

Сузана МИОВСКА-СПАСЕВА

УДК: 371.124

ЛИЧНОСТА И КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА НАСТАВНИКОТ ВО СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Крајка содржина

Во прилогот се истражуваат професионалните и личните квалитети на наставниците, кои се клучни елементи за обезбедување на ефективен наставен процес на сите нивоа на образованието и со ученици од сите возрастии. Потребните квалитети на наставниците се поделени во 3 групи: професионални, наставни вештини и карактерни особености. Секоја од нив е разработена и проследена во најтамошна класификација. Анализата вклучува евоцирање на важни историски мисли поврзани со улогата на наставникот како и повторно разгледување на повеќе важни проблеми за почината наставничка подготовка и професионален развој како: квалитет на знаења, поврзаноста меѓу теоријата и практиката, повисоката образовна институција и училиштето и изборот на идни професори.

Клучни зборови: НАСТАВНИК, ЗНАЕЊА, УМЕЕЊА, ОСОБИНИ НА ЛИЧНОСТ.

Нема ништо ново и спорно во тезата дека наставникот е клучен фактор за обезбедување на квалитетно и ефикасно образование, и тоа на сите степени и со сите возрасти. Уште од антички времиња па сè до денес, многу е зборувано и пишувано за значењето на наставникот, за неговата улога во процесот на учењето и наставата, за односот што треба да го има со учениците, за потребата од постојано професионално усовршување. Напорите за унапредување на било кој сегмент на образованието секогаш биле и се поврзани со потребата од дефинирање на улогата на наставникот, а денес, особено, на преден план го истакнуваат барањето за градење на добро осмислен систем на образование што ќе подготвува наставен кадар кој ќе може да одговори на актуелните општествени состојби и на брзите промени во професионалниот живот на наставникот. Овие заложби отвораат многу дилеми на кои се обидува да одговори современата стручна и научна јавност: како и каде да се остварува иницијалното и понатамошното образование и обука на наставниците, како да се остварува односот меѓу теоретската и практичната димензија на

нивната подготовка, колкаво да биде времетраењето на студирањето, врз кои критериуми да се базира селекцијата на кандидатите при запишувањето на наставничките факултети... Размислувањето за сите овие актуелни прашања го подведуваме под заедничкиот именител *квалитетите на наставничките факултети*, бидејќи сметаме дека целината на системот на образованието на наставниците, всушност, се „прекршува“ во нивните „излезни“ професионални компетенции и личностни квалитети. Токму затоа е од исклучително значење да се одговори на прашањето какви знаења, умеања, способности и особини треба да поседува и да развива наставникот, односно, кои се неопходните квалитети на идниот наставник за влез во образовниот процес и какви капацитети треба да развива кај себе во текот на своето образование и на своето професионално усовршување за да одговори на стандардите за квалификуван наставник. Според нас, клучни се следните: компетентност, методска оспособеност и особини и квалитети на личноста.

Наставник=оној кој знае и учи

Компетентноста на наставникот е првиот чекор што води кон остварување на квалитетно образование. Под компетентност или стручност подразбираме добро познавање, односно владеење на содржините од областа за која се држи настава, и постојано следење на новите достигнувања во полето на струката и професионалната дејност.

Наставникот, првенствено, мора да располага со солиден капитал на изградени знаења, умеања и вештини кој го стекнал во текот на своето образование, а кој се однесува како на теоретските аспекти на соодветната област, така и на оспособеноста за нивна практична примена. Стручноста почива, пред сè, врз одредени знаења кои ја претставуваат неопходната основа за градење на квалитетна настава. Современото образование на наставниците се соочува со две прашања во однос на знаењата што треба да ги стекнуваат: *колку знаења и какви знаења*. Актуелните реформски движења во образованието воопшто, па и во образованието на наставниците, водени од потребата за негова ефикасност, адаптивност и флексибилност, се насочени кон намалување на обемот и кон менување на квалитетот на знаењата. Фактографијата ѝ отстапува место на функционалноста:

знаењата на фактите не се цел за себе, туку почетна етапа во процесот на учење и инструменти за развивање на интелектуалните способности од повисок ред и за стекнување практично искуство, не се врамени во ширината на научните дисциплини, туку се модуларно структурирани и флексибилно организирани, не се пренесуваат во готова форма, туку самостојно се откриваат во истражувачкиот процес на учење и настава. Тоа значи дека и образованието на идните наставници нема како приоритет стекнување на широки и објективни општообразовни знаења кои имаат интринзична вредност за развивање на индивидуалните способности на студентите, туку интересот е повеќе насочен кон усвојување на корисни знаења кои имаат екстринзична, односно употребна, практична вредност во соодветната област на професионално делување. Најдобар пример за ваквите заложби во образованието на наставниците даваат англиските факултети за иницијална подготовка на наставниците каде што општообразовната основа што се стекнува е прилично лимитирана како во однос на обемот на содржините, така и во однос на временската рамка за нивна реализација. Тоа значи дека програмите за подготовка на наставници се главно тесно стручно насочени, а многу малку се базираат на академски знаења. Се разбира, секој добар наставник мора комплетно да владее со областа и да ги следи новите информации во неа, но она на што денес се обрнува посебно внимание, не само во Англија, е дека наставникот, пред сè, треба да размислува за фактите, да гради критички однос кон нив, да истражува, анализира и вреднува, да разрешува проблеми и да формира аргументирани ставови.

Квалитетот на знаењата го отвора и прашањето за односот меѓу теоријата и практиката. Клучната врска меѓу нив, а тоа значи меѓу образованието и обуката, меѓу високообразовната установа и училиштето, мора да биде обезбедена уште за време на студирањето и таа треба да се негува во текот на целиот работен век на наставникот. Но, според наше мислење, теоретската основа во ниту една фаза не треба да ѝ биде подредена на практичната работа, туку треба да ѝ претходи и постојано да ја следи. На општообразовната, односно академската основа стекната во првите години на студирањето, се надоградува практичната обука на наставниците која треба секогаш да биде теориски фундирана и поткрепена. Практиката мора да биде базирана врз рационални принципи, бидејќи единствено солидната теоретска подлога доведува до стекнување на искуство со најмало

можно трошење на време и енергија и му овозможува на наставникот креативно да одговори на новите ситуации и да биде подготвен за иднината. Во спротивно, наставата би се претворила во рутинска работа и механичко повторување, а самиот наставник би останал заробен на минатото.

Стегнатото универзитетско образование не е фиксен и непроменлив капитал, туку само почетен влог кој е подложен на постојани измени, корекции, дополнувања, проширувања и збогатувања, всушност тоа е неопходната основа за понатамошен професионален развој. „*Ти си способен да работиш на образованието на друштвото сè додека работиш на соискственото образование*“ – истакнува во XIX век големиот учител на германските учители, Адолф Дистерверг (Ротенберг, 1997,9), укажувајќи на потребата од самостојна систематска работа за сопствено стручно усовршување на наставникот. Ова барање добива уште поголема важност и станува приоритет особено денес кога во услови на динамичен развој и на постојани промени и реформи во образованието, професионалното усовршување на наставниците станува нивна професионална обврска. Тоа се однесува на широк спектар на активности и програми (форми на самообразование и на институционална понуда) со кои наставникот го збогатува своето образование, ги развива професионалните компетенции и си овозможува подобро разбирање на принципите и техниките на работа. Со оглед на фактот што наставничката професија постојано ја следат промени, особено во наставните содржини, методите на работа и учебниците и литературата што се користи во наставата, професионалното образование на наставниците се јавува како неопходна доживотна форма на учење која претставува најефикасно средство за прилагодување на наставниците по сите наставни предмети и во сите степени на образование.

Без „добро потковани“ наставници, наставници кои знаат и кои континуирано учат и стручно се надградуваат, не може да има ефикасна наставна работа и ефикасно образование. Токму поради отсуството на стручноста се евидентираат и такви ситуации кога наставникот не е во состојба успешно да одговори на прашањата што му ги поставуваат учениците со кои работи (Iredale, in: Brock, 1996, 13). Во такви случаи, тој или дава погрешни информации и насоки за работа или, пак, што е многу почесто изразено, се наметнува како неприкосновен авторитет кој не остава простор за поголемо учество и ангажман на учениците. Всушност, доминацијата на монологот

(предавањето), многу често, претставува прикривање на недостатокот од самодоверба и на стравот од разоткривање на сопственото непознавање на материјата, што многу лесно се идентификува во услови на послободна и интерактивна комуникација со учениците/студентите. Токму затоа, вложувањето во сопствената стручност претставува најсоодветен начин и за обезбедување на квалитетни односи меѓу оној кој поучува и оној кој учи, а со тоа и на квалитетна настава и образование.

Наставник=оној кој умее

Не секој кој знае, и може. Не секој наставник кој добро ја владее својата област, знае и умее да им ја доближи на оние со кои работи. Прашањето на умењето е прашање на методското обликување на наставата кое е секогаш нераскинливо поврзано со карактерот на знаењата што се усвојуваат и способностите што се развиваат. Општо прифатено е дека наставникот претставува посредник меѓу содржините што ги остварува и учениците/студентите со кои ја реализира наставата. Историјата на образованието нè учи дека во зависност од тоа на кој од овие два елементи му се дава приоритет, се гради и соодветниот модел на настава. Така, од една страна постои т.н. традиционална настава која е фокусирана на содржините или знаењето, а од друга страна е наставата која во средиштето на наставниот процес и учењето го става ученикот/студентот. Современите реформски тенденции за унапредување на наставата предност ѝ даваат на втората и се насочени во правец на примена на т.н. активни методи на работа, односно на методи и техники кои поттикнуваат активно, одговорно и кооперативно учење. Во такви услови наставникот повеќе нема улога на супериорен возрасен кој го поседува знаењето и кој им дели на учениците строго определени порции на информации што тие треба по пат на присила или, во најдобар случај, убедување, да ги запомнат како логично средени факти. Во современата настава, својата доминантна улога на часот тој ја заменува, кажано со актуелна терминологија базирана на теоријата на учење на Виготски (Vygotsky, 1962), со онаа на *медијатор* кој остварува многу поизразена активна и интерактивна функција во процесот на учењето. Наставникот, всушност, е посредникот или олеснувачот меѓу оној кој учи и она што го учи, кој свесно и намерно делува врз

квалитетот на таа интеракција. А, како и во секое друго посредништво, наставникот успешно ќе ја заврши својата улога на посредник, доколку стане непотребен, односно доколку постепено им ја препушта на учениците/студентите одговорноста за учењето, оспособувајќи ги на тој начин за самостојно учење и овозможувајќи им интелектуална автономија. Посредуваното учење подразбира сосема поинаква улога и однесување на наставникот:

- наместо да предава, да дава насоки и објаснувања;
- наместо да наметнува, да води;
- наместо да зборува, да демонстрира и моделира;
- наместо да оптоварува, да дава помош;
- наместо да заплашува, да охрабрува;
- наместо да доминира, да создава услови за отворена и одговорна интеракција со оние кои учат.

За да може успешно да одговори на овие барања, наставникот мора во текот на своето образование да стекне одредени знаења, умеѐња и спсобности. Според нас, три се клучни за спроведување на ваква дидактичко-методска артикулација на наставата и учењето:

1. *познавање на специфичноста на возрастта и на индивидуалните особености на секој ученик и градење на умеѐња за прилагодување на содржините и барањата кон нив специфично.*

Наставникот мора да има солидни теоретски познавања за развојните карактеристики на човечката природа за да може неа да ја протолкува и да ја разбере. А само врз таа основа тој ќе може да создава таква средина во која развојот на детето/младиот ќе биде правилно воден и насочуван. Всушност, наставникот мора да биде „интелигентен медиум на делување“ (Dewey, in: Archambault, 1974, 205) кој ќе умее да се спушти на интелектуалното ниво на своите ученици (Kvintilijan, 1967, 126) и да овозможи прилагодување на целокупноста на училишниот организам на когнитивните стилови и на карактерот на секој ученик. Освен тоа, наставникот треба да се концентрира не само на способностите, постигнувањата и интересите на ученикот/студентот во постојната фаза на развојот, туку погледот мора да му биде насочен и кон наредната етапа, што значи дека треба да настојува максимално да се искористат потенцијалите за развивање на способностите во иднина. Само на тој начин ќе може вистински и одговорно да ја остварува својата улога на градител на интелектуалните и психосоцијалните капацитети на оние со кои работи.

2. *познавање на широка лејеза на методи на настава и учење и особености за нивна селекција, примена и креативна модификација во согласност со природата и карактеристиките на содржините што треба се реализираат и возрастните особености на оние кои учат.*

Учењето не е и не може да се сведе само на слушање и „фаќање“ белешки, туку тоа подразбира можност за дијалог и ангажираност во грижливо осмислена и подготвена кооперативна средина. Такви услови за учење создаваат бројните техники за работа во мали групи, дебатните техники, работата на проекти, индивидуалната и групната презентација, дискусиите по прочитана литература. Нивната примена е резултат на потребата од градење на способности за аналитичко и критичко размислување, како и од оспособување на студентите за самоучење и самообразование. Меѓутоа, наставата не би требала да биде сведена само на овие методи и техники и целосно ослободена од слабостите, но и од предностите на предавањето. Таа може да биде успешна само доколку се прави внимателно промислена и реализирана комбинација од наставни техники кои ќе бидат во функција на остварувањето на поставените цели и предвидените содржини. Всушност, кога станува збор за методиката на наставата, најбитно прашање, според наше мислење, не е толку докажувањето на ефикасноста на едни или други методи и техники, туку дали нивниот избор и начинот на нивната имплементација е во согласност со поставените цели и задачи и дали тој соодветствува на содржините што треба да се реализираат. Формите, методите и техниките на настава се првенствено инструменти, средства за работа, а не цел сами за себе. Наставникот како приоритет ги има програмите што треба да ги реализира и студентите со кои треба да работи, а селекцијата на методите што ќе се користат зависи од неговата оспособеност да направи проценка на нивната ефикасност во обезбедувањето на очекуваните резултати од учењето. Затоа, унапредувањето на наставата од аспект на нејзиното методско иновирање подразбира:

- создавање на средина која ќе стимулира постојано проширување на репертоарот на наставни техники со кој располага наставникот;
- оспособување на наставникот за селекција на наставните техники во согласност со возраста на учениците и природата на содржините;

- оспособување на наставникот за практична примена и за креативно модификување на наставните техники;
- постојано преиспитување на успешноста во реализацијата на часовите врз основа на реакцијата на студентите и личните опсервации.

3. *Йоседување на практично искуство*

Наставник се станува со практикување на наставната работа. Наставникот ќе развие умеења за прилагодување на содржините и барањата кон специфичностите на учениците само доколку биде ставен во ситуација да ги запознае и да работи со нив. Тој ќе може да се оспособи за критичка примена на наставните методи и техники само доколку нив ги практикува, испробува различни модалитети и непосредно ги согледува ефектите од нивната имплементација. Затоа, уште во текот на студирањето, треба да се обрне големо внимание на практичната обука на идните наставници. „*Не можам да си прејстивам во што би се сосилоело специјалното подготвување на учителиот*“, поучува искусниот практичар Дистервег, „*ако тој во практика не учи како да ги учи и воспитува своите ученици. Ве уверувам дека без таква подготовка не може да се создаде добар учител, без таква подготовка учителот останува само посредник или ќе устроишти многу ученици и ќе убие многу време додека со својствени сили не постигне нешто добро...*“ (Ротенберг, 1997, 14). Теоријата и праксата се двете подеднакво важни компоненти на професионалното оспособување на наставникот, тоа се *образование* (education) и *обука* (training) кои заедно треба да создадат *мислечки практичар* (reflective practitioner) (Schön, 1983, 26). Во различни земји, во согласност со сопствената образовна традиција, на различен начин се остварува врската меѓу овие две компоненти. Во Англија, на пример, во подготовката на наставниците акцентот се става на практичната обука која се остварува исклучиво во училиштата (основни или средни) и која трае подолго во споредба со другите земји во Европа (6-8 месеци). Освен тоа, во Англија, секој дипломиран студент се стекнува со правото да држи настава само доколку има остварено едногодишна пракса во училиште која води до неопходната диплома (Postgraduate Certificate of Education-PGCE). Сосема поинаква е ситуацијата во Германија каде практичната подготовка на наставниците се остварува преку двегодишна професионална обука што се стекнува на високообразовната институција и на која ѝ следува неопходното стажирање (World Data on Education, 2001). Всушност, станува

збор за различни модели на подготвување на наставници, кои ставаат различен акцент и различно ги решаваат теоретските и практичните аспекти на студирањето. Подготовката на наставниците и во нивната иницијална фаза и во текот на професионалното усовршување неизоставно мора да обезбеди рамнотежа меѓу теоретските знаења и практичната подготовка, и надминување на одамна присутниот и дискутираниот јаз меѓу она што се учи на факултет и она што се случува во училищата. Идниот наставник мора да добива образование кое ќе биде фокусирано првенствено врз идната негова работа, а тоа значи програмите и методите на образованието треба да ја отсликуваат и да бидат во функција на непосредната работа во училищата. Затоа, од исклучително значење е и за време на студирањето, но и во нивното професионално усовршување да се обезбеди цврста поврзаност и партнерски однос меѓу високообразовната установа и училиштето за кое подготвува наставен кадар, а тоа подразбира заедничка работа на организирање и спроведување на неопходната пракса и заедничко менторирање на студентите од страна на професорите и од страна на наставниците во училиштата.

Наставник=оној кој инспирира

Наставникот претставува модел не само за образовно, туку и за воспитно однесување, бидејќи тој е не само „трениер на умот“, туку и „градител на карактерот“ на оние кои ги поучува (Dewey, in: Archambault, 1974, 197). Сите големи личности во историјата на педагошката мисла го истакнуваат *примерој* како најмоќно воспитно средство, бидејќи ништо не продира така благо и така длабоко во човечката душа како примерот (Лок, 1967, 75). А по родителите, токму наставникот е оној кој, свесно или несвесно, најмногу се следи. Тоа значи дека од огромно значење е прашањето какви особини и квалитети на личноста треба да има наставникот за да биде пожелен модел за следење на оние со кои работи. Според наше мислење, неколку се основни:

а) морални особини и доблестии

Во историјата на педагогијата е тешко да се пронајде автор или педагошко учење кое не им дава првостепена важност на моралните аспекти на воспитувањето и на личноста на оној кој поучува: наставникот првенствено мора да биде *чесен и чесниот човек*, од-

носно да ги има *квалитетите на добар карактер* (Квинтилијан), да биде *морален и повеќе ѝамеен оџколку учен* (Монтењ), зашто *формираната глава вреди повеќе оџколку полната* (Рабле), да биде *образец за морално воспитан човек* (Коменски), за да може да *всадува кај својот ученик добри навики и начела на добрина и мудросџ* (Лок).

Наставникот мора и треба да биде добродетелен човек, бидејќи само таков може да разбуди и да развива кај своите ученици позитивни морални особини. Само оној наставник кој гради искрен и срдечен однос со своите ученици, може да очекува тие да ги негуваат кај себе искреноста, отвореноста, непосредноста; само трудољубивиот наставник може да буди жед за знаење и да развива работни навики кај своите ученици; само оној кој е иницијативен, енергичен и со цврста волја може да воспитува силни, решителни и издржливи личности кои ќе знаат и умеат да ги совладуваат тешкотиите со кои ќе се среќаваат; само оној кој го прави она што го зборува, а го зборува она што го мисли, може да очекува неговите ученици да се навикнуваат добрите мисли и чувства да ги изразуваат преку добри дела во средината во која живеат и да придонесува да се изградуваат во чесни, совесни и одговорни граѓани. Во современи услови на живеење кога моралните вредности доживуваат пад, а воспитната функција на училиштето е маргинализирана, мора многу да се обрнува внимание на моралниот лик на наставникот, бидејќи тој треба да биде пример за чекорење по „правиот“ пат и моќен фактор за градење на подобра заедница. Следејќи ја идејата на големиот Сократ за воспитна настава и неговото учење дека од добродетелта се раѓа богатството и сите други човечки добра и во семејниот и во јавниот живот, сметаме дека од добродетелите на наставникот во голема мера зависи доброто, доследното и енергичното однесување на неговите ученици. Наставникот со своето морално поведење треба да сведочи за важноста на постапките, а учениците да стануваат свесни за последиците од нив, врз формирањето на сопствениот карактер, како и врз животот и карактерот на другите.

б) ѝпросоџјални квалитетите

Добар наставник може да биде само оној кој има педагошки ентузијазам, такт и слух за потребите на другите, осет за мерка, трпеливост и интуитивна моќ која произлегува од чувството на симпатија кон другите и од инстинктивната потреба да им се помага. Овој инстинкт го поседуваат скоро сите луѓе, зашто сите се родени за да бидат воспитувачи барем на своите деца. Меѓутоа, кај многу-

мина оваа вродена симпатија или е заспана или е слепа и неправилна во своето делување. Затоа е потребно таа да се разбуди, да се негува и, пред сè, мудро да се насочува.

Добриот наставник е полн со педагошки оптимизам. Тој верува во можностите за развоток на оние кои ги поучува, во работата внесува позитивна енергија, живост и ведрина и умеа да предизвикува и интелектуална и емотивна возбуда. Тоа можат да го прават само оние наставници кои ја сакаат својата работа и оние со кои работат. Токму овие квалитети најмногу придонесуваат наставникот да изврши силно влијание и да остане во трајно сеќавање кај своите ученици, како, на пример, нашиот преродбеник Димитар Миладинов, за кој неговиот ученик Григор Прличев сведочи дека „свешиен оѓан му ѓореше во очиие“, а „речиа му шечеше од усшайа како мед“ (Прличев, 1953, 20). На сличен начин го опишува Дистервег еден од неговите ученици: „Неѓовиот ѓовор шечеше како живошворни шошоци: возбудлив, освежишлен, шлодошворен. Пришоа имаше сјај во очиие и одмерена изразна шестиикулација. Тој, всушност, ни шравеше чудошворен виешайок. Неѓовише зборови длабоко не шошресуваа и ги шобудуваа сиие наши духовни снаѓи“ (Ротенберг, 1997, 18). Една од студентките, пак, а подоцна и блиска пријателка на познатата италијанска реформаторка и професорка од почетокот на XX век, Марија Монтесори, во своите мемоари за неа ќе запише: „Сѐ шшо кажуваше ја имаше шошлинаша на живошот. Се сеќавам дека некои од шшуденшише истакнуваа: „Нејзинише предавања не шошшикнуваат да бидеме добри...“ (Kramer, 1989, 98). Овие познати педагози се само дел од плејадата имени и безимени наставници кои искрено веруваат во она што го работат и затоа го работат со ѓубов, посветеност и радост. Токму ѓубовта кон детето и човекот воопшто е клучниот неопходен елемент кој на професијата наставник ш дава мисија со повисока цел. Затоа, воспитувањето не е само наука, туку и нешто повеќе, тоа претставува уметност, најтешка, но и најголема, најблагородна и најважна од сите човекови уметности, која претпоставува не само знаење, туку и дарба она што влегува во главата како светлина, низ филтерот на срцето да се претвори во карактер на моќ, убавина и слобода и кај оној што поучува и кај оној што учи.

в) комуникациски шособности и вешишени.

Тоа се едни од приоритетните т.н. преносливи способности (transferable skills) чија важност и значење особено се потенцира во повеќе документи кои се однесуваат на реформата на високото образование (Working on the European Dimension of Quality, 2002). Со оглед

на тоа што една од клучните задачи на наставникот е да соработува, неа може да ја оствари доколку има и развиени комуникациски способности и вештини: да умеа да сослушува, суптилно да води, да преговара и договара, да поседува говорна и писмена култура на јазичното изразување (јасност, разбирливост, речитост, писменост). Заради значењето на овие способности, во Англија, на пример, при селекцијата на идните наставници, големо внимание се обрнува на структурата и правописот на писмениот состав со кој кандидатот ја образложува својата мотивираност за студирање на соодветниот наставнички факултет. Вештините, пак, за тимска работа, толерантноста, флексибилноста, социјалната зрелост и однесувањето во група се проценуваат на групно интервју што се организира со пријавените кандидати за упис на наставничкиот факултет. За наставникот е многу важно да може непречено да остварува вербална и невербална комуникација со своите ученици/студенти за да може да се доближи до нив, да ги разбере нивните потреби и соодветно да одговори на нив. Имајќи ја предвид важноста на комуникациските способности и вештини, нивната развиеност треба да биде еден од критериумите за влез на кандидатите на наставничките факултети, а нивното понатамошно развивање една од приоритетните задачи на нивното професионално оспособување.

г) *професионален однос кон работата*

Наставникот треба да биде пример и за совесно и одговорно извршување на својата работа. Тоа подразбира да се придржува кон непипан, но дотолку позначаен кодекс на однесување во кој, секако, се вбројуваат: исполнителност и точност, внимателна подготовка на часовите и активностите, организираност во нивното реализирање, принципиелност и доследност во оценувањето на ангажманот и резултатите на учениците/студентите. Само со ваков професионален однос кон работата, наставникот ќе може да го гради достоинството на својата професија и својот авторитет во пошироката општествена средина. Истовремено, само врз таа основа ќе може да ја остварува својата поширока општествена мисија и организирано да се бори за подобрување на својата материјална и општествена положба и за заштита на своите професионални интереси.

* * *

Добриот наставник треба да поседува и да развива широк спектар на квалитети и особини. Оние кои ние ги разгледавме се наш одговор на прашањето што сами си го поставивме и наш прилог во

расветлувањето на улогата на наставникот. Сите овие квалитети на личноста се меѓусебно поврзани и се испреплетуваат и надоврзуваат едни на други. Стручноста нема смисла во наставата ако не се знае и не се умее да се доближи и да се разбере од оние што ја посакуваат. Знаењето и умењето, пак, не значат ништо ако не почиваат врз благороден карактер кој со топлината и светлината на доблестите ќе им овозможи целосно да расцветаат и да дадат прекрасни плодови кои, пак, ќе останат неискористени ако не го пронајдат патот до оние кои се поучуваат, но и до пошироката општествена заедница. Заради потребата од ваков комплексен профил на наставник и заради важноста на мисијата што ја има, не може и не треба секој да биде наставник. Затоа, со многу внимание и грижа треба да се пристапува кон селекцијата и подготвувањето на идните наставници, бидејќи тоа е, всушност, вниманието и грижата што ги посветуваме на воспитувањето и образованието на децата и младите во образовните институции. Наставничката професија бара многу вложување во сопствените квалитети, бидејќи само на тој начин ќе може успешно да се одговори на потребите на оние кои се поучуваат и правилно да се насочи нивниот развиток. Затоа, наставничката професија е тешка и комплексна. Но, затоа, истовремено, тоа е и „најубава професија“, „највозвишена под сонцето“, „високо хумана дејност“, „божја работа“, зашто наставникот го носи огромниот товар на одговорност пред младите поколенија, пред иднината и животот, но и огромното задоволство да се учествува во нивното креирање и во напредокот на општеството. „*Наставникот е сѐосветел на човечкиот род*“, ги поучува своите следбеници Монтесори, а големиот учител Дистервег го дава објаснувањето: зашто „*ние, учителиите, ја развиваме човечкоста, преку нас таа се всадува и култивира*“. Следејќи го патот на големите педагози, сите ние кои припаѓаме на бројното и привилегирано семејство на наставниците, мора да вложуваме многу знаење, напор, енергија и време за да градиме првин кај себе, а потоа и кај оние со кои работиме, такви професионални и личностни квалитети кои ќе бидат достоински на величината на името што го носиме: НАСТАВНИК.

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

ЛИТЕРАТУРА

- BROCK, C. (ed.) (1996) *Global Perspectives on Teacher Education*, Oxford: Triangle Books.
- Dewey, J., What Psychology Can Do for the Teacher, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) (1974) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Iredale, R., The Significance of Teacher Education for International Educational Development, in: BROCK, C. (ed.) (1996) *Global Perspectives on Teacher Education*, Oxford: Triangle Books
- KVINTILIJAN, M.F. (1967) *Образованје говорника*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- КОМЕНСКИ, Ј.А. (1997) *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- KRAMER, R. (1989) *Maria Montessori*, London: A Hamish Hamilton Paperback.
- ЛОК, Ц. (1967) *Мисли о васпитуању*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- МОНТЕЊ, М. (1953) *Огледи о васпитању*, Београд: Педагошко друштво НРС.
- ПРЛИЧЕВ, Г. (1953) *Авџиобиографија*, Скопје: Кочо Рацин.
- Qualifying to Teach – Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training* (2003) London: Teacher Training Agency, Portland House, Stag Place.
- РАБЛЕ, Ф. (1959) *Гарџанџуа и Паниџаџруел*, Београд: Просвета.
- РОТЕНБЕРГ, В. (1997) *Дисџерџеџ за учџџелџџџ*, Скопје: Свезда.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, London: Temple Smith.
- VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Working on the European Dimension of Quality* (2002) Report of the International Conference, Amsterdam, March 12-13.
- World Data on Education* (2001) Unesco: International Bureau of Education (CD-R).

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

TEACHER'S COMPETENCIES AND PERSONALITY IN CONTEMPORARY EDUCATION

Summary

The article examines teacher's professional and personal qualities, which are key elements for providing effective teaching process in all levels of education and with students of all ages. The necessary teacher's qualities are divided in three groups: expertise, teaching skills and personality characteristics. Each of them has been elaborated and proceeded, if possible, to further classification. The analysis includes evocation of relevant historical thoughts related to the role of the teacher, as well as reconsideration of several important issues of the initial teacher training and teacher professional development, such as: quality of knowledge, relationship between theory and practice and the higher education institution and the school, and selection of future teachers.

Keywords: TEACHER, KNOWLEDGE, SKILLS, PERSONALITY CHARACTERISTICS.