. **Предметноспецифички** компетенции се идентификуваат во предметните области и постои главно јадро на предмети (како историја, математика, јазик, воспитување и образование, физика , хемија , бизнис администарција и сл.) плус други кои повеќе или помалку се разликуваат во програмските содржини на различни образовни системи и се во корелација со првите.

Се со цел да се направи разлика помеѓу академскиот персонал и студентите кои се образуваат препорачливо е терминолошки и семантички да се прави дистинкција на

терминот “исходи” и “компетенции”. Очекуваните исходи се искази и барања за резултати и се во форма на инпут кој се очекува студентите да го совладаат, разберат и објаснат на крај од курсот на студиите, а компетенциите како комбинација на знаења и вештини се формираат и евалуираат во различни временски периоди и фази.

3.2. Компетенции на наставниците во педагошката литература

Моме Спасовски и Коле Василевски во презентацијата за “Практичните препораки за пишување компетенции “ (Универзитет Св.Кирил и Методиј, Скопје) за студентите на високообразовните институции ги поврзуваат компетенциите со описот на резултатите од учењето за одредено ниво на квалификација која се изразува со следните дескриптори на квалификациите: знаења и разбирање, примена на знаењето и разбирањето, способност за проценка, комуникациски вештини и вештини на учење.“ “Компетенциите се јасни тврдења за она што се очекува од студентот да постигне и на начинот на кој ќе ги покаже своите постигнувања и како такви се прецизни и можат да се евалуираат“.Тие истакнуваат дека ваквиот пристап ја поддржува идејата дека студентите треба активно да бидат вклучени во планирањето и организирањето на процесот на учење и да преземат одговорност, со оглед на тоа што студентот се’ повеќе се развива во независен учесник во процесот на учењето и се промовира идејата дека усвојувањето на пристапот на компетенции се фокусира повеќе на оној што стекнува знаење како и тоа дека процесот на учење повеќе се одвива надвор од училницата.

Таксономијата на Сузана Н. Банчотовска изложени во стручниот труд “Професионалните компетенции на наставниците” ги опфаќа професионалните компетенции на наставниците во однос на стручните и педагошките надлежности. Стручните се поопшти и се однесуваат на умеења и знаења што ги поседуваат наставниците во обласла и дисциплината од која произлегува наставниот предмет, а педагошките се класифицирани во таксономски категории и се субкатегоризирани и детално опишани. Овде се дадени сумирано за да се има јасен увид во категориите.

I. Стручните компетенции се однесуваат на умеења, вештини, способности и знаења што ги поседуваат наставниците во областа на наставниот предмет кој го предава.

Тие се :

1. *оспособување на учениците за самостојно доаѓање до знаење*
2. *обезбедување пристап до информации за предметот*
3. *насочување кон научно размислување за причинско-последични врски меѓу појавите*

4. *оспособување за критичко мислење и поттик кон развој на мисловните процеси*
5. *поседување знаење од философија, социологија, логика и други научни дисциплини*
6. *поседување умеење, знаења и способности за предметот и негово доближување до ученикот*
7. *оспособување* на учениците за верифицирање апликација на усвоеното знаење

II. Педагошките компетенции се класифицирани во четири таксономски категории и се субкатегоризирани и детално опишани:

1. Педагошки компетенции во поглед на создавањето и реализирањето на курикулумот кои опфаќаат посебни надлежности во однос на:

1.1. создавањето на курикулум

- цели (наставникот е иницијатор во формулирање јасно определени, препознатливи цели со искуствен аспект за апликација)
- задачи (курикулумските задачи се реални и соодејствуваат со способноста и возраста и интелектуалниот развој на учениците)
- содржина (наставникот предвидува соодејствување на обемот на содржините и временската рамка на реализација, има определба дали со нивна редукција заради преоптовареност се влијае на поставените цели, има увид во практичната презентација на целите во училницата и увид во тоа дали соодејствуваат со особеностите на оние што учат)
- севкупната поставеност на курикулумот (наставникот изразува став за наставната програма во практиката, дава идеи за курикулум во функција на севкупен развој на ученикот со опфат на сите активности)

1.2. подготовка и планирање на настава (наставникот прави лична подготовка за наставен час во согласност со наставна програма, прави годишен план, полугодишен, квартален и дневен со типолошки карактеристики на часот; го планира целокупниот процес за наставна работа со педагошка, стручна и психолошка подготовка; планира цели, задачи и начини на реализација со примена на соодветни наставни средства и форми на работа; планира различни извори, стратегии на учење кои мотивираат; планира работа на ученици со посебни потреби и потешкотии во учењето како и оние кои побрзо напредуваат; планира додатна, дополнителна настава; врши истражувачки активности за ефектите од учењето и планира стратегии за вреднување на успехот и постигањата на учениците)

1.3. подготовка и планирање на останатите активности (наставникот планира активности надвор од наставата и училиштето, во амки на јавна и културна дејност на училиштето, учество на различни манифестации, соработува со педагошки институции, родители, органи и одделенија поврзани со ВОП, планира студии на случај на ученици, учествува во академски истражувања, професионално усовршување и друго според потребите на училиштето)

1.4. реализирање на наставата (наставникот ги реализира наставните содржини на начин што ги ангажира учениците во активности за самостојно доаѓање до знаења, нивно правилно димензионирање, создава поволна работна атмосфера со временска и содржинска артикулација на часот, применува дидактички принципи, разновидни наставни средства, методи, стратегии и современа образовна технологија според различни стилови на учење идентификувани од учениците, ја поттикнува комуникацијата и соработката на учениците, создава услови за повторување на знаењата и потврдување на научените активности, создава услови за вежбање преку интелектуални и мануелни активности, ги оспособува учениците за презентирање и продуцирање на наученото преку форми на апликација во практиката и др.)

1.5. вреднување и самовреднување (наставникот треба да ја следи работата на ученикот во континуитет и да ги анализира неговите активности, ја зголемува неговата свест за училишните обврски и го уверува дека вреднувањето е во полза на неговиот развој, го реализира истото на степен на усвоени знаења во текот на учебната година врз основа на постојано следење од повеќе аспекти, промовира свест за знаење, а не оцена, поттикнува учество во формирањето на оценката, објективен е во оценувањето кое е јавно и подлежи на промена, применува различни модели на вреднување, инструменти за следење и водење досие за секој ученик, учествува во следење и вреднување на ВОП и работа во училиштето и работата на другите наставници, комуницира со другите субјекти, добива повратна информација врз која ги анализира сопствените активности и резултати од работата, самовреднувањето го доживува како перманентен процес што го помага развојот на личноста и чувствува одговорност и ги оспособува учениците на самовреднување)

2. Педагошки компетенции во однос на ученикот

Овие се однесуваат на :

1. запознавањето на ученикот (наставникот воспоставува однос на почит и разбирање и да ја знае конфигурацијата на личноста, социо-економската конструкција и интелектуалните способности на ученикот како и условите на живот)

2. позицијата и состојбата на ученикот во наставата (наставникот го поттикнува и мотивира индивидуалниот напредок до максимум преку современи наставни стратегии, ги негува социјалните врски и различноста во одделението, тежнее кон позитивен мисловен развој и креативни и творечки способности на ученикот, им помага при потешкотии во учењето и ги отстранува причините за неуспех, подготвува задачи на повисоко ниво за оние кои побрзо напредуваат задоволувајќи ги нивните потреби и интереси, негува партнерски врски на взаемна соработка, ги мотивира за уште поголеми резултати и одговорен однос кон себе и другите, ги почитува нивните права и негува разни форми на работа – групна, тандемска и др. при настава и истражувачки активности)

3. во однос на комуникацијата (наставникот воспоставува глобална и поединечна комуникација со учениците и ги поттикнува на двонасочност при истата, ја насочува според потребите, гради конструктивен дијалог и ја афирмира симболичката, вербалната и невербалната комуникација како и правилна писмена комуникација; личните разлики ги поставува како основа за видови комуникација)

4. во однос на напредокот на ученикот (наставникот ја поттикнува љубопитноста и когнитивниот и интелектуалниот развој на сите ученици, практикува учење со разбирање и употреба на литературен јазик, помага подеднакво без никаква дискриминација на секој ученик, влијае врз емотивниот и физичкиот развој, поттикнува творечки активности со цел за развој на целата личност, соработува со позитивна енергија и учењето се доживува како пријатна активност, го помага процесот на учење во сите фази за да може ученикот да разбере, увиди, анализира, синтетизира, споредува, верифицира и генерализира и решава проблеми; нуди разни извори и промовира логичко мислење, препознава ученици со потешкотии и практикува корективни активности, идентификува таленти, ги оспособува учениците да го искажат својот став правилно и правовремено, ги оспособува учениците на самообразование и апликација на стекнатото знаење)

5. во однос на воспитните аспекти (наставникот се грижи за правилен развој на ученикот и своите методи ги прилагодува според потребите, решава воспитни проблеми, интервенира при воспитна запуштеност и семејни проблеми, покажува став и помага при наркоманија, алкохолизам; гради меѓусебна толеранција и почит, влева доверба кај учениците, пријателски е настроен и со хуманистички принцип, сочувствува со нивните емоционални сосотојби, поттикнува совесност и ги оспособува учениците за самовоспитание и самокритичност)

3. Педагошки компетенции во однос на сопственото доживување како личност и како стручно лице во избраната професија

Наставникот има самодоверба и себепочитување, ја доживува позитивно професијата како личен избор, свесен е за нејзините негативности и покажува спремност за конструктивно соочување, одмерен е во постапките и е самокритичен, сигурен е во своите стручни можности, способности и личност; континуирано се развива и зема учество на симпозиуми, семинари, проекти и настани за иновирање на воспитно-образовниот процес (ВОП), пишува рецензии, учебници ја афирмира својата професија во јавноста преку професионална свест, одговорност и следи најнови информации на полето на науката и техниката.

4. Соработка во училиштето и пошироко

1. *компетенции на наставникот во однос на училиштето* (соработка со колегите при планирање на наставата и размена на искуства како и за активности надвор од наставата; колегијална сорботка за дефинирање и разрешување проблеми на ниво на генерација, соработка со директорот при изработка на годишната програма и сопственото професионално усовршување како и негување на колективните односи на взаемна почит и толеранција; соработка со стручната слуба за реализација на глобалниот наставен план и содржините како и при тековни проблеми; учествува во работата на стручните тела и води педагошка евиденција и документација)
2. *пошироко општествена средина*

- соработка со родители
  - запознавање со семејствата како стимулативна средина (наставникот се запознава со родителите и условите на живот, ги воведува и вклучува во ВОП и настава преку различни содржини, ги информира за педагошките случувања, успеси и неуспеси и ги едуцира за подобро напредување на ученикот, работи на поттикнувачка средина за учење, го посетува домот и организира форми на соработка за одговорно родителство)
  - социо-патолошки појави во семејството (наставникот развива соработка и наоѓа пат за комуникација со специфични, непотполни и семејства без родители, интервенира на случаи за наркоманија, алкохолизам, проституција и насилство во семејството, ги следи состојбите при развод, ги одредува средбите и посочува на конвенцијата на правата на децата)

- социо-емоционални проблеми во семејството (отворен е за соодветно решавање на проблемите за да го заштити ученикот од негативните влијанија)
- социо-економски услови во семејството (наставникот ги запознава условите на живот на ученикот и влијае на неговото подобрување)

- соработка со институции, органи и одделенија во врска со организацијата и евалуација на ВО систем (наставникот истражува, верифицира наставни планови, рецензира учебници и ги следи иновативните текови и работи на своето професионално усовршување)
- соработка со стручни институции на сите нивоа на образование и стручни служби (целта е полесен премин на учениците во горните одделенија, полесна адаптација во почетните одделенија, соработка при професионалната ориентација, при имплементација на инклузијата и др.)
- соработка со институции, организации и здруженија на разни трудови дејности (воведување на учениците во не/стопанските дејности и процесот на производство, посета на спортски клубови, соработува со невладини организации, медиуми, стручен печат и правни институции од општествен интерес)

Во прилог на ***Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*** дадена е Таксономија на професионалните компетенции на наставниците во документот како “Глобална матрица на компетенциите на наставниците” и детално се опишани преку искази за наставничките вештини во дадениве области и делувања на наставната практика: (прилог 4)

A. Fokusirawe na razvojot na u~enikot

B. Dizajn, menaxment i razvoj na sredina za u~ewe

V. Po~ituvawe na individualnite razliki na u~enicite

G. Komunikacija vo u~ilnicata

D. Planirawe na nastavata

\. Podgotovka na koncepti za u~ewe

E. U~ewe na u~enicite

@. Ocenuvawe

Z. Profesionalen odnos kon rabotata

Y. Sorabotka so roditelite

Досега детално изложените таксономии се еден вид општ, категориски и детален опис на концептот на ***Клучни компетенции*** кој се развива, насочува и имплементира во ЕУ земјите за различни возрасти и степен на образование. Образовните стратези во

ЕУ заедницата па и пошироко, како резултат на глобализацијата и предизвиците што ги донесува истата, се доста фокусирани на т.н. **“клучни компетенции“ (Key Competenes)** во кои влегуваат категоризирање потребни способности кои треба да се до/развиваат секој граѓанин да се адаптира на светот кој се менува. Токму образованието ја има улогата да ги реализира целите на овие компетенции. Тие се најкратко дефинирани како “комбинација на знаење , вештини и ставови соодветни на контекстот .“ (Official journal of the European Union ,2013) Всушност, се однесуваат на различна возраст и тоа се оние способности што се нужни на секому од нас за постигнување лична самореализација и развој, активна улога на секој како граѓанин во заедницата во која живее, се однесуваат на социјалната инклузија без разлика на родова, верска, социјална и друга позадина и оние кои ни се потребни за нашето идно вработување и делување. Овие компетенции ги почитуваат принципите на еднаквост и влез за сите граѓани и групите кои бараат поддршка (луѓе со низок степен на вештини, кои го напуштиле школувањето, невработени лица со долг неработен стаж, луѓе со потешкотии, мигранти и.т.н). Европската рамка опфаќа 8 главни компетенции, кои ќе бидат образложени детално во понатамошниот текст на трудот.

3.3. Англискиот јазик во 21от век и компетенции на наставниците

Секој современ наставник педагог како императив на своето делување си поставува соднос и општење со настаните на денешницата кои се случуваат во опкружувањето на училиштето. Обврска на секој современ наставник е проодна интеракција со најсовремените податоци и најновите достигнувања во педагошката наука.Така тој создава средина за учење каде идните генерации ќе бидат подготвени за промени и различни животни ситуации. За да се оствари ова секој наставник треба да се самоизградува и доусовршува, да ги доразвива постојано своите компетенции согласно општествените промени и темпото на научно технолошката револуција.

При тоа се прави дистинкција меѓу компетенциите во рамките на иницијалното образование и континуираното усовршување во рамките на доживотното учење. Потребна е секако континуирана поврзаност меѓу двете обуки и во многу делови се преклопуваат и надополнуваат. Континуираниот професионален развој е од особено значење за севкупниот образовен систем и се однесува на соработка на наставничкиот кадар со лица од секојдневната работна средина, групна и индивидуална посета на семинари, работилници, научни трибини како и следење на педагошка литература,

медиуми, издавање на литературни дела во дадената област и културни манифестации. Значи треба да постои севкупна интеракција на училиштето со средината и вработените и интеракција на самите наставници со лицата од надворешната средина и останатиот наставен кадар се’ со цел да постои навремена повратна информација и современ методолошки пристап во наставното секојдневие.

Ниедна алатка не е толку подготвена за реализирање на ваквите цели како што е јазикот со сета негова структура, јазична сеопфатност на поимите и претставите, како и пренесување на најновите сознанија, новитети и настани. Најзастапен странски јазик кој се учи во Македонија е англискиот јазик. Тој се изучува од прво одделение основно образование па сè до универзитетско ниво, а како втор се смета германскиот. Импликациите дека англискиот е интернационален јазик му ја наметнува на наставникот својата современа функција, уште во иницијалното образование, да ја доживува како еден медиум на знаења, ментор, помошник со задача да ги пренесе информациите на севкупното светско знаење и да го потпомогне учењето низ секојдневната интеракција во една споделена комуникациска демократска средина во училницата: така јазикот се доживува се’ помалку како компилација на монојазични кодирани податоци, а се’ повеке како мултикултурна алатка и како дополнителен извор на знаења. При тоа наставникот не е неприкосновен субјект на знаење и давател на информации, неговите улоги денес се’ повеќе стануваат различни со можност на користење различни методологии согласно барањето на часот каде тој е вклучен партнерски во истражувањата и решавањето на проблемите заедно со своите ученици.

4. УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

4.1.Современа улога на наставникот по англиски јазик

Во “Прирачникот за наставата по немајчин јазик “ кој е резултат на фидбекот од наставниците од теренската работа, се согледува фактот дека е потребен нов приод во улогата на наставникот, особено што на јазикот во својата природа му лежи интерактивност во наставата и размена на информации, постојано давање повратна информација за пораките кои ги испраќаме и ги примаме. Притоа се сугерира учењето да биде плод на партнерство помеѓу наставникот и ученикот, а оттаму, улогата на наставникот треба да се состои во создавање динамична училница и поттикнување на учеството на секој ученик. Традиционално улогата на ученикот беше попасивна, а сега учениците имаат задача да ја споделат одговорноста во обликувањето на интеракцијата и во реализирањето на задачата. Формите и методите на работа секако треба да бидат различни за го овозможат тоа како и прирачниците за работа и материјалите кои ги дозволуваат овие улоги. Така на пример може да се наведе одлуката на наставникот традиционалното поставување прашање за дискусија да го замени со активности ориентирани и фокусирани кон изведување на задачи.

На прашањето зошто понекогаш децата имаат потешкотија на изучување јазик во училишни услови се дава одговор дека таа е формална и вештачка средина на комуникација, а јазичните форми немаат функционално значење односно дека во изучувањето на јазикот недостасува автентичност. Ни се наметнува прашањето дали е можно да создадеме услови на природна средина во текот на изучувањето на јазикот, односно контекст и ситуации на интеракција во повеке форми каде учениците се изложени на јазикот и каде ги увежбуваат сите јазични вештини истовремено – слушање, говорење, говорна продукција, читање и пишување. Обично, формите за негово користење се фокусирани на една до две вештини поради целта учениците да бидат оценети, но доколку се застапува формативното оценување каде оценката постојано подлежи на промени и каде ученикот постојано се следи во секоја негова изведба и во практикувањето на сите вештини тогаш употребата на јазикот ќе има поприродна позадина, а јазикот ке биде функционален и ситуациски употребен.

Затоа се предлага еден педагошки наставен приод што се фокусира на интеракција и комуникација, разговор и користење на јазикот, а помалку на изучувањето на јазикот.

Наставникот врз основа на најновите истражувања ќе ги поучува учениците да го користат јазикот во најразлични ситуации и контексти, каде завршувањето на задачите и споделувањето на информацијата ќе бидат приоритет, а не користење на изолирани претежно експлицитни граматички структури и правила. Успешната интеракција дозволува и извесни грешки и приличува на природното учење на јазикот каде учениците се мотивираат на превземање поголеми зададени задачи и одговорности. Така ученикот во соодветно избраните активности од страна на наставникот ќе има соговорник, причина и повод за комуникација за добивање и кодирање на пораката, а не само одговор како форма или пишан збор или текст. Сето тоа бара преформулација и проширување на наставните цели во програмскиот дел на иницијалното образование на наставниците, односно нов пристап во нивното реализирање и делумно промена на ставот на наставниците при бирањето на техники и комуникативни модели на интеракција. Сето ова оди во прилог на потреба од проширени компетенции и дополнителна педагошка втемеленост во интерпретацијата на знаењето од страна на наставникот каде улогата на ученикот и наставникот наизменично се менува во интерперсоналните и интеракциски односи во училницата. Наставникот преку интегрираните содржини и теми на ќе може да го презентира јазикот во педагошки контекст кој поучува, дозволува природна комуникација и употреба на јазикот како алатка во квазиприродни ситуации. Еден пластичен пример би бил дијалог меѓу познаници на тема во врска со екологија со употреба на зборови во соодветен и изучен вокабулациски контекст и на постигнато ниво на јазикот (во однос на граматички конструкции) и давање повратна информација за истиот. При ваква активност граматичките грешки нема да се акцентираат, а фокусот ќе биде на информацијата, значењето на еколошките активности, комуникација, која ќе овозможи фидбек за ставовите на учесниците во дијалогот.

4.2. Различни улоги на наставникот во училницата

Улогите на наставникот во образовните процеси е да образува, да воспитува и има развојна улога. (Банчотовска , 2008 стр.41) Во рамките на тие улоги тој придонесува ученикот да се стекне со знаења во еден комуникациско-интерактивен однос низ двонасочна комуникација, да воспитува со својот пример што е карактеристика на човекот и да придонесува кон развој на образованието кај себе си и другите преку учество во комисии, тела и идејни решенија.

Киро Попоски во својата книга “ Успешен наставник “ (Попоски ,1998) дава опис на улогите на наставникот во една современа настава и ги сместува во девет групи:

1. Улога на сознавач –дијагностичар
2. Улога на планер и подготвувач на наставата
3. Улога на поучувач и реализатор на наставата
4. Улога на оценувач
5. Улога на креатор и регулатор на социјални интеракции
6. Улога на поттикнувач на интересот и мотивацијата за учење
7. Улога на класен раководител
8. Улога на истражувач и иноватор
9. Улога на модел (пример) на позитивна личност

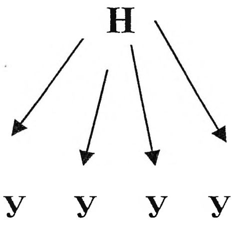
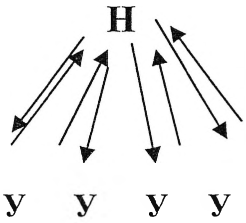
Улогите на наставникот и учениците во наставата обично се изразува со еден однос што е во природата на интеракцијата помеѓу наставникот и учениците. Наставниот процес е интерактивен не само меѓу наставниците и учениците туку и меѓу самите ученици исто така. Овој однос е полн со живост и постојана динамика слично како и реализација на комуникацијата во секојдневието. Но главно два принципа се соочуваат во училницата, а тие се: активност на учениците и контрола на активноста од страна на наставникот. Една интерактивна врска не може да се дефинира само како активност на наставникот (која е карактеристика на традиционалната училница), ниту пак само како активност на учениците.

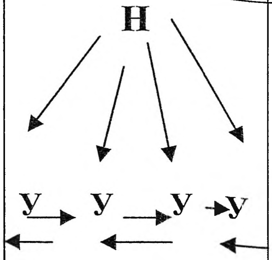
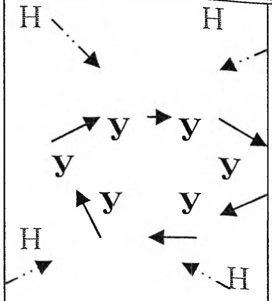
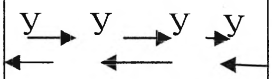
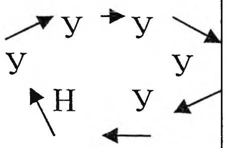
Постојат повеќе типови на активности: работа во парови, вклучувајќи два партнери; работа во мали групи, вклучувајќи групи од три или четири ученици и активности на целиот клас. Улогата на наставникот во активностите е различна, да следи и да биде ресурс, движејќи се од група до група, да набљудува и слуша, да го обезбедува потребниот јазик како и да поправа грешки во фидбек сесијата по комуникациската активност без да ја попречува флуентноста во говорот и искажувањето. Еден графички приказ ќе ни ги долови неговите различни улоги во различни наставни активности.

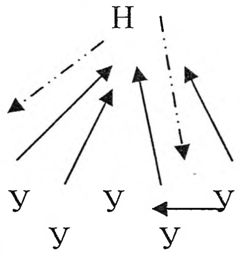
4.2.1. Графички приказ на различните улоги на наставникот

Во графичкиот дел се дадени повеќе улоги на наставникот во една современа училница со примери од секојдневната пракса во релација со улогата на учениците и формите на учење. Дадени се различни улоги на наставникот и неговите активности зависно целите на часот и формите на работа што ги дозволува активноста и нејзината реализација. Улогите на учесниците во наставата се поткрепени со примери во праксата. Овие улоги можат да се прошират уште повеќе или да се комбинираат меѓусебно или со други нови. Наставникот ќе биде тој кој со педагошки такт и знаење ќе одлучи кои улоги соодејствуваат на целите на часот и дали ќе се одлучи за една или повеќе улоги во текот на предвидените поединечни активности. Повеќето улоги се веќе спомнати во делот на методски постапки и техники при реализација на наставата во делата на домашни и странски педагози. По личен избор внесени се оние кои сметам дека се најсоодветни по методиката на изучување јазик и се најчести во нивното практикување во секојдневната практика. Графички и прегледно прикажано тоа изгледа вака :

ШТО (НЕ) ПРАВИ **НАСТАВНИКОТ?**	ШТО (НЕ) ПРАВИ	МЕТОДСКИ ФОРМИ НА	УПОТРЕБА ВО ПРАКСАТА

	УЧЕНИКОТ?	УЧЕЊЕ	ПРИМЕРИ
ИНТЕРАКЦИЈА			
Наставникот води, е главен субјект. Главна цел е пренос на готови знаења. Традиционална удобна улога на наставникот. Се’ се фокусира околу наставникот. Наставникот е субјект и центар во наставниот процес и активностите. Групирањето по места не игра улога. Времето на говор на наставникот е со поголем размер.	Можноста за говор е намалена. Учениците не се сиот час заинтересирани. Учениците не работат самостојно. Не постои експериментално учење. Мал број на можности за изразување лично мислење. Има пасивно примање на знаење. Учениците се објект во наставниот процес.	Фронтална форма  Наставникот истовремено набљудува.	Најава на нова вежба или нова единица. Воспоставување ред во училница. Наставникот поставува прашање. Наставникот дава разјаснувања или објаснувања.
Наставникот кажува како да се направи активноста. Наставникот ги става учениците во парови или групи. Наставникот се труди да ги заинтересира учениците. Наставникот завршува со заклучок кога е време да се прекине активноста. Наставникот треба да ја презентира инструкцијата јасно и во логичен редослед	Учениците би требало да знаат/да им е јасно што треба да направат. Учениците се инволвирани во активноста. Учениците знаат зошто треба да ја направат активноста. Нешто ново се презентира. Наставникот бара фидбек за тоа дали разбрале учениците што имаат за задача да направат.	 НАСТАВНИКОТ Ангажира → Поучува → Поттикнува → Организира → фидбек	Им се даваат на учениците јасни инструкции и информации. Постои јасно објаснување што треба да се стори. Дадена е цел за активноста за што ќе се работи. Потребна е демонстрација преку пример. Се дава јасно и концизно упатство за активностите.

ШТО (НЕ) ПРАВИ НАСТАВНИКОТ?	ШТО (НЕ) ПРАВИ УЧЕНИКОТ?	МЕТОДСКИ ФОРМИ НА УЧЕЊЕ	УПОТРЕБА ВО ПРАКСАТА ПРИМЕРИ
Наставникот кажува што бара Наставникот мери успех Наставникот нуди фидбек Наставникот носи заклучоци	Учениците очекуваат да добијат повратна информација за нивното знаење /постигнување. Учениците потребно е да знаат за што се оценувани. Учениците умеат и сами да се само/оценат.	 Устен /писмен Тест Формативно следење	Постојат различни системи на оценување Фер оценување е императив Потребна е подршка особено кај послабите ученици
Наставникот ги поддржува учениците на дискретен начин Наставникот нема тенденција да биде главен субјект во активностите Наставникот нуди некои зборови и решенија Наставникот потшепнува/ поттикнува да се зборува на вториот јазик Наставникот не превзема иницијатива	Учениците не умеат да продолжат и имаат потреба од помош. Им треба помош или им недостасува збор. Тие се потикнати да размислуваат на креативен начин. Учениците се субјект во воспитниот процес. Тие се центар на активностите.		Драматизација Пишување состави Дијалози Подготовка за дебата
Наставникот е повлечен од активноста Им дозволува на учениците да продолжат со активноста Наставникот интервенира подоцна само да понуди орален фидбек или да направи корекција Наставникот придружува во активноста ако има потреба од екстра улога Се труди да не доминира со неговото знаење Избегнува да го слушаат со многу големо внимание	Учениците може да имаат потреба од заживување на активноста. Тие чувствуваат пријатност што наставникот е учесник заедно со нив. Учениците може да имаат потреба од екстра лице во активностите.	Комуникациска интеракција  	Дискусија Улоги и активности Активности каде се носи решение и заклучок Дијалози

ШТО (НЕ) ПРАВИ НАСТАВНИКОТ?	ШТО (НЕ) ПРАВИ УЧЕНИКОТ?	**МЕТОДСКИ ФОРМИ НА УЧЕЊЕ**	УПОТРЕБА ВО ПРАКСАТА ПРИМЕРИ
Наставникот им дава информации на учениците Наставникот предлага книга, веб сајт, маил итн. Наставникот го посочува изворот и охрабрува на самостојно користење Наставникот е од помош и на располагање Се труди да не им дава постојано готови решенија	Учениците имаат потреба од наставникот како извор. Тие прашуваат како да напишат нешто или што значи одредена фраза или збор. Имаат потреба од информација на сред активноста. Учениците се субјект во наставниот процес.		Пишување во групи Подготовка за презентација Глума, драмски активности Други активности
Наставникот работи со мали групи или индивидуално Наставникот насочува и упатува Истовремено е суфлер и извор на инфо Наставникот шета околу одделението, останува со одредена група/ученик Се труди да не влегува често во активноста	Учениците не можат да имаат наставник тутор во големи групи. Учениците работат во мали групи и парови. Учениците имаат шанса да бидат поткрепени и потпомогнати со личен контакт. Учениците ја развиваат својата автономија.	**Сложена интеракција** Интеракција на суфлер и извор на информации Поблизок однос Наставникот е во близина	Подолги проекти Пишување подготовка за говор или дебата

Денес под влијание на хуманистичките и комуникативните теории акцент се става на ученикот, односно учењето е свртено кон ученикот, каде што потребите на ученикот и неговото искуство се во фокусот во наставниот процес. Всушност нивните потреби се наметнуваат во однос на содржината на курсот и нивното искуство и интереси се јадрото на курсот. Доколку треба да се измери колку е класот или одделението добро треба да се фокусираме на учеството на учениците во курсот, учењето и активностите. Вистинското учење се случува на тој начин.

ШТО (НЕ) ПРАВИ НАСТАВНИКОТ?	ШТО НЕ ПРАВИ УЧЕНИКОТ?	**МЕТОДСКИ ФОРМИ НА УЧЕЊЕ**	УПОТРЕБА ВО ПРАКСАТА ПРИМЕРИ
Наставникот набљудува и дава повратна информација на групата/лицето Се труди да не поправа често и наметливо Се обидува да не привлекува внимание и да не ги одвлекува од задачата Запишува забелешки за изведбата на учениците (пр. како работат, каде грешат) Се обидува да продуцира реакции Наставникот ги оценува учениците и материјалот преку разни техники и според потребите во училната и мисли за можни промени во идните активности	Учениците работат сами Учениците се инволвирани во активноста	**Комплексна интеракција** Потреба да се работи и набљудува истовремено Слушање Гледање Контролирање	Било која активност Усна (особено) Комуникациски активности Набљудување книги и материјали Читање даден текст Пишување на зададена тема
• Наставниците се индивидуи со различни стилови и карактери • Различни наставници различно настапуваат • Наставниците имаат различно однесување • Наставниците може да имаат различни стилови на предавање • Наставниците менуваат различни ролји и улоги		**Различни активности - Различни стилови** Тимски игри- бараат поенергетски стил Почеток на активност – потребно е охрабрување Натпреварувачка активност – бара фер однос и коректност Главни активности - Учениците имаат потреба од помош Поткрепа Читање – бара драматичен настап	

Наставникот е дел од опремата Засилени гестови не мора да имаат универзално значење Наставникот е модел на изговор - книги, аудио ленти, видео, читање приказни (доволно се и 2 лица и интонација со промена на гласот) Наставникот – обезбедува материјал соодветен на нивото на учениците и актуелен на настаните и животот.	Користи мимика и гестикулации (прави гримаси, употребува невербална комуникација, екстремитети за различни делови на говорот). Наставникот е модел за јазик и интонација Изразите носат мислење, значење и атмосфера	Активности од книгата Читање приказни Читање поеми Читање во круг Снимени текстови Нагласување на делови од говорот и граматиката

Од сето тоа што напред го изнесовме графички, можеме да заклучиме дека:

- Улогата на наставникот зависи од тоа што сакаме да постигнеме;
- Некои активности тешко е да се организираат без наставникот како контролор;
- Некои активности имаат потреба од помалку надмоќна улога на наставникот;
- Наставниците треба да бидат способни да употребуваат различни улоги;
- Наставникот самиот просудува каква улога е соодветна или неповолна да се употреби за дадена активност;
- Тој / таа треба да биде флексибилен во различни ситуации и да не се држи само до еден стил или улога.

За тоа каква улога да прифати наставникот, тој треба пред се’ да се труди заокружувањето на активностите да има позитивен исход во однос на стекнатите знаења и заедничкиот меѓусебен однос. Интерктивната настава фокусирана на задачи и активности дава можности за развој на различни улоги и идни динамични активности не само кај наставникот туку и кај учениците. Така од ученикот ќе се очекува одговорен пристап и исход во однос на секоја активност поединечно што ќе резултира со запис, усна презентација, повратна информација како извештај, изработка на домашна и слично што наставникот ќе го внесе и регистрира во своето следење на учениците.

4.3. Сеопфатна улога на наставникот

Карактеристиките на односите на една современа настава се модифициран израз на општите карактеристики на животните стилови и работата во општеството. Најважни се дијалектика на интеракцијата помеѓу сите учесници во наставата и фиксираност на наставниците и учениците во улога на субјекти.

Признавањето на автономијата на учениците е во согласност со автономијата на наставникот. Да се признае во другиот автономна и независна личност со право на потреби е доживување себеси како независен и автономен субјект и вклучува:

- Поддршка, прифаќање и почитување на правата, потребите, плановите, иницијативите и мотивите на сите во наставниот процес и гарантира фер односи за сите;
- Атмосфера на дијалектички наставен процес преку настава со решавање на проблеми, контрола и самоконтрола, евалуација и самоевалуација;
- Поттикнување на повеќенасочна комуникација меѓу сите учесници во согласност со целите и нивото на предзнаење на учениците;
- Развивање на соработка и практика на заеднички договор и одлука;
- Признание и прифаќање на различни ставови, индивидуални и групни планови.

Кога се користи странскиот јазик со цел да се зборува односно се практикува "вештина на говор" учениците понекогаш се збунети или срамежливи да искажат дека не го разбираат соговорникот. Наставникот може да помогне со разјаснување, без разлика за што се работи. Тој може да им посочи стратегии и фрази и да ги поттикне и охрабри, така што учениците ќе стекнат доверба во разни комуникациски ситуации.

Развојот и признавањето на новата улога на наставникот одговара со промена на целите на наставниот процес и наставните програми. Кога акцентот е ставен на процесот, а не на производот т.е. продуктот, наставникот ќе дејствува во улога на медијатор во уредување на задачите на учениците како и помош и поддршка во активностите. Така наставникот од фактор на пренесување на знаење станува фактор на организирање на процесот на учење и соработник во одделението и училиштето во целина.

" Новата улога на наставникот ја наметнува потребата од иновирање на програмите за иницијално и континуирано образование на наставниците. Програмите за обука мора да бидат засновани на компетенциите кои е потребно да ги поседува наставникот.

Можеме да заклучиме дека во нашата држава програмите не се развиваат според компетенциите кои наставниците треба да ги поседуваат, туку според други критериуми. Не е разработена ниту прецизна методологија за утврдување на таквите компетенции, иако последниве години се изработени неколку документи во кои е направен обид за нивно дефинирање.” (Ангелоска , Г. Н.2005, страна 1)

5. ДОКУМЕНТИ ОДОБРЕНИ ОД СОВЕТОТ НА ЕВРОПА И ЕВРОПСКАТА КОМИСИЈА ЗА ИЗЕДНАЧУВАЊЕ НА СТАНДАРДИТЕ НА ЕВРОПСКИТЕ СИСТЕМИ ВО ЕВРОПА

По осамостојувањето на Македонија (1991г.) Р.Македонија како одредница на идниот развој ја гледа Европската граѓанска опција, европското семејство и показателите и насоките на ОЕЦД земјите. На тој пат таа постојано спроведува реформи кои го зафаќаат образовниот систем и влијаат на неговите подсистеми во целина.

Во документот на “**Tuning “ проектот** поддржан од Европската Комисија кој има за цел да ги доближи и изедначи европските образовни системи на разни земји во ЕУ и да им помогне во прилагодувањето кон промените, стојат препораки за ре/дизајнирање на степенот на дипломи во образованието во Европа, со заложба за богата разновидност на студиските групи на факултетите каде образованието е линк помеѓу економските и демократските проекти на ЕУ и заложба за заеднички компетенции на наставниците и квалификациите со постојана можност на развој на наставникот. Образованието на наставниците треба да обезбеди широко предметно познавање, мултидисциплинарно и добро познавање на педагогијата, вештини и способности потребни за водење и поддршка на учениците и разбирање на социјалните и културните димензии на образованието. Наставничката професија треба да биде добро-квалификувана и високовреднувана, а образовниот систем да обезбеди можности за тоа. Комисијата се залага за реформи во образованието за наставници, а особено се фокусира на иницијалното образование кое вклучува барање и селекција за прием, должина и степен на образование, промени во содржините на програмите за обука на наставниците, професионалната обука и стандардите за квалитет. При тоа се нагласува дека идните наставници мора да поседуваат ранг на компенции, вредности и вештини потребни за високи академски стандарди во својата област односно стручното знаење за предметот што го предава и потполна свесност за теоријата и праксата на образованието за

различни возрасни групи и за улогата на наставникот како професионалец во социјални контексти кои брзо се менуваат и се непредвидливи. Наставникот потребно е да биде обучен и подготвен за училиште за 21 век.

5.1 Училишта за 21 век – Работна програма на европската комисија

Промените во светот, на економски политички и социјален план постојано се случуваат насекаде и во секоја пора на секојдневието и Македонија ги насочува своите капацитети се’ повеке кон европските промени што треба да одговорат на предизвиците на 21 век особено кон образованието, како клучна потпора за нивно решавање. Македонија се вклучува во пазарната екомомија и економските промени, кон политичките промени и се стреми кон членство во ЕУ, како и кон социјалните процеси со што се залага за својата и обединетоста и еднаквоста на другите земји и на граѓаните што живеат во нив.

Европската комисија гледа во училиштата за 21 век инвестиција во човечкиот капитал на Европа и нејзината социјална кохезија. Училиштето е место каде секој Европјанин поминува деценија од својот живот и го стекнува основното образование и вештини, компетенции, ставови, вредности што ќе ги носат во текот на целиот свој живот. За да се подготват “за живот “ во современиот свет, училиштето на 21 век мора да им го покаже патот на младите кон доживотното учење врз основа на едно демократско општество со граѓанска опција и како такво не може да остане статично. Работната група на комисијата се фокусира на следните полиња како цели за реализација на секој образовен систем во Европа:

1. **Главни компетенции за сите**

   Денес не може да се предвиди со сигурност кои вештини ќе им требаат на младите во текот на нивниот живот. Знаењето побргу застарува со брзиот развој на науката и технологијата, па затоа треба да се подготват за широк ранг на генерички компетенции кои ќе им овозможат брза адаптација при промени односно креативност, латерално мислење, трансверзални вештини и адаптливост.

2. **Подготовка за доживотно учење**

   Учениците треба да ги напуштат училиштата подготвени и мотивирани да земат одговорност за сопственото учење низ различни правци во текот на сиот живот. При тоа традиционалните методи на учење потребно е да се заменат со современи

начини на пренос на информации кои дозволуваат автономија на ученикот кој ќе биде во центарот на учењето во соработка со наставникот.

3. **Одржлив економски развој**

Брзиот технолошки прогрес и општествени промени бараат екипирање на младите луѓе со главни компетенции и постојаност на апдитирани вештини како социјални, комуникациски, културни и способности за претприемништво. PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMSS тестирањата (Trends in International Mathematics and Science Study) поткрепени од ОЕЦД земјите (The Organisation for Economic Co-operation and Development OECD) покажуваат дека успехот во образованието е цврсто поврзан со економскиот раст на земјата. Една од главните цели на ОЕЦД земјите е ” to underpin innovation and growth, we need to ensure that people of all ages can develop the skills to work productively and satisfyingly in the jobs of tomorrow ”, односно иновацијата и растежот бара поткрепа и сигурност дека сите луѓе и возрасти ќе бидат во можност да ги развиваат своите вештини и способности за да работат продуктивно и со задоволство во идните професии.

4. **Соочување со предизвиците во општеството**

Комисијата констатира дека училиштето, како центар на животот на учениците и родителите денес се соочува со разни предизвици како мултикултурната различност и социјалната инклузија и сиромаштија и секоја неадекватност во образованието и изолираната образовна политика на сегрегација ќе го лимитира успехот во отстранувањето на бариерите на изолација. Како пример, во истражувањата се дадени Ромите кои постигнуваат значително понизок успех и имаат потреба од друг третман. Воглавно младите луѓе израснати во тешки социо-економски околности го напуштаат училиштето порано и имаат понизок степен на когнитивен и академски успех.

5. **Училиште за сите**

Европскиот тренд е *образование за секое дете,* без разлика на неговите потреби и образовна инклузија како можност за пружање еднаквост на луѓето со посебни потреби (здравствени, емоционални, социјални и др.) што бара флексибилен образовен систем: кооперативно учење, кооперативно поучување, решавање на проблемски ситуации, хетерогени групи, систематско набљудување и евалуација и друго. Сето ова се однесува и за децата кои се надарени и талентирани.

Во Македонија, на поле на различноста и училиште по мерка на детето за 21 век, се изготвија индикатори како стандарди кои мора да бидат постигнати со цел да можеме да кажеме дека образовниот систем во Македонија ги следи упатствата кои ги воспоставила конвенцијата за правата на децата. Секое училиште на 21 век треба да работи на следниве димензии и да ги почитува: инклузивност и еднакви можности за сите, без разлика на потекло и способности; ефективност во поглед на квалитетна настава преку иновативни методи и компетентност на наставниците; безбедност и заштита со здрава училишна инфраструктура и подршка; родова сензитивност во поглед на еднаков пристап и можност на постигања на обата пола и партиципација на учениците и нивното семејство со механизми на градење партнерства.

6. Подготвка на младите за активна граѓанска улога

Од витално значење е спремноста на младите луѓе да го завземат своето место во општеството како одговорни и активни граѓани. Советот на Европа посочува на градење на *училиштето како демократска средина* на учениците, родителите и наставниците што создава клима на доверба и одговорност на сите во училиштето особено поради фактот што се нагласува дека не се ретки примерите за регистрирани трендови на расизам, ксенофобија, радикализам, сексизам и булизам како школска реалност.

7. Наставниците како главен агенс за промени

На наставниците се гледа како главен фактор на реализирање на промените чија улога е се’ посложена и бара *подобрување на квалитетот на нивното образование* со оглед на фактот дека училишната средина се менува и станува похетерогена, поиндивидуализирана и со различни потреби на воспитаниците. Забележлива е *потреба од подобрување на нивните работни услови,* исто така, поради фактот што се констатира дека агресивното и насилното однесување кон наставниците, во училишната клима неповолно им влијае во соочување и надминување на предизвиците на 21 век .

8. Развој на училишните заедници

Забележана е варијација на степенот на кој училиштата во Европа имаат автономија да ги реализираат своите цели, да го образуваат курикулумот и да ги имплементираат промените. Во рамките на училишните заедници и нивниот развој се бара од менаџментот да го утврди курсот на иновација и мотивирање на персоналот кон креативно мислење и повисоки нивоа на постигнување, да го

промовира етосот на доживотното учење преку соработка и партнерства со организации и акредитирани агенции за образование и со локалната заедница. *Системот на инспекција и евалуација* како повратен фидбек за работата на училиштето во документот на европската комисија се бара да е транспарентен и да балансира со самоевалвуациската рамка на училиштето, се’ со цел да се инволвираат и другите учесници во воспитно-образовната работа кои можат да придонесат кон подобрување на системот на работа.

5.2. Агенда на Европската Комисија за подобрување на компетенциите за 21 век

(Фокус врз компетенциите и квалитетен наставен кадар)

Комисијата на Европската заедница (Comission of the EU communities, Brussels, 2008) достави, како известување до Европскиот Парламент и Европскиот Совет Агенда за Европска соработка на школите за подобрување на компетенциите за 21 век. Во документот се истакнува дека во подготвување на младите за 21 век треба да се инсистира на зајакнување на поширок спектар на способности и подготовка за нови работни места кои ќе се создадат со брзиот развој на технологијата. Многумина ќе имаат потреба од напредни јазични, меѓукултурни и претприемачки капацитети. Климатските промени ќе бараат радикална адаптација и креативност, и способноста да се учи и иновира ќе значат многу повеќе од специфичните области на знаењето. Норма на секое општество треба да биде доживотното учење, долгорочна социјална кохезија и зајакнување на тријаголникот "истражување – иновација – образование". Една од приоритетните цели е постигнување *квалитет и еднаквост на образовните системи* кои ќе овозможат пристап кон образование, себеисполнување, вработување и одржливост, здравје и инвестиција и социјална заштита на младите како целна група.

Во годишниот извештај на Лисабонската реформска програма се дава препорака за три главни области т.е. аспекти на образовните системи: **фокусирање врз компетенциите**, **висок квалитет на образованието** за секој студент и фокусирање врз наставниците и **наставничкиот персонал.** За компетенциите и квалификациите на наставниците се вели дека квалитетот е најзначајна цел што ќе овозможи привлечна школска клима на работа базирана на взаемна почит и која ќе промовира физичко и ментално здравје и каде ќе нема место на силеџиство и насилство. Се заклучува дека постојат недостатоци во вештините на наставниот кадар стекнати во иницијалното образование како и во систематскиот професионален развој. Од големо значење е да се

направи оваа професија привлечна и да се подобри како иницијалното образование така и кордиранoста и следењето во проширување на вештините и компетенциите на наставниците вклучително во јазичната област. Од истражувањата, се заклучува во документот, дека најдобрите образовни системи ги привлекуваат најспособните луѓе во наставничката професија и употребуваат ефективни процедури во селекцијата на вистинските апликанти за оваа професија .

Комисијата предлага членките особено да се фокусираат на *иницијалното образование на наставниците*, координирање *влез на работните места* и *обезбедување квалитет* и постојан професионалниот развој .

Во работниот документ на Комисијата за Република Македонија, како извештај за напредокот на Република Македонија во 2008 година во делот за образованието се вели: ” Спроведување на Болоњските реформи е во процес и постои напредување во рамките на образованието. Буџетот за образование е зголемен, меѓутоа не е доволен за да обезбеди соодветна имплементација на мерките на политиките, вклучувајќи ја и Националната Стратегија за реформи во образованието за 2005-2015. Човечките ресурси се исто така неадекватни. Постигнат е напредок во подготовките за управување со Програмите на Заедницата, “Доживотно учење” и “Млади во акција”.

Како што може да се заклучи, европските образовни стратези ги напуштаат идеолошките поставки и националната исклучивост и образованието го поставуваат врз мултикултурна и мултилингвистичка основа, бараат универзалност на основното образование и заедничко образовно јадро (core curriculum), поттикнување мобилност на меѓународните дипломи на разни образовни нивоа и истражувачки проекти кои би довеле до компатибилност со европското образование. Во сите тие процеси посебен акцент се става на потребата од адекватност на човечките ресурси односно квалификуваноста на наставничкиот кадар.

5.3. Европска Комисија за образование и култура - Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот

Наставниците според Европската Комисија за образование и култура играат одлучувачка улога и се клучните играчи во образовните системи во спроведувањето на реформите, а нивното доживотно учење претставува клучен приоритет во предметното знаење, содржината на курикулумот, педагогијата, иновацијата, истражувањето и социјалната и културната димензија на образованието. Нивната професија, има силно

влијание врз општеството и игра витална улога во унапредувањето на човековиот потенцијал , во обликувањето на идните генерации и во подготвувањето на учениците за нивната улога како граѓани на ЕУ. Како такви, наставниците треба да развиваат отвореност за признавање и почитување на различни култури, што имплицира развивање на заедничка доверба и признавање на компетенциите односно квалификациите и постигнувањата на наставниците во рамките на Европската рамка на квалификации. Наставниците со познавање и почит на културната различност и искуство со европски карактер ќе можат да ги едуцираат учениците да станат граѓани на ЕУ и да бидат глобално одговорни за своето самоедуцирање и живот.

И покрај суштинската улога нивното образование треба да биде поддржано од институциите, националните или регионалните политики, со акцент на иницијалното образование и континуираниот професионален развој. Како заеднички европски принципи се сметаат следниве * :

1. Доброквалификувана професија

Наставниците треба да бидат висококвалификувани во нивната професионална област и да имаат соодветна педагошка квалификација, со можност да ги продолжат своите студии до највисокото ниво, за да ги развијат своите наставни компетенции, не само од своето подрачје туку и мултидисциплинарно односно да имаат обемно предметно познавање, добро познавање од областа на педагогијата, вештини и компетенции потребни за водење и поддржување на учениците и разбирање за социјалната и културната димензија на образованието.

2. Професија ставена во контекст на доживотното учење

Доживотното учење на наставниците формално, неформално и информално опфаќа образование, обука, преквалификација за се’ она што е поврзано со процесот на учење како предметно знаење, методи на настава и учење, педагогија, психологија, организациски приоди, теории и практики, така и спремност за иновации и можност и способност да користат докази во нивната работа и да истражуваат надвор од нивниот образовен сектор за да го задржат темпото со развој на знаењето кое се надоврзува во иднината. Содржината на иницијалните и програмите за континуиран професионален развој треба да имаат интердисциплинарен карактер кон учењето.

---

* European Commission, 2006,стр 2

3. Мобилна професија

Наставниците треба да се поттикнат да учествуваат во европски проекти, а нивното учество да им се признае и вреднува; така наставникот е отворен за спознавање на нови култури, специфичности и разлики како алатка за одржувањето на мирот во светот. Затоа треба да се промовираат можности за изучување на европски јазици, познавање најмалку два, како и терминологија од специјалистички вокабулар на разни области (деловен јазик , човечки ресурси, здравје и слично).

4. Професија базирана на партнерства

Наставниците треба да можат да ја организираат нивната работа во соработка и партнерство со училиштата и локалните работни средини каде што се нагласуваат практичните вештини врз академска и научна основа. Треба да се поттикнат партнерства меѓу институциите каде што ќе се вработуваат наставниците и институциите кои нудат работа на поле на трудот, за да се поддржи висококвалитетна обука и мрежи на соработка, со што теорискиот и практичен дел ќе биде во постојана интеракција и помош.

Заклучуваме дека клучните компетенции придонесуваат кон економските и културните аспекти на општеството на знаењето и треба да се надоградуваат и стекнуваат во самиот општествен контекст. За таа цел, покрај основните вештини и знаења од областа на англискиот јазик и својот матичен јазик, наставниците треба да ги поседуваат и следниве вештини и знаења *:

- **Наставниците треба да умеат да работат со други** односно да се обрне внимание на социјалното вклучување и негување на потенцијалот на секој кој учи. Тие треба да имаат познавање за човековиот раст, за различни негови периоди од животот и да градат самодоверба кај себеси и другите. Така ќе умеат да изградуваат личности, припадници на општеството кои учествуваат и се активни во наставите и учењето.
- **Да работат со знаење, технологија и информации**, што значи треба да можат да работат со најразновидни видови на знаење и знаење од технологијата, да умеат да го анализираат, веднуваат и пренесуваат знаењето во средини на учење каде истото ќе го интегрираат од различни дисциплини и области. Преку технологијата ќе можат да употребат богати методски постапки и техники за да учењето биде попристапно и насочено кон различни стилови на учење.
- **Да работат со и во општеството,** наставниците имаат улога да ги подготвуваат учениците да бидат глобално одговорни и свесни за меѓукултурното почитување и етичките димении и да градат разбирање за разновидноста на културите на учениците.

---

* исто

Нивното иницијално образование треба да вклучува работа со локалната заедница и со сите учесници во ВОП институции за образование. Доживотното учење како стратегија треба да биде вградено во иницијалното и континуираното образование како стимул за квалитет.

5.4. Европската рамка за клучните компетенции (Key Competences)

"Доживотното учење стана неопходност за сите граѓани. Наставниците треба да ги развиваат своите вештини и компетенции во текот на животот, не само за лично исполнување и активно вклучување во општеството во кое живееме, туку и за одржливоста на нивната способност успешно да се справуваат со постојаното менување на светот како во секојдневието така и на работното место" истакнува Јан Фигел, член на Европската Комисија за образование кој вели дека знаењето, вештините и способностите на европската работна сила се главен фактор во иновацијата на ЕУ, продуктивноста и конкурентноста. Со порастот на интернационализацијата, брзото темпо на промени и континуираното воведување на нови технологии европејците не само што мора да ги одржуваат своите специфични вештини поврзани со современото работење туку треба да поседуваат **генерички компетенции** кои ќе им овозможат да се прилагодуваат на промени. Компетенциите на луѓето исто така, придонесуваат за нивната мотивација и задоволство од работата на работното место, а со тоа влијаат на квалитетот на нивната работа. Начините на кои имаме пристап до информациите и другите, постојано подлежи на промени. Потребни се нови вештини кои би претставувале помош во справувањето со сосема нов дигитален свет, и за стекнување подлабоко разбирање на идни можности и предизвици, како што се етичките прашања поставени од страна на новите технологии.

Во оваа клима на брзи промени, постои загриженост за социјалната кохезија, глобализацијата и дигиталната револуција. Како резултат на заканата од отуѓување се подразбира потреба да се негува демократско граѓанство во кое се бара луѓето да бидат информирани и загрижени за општеството во кое живеат, поседувајќи вештини кои ќе им овозможат социјална инклузија. За таа цел Советот на Европа ја усвои **Европската рамка за клучните компетенции за доживотното учење** (European Commission, 2006. *Key Competences for Lifelong Learning*, Luxembourg). Компетенциите се дефинирани како комбинација на знаења, вештини и ставови соодветни на контекстот на живот и ги има 8 како главни. Тие се: Комуникација на мајчин јазик, Комуникација на странски јазик, Основна компетенција во науката, математиката и технологијата, Дигиталната

компетенција, Учење – како да се учи, Социјална и граѓанска компетенција, Компетенција за претприемништво и иницијатива и Свест за културата.

Иницијалното образование и системите за обука треба да го поддржат развојот на овие компетенции во образованието за сите млади луѓе и возрасни, кое ќе даде реални можности да биде корисна алатка за креаторите на политиката и за давателите на услуги во образованието и на учениците, со што доживотното учење ќе биде реалност за сите.

Сите наведени компетенции се сметаат подеднакво важни бидејќи секоја од нив може да придонесе за успешен живот во **општество базирано на знаење**. Многу од надлежностите се преклопуваат и испреплетуваат; аспектите од суштинско значење за еден домен ќе ја поддржи компетенцијата во друг. Темите кои се применети се: критичко размислување, креативност, иницијативност, решавање на проблеми, процена на ризик, донесување одлуки, како и изградба на личен емоционален живот.

Компетенција за комуницирање на мајчин јазик е способноста да се изразат и интерпретираат концепти, мисли, чувства, факти и мислења во усна и писмена форма и да се комуницира лингвистички на соодветен и креативен начин во целиот спектар на општествениот и културен контекст; во образованието и обуката, на работа, дома и во слободното време. Мајчиниот јазик е суштински поврзан со развојот на когнитивните способности на поединецот да се протолкува светот и да се стави во сооднос со другите околу себе. Тоа вклучува подигање на свеста на главните видови на вербалната интеракција, познавање на голем број на книжевни и не-книжевни текстови, главни карактеристики на различни стилови и регистри на јазикот како и варијабилноста на јазикот и комуникација во различни контексти. Позитивен став кон комуникацијата на мајчиниот јазик вклучува диспозиција кон критичен и конструктивен дијалог, разбирање и чувство за естетски квалитети и подготвеност да се стремиме кон нив во интеракција со другите. Ова укажува на свесност за влијанието на јазикот врз другите и потребата да се разбере и користи јазикот на позитивен и социјално одговорен начин.

Во контекст на мултикултурно и мултијазично општество во Европа мајчиниот јазик можеби не е во сите случаи и службен јазик на земјата-членка но способноста да се комуницира на официјалниот јазик (во повеќето случаи англискиот) е предуслов за обезбедување на целосно учество на поединецот во општеството. Од тој аспект се набљудува англискиот како втор јазик кој се изучува во образовните институции.

Компетенцијата за комуницирање на странскиот јазик е тесно поврзана со онаа на мајчиниот: таа се заснова врз способноста да се разбере, изрази и даде

интерпретација на концепти, мисли, чувства, факти како усно така и писмено (слушање, зборување, читање и пишување) во соодветен општествен и културен контекст (во образованието, работното место, дома и во слободните активности) и повикува на вештини како што се посредувањето и интеркултурното разбирање. Таа секако бара познавање на речникот и функционалната граматика и подигање на свеста на главните видови на вербална интеракција и регистри на јазикот. Познавањето на општествените конвенции и културолошкиот аспект во однос на варијабилноста на јазикот е исто така важно.

Вештината за комуникацијацијa на странскиот јазик се состои во способноста да се разберат говорни пораки, да се одржуваат и да се иницираат разговори, да се читаат, разбираат и продуцираат текстови како во формални така и во неформални животни ситуации. Позитивниот став вклучува вреднување на културната разновидност и интерес и љубопитност во интеркултурната комуникација.

Дигиталната компетенција вклучува стручно и критичко користење на ИКТехнологијата за работа, забава и комуникација. Таа е дополнета со основните вештини во ИКТ: употреба на компјутери, даунлодирање, оценување, чување, производство, презентирање и размена на информации како и да се комуницира и учествува во заедничките мрежи преку интернет.

Дигиталната компетентност бара солидно разбирање и познавање на природата, улогата и можностите на ИКТ во секојдневниот животен контекст: во личниот и општествениот живот како и на работното место. Ова ги вклучува главните компјутерски апликации, како што се обработка на текст, табеларни калкулатори, бази на податоци, информации за складирање и управување, како и разбирање на можностите и потенцијалните ризици на интернет и комуникацијата преку електронските медиуми (e-mail, мрежни алатки) за работа, слободно време, информации за споделување и вмрежување, учење и истражување. ИКТ треба да се восприма како можност да се поддржува креативноста и иновацијата и наставниците да бидат свесни за прашања околу валидноста и сигурноста на достапните информации од правен и етички аспект.

Интерактивната употреба на ИКТ вклучува способност да се бараат, собираат и обработуваат информации кои би се користеле критично и на систематски начин со проценување на релевантноста на соодветните линкови. Наставниците и учениците треба да имаат вештини за користење на алатки за да произведат, презентираат и разбираат комплексни информации со способност за пристап, пребарување и

користење интернет-базирани услуги за поддршка на критичко размислување, креативност и иновација како и одговорно користење на интерактивни медиуми и интерес за учество во заедниците и мрежите за културни, социјални и / или професионални цели.

Учењето како да се учи е компетенција која изразува истрајување во учењето, да се организира сопственото учење преку ефикасно управување на времето и информациите како индивидуално така и во групи. Оваа компетенција вклучува свест во процесот на учење и потребите на единката, посочувајќи ги достапните можности како и способност да се надминат пречките со цел да се научи успешно. Оваа вештина значи обработка и добивање на нови знаења и вештини, како и барање и користење на насоки и инструкции. Компетенцијата како да се учи ги ангажира учениците и наставниците да се градат себеси и да напредуваат на претходното знаење во животните искуства со цел да се користат и применуваат знаењата и вештините во различни контексти: дома, на работа, во образованието и за време на обуките. Мотивацијата и довербата се круцијални за личната компетенција.

Оваа компетенција бара од поединецот да го знае и разбира својот систем на учење и стратегии, своите предности и слабости за да умеат да ги доразвиваат и одржуваат другите компетенции и квалификации, да бараат насоки и поддршка на располагање.

Учењето како да се учи - вештините бараат прво стекнување на основните вештини како што се писменоста, ИКТ вештините кои се неопходни за понатамошното учење. Градејќи ги овие вештини, треба да се биде во можност да се пристапи кон здобивање, обработка и асимилирање на нови знаења и вештини. Ова бара ефикасно управување на учењето на индивидуата, неговата/нејзина кариера и работни навики, а особено на способноста да се опстои во учењето, да се концентрира во подолг период и критички да се размислува за целите на учењето. Поединците треба да бидат во можност да посветат време за автономно учење и самодисциплина, но исто така да можат да соработуваат како дел од процесот на учење, да ги земаат придобивките од хетерогената група, и да го споделат она што го научиле. Тие треба да бидат способни да го организираат своето учење, да ја самооценуваат својата работа и да бараат совет, информација и поддршка кога тоа е потребно. Развивањето на оваа компетенција придонесува кон автономијата на учење, како на ученикот студент така и на наставниците.

Позитивниот став вклучува мотивација и самодоверба да се продолжи и да се успее во учењето во текот на целиот живот. Ставот насочен кон решавањето на проблемите

го поддржува и процесот на учење и способноста на поединецот да се справи со пречките и постојаните промени. Желбата да се применува претходното учење и искуство во животот и љубопитноста да се бараат можности да се учи и да се применува наученото во различни животни средини, се основните елементи на позитивениот став кон учењето.

Социјалната и граѓанска компетенција вклучуваат лична, меѓучовечка и интеркултурна компетентност и ги покриваат сите форми на однесување кои им овозможуваат на луѓето да учествуваат на ефикасен и конструктивен начин во општествениот и работниот живот, а особено во се' поголемиот број различни општества и во решавањето на конфликтите каде што е потребно. Граѓанската компетенција ги подготвува лицата целосно да учествуваат во цивилниот живот, врз основа на познавање на општествените и политичките концепти и структури и посветеност на активно и демократско учество.

Социјалната компетентност е поврзана со личната и социјалната благосостојба која бара разбирање за тоа како поединците можат да си обезбедат оптимално физичко и ментално здравје, кое претставува личен ресурс за себе и своето семејство и непосредната социјална средина, како и знаење за тоа како здравиот начин на живот може да придонесе кон добар и здрав живот. За успешна интерперсонална и општествена партиципација од суштинско значење е да се разберат кодексите на однесување и општо прифатените начини на општење во различните општества и животната средина (на пример на работното место или во средината за учење). Еднакво важно е да се биде свесен за основните концепти кои се однесуваат на поединци, групи, работни организации, на општеството и културата, родовата еднаквост и недискриминацијата. Разбирањето на мултикултурните и социо-економските димензии на европските општества и поврзувањето на националниот културен идентитет со европскиот е од суштинско значење.

Оваа компетенција вклучува способност да се комуницира конструктивно во различни животни околности, да се покаже толеранција, да се биде во состојба да се изрази свој став и да се почитуваат другите гледишта, да се преговара за да се создаде доверба и да се чувствува емпатија. Поединците треба да бидат способни за справување со стресот и фрустрациите и да ги изразат на конструктивен начин, а исто така треба да се прави разлика помеѓу личното и професионалното поле. Таа се гради врз основа на односот на соработка и личниот интегритет, интерес во социо-економскиот развој и

интеркултурната комуникација вреднувајќи ја разновидноста и почитта кон другите, подготвеност да се надминат стереотипите и да се постигне спогодба.

Граѓанската компетенција се базира на знаењата на концептите на демократијата, правдата, еднаквоста, државјанството и граѓанските права, вклучувајќи го и тоа како тие се изразени во Повелбата за фундаменталните права на Европската унија и меѓународните декларации и како се применуваат од страна на разни институции на локално, регионално, национално, европско и меѓународно ниво. Тоа го вклучува познавањето на современи настани како и главните трендови во националната, европската и светската историја. Дополнително треба да се развива подигање на свеста на целите, вредностите и политиките на општествените и политичките движења како и познавањето на европската интеграција и на структурите на ЕУ, главните цели и вредности, подигање на свеста за разновидноста и културните идентитети во Европа.

Вештините за граѓански компетенции се однесуваат на можноста поединците да се вклучат ефективно со другите во јавниот домен и да искажат солидарност и интерес во решавањето на проблемите кои влијаат на локалната и пошироката заедница. Ова вклучува критичко и креативно размислување и конструктивно учество во заедницата или во активностите во соседството, како и донесување одлуки на сите нивоа, од локално до национално и европско ниво, особено одлуки преку гласање.

Целосно почитување на човековите права, вклучувајќи рамноправност како основа за демократијата, почит и разбирање на разликите помеѓу вредносните системи на различни верски или етнички групи ги поставуваат темелите за позитивен став. Ова значи чувство на припадност кон едно место, земја, ЕУ и Европа во целина и кон светот, како и подготвеност да се учествува во демократското одлучување на сите нивоа. Таа вклучува чувство на одговорност и покажува разбирање и почитување на заедничките вредности кои се неопходни за да се обезбеди кохезија на заедницата, како што се почитување на демократската принципи. Конструктивното учество исто така, вклучува граѓански активности, поддршка за социјална разновидност и кохезија и одржлив развој, како и подготвеност да се почитуваат вредностите и приватноста на другите.

Чувството на иницијатива и претприемништвото се однесува на способноста на поединецот да ги втемели идеите во акција. Тоа вклучува креативност, иновативни решенија и преземање ризик, како и способност за планирање и управување со проекти, со цел да се постигнат целите не само во секојдневниот живот во земјата и во општеството, но исто така и на работното место. Тоа значи да се биде свесен за

контекстот на својата работа и да се биде во можност да се искористат можностите за придонесување кон општествена или комерцијална активност во склоп на етичките вредности.

Посебно знаење вклучува идентификација на можностите на личен, професионален и работен план, вклучително поширок размер на работата на економијата и можностите и предизвиците со кои се соочува работодавачот или организацијата. Поединците, исто така треба да бидат свесни за етичката позиција на претпријатијата и како тие може да бидат сила за доброто, на пример преку фер трговија и етички кодекс на релации. Вештините се однесуваат на проактивното управување со проектите (вклучувајќи, на пример, способност да се планира, организира, управува, води и делегира, анализира, комуницира, брифира, оценува и евидентира), ефикасна застапеност и преговори, и способност да се работи како поединечно така и заеднички во тимови. Суштинска е способноста да се проценат и идентификуваат предностите и слабостите, да се проценат и преземат ризиците, како и кога е оправдано. Претприемачкиот став се карактеризира со иницијатива, проактивност, независност и иновативност во личниот и општествениот живот и на работното место. Тој исто така вклучува мотивација и решеност да се исполнат целите, без разлика дали се лични или цели што се заеднички со другите, вклучувајќи ја работата.

Важно е да се разбере процесот на креирање и изразување на идеи, искуства и емоции во голем број на медиуми, изведувачки и визуелни уметности, литература, како и корелација со другите области од животот.

Познавањето и **свеста за културата** вклучува подигање на свеста за локално, национално и европско културно наследство и нивното место во светот. Таа опфаќа основни познавања на големи културни дела, вклучувајќи ја популарната современа култура. Од суштинско значење е да се разбере културната и јазичната разноликост во Европа и другите региони на светот, потребата таа да се зачува и важноста на естетските фактори во секојдневниот живот. Вештините се однесуваат и на вреднувањето и на експресијата, уживање во уметничките дела и перформанси, како и себе-изразувањето преку различни медиуми и користење на внатрешните капацитети. Вештините вклучуваат и способност да се изрази сопствениот креативен и експресивен став на свои и туѓи ставови и мислења. Културното изразување е од суштинско значење за развојот на креативните вештини кои можат да се пренесат на различни професионални полиња .

Солидното разбирање на сопствената култура и чувство на идентитет може да биде основа за отворен став кон почитувањето на разновидноста на културното изразување. Позитивниот став, исто така, опфаќа креативност и подготвеност да се посвети естетскиот капацитет преку уметничко самоизразување и учество во културниот живот.

Интеркултурна компетенција * е компетенција која се поврзува со изградба на европскиот идентитет кој не е експлицитно усвоен од страна на националните образовни системи, но во моментов, ЕУ одлучи европското граѓанство да се промовира преку плурилингвизмот. Плурилингвизмот, кој дава јазично образование е дефиниран од страна на Заедничката европска референтна рамка (CEFR, 2001) како генерална комуникативна компетенција во која различни степени на компетентност во голем број на јазици се во сооднос. Врз рамката на ЦЕФР (CEFR -Заедничка Европска Референтна Рамка) се продуцираат алатки како ЕПОСТЛ и ЕЈП за помош на наставниците при именување на нивоата и стандардизираните нивоа на познавање на јазикот. (види 5.6) Со 23 официјални и работни јазици, Европската унија ја поттикнува јазичната разновидност изразена преку политиката формулирана во 1995 година, со која се промовира владеење на три јазици на заедницата, а тоа е учење на мајчин јазик, плус два ЕУ јазици (Европска комисија, 1995). Советот на Европа, кој се фокусира на културна соработка, исто така истакнува потреба од образовните политики на јазичното образование да го промовираат плурилингвизмот и јазичната разноликост, меѓусебното разбирање, демократското граѓанство и социјалната кохезија (Совет на Европа, 2005). Одделот за јазичната политика и на Европскиот центар за современи јазици (ECML) им овозможува на ЕУ членовите анализа на нивната јазична политика и пракса.

Овие осум клучни компетенции вака опишани, како што гледаме се фокусираат на позитивните ставови на граѓаните кои учат односно на хуманистистичка димензија за спознавање на себеси и другиот во поблиската и подалечната територијална определеност, при тоа почитувајќи ги принципите на еднаквост, право на јазик и социјална кохезија и грижа за другите и за светот околу нас. Всушност педагошките стратези на новиот век поаѓаат од ставот дека хуманизацијата и демократизацијата на општеството почнува од човекот како поединец.

Ваквата усвоена поставеност се отсликува и во училишната клупа каде ученикот ќе учи во сигурност и комуникација со другите, со можност за сопствено изразување,

* European Commission. 2006. European Reference Framework Education and culture Lifelong Learning Programme: *Key Competences for Lifelong Learning* . Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

изградување, соработка и меѓусебно помагање и почитување, воден и поткрепуван од наставникот педагог.

5.5. Болоњскиот процес и Национална рамка на квалификации како одредница за квалификациите и компетенциите на учениците, студентите и наставниците

Со потпишувањето на Болоњската декларација која охрабрува квалитет во високото образование и развивање на споредливи критериуми и методологии Македонија се обврза на стандарди за осигурување на квалитет кои се споредливи и покомптатабилни во високообразовниот систем .

Болоњската декларација е заедничка декларација на европските министри за образование, потпишана во Болоња на 19 јуни 1999 година, а се однесува на реформата на системот за високо образование во Европа и претставува темел на Болоњскиот процес. Болоњскиот процес е процес на создавање на Европската област на високото образование (EHEA- European Higher Education Ares) и се заснова на соработка помеѓу министерствата, високообразовните институции, студентите и вработените од 47 земји, со учество на меѓународни организации .

Во 2000 година Министерството за образование и наука во Р.Македонија го донело новиот Закон за високото образование, со барање универзитетите да го започнат воведувањето на ЕКТС (Европски кредит трансфер систем) и да го уредат студирањето и наставните програми во согласност со принципите на Болоњскиот процес, а во 2003 година Република Македонија станува член на Болоњскиот процес. Главните цели на Болоњската декларација се :

- Прифаќање на систем на лесно препознатливи и споредливи степени за да се унапреди вработувањето на европските граѓани и меѓународната конкурентност на европскиот систем на високо образование ;
- Прифаќање на систем темелен врз два главни циклуси, преддипломскиот и дипломскиот. Степенот постигнат по првиот циклус трае минимум три години и треба да одговара на европскиот пазар на труд со соодветно ниво на квалификација. Вториот циклус води кон магистрирање и/или докторат ;
- Воведување на кредитен систем како соодветно средство за унапредување на најшироката размена на студенти ;

- Унапредување на мобилноста со надминување на пречките за слободно движење, посебно на студентите и наставниците со вреднување на нивните постигања ;
- Унапредување на европската соработка во осигурувањето на квалитет со цел за развивање споредливи критериуми и методологии ;
- Унапредување на потребната европска димензија во високото образование, посебно во развојот на наставните програми и интегрирани програми за студирање.

Во декларацијата се вели “ Европа на знаење е незаменлив фактор за социјален и човечки растеж и незменлива алатка за збогатување на Европското граѓанство, способно да им ги даде на своите жители потребните компетенции на новиот милениум“. Важноста на образованието и кооперацијата во зајакнувањето на стабилно, мирно и демократско општество е од огромно значење особено за југо-источна Европа. Независноста и автономијата на високото образование даваат сигурност во адаптирањето на потребите, барањата и истражувањата на научното сознание. Особено ова е една од целите на Болоњскиот процес односно развивање *конкурентност на Европскиот систем на високото образование* кое ќе се промовира ширум светот. Поради фактот што Европското високо образование бара постојана подршка, супервизија и адаптација на постојните потреби се вели во соопштението дека ќе се поднесуваат извештаи за примената на Болоњскиот процес и ќе се добива повратна информација на секои две години во текот на одржување на министерски конференции за да се оцени напредувањето, да се разменуваат искуства и да се превземат нови потребни чекори.

Во рамките на проектот **Доживотно учење,** во 2009 год. беше дискутирано за Болоњската декларација и **Националната Рамка на Квалификации** (НРК), а во 2010 и планирана нејзината имплементација во Македонија. (Харт, 2010) Рамката на квалификации всушност претставува есенцијален документ во развојот на Европската област за високото образование (ЕНЕА). Таа има за цел да го подобри квалитетот на образованието и обуката врз утврдување на јасни нивоа на квалификации. Подложни на акредитација и стандардизирано оценување опишаните нивоа ќе бидат предуслов за јасно изразени и усвоени знаења, вештини и компетенции кои водат до соодветни сертификати и дипломи, како и до поедноставно меѓународно признавање. Целите на НРК се да ги направи квалификациите појасни, да го олесни признавањето на исходите од учење, да обезбеди мобилност на учесниците на национално и меѓународно ниво и да го изедначи квалитетот на образовните услуги. Терминот *квалификација* овде може

да биде курикулум или образовна или студиска програма. Тие стануваат појасни со јасно дефинирани цели кога имаат јасно дефинирани исходи од учењето и критериуми за оценување, кога ги рефлектираат потребите на општеството и работодавачите, кои можат да се постигнат и преку формално и неформално учење. Олеснувањето на признавањето на исходите од учењето, се наведува во документот, ќе резултира со номенклатура на квалификации, повеќе патишта за напредување, споредливост помегу националните квалификации и сличните во странство како и релација со Европската рамка на калификации и други релевантни системи во ЕУ.

Во корисниците на НРК покрај работодавачите, фирмите и образовните институции, носители на квалификации се и владините креатори на политики за образование, обуки и развивање на вештини. Ова е значајно затоа што главните закони поврзани со општото и стручното образование и обуката во земјата, ја ставаат надлежноста во Министерството за образование и наука, а МОН добива совети од институциите за формално и неформално образование кои функционираат под министерството. Тоа се БРО (Биро за развој на образование), ЦСОО (Центар за стручно образование и обука), ЦОВ (Центар за образование на возрасни) и ДИЦ (Државен испитен центар) како и ДПИ (Државен просветен инспекторат) одговорен за координација на процедури за осигурување квалитет. Како идентификувани институции за подобрување и одржување на квалитетот, во групата се спомнуваат и Одборот за акредитација и Агенција за евалуација на високото образование.

Болоњскиот процес ги обврзува високообразовните системи во европските земји да организираат лесно движење на корисниците на Европската високообразовна област која содржи три циклуси на високообразовни квалификации: 120 ЕКТС која е еквивалент на квалификација пониска од диплома, со првиот циклус се добива диплома за дипломски студии (180-240 ЕКТС кредити), вториот циклус (обично 90-120 ЕКТС) е еквивалентен на Магистерска диплома, а третиот циклус на Докторат. ЕАОК (Европската мрежа за осигурување за квалитет) подржана од Европската комисија ги подготви стандардите и насоките за ЕУ високообразовната област.

Во документот понатаму стои дека НРК треба да вклучува секаков вид на квалификации (стекнати преку формално, неформално и информално учење) кои се поставени во корелација со осумте нивоа од Европската рамка на квалификации (ЕРК) за доживотно учење и циклусите на Болоњскиот процес во високото образование. На овој начин, квалификациите од НРК ќе можат иницијално да се споредуваат со меѓународните квалификации. Дизајнирањето на рамката опфаќа нивоа и поднивоа, а

дефинирањето ќе бидат самите описи на нивоата, кои ги наведуваат исходите од учењето. Под-системите на НРК би требало да опфатат четири нивоа: општо образование, формално-стручно образование и обука на возрасни и високо образование.

Рамката на квалификации може да се користи за воспоставување на стандарди на знаења, вештини и компетенции и промовирање на квалитет во образованието како и трансфер на исходите од учење.

Сите земји членки на ЕУ и земјите кои пристапуваат кон ЕУ развиваат Национална рамка на квалификации или работат на нив. Рамките настојуваат да се доближат или да се доведат во врска со нивоата на ЕРК, а оние кои се најблиску до концептот на кој е базирана ЕРК се англиската (со 9 нивоа), шкотската (12 нивоа) и ирската (10 нивоа) . За други земји кои пристапуваат, ЕРК дава можност за моделирање на нивните реформи на системот на квалификации да одговара на заеднички европски пристап кој го промовира доживотното учење. ЕРК беше донесена од Европскиот Парламент и Советот на 23 април 2008 година со цел да промовира мобилност на компетенциите, вештините и трудот и да го олесни доживотното учење, поврзување на различните национални ситеми и квалификации во една референтна рамка како и заеднички принципи за обезбедување квалитет преку референтни нивоа дефинирани со дескриптори и со опис на *резултатите на учење*: *знаење, вештини и компетенции.*

Кај нас во Македонија, Болоњскиот процес уште трае во имплементација на неговите цели и наидува на многу предизвици и кај наставниците и кај идните студенти но постои позитивен стремеж за надминување на истите преку поимање на овој процес како партнерство на професорот и студентите, споделување на истражувањата и нивно прилагодување кон пазарот на трудот што би довело до се’ поквалитетни студиски програми . “Кредит-трансфер системот на високото образование нуди можности за надминување на слабостите кои произлегуваат од изолираноста на наставните предмети и поделеноста на факултетите, а исто така претпоставува поефикасно вреднување на активностите и постигнувањата на студентите, што позитивно би влијаело врз нивното формирање како наставници. “ (Банчотовска 2008, стр 263)

5.6. Европското Јазично Портфолио за наставниците по англиски јазик

Ова е значаен документ одобрен од Европската Комисија, а развиен од Европскиот Центар за Современи Јазици (ECML) и Советот на Европа . Се базира врз Европското Портфолио и Европската Референтна Рамка (CEFR – Common EU Framework of Reference) и е наменет за студентите и нивното иницијално образование за наставници за прв и втор странски јазик, кој ги поттикнува да размислуваат за своето дидактичко знаење и вештини потребни за да ги учат јазиците, им помага да ја оценат нивната сопствена дидактичка компетенција и им овозможува да го следат својот напредок и своите искуства во текот на нивното учење за образование на наставници. Делот за самопроценка, содржи листа од над 90 дескриптори на умееења и вештини кои се однесуваат на наставничките и дидактичките компетенции. Главните цели се да им помогнат и поттикнат студентите да размислуваат за своите компетенции и темелно и педагошки да се подготват за нивната идна професија. Истовремено е инструмент за самоевалуаија кој му помага на идниот наставник за евидентирање на својот напредок во автономното учење во текот на севкупното образование. **Дескрипторите** претставуваат долга листа на *дидактички вештини и педагошки компетенции* кои треба да се усвојат. Тие се своевидна *таксономија за сите наставници по англиски јазик* во рамките на ЕУ високото образование за наставници по англиски јазик.

Европското јазично портфолио (ELP - EU Language Portfolio) е инструмент и документ за самопроценка на јазикот и компетенциите за комуникација на лица од различна возраст во согласност со референтните нивоа од страна на Советот на Европа базиран на нивоата на CEFR врз кој е базиран ЕЈП документот. Неговата функција е **педагошка:** ЕЈП е така дизајнирано да го направи процесот на учењето на јазици потранспарентен за учениците и да се поттикне развојот на автономијата на оној кој учи, затоа посветува централна улога на рефлексијата и само-оценувањето. Тоа ја одразува одамна воспоставената посветеност на Советот на Европа кон автономијата на ученикот или возрасниот слушател како суштински дел на образованието за демократско граѓанство. Другата функција претставува предуслов за **доживотно учење** кое треба да обезбеди конкретен доказ за комуникативни вештини и интеркултурно искуство за втор / странски јазик. ЕЈП е наменет да го промовира развојот на плурилингвизмот, односно способност да се комуницира на два или повеќе јазици покрај првиот јазик .

И двата документи се насочени кон наставникот во иницијалното и професионалното образование и кон неговиот ученик, исто така се препорачуваат за користење при обуката на наставници во образованието и наставата. Водат сметка за голем број на целни групи, патеки на учење, потреби и современи методи за изучување на современите јазици земајќи ја предвид **социолингвистичката** и **интеркултурната компетенција**.

Заедничката Европска Рамка (CEFR) со стандардизирани нивоа на јазикот дава заедничка основа за создавање на национални планови и програми во училиштата и на студиските групи на факултетите, за испити и пишување учебници. Застапена е во описот на програмите од БРО како појдовна точка во определувањето на нивоата и целите во програмите за различни одделенија. Јасно ги опишува вештините потребни за определено ниво како и нивоата на владеење со јазикот во сите јазични вештини. Таа има цел да ги надмине пречките кои произлегуваат од различните образовни системи со што би се овозможило признавање на дипломите стекнати во различни средини во рамките на државата како и зголемување на мобилноста во Европа.

Целта на ЕЈП е да се дефинираат јазичните вештини, да се направи учењето потранспарентно, а со тоа перманентно да се потикнува и храни доживотното учење како и учење на јазиците, не само во билингвална туку и во плурилингвална средина .

5.7. За споредба - Национален Борд за сертификација на наставничките компетенции во САД

Во врска со здобивањето на еден квалификуван наставнички статус што е приоритет во иницијалното образование на наставници во Р.Македонија, по урнек и насоки на ЕУ Комисијата и Болоњската декларација, од корист е да направиме краток увид во сертифицирањето на наставникот во друго англиско говорно подрачје, надвор од Европа, односно Соединетите Американски Држави.

Националниот Борд во Соединетите Американски Држави за лиценцирање наставници со примена на професионални стандарди за настава - NBPTS (National Board for professional Teaching Standards) во однос на јазичниот и педагошкиот дел дава насоки за педагошки, јазични и културни компетенции со цел да се задоволат стандардите за сертификација во професионалниот развој. Резултатите покажале дека

сертификацијата на наставниците кои ги исполнуваат зададените наставни стандарди води кон значајно подобрување на наставната практика во целост.

Во рамките на педагошките компетенции наставникот по јазик покрај стручниот дел треба да умее да поседува знаење на историскиот развој на јазичната наставна методологија, да разбира и употребува различни стратегии во наставата, способност да се постави сигурна, поткрепувачка работна јазична средина преку намалување на емоционалниот филтер и да менаџира со деца со различни потреби и нивоа на напредување, при што тие што учат се повеќе активни конструктори на користење на јазикот отколку пасивни восприемачи на информациите. Во насоките за развивање на компетенциите во континуиран професионален развој, наставниците јазичари се охрабруваат да истражуваат, креираат портфолија на саморефлексија, да соработуваат со другите наставници во само/набљудување и продуцираат ресурсни материјали кои се конзистентни со добрата пракса, да посетуваат професионални јазични конференции и работилници како и институти и др.

6. Што е тоа Европски наставник, наставник на денешницата и утрешнината

Заклучокот на овој теориски дел ќе го завршиме со кус преглед на излагањето на Михаел Шрац во рамките на дискусија на Европската мрежа за политики за образование на наставници (ENTEP), чија цел е да развива европска димензија на образованието во образовните програми за наставници. Тој образложува за тоа што претставува Европски наставник и залагањата на ENTEP. Имено, целта е да се промовира соработка меѓу земјите-членки на Европската унија во однос на нивната улога во политиките за иницијално образование за наставници, доквалификација и политики за понатамошно образование на наставници и развивање на европска димензија на образованието. “Целта е да придонесе за зголемување на квалитетот на образованието и обуката на наставници, базирано врз предизвиците за доживотно учење како и промовирање на мобилност на наставниците во Европската унија. Овие и идните наставници се одговорни за подготвување на следните генерации европејци.” (Шрац , *Што е европски наставник?*) Под Европски наставник сепак не се подразбира „стандардизиран модел на наставник“. Доколку постои единство во диверзитетот преку националните идентитети, останува прашањето: што е тоа што го прави еден наставник “европски“? Ќе ги разгледаме понудените компетенции:

1. Компетенции на наставниците во 21 век

Општото гледиште вели дека еден европски наставник мора да поседува длабоко знаење во сопствената предметна област и да поседува вештини за успешно да ги учи студентите. Овде Шрац сместува повеќе вештини и знаења како:

- организирање на можности за учење за студентите;
- управување со напредокот на учењето на студентот;
- справување со хетерогеноста на студентите;
- развивање посветеност за работа и учење кај студентите;
- работа во тимови;
- учество во развивањето на курикулумот и организацијата на училиштето/школата;
- промовирање на посветеност на родителите и на заедницата кон училиштето;
- користење нови технологии во нивната секојдневна практика;
- реализација на професионалните должности и решавање етичките дилеми;
- управување со сопствениот професионален развој.

Бидејќи знаењето и вештините на еден наставник зависат од неговото постојано учење и развој, тој треба да се занимава со тековни истражувања и да биде свесен за општите социјални промени.

2. Менување на димензиите на улогата на наставниците и на обучувачите

Членовите на Експертската група за образование на наставници, во однос на целите на ЕУ, ги цитираа следните промени на компетенции кои се бараат од наставниците - влијание на социјалните промени и промовирање нови очекувани резултати од учењето:

2.1.Придонес за граѓанското образование на студентите/учесниците опфаќа:

- Живеење во мултикултурно, инклузивно и толерантно општество;
- Живеење според одржливи животни стилови во однос на прашањата 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;

2.2. Промовирање на развојот на компетенции на студентите/учесниците во обуката во однос на општеството на знаење и доживотно учење опфаќа:

- Мотивација да се учи повеќе од задолжителното образование;
- Учење како да се учи/учење на независен начин;
- Обработка на информации;
- Работа со компјутери;
- Креативност и иновација;
- Решавање проблеми ;
- Претприемништво;
- Комуникација;
- Визуелна култура; итн.

Во третата група на компетенции Шрац ги сместува компетенциите од курикулумите во корелација со училишните предмети, нешто што е од битно значење за реализација на целите на настава поврзани со учењето за живот и секојдневната пракса, како и нивелирање на професионалната пракса која цели кон квалитет во наставата односно:

2.3. Поврзување на развивањето нови компетенции од курикулумите во корелација со училишните предмети; диверзитет на новите студенти и промени во наставната средина опфаќа:

- Работа во училница на реструктуриран начин
- Справување со социјалниот, културниот и етничкиот диверзитет на студентите
- Организирање средини за учење и олеснување на процесот на учење
- Работа и на други професионалци во тимови со наставниците (дефектолози, социјални работници, педагози, психолози итн.) вклучени во процесот на учење на истите студенти
- Работа на училишниот курикулум, организацискиот развој и евалуација
- Соработка со родителите и со другите социјални партнери
- Интегрирање на ИКТ во формалните ситуации за учење и во сите професионални практики

2.4. Зголемување на нивоата на наставната професионализација

- Дејствување како професионалци
- Дејствување на истражувачки начин или на начин за решавање проблеми
- Преземање поголема одговорност за сопствениот професионален развој од перспектива на доживотно учење (Шрац, исто)

3. „Европејство”

Во современиот образовен свет честопати ги спомнуваме европските тенденции во образованието и во тие рамки Шрац ни дава објаснувања за она што подразбираме под “европејство“ во однос на компетенциите на наставникот. Притоа се споделува ставот дека наставниците не ги едуцираат само идните граѓани на нивната конкретна земја, туку и идните генерации на европските граѓани. Тие работат во национална рамка, со потребата за национален идентитет како основа за транснационална свесност во рамките на европското општество. При тоа се спомнати повеќе ставки: европски идентитет, европско знаење, европски мултикултурализам, европска јазична компетенција, професионализам и државјанство. Ќе ги наведеме истите онака како стојат во документот:

а) Европски идентитет: Европскиот наставник кој што предава „повеќе“ од националниот курикулум, а не само во својата национална рамка, има одредени вредности. Тој би се гледал себе си во една конкретна земја, но во исто време припаѓа на поголемата европска целина. Коегзистирањето на транснационалната свесност обезбедува движење кон хетерогеноста и диверзитетот како клуч за развој на европскиот идентитет.

б) Европско знаење: Европскиот наставник поседува одредено знаење за другите европски системи на образование и го вреднува сопствениот образовен систем во релација со другите европски системи.

в) Европски мултикултурализам: Европскиот наставник се ангажира во мултикултурната природа на европското општество, има позитивни релации со сопствената култура и е отворен за другите култури со доверба и без да доминира. Хетерогеноста ја гледа како вредна и ги почитува разликите.

г) Европска јазична компетенција: 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/нејзин мајчин јазик. Тој поминува одреден временски период надвор од земјата и исто така, комуницира на повеќе јазици со колегите и со лица од странство.

д) Европски професионализам: Европскиот наставник има образование кое му/и овозможува да предава во која било европска земја. Тој разменува содржини од курикулумите и методологии со колегите од другите европски земји, користи примери од истражувања од други земји за да разбере и објасни професионални прашања. Голем број наставни предмети веќе се базираат на богатата историја на европската традиција, а заедничките програми и дипломи кои што ги нудат образовните институции во европските земји можат да го зајакнат развојот на европскиот професионализам.

ѓ) Европско државјанство: Европскиот наставник треба да дејствува како „европски граѓанин, да покаже солидарност со граѓаните во другите европски земји и да ги споделува вредностите како што се почитување на човековите права, демократијата и слободата. Неговото критичко учење треба да поттикнува автономни, одговорни и активни граѓани на

утрешната Европа. Училишниот курикулум би требало да посвети простор на „европски студии“ што би се интегрирал во сите делови на курикулумот.

е) Европски мерки за квалитет: Болоњскиот процес претставува важен чекор напред кон академската споредливост и постигнувањето сеопфатна рамка на квалификации за цела Европа што доведува до зголемувањето на компатибилноста меѓу европските квалификации и во транспарентноста на резултатите на дипломците, а придонесува кон мобилноста на студентите. *

Терминот „европска димензија“ всушност се наведува дека се користи за балансирање на националните и транснационалните вредности во креирањето на образовната политика. Во рамките на овие димензии во документот се зборува за мобилноста како алатка за споделување на таквите компетенции и за самите студенти во мултикултурните опкружувања. Мобилноста се наведува како цел на европскиот наставник кој ги искусува придобивките преку студирање во странство и изучување јазици, како и запознавање со културите на другите земји во ЕУ, го негува културниот диверзитет како визија за заеднички живот во иднина и ја олеснува мобилноста меѓу неговите/нејзините студенти. Размените и поврзувањето на училници или училишта и програмите на ЕУ се средства за збогатување на процесот на заедничко учење и растење кон едно ново разбирање на европското државјанство. Модерните информатички и комуникациски технологии (ИКТ) се нудат како инструменти и мост за комуницирање и над лингвистичките и културните граници. При тоа диверзитетот и мултикултурниот состав на училиштата можат да им помогнат на децата да се чувствуваат пријатно во рамките на европскиот плурализам. Учењето на мултикултурните вредности значи стекнување опсежна општа и уметничка култура, учење странски јазици и развивање одредено знаење за европските и светските работи. Тој активно ги охрабрува да можат да станат автономни, одговорни и активни граѓани. .Покрај запознавањето со различни култури, европскиот наставник исто така, треба да може да анализира сложени интеркултурни прашања со цел да ги зајакне меѓукултурните процеси на учење. Така оние кои учат ќе бидат во можност да реагираат на различните наставни стилови и традиции за учење како и ќе бидат подготвени за живот и работа во заедницата.

Во предлозите за креирање и спроведување политики се наведуваат повеќе нивоа на комуникација и реализација: европско, национално и институционално ниво .

---

* Шрац, Михаел. *“Што е европски наставник?”* стр.4

Во Македонија Националната Агенција за Европски образовни програми и мобилност го промовира доживотното учење и заедничките европски принципи преку проектите на Комениус, е-Твининг, Леонардо да Винчи, Еразмус, Грундвиг и Студиски посети (сега насловени сите како Еразмус плус) преку Препораките за земјите-членки за образованието на наставниците и Европската рамка за квалификации. На национално ниво реализацијата на насоките се прави преку содржина на образовните програми за наставници, дефинирање на компетенциите и начинот на нивната евалуација, акредитирање на студии во други европски земји и др. Институционални политики за европска/меѓународна соработка се во рамките на претходните две.

Европскиот наставник темелно ја има интернализирано карактеристиката на интеркултурното образование како неопходна перспектива во современиот образовен процес, што произлегува од законитостите на глобалното друштво. **Интеркултурната компетенција** на наставникот ја вреднува различноста како значајна вредност за индивидуата, делокругот на делување и живеење, општеството во целина и светот. Интеркултурната компонента може да се реализира на сите нивоа на образование, во обемот и содржината на програмските цели, почнувајќи од работата со деца и млади во поглед на формирање толерантни карактеристики во однос по различните од нас; директна работа со студентите кои се подготвуваат за наставници за да бидат екипирани за остварување на наставничка дејност во контекст на општество кое учи во интеркултурен контекст на воспитување и работа или со оние кои веќе работат во образованието. Интернализирањето на пропратните вредности на ваквата компонента директно влијае во формирањето на европско граѓанско општество, засновано врз уважување на човечките права и демократија во услови на културна различност и дијалог.

“ Концепцијата на образование низ/за цел живот наоѓа израз во продолжување на квалификациите на наставничкиот кадар. Социјалното значење произлегува од неопходноста на континуираното зголемување на квалификации и компетенции од што зависи развојот на децата и младите и созревање на општеството.” (Јевтиќ, 2011)

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 103
2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО (ПАРАДИГМА) 103
3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 104
4. ХИПОТЕЗИ 105
5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 106
6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 106
7. ПРИМЕРОК НА ИСПИТАНИЦИ 109
8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ 109

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Предмет на истражувањето е иницијалното образование на наставниците по англиски јазик и потребата од зајакнување на педагошките компетенции на високообразовните институции (државни факултети).

2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО (ПАРАДИГМА)

Целта на истражувањето произлегува од предметот, а тоа е утврдување на потребата од вклучување на повеќе педагошки предмети во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик .

Видот на истражувањето е фундаментално, трансверзално, применето и современо, се реализира во кратка временска рамка. Ќе се користи споредбена техника на разликите на опфатот на педагошките предмети во Македонија и Англија според целите на Болоњската декларација, а со тоа ќе има и компаративен карактер.

ИСТРАЖУВАЧКА ПАРАДИГМА

Основата на истражувањето која се заснова на добиените резултати ќе биде разгледана од две страни. Првата страна се однесува на квантитативна обработка на добиените резултати преку статистичка анализа на дадените одговори од страна на наставниците и професорите кои подготвуваат наставници по англиски јазик на катедрите на факултетите. Потоа, ќе се премине кон продлабочено сфаќање на истражувачката појава, преку опис на добиените резултати (квалитативна парадигма) и ќе се обработат квалитативно податоците добиени од споредбената евалуација на програмските високообразовни цели на повеќе високообразовни институции и прашалник наменет за професорите на високообразовните институции со што се добива целосна слика за предметот што се истражува.

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа на студиските програми за образование на наставници по англиски јазик на филолошките факултети во Македонија и Англија од аспект на застапеност на бројот на педагошки предмети;
2. Истражување на ставовите и мислењата на наставниците по англиски јазик по однос на застапеноста на педагошките предмети во студиските програми;
3. Истражување на ставовите и мислењата на наставниците по англиски јазик по однос на тоа дали поседуваат доволно педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик;
4. Истражување на ставовите и мислењата на наставниците по англиски јазик по однос на тоа на какви потешкотии наидуваат во реализацијата на наставата по англиски јазик од аспект на потребните педагошки компетенции;
5. Истражување на ставовите и мислењата на наставниците по англиски јазик дали и колку зголемувањето на педагошките предмети ќе ги зајакне педагошките компетенции на наставниците по англиски јазик;
6. Истражување на ставовите и мислењата на наставниците по англиски јазик дали во текот на студирањето стекнуваат доволно општи и специфични компетенции за реализација на наставата по англиски јазик;
7. Истражување на мислењата и ставовите на професорите кои предаваат на катедрите по англиски јазик на факултетите по однос на тоа дали наставниците по англиски јазик во текот на иницијалното образование стекнуваат доволно педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик и
8. Истражување на мислењата и ставовите на професорите кои предаваат на катедрите за англиски јазик на факултетите по однос на зголемување на бројот на педагошките предмети

4. ХИПОТЕЗИ

ОПШТА ХИПОТЕЗА

Не постои доволна застапеност на педагошки предмети (дисциплини) во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик во Р.Македонија.

ПОМОШНИ ХИПОТЕЗИ

1. Наставниците по англиски јазик сметаат дека нема доволна застапеност на педагошки дисциплини (предмети) во студиските програми за образование на наставниците по англиски јазик;
2. Наставниците по англиски јазик сметаат дека не поседуваат доволно педагошки компетенции за реализацијата на настава по англиски јазик;
3. Наставниците по англиски јазик се на мислење дека зголемувањето на бројот на педагошки предмети ќе ги зајакне педагошките компетенции на наставниците по англиски јазик;
4. Наставниците повеќе наидуваат на потешкотии поврзани со реализацијата на воспитните задачи на наставата по англиски јазик;
5. Наставниците по англиски јазик во текот на студирањето не стекнуваат доволно општи и специфични компетенции за реализација на наставата по англиски јазик ;
6. Професорите кои предаваат на катедрите по англиски јазик на факултетите имаат позитивни ставови по однос на зголемувањето на бројот на педагошки предмети и
7. Професорите кои предаваат на катедрите по англиски јазик на факултетите сметаат дека наставниците по англиски јазик во текот на иницијалното образование не стекнуваат доволно педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Како *независни варијабли* во истражувањето ќе се определат: бројот на педагошките предмети во студиските програми на високообразовните институции што вршат обука на наставници по англиски јазик, ставовите на наставниците кои произлегуваат од нивното работно искуство, програмите за педагошко-психолошката и методската доквалификација и ставовите на професорите на високо-образовните институции што едуцираат идни наставници. *Зависни варијабли* се: педагошките компетенции на наставниците по англиски јазик (општи и специфични) во наставната работа во основните училишта и ставовите на наставниците за реализација на наставната програма.

6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето ќе се применат дескриптивниот, компаративниот и методите на анализа и синтеза .

- *дескриптивниот метод* ќе се употреби при опишување, објаснување, споредување и генерализирање на појавите од предметот на истражување, односно иницијалното образование на наставниците и педагошките програмски содржини и при поимни терминолошки определби;
- *компаративен метод* ќе се користи при опис и споредување на образованието за наставници преку образовните програми на факултетите за наставници во Македонија и Англија;
- *аналитичкиот метод* ќе се примени при анализа на студиските групи и програми кои подготвуваат наставници, бројот на педагошки предмети и описот на истите со зададени цели и задачи, критериуми и стандарди за добивање кавлификуван наставнички статус и неопходни педагошки компетенции;
- *синтетичкиот метод* ќе се примени при опис на образованието и обуката на наставниците како целина, во дадените образовни системи и официјалната документација за реализирање на потребата од зајакнување на педагошките компетенции на идните наставници.

ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Согласно поставените задачи, во истражувањето ќе се применат следните техники на истражување:

- Анализа на педагошка документација
- Анкетирање и Прашалник
- Скалирање

Техниката *анализа на педагошка документација* ќе се примени за:

- Анализа на студиските програми на факултетите за наставници по англиски јазик во Македонија со цел да се утврди застапеноста на содржините на педагошките дисциплини и бројот на педагошките предмети кои се однесуваат за стекнување на педагошки компетенции;
- Анализа на програмите за иницијално образование на наставниците во Англија и други европски земји /земји од англиско говорно подрачје, со цел да се изврши компаративна анализа на овие програми со програмите во Р.Македонија;

Анкетирањето и прашалникот ќе се применат со цел да се утврдат ставовите на професорите кои подготвуваат наставници по англиски јазик и ставовите на наставниците што предаваат англиски јазик во основните училишта за степенот на стекнување на педагошките компетенции на факултетите за наставници по англиски јазик и предизвиците и тешкотиите со кои се среќаваат како резултат на недоволно присуство на истите во иницијалното образование. Анкетирањето ќе биде анонимно се' со цел да се добијат искрени одговори од страна на испитаниците.

Техниката *скалирање* ќе се користи за да се дојде до сознанија за степенот на стекнување на педагошките компетенции во иницијалното образование, како и за одредени ставови и мислења на испитаниците.

ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од техниките произлегуваат следните инструмен
ти кои ќе се користат во истражувањето:

- Анкетни листови со скала на проценки;
- Прашалник наменет за професори на катедрите на факултетите кои подготвуваат и едуцираат наставници по англиски јазик;

Анкетните листови со скала на проценки се состојат од четири дела и ги опфаќаат општите и специфичните компетенции кои наставиците ги стекнале за време на студиите на високообразовната институција. Првиот и вториот дел имаат за цел да дојдат до сознанија за ставовите на наставниците за застапеноста на педагошките компетенции (општи и специфични) стекнати во иницијалната обука за наставници, третиот дел се однесува на потребата од дополнителни обуки за стекнување вештини од педагошките дисциплини, а последниот се однесува на тековните состојби и способности.

Составен е од 45 прашања од комбиниран вид од кои 37 се од затворен тип со неколку понудени одговори во форма на Ликертова скала за кои наставниците треба да се определат за тврдења дали и во колкав степен се согласуваат, 2 се од отворен тип и дават лични податоци и субјективни мислења и 6 се во форма на скала од дескриптивен тип и се состои од повеќе тврдења за кои испитаниците можат да се одлучат.

Прашалникот наменет за професори на катедрите на факултетите кои подготвуваат и едуцираат наставници по англиски јазик има за цел да се осознаат ставовите и мислењата на испитаниците по однос на зголемувањето на бројот на педагошки предмети во образовната програма која подготвува идни наставници по англиски јазик и степенот на оспособеност на идните наставници во вршење на наставничката професија по завршување на иницијалното образование.

Дел од прашањата се однесуваат на описот на застапеноста на педагошките дисциплини и предмети во наставните програми на наставничките факултети за англиски јазик, на поставеноста и односот меѓу предметите за педагошко-психолошката обука и оние на стручното образование од матичниот главен предмет кој се изучува, како и на програмите за професионално образование на наставниците од други европски земји.

7. ПРИМЕРОК НА ИСПИТАНИЦИ

Примерокот на испитаници ќе го сочинуваат:

- Примерок на наставници кои предаваат англиски јазик во основно образование (61 испитаник)
- Примерок на професори (23 испитаници) на катедрите на факултетите што подготвуваат наставници по англиски јазик
- Истражувањето се реализира во 21 основно училиште во Р. Македонија

8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Статистичката обработка ќе биде во фази на:

- подготовка на податоците за обработка
- статистичка обработка на податоци

Добиените податоци ќе бидат собрани, средени и претставени нумерички и графички. Истите ќе бидат статистички обработени со пресметување на дистрибуција на фреквенција (f), процент (%) и дистрибуција на проценти, средни вредности и аритметичка средина.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ОД ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА 117

2. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТНИОТ ПРАШАЛНИК ЗА ПРОФЕСОРИТЕ ОД ВИСОКООБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ 152

3. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Интерпретацијата на добиените резултати е извршена во согласност со добиените одговори кои се дадени од страна на испитаниците во однос на тврдењата во анкетниот лист и прашалник, како и од споредбената анализа на програмските содржини на високообразовните институции во Македонија и земјите од англиското говорно подрачје.

Резултатите од истражувањето се интерпретирани според редоследот на применетите инструменти. Анализата и интерпретацијата на добиените резултати, согласно релевантните варијабли е претставена со помош на табели и графикони.

Пред да пристапиме посебно кон анализа на резултатите за мислењето и ставовите на испитаниците ќе дадеме краток приказ на демографската структура на сите анкетирани испитаници според полот, стажот и нивото на образование. Согласно потребите на ова истражување беа анкетирани вкупно 84 испитаници, 61 од редот на наставниците од 22 основни училишта и 23 испитаници од редот на професорите на високообразовните институции.

Основните училиштата во кои е извршено истражувањето се следниве, наведени по азбучен ред :

1. ОУ "Братство" - Тафталице-2
2. ОУ "Војдан Чернодрински" - Тафталице - 1
3. ОУ „Вера Циривири Трена“ - Карпош
4. ОУ „Владо Тасевски“ - Козле
5. ОУ "Гоце Делчев" - Центар
6. ОУ „Димо Хаџи Димов“ - Влае
7. ОУ „Димитар Беровски“ - Ѓорче Петров
8. ОУ „Димитар Миладинов“ - Центар
9. ОУ „11 Октомври“ - Центар
10. ОУ „Ѓорги Пулевски“ - Аеродром
11. ОУ „Ѓорче Петров“ - Ѓорче Петров
12. ОУ „Јан Амос Коменски“ - Карпош
13. ОУ "Јохан Хајнрих Песталоци" – Центар
14. ОУ "Кирил и Методиј" - Центар

15. ОУ „Коле Неделковски“ - Центар
16. ОУ „Кочо Рацин“ - Центар
17. ОУ „Лазо Ангеловски“ - Аеродром
18. ОУ "Лазо Трповски" - Карпош
19. ОУ „Љубен Лапе“ - Аеродром
20. ОУ „Мирче Ацев“ - Ѓорче Петров
21. ОУ "Петар Поп Арсов" - Карпош
22. ОУ "Христијан Тодоровски Карпош" - Карпош

Од вкупниот број на испитаници во основните училишта можеме да видиме дека стажот на наставниците по англиски јазик во основните училишта е различен и рамномерен што оди во прилог на истражувањето за опфат на поголема временска рамка на наставници кои се образувале на катедрите по англиски јазик. Табеларно прикажани податоците за стажот на наставниците изгледаат вака :

Табела 1 - *Приказ на стажот на вработените во основните училишта и на факултетите*

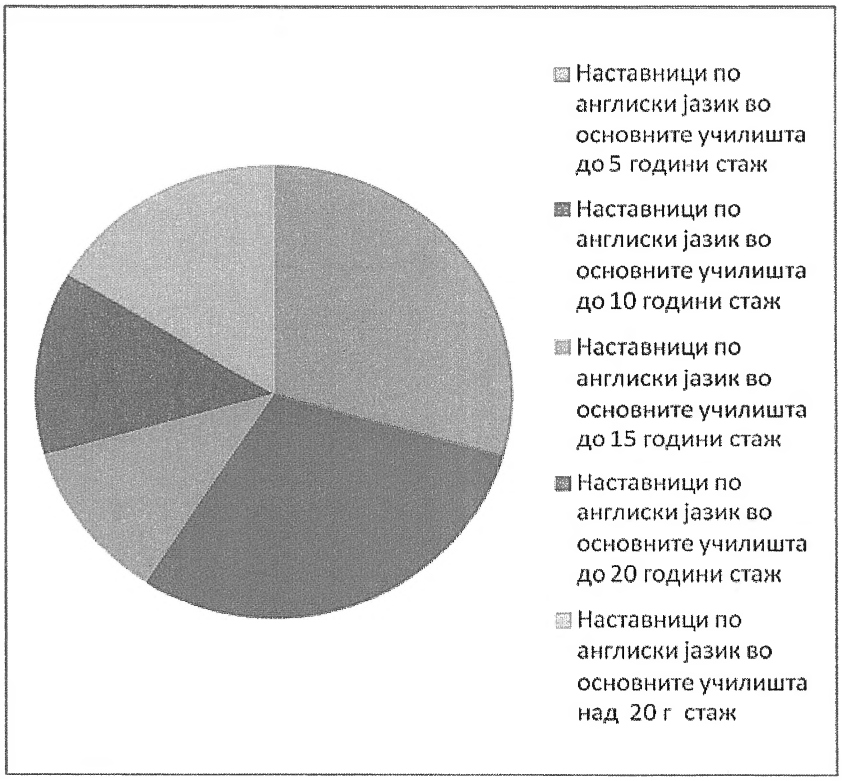
Испитаници	Наставници по англиски јазик во основните училишта					Професори на високообразовните институции кои подготвуват наставници по англиски јазик				
Стаж	до 5 години	до 10 години	до 15 години	до 20 години	над 20 г	до 5 години	до 10 години	до 15 години	до 20 години	над 20г
Испитаници	18	18	7	8	10	0	6	5	4	8
%	29,51	29,51	11,48	13,11	16,39	0	26,09	21,74	17,39	34,78
Вкупно	61 испитаници - 100 %					23 испитаници - 100 %				

Од вкупниот број на испитаниците во високобразовните институции има исто така професори со различен број на години стаж во подготовката на идните наставници по англиски јазик од кои поголемиот дел се со над десет години искуство што оди во прилог на истражувањето од аспект на можност за поширок временски преглед на состојбите во наставната пракса.

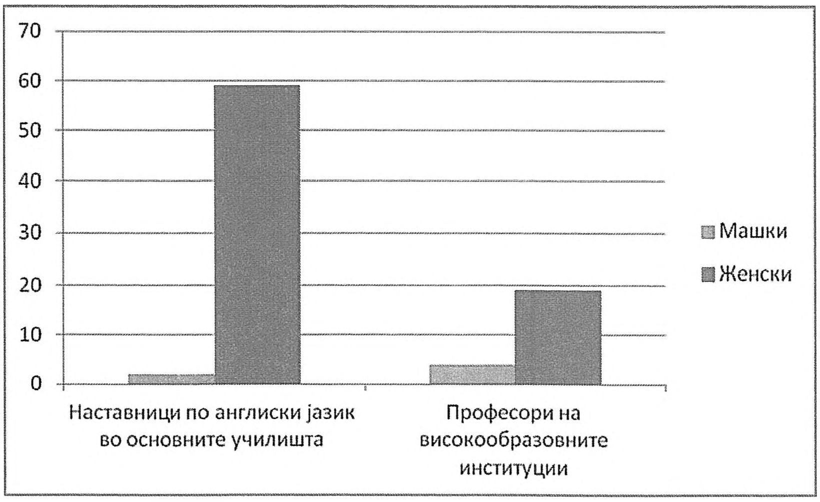
Табела 2 - *Пол на вработените натавници во основните училишта и на професорите кои подготвуваат наставници на високообразовните институции*

Пол	Наставници по англиски јазик во основните училишта		Професори на високообразовните институции	
Машки	2	3,28 %	4	17, 40 %
Женски	59	96,72 %	19	82,60 %
Вкупно	61	100 %	23	100 %

Графикон 1 – *Стажот на наставниците во основните училишта*



Графикон 2 – *Застапеност на пол во професијата наставник по англиски јазик и професор на високообразовните институции*



Според графичкиот приказ на испитаниците според застапеноста на полот во професијата наставник-професор гледаме дека од вкупниот број на анкетирани испитаници во основните училишта жените се процентуално позастапени 96,72 % во однос на мажите 3,28 % , а од вкупниот број на анкетирани испитаници на факултетите жените се исто така процентуално позастапени 82,60 % во однос на мажите 17,40 % . Доаѓаме до заклучок дека во Македонија сеуште професијата наставник и професор е попривлечна и посоодветна за женскиот пол .

Табела 3 - *Ниво и вид на образование на вработените натавници во основните училишта и на професорите кои подготвуваат наставници на високообразовните институции*

Основни училишта					Вискообразовни институции				
Наставна насока	Преведувачка насока	Доквалифика ција	Педагошка Академија	Друго	Магистер	Асистент	Доцент	Редовен професор	Вонреден професор
50	0	7	2	2	5	5	8	2	3
Вкупно 61наставник					Вкупно 23 професори				

Од табелата се има согледување дека наставниците имаат завршено соодветно високо образование за наставници, а оние кои завршиле преведувачка насока се стекнале со доквалификација. Само двајца од наставниците се со друго образование односно факултет. Професорите на факултетите се оспособени исто така за обука и следење на образованието на идните наставници.

Графиконите 3 и 4 ни даваат попрегледна визуелна слика за состојбата :

Графикон 3 и 4 – <u>*Вид на образование на вработените наставници во училиштата и на професорите кои подготвуваат наставници*</u>

Г3-Вид на образование на вработените наставници во основните училишта

Г4 -Вид на образование на професорите кои подготвуваат наставници на високообразовните институции

3.1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ОД ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА

Со помош на анкетниот лист наменет за наставниците по англиски јазик во основните училишта имаме за цел да ги испитаме ставовите и мислењето на испитаниците за прашања кои се однесуваат на степенот на стекнати педагошки компетенции во рамките на иницијалното образование на факултетите. Анкетирањето треба да овозможи да се релизираат задачите од истражувањето 1,2,3,4,5 и 6 со кои би се тестирале хипотезите 1,2,3,4 и 5. Резултатите од анкетата се прикажани табеларно и графички. Табеларните прикази ги содржат податоците за дистрибуција на фреквенцијата (f) и процентуалниот израз (%). Прашањата ќе се обработуваат редоследно за секој дел посебно од анкетниот лист: педагошки компетенции, специфични компетенции и комбиниран дел на прашања (од отворен, алтернативен и селективен тип).

Интересен е фактот што по однос на сите прашања испитаниците односно најголемиот или поголемиот дел од нив се изјаснуваат дека не се воопшто или пак се делумно оспособени за вршење на наведените активности односно воопшто или делумно ги поседуваат дадените компетенции стекнати за време на иницијалното

образование на високообразовните институции. Само во еден случај, од вкупно 37 наведени компетенции се изјасниле дека се потполно оспособени и обучени , а тоа се однесува на користењето на македонскиот стандарден јазик.

Од ова произлегува заклучокот дека испитаниците односно наставниците по англиски јазик имаат јасна слика за себе т.е. ги препознаваат своите недостатоци и потреба за стекнување на дополнителни компетенции и вештини кои не ги стекнале во иницијалното образование за вршење на својата образовна работа во едно современо училиште.

Најпрвин ќе се осврнеме на прашањата од *првиот дел од анкетата* (1-23) кои се однесуваат на општите педагошки компетенции кои наставниците ги стекнале за време на своето образование. По целосниот преглед за појасна слика ќе следи анализа и интерпретација на податоците за секое прашање посебно.

Табела бр.4 - *Педагошки компетенции кои наставниците ги стекнале во иницијалното образование на високообразовната институција – целосен преглед*

	Стекнати компетенции во иницијалното образование	**Воопшто не се согласувам**		**Делумно се согласувам**		**Потполно се согласувам**	
I.	**Педагошки компетенции**	f	%	f	%	f	%
1.	Усвојување на принципите на планирање и организација на настава	17	27,87	35	57,38	9	14,75
2.	Примена на вештини за планирање и организација на воспитно образовниот процес	21	34,43	29	47,54	11	18,03
3.	Познавање на целите на курикулумот за соодветниот предмет и возраст	29	47,54	24	39,34	8	13,12
4.	Таксономија на цели (когнитивен , афективен и психомоторен дел)	23	37,71	28	45,90	10	16,39
5.	Следење и вреднување во воспитната работа	26	42,62	26	42,62	9	14,76
6.	Поседување вепштини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес	37	60,66	17	27,87	7	11,47
7.	Поседување вештини за иновирање на воспитно-образовниот процес	21	34,43	32	52,46	8	13,11
8.	Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи за соодветна возраст	21	34,43	31	50,82	9	14,75

9.	Примена на стратегии за ефикасна наставна работа	23	37,71	26	42,62	12	19,67
10.	Различни стилови на учење и примена на средства за индивидуализација во наставата (надарени и талентирани , ученици кои послабо напредуваат)	37	60,66	18	29,51	6	9,83
11.	Оспособеност за интерперсонална комуникација и решавање на конфликтни ситуации на сите нивоа – наставен , колегијален и менаџерски дел	45	73,77	12	19,67	4	6,56
12.	Интеракција во наставата и комуникација со децата и родителите	41	67,21	15	24,59	5	8,20
13.	Вештини за општење во мултикултурното опкружување – деца, родители , колеги	45	73,77	12	19,67	4	6,56
14.	Свесност за диверзитет на различни ученици и примена на различни стратегии за прифакање и толеранција	40	65,57	18	29,51	3	4,92
15.	Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови и нивно следење	54	88,52	6	9,84	1	1,64
16.	Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап	43	70,49	15	24,59	3	4,92
17.	Познавање и избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група	44	72,13	17	27,87	/	/
18.	Знаење за водење на педагошка документација и евиденција	46	75,41	11	18,03	4	6,56
19.	Употреба на педагошки аспект во користењето на учебниците и литературата во образованието	38	62,30	21	34,43	2	3,27
20.	Познавање на етичкиот кодекс на наставникот и знаење на постигнување на решенија преку аргументирање	36	59,02	19	31,15	6	9,83
21.	Справување со насилството во образованието	53	86,89	7	11,47	1	1,64
22.	Професионалност и морални принципи во воспитната пракса (почит , грижа емпатија, солидарност и социјална правда)	25	40,98	32	52,46	4	6,56
23.	Професионална комуникација на наставникот и етика – прашања и дискусии за прашања од општ интерес, нивно покренување и решавање	28	45,90	27	44,26	6	9,84

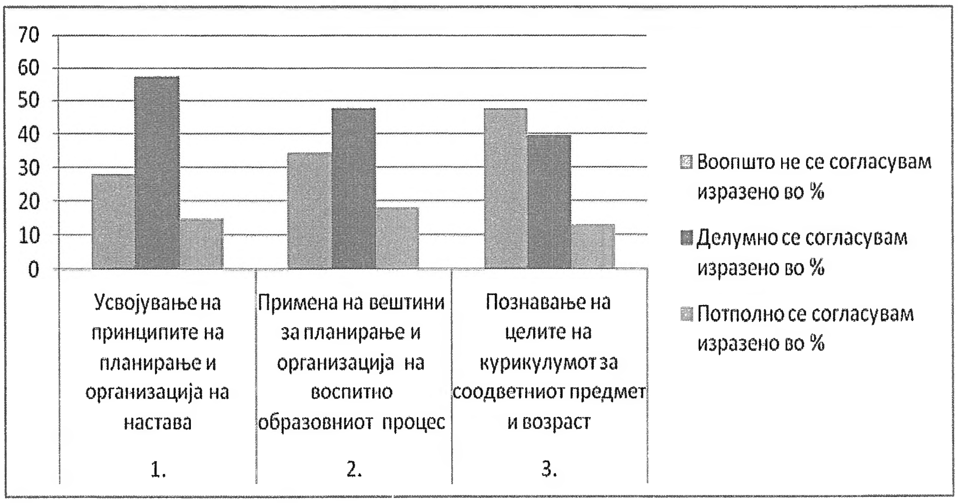
По однос на ***првото прашање*** т.е. колку наставниците се оспособени за усвојување на принципите на планирање и организација на настава по завршување на иницијалното образование, поголемиот дел од испитаниците (57,38%) делумно се согласуваат дека се сстекнале со овие вештини, 27,89% сметаат дека воопшто не се

стекнале со такви способности, а само 14,79% потполно се согласуваат дека ги поседуваат.

На ***второто прашање*** колку наставниците се оспособени за примена на вештините за планирање и организација на воспитно образовниот процес, повторно поголемиот дел на испитаници изразуваат став дека делумно се стекнале со такви вештини (47,54%), а 34,43 % сметаат дека воопшто не поседуваат такви вештини, додека само 18,03% сметаат дека потполно ги поседуваат.

По однос на тоа колку наставниците ги познаваат целите на курикулумот за соодветниот предмет (т.е. англискиот јазик) и возраст, од ***третото прашање*** најголем дел од наставниците изразуваат став дека воопшто не ги познаваат (47,54%), 39,34% дека делумно ги стекнале, а само 13,12 % се изјасниле дека потполно ги познаваат. Ова е интересен факт затоа што курикулумските цели се всушност основа за реализирање на структурирано планирање и организација на наставата и образовниот процес односно вештините спомнати во прашањата 1 и 2. Иако тие ја покриваат главната теоретска и практична материја во изучувањето на методиките на високо образовните институции кои подготвуваат идни наставници, сепак испитаниците изразуваат став дека делумно се обучени за дадените компетенции.

Графикон 5 – Тврдење број 1-3: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 1.2. и 3*



Графички, резултатите во врска со степенот на стекнати компетенции во иницијалното образование на наставниците наведени во првите три прашања кои се тематско поврзани, се претставени преку графиконот број 5 .

Овие прашања се во функција на хипотезата 2 и 5 со што се утврдува тврдењето дека наставниците сметаат дека не поседуваат доволно педагошки компетенции и дека во текот на студирањето не се стекнале со општи и специфични компетенции за реализација на наставата по англиски јазик, во дадениот случај вештини за планирање и организирање на наставата и целите на курикулумот за соодветна возраст.

На ***четвртото прашање*** колку наставниците поседуваат педагошки компетенции за употреба на Таксономијата на цели (когнитивен, афективен и психомоторен дел), поголемиот дел од наставниците (45,90%) се на мислење дека делумно ги поседуваат, 37,71% воопшто не ги стекнале за време на своето образование, а 16,39% дека потполно ги познаваат.

Овие компетенции се од битно значење во однос на спроведувањето на планското оценување и сите негови нијансирања од страна на наставникот во текот на наставата како и за изработка на критериуми и различни видови тестови се’ со цел оценувањето да биде објективно и точно.

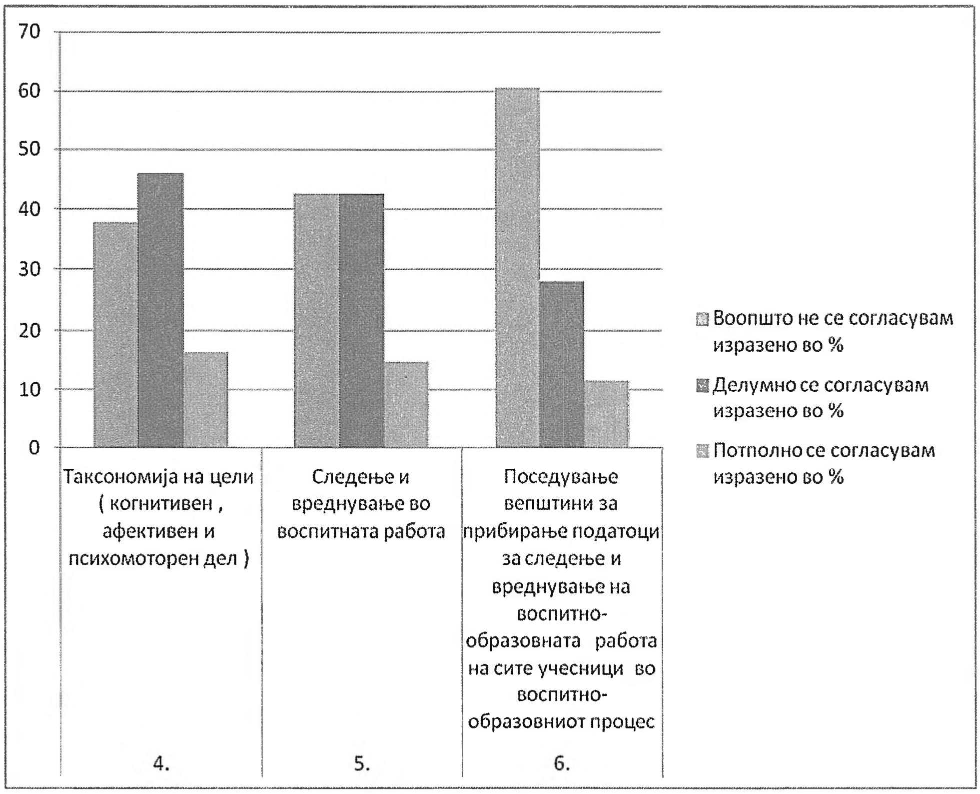
За прашањето кое се надоврзува на претходното, за тоа колку наставниците се оспособени за следење и вреднување во воспитната работа, подеднаков број испитаници – ***петтото прашање,*** (42,62%) го делат ставот дека не се воопшто или дека се делумно оспособени за тоа. Остатокот од испитаниците (14,76%) сметаат дека се оспособени за овие активности.

На ***шестото прашање*** исто така по однос на тоа колку наставниците се оспособени за поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-бразовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес, испитаниците се изразиле приближно на ист начин, односно најголемиот дел (60,66%) завземаат став дека воопшто не ги поседуваат таквите компетенции, 27,87% дека делумно ги имаат стекнато, а само 11,46% се на мислење дека потполно ги познаваат. Од ова произлегува заклучок дека следењето и вреднувањето на воспитно-образовниот процес како клучен показател за напредувањето не само на учениците туку и на другите учесници во наставата кое се реализира во школските институции е недоволно осознаено, покриено и несоодветно поткрепено со знаење. Вештината на вистинско вреднување, не само на учениците туку и на сопствената работа и работа на колегите и работата на училиштето, е битен фактор кој влијае врз објективната евалуација и самоевалуација како неминовен процес во образовната институција.

Овие три прашања се во функција на хипотезата број два чиј исказ е дека наставниците не поседуваат доволно педагошки компетенции, овде станува збор за

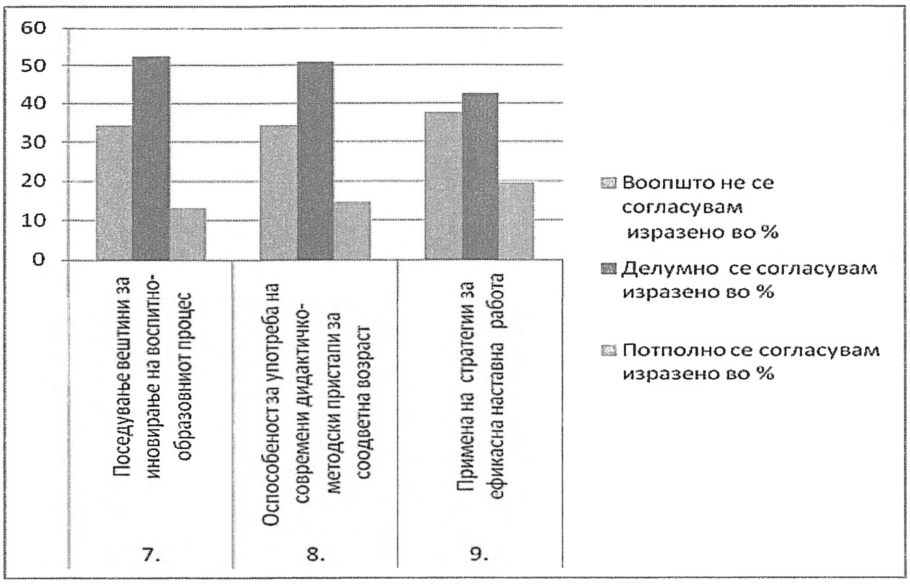
вештините при вреднување на воспитно-образовниот процес и прибирање податоци за следење согласно таксономијата на цели за дадена возраст, за што кажува и следниов приказ:

Графикон 6 – Тврдење број 4-6 : _Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 4,5 и 6_



По однос на следните три *прашања (од 7 до 9)* проследени преку приказот на графикон 7, поврзани со хипотезите под број два и пет кои се однесуваат на современа методска образовна работа, наставниците повторно даваат приближен број искази, односно поголемиот дел се изјаснувааат дека недоволно поседуваат вештини за иновирање на воспитно-образовниот процес, оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи за соодветна возраст и примена на стратегии за ефикасна наставна работа (52,46%, 50,82% и 42,62%) , второстепено дека воопшто немаат такви стекнати компетенции (34,43%, 34,43% и 37,71%) а најмал дел дека потполно ги поседуваат (13,11%, 14,75% и 19,67%), со што се потврдуваат тврдењата во хипотезите за недоволно стекнати општи компетенции на наставниците за реализација на наставата, со што не поседуваат доволно знаења и вештини за примена на стратегии и дидактички иновативен пристап во наставата по англиски јазик.

Графикон 7 – Тврдење број 7-9: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 7.8. и 9.*



Ова јасно укажува на фактот дека образованието на 21 век во Македонија има потреба од итно спроведување на ефикасна настава и користење на современи методи и стратегии соодветни за возраста на детето кое учи.

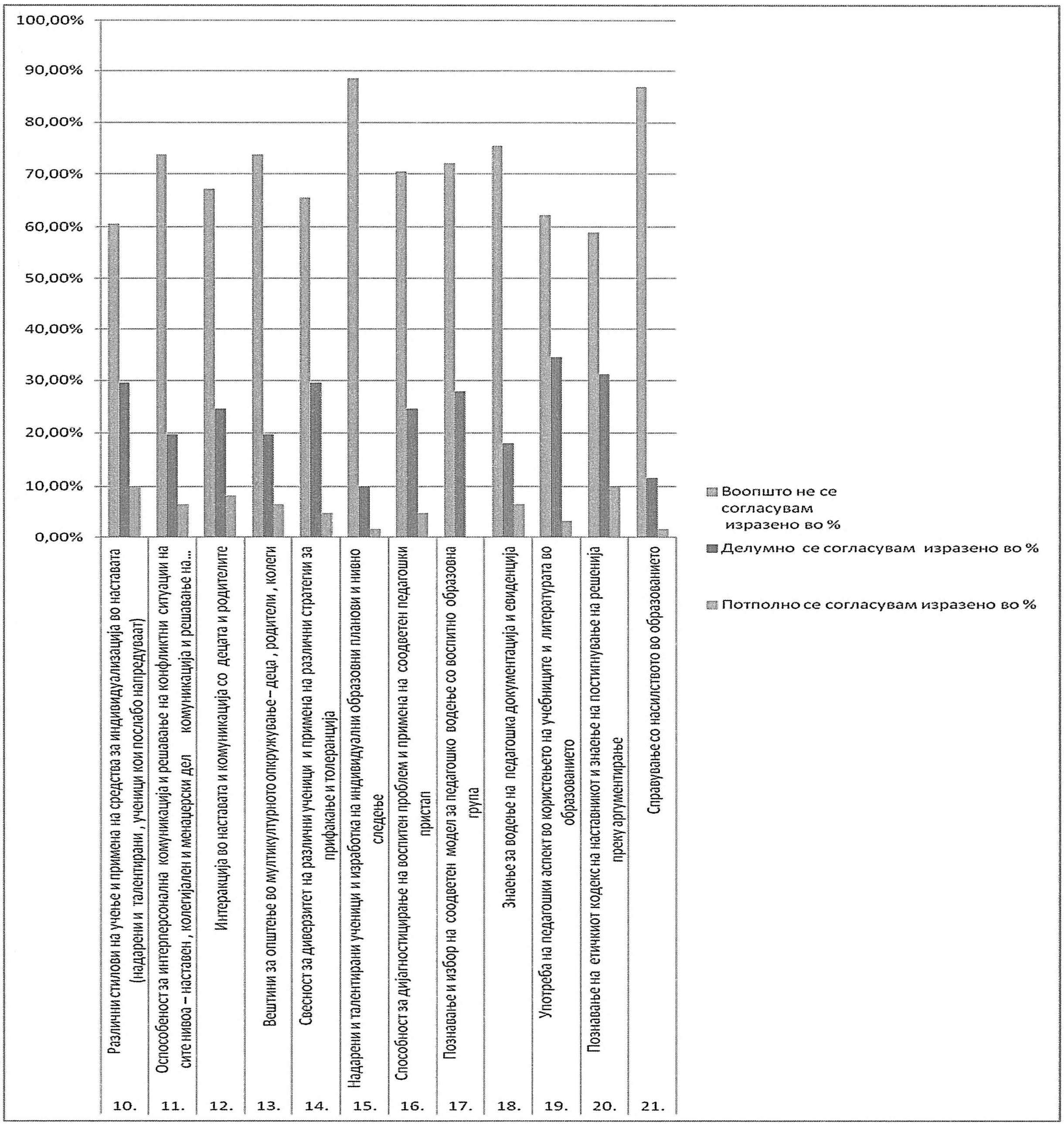
Прашањата кои следат ***од бр. 10 до бр. 21*** од делот на општи педагошки компетенции кои се однесуваат за свесноста на различни видови стилови на учење и диверзитет на ученици кои учат, на правилното општење на наставниците во откривањето на пречките на учење како и на оние кои побрзо напредуваат, и примена на соодветен педагошки пристап во разни ситуации како и справување со насилството во образованието, најголем дел на испитаници категорично се изјаснија за непоседување и неусвојување на таквите потребни компетенции за време на своето иницијално образование или дека недоволно ги поседуваат. Прашањата се исто така во функција на хипотезата број два со што се потврдува исказот дека наставниците во текот на своето студирање не се стекнале доволно со општи и специфични компетенции за реализација на наставата. Бројчаните показатели одат и подалеку од недоволно поседување на истите односно по сите прашања најголем број испитаници дале став дека воопшто не ги поседуваат. Процентот на исказите на испитаниците изразен табеларно и графички е следниот :

Табела бр.5 - *Педагошки компетенции кои наставниците ги стекнале во иницијалното образование на високообразовната институција – бр.10-21*

Бр.на прашање	***Педагошки компетенции кои ги стекнале наставниците за време на своето иницијално образование***	***Воопшто не се согласувам***	***Делумно се согласувам***	***Потполно се согласувам***
10.	Различни стилови на учење и примена на средства за индивидуализација во наставата (надарени и талентирани , ученици кои послабо напредуваат)	60,66 %	29,51 %	9,83 %
11.	Оспособеност за интерперсонална комуникација и решавање на конфликтни ситуации на сите нивоа – наставен , колегијален и менаџерски дел	73,77 %	19,67 %	6,56 %
12.	Интеракција во наставата и комуникација со децата и родителите	67,21 %	24,59 %	8,20 %
13.	Вештини за општење во мултикултурното опкружување – деца , родители , колеги	73,77 %	19,67 %	6,56 %
14.	Свесност за диверзитет на различни ученици и примена на различни стратегии за прифаќање и толеранција	65,57 %	29,51 %	4,92 %
15.	Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови и нивно следење	88,52 %	9,84 %	1,64 %
16.	Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап	70,49 %	24,59 %	4,92 %
17.	Познавање и избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група	72,13 %	27,87 %	0 %
18.	Знаење за водење на педагошка документација и евиденција	75,41 %	18,03 %	6,56 %
19.	Употреба на педагошки аспект во користењето на учебниците и литературата во образованието	62,30 %	34,43 %	3,27 %
20.	Познавање на етичкиот кодекс на наставникот и знаење на постигнување на решенија преку аргументирање	59,02 %	31,15 %	9,83 %
21.	Справување со насилството во образованието	86,89 %	11,47 %	1,64 %

Сево ова укажува на фактот дека наставникот денес не располага со доволен број на средства за примена за индивидуализација во наставата и свесност за различност на примена на различни методи и стратегии за различни ученици и ниво на напредување. Тие се недоволно оспособени за изработка на индивидуални образовни планови и следење на оние ученици со пречки во учењето и на оние кои побрзо напредуваат и ја усвојуваат материјата по предметот. Во однос на општењето и комуникацијата, не само со децата туку и со колегите и родителите во однос на воспитен проблем или решавање на конфликтни ситуации и справување со насилството во училиштето (на ниво на наставен, колегијален и менаџерски дел), исто така, наставникот се изјаснува за непоседување на потребните компетенции како и во однос на избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група и етиката на аргументирање и решавање проблем.

Графикон 8 – Тврдење број 10-21: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 10.-21.*



Исто така, наставниците по завршувањето на високото образование не се чувствуваат подготвени за водење на педагошката евиденција и документација во училиштето поради фактот што сите идни наставници за прв пат се среќаваат со овој дел откако ќе стапат на работното место како и тоа дека изразуваат неподготвеност во користењето на учебниците и литературата во образованието во однос на изборот на

учебникот за соодветно одделение и возраст, примена на педагошки аспект во литературата на јазикот и слично.

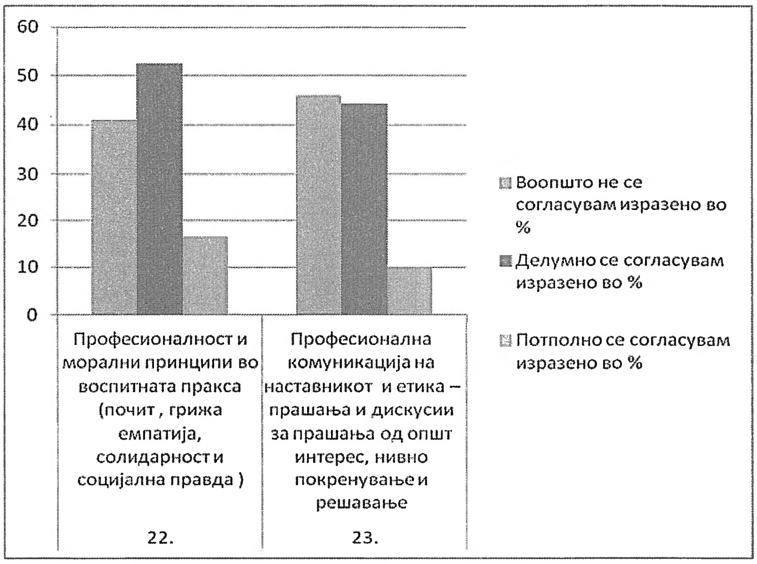
Мултикултурното опкружување и комуникација на различни нивоа (родители , деца, колеги) претставува исто така голем предизвик за испитаниците, од кои дури 73 % истакнале дека е сосема нова димензија во образовната област. Ова е особено важно поради фактот што оваа компетенција е една од клучните осум во европската рамка и предвидува знаења и вештини на наставниците за разбирање на мултикултурните и социо-економските димензии на едно општество и средина на живеење за придонесување кон оптимално физичко и ментално здравје на нејзините граѓани.

Последните две ***прашања бр. 22 и бр. 23*** од првиот дел на анкетниот лист, се однесуваат повеќе на личноста на наставникот која, покрај стручното владеење на дадениот предмет, е клучен фактор во реализација на педагошките компетенции во наставата. Тие се во функција на четвртата хипотеза која тврди за наидување на повеќе потешкотии во наставата од страна на наставниците поврзани со реализацијата на воспитните задачи .

По однос на тоа колку наставниците се оспособени за професионално работење и обврзаност на моралните принципи во воспитната пракса (почит, грижа, емпатија, солидарност и социјална правда) 52,46 % се изјасниле за недоволно поседување на овие вештини, а 40,98% дека воопшто не ги поседуваат. Само 6,56% испитаници сметаат дека потполно ги поседуваат ваквите вештини.

За тоа дали и колку наставниците се оспособени за професионална комуникација и етика во однос на прашања и дискусии од општ интерес и нивно покренување и решавање, најголем дел од испитаниците 45,90 % сметаат дека воопшто не се насочени и поткрепени со вакви вештини и компетенции, 44,26 дека делумно ги познаваат патеките на реализирање, а само 9,84 % сметаат дека ги познаваат. Со оглед на фактот што социјалната и граѓанската компетенција е една од клучните компетенции на Европската рамка, еден современиот наставник треба да поседува вештини кои ќе допринесат за средина за работа со почит кон други гледишта и доверба, како и почитување на туѓите вредности и демократски принципи. Тој треба да поседува знаење и компетенции за можноста на вклучување во јавниот домен за искажување солидарност и интерес во решавањето на проблемите, не само во локалната туку и во пошироката заедница. Овие искази графички изгледаат вака :

Графикон 9 – Тврдење број 22 и 23: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 22.и 23.*



Вториот дел од анкетниот лист се однесува на специфичните педагошки компетенции кои наставниците ги имааат стекнато за време на иницијалното образование на факултетите на катедрите по англиски јазик. Се состои од 14 прашања, искази на скалата за неопходни компетенции кои наставниците би требало да ги имаат стекнато за непречено и успешно делување во образовниот процес и наставата по англиски јазик. По целосниот преглед прикажан долу (табела бр.6) ќе се осврнеме со анализа и интерпретација на податоците за секое прашање посебно.

По однос на ***прашањата бр. 24 и бр. 25*** за развојот на детската личност и теориите на учење на јазикот според возраста, резултатите говорат во прилог на хипотезата број пет за непоседување доволно специфични компетенции во наставата по англиски јазик. Имено, наставниците искажале мислење дека поголемиот дел (45,54%) воопшто немаат стекнато вештини кои би им помогнале од аспект на возраста на децата, а 44,26 % се изјасниле дека делумно имаат знаења од оваа област, 8,19% само се чувствуваат потполно подготвени по ова прашање.Ова е интересен факт ако земеме во предвид дека дипломираните наставници по англиски јазик кои предаваат на сите одделенија во основното училиште, од прво до осмо/деветто одделение, а не се подготвени и обучени на факултетите за секоја возраст или трилетие од деветтолетката посебно.

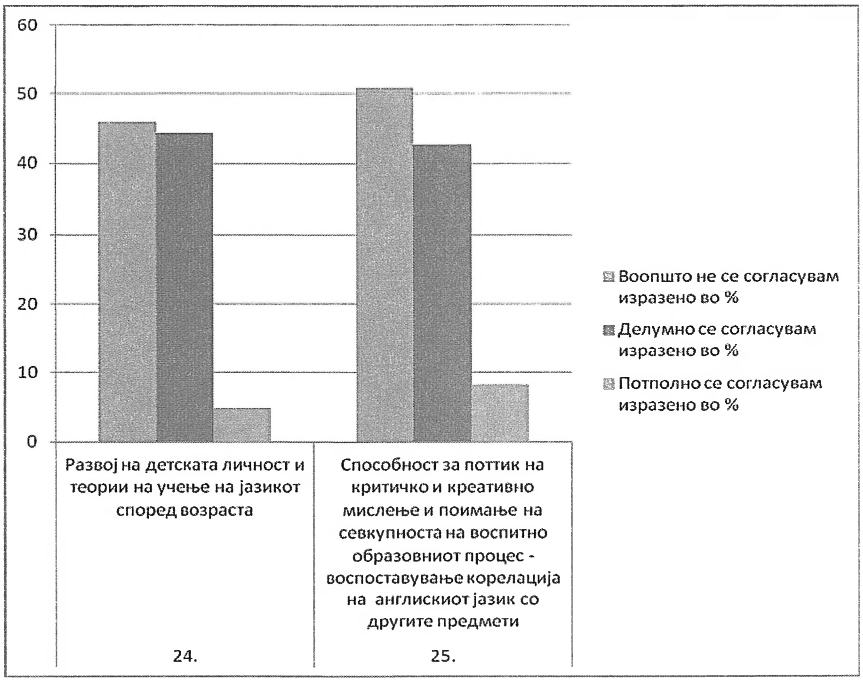
Табела бр.6 - II. Специфични компетенции кои наставниците ги стекнале во иницијалното образование на високообразовната институција – целосен преглед

	Стекнати компетенции во иницијалното образование	**Воопшто не се Согласувам**		**Делумно не се согласувам**		**Потполно се согласувам**	
II.	**Специфични компетенции**	f	%	f	%	f	%
24.	Развој на детската личност и теории на учење на јазикот според возраста	29	45,54	27	44,26	5	8,19
25.	Способност за поттик на критичко и креативно мислење и поимање на севкупноста на воспитно образовниот процес - воспоставување корелација на англискиот јазик со другите предмети	31	50,82	25	40,98	5	8,20
26.	Создавање стимулативна средина за учење на англискиот јазик	16	26,23	32	52,46	13	21,31
27.	Иновирање и употреба на дидактички средства, примена на современи наставни стратегии, техники и методи за изучување на англискиот јазик	16	26,23	29	47,54	16	26,23
28.	Компетенција за користење на информациско – образовна технологија поврзана со целите на настава по англиски јазик	46	75,41	9	14,75	6	4,84
29.	Употреба на различни извори на учење на англиски јазик : литература , поезија , текстови , интернет сајтови и др. и нивна употреба за соодветна возраст на учениците	18	29,51	30	49,18	13	21,31
30.	Примена на рефлексија во наставата по англиски јазик	37	60,66	19	31,15	5	8,19
31.	Познавање и евалуација според нивоата на Мегународна Референт-на Рамка за јазици и познавање на јазични вештини, разликувам различни мегународни испити и умеам да правам подготвки (KET, CFE, CAE, и др.)	40	65,57	8	13,11	3	4,92
32.	Мултикултурализмот и јазикот, оспособеност за интеграција на мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели	47	77,05	10	16,39	4	6,56
33.	Познавање на Курикулумски цели и програми за англиски јазик на образовни тела и институции (МОН, БРО , ДИЦ и сл.)	50	81,97	10	16,39	1	1,64
34.	Едуциран-а сум да користам стандарден македонски јазик	4	6,56	13	24,31	44	72,13
35.	Познавање на обврските од законската регулатива за основно образование – (ЗОО)	51	83,61	8	13,11	2	3,28

36.	Подготвеност за личен континуиран и професионален развој преку индивидуално учење	23	37,71	28	45,90	10	16,39
37.	Концептот на доживотно учење и препознавање на потребата за до-едукација	20	32,79	28	45,90	13	21,31

Мораме да нагласиме дека ова е многу битно особено кога се работи за деца кои имаат потреба од прилагодување во првите училишни години и кај кои изучувањето јазик се одвива на сосема поинаков начин и со посебна методологија за разлика од учениците во предметна настава.

Графикон 10 – Тврдење број 24 и 25: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 24.-25.*



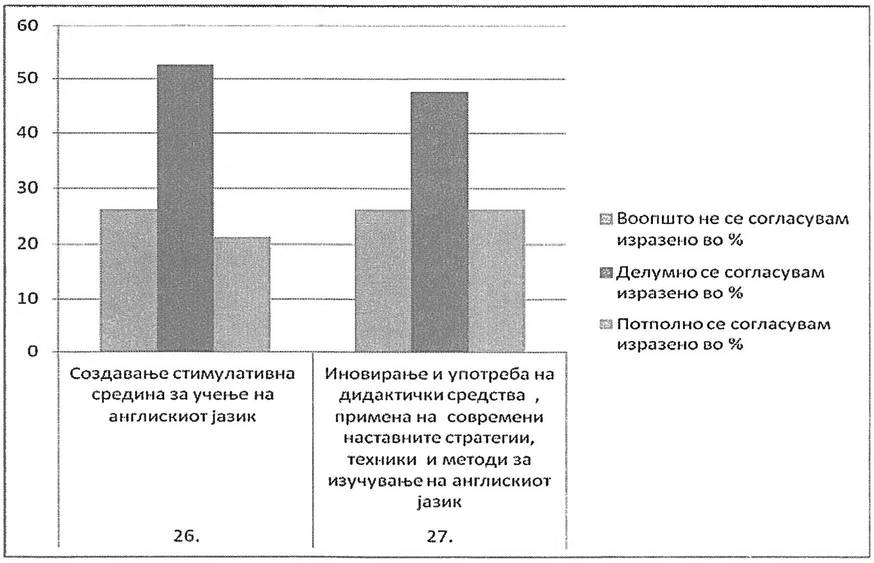
Кога се работи за тоа колку наставникот е способен да поттикне критичко и креативно мислење и поимање на севкупноста на воспитно - образовниот процес односно да воспостави корелација на англискиот јазик со другите предмети, поголемиот дел од наставниците повторно ја истакнуваат својата неподготвеност за тоа (50,82 %) , или делумно се подготвени (40,98 %) додека само 8,20 % истакнуваат дека тоа можат да го направат непречено. Резултатите повторно се во функција на хипотезите број два и пет односно непоседување доволно педагошки и специфични компетенции на наставниците во воспитно-образовниот процес, што понатаму во

излагањето ќе видиме дека се резултат на недоволно застапени педагошки предмети во нивното иницијално образование.

Реализацијата на корелација на англискиот јазик со другите предмети, од наставникот бара познавања и свест за културата не само за својот предмет и локалитет туку и поимање и поврзување со другите предметни подрачја и култури на другите народи, што насочува кон продлабочување на соработката со другите предметни наставници со што децата би го восприемале светот каков што е, во целост а не поделен на подрачја и одделени и неповрзани знаења од различни дисциплини. И за двете први прашања од вториот дел на анкетниот прашалник како што можеме да видиме резултатите се приближно исти според графичкиот приказ број 10.

Поголемиот број наставници (52,46% и 47,54 %) по однос на ***прашањето 26 и 27*** се изјасниле дека недоволно поседуваат вештини и знаења во врска со создавање стимулативна средина за учење на јазикот како и иновирање и употреба на дидактички средства, примена на современи наставните стратегии, техники и методи, потоа дека воопшто за тоа не биле обучени 26,23 %, а дека потполно се оспособени за тоа се изјасниле 21,31 % и 26,23 % од испитаниците.

Графикон 11 – Тврдење број 26 и 27: _Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 26.-27._

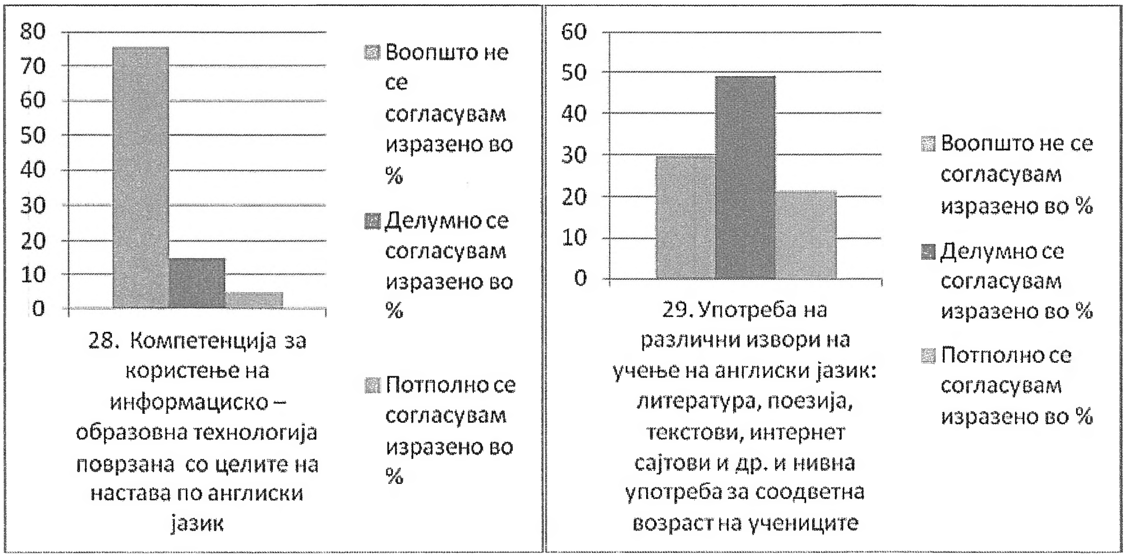


Резултатите прикажани на графиконот број 11 се во функција на хипотезите под реден број два и четири за недоволно поседување на педагошки компетенции и наидување на повеќе проблеми од воспитна природа, со што наставниците би биле

покомпетентни во создавање на стимулативна средина за учење и примена на разни стратегии и методи за подобрување на наставниот процес и учењето.

По однос на ***прашањето бр. 28*** за оспособеност на наставниците за користење на информациско-образовната технологија поврзана со целите на настава по англиски јазик, дури 75,41 % од вкупниот број наставници се имаат изјаснето дека воопшто не биле обучени за тоа, 14,75 % дека се делумно запознати за време на своето образување како наставници, а само 9,84 % дека се потполно запознати со потребните информации. Ваквите бројки се должат на фактот што поради новините на дигитализацијата во образованието во последната деценија, воведувањето на компјутерите во наставата и нивното користење во информирањето за успехот на учениците преку електронскиот дневник, наставниците наидуваа на потреба од дополнителна помош при воведување и ажурирање на најновите податоци. Исто така, наставниците имаа потреба од неопходна помош при селектирање на дигитални ресурси според возраста на учениците и целите во наставата по англиски јазик што упатува на заклучок од неопходност од вклученоста на ваквите податоци во педагошките предмети во текот на иницијалното образование на идните наставници. Сето ова оди во прилог на исказот во хипотезата под реден број еден за недоволна застапеност на педагошки дисциплини и предмети во студиските групи за образование на наставниците кои би ги зајакнале нивните компетенции. Истиот став се потврдува и во наредното прашање од анкетата.

Графикон 12 и 13 – Тврдење број 28 и 29: <u>*Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 28. и 29.*</u>

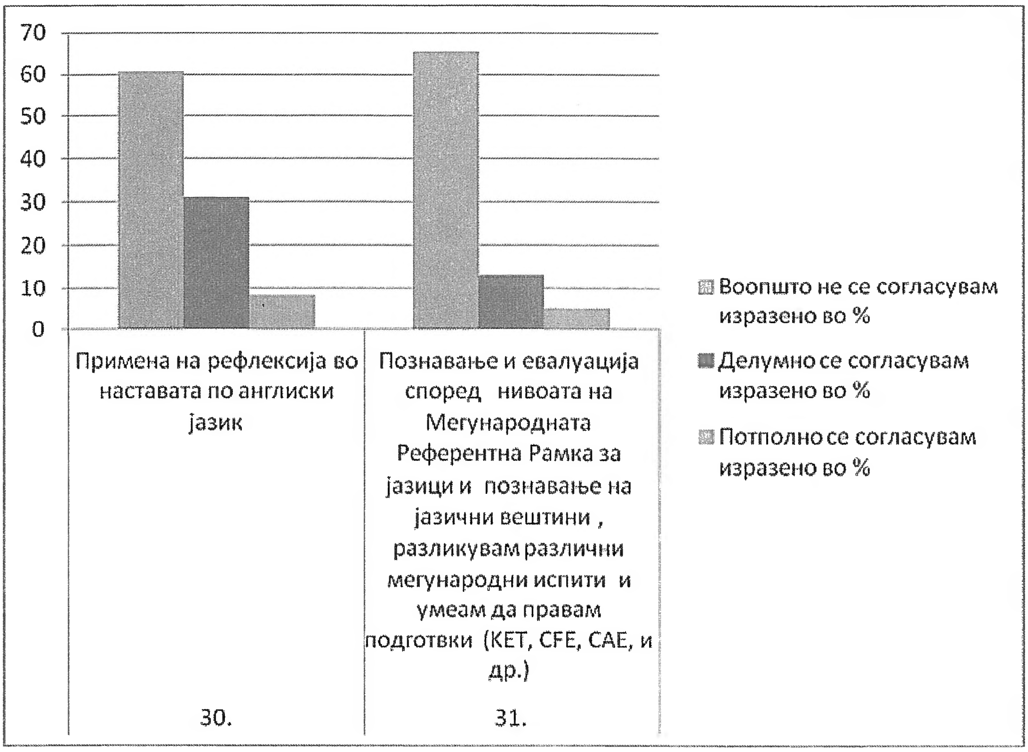


Кога наставниците беа запрашани, ***прашање бр.29***, дали умеат да селектираат и колку употребуваат различни извори на учење на англискиот јазик (литература, поезија, текстови, интернет сајтови и др.) и за нивната употреба за соодветна возраст на учениците, се изјаснија дека, делумно имаат стекнато такви компетенции (49,18 %) , неколку од испитаниците дека воопшто не ја изучувале оваа проблематика (29,51 %), а остатокот дека потполно ги познаваат начините за таквата реализација (21,31 %), со што ја потврдуваме хипотезата под број пет за недоволност на стекнати специфични компетенции. На оваа тема беа реализирани дополнителни обуки во училиштата во текот на 2013-14 година од страна на Британскиот Совет во соработка со БРО, се' со цел да им пружат дополнителна помош на наставниците практичари.

Приближен број на наставници (60, 65 % и 65,57 %) се изјасниле по ***прашањето 30 и 31*** за примена на рефлексија во наставата по англиски јазик, познавање и евалуација според нивоата на Меѓународна Референтна Рамка за јазици и јазични вештини, вклучително различни меѓународни испити и подготовки (KET, CFE , CAE, и др.) кои се во прилог на хипотезата два што се однесува на недоволно поседување педагошки компетенции во реализација на наставата по англиски јазик. Меѓународната Рамка опфаќа поширок домен во јазичната настава и третира вештини кои се стекнуваат како посебен предмет или дисциплина, на јазични степени и нивоа и евалуација на познавање и изучување на јазикот.

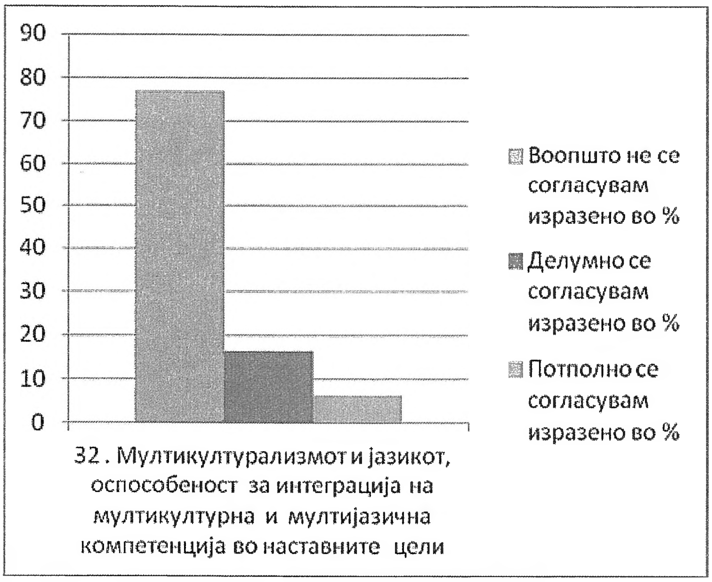
Само мал дел од нив (8,19 % и 4,92 %) се изјасниле позитивно по ова прашање. Рефлексијата на наставниците во текот на наставниот процес соодејствува како повратна информација на достигнување на целите за постигнатото ниво на знаење според Меѓународната Референтна Рамка. Ова е битно поради фактот што нивното познавање овозможува непречено реализирање на програмските цели изработени од БРО за соодветните одделенија при изучување на англискиот јазик. Всушност секое одделение и програма има свое место во оваа рамка како и опис на јазичните вештини за секое ниво на познавање на јазикот. Остатокот од испитаниците (31,15 % и 13,11 %) сметаат дека се запознати делумно со користењето на начините на рефлексија во наставата и употреба на рамката. Следи графички приказ бр. 14 за резултатите од искажувањата на наставниците:

Графикон 14 – Тврдење број 30 и 31: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 30.-31.*



Мултикултурализмот и јазикот, оспособеност за интеграција на мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели е задолжителна обврска на наставниците во годишната програма. По ова ***прашање бр. 32***, најголем број наставници сметаат дека не се воопшто оспособени (дури 77,5 %), 16,39 % дека делумно имаат познавање, а само 6,56 % дека потполно ја имаат стекнато оваа компетенција. Ова сознание ја потврдува хипотезата под број четири и пет, при што наставниците се свесни за недостигот од потребни компетенции за непречена реализација на воспитните задачи во секојдневната наставна пракса од аспект на мултијазичност и култура, онаква каква ја имаме во нашата земја со сите свои специфики и карактеристики било да се работи за локално, национално или културно ниво. Следи графички приказ :

Графикон 15 – Тврдење број 32: <u>*Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 32.*</u>

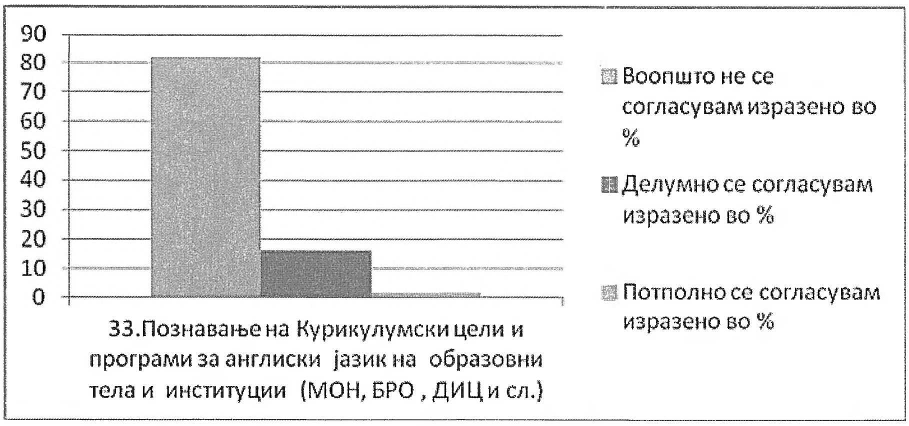


Прашањето бр. 33 се однесува на познавањето на Курикулумски цели и програми за англиски јазик на образовните тела и институции (МОН, БРО, ДИЦ и сл.) и е компетенција која е тесно поврзана со планирањето и организацијата на наставата, со вреднувањето и оценувањето на успехот на учењето, затоа од исклучително значење е да биде темелно вклучена во рамките на иницијалното образование на идните наставници.

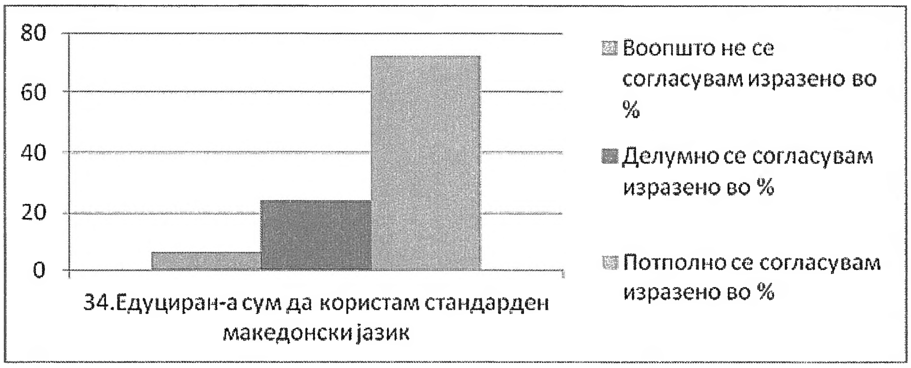
Како што гледаме од графиконот број 16, дури 81,97 % од наставниците се изјасниле дека не ги познаваат истите по завршувањето на нивното образование, 16,39 % дека делумно ги познаваат, а само 1,64 % односно еден наставник дека ги познава. Сето ова оди во прилог на тврдењето на хипотезата број два и пет односно фактот дека наставниците за време на своите студии не стекнуваат доволно општи и специфични компетенции неопходни за реализација на наставата по англиски јазик.

Интересен е фактот што единствено по ***прашањето бр. 34*** за користење на стандарден македонски јазик, најголем број испитаници се изјасниле позитивно (72,13%). Ова е единствено од сите прашања за кое тие сметаат дека се потполно едуцирани и оспособени. Мал дел (21,31 %) од наставниците мислат дека делумно ја поседуваат таквата вештина, а најмал дел (6,56 %) дека воопшто не ја имаат стекнато. Резултатите графички се претставени во графикон број 17.

Графикон 16 – Тврдење број 33: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 33.*



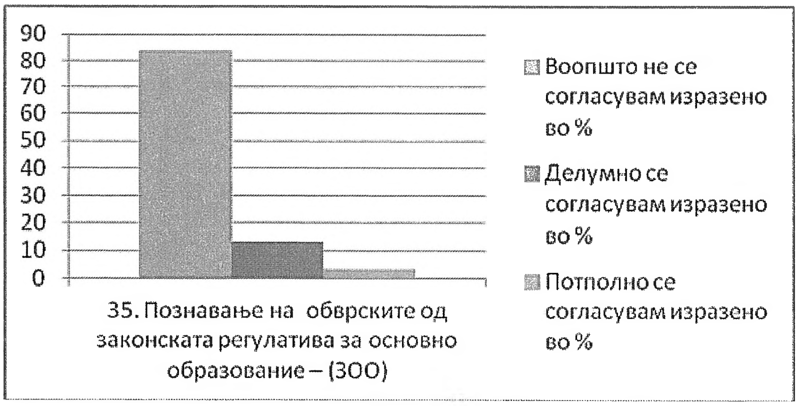
Графикон 17 – Тврдење број 34: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 34.*



Прашањето бр. 35 се однесува на нивото на познавање на обврските од законската регулатива за основно образование – (ЗОО) кое е нешто со кое наставниците за прв пат се среќаваат откако ќе стапат на работното место и затоа најголем број на наставници по ова прашање се изјасниле негативно, дури 83, 61 % сметаат дека немаат познавање, 13,11 % дека делумно се информирани по ова прашање, а само 3,28 % мислат дека имаат познавање за ЗОО. Повторно како што гледаме, наставниците се изјаснуваат во прилог на хипотезата под број пет, односно тие категорично го истакнуваат недостатокот на познавања на законските обврски поврзани со наставната пракса и поседување вештини за доследно почитување на законската регулатива во нашата земја, поврзана со образовниот систем. Таа се однесува секако, не само за ликот на

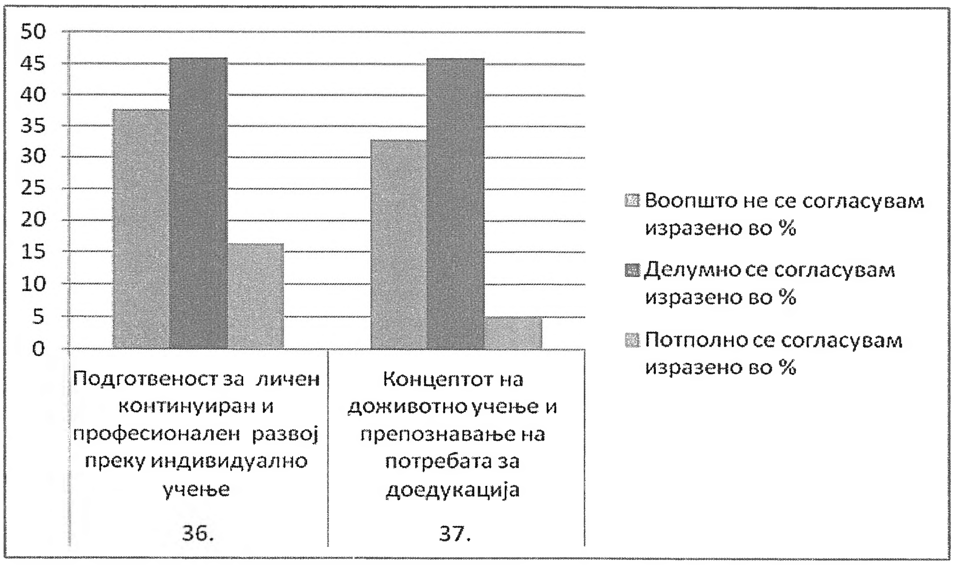
наставникот, наставниот дел туку и во делот на педагошката евиденција, следењето и вреднувањето на учениците како и во соработката со различни образовни тела.

Графикон 18 – Тврдење број 35: *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 35.*



Прашањата бр. 36 и бр. 37 се однесуваат за професионалниот развој на наставникот односно подготвеност за личен континуиран и професионален развој преку индивидуално учење и за концептот на доживотно учење и препознавање на потребата за доедукација. Следи графички приказ на резултатите :

Графикон 19 – Тврдење број 36 и 37 : *Педагошки компетенции кои ги стекнав за време на моите студии се 36 и 37.*



Како што гледаме од приказот, наставниците дале приближно идентичен одговор; 45,90 % од наставниците и во обата случаи сметаат дека делумно се оспособени да ја препознаат потребата за дообразување, 37,71 % и 32,79 % сметаат дека воопшто за тоа немаат добиено насоки во текот на своето образование, а 16,39% и 21,31 % дека потполно умеат да се грижат за своето доживотно образование и индивидуално учење. Ова е особено важно поради фактот што професионалниот и кариерниот развој стои како законска обврска на наставниците во Законот за ОО.

Триесет и осмото прашање од анкетниот прашалник наменето за наставниците по англиски јазик е од отворен вид и гласи: "На кои проблеми најчесто наидувате при реализација на наставната работа по англиски јазик од аспект на потребните педагошки компетенции?" што е во прилог на хипотезата четири. Добивме голем број на одговори и означувања од првиот и вториот дел на компетенции, општи и специфични и листата е прилично долга но како најчести предизвици и пречки во наставата наставниците ја посочуваат :

- *Работата со децата со пречки при учењето и различни способности и проблемите со кои се среќаваат децата со посебни потреби;*
- *Изработката на програми за деца со посебни потреби;*
- *Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови и нивно следење;*
- *Справување со насилството во образованието;*
- *Познавање на целите на курикулумот за соодветниот предмет и возраст;*
- *Познавање на Курикулумски цели и програми за англиски јазик на образовни тела и институции (МОН, БРО , ДИЦ и сл.);*
- *Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап;*
- *Знаење за водење на педагошка документација и евиденција;*
- *Поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес;*
- *Компетенција за користење на информациско- образовна технологија поврзана со целите на настава по англиски јазик;*
- *Интеракција во наставата и комуникација со децата и родителите;*
- *Познавање и избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група;*
- *Мултикултурализмот и јазикот, оспособеност за интеграција на мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели;*
- *Употреба на педагошки аспект во користењето на учебниците и литературата во образованието ;*

- *Познавање и евалуација според нивоата на Мегународна Референтна Рамка за јазици и познавање на јазични вештини, разликување различни меѓународни испити и умеење за реализирање на подготвки (KET, CFE , CAE, и др.);*
- *Професионалност и морални принципи во воспитната пракса;*
- *Познавање на обврските од законската регулатива за основно образование – (ЗОО);*
- *Оспособеност за интерперсонална комуникација и решавање на конфликтни ситуации на сите нивоа – наставен, колегијален и менаџерски;*

Објаснувањата на наставниците за недостиг на оспособеност и проблеми во наставата ги презентираме според честотата во јавувањето и во оригинална верзија за да имаме автентичен приказ на размислувањата на наставниците. Понатаму на листата следат :

- *Педагошки проблеми и дисциплина;*
- *Справување со деца со емоционални и социјални проблеми;*
- *Стиловите на учење и примена на средства и методи за индивидуализација во наставата (надарени и талентирани, ученици кои послабо напредуваат);*
- *Справување со ранлива категорија на ученици, деца со емоционални проблеми, деца со посебни потреби, проблем деца, талентирани ученици и др.;*
- *По завршување на студиите и започнувањето на работа во настава бев принудена да стекнам компетенции низ текот на работата што логично водеше кон низа грешки затоа што за време на моето студирање, педагошкиот дел беше покриен со 2-3 предмети што претставува многу малку помош;*
- *Недостиг на информации и обуки при што бев принудена да се снаогам сам за голем дел од наведените ставки;*
- *Недостаток на квалитетна менторска придружба и вовед во наставата, педагошка документација и изработка на разни обрасци во наставата ;*
- *Оценување и правилно следење на учениците;*
- *Несоодветноста на учебниците по англиски јазик особено за одделенска настава;*
- *Некоординираност меѓу БРО и МОН во однос на документацијата;*
- *Водење педагошка евиденција, остварување контакти со родителите, нивно вклучување во ВОПроцес, емоционални групи, деструктивни однесувања, дисциплина, деца со посебни потреби;*
- *Недисциплина на учениците, недоволна информираност во одделот за администрација, повеќе обуки поврзани со образованието;*
- *Усогласување на наставната програма од БРО со учебниците, годишно и тематско планирање, измените во законот за основно образование;*
- *Сите сегменти на водење на педагошка евиденција, справување со проблем деца, деца со потешкотии во развојот, талентирани деца, проблеми со постојани промени во образованието и законските регулативи;*
- *Педагошки проблеми со деца со посебни потреби, некоординираност меѓу БРО и МОН, педагошка евиденција и нејасност во нејзиното водење;*

- *Ставање оцена, водење на дневник;*
- *Поседување вепштини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес ;*
- *Работа и консултации со родители и процедура на советување;*
- *Занемарување на воспитно-образовна дејност поради преобемна документација, реализација на дигитални содржини и методологија според возраста;*
- *Соочување со проблематика која е диктирана од МОН и БРО а која не е опфатена со студиите во образованието на идните наставници;*
- *Некординација меѓу БРО и МОН, нејасни инструкции за водење на педагошката евиденција, постојано внесување на новини кои не се детално разработени;*
- *Сите дополнителни обуки кои не се спроведени во текот на студирањето што значи наставата била главно лингвистичк,а а многу малку поврзана со предизвиците во училницата и наставата;*
- *Начинот на пополнување на одредени активности не е соодветно објаснет во дневникот на едно одделение, односно не постои рамка или насока, колку, како и зошто истите да се пополнат;*
- *Администрација, дополнителна и додтатна настава, часови, број и распределба по одделенија;*
- *Педагошка евиденција, педагошки воспитни проблеми, посебни потреби и разни способности, менаџирање, комуникација во колективот, однос родител и советување;*
- *Вештини за општење во мултикултурното опкружување – деца, родители ;*
- *Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи за соодветна возраст ;*
- *Развој на детската личност и теории за учење на јазикот според возраста;*
- *Свесност за диверзитет на различни ученици и примена на различни стратегии за прифаќање и толеранција;*
- *Усвојување на принципите на планирање и организација на настава;*
- *Познавање на етичкиот кодекс на наставникот и знаење за постигнување на решенија преку аргументирање;*

Како што гледаме од изнесените искази во врска со проблемите на кои наставниците наидуваат во секојдневната пракса, како примарни ги наведуваат оние поврзани со практичниот дел, односно поврзани со самата настава и чувствуваат потреба од дополнителна помош, објаснување и изучување на проблематиката уште кога се наоѓаат на високо образовната институција и се подготвуваат за наставници. Останатите на листата се следниве :

- *Примена на вештини за планирање и организација на воспитно образовниот процес;*
- *Примена на стратегии за ефикасна наставна работа;*
- *Создавање стимулативна средина за учење на англискиот јазик;*

- *Иновирање и употреба на дидактички средства, примена на современи наставните стратегии, техники и методи за изучување на англискиот јазик;*
- *Професионална комуникација на наставникот и етика – прашања и дискусии за прашања од општ интерес, нивно покренување и решавање;*
- *Компетенција за користење на информациско - образовна технологија поврзана со целите на настава по англиски јазик;*
- *Употреба на различни извори на учење на англискиот јазик: литература, поезија, текстови, интернет сајтови и др. и нивна употреба за соодветна возраст на учениците;*
- *Способност за поттик на критичко и креативно мислење и поимање на севкупноста на воспитно образовниот процес - воспоставување корелација на англискиот јазик со другите предмети;*
- *Концептот на доживотно учење и препознавање на потребата за доедукација;*
- *Подготвеност за личен континуиран и професионален развој преку индивидуално учење.*

Апстиненција во одговорите на ова прашање покажа само 1 испитаник (1,63 %) , а следеа и дополнителни коментари и специфични искажувања на испитаниците во однос на практичниот дел кои мислиме дека е значајно да ги наведеме во автентична форма :

- *Задолжително е потребно повеќе пракса на факултет;*
- *Моето искуство е дека прв пат ја почувствував училницата како наставник кога го полагав практичниот испит по методика;*
- *Праксата директно поврзана со наставниот процес скоро и да ја нема на факултетите;*
- *Постои потреба од поврзаност помеѓу институциите каде се образуваат идните наставници и училиштата во однос на практичната работа и*
- *Потребно е да се воведат нови предмети и практични часови на кои навистина ќе се подготват идните наставници со сите предизвици кои произлегуваат од современат настава.*

Следното ***прашање бр. 39*** исто така е од отворен вид и се однесува на бројот на педагошки предмети што се изучуваат на катедрите по англиски јазик. Прашањето гласи: "Колку педагошки предмети беа застапени во студиската програма по која студиравте?" Добиените податоци се прикажани во табела и графички за да добиеме појасна слика за бројот на педагошки предмети и студиските програми кои подготвуваат наставници по англиски јазик. Прашањето е вовед во следното прашање и е во функција на хипотезата број еден за недоволна застапеност на педагошки дисциплини и предмети во студиските програми за образование и споредба со дадениот број на изучувани предмети во образованието на идните наставници. Забележуваме дека најголем број наставници во текот на иницијалното образование во

студиската група за наставници изучувале 2 до 3 предмети директно поврзани со наставната пракса, односно бројот на педагошките предмети е прилично мал.

Според графичкиот приказ подолу, најголемиот број на испитаници 65% имаат застапено до 3 предмети на високошколската институција која ги образува за наставници.

Табела бр. 7 - Прашање бр. 39

Табела бр. 6		Одговори	
Прашање бр. 39	Колку педагошки предмети беа застапени во студиската програма по која студиравте?	F	%
Број на застапени предмети	1 предмет	1	1,65
	2 предмета	11	18,03
	3 предмета	41	67,21
	4 предмета	5	8,19
	5 предмета	2	3,28
	повеќе	1	1,64
Вкупно		61	100

Претпоставуваме дека постои неусогласеност помеѓу катедрите кои подготвуваат наставници по англиски јазик на различни филолошки факултети во однос на бројот на педагошките предмети кои се изучуваат во текот на иницијалното образование, така што 1,65% од наставниците имаат само по еден односно повеќе од 5 предмети во својата студиска група, по 2 предмети 18,03 % и по 4 предмети 8,19 % од испитаниците.

Графикон 20 – Прашање 39 : Колку педагошки предмети беа застапени во студиската програма по која студиравте?

Четириесетото прашање е од алтернативен тип и се обидува да даде глобален приказ на состојбата по однос на потребниот број на педагошки предмети во иницијалното образование односно дали досегашниот застапен број ги задоволил потребите на наставниците во стекнувањето на педагошките и специфични компетенции. Прашањето гласи “ Дали сметате дека беа доволно? “

Од дадените резултати гледаме дека наставниците се категорични по ова прашање и ја препознаваат потребата од изучување дополнителни педагошки предмети во својата студиска група, се’ со цел по завршувањето да бидат подготвени да одговорат на предизвиците на современата настава. Дури 90,16 % сметаат дека досегашната бројка на педагошките предмети во нивната образовна студиска група е недоволна, а само 9,84% од испитаниците се изјасниле дека бројот на предмети застапени во образованието се доволни. Она што произлегува како заклучок е потреба од стандардизирање и усогласување на програмскиот дел на студиските групи во однос на бројот на застапени педагошки предмети на различни факултети.

Табела бр. 8- *Прашање бр. 40 - Дали сметате дека беа доволно?*

Табела бр. 7		Одговори	
Прашање бр. 40	Дали сметате дека беа доволно?	f	%
а.	Да	6	9,84
б.	Не	55	90,16
Вкупно		61	100

Графикон 21 – *Прашање бр. 40*

Табеларниот и графички приказ е во интерес на зголемување на нивната бројка односно ја потврдуваат хипотезата под реден број шест која се однесува на позитивните ставови на наставниците по однос на зголемување на бројот на педагошки предмети.

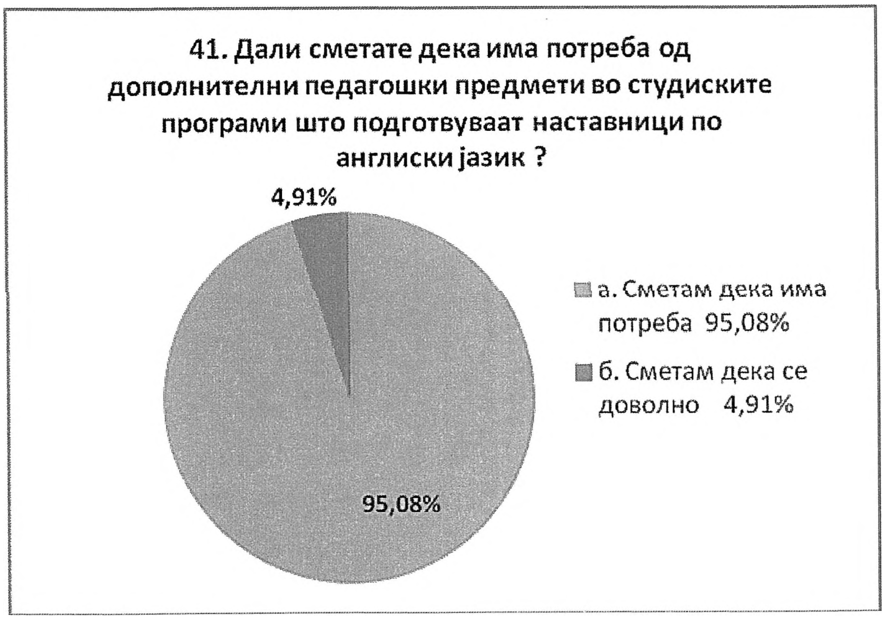
Прашањето бр. 41 се надоврзува на претходното и има за цел да ја потврди неопходноста од вклучување на нови програмски подрачја и предмети поврзани со наставата и образованието на идните наставници. Дури, и нешто поголем број на испитаници 90,16 % имаат став за потреба од изучување на повеќе педагошки предмети во студиските програми што подготвуваат наставници по англиски јазик. Прашањето е алтернативно и гласи:” Дали сметате дека има потреба од дополнителни педагошки предмети во студиските програми што подготвуваат наставници по англиски јазик ?

а. Да

б. Не”.

Следи графички и табеларен приказ :

Графикон 22 – *Прашање бр. 41 - Дали сметате дека има потреба од дополнителни педагошки предмети во студиските програми што подготвуваат наставници по англиски јазик ?*



Табела бр. 9 - *Прашање бр. 41*

Табела бр. 8		Одговори	
Прашање бр. 41	Дали сметате дека има потреба од дополнителни педагошки предмети во студиските програми што подготвуваат наставници по англиски јазик ?	f	%
а.	Сметам дека има потреба	55	90,16
б.	Сметам дека се доволно	6	9,84
Вкупно		61	100

Во прилог на наведената констатација и хипотезата под реден број еден и три се резултатите добиени од ***прашањето бр.42*** од анкетниот лист кое се однесува на тоа колку зголемениот број на педагошки предмети поволно би влијаело врз зајакнувањето на компетенциите на наставниците. Задоволувачки е фактот што најголемиот дел од испитаниците се изјасниле потврдно (70,49%) по ова прашање. Прашањето е од селективен тип и гласи: “Според Ваше мислење, колку зголемувањето на бројот на педагошките предмети во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик ќе ги зајакне нивните педагошки компетенции?

а. Многу ќе ги зајакне

б. Делумно ќе ги зајакне

в. Воопшто нема да ги зајакне.“

Квантитативниот приказ по ова прашање следи во табелата бр. 8 и графиконот бр.22.

Табела бр. 10 - *Прашање бр. 42*

Табела бр. 8		Одговори	
Прашање бр. 42	Според Ваше мислење колку зголемувањето на бројот на педагошките предмети во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик ке ги зајакне нивните педагошки компетенции?	f	%
а.	Многу ќе ги зајакне	43	70,49
б.	Делумно ќе ги зајакне	16	26,23
в.	Воопшто нема да ги зајакне	2	3,28
Вкупно		61	100

Графикон 23 – *Прашање бр. 42 - Според Ваше мислење колку зголемувањето на бројот на педагошките предмети во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик ке ги зајакне нивните педагошки компетениии?*

Прашањето бр.43 е од селективен тип и има за цел да дознае колку наставниците по завршувањето на иницијалното образование се чувствуваат компетентни за влез во наставната пракса. Тоа гласи :”После Вашето дипломирање колку бевте оспособени за реализација на наставата по англиски јазик?

а. Во голема мера

б. Доволно

в. Недоволно

г. Воопшто не бев оспособен/а .”

Табела бр. 11 - *Прашање бр. 43*

Табела бр. 9		Одговори	
Прашање бр. 43	После Вашето дипломирање колку бевте оспособени за реализација на наставата по англиски јазик ?	F	%
а.	Во голема мера	6	9,83
б.	Доволно	29	47,55
в.	Недоволно	20	32,79
г.	Воопшто не бев оспособен/а	6	9,83
Вкупно		61	100

Анализирајќи ја табелата забележуваме дека наставниците се сосредочуваат кон чувството на делумна оспособеност (47,54%) и недостаточност (32,79%). Мал и ист дел од испитаниците (9,83 %) се наоѓаат на двата краја од скалата како што може да се види од гафиконот бр.24 :

Графикон 24 – *Прашање бр. 43- После Вашето дипломирање колку бевте оспособени за реализација на наставата по англиски јазик ?*

Последните две прашања од анкетниот прашалник наменет за наставници по англиски јазик претставува и завршница во заклучокот и констатацијата за потреба од поголем број на педагошки предмети во образованието на новите идните наставници и потребата од дополнително образование на оние кои веќе се стекнале со статус на наставник. ***Прашањето бр 44*** гласи: ”Според Ваше мислење, колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик?

а. До 3
б. Од 4-6
в. Повеќе “.

Резултатите говорат во прилог на хипотезата под реден број еден која гласи:”Наставниците по англиски јазик сметаат дека нема доволна застапеност на педагошки дисиплини (предмети) во студиските програми за образование на наставниците по англиски јазик.”

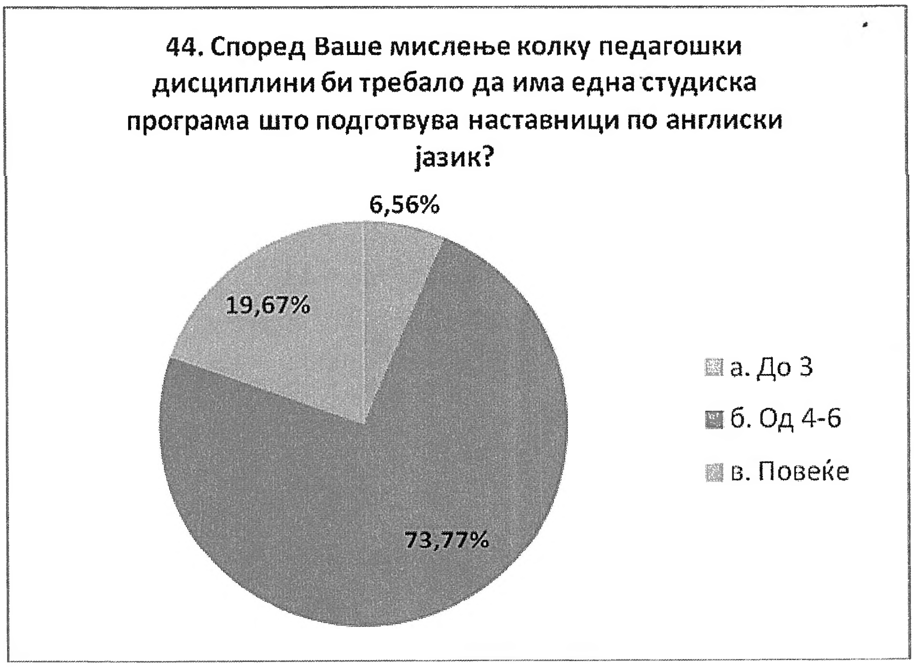
Да ги проследиме приказите :

Табела бр. 12 - *Прашање бр. 44*

Табела бр. 10		Одговори	
Прашање бр. 44	Според Ваше мислење колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик?	f	%
а.	До 3	4	6,56
б.	Од 4-6	45	73,77
в.	Повеќе	12	19,67
Вкупно		61	100

Според податоците во табелата наставниците јасно ја изразуваат потребата од изучување на повеќе дисциплини во студиската група за наставници. Следува заклучокот дека тие искажуваат став дека јазичното подрачје на наставната пракса би требало да се прошири и во теоретскиот и практичниот методски дел со повеќе предмети од сродните дисциплини - педагогија, психологија, социологија, дефектологија и други, се' со цел стекнување на поголеми професионални знаења, вештини и вредности.

Графикон 25 – *Прашање бр. 44- Според Ваше мислење колку педагошки дисиплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик?*



Прашањето бр. 45 како последно, го дава и последниот збор на наставниците во врска со степенот на потребни стекнати компетенции за реализација на наставата. Наставниците, најголемиот дел преку селекција се изјаснуваат за потреба од дополнително образование за оние кои се стекнале со статус на наставник односно стекнуваат недоволно неопходни вештини и знаења за да се справат со предизвиците на една современа настава. Тоа гласи: ”Според Вашето досегашно искуство , колку наставниците по англиски јазик во текот на студирањето/ иницијалното образование стекнуваат педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик?

а. Во голема мера

б. Доволно

в. Недоволно , има потреба од дополнително образование

г. Воопшто не стекнуваат “.

Резултатите се во функција на хипотезата пет која тврди дека наставниците по англиски јазик во текот на студирањето не стекнуваат доволно општи и специфични компетенции за реализација на наставата по англиски јазик, како што се гледа од табелата :

Табела бр. 13 - *Прашање бр. 45*

Табела бр.		Одговори	
Прашање бр. 45	Според Вашето досегашно искуство , колку наставниците по англиски јазик во текот на студирањето/ иницијалното образование стекнуваат педагошки компетенции за реализација нанаставата по англиски јазик?	f	%
а.	Во голема мера	0	0
б.	Доволно	17	27,87
в.	Недоволно, има потреба од дополнително образование	39	63,93
г.	Воопшто не стекнуваат	5	8,20
Вкупно		61	100

Да го проследиме графичкиот приказ каде се воочува дека повеќе од половина на испитаниците сметаат дека стекнатото знаење во иницијалното образование е недоволно и постои потреба за дополнително образование.

Графикон 26 – *Прашање бр. 45 - Според Вашето досегашно искуство , колку наставниците по англиски јазик во текот на студирањето / иницијалното образование стекнуваат педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик?*

На крајот од анализата и интерпретацијата на анкетниот прашалник се јавува неопходна потреба од сумирање на резултатите. Врз основа на добиените податоци ги донесуваме следните заклучни сознанија за мислењата и ставовите на наставниците во врска со нивните педагошки и специфични компетенции: наставниците ги препознаваат своите компетенции и потребата од нивно проширување преку изучување дополнителни педагошки предмети како и повеќе дисциплини во студиската група за наставници на високобразовната интитуција и сметаат дека тоа поволно би влијаело врз зајакнувањето на компетенциите на наставниците.

Тие го посочуваат недостигот на поголемиот дел од педагошки компетенции во иницијалното образование кои се неопходни во наставната пракса :

- Наставниците се малку оспособени за поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес ;

- Најголемиот дел не ги познаваат целите на курикулумот за соодветниот предмет и возраст по дипломирањето;
- Тие недоволно поседуваат вештини за иновирање на воспитно-образовниот процес и не се темелно оспособени за употреба на современи дидактичко-методски пристапи за соодветна возраст и примена на стратегии за ефикасна наставна работа, како и примена на индивидуализација во наставата што подразбира различни методи и стратегии за различни ученици;
- Тие се недоволно оспособени за изработка на индивидуални образовни планови и не умеат да препознаат избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група;
- Наставниците по дипломирањето не се чувствуваат подготвени за водење на педагошката евиденција и документација во училиштето;
- Мултикултурното опкружување и комуникација на различни нивоа (родители, деца, колеги) претставува исто така голем предизвик за испитаниците;
- Наставниците не се оспособени за деловно и професионално работење од аспект на обврзаност на моралните принципи во воспитната пракса како и професионална комуникација и етика во однос на прашања и дискусии од општ интерес и нивно покренување и решавање;
- Тие делумно ги имаат стекнато принципите на планирање и организација на настава по завршување на иницијалното образование ;
- Делумно се оспособени за примена на вештините за планирање и организација на воспитно образовниот процес;
- Делумно се оспособени за следење и вреднување во воспитната работа во целина;

Во однос на вториот дел од анкетниот лист т.е.поседување и ниво на стекнатост на *специфичните компетенции* за време на иницијалното образование, заклучуваме:

- Наставниците не ги поседуваат оние компетенции кои би им помогнале од аспект на развојот на детската личност и теориите на учење на јазикот според возраста;
- Не умеат да воспостават корелација во планирањето на наставата по англиски јазик со другите предметни подрачја;
- Недоволно ги познаваат современите наставните стратегии, техники и методи;

- Не ги познаваат нивоата на Меѓународна Референтна Рамка за јазици и јазични вештини вклучително различни меѓународни испити и подготовки;
- Не ја познаваат рефлексивната практика и обврзаноста за интеграција на мултикултурната и мултијазичната компетенција во наставните цели ;
- Наставниците не ги познаваат Курикулумските цели и програми за англиски јазик на образовните тела и институции (МОН, БРО, ДИЦ и сл.) во однос на планирањето на наставата ;
- Немаат никакви познавања за обврските од законската регулатива за основно образование – (ЗОО);
- Многу малку се подготвени за личен професионален и континуиран развој;
- Најчесто како проблем го посочуваат работењето со децата со посебни потреби и индивидуални образовни планови, насилството во образованието, воспитните проблеми, информациската технологија и администрација, комуникација со родителите и процедурите на советување и обврските од законската регулатива .

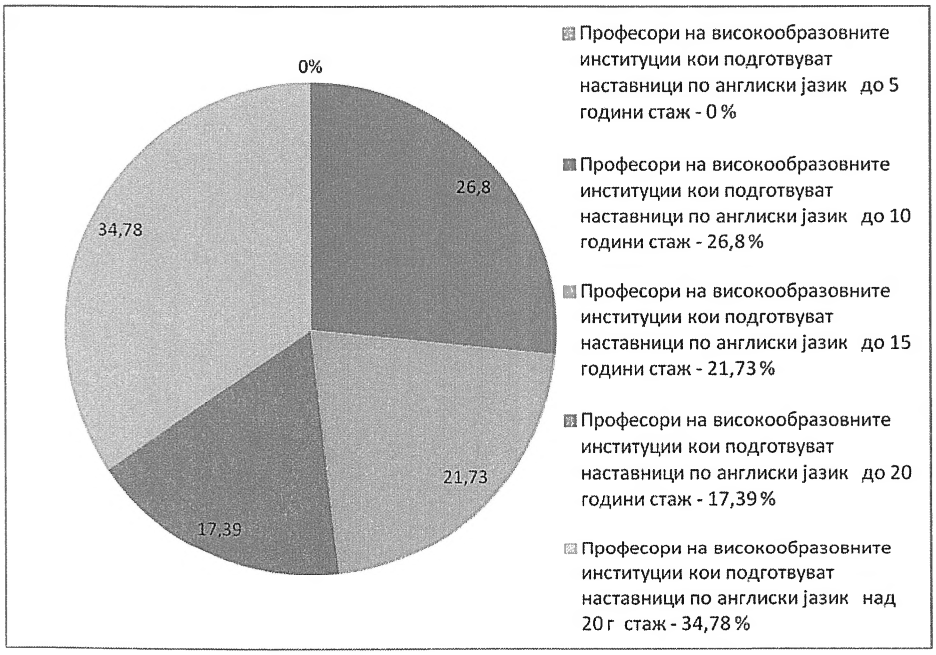
Врз основа на анализите, описот и интерпретирањето на резултатите забележуваме дека дека однапред поставените хипотези : генералната и хипотезите бр. 1,2,3,4 и 5, со помош на анкетирањето на наставниците, целосно се потврдени .

3.2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТНИОТ ПРАШАЛНИК НАМЕНЕТ ЗА ПРОФЕСОРИТЕ ОД ВИСОКООБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Во прашалникот наменет за професорите кои обучуваат наставници по англиски јазик учествуваат 23 испитаници од три факултети во Македонија: Филолошкиот Факултет “ Блаже Конески ” при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ од Скопје, Филолошкиот Факултет при Универзитетот “ Гоце Делчев “ од Штип и Филолошкиот Факултет при Државниот Универзитет во Тетово.

Професорите образуваат идни наставници по англиски јазик и 34,78 % од нив предаваат предмети по предметот од наставнатата насока, а 65,22 % од испитаниците предаваат предмети по англиски јазик и книжевност со чие полагање студентите стекнуваат статус на наставник по англиски јазик. Табелата 1,2 и 3 и графиконот 2 и 4 ни даваат приказ на структурата на професорите по однос на стаж, образование и пол за кои зборувавме на почетокот. Забележуваме дека од вкупниот број професори 17,40 % се од машки пол , а женски се 82,60%. Во однос на нивниот статус најголем дел се со титула доцент (34,80 %) , магистер и асистент се со ист соодност (21,73 %) , статус на редовен професор имаат 8,69 %, а на вонреден професор 13,04 % од испитаниците.

Графикон 27 – *Стажот на професорите на високообразовните институции*



Во однос на нивното искуство односно стаж на работа, како што може да се види на графиконот бр 27 и од нумеричките податоци во табела бр. 1, најголемиот дел се со искуство од 15-20 години што укажува на можност на увид на студиските групи кои подготвуваат наставници и увид во состојбата во наставната пракса во подолг временски период.

Анкетниот прашалник треба да овозможи да се релизираат задачите од истражувањето 1, 7 и 8 со кои би се тестирале хипотезите 6 и 7. Резултатите од анкетата се прикажани табеларно и графички. Табеларните прикази ги содржат податоците за дистрибуција на фрекфенцијата (f) и процентуалниот израз (%). Прашањата ќе се обработуваат редоследно за секој дел посебно од анкетниот прашалник: прашањата се од отворен и затворен тип со можност на селекција на даден одговор.

Прашањето бр. 1 има за цел да го испита ставот на професорите по однос на степенот на застапеност на педагошките дисциплини во образованието на идните наставници и е во прилог на хипотеза број шест. Прашањето е од затворен тип со три можни одговори и гласи : “ Каков е Вашиот став по однос на застапеноста на бројот на педагошки дисциплини во студиската програма за иницијално образование на наставници по англиски јазик?

а. Доволно се застапени

б. Делумно се застапени

в. Недоволно се застапени “.

Најголем дел од професорите се изјасниле за делумна застапеност (52,18%), второстепено се изјасниле за доволна застапеност (34,78 %) , а 13,04 % сметаат дека се се недоволно застапени.

Табела бр. 14 - *Прашање бр. 1*

Табела бр. 11		Одговори	
Прашање бр. 1	Каков е Вашиот став по однос на застапеноста на бројот на педагошки дисциплини во студиската програма за иницијално образование на наставници по англиски јазик?	f	%
а.	Доволно се застапени	8	34,78 %
б.	Делумно се застапени	12	52,18 %
в.	Недоволно се застапени	3	13,04 %
Вкупно		23	100 %

Во продолжение графички се претставени резултатите според фрекфенцијата на дадените одговори на поставените прашања во анкетниот прашалник.

Графикон 28 – *Прашање бр. 1*

Второто прашање се обидува да даде глобален приказ на степенот на оспособеност на студентите - идни наставници по англиски јазик во практичната настава. Прашањето е со три понудени одговори и гласи:” Според Ваше мислење колку Вашите студенти во текот на студирањето се оспособени за реализација на наставата по англиски јазик во училиштата?

а. Доволно се оспособени

б. Делумно се оспособени

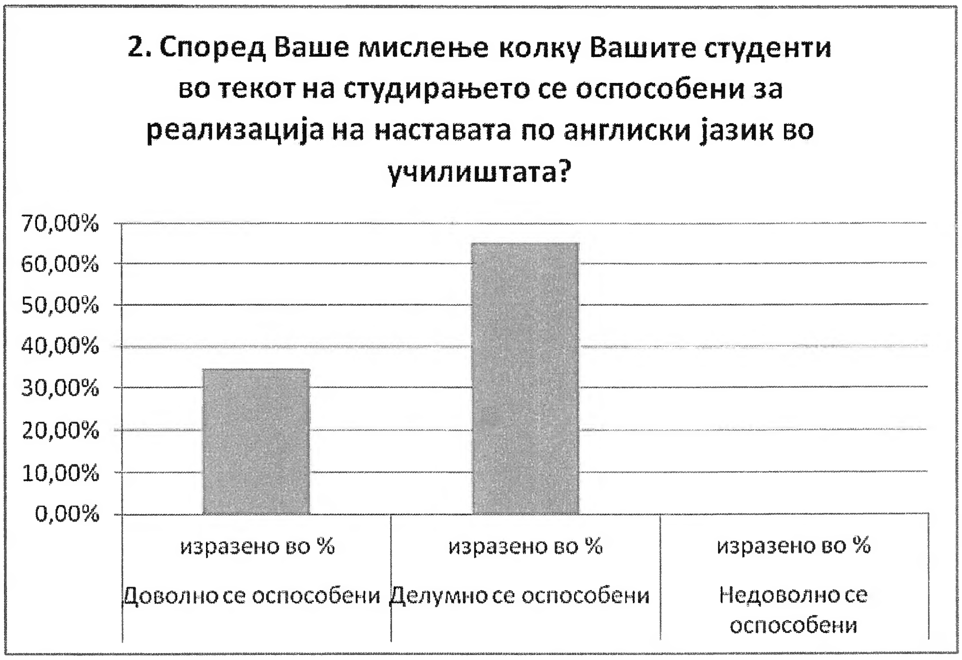
в. Недоволно се оспособени .“

Од наведените искажувања претставени во табелата бр.2 и графиконот бр.29 доаѓаме до сознание за ставот на самите професори, кој во најголем дел е дека идните наставници се делумно оспособени за реализација на наставата по англиски јазик (65,22%), а 34,78% од нив дека се подготвени за настава, што оди во прилог на хипотеза број седум за недоволно стекнување педагошки компетенции во текот на нивното иницијално образование потребни за реализација на наставата по англиски јазик.

Табела бр. 15 - *Прашање бр. 2*

Табела бр. 12		Одговори	
Прашање бр. 2	Според Ваше мислење колку Вашите студенти во текот на студирањето се оспособени за реализација на наставата по англиски јазик во училиштата?	f	%
а.	Доволно се оспособени	8	34,78 %
б.	Делумно се оспособени	15	65,22 %
в.	Недоволно се оспособени	0	0 %
Вкупно		23	100 %

Графикон 29 – *Прашање бр. 2*



Третото прашање тематски се надоврзува на претходното и според резултатите на исказите го рефлектира истиот став на професорите во однос на потешкотиите со кои се срекаваат наставниците во наставната пракса како резултат на недостаток на педагошки компетенции со што се потврдуваат хипотезите четири и седум.

Прашањето е од затворен тип со три можни одговори: “Според Ваше мислење колку Вашите дипломирани студенти се соочуваат со одредени потешкотии во реализација на наставата по англиски јазик кои произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции?

а. Воопшто не се среќаваат со потешкотии во реализацијата на наставата по англиски јазик .

б. Делумно се среќаваат со потешкотии во реализацијата на наставата по англиски јазик

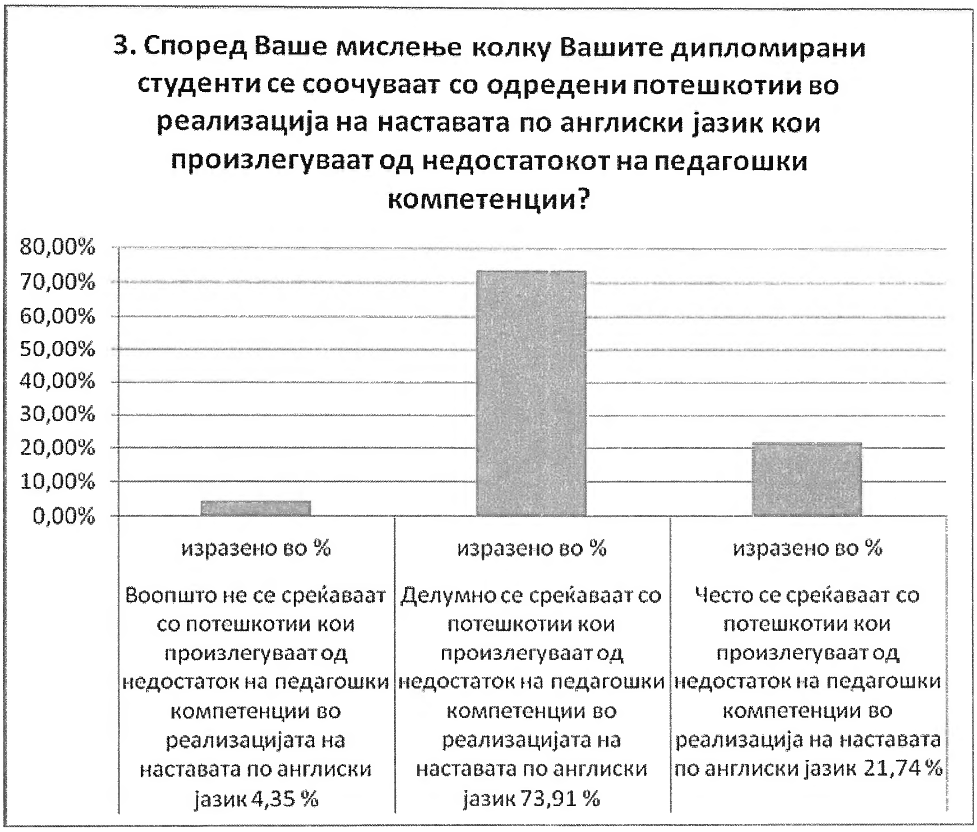
в. Често се среќаваат со потешкотии кои произлегуваат од недостаток на педагошки компетенции во реализација на наставата по англиски јазик .”

Од професорите кои искажуваат крајно спротивни ставови гледаме дека бројчана предност имаат оние кои мислат дека наставниците често имаат потешкотии поради недостиг на соодветни педагошки компетенции.

Табела бр. 16 - *Прашање бр. 3*

Табела бр. 13		Одговори	
Прашање бр. 3	Според Ваше мислење колку Вашите дипломирани студенти се соочуваат со одредени потешкотии во реализација на наставата по англиски јазик кои произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции?	f	%
а.	Воопшто не се среќаваат со потешкотии во реализацијата на наставата по англиски јазик	1	4,35 %
б.	Делумно се среќаваат со потешкотии во реализацијата на наставата по англиски јазик	17	73,91 %
в.	Често се среќаваат со потешкотии кои произлегуваат од недостаток на педагошки компетенции во реализација на наставата по англиски јазик	5	21,74 %
Вкупно		23	100 %

Графикон 30 – <u>*Прашање бр. 3*</u>



Четвртото прашање од анкетниот прашалник е идентично со прашањето наменето за наставниците од анкетниот лист (види графикон 23) и е поставено со цел да се дојде до податок дали една студиска група која образува идни наставници има потреба од поголем број на педагошки предмети во образованието и потребата од дополнително образование на оние кои веќе се стекнале со статусот на наставник, со што би се потврдила хипотезата број шест.

Прашањето гласи : “.Според Ваше мислење колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик ?

а. До 3

б. Од 4-6

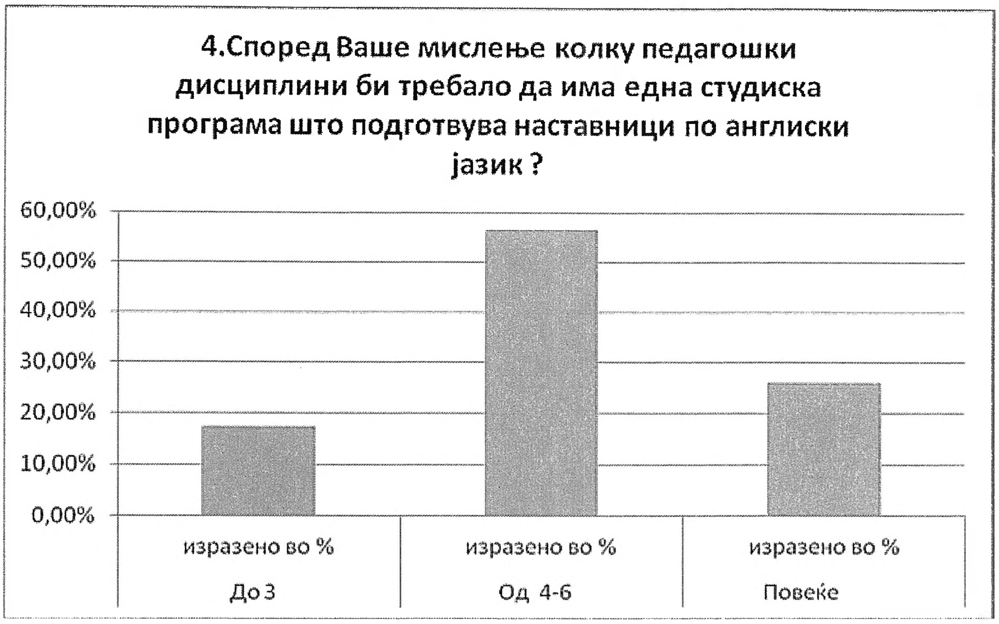
в. Повеќе .”

Табела бр. 17 - Прашање бр. 4

Табела бр. 14		Одговори	
Прашање бр. 4	Според Ваше мислење колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик ?	f	%
а.	Од 3-6	4	17,39 %
б.	Од 3-6	13	56,52 %
в.	Повеќе	6	26,09 %
Вкупно		23	100 %

Доколку направиме споредба со одговорите на наставниците и професорите на факултетите во врска со прашањето за бројот на застапени предагошки дисциплини и предмети во иницијалното образование на идните наставници по англиски јазик можеме да заклучиме дека воглавно двете групи на испитаници се согласуваат со ставот дека се потребни над 3 до 6 дисциплини во рамките на иницијалното образование (така се изјасниле 56,52% од професорите на факултетите и 73,77 % од наставници во основните училишта), второстепено дека во образувањето на идните наставници се потребни и повеќе од 6 педагошки предмети (истакнуваат 26,09% професорите и 19,67 % од наставниците), а најмал дел од обете групи на испитаници сметаат дека е доволно да се изучуваат до 3 предмети (ставот го делат 17,39 % од професорите и 6,56 % од наставниците во основните училишта). Ова јасно укажува на фактот за позитивните ставови на двете групи испитаници по однос на зголемувањето на бројот и проширување на педагошките предмети во корелација со сродните дисциплини како методика, социологија, психологија, социјална педагогија, дефектологија и други во иницијалното образование на идните наставници.

Графикон 31 – Прашање бр. 4



Петтото прашање наменето за професорите на факултетите е од отворен тип и е во контекст на *триесет и осмото прашање* од анкетниот прашалник наменето за наставниците по англиски јазик и гласи: “Ве молам наведете неколку потешкотии со кои наставниците најчесто се сретнуваат при реализација на наставата по англиски јазик што произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции. “ Во многу голем дел исказите на двете групи на испитаници се слични или идентични што јасно укажува на постоење недостаток на неопходни педагошки компетенции за справување со предизвиците на наставната пракса. Ова ја потврдува хипотезата број четири која истакнува дека наставниците повеќе наидуваат на тешкотии поврзани со реализацијата на воспитните задачи на наставата по англиски јазик како и хипотезата седум што го истакнува недостатокот на педагошки компетенции на наставниците за реализација на наставата. Професорите како потешкотии ги наведоа следниве:

- *Недостаток на дидактички помагала, недоволна обученост на наставниците;*
- *Празнина помеѓу теоријата на високообразовните институции и праксата во училиштата;*
- *Разликата меѓу учениците во однос на способноста и талентираноста;*
- *Недостаток на практична работа;*
- *Зголемување на бројот на часовите на практика во училница за време на студирањето;*

- *Донесување закони кои се однесуваат на училиштата и ги заобиколуваат високообразовните институции во однос на обука на идните наставници со соодветните компетенции кои ги бара тој закон;*
- *Потреба од анализа на потреби на самите студенти и идни наставници кои се среќаваат во праксата за време на индуктивниот период;*
- *Додипломските студии се несоодветни за идните наставници, постои потреба од специјализирана програма за 4 година или постдипломски студии;*
- *Претставување на наставните единици, дисциплина, оценување;*
- *Дисциплина и слабо познавање на литературен јазик;*
- *Нефокусираност на студентите, намалена реализација на планот на настава и недоволен успех во крајните оцени;*
- *Недоволна интеракција во наставата и недоволна подготовка на наставниците за надградба;*
- *Потреба од примена на соодветен педагошки пристап при решавање на воспитните проблеми;*
- *Лошо спроведени часови и немотивираност на оние што учат;*
- *Непостигнати очекувани резултати;*
- *Планирање и организирање на наставниот час;*
- *Давање постојано фидбек и евалуација на учениците ;*
- *Работа на ученици со посебни потреби;*
- *Менаџирање на интерперсоналните односи во училницата заради унапредување на наставниот процес - групна динамика;*
- *Возраста на учениците како фактор за нивна мотивација, недоволно посветеност на афективната страна, а пренагласување на когнитивниот елемент;*
- *Креативност и истрајност, примена на современи дидактички методи, ликот на наставникот како фактор;*
- *Оценување- формативно и сумативно;*
- *Работа на проекти со студенти / ученици со различни компетенции;*
- *Истражувачка работа - методи и постапки;*
- *Администрација и педагошка документација, работа со посебни групи на ученици и употреба на најсовремени методски принципи;*
- *Работа на час со поголем број на ученици;*
- *Личноста на наставникот како модел и пример за однос, етика и фактор во училницата и*
- *Начинот како да се комуницира со ученици кои имаат проблем со дисциплина и недостаток на соодветни компетенции на наставникот во нивно решавање.*

Во ***прашањето бр. 6*** од професорите се бара да ги рангираат по важност педагошките компетенции на наставникот. Прашањето гласи: ”Кои од наведените педагошки компетенции значително можат да влијаат во подигнување на квалитетот на наставата по англиски јазик? Рангирајте ги по значајност 1-10 .”

а. Примена на вештини за планирање и организација на воспитно-образовниот процес
б. Поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на учениците во воспитно-образовниот процес
в. Водење на педагошка документација
г. Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи
д. Интеракција во наставата и комуникација со деца и родители
ѓ. Поседување на вештина за општење во мултикултурно опкружување
е. Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап
ж. Познавање и избор на соодветен модел на педагошко водење со воспитни групи
з. Поседување на знаење, вештини и способности за работа со надарени и талентирани ученици, изработка на индивидуални образовни програми
ѕ. Поседување на знаење, вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето.”

Секоја од горенаведените компетенции е од посебна важност за наставната пракса и придонесува за квалитет во воспитно-образовниот процес но целта е да го дознаеме ставот на професорите, која од нив повеќе или помалку ја фаворизираат, односно на што најмногу обрнуват внимание во подготовката на идните наставници. Така дознаваме за приоритетот што го посветуваат во иницијалното образование и за која компетенција најмногу наставниците се чувствуваат обучени и подготвени.

Од дадената табела заклучуваме дека за професорите приоритетот за квалитетот во наставата го посветуваат на вештините за планирање и организација на воспитно-образовниот процес како и следење и вреднување на учениците. Во горниот дел од табелата по место на значајност спаѓа и компетенцијата за способност за дијагностицирање на воспитни проблеми и примена на соодветен педагошки пристап и оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи во наставата. Со планирањето и реализирањето на наставата се поврзани компетенции кои се условуваат и се предуслов за спроведување на сите активности во наставата.

Како второстепени по значајност професорите ги нотираат активностите во наставата во врска со интеракција и комуникација со деца и родители, познавање и избор на соодветен модел на педагошко водење со воспитни групи и поседување на знаење, вештини и способности за работа со надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни програми.

Најдолу во групата по значајност за квалитет во наставата се поседување на знаење , вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето, поседување на вештина за општење во мултикултурно опкружување и водењето на педагошката документација и евиденција, за што претпоставуваме дека за овие рангирани компетенции не постојат

посебни педагошки предмети на факултетите и студиските групи за идни наставници, кои би ги опфатиле како битни во зголемувањето на нивните педагошки компетенции, вештини и знаења.

Табела бр. 18 - *Прашање бр. 6* - Кои од наведените педагошки компетенции значително можат да влијаат во подигнувањето на квалитетот на наставата по англиски јазик? Рангирајте ги по значајност 1-10

Компетенции кои можат да влијаат во подигнувањето на квалитетот на наставата по англиски јазик	Средна вредност	Мод	Аритметичка средина	Место по рангираност на значајност
а. Примена на вештини за планирање и организација на воспитно-образовниот процес	9,2	1 место 3 место	4,00	1
б. Поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на учениците во воспитно-образовниот процес	10	2 место	4,34	2
в. Водење на педагошка документација	17,6	9 место 10 место	8,00	10
г. Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи	11,9	3 место	5,40	4
д. Интеракција во наставата и комуникација со деца и родители	13	4 место	5,60	5
ѓ. Поседување на вештина за општење во мултикултурно опкружување	14,5	6 место	6,30	9
е. Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап	11,4	1 место	5,10	3
ж. Познавање и избор на соодветен модел на педагошко водење со воспитни групи	13,2	5 место	5,73	6
з. Поседување на знаење ,вештини и способности за работа со надарени и талентирани ученици, изработка на индивидуални образовни програми	13,4	7 место	5,82	7
ѕ. Поседување на знаење , вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето	14,1	4 место	6,13	8

Можеме да заклучиме дека наставниците како битно за успехот во наставата го посочуваат самиот наставен процес, неговата планска изведба, педагошкиот пристап и методска организираност, а помалку се загрижени околу заведувањето на административните работи и посебни пристапи за поединци ученици за кои постои потреба од посебен стручен соработник или дефектолог и за кои всушност не се доволно или не се воопшто оспособени на катедрите по англиски јазик.

Ваквото рангирање оди во прилог на хипотезата број шест за зголемување на бројот

на педагошките предмети и поопширен опфат на вештини и знаења кои се нудат на факултетите со што се потврдува и седмата хипотеза за недостатокот на истите во рамките на нивното иницијално образование.

Седмото прашање од анкетниот прашалник се однесува на потребата од дополнителпо дообразување на наставниците се’ со цел да се продлабочат нивните компетенции и тоа гласи: “ Според Ваше мислење колку е потребно да се организираат дополнителни обуки, семинари за стекнување и развивање на педагошки компетенции за настава по англиски јазик?

а. Во голема мера

б. Делумно

в. Не можеме да процениме

г. Воопшто не е потребно .”

Забележуваме дека ниту ниеден професор не се изјаснил за можниот даден одговор дека не е потребно, а најголемиот дел од нив (86,96%) дека дообразувањето преку дополнителни обуки е потребно во голема мера. Минимален дел од испитаниците завземале неутрален став.

Табела бр. 19 - *Прашање бр. 7*

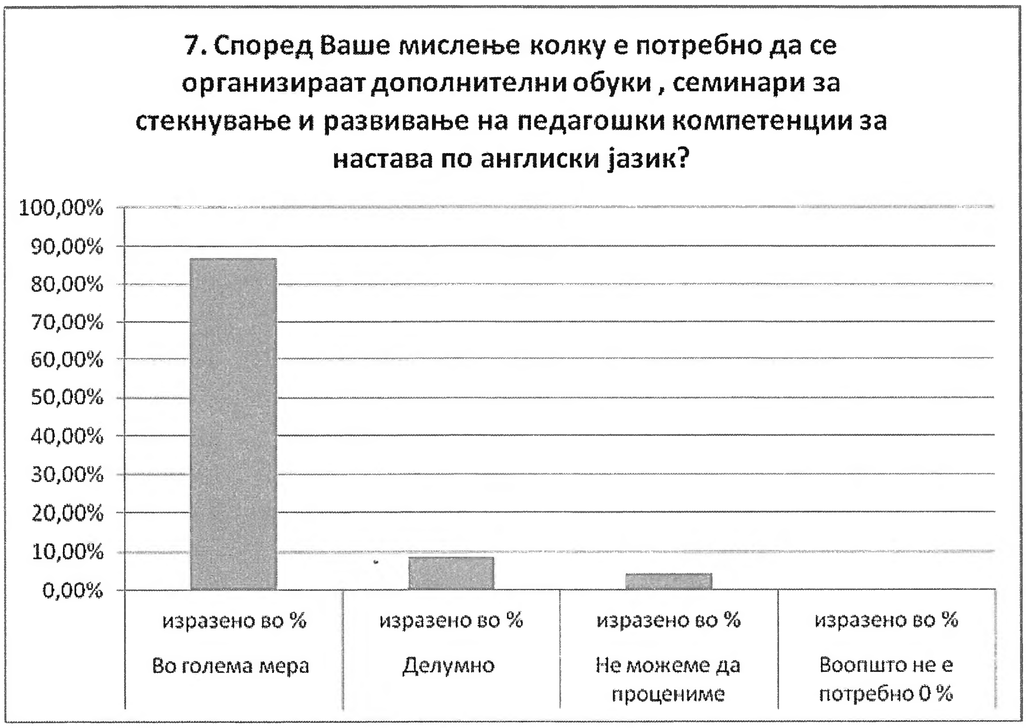
Табела бр. 16		Одговори	
Прашање бр. 7	Според Ваше мислење колку е потребно да се организираат дополнителни обуки , семинари за стекнување и развивање на педагошки компетенции за настава по англиски јазик?	F	%
а.	Во голема мера	20	86,96 %
б.	Делумно	2	8,69 %
в.	Не можеме да процениме	1	4,35 %
г.	Воопшто не е потребно	0	0 %
Вкупно		23	100 %

Ова јасно укажува на свесноста на самите професори кои образуваат идни наставници дека наставниците се недоволно оспособени со неопходните педагошки и специфични компетенции и имаат потреба од нивно проширување и продлабочување со што го потврдуваме тврдењето во хипотезата седум за нивен недостаток во иницијалното образование на наставниците.

Како што гледаме според дадените графички показатели дури 86,96 % од испитаниците професори кои обучуваат наставници по англиски јазик сметаат дека има

голема потреба од дополнителни обуки за стекнување и развивање на педагошки компетенции покрај иницијалното образование, што упатува на заклучокот дека иницијалното образование не располага со доволен број на педагошки предмети за збогатување на општи и сцецифични компетенции потребни за наставата во основните училишта.

Графикон 32 – Прашање бр. 7



Следното ***осмо прашање*** на некој начин претходи на деветтото и целта е да се дознае колку професорите на факултетите кои образуваат наставници во земјата се запознати со образованието на наставниот кадар надвор од нашата земја што е еден од факторите за целосна имплементација на ЕКТС и неговите критериуми. Тоа гласи: "Дали сте запознаени со концептот на образование на наставниците по англиски јазик во некои земји од Европа?

а. Да, во целост сум запознаен/а

б. Не сум запознат/а

в. Делумно сум запознат/а ."

Табела бр. 20 - *Прашање бр. 8*

Табела бр. 17		Одговори	
Прашање бр. 8	Дали сте запознаени со концептот на образование на наставниците по англиски јазик во некои земји од Европа?	f	%
а.	Да, во целост сум запознаен	6	26,09 %
б.	Не сум запознат/а	3	13,04 %
в.	Делумно сум запознат	14	60,87 %
Вкупно		23	100 %

Резултатите покажуваат дека најголемиот дел од нив не се целосно запознати со други концепти на образование надвор од нашата земја и во Европа (60,87 %). Оваа бројка се поклопува со процентот на делумната имплеменација на ЕКТС критериумите во наредното прашање што не’ наведува на заклучокот дека поголемиот дел од професорите се реализатори на програмите на студиските групи отколку директни учесници и креатори на мозаикот на предмети што го поткрепуваат споделувањето на искуства со ЕУ заедницата. Ова се потврдува и преку споредбата на програмите за наставници по англиски јазик во Македонија и земјите со англиски говорно подрачје за што зборувавме во вториот дел од трудот.

Графикон 33 – *Прашање бр. 8*

Деветтото прашање е од затворен тип со понудени 4 можни одговори и има за цел да дознае дали и колку програмите за наставници и студиските групи се придржуваат и ги имплементираат критериумите на ЕКТС во однос на компетенциите и нивното

зајакнување. Голем дел се изјасниле дека не се во состојба да проценат, а најголемиот дел од професорите, како што може да се согледаат табеларните и графички податоци се изјасниле дека се делумно имплементирани што укажува на една од причините за потешкотиите на наставниците во наставната пракса од аспект на нивната недостаточност. Само 8,70 % сметаат дека ги имаат имплементирано критериумите.

Прашањето гласи : “ Според Ваше мислење колку постоечките студиски програми за образование на наставниците по англиски јазик ги имаат имплементирано критериумите на ЕКТС од аспект на зајакнување на педагошките компетенции?

а. Целосно ги имаат имплементирано

б. Делумно ги имаат имплементирано

в. Не можам да проценам

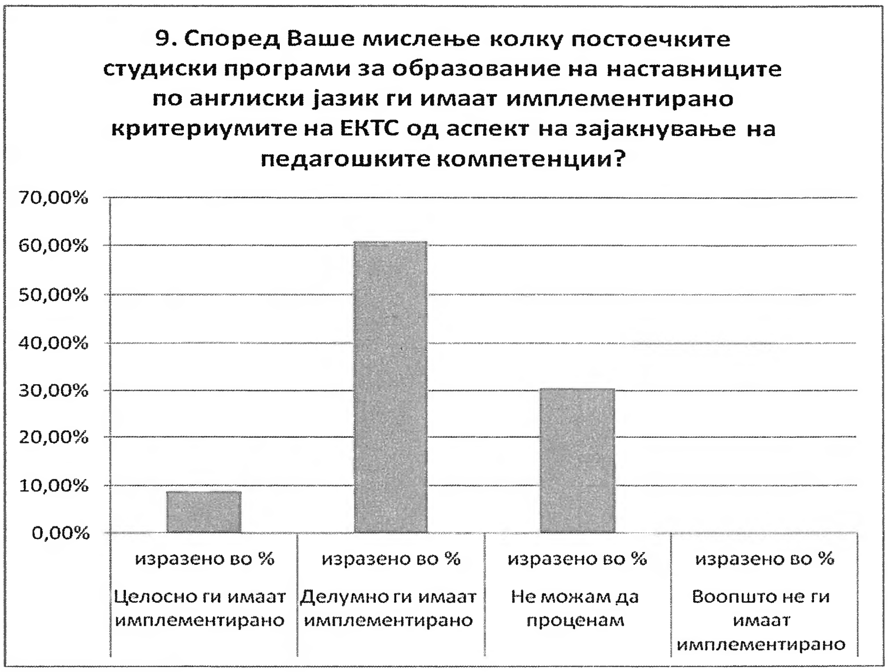
г. Воопшто не ги имаат имплементирано.“

Табела бр. 21 - *<u>Прашање бр. 9</u>*

Табела бр. 18		Одговори	
Прашање бр. 9	Според Ваше мислење колку постоечките студиски програми за образование на наставниците по англиски јазик ги имаат имплементирано критериумите на ЕКТС од аспект на зајакнување на педагошките компетенции?	f	%
а.	Целосно ги имаат имплементирано	2	8,70 %
б.	Делумно ги имаат имплементирано	14	60,87 %
в.	Не можам да проценам	7	30,43 %
г.	Воопшто не ги имаат имплементирано /а	0	0 %
Вкупно		23	100

Делумното нивно имплементирање, како што се изјасниле најголемиот дел од испитаниците упатува на фактот дека нашиот образовен систем не ги следи во целост насоките на ЕКТС системот онака како што се спроведува во земјите на англиското говорно подрачје каде бројот и процентот на педагошките предмети во иницијалното образование на идните наставници е многу поголем од оној на истите во нашата земја. Графичкиот приказ е графиконот број 34 .

Графикон 34 – Прашање бр. 9



Последното ***прашање бр.10*** од анкетниот прашалник е од отворен тип и има за цел да ги изрази препораките на професорите кои подготвуваат наставници за зајакнување на педагошките компетенции. Тоа гласи: "Според Ваше мислење кои се идни предизвици и препораки за зајакнување на педагошките компетенции во иницијалното образование на наставниците по англиски јазик? " Одговорите се дадени во автентична форма без повторување на идентични искази.

- *Постои потреба од повеќе практика пред стапување на работно место , особено во различни средини со различни категории на ученици;*
- *Да се обезбедат поголеми можности за реализација на практичната обука во училиштата во текот на подолг временски период;*
- *Потребно е престој во странство и учество во проекти на ЕУ, работилници и семинари;*
- *Одржување на семинари за запознавање со тековите во образованието во развиените земји;*
- *Клучно е наставниците уште во иницијалното образование да бидат запознати со новите и најсовремени движења на полето на методологиите за работа, да посетуваат обуки за зголемување на потенцијалот во наставата каде ќе се запознаат со нивни колеги и идни наставници во ЕУ;*
- *Посета на меѓународни конференции, разменување на искуства и целосно имплементирање на ЕКТС во студиските програми без прилагодување кон општата ситуација;*

- *Наставниците би требало да имаат помалку административна работа за да посветат повеќе време на часот и неговото планирање со употреба на соодветни педагошки методи;*
- *Потреба од одредување на критериуми за наставник при запишување на студиската група за образование на наставници и почитување на истите;*
- *Зајакнување на практичната работа и комуникацијата со студентите, дискусии за етичките вредности за водење на часот;*
- *Менторството има потреба од материјално вреднување се' со цел да се зголеми една квалитетна пракса при што идните наставници ќе бидат придружувани и квалитетно воведени во водењето на часовите во подолг временски период;*
- *Активности и предмети кои ќе ги зголемат педагошките вештини и способности на наставниците и нивната примена со разни техники во образовниот процес;*
- *Запознавање со теорија и најнови практики од областа на педагогијата и психологијата (education policy) како и интердисциплинарни обуки со повеке дисциплини (педагогија, антропологија, психологија , социологија и др.), а не само од лингвистиката и книжевната теорија;*
- *Повисоко материјално вреднување на наставникот, обезбедување контакт со институциите во земјата на јазикот – цел, вложување во истражувачки проекти и вклучување на наставниците во истите;*
- *Следење на новитети, избор на современи методи и поголема автономија на наставникот при примена на ефикасна настава и експериментирање и истражување;*
- *Неопходно е да се насочи фокусот во националната програма во високото образование кон развивање на педагошките компетенции на идните наставници ;*
- *Работа на прирачници за наставници;*
- *Набавка на релевантна литература, организирање на актив на наставници по англиски јазик во кој ќе се разменуваат мислења преку редовни средби;*
- *Дијагностика на проблеми и начини на справување со нив во наставата со особен фокус на учениците со посебни потреби, талентирани деца и деца со разни пречки во развојот ;*
- *Да се обрати внимание на "културата на учење";*
- *Да се направи студиска група за наставници со опфат на специјални предмети и професионална ориентација ;*
- *Посветување поголемо внимание на проблемите со дисциплина како резултат на различно ниво на познавање на јазикот на учениците во 1 група/одделение, помош со екстерното оценување како и работа со талентирани и надарени деца.*

Како што гледаме професорите се свесни и отворено дискутираат за недостатоците на иницијалното образование на наставниците. Во најголем дел тие се поклопуваат и со ставот и мислењето на самите наставници кои директно учествуваат во наставниот процес во основните училишта. Тие упатуваат на дополнително теоретско знаење и предмети од областа на педагогијата и методиката, другите сродни дисциплини, промени во однос на практичната работа и нејзино времетраење, на критериумите за статус на наставник, целосно имплементирање на ЕКТС критериумите и споделување

на искуства со ЕУ заедницата како и поголемо следење и поткрепа на наставникот кој стекнал статус на наставник кои насоки се во прилог на поставената хипотеза број седум на нашето истражување.

На крајот од интерпретацијата на анкетниот прашалник ни останува да направиме сумирање на резултатите од вториот инструмент наменет за професорите на катедрите по англиски јазик. Несомнено заклучуваме дека професорите имаат доста јасни согледувања за предизвиците на современата настава која бара промени во иницијалното образование на идните наставници и негово осовременување. Тие истакнуваат :

- Постои делумна застапеност на бројот на педагошки дисциплини во студиската програма за иницијално образование
- Професорите како и наставниците истакнуваат дека е потребно внес на повеќе дисциплини во текот на иницијалното образование на идните наставници
- Тие сметаат дека наставниците по завршувањето на високо образование се делумно оспособени за реализација на наставата по англиски јазик
- Тие го рефлектираат истиот став во однос на потешкотиите со кои се среќаваат наставниците во наставната пракса како резултат на недостаток на педагошки компетенции и ги наведоа главно следниве :

✓ *Недоволна обученост на наставниците*

✓ *Недостаток на доволно практична работа*

✓ *Додипломските студии се несоодветни за идните наставници и постои потреба од специјализирана програма во 4-та година на факултетите*

✓ *Недоволна интеракција во наставата*

✓ *Необученост за примена на соодветен педагошки пристап при воспитен проблем*

✓ *Недоволен успех во крајните оцени и непостигнување на очекуваните резултати*

✓ *Работа на ученици со посебни потреби*

✓ *Возраста на учениците како фактор за нивна мотивација*

✓ *Планирање и организирање на наставниот час*

✓ *Оценување- формативно и сумативно*

✓ *Работа на проекти*

✓ *Недостаток на соодветни компетенции на наставникот во решавање на проблеми со дисциплина*

✓ *Работа на час со поголем број на ученици*

✓ *Истражувачка работа - методи и постапки*

✓ *Личноста на наставникот како модел и др.*

- Професорите за приоритетот во наставата ги посочуваат вештините за планирање и организација на воспитно-образовниот процес како и следење и вреднување на учениците, компетенцијата за способност за дијагностицирање на воспитни проблеми и примена на современи педагошки и дидактичко-методски пристапи во наставата, а помалку административната работа и педагошката документација и евиденција и индивидуализацијата во наставата (поради неможноста таа целосно да се реализира знаејќи го фактот дека наставата се одвива со поголем број ученици од потребниот за примена на форми на работа кои се неопходни за целосна реализианост на индивидуализацијата)
- Тие сметаат дека дообразувањето на наставниците преку дополнителни обуки е потребно во голема мера
- Професорите истакнуваат дека дипломираните наставници се недоволно оспособени со неопходните педагошки и специфични компетенции и имаат потреба од нивно проширување и продлабочување
- Најголемиот дел од нив не се целосно запознати со други концепти на образование надвор од нашата земја и во Европа што се поклопува со процентот на делумната имплеменација на ЕКТС критериумите во Македонија
- За зајакнување на педагошките компетенции во иницијалното образование на наставниците по англиски јазик препорачуваат :

✓ *Повеќе практика пред стапување на работно место*

✓ *Престој во странство и учество во проекти на ЕУ*

✓ *Запознавање со тековите во образованието во развиените земји*

✓ *Целосно имплементирање на ЕКТС во студиските програм*

✓ *Одредување на критериуми за наставник при запишување на студиската група за образование на наставници*

✓ *Менторство како квалитетна пракса и поткрепа*

✓ *Повисоко материјално вреднување на наставникот*

✓ *Интердисциплинарни обуки со повеке дисциплини (педагогија, антропологија, психологија , социологија и др.), а не само од лингвистиката и книжевната теорија;*

✓ *Примена на ефикасна настава и експериментирање и истражување*

- ✓ *Фокусот во националната програма во високото образование кон развивање на педагошките компетенции на идните наставници*
- ✓ *Фокус на учениците со посебни потреби , талентирани деца и деца со разни пречки во развојот*
- ✓ *Сстудиска група за наставници со опфат на специјални предмети и професионална ориентација*

Анализите, забелешките и согледувањата не' упатуваат на заклучоците дека однапред поставените хипотези: генералната и хипотезите бр. 6 и 7 со помош на анкетирањето целосно се потврдени .

IV. ЗАКЛУЧОЦИ , ПРЕДЛОЗИ И НАСОКИ

1. СПОРЕДБА НА ИНСТРУМЕНТИТЕ ВО ПРИЛОГ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 175

2. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ 181

ЗАКЛУЧОЦИ , ПРЕДЛОЗИ И НАСОКИ

4.1. СПОРЕДБА НА ИНСТРУМЕНТИТЕ ВО ПРИЛОГ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Пред да дадеме генерални заклучоци и согледувања како резултат на истражувањето и добиените податоци ќе направиме споредба на некои од прашањата клучни за нашето истражување од двата инструмента, односно компаративна анализа на поклопувања или разлики на резултатите од прашањата наменети за наставниците и оние во прашалникот наменети за професорите кои образуваат наставници на високо-образовните институции.Прашањата ќе ги именуваме по редоследот кој беше досега прикажуван и следен .

Прашањето бр.39 наменето за наставниците гласи :”Колку педагошки предмети беа застапени во студиската програма по која студиравте?” Табелата број 6 ни покажува дека најголем број испитаници изучувале 3 предмети на студиската група за наставници .

Прашањето бр.1 во вториот инструмент кое има за цел да го испита ставот на професорите по однос на степенот на застапеност на педагошките дисциплини гласи: “Каков е Вашиот став по однос на застапеноста на бројот на педагошки дисциплини во студиската програма за иницијално образование на наставници по англиски јазик?” Најголем дел од професорите се изјасниле за делумна застапеност. Споредбата ни укажува на заклучокот дека 3те наставни предмети опфаќаат делумна застапеност на педагоѓките дисциплини во образованието на идните наставници.

Триесет и осмото прашање од анкетниот прашалник наменето за наставниците по англиски јазик гласи: “На кои проблеми наидувате најчесто при реализација на наставната работа по англиски јазик од аспект на потребните педагошки компетенции?” Како најчести предизвици и пречки во наставата наставниците посочуваат прилично долга листа со потешкотии веќе прикажани. *Третото прашање* од вториот инструмент наменет за професорите на факултетите гласи: “ Според Ваше мислење колку Вашите дипломирани студенти се соочуваат со одредени потешкотии во реализација на наставата по англиски јазик кои произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции?” Ова прашање го рефлектира ставот на професорите во однос на потешкотиите со кои се срекаваат наставниците во наставната пракса како резултат на недостаток на педагошки компетенции . Над 70 % од професорите се изјасниле дека наставниците делумно се среќаваат со потешкотии . *Петтото прашање* наменето за

посебни педагошки предмети кои би ги опфатиле исто така како битни во зголемувањето на нивните педагошки компетенции , вештини и знаења.

Можеме да заклучиме дека наставниците како битно за успехот во наставата го посочуваат самиот наставен процес, неговата планска изведба, педагошкиот пристап и методска организираност а помалку се загрижени околу заведувањето на административните работи и посебни пристапи за поединци ученици за кои постои потреба од посебен стручен соработник или дефектолог и за кои всушност не се доволно или не се воопшто оспособени на катедрите по англиски јазик.

Кога би ги спoредиле овие резултати од вториот прашалник со резултатите од рангирањето со оние во талелата 4 и 5 од првиот инструмент кои се однесуваа на општите и специфични компетенции на наставниците стекнати во текот на иницијалното образование изразени процентуално ќе ги добиеме следниве податоци :

Табела бр. 22 - *Прашање бр. 6*

I.	**Педагошки компетенции кои наставниците ги стекнале во иницијалното образование на високообразовната институција**	**Воопшто не се стекнати**	**Делумно се стекнати**
1.	Усвојување на принципите на планирање и организација на настава		57,38 %
2.	Примена на вештини за планирање и организација на воспитно образовниот процес рганизација на воспитно образовниот процес		47,54 %
5.	Следење и вреднување во воспитната работа	42,62 %	42,6%
6.	Поседување вепштини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес	60,66 %	
8.	Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи за соодветна возраст	50,82 %	
10.	Различни стилови на учење и примена на средства за индивидуализација во наставата (надарени и талентирани , ученици кои послабо напредуваат)	60,66 %	
13.	Вештини за општење во мултикултурното опкружување – деца, родители , колеги	73,77 %	
15.	Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови и нивно следење	88,52 %	
16.	Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап	70,49 %	
17.	Познавање и избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група	72,13 %	
18.	Знаење за водење на педагошка документација и евиденција	75,41 %	
21.	Справување со насилството во образованието	86,89 %	

во текот на студирањето не стекнуваат доволно општи и специфични кометенции за реализација на наставата по англиски јазик. ***Седмото прашање*** од вториот инструмент се однесува на потребата од дополнително дообразување на наставницте од аспект на ставот на професорите, од кои најголемиот дел (86,96%) се изјасниле дека дообразувањето преку дополнителни обуки е потребно во голема мера. Заклучуваме дека и двете групи испитаници сметаат дека е потребно дополнително образување како резултат на недоволно стекнати педагошки компетенции во иницијалното образование и наставната пракса.

Во ***прашањето бр. 6*** од професорите се бара да ги рангираат по важност педагошките компетенции на наставникот. Прашањето гласи :” Кои од наведените педагошки компетенции значително можат да влијаат во подигнувањето на квалитетот на наставата по англиски јазик? Рангирајте ги по значајност 1-10 .”

а. Примена на вештини за планирање и организација на воспитно-образовниот процес
б. Поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на учениците во воспитно-образовниот процес
в. Водење на педагошка документација
г. Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи
д. Интеракција во наставата и комуникација со деца и родители
ѓ. Поседување на вештина за општење во мултикултурно опкружување
е. Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап
ж. Познавање и избор на соодветен модел на педагошко водење со воспитни групи
з. Поседување на знаење ,вештини и способности за работа со надарени и талентирани ученици, изработка на индивидуални образовни програми
ѕ. Поседување на знаење , вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето.”

Секоја од горе наведените компетенции е од посебна важност за наставната пракса и придонесува за квалитет во воспитно образовниот процес, но целта е да го дознаеме ставот на професорите која од нив повеќе или помалку ја фаворизираат, односно на што најмногу обрнуват внимание во подготовката на идните наставници. Така дознаваме за приоритетот што го посветуваат во иницијалното образование и за која компетенција најмногу наставниците се чувствуваат обучени и подготвени.

Доколку ја погледнеме табела 15 ќе забележиме дека најдолу во групата по значајност за квалитет во наставата според професорите се поседување на знаење, вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето, поседување на вештина за општење во мултикултурно опкружување и водењето на педагошката документација и евиденција, за што претпоставуваме дека за овие рангирани компетенции не постојат

професорите на факултетите е исто така во контекст на *триесет и осмото прашање* од анкетниот прашалник наменето за наставниците по англиски јазик и гласи: “Ве молам наведете неколку потешкотии со кои наставниците најчесто се сретнуваат при реализација на наставата по англиски јазик што произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции. “ Во многу голем дел исказите на двете групи на испитаници се слични или идентични што јасно укажува на фактот дека наставниците повеќе наидуваат на тешкотии поврзани со реализацијата на воспитните задачи на наставата по англиски јазик и на постоење недостаток на неопходни педагошки компетенции за справување со предизвиците на наставната пракса .

Прашањето бр. 41 наменет за наставниците има за цел да ја потврди неопходноста од вклучување на нови програмски подрачја и предмети поврзани со наставата и образованието на идните наставници. Дури 90,16 % од испитаниците имаат став за потреба од изучување на повеќе педагошки предмети во студиските програми што подготвуваат наставници по англиски јазик. ***Прашањето бр. 44*** наменет за наставниците кое гласи :”Според Ваше мислење колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик? е идентично со ***Прашањето бр. 4*** од анкетниот прашалник наменет за професорите кои подготвуваат идни наставници. Доколку направиме споредба со одговорите на наставниците и професорите на факултетите во врска со прашањето за бројот на застапени предагошки дисциплини и предмети заклучуваме дека, најголемиот дел од двете групи на испитаници се согласуваат со ставот дека се потребни над 3 до 6 во категоријата на професионални дисциплини во рамките на иницијалното образование (така се изјасниле 56,52% од професорите на факултетите и 73,77 % од наставниците во основните училишта) , односно позитивно се изјасниле по однос на зголемувањето на бројот и проширување на педагошките предмети во иницијалното образование на идните наставници.

Прашањето бр.43 од првиот инструмент покажува за степенот на компетентноста на наставниците по завршувањето на иницијалното образование. Наставниците се фокусираат кон одговор на делумна оспособеност. ***Прашањето бр. 45*** го истакнува ставот на наставниците во врска со степенот на потребни стекнати компетенции за реализација на наставата. Тоа гласи: ”Според Вашето досегашно искуство , колку наставниците по англиски јазик во текот на студирањето/ иницијалното образование стекнуваат педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик? Резултатите во графичките прикази потврдуваат дека наставниците по англиски јазик

II.	Специфични компетенции	Воопшто не се стекнати	Делумно се стекнати
27.	Иновирање и употреба на дидактички средства, примена на современи наставни стратегии, техники и методи за изучување на англискиот јазик	47,54 %	
31.	Познавање и евалуација според нивоата на Мегународна Референт- на Рамка за јазици и познавање на јазични вештини, разликувам различни мегународни испити и умеам да правам подготвки (KET, CFE, CAE, и др.)	65,57 %	
32.	Мултикултурализмот и јазикот, оспособеност за интеграција на мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели	77,05 %	

Доколку ги рангираме истите податоци тематски подредени според именуваните прашања од прашање број шест на анкетниот прашалник наменети за професорите на високообразовните институции со оние добиени од наставниците би ги добиле следниве резултати:

Табела бр. 23 - *Споредба на инструменти*

Втор инструмент *Прашање реден број шест од анкетниот пршалник наменет за професорите кои подготвуваат наставници Прашање 6 – Компетенции кои можат да влијаат во подигнувањето на квалитетот на наставата по англиски јазик*	Место по рангираност на значајност	Место по рангираност на значајност според	***Прв инструмент*** *Прашање реден број од анкетата наменета за наставници за усвоени компетенции во иницијалното образование*	
а. Примена на вештини за планирање и организација на воспитно-образовниот процес	*1*	*9*	1 2	Усвојување на принципите на планирање и организација на настава Примена на вештини за планирање и организација на воспитно образовниот процес
б. Поседување вештини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на учениците во воспитно-образовниот процес	*2*	*8*	5 6	Следење и вреднување во воспитната работа Поседување вепштини за прибирање податоци за следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес
в. Водење на педагошка документација	*10*	*4*	18	Знаење за водење на педагошка документација и евиденција
г. Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи	*4*	*10*	8 27	Оспособеност за употреба на современи Иновирање и употреба на дидактички средства, примена на современи наставни стратегии, техники и методи за изучување на англискиот јазик

Втор инструмент *Прашање реден број шест од анкетниот пршалник наменет за професорите кои подготвуваат наставници* *Прашање 6 – Компетенции кои можат да влијаат во подигнувањето на квалитетот на наставата по англиски јазик*	Место по рангираност на значајност според	Место по рангираност на значајност според наставниците во		***Прв инструмент*** *Прашање реден број од анкетата наменета за наставници за усвоени компетенции во иницијалното образование*
д. Интеракција во наставата и комуникација со деца и родители	5	5	13	Вештини за општење во мултикултурното опкружување – деца, родители , колеги
ѓ. Поседување на вештина за општење во мултикултурно опкружување	9	3	32	Мултикултурализмот и јазикот, оспособеност за интеграција на мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели
е. Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап	3	2	16 21	Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап Справување со насилството во образованието
ж. Познавање и избор на соодветен модел на педагошко водење со воспитни групи	6	6	17	Познавање и избор на соодветен модел за педагошко водење со воспитно образовна група
з. Поседување на знаење ,вештини и способности за работа со надарени и талентирани ученици, изработка на индивидуални образовни програми	7	1	15	Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови и нивно следење
ѕ. Поседување на знаење , вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето	8	7	10	Различни стилови на учење и примена на средства за индивидуализација во наставата (надарени и талентирани , ученици кои послабо напредуваат)

Интересно е да забележиме дека средишната група на рангирање обоена со розева боја од вториот инструмент е идентична по важност и за наставниците во училиштата и за професорите на факултетите. Она што е различно е фокусот на првата и третата група по значајност (инструмент 2) односно недостаток на компетенции (инструмент 1). Всушност резултатите за она што е помалку значајно за професорите за квалитетот на наставата (Исказите ѕ., ѓ., и в. - рангирани како 8,9,10) заклучуваме му се посветува помалку внимание во текот на иницијалното образование на идните наставници и затоа последователен е ставот на наставниците дека тие компетенции не се застапени и има недостаток во нивното стекнување во студиската група за наставници по англиски јазик. Кога би ги вербализирале резултатите од погоре дадените тематски целини заклучуваме дека наставниците чувствуваат некомпетеност најмногу во полето на :

- промена во програмските цели во подготовката на идниот наставник по однос на застапеност на повеќе сродни дисциплини кои се занимаваат со личноста на ученикот во сите развојни фази, наставникот и неговите законски морални и професионални задачи и критериуми , соработка со оразовните тела , органи , институции и околина .
- зајкнување на педагошките компетенции на наставниците преку воведување на посебни предмети кои ќе обезбедат знаење , вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и со потешкотии во учењето, вештина за општење во мултикултурно опкружување , водењето на педагошката документација и евиденција и др.
- соработка со образовни тела надвор од земјата и споделување искуства поврзани со курикулумската поставеност на програмските цели на студиските групи во земјите од англиско говорно одрачје кои подготвуваат наставници

2. Дополнување и промени на образовната практика и вреднување на наставникот
   - зголемувањето на временската рамка на практичната обука на наставниците и нејзино проширување во рамките на целото основно образование на деветтолетката (од прво до деветто одделение) , а не само делување во рамките на предметната настава
   - конституирање на повеќеслоен мерит систем на вреднување на наставници кој ќе биде материјално поткрепен зависно нивото на професионалниот развој од неговото почетничко работење се’ до висока скала на професионален наставен работник и евалуациски систематизирани менторства од страна на наставник сениор
3. Определување на конкретни критериуми и стандарди за професионален наставник и услови за статус на наставник како и критериуми за квалитетна наставна работа
4. Дополнително образување на наставниците како резултат на недоволно стекнати педагошки компетенции во иницијалното образование и наставната пракса

3. Третата хипотеза која гласи дека наставниците по англиски јазик се на мислење дека зголемувањето на бројот на педагошки предмети ќе ги зајакне педагошките компетенции на наставниците по англиски јазик , се потврдува преку отворените прашања од делот на анкетата како и алтернативните прашања каде најголем процент од испитаниците категорично го истакнуваат ова тврдење како неопходно и итно .
4. Четвртата хипотеза - Наставниците повеќе наидуваат на потешкотии поврзани со реализацијата на воспитните задачи на наставата по англиски јазик покажуваат дадените искази на наставниците во врска со потешкотиите кои наидуваат во наставната пракса како и преку изразениот став на професорите кои подготвуваат идни наставници.
5. Петтата хипотеза- Наставниците по англиски јазик во текот на студирањето не стекнуваат доволно општи и специфични компетенции за реализација на наставата по англиски јазик се потврдува во целост преку дадените резултати и процентни податоци.
6. Шестата хипотеза која го истакнува позитивниот став на професорите кои предаваат на катедрите по англиски јазик на факултетите по однос на зголемувањето на бројот на педагошки предмети се потврдува преку анкетниот прашалник наменет за професорите каде ја истакнуваат оваа промена како неопходна и доста корисна .
7. Седмата хипотеза - Професорите кои предаваат на катедрите по англиски јазик на факултетите сметаат дека наставниците по англиски јазик во текот на иницијалното образование не стекнуваат доволно педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик се потврдува во контекст на шестата.

Врз основа на податоците , сознанијата и резулатите до кои дојдовме во сите делови на трудот сметаме дека е потребно да дадеме препораки и насоки во врска со зајакнувањето на педагошките компетенции на идните наставници по англиски јазик :

1. Промена во курикулумската поставеност на програмите на високообразовните институции
   - по однос на педагошките предмети и зголемување на нивниот број како и запазување на соодносот со другите стручни предмети кои го подготвуваат наставникот за современа настава по англиски јазик

- Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови
- Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап
- Справување со насилството во образованието
- Мултикултурализмот и јазикот, оспособеност за интеграција на мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели
- Знаење за водење на педагошка документација и евиденција и
- Соработка со родители и општење деца – родители

4.2. ЗАКЛУЧОК И ПРЕДЛОЗИ

За компетенциите на наставниците во потесна и поширока смисла веќе говоревме во теоретскиот дел и во истражувачкиот дел од трудот. Согласно добиените и прикажани резултати и анализите со помош на соодветните инструменти и техники приоѓаме кон заклучни гледишта кои се однесуваат на тестираните хипотези:

Генералната хипотеза според која не постои доволна застапеност на педагошки предмети (дисциплини) во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик во РМ се потврдува. До овој заклучок дојдовме врз основа на анкетирањето на наставниците кои предаваат во основните училишта и професорите на факултетите кои ги искажаа своите ставови по однос на ова прашање. Исто така овој факт беше потврден со анализата на наставните планови и програми на наставничките факултети и нивна споредба со програмите кои подготвуваат наставници на факултетите во земјите на англиското говорно подрачје .

1. Првата хипотеза која го истакнува ставот на наставниците по англиски јазик дека нема доволна застапеност на педагошки дисциплини (предмети) во студиските програми за образование на наставниците се потврдува со исказите на наставниците и процентуалниот резултат на прашањата на анкетата .
2. Втората хипотеза која гласи дека наставниците по англиски јазик сметаат дека не поседуваат доволно педагошки компетенции за реализацијата на настава по англиски јазик се потврдува истовремено со првата хипотеза преку анкетата и наведените педагошки и специфични компетенции наведени како недоволно или воопшто нестекнати во текот на иницијалното образование .

Овие предлози се појдовни точки за поттик н понатамошни истражувања во областа на образованието на идните наставници и реформите воопшто :

- Истражувања на другите наставнички факултети и јазични групи и предметни подрачја кои досега доста слично и идентично ги подготвуваат наставниците за наставна работа во училиштата.
- Прифаќање на стандардизирана таксономија на компетенции (педагошки и специфични) на предметните наставници од кои би произлегле критериуми за квалитет во наставата
- Постојано мотивирање на просветниот работник за доживотно учење и објективно вреднување на квалитетот на наставникот
- Унапредување на воспитно-образовниот процес и статусот на наставник на 21 век

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

Адамчевска ,Снежана. “Иницијалното образование на наставниците како предизвик”. Скопје : Институт за Педагогија - Филозофски Факултет ,Скопје.Sine anno.
Error! Hyperlink reference not valid.

Алексова , Гордана. и др. 2011. *Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците во основното, средното и виокото образование* . Скопје : Британски Совет Македонија .

Ангелоска , Г. Наташа. 2005. *Јакнење на системот за обука на наставникот и раководен кадарод училиштата во функција на образованието*: Универзитет Св. Кирил и Методиј, Филозофски факултет-Скопје.
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/referat-kvalitet10- 2005.pdf

Ангелоска , Г. Наташа. 1998. *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието* . Битола : Киро Дандаро

Ангелоска, Галевска, Н. 2007. *Статистика во педагогијата*. Интерен материјал. Скопје.

Ангелоска, Галевска, Н. 2010. *Планирање на научно истражување*. Интерен материјал. Скопје.

Баракоска ,Анета. 2008 “Вредностите и образованието во услови на општествени промени” Зборник на трудови .Скопје:Институт за педагогија- Филозофски Факултет, Скопје.
http://www.gobookee.net/get_book.php?u=aHR0cDovL2Z6Zi51a2ltLmVkdS5tay9maWxlcy96Ym9ybmlrLzAyJTIwLSUyMEdvZGlzZW4lMjB6Ym9ybmlrJTIwYnIuJTIwNjElMjAoMjAwOCkvRnpGMjAwOC0wMSUyMEJhcmFrb3NrYS5wZGYKVlJFRE5PU1RJVEUgSSBPQlJBWk9WQU5JRVRPIFZPIFVTTE9WSSBOQSBPUFFtURVNUVkVOSSBOUk9NRU5J

Бахтовска, Елизабета., Гордана, Јаневска., Ратка, Нешковска., (2012). *Национална рамка на високообразовните квалификации за Република Македонија*. Битола: Универзитет "Св. Климент Охридски".

Bologna Declaration
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf

Bratanić, A. (1993). Micropedagogija. Zagreb: Školska knjiga.

Brajsa, Pavao.1995. *Sedam tajni uspesne skole.*Zagreb: Skolske novine.

Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић, Б. и Трнавац, Н. (1996) *Општа педагогија*. Београд: Учитељски факултет.

Wright, T. (1987). Teachers’roles. London: Oxford University Press.
Wikipedia
https://en.wikipedia.org/wiki/Competence_(human_resources)

Дамјановски, Анатоли. 1993. *Индивидуализација на наставата* . Скопје: Просветно дело.

Department for education of the UK. http://www.education.gov.uk/

Димитров , Љубен. 1994. *Теорија на воспитанието.* Софија: Аскони.

Drucker, P.(1992). *Managing the Future* . New York: Dutton

Европска комисија. Образование и култура. Доживотно учење: Политики за образование и обука, Училишно образование и високо образование. *Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот.* http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/mak-eu-common-principles.pdf

European Commission. 2006. European Reference Framework Education and culture Lifelong

Learning Programme: *Key Competences for Lifelong Learning* . Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/key_en.htm

European Commission Education and Training , *School education* , *Key Competences.* http://ec.europa.eu/education/school-education/competences_en.htm

European higher Education Area . *The Bologna Declaration of 19 june 1999* http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

ECML :*European Portfolio for Student Teachers of languages* :Council of Europe, February, 2003.

Заедничка европска референтна рамка за јазици: учење, настава и оценување.

2012 . Скопје : Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Филолошки факултет „Блаже Конески“. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR%20in%20Macedonian.pdf

Закон за основното образование, Службен весник на РМ, бр.103/08

Закон за основно образование, Службен весник на РМ, бр.55/05

Ildiko, Lazar. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education:* ECML Council of Europe.

Јевтиќ ,Бисера., прир. 2011. Зборник радова. *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе* . Ниш: Издавачки Центар Филозофски Факултет Универзитет у Нишу.

Gibran, Kahlil.1991.*The Prophet*. Ed. W. Shehadi. Beirut: American University of Beirut.

Камберски, К. 2000. *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија,* Скопје:Филозофски Факултет.

Камберски, Киро., ед. 3 и 4октомври 1998. Општествена транзиција и образованието. Научен собир. Струга : Универзитет Свети Кирил и Методиј Скопје - Филозофски факултет, Скопје.

Каталог на клучни компетенции на наставниците , проект за професионален и кариерен развој на наставниците : 2013 :USAID, Македонски центар за граѓанско образование
(МЦГО) , БРО, Чекор по чекор.
http://www.mcgo.org.mk/pdf's/Katalog%20na%20klucni%20kompetencii%20za%20nastavnici.pdf

Костова, М., Баракоска, А., Маказлиева, Е. 2005. *Педагогија.* Скопје: Просветно дело.

Костова , Марија. 2004. *Теорија на воспитанието* Интерен материјал. Скопје.

Лешковски, Илија . 2002. Педагошки речник. Скопје

Lesourne, Jacques. (2000). *Obrazovanje i drustvo.* Zagreb : EDUCA.

Little, David. et al (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio.*

Манчев, В.(уредник). (2002). *Педагошки речник.* Скопје: Вековишнина.

Mijatovic, Antun. i dr. 1999 . *Osnove suvremene pedagogije* . Zagreb: Hrvatski Pedagosko-knizevni zbor .

Миовска, Сузана. 1997. *Некои аспекти на демократизацијата на образованието и воспитувањето* . Научен собир : Опшествена транзиција и образованието.Струга.

Миља Вујачић и сар.2011. *Представе о образовним променама у Србији , Рефлексије о прошлости, визије будућности.* Зборник. Београд: Институт за педагошка истраживања.
http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/Monografija%20POPS%201.pdf

Mitrovic, Darinka. 1981. *Moderni tokovi komparativne pedagogie* . Sarajevo: “Svjetlost”OOUR Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Morrow, Keith. (2003). *Insights from the European framework* . London: Oxford University Press.

Mužić,V. (1986).*Metodologija pedagoškog istraživanja.* Sarajevo:Svjetlost.

Национална Агенција за Европски образовни програми и мобилност
http://www.na.org.mk/index.php/mk/etvining.html

Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005-2015, (2005) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Newby ,David ., et al . 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* :A reflection tool for language teacher education .ECML(European centre for Modern Languages) Council of Europe .
http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf

Никодиновска, Банчотовска,С. (2004). *Професионалните компетенции на наставниците во основното образование во Република Македонија*, Докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија.

Official journal of the European Union, 2013
http://publications.europa.eu/official/index_en.htm

Панзова, Виолета. 2003. *Науката како занает.* Скопје : Филозофски Факултет.

Пејиќ, Ратко. *Породично васпитање у делима педагошких класика* ,стручен труд .Сарајево: Филозофски Факултет.
http://www.ffuis.edu.ba/media/publikacije/radovi/2011/01/11/Ratko_S_Pejic.pdf

Петрова, Ѓорѓева, Е.и Атанасоска ,Т. (2012), *Компетенции на наставникот менаџер.* Педагошка ревија.
http://eprints.ugd.edu.mk/4610/

PGCE (Post Graduate Certificate of Education)
http://www3.open.ac.uk/study/postgraduate/qualification/k20.htm

Попова –Коскарова, Розалина. 1995. *Општото образование во средните училишта во Република Македонија (1974-1990).* Скопје НИП: “Глобус “.

Potkonjak, Nikola. i dr . 1968 . *Pedagogija.* Zagreb: Matica Hrvatska .

Ратковиќ , Милан. (1997). *Образовање и промене* . Београд .

Ратковиќ, Милан. (1996). *Школа у променама* . Београд : Центар за усовршавање руководилаца у образовању

СЪВРЕМЕННИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ. II Есенен научно-образователен форум ,Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Департамент за информация и усъвършенстване на учители. 24-25 ноември 2012.
http://www.diuu.bg/ispisanie/Esenen_forum/DIUU_II_Esenen_nauchno-obrazovatelen_forum_dokladi.pdf

Тасевска, А., *Оценување во функција на подобрување на квалитетот на наставата*, Скопје: Основно училиште “Круме Кепески”.
http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Andrijana%20Tasevska.pdf

Trnavac, Nedelko. (1987). *Skolski sistem na raskrcu.* Beograd : Zavod za udžbenike ; Gornji Milanovac : Dečje novine.

First ten years after Bologna . 2010. (eds.: Gassner ,O. Kerger, L. Schratz ,M.) , Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti.
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/mak-schratz-european-teacher.pdf

Free online dictionary Thesaurus and Encyclopedia Competences definition of competence
http://www.thefreedictionary.com/competence 2/23/13

Fullan, Michael .(1995). *Change Forces Probing depths of Educational Reform.* Лондон: The Palmer Press.

Harmer, Jeremy. (2003). *The practice of English language teaching*: Longman.
Харт, Џон.28 јануари 2010. “ Конференција за лансирање на НРК -Националната рамка за квалификации ,приклучување кон европската рамка за знаење , квалификации и вештини”. Холидеј Ин . Скопје

Huber-Kriegler, Martina., Ildiko, Lazar. And Strange, John. (2003). *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook* . Graz : European Centre for Modern Languages

CEFR (Common European Framework of Reference) 2001 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Comission of the European Communities . Commission staff working paper: *Schools for the 21 st century.* Brussels 2007. http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf
Competence (human resources) https://en.wikipedia.org/wiki/Competence_(human_resources)

Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes, (2008). BALEAP British Association of Lecturers in English for Academic Purposes. http://www.baleap.org.uk/media/uploads/pdfs/teap-competency-framework.pdf

Council of EU, *European Language Portfolio* ,accredited model No06.2000.
Dzordzevic, Jovan., Potkonjak, Nikola. 1988. *Pedagogija.* trece izdanje . Beograd : Naucna knjiga.

Шрац, Михаел. *“Што е европски аставник?” Документ за дискусија*
Европска мрежа за политики за образование на наставници (ENTEP). http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/mak-schratz-european-teacher.pdf

Европска комисија .Училишта за 21 век – Работна програма на европската комисија http://ec.europa.eu/education/school21/com425_en.pdf

Насоки

Во рамките на самостојно и доживотно учење можеме да додадеме дека наставниците по англиски јазик со познавањето на англискиот јазик како алатка на споделување и ширење на "знаењето за сите " имаат голема можност и привилегија за следење на најновите образовни промени и современи тенденции за земјите во ЕУ и светот преку нет мрежите и да остваруваат и одржуваат комуникација со свои колеги и стручни органи и тела во земјата и странство, почнувајќи од Британски Совет, Скопје и Асоцијациите за предметни наставници и наставници по англиски јазик во рамките на Р.Македонија па се' до асоцијации за наставници од мегународен контекст и карактер. Еве неколку корисни линкови :

- British Council Macedonia
  http://www.britishcouncil.mk/en
- ELTAM-English language Teachers' Association of Macedonia
  http://www.eltam.org.mk/
- IATEFL-International Association of Teachers of English as a foreign Language
  http://www.iatefl.org/
- ELTA – English Language Teacher Association , во рамките на Србија
  http://elta.org.rs/
- NCTE -National Council of Teachers of English
  http://www.ncte.org/
- ETA- English Teacher Association
  http://www.englishteacher.com.au/
- NATE- National Association for the Teachers of English
  http://www.nate.org.uk/
- ATTE - The Association for Teacher Education in Europe (членство од над 40 земји во ЕУ)
  http://www.altee.org/

ПРИЛОЗИ

(*прилог 1*) Анкетен лист за наставници во основни училишта

(*прилог 2)* Анкетен прашалник за професори на катедрите по англиски јазик

(прилог 3) Каталог на основни професионални компетенции на наставниците

(*прилог 4*) Глобална матрица на компетенциите на наставниците – Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015

(*прилог 5*) Студиска програма – дипломиран професор по англиски јазик и книжевност

(*прилог 6*) Преглед на заслужни носители на историски и педагошки значајни идеи во воспитувањето и образованието во различни историски периоди

ив на магистерскиот труд
дагошките компетенции на наставниците по англиски јазик во иницијалното образование"
:то и време на реализација ____

ілог 1 : Инструмент - Скала на проценка за испитување на ставови и мислења на гавници по англиски јазик во основното образование
а : Стекнување педагошки компетенции на наставниците по англиски јазик во иницијалното ізование во високобразовните институции

Почитувани наставници,

Оваа анкета се спроведува во рамки на истражувањето чиј предмет на испитување е иницијалното образование на наставниците по англиски јазик на факултетите во РМ и стекнување педагошки компетенции потребни за реализација на воспитно- образовната работа. Преку ова истражување сакаме да дојдеме до сознанија за Вашите ставови, мислења и досегашни искуства во реализацијата на програмата во наставната работа по англиски јазик. Анкетата е анонимна и добиените резултати ќе се користат за потребите на истражувањето.

Се надеваме на Вашата искрена соработка и однапред Ви заблагодаруваме.

Пол а) машки б) женски

Училиште: ____

Образование (факултет и насока) ____________________________

Завршена Педагошко-психолошка и методска доквалификација Да/Не

Работно искуство: а . до 5 години б. 5-10 години в. 10-15 години

г. 15-20 години д. над 20 години

Ве молам наведете дали и до кој степен се согласувате со следниве изјави во трите дела од **Анкетниот прашалник за наставници по англиски јазик со** впишување х во полето на избраната изјава :

I. Педагошки потребни компетенции кои ги стекнав за време на моите студии на високообразовната институција за наставници се:	Воопшто не се согласувам	Делумно се согласувам	Потполно се согласувам
1. Усвојување на принципите на планирање и организација на настава			
2. Примена на вештини за планирање и организација на воспитно образовниот процес			
Педагошки потребни компетенции кои	Воопшто не	Делумно	Потполно

ги стекнав за време на моите студии на високообразовната институција за наставници се:	се согласувам	се согласувам	се согласувам
3. Познавање на целите на курикулумот за соодветниот предмет и возраст			
4. Таксономија на цели (когнитивен , афективен и психомоторен дел)			
5. Следење и вреднување во воспитната работа			
6. Поседување вепштини за прибирање податоци и следење и вреднување на воспитно-образовната работа на сите учесници во воспитно-образовниот процес			
7. Поседување вештини за иновирање на воспитно-образовниот процес			
8. Оспособеност за употреба на современи дидактичко-методски пристапи и современо педагошки тенденции за соодветна возраст			
9. Примена на стратегии за ефикасна наставна работа			
10. Различни стилови на учење и примена на средства за индивидуализација во наставата (надарени и талентирани , ученици кои послабо напредуваат)			
11. Оспособеност за интерперсонална комуникација и решавање на конфликтни ситуации на сите нивоа – наставен , колегијален и менаџерски дел			
12. Интеракција во наставата и комуникација со децата и родителите			
13. Вештини за општење во мултикултурното опкружување – деца , родители , колеги			
14. Свесност за диверзитет на различни ученици и примена на различни стратегии за прифакање и толеранција			
15. Надарени и талентирани ученици и изработка на индивидуални образовни планови и нивно следење			
16. Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап			
17. Познавање и избор на соодветен модел за педагошко воспитно водење со образовната група			
18. Знаење за водење на педагошка документација и евиденција			
19. Употреба на педагошки аспект во користењето на учебниците и литературата во образованието			

20. Познавање на етичкиот кодекс на наставникот и знаење на постигнување на решенија преку аргументирање			
21.Справување со насилството во образованието			
22. Професионалност и морални принципи во воспитната пракса (почит , грижа , емпатија, солидарност и социјална правда)			
23. Професионална комуникација на наставникот и етика – прашања и дискусии за прашања од општ интерес , нивно покренување и решавање			

II .Специфични компетенции за англиски јазик кои ги стекнав за време на моите студии на високообразовната институција за наставници се :	Воопшто не се согласувам	Делумно се согласувам	Потполно се согласувам
24. Развој на детската личност и теории на учење на јазикот според возраста			
25. Способност за поттик на критичко и креативно мислење и поимање на севкупноста на воспитно образовниот процес - воспоставување корелација на англискиот јазик со другите предмети			
26. Создавање стимулативна средина за учење на англискиот јазик			
27. Иновирање и употреба на дидактички средства , примена на современи наставните стратегии, техники и методи за изучување на англискиот јазик			
28. Компетенција за користење на информациска образовна технологија поврзана со целите на настава по англиски јазик			
29. Употреба на различни извори на учење на англискиот јазик : литература , поезија , текстови , интернет сајтови и др. и нивна употреба за соодветна возраст на учениците			
30. Примена на рефлексија во наставата по англиски јазик			
31. Познавање и евалуација според нивоата на Мегународна Референтна Рамка за јазици и познавање на јазични вештини , разликувам различни мегународни испити и да умеам да правам подготвки (KET, CFE , CAE, и др.)			
32. Мултикултурализмот и јазикот , способност за интеграција на			

мултикултурна и мултијазична компетенција во наставните цели			
33. Познавање на курикулумски цели и програми за англиски јазик на образовни тела и институции (МОН, БРО , ДИЦ и сл.)			
34. Едуциран-а сум да користам стандарден македонски јазик			
35. Познавање на обвските од законската регулатива за основно образование – (ЗОО)			
36. Подготвеност за личен континуиран и професионален развој преку индивидуално учење			
37. Концептот на доживотно учење и препознавање на потребата за доедукација			

Ве молиме за краток одговор

38. На кои проблеми /потешкотии најчесто наидувавте при реализацијата на наставната работа по англиски јазик од аспект на потребните педагошки компетенции ?

____

____

39. Колку педагошки предмети (наведете број) беа застапени во студиската програма по која студиравте?

____

40. Дали сметате дека беа доволно ?
    а. да
    б. не

41. Дали сметате дека има потреба од дополнителни педагошки предмети во студиските програми што подготвуваат наставници по англиски јазик ?
    а. Сметам дека има потреба
    б. Сметам дека се доволно

Ве молиме заокружете го одговорот што го потврдува Вашето мислење

42. Според Ваше мислење колку зголемувањето на бројот на педагошките предмети во студиските програми за образование на наставници по англиски јазик ќе ги зајакне нивните педагошки компетенции ?

    а. Многу ќе ги зајакне

б. Делумно ќе ги зајакне
в. Воопшто нема да ги зајакне

43. После Вашето дипломирање колку бевте оспособени за реализација на наставата по англиски јазик ?
а. Во голема мера
б. Доволно
в. Недоволно
г. Воопшто не бев оспособен/а

44. Според Ваше мислење колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува наставници по англиски јазик ?
а. До 3
б. Од 3-6
в. Повеќе

45. Според вашето досегашно искуство , колку наставниците по англиски јазик во текот на студирањето /иницијалното образование стекнуваат педагошки компетенции за реализација на наставата по англиски јазик ?
а. Во голема мера
б. Доволно
в. Недоволно, има потреба од дополнително образование
г. Воопшто не стекнуваат

Ви благодариме за соработката

ив на магистерскиот труд
дагошките компетенции на наставниците по англиски јазик во иницијалното образование”
то и време на реализација ______________________________

ілог 2 : Инструмент – Анкетен прашалник за испитување на ставови и мислења на професорите по англиски јазик на наставничките факултети

а : Стекнување компетенции на наставниците по англиски јазик во иницијалното образование во високобразовните институции

Почитувани професори,

Оваа анкета се спроведува во рамки на истражувањето чиј предмет на испитување е иницијалното образование на наставниците по англиски јазик на факултетите во РМ и стекнување педагошки компетенции потребни за реализација на воспитно – образовната работа. Преку ова истражување сакаме да дојдеме до сознанија за Вашите ставови, мислења и досегашни искуства од реализацијата на програмата za иницијално образование на наставниците по англиски јазик. Анкетата е анонимна и добиените резултати ќе се користат за потребите на истражувањето.

Се надеваме на Вашата искрена соработка и однапред Ви заблагодаруваме

Пол а) машки б) женски

Факултет : ______________________________

Насока : ______________________________

Универзитетско звање а) М-р б) Асистент в) Доцент г) Редовен професор д) Вонреден професор

Работно искуство: а) до 5 години б) 5-10 години в) 10-15 години г) 15-20 години д) над 20 години

1.Каков е Вашиот став по однос застапеноста на бројот на педагошки дисциплини во студиската програма за иницијално образование на наставници по англиски јазик ?
а. Доволно се застапени
б.Делумно се застапени
в.Недоволно се застапени

2. Според Ваше мислење колку Вашите студенти во текот на студирањето се оспособени за реализација на наставата по англиски јазик во училиштата ?
    а. Доволно се оспособени
    б. Делумно се оспособени
    в. Воопшто не се оспособени

3. Според Ваше мислење колку Вашите дипломирани студенти се соочуваат со одредени потешкотии во реализација на наставата по англиски јазик кои произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции ?
    а. Воопшто не се среќаваат со решавање потешкотии во реализацијата на наставата по англиски јазик
    б. Делумно се среќаваат со решавање потешкотии во реализацијата на наставата по англиски јазик
    в. Често се среќаваат со потешкотии кои произлегуваат од недостаток на педагошки компетенции во реализација на наставата по англиски јазик

4. Според Ваше мислење колку педагошки дисциплини би требало да има една студиска програма што подготвува настава по англиски јазик ?
    а. До 3
    б. Од 3-6
    в. Повеќе

5. Ве молам наведете неколку потешкотии со кои наставниците најчесто се сретнуваат при реализација на наставата по англиски јазик што произлегуваат од недостатокот на педагошки компетенции :

____

____

____

6. Кои од наведените педагошки компетенции значително можат да влијаат во подигнување на квалитетот на наставата по англиски јазик ?
   Рангирајте ги по значајност од 1-10 на означеното место ___

а. Примена на вештини за планирање и организација на воспитно-образовниот процес ___
б. Поседување вепштини за прибирање податоци и следење и вреднување на воспитно-образовната работа на учениците во воспитно-образовниот процес ___
в. Водење на педагошка документација ___
г. Оспособеност за употреба на различни дидактичко-методски пристапи ___
д. Интеракција во наставата и комуникацијата со децата и родителите ___
ѓ. Поседување на вештина за општење во мултикултурното опкружување – деца (ученици) , родители и колеги ___
е. Способност за дијагностицирање на воспитен проблем и примена на соодветен педагошки пристап ___
ж. Познавање и избор на соодветен модел на педагошко водење со воспитни групи ___
з. Поседување на знаење , вештини и способности за работа со надарени и талентирани ученици , изработка на индивидуални образовни програми ___
ѕ. Поседување на знаење , вештини и способности за работа со ученици со посебни потреби (инклузија во образованието) и ученици со потешкотии во учењето __

7. Според Ваше мислење колку е потребно да се организираат дополнителни обуки, семинари за стекнување и развивање на педагошки компетенции за настава по англиски јазик ?

   а. Во голема мера
   б. Делумно
   в. Не можеме да процениме
   г. Воопшто не е потребно

8. Дали сте запознаени со концептот на образование на наставниците по англиски јазик во некои земји од Европа ?

   а. Да, во целост сум запознаен/а
   б. Не сум запознаен/а
   в. Делумно сум запознаен/а

9. Според Ваше мислење колку постоечките студиски програми за образование на наставниците по англиски јазик ги имаат имплементирано критериумите на ЕКТС од аспект на зајкнување на педагошките компетенции ?

   а.Целосно ги имаат имплементирано
   б. Делумно ги имаат имплементирано
   в. Не можам да проценам
   г. Воопшто не ги имаат имплементирано

10. Според Ваше мислење кои се идни предизвици и препораки за зајакнување на педагошките компетенции во иницијалното образование на наставниците по англиски јазик ?

    ____
    ____
    ____
    ____

Ви благодариме за соработката

Прилог 4 : Глобална матрица на компетенциите на наставниците - Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015

А. Фокусирање на развојот на ученикот

1. Секојдневно се грижи за учениците.
2. Знае и разбира како учениците учат и се развиваат.
3. Ги ангажира учениците да стекнуваат соодветни сознајни искуства кои го помагаат нивниот развој.
4. Ги охрабрува учениците да преземаат одговорност за сопственото учење.
5. Упорен е во поттикнувањето на мотивите и желбата на учениците да учат и да постигнуваат подобри резултати.
6. Упорен е во настојувањата учениците да чувствуваат задоволство од постигнатите резултати.
7. Ги поттикнува помалку успешните ученици.
8. Развива вештини за проучување на потребите и интересите на секој ученик.
9. Ги почитува разликите меѓу учениците и води сметка за нивниот развој условен од индивидуалните можности.
10. Го споделува успехот и неуспехот на секој ученик.
11. Создава атмосфера во која развива уверување кај секој ученик дека постигнатиот успех е резултат на неговото лично залагање.
12. Негува стил на работа кој ја поттикнува сознајната љубопитност на секој ученик.
13. Кај секој ученик гради уверување дека постигнатиот успех е резултат на неговото стекнато искуство и личните интереси.
14. Обезбедува активности кои се соодветни на личниот развој на секој ученик.
15. Води сметка за физичкиот, емоционалниот и когнитивниот развој на секој ученик.
16. Гради стратегии за енергично влијание врз воспитно запуштените ученици.
17. Работи со ученици кои имаат проблеми во учењето.
18. Работи со ученици кои имаат тешкотии во развојот.
19. Ги почитува и постапува според правата на детето - ученикот.
20. Ја почитува личноста и мислењето на секој ученик.
21. Создава услови и поттикнува дијалог меѓу учениците.
22. Негува услови за формирање на ставови на учениците и градење на аргументација за нивно зацврстување.
23. Обезбедува можности за активно ангажирање и користење на сите идеи на учениците.
24. Ги почитува интересите и афинитетите на секој ученик.
25. Создава услови во кои учениците учат еден со друг и еден од друг.
26. Создава услови за негување односи на толеранција и заемно почитување на учениците.
27. Го поттикнува критичкото мислење на учениците.
28. Го следи напредувањето на секој ученик.
29. Создава услови за самовреднување и заемно вреднување на учениците.
30. Ги анализира и настојува да ги надмине семејните (не)прилики како еден од условите кои влијаат врз напредувањето на ученикот.

Б. Дизајн, менаџмент и развој на средина за учење

1. Развива ученичка заедница во која учениците веруваат и прифаќаат одговорност за сопствената улога во неа.
2. Кај учениците негува колективна и лична одговорност за вредностите во ученичката заедница.
3. Ја користи индивидуалната и колективната мотивација и однесување за да создаде средина за учење која ја поттикнува социјалната интеракција меѓу учениците.
4. Создава клима за развој на граѓанска одговорност во одделението и училиштето.
5. Има грижлив став и промовира позитивни интерперсонални односи во училницата и училиштето во целина.
6. Заедно со учениците воспоставува и одржува процедури, постапки и очекувања преку кои се обезбедува сигурна и мотивирачка средина за учење и преземање на интелектуални ризици.
7. Негува внатрешна мотивација кај учениците.
8. Развива односи на кооперативност и партнерство во учењето.
9. Развива односи на меѓусебна доверба и почитување меѓу учениците.
10. Создава атмосфера на почитување на соговорникот со различно мислење.

11. Промовира атмосфера во која активната ангажираност на секој поединец претставува критериум за негово напредување.
12. Негува соработнички односи со учениците.
13. Се промовира себеси како партнер со поголемо искуство во учењето.
14. Прашува и очекува да биде прашуван.
15. Поттикнува сознаен дијалог меѓу учениците.
16. Негува социјална интеракција преку групна работа на учениците.
17. Ја поттикнува учениковата иницијатива за поставување на цели, избор на средства и начини на работа.
18. Поттикнува атмосфера на самоорганизираност на учениците во нивната работа.
19. Ги почитува критериумите и аргументите за вреднување и самовреднување на секој поединец во одделението.
20. Се грижи за квалитетни врснички односи и соработка на учениците и надвор од училницата.

В. Почитување на индивидуалните разлики на учениците

1. Покажува грижа и симпатии за сите ученици почитувајќи ги нивните различности.
2. Развива пријателски односи со сите ученици и разбирање за секој ученик - поединец.
3. Ги почитува и разбира разликите меѓу учениците, нивните ставови и пристапи во учењето.
4. Ги прилагодува пристапите на работа кон секој ученик.
5. Негува стил на работа во кој инструкциите, следењето и вреднувањето на ангажираноста на секој ученик се условени од неговите различни можности и способности.
6. Покажува готовност да помогне на секој ученик и создава услови тој да се радува на сопствените постигања.
7. Создава атмосфера на самодоверба и уверување дека секој може да учи и да постигне резултати.
8. Покажува флексибилност во прилагодувањето на инструкциите И очекувањата од секој ученик поединечно.
9. Создава услови за развој на различни стилови на учење условени од различните моности и потенцијали на учениците.
10. Организира соодветни наставни и сознајни ситуации за успешни постигања на учениците со посебни потреби и предизвици во развојот.
11. Умее да ги предвиди тешкотиите на кои можат да наидат учениците со различни можности и способности.
12. Покажува чувство на одговорност кон недоволните постигања на некои од учениците.
13. Нуди и дава силна поддршка на учениците со тешкотии во учењето, бавно сфаќање и недоволното разбирање во учењето.
14. Обезбедува различни извори за учење кои соодветствуваат на различните стилови и приоди во учењето.
15. Развива и нуди посебни програми за поголеми постигања на учениците со поголеми сознајни аспирации и можности.

Г. Комуникација во училницата

1. Поседува и користи знаења, способности и вештини за ефективни вербални, невербални и медиумски комуникациски технологии во училницата.
2. Негува активни истражувачки постапки условени од соработката и интерперсоналната комуникација на учениците.
3. Создава клима на отвореност кон проблемите и сознајните предизвици преку комуникација меѓу учениците.
4. Негува партнерска и групна соработка во одделението.
5. Покажува промислено, грижливо и активно слушање на дијалозите и дискусиите на учениците во одделението.
6. Промовира лична и професионална чувствителност кон вербалните И невербалните форми на комуникација во одделението.
7. Го поттикнува и развива самоизразувањето на учениците.
8. Се афирмира како активен слушател и соговорник на учениците.
9. Со учениците комуницира јасно, недвосмислено и логично.
10. Го поттикнува и развива усното и писменото изразување на учениците.
11. Ја развива способноста за симболичка комуникација на учениците.

12. Негува и бара почитување на јазичните стандарди во писмената комуникација на учениците.
13. Негува стил на работа кој ја поттикнува културата на вербалната и невербалната комуникација меѓу учениците.
14. Се грижи за негување на уметничките вредности на усниот говор.
15. Се грижи за употреба на литературниот јазик од страна на учениците.
16. Се грижи за развој на способностите за творечки писмен јазик на учениците.
17. Го поттикнува јазичното творештво на учениците.
18. Инсистира на прецизен говор во сите програмски подрачја.
19. Се грижи за развој на способностите за јасен, разговетен и нагласен јазик во говорот на учениците.
20. Создава услови во кои учениците можат меѓусебно активно да комуницираат.
21. Активно го следи развојот на комуникациските вештини на учениците.
22. Степенот на развиеност на комуникациските вештини го третира како значајна компонента во евалвацијата на напредувањето на секој ученик.

Д. Планирање на наставата

1. Планира краткорочни, среднорочни и долгорочни цели.
2. Планира наставни, воннаставни и вонучилишни активности.
3. Планира реални и опипливи цели кои учениците ги разбираат.
4. Планира цели кои се сообразени со можностите и способностите на учениците.
5. Планира и развива програми за учениците со посебни потреби.
6. Планира и развива програми за учениците со тешкотии во учењето.
7. Ги планира сопствените активности и ангажманот на учениците.
8. Ги планира очекувањата од постигањата на учениците.
9. Врши споредба меѓу планираните и остварените постигања и врши анализа на причините за отстапувањата.
10. Планира вид и обем на активностите на учениците.
11. Планира цели, активности, средства и содржини кои кореспондираат со наставните програми по соодветните предмети.
12. Планира видови на технолошка поддршка на процесите на учење И поучување.
13. Планира стратегии за реализација на поставените цели.
14. Негува методички плурализам, полиморфност и поливалентност на процесите на поучување.
15. Планира стратегии на различие од стилови на учење и различни извори на знаење.
16. Го планира текот и фазите на учење и поучување.
17. Планира стратегии за следење и евалвација на квалитетот на наставата.
18. Планира стратегии за оценување на пристапите за самоучење и кооперативно учење.
19. Ги планира резултатите од учењето и поучувањето и видот на продуктите кои се јавуваат како ефекти од тие процеси.
20. Го планира видот/видовите инструменти за следење и вреднување на ефектите од работата на учениците.

Ѓ. Подготовка на концепти за учење

1. Ги разбира и почитува различните стилови на учење, средствата за истражување и структурите на знаењето и врз основа на нив ги гради сознајните искуства на учениците.
2. Умее да ги поврзува новите сознанија со претходно стекнатите искуства на учениците.
3. Умее да ги поврзува основните идеи и поединечните примери.
4. Создава услови за учење со разбирање.
5. Користи повеќекратни презентации, примери и објаснувања.
6. Бара лични примери од учениците и инсистира на нивно поврзување со основните идеи.
7. Настојува стекнатите знаења учениците да ги поврзуваат и проверуваат во секојдневниот живот.
8. Настојува стекнатите способности и вештини учениците да ги применуваат и усовршуваат во секојдневниот живот.
9. Организира сознајни ситуации со нагласена самостојна работа на учениците.
10. Обезбедува услови за тимска организираност на учениците во процесите на учење.
11. Обезбедува интегрирани знаења и интердисциплинарни искуства со што кај учениците развива холистички сфаќања за стварноста.
12. Создава услови за заработување на знаењата преку непосредна ангажираност на учениците.

13. Ги наведува учениците на искуствено учење.
14. Создава услови за истражувачко учење.
15. Создава услови за учење преку решавање на проблеми.
16. Негува атмосфера на критички однос на учениците кон усвоените факти и сознанија.
17. Создава услови за примена и користење на алтернативни постапки во учењето.
18. Создава услови за споредување и анализа на факти и сознанија стекнати преку користење на различни извори.

Е. Учење на учениците

1. Овозможува користење на различни стратегии на учење.
2. Го поттикнува логичкото мислење на учениците.
3. Обезбедува искуства кои ги оспособуваат учениците во поставување цели, избор на задачи, планирање на работата, примена и вреднување на квалитетот на работата.
4. Дизајнира активно истражување на учениците помагајќи им да поставуваат и решаваат проблеми.
5. Создава услови учениците да доаѓаат до значајни заклучоци преку избор на извори на знаења и користење на информациите, нивно споредување и спротивставување.
6. Покажува методички варијабилитет на сопствената улога во работата со ученици кои имаат различни интереси, афинитети и способности (насочувач, помагач, соучесник, инструктор, тренер, публика).
7. Ги прилагодува инструкциите кои се условени од потребите на учениците и специфичностите на програмските содржини.
8. Ги развива ученичките способности и вештини за донесување на одлуки и заземање на ставови.
9. Ги развива ученичките вештини за работа со други и за работа во група.
10. Ги поддржува учениците во стекнувањето на сигурност и упорност во учењето.

Ж. Оценување

1. Разбира и користи различни стратегии за оценување на континуираниот интелектуален, социо-емоционален и физички развој на учениците.
2. Обезбедува услови во кои учениците можат да поставуваат цели на сопственото учење.
3. Ги вклучува учениците во различни активности за самооценување.
4. Од родителите, другите наставници и самите ученици бара и користи информации за нивните искуства, за учењето, за однесувањето и за потребите.
5. Континуирано го следи, набљудува и анализира напредувањето на учениците.
6. Води детални белешки за промените во учењето, однесувањето и кому ницирањето на секој ученик.
7. Формира база на податоци за напредувањето и постигањата на секој ученик.
8. Комуницира и соработува со родителите и со своите колеги за да ги преиспита индикаторите на сопствените белешки.
9. Негува висока професионална свест за сопствената одговорност во оценувањето на постигањата на учениците.

З. Професионален однос кон работата

1. Пројавува перманентен интерес за својот личен и професионален развој.
2. Презема иницијативи за повисоки стандарди во сопствениот професионален развој.
3. Континуирано да работи на своите професионални компетенции.
4. Учествува во различни организирани форми за професионален развој на наставниците.
5. Го гради својот авторитет преку висока професионалност, компетентност и стручност во работата.
6. Ја афирмира својата професија во својата средина и поширока заедница.
7. Ја промовира општествената мисија и цивилизациските придобивки на училиштето и образованието во целина.
8. Стекнатото методолошко искуство го користи за преиспитување и истражување на сопствената наставна практика и работата со учениците.
9. Ги знае и ги почитува правилата и процедурите на училиштето како организирана заедница и работна средина.
10. Ги знае и ги почитува одредбите во законските прописи и според нив ги усогласува своите

лични и професионални права и обврски.
11. Своето лично и професионално однесување го усогласува според утврдените и прифатените норми во општествената заедница.

Ѕ. Соработка со родителите

1. Го афирмира партнерскиот статус на родителите.
2. Го поттикнува и организира присуството на родителите во училиштето и училницата.
3. Ја дизајнира стручната и искуствената партиципација на родителите во наставниот процес.
4. Ги посетува семејствата на учениците.
5. Иницира форми за организирана соработка меѓу родителите на учениците.
6. Редовно ги информира родителите за напредувањето на нивните деца.
7. Организира заеднички средби со родителите и нуди содржини на нивно дружење.
8. Одржува континуирана врска и комуникација со членовите на семејствата на своите ученици.
9. Работи со ученици кои потекнуваат од семејства во криза, раздвоени брачни заедници, деца на родители пред развод, деца - жртви на семејно насилство, деца на родители - зависници и сл.
10. Развива и реализира програми за правата и одговорностите на децата во своите семејства.
11. Развива и реализира програми за одговорно родителство и квалитетен семеен живот.
12. Работи со родителите за развивање на свест и одговорност кон правата на децата и обврските на родителите и семејството.

Прилог 5 : Студиска програма – дипломиран професор по англиски јазик и книжевност (Филолошки Факултет ,Скопје)

Предметни програми со информации согласно со членот 4 од овој правилник
СТУДИСКА ПРОГРАМА ЗА Англиски јазик и книжевност
Назив на диплома: Дипломиран професор по англиски јазик и книжевност

Прв (задолжителен модул)	к	ч	Втор (изборен модул)	к	ч
I семестар	3 предмети			3 предмети	
1. Современ англиски јазик 1	5	0+120	изборен предмет од листа 2	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Морфологија 1	5	30+30	изборен предмет од листа 2	5	
3. Англиска книжевност 1 (драма/поезија)	5	30+30	изборен предмет од листа 2	5	
			Изборни предмети од УКИМ	2	
II семестар	3 предмети		3 предмети		
1. Современ англиски јазик 2	5	0+120	изборен предмет од листа 2	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Морфологија 2	5	30+30	изборен предмет од листа 2	5	
3. Англиска книжевност 2 (драма/поезија)	5	30+30	изборен предмет од листа 2	5	
			Изборни предмети од УКИМ	2	
III семестар	3 предмети		3 предмети		
1. Современ англиски јазик 3	5	0+120	задолжителен предмет за насоката	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Фонетика и фонологија 1	5	30+30	изборен предмет од листа 1	5	
3. Англиска книжевност 3	5	30+30	изборен предмет од листа 1/2	5	
IV семестар	3 предмети		3 предмети		
1. Современ англиски јазик 4	5	0+120	задолжителен предмет за насоката	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Фонетика и фонологија 2	5	30+30	изборен предмет од листа 1	5	
3. Англиска книжевност 4	5	30+30	изборен предмет од листа 1/2	5	
V семестар	3 предмети		3 предмети		
1. Современ англиски јазик 5	5	0+120	задолжителен предмет за насоката	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Лексикологија 1	5	30+30	изборен предмет од листа 1	5	
3. Англиска книжевност 5	5	30+30	изборен предмет од листа 1/2	5	
VI семестар	3 предмети	3 предмети			
1. Современ англиски јазик 6	5	0+120	задолжителен предмет за насоката	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Лексикологија 2	5	30+30	изборен предмет од листа 1	5	
3. Англиска книжевност 6	5	30+30	изборен предмет од листа 1/2	5	
VII семестар	3 предмети		3 предмети		
1. Современ англиски јазик 7	5	0+120	задолжителен предмет за насоката	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Синтакса 2	5	30+30	изборен предмет од листа 1	5	
3. Англиска книжевност 7	5	30+30	изборен предмет од листа 1/2	5	
VIII семестар	3 предмети		3 предмети		
1. Современ англиски јазик 7	5	0+120	задолжителен предмет за насоката	5	
2. Граматика на англискиот јазик - Синтакса 2	5	30+30	изборен предмет од листа 1	5	
3. Англиска книжевност 8	5	30+30	изборен предмет од листа 1/2	5	

Прилог 6: Преглед на заслужни носители на историски и педагошки значајни идеи во воспитувањето и образованието во различни историски периоди *

Иноватор	**Јан Амос Коменски 1592-1670**	**Џон Лок 1632- 1704**	**Жан Жак Русо 1712-1778**
Основна замисла	Насочување на наставата кон природниот развој	Развој на интелектуалните способности преку перцепција,самоконтрола	Обликување на образовната околина со природна содржина
Курикулум	Јазик , читање , пишување , сметање , веронаука и латински	Јазик , читање , пишување , сметање , историја , управување	Изучување на природата ,се е содржано во природата
Методи на поучување	Одделение , возраст, кумулативно учење.Од едноставно кон посложено	Одмерено, планирано, степенесто, кумулативно	Одушевување од природното и сопственото искуство
Улога на учителот	***Прилагодување на чекори , содржина ,опсег на градивото и методите***	***Подршка , искуство,емпириски методи на поучување***	***Природно делување , исправување на недостатоци***
Значење	Хуман концепт на прилагодување на школата и наставата на децата	Втемеленост на теоријата на учење на одушевување -сензационализам	Делување против депривација, почитување на индивидуалноста на децата
Значење за денешницата	***Одделенско , предметно , спрема часови и развојно распределување***	***Поучувања на темел на сензорни забележувања***	***Почитување на детската слобода и интегритет***

Иноватор	**Песталоци 1746- 1827**	**Хербарт 1776-1841**	**Фребел 1782-1852**
Основна замисла	Хармоничен развој на интелектуални, морални и физички способности	Развој на морални особини преку разум и етика	Развивање на духовна основа во опкружувањето
Курикулум	Одмереност на лекциите, букви, облик, број, звук	Програма врз темел на интересот, морал , логика , филозофска математика	Талентираност, приказни , песни , активности
Методи на поучување	Развивање на интеракцијата , од познато кон апстрактно	Подготовка, презентација , асоцијација, систематизација и апликација	Игра , имитација, самоактивност
Улога на учителот	***Поучување со љубов ,школата како дом, птребни сите методи***	***Развој на интелектуални и и физички способности преку формално степенување.***	***Подршка на децата во развој***
Значење	Методите се менуваат , самообразование	Постапување на поучување врз темел на планирае на градивото	Детска градинка , игра , позитивно опкружување
Значење за денешницата	***Школување на темел на позитивни емоции и сигурност***	***Наставната програма и литература да се обликува спрема интересите на ученикот***	***Градинките развиваат детска креативност и слобода***

Иноватор	**Спенсер 1820-1903**	**Дјуи 1859-1952**	**Монтесори 1870-1952**
Основна замисла	Оспособување за ефективен, научен и економски живот	Придонес кон индивидуалниот , социјалниот и интелектуалниот развој	Помош на децата во целосниот развој
Курикулум	Практичен , корисен и поединец кој научно осознава и мисли	Активно делување, современи содржини	Развивање на моторни и сензорни вештини
Методи на поучување	Интересни и научно втемелени активности	Решавање на проблеми со научни методи	Спонтано учење на активности и практично искуство
Улога на учителот	***Организирано поучување во облиците на секојдневниот живот***	***Обликување на опкружување на искуството на ученикот***	***Подршка и насочување , користење дидактички материјали***
Значење	Научен пристап во изработка на курикулумот	Развој на прагматичен пристап во образованието	Развој на филозофијата на раниот развој во образованието
Значење за денешницата	***Школата развива научен поглед на свет и натпреварувачки вредности***	***Школата активно помага кон прогресивен развој***	***Рано образование и стимулирање на интелектуалниот развој***

Иноватор	**Пјаже 1896-1974**	**Хатчинс 1899-1977**	**Жером Брунер (1915)**
Основна замисла	Организација на образованието по мерка и развој на децата и учителот	Развивање на потреба за вистина во мудрост на човечката раса	Истражување на когнитивниот развој
Курикулум	Конкретно и реално оперирање	Слободна уметност и познати книги	Концепт на динамично образование
Методи на поучување	Индивидуално , истражување и следење на личните можности	Идентификација , расчленување , рефлексија и согласност	Програми според спознаен развој на ученикот
Улога на учителот	***Поука според степенот на когнитивниот развој***	***Поттикнувачки прашања во потрага на вистината***	***Придонесува кон активно учество на ученикот во решавањето на проблемот***
Значење	Формулирана теорија на когнитивен развој	Водечка е вербалната комуникација	Поттикнување на когнитивниот човеков развој
Значење за денешницата	***Обликување на школата за помош во когнитивниот развој на оние што учат***	***Школата има потреба од програма на слободни активности и уметност***	***Современа концепција на курикулумот и доработка на образовниот состав во активно учество на решавање на прашања на општествената околина***

* Таблицата е превземена, преведена и технички адаптирана за потребите на нашето излагање – Osnove suvremene pedagogije, Hrvatski zbornik, Antun Mijatovic i dr., Hrvatski-pedagoshko-knjizevni zbor, Zagreb, 1999

(прилог 3) **Каталог на основни професионални компетенции на наставниците**

ПДФ Документот ПРЕДЛОГ КАТАЛОГ НА ОСНОВНИ ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ може да се даунлодира на следниов сајт :

http://mancumatak.edu.mk/wp/wp-content/uploads/2014/12/Predlog_Katalog-na-osnovnite-profesionalni-kompetencii-za-nastavnici.pdf