

СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА ВО НАСТАВАТА ШТО ЈА ДОЖИВУВААТ И ЈА ПОСАКУВААТ УЧЕНИЦИТЕ ОД СКОПСКИТЕ ГИМНАЗИИ

Неоспорен е фактот дека децата поголемиот дел од својот живот го поминуваат во училишна, односно одделенско-наставна средина, но исто така се изложени и на многу други неформални воспитно-образовни влијанија. Учениците и наставниците поседуваат големо лично искуство поврзано со тоа што им се случува, што доживуваат и како се однесуваат за време на нивниот престој во училиштето, па затоа учениците честопати знаат да кажат: „Со наставниците поминуваме поголем дел од времето отколку дома со родителите.“

И додека сигурно знаеме дека учениците во текот на училишните и дидактичките активности стекнуваат знаења, вештини и навики, не е многу познато што, истовремено, се случува со нив и на психосоцијален план. Исто така, не е многу проучувано како сето тоа што се случува со нив влијае на нивните воспитно-образовни резултати, на развојот на нивните способности и особини, на менталното здравје и на низа други психички и образовни состојби. Истото прашање може да се постави и за сè она што во училиштето и во наставата се случува и со нивните наставници.

Досегашните педагошко-психолошки истражувања во образованието може да кажеме дека имаат заеднички настојувања за создавање на подобри односно поквалитетни училишта, подобра воспитно-образовна клима во која и учениците и наставниците ќе постигнуваат успешни воспитно-образовни резултати. Секоја реформа во образованието практично ја имала истата цел, подобрување на субјективната положба на учесниците во воспитно-образовниот процес. Но, од друга

страна, наспроти очигледната важност на климата во одделението, традиционалното вреднување на воспитно-образовните резултати давало предност на видливите и мерливи училишни резултати. Сепак, во периодот меѓу 1950 и 1960 година, почнуваат да се оспоруваат овие традиционални верувања бидејќи не даваат целосна слика за воспитно-образовниот процес. Во секојдневната училишна практика можеме да ја воочиме сложеноста на воспитно-образовниот процес, кој се одвива на два нивоа: видлива, пропишана, интенционална, формална (за која веруваме дека е педагошки водена и контролирана) и невидлива, неформална, скриена страна чии манифестации нè изненадуваат дури откога ќе се случат. Резултатите на досегашните истражувања ни покажуваат дека по интелигенцијата и предзнаењата, доживувањето на одделенската клима се појавува како фактор кој го објаснува останатиот дел од варијансата на воспитно-образовните постигнувања (Bošnjak, 1997). Фразер (Fraser, 1986) истакнува дека постоењето на конструктивна одделенска клима е интринзичка цел на образованието. Мерките на климата се поблиски до мерките за мотивацијата отколку до мерките за способностите или постигнувањата. Тие ги опфаќаат оценките на психолошката поточно емоционалната и социјалната состојба на одделението или училиштето.

Барајќи одговор на ова прашање, влегуваме во една малку истражена област, во истражувања на училишната и едукативната клима (атмосфера). Во светската литература се објавени голем број истражувања во кои се мерени и претставени разновидните аспекти на одделенско-наставната клима. За илустрација ќе споменеме некои од нив: Мос (1979), Валберг (1974), Дресмен (1982), Фразер (1986), Освалд (1989), Фразер и Валберг (1991), со монографии за едукациската клима; Фразер (1986), Фишер (1983), со метаанализи на спроведените истражувања; Андерсон (1982), со анотирани библиографии; Мос и Спинрад (1984), како и во голем број самостојни статии. Најинтензивни истражувања од оваа област се спроведуваат во Австралија, каде што Б. Фразер (Curtin University of Technology, Perth) е водечки истражувач.

Нашето проучување на социо-емоционалната клима во наставата ги истражува реалните состојби, но и потребите на учениците во средните училишта, при што сметаме дека даваме придонес во зголемувањето на сознанијата за ова значајно подрачје.

Психосоцијална клима е општо име за збир на одделни типови и степени на односи во дадена социјална средина. Конструктот на социо-емоционалната клима содржи голем број различни димензии, врз основа на кои две или повеќе формално слични средини се разликуваат во доживувањата кај нивните членови. Сликвито, социо-емоционалната клима во една организација може да ја претставиме како невидливата страна на месечината, или како леден брег кој е 2/3 невидлив. Пренесено на училишниот живот, овој термин може да се пронајде во „скриен курикулум“, кој се однесува на училишната клима. Така, на пример, Блум (Bloom, 1956) разликува манифестен курикулум, што претставува пропишани цели и постапки, и латентен курикулум, како одраз на улогите кои учениците ги очекуваат и соодветните вредности во наставата. Но, во креирањето на досегашната образовна политика може да се забележи дека повеќе се обрнувало внимание на манифестниот отколку на латентниот курикулум, кој всушност ја претставува вистинската слика на училиштата, односно на образовниот систем кај нас.

Во литературата може да се најдат повеќе или помалку прецизни дефинирања на поимот социо-емоционална клима, така што слободно може да се каже „колку истражувачи толку дефиниции“. Халпин и Крофт (1963, сп. Вошњак, 1997) тврдат дека „личноста за поединецот е она што е социо-емоционалната клима за организацијата“.

Психосоцијалната клима се втемелува во гешталтизмот и функционализмот. Појдовна точка на гешталтистите е дека поединецот го воочува редот кој објективно постои, низ процесите на интеграција и мислење создава нов ред и се однесува соодветно на новиот ред. Функционалистите поаѓаат од ставот за создавање ред како функција за полесно приспособување на поединецот на средината. Значи, луѓето ја забележуваат психосоцијалната клима на тој начин што го воочуваат редот во

средината и преку него се создава рамка за просудување на соодветноста на однесувањето во односот кон околината.

Во областа на едукацијата, поимот култура повеќе се врзува со училиштето (како институција во целина), а клима со одделението во текот на наставата.

За духот на училиштето (како синоним за училишната клима), мошне поетично и со многу емоции пишувал еден стар хрватски педагошки автор, Шкалко (Škalko и Koletić, 1946). Тој вели дека постои прашање од општа природа, кое сите ги зафаќа, ги голта, на сите по малку се однесува, а тоа е духот кој владее во училиштето. Тоа е видливиот општ изглед на училиштето, но и она невидливо што струи од срце кон срце, што ја покажува наставниковата љубов кон децата, вкусот, и силно усвоените културни навики и однесувања, а тоа се: редот, чистотата, секоја работа да се става на своето место, веселоста, радоста или чемерот и јадот, кои можат да прострујат во човекот штом влезе во одделението (класот). Тој пишува: „Признавам дека во наши услови тешко може да се создаде и добро и убаво и вкусно, но со добра волја и љубов може да се направи или барем да се настојува на нашите деца училиштето да не им биде некое мачилиште, некоја сива мрачна куќа на страв и ужас, туку храм на блага сериозност, интересност, привлечна работа, и на крајот сепак куќа на веселби и радости во која учениците радо би оделе. Токму тоа многу, многу ни недостасува“.

Многу автори и истражувачи ја објаснуваат и ја анализираат оваа варијабла, дефинирајќи ја како варијабла која го одредува квалитетот на воспитно-образовниот процес. Така, на пример, поимот одделенска клима М. Чудина (Andrilović и Čudina, 1985) го опишува како резултат на честите наставнички употреби на одредена постапка во наставната технологија, на комуникацијата со учениците, на примената на награди и казни и друго. Но, таа сепак се определува за поимите кои најмногу влијаат врз резултатите на учењето, а тоа се: социјалната атмосфера која ја создава наставникот како раководител, интеракцијата што ја создава наставникот според одреден вид на комуникација и степенот на

учеството на сите членови во одделението, атмосферата на натпревар или соработка и емоционалната атмосфера.

Богнар и Матиевиќ (Bognar, Matijević, 1993), наведуваат дека воспитно-образовната клима е „одредување на квалитетот на односот во процесот на воспитанието и образованието, а е резултат на наставниковиот однос кон учениците, од една страна, и односот на ученикот кон наставникот од друга страна“. Но, сметам дека треба овде да се додаде дека во квалитетот на наставниот процес, покрај наведеното, влијае и квалитетот на интеракцијата меѓу учениците едни спрема други.

Томас (Thomas, 1976) согледал дека поимот училишна клима влегол во употреба уште пред 1955 година. Прв научник кој во своите истражувања на наставата го употребил поимот училишна клима е Витхал (1949, според Thomas, 1976), а под тој поим подразбирал емоционален тон во меѓусебната комуникација, кој дејствува како општопридружен фактор во непосредните контакти меѓу луѓето. Тој ја открил тесната поврзаност меѓу оценката на климата и степенот на прифаќањето на меѓусебните потреби и цели на учесниците во интеракцијата. Холмс (Holmes, 1984) нагласува дека климата е модерен израз, кој може да биде сфатен како административен жаргон, а тоа всушност е „прозорец низ кој можеме љубопитно да сирнеме во училиштето“. Некои светски истражувачи на воспитно-образовната клима (Elett 1991, Frazer, 1986, Fisher 1990, Walberg 1974, Anderson 1982, Anderson и Walberg 1972) во своите трудови воопшто не го дефинирале поимот клима односно својот предмет на истражување туку ги сметаат за општопознати поими. Во нивните трудови најчесто се сретнуваат англиските изрази *climate* и *psychosocial environment*. Така кога станува збор за училиштето, зборуваат за *school climate* или *psychosocial environment of school*, а кога станува збор за одделение (клас), употребува *classroom climate*, *classroom environment*, *classroom learning environment* и *classroom psychosocial environment*. Фрасер и Валберг (1991) наведуваат дека едукациската средина (клима) може да се смета како социо-психолошки контекст или детерминанта на учењето.

Рутер (1980, сп. Frazer, 1986) укажува на тоа дека во истражувањата на училишните постигнувања мора да се земат предвид внатрешниот живот на училиштето, преовладувачките ставови, вредности, обичаи и нејзиниот квалитет како социјална организација.

Наместо поимот „клима“ некои автори го користат изразот „дух“ на училиштето. Така Вини (1980, сп. Вошњак, 1997) истакнува дека учесниците во училишниот живот понекогаш се обидуваат да реализираат заедничка цел па, според тоа, кога зборуваме за тоа дека учениците и наставниците на училишно ниво имаат висок степен на дух во училиштето, ние всушност зборуваме за нивното силно чувство на заедништво. Во споредба со поединечно „јас“ тие се тогаш група „ние“.

Марш (Marsh, 1992), наставната клима во одделението ја сведува само на фактори од физичкото опкружување на одделението. Тој смета дека физичките услови и големината на наставните простории значително влијаат на ставовите, однесувањето па дури и на успехот на учениците.

Сепак, сметаме дека улогата на физичкото опкружување во наведениот труд како доминантна е пренагласена. Поимите средина за учење, и приспособување на лицето на средината, кои ги воведуваат Марш, Мос и Фишер, се однесуваат на наставната клима во одделението, во која факторите на физичкото опкружување се една од неговите димензии.

Кириакон (Kyriacos, 1986) го користи изразот удобност или етос на одделението, нагласувајќи го како одделенска удобност која наставникот ја воспоставува и која може силно да влијае на ученичката мотивација и односот кон учењето. Таквата удобност го олеснува учењето со тоа што воспоставува и одржува позитивен однос и мотивираност на учениците за наставниот час.

Во многуте истражувања на социјално-емоционалната клима во наставата може да се забележат разновидни приоди во третирањата на елементите или димензиите што ја сочинуваат, потенцирајќи одделни нејзини делови. Сепак, структурата на наставната клима ја гледаме како состав од повеќе компоненти, а наставната клима како дел од поширокиот дидактички контекст, така што од сите наведени дефиниции на поими за климата, можеме да издвоиме неколку заеднички белези:

- 1) во климата доминира субјективниот аспект;
- 2) климата ја сочинуваат фактори и димензии за кои поединецот е свесен, но и оние за кои не е свесен;
- 3) климата секогаш е врзана за членови на одредена средина;
- 4) климата е динамичен феномен;
- 5) климата има перцептивна природа.

Оттука можеме да кажеме дека овие заеднички белези ја сочинуваат основата на дефиницијата на поимот социо-емоционална клима.

Значењето на оваа проблематика би ја поврзала со целите на наставниот процес, така, ако манифестниот дел на наставата е во когнитивниот домен, имплицитно латентниот дел ќе биде во афективниот домен на наставата, односно во создавањето и развивањето на ставовите, вредностите, интересите и во начинот на однесување кај учениците. Во таксономијата на афективните цели во наставата, Кратвол (D. R. Krathwohl, 1980) смета дека афективните феномени и самиот процес на учење најдобро се објаснуваат со процесот на интериоризација. Имено, тој се однесува на внатрешниот развој, кој се случува кога индивидуата станува свесна и ги усвојува ставовите, принципите, законите, санкциите од околината кои стануваат дел од него самиот, потоа при формирањето на вредносните судови кои се и водичи на неговото однесување. Процесот на интериоризација има многу заеднички елементи со процесот на социјализација кај децата. Оттука може да се воочи важноста на социо-емоционалната клима во паралелката како главен носител на афективните воспитно-образовни цели во наставата. Во врска со таксономијата интересно е да споменеме уште една нејзина карактеристика, а тоа е скалата на свесност. Имено, највисока свесност има однесувањето во когнитивната област, додека однесувањата во афективниот домен се со низок степен на свесност, па така станува јасна сложеноста на воспитно-образовните цели како што се создавање на вредносни системи, ставови, интереси и слично.

Познато е дека во создавањето на социо-емоционалната клима во наставата главна улога има наставникот пред сè како личност, а потоа како човек кој ги спроведува педагошките и методичките мерки. Но,

личноста е сложена структура и важно прашање е кои се тие особини, својства и карактеристики кои помалку или повеќе влијаат во создавањето на социо-емоционалната клима во паралелката. Роџерс и Маслов (Rogers, 1985; Maslow, 1976), како теоретичари на личноста кои се хуманистички определени, ги разгледувале условите во кои се одвива учењето кое е важно за развојот, односно за внатрешните промени на личноста. Според нив, тие карактеристики на наставникот се: настојување ученикот да се соочи со проблемот (а не само да меморира), конгруентноста на наставникот (автентичност), безусловната наклонетост кон ученикот, емпатичноста. Сите овие особини на наставникот треба да бидат почувствувани и доживевани од страна на ученикот. Значи, образованието мора да ја истакнува важноста на целосната личност на ученикот, личниот развој, погледот на свет, концепцијата на личното дејствување и можноста за избор. При разработка на овие услови тие поаѓаат од природниот стремеж на ученикот за самоактуализација, па претпоставка е дека ако ученикот воспостави вистински контакт со наставникот, ќе биде повеќе мотивиран за учење, за креативност и за реализација на своите способности.

Воспитно-образовното значење на воспоставувањето позитивна социо-емоционална клима во паралелката најмногу се гледа во поттикнувањето на мотивацијата за учење како позитивен однос кон учењето кај учениците. Значи, развивање на внатрешната и надворешната мотивација за учење, како и очекување на успех. Одделенската клима за која се смета дека највеќе ги мотивира учениците на учење е онаа која се опишува како целна, работна, опуштена, срдечна, поттикнувачка и организирана.

Во подобрување на квалитетот на воспитанието и образованието во училиштата најважна карактеристика е сè поголемата свест на наставниците за важноста на поттикнувањето на самосвеста и самодовербата кај учениците. Многу автори пишувале за тоа како може да се уништи ученичката самодоверба во училиштата, најмногу преку истакнување на нивниот неуспех, споредувајќи ги со одличните ученици. Тие ученици го врзуваат неуспехот со нивната работа дури и кога се трудат најмногу

што можат, така што се создаваат и ниски очекувања кај наставниците во врска со идната нивна работа. Таквиот напад на нивното достоинство потекнува од формалниот курикулум, но и од скриениот курикулум што владее во училиштето.

Во нашиов труд, со проучување на социо-емоционалната клима во одделението, сакаме да ги прикажеме новите и перспективни димензии на современата настава. Тие, од една страна, влијаат на подигање на когнитивниот, афективниот и социјалниот капацитет на ученикот, а од друга, на компактната структура и чувството за припадност во социјалната заедница, како основа на социјалниот живот во училиштето.

Во нашето истражување (2001 г.) основен проблем беше да се утврди какви се разликите во оценките меѓу димензиите на реалната и посакуваната социо-емоционална клима, мерена на ученици и на нивните наставници од гимназиите во Скопје. Со тоа воедно ја определивме и основната цел на ова истражување, која може да се определи како утврдување на оценките на реалната и посакуваната состојба на социо-емоционалната клима во наставата преку нејзините димензии, како и односот на оценките на димензиите на климата во наставата меѓу учениците и нивните наставници.

Во овој труд, поради ограничениот простор, ќе ги прикажеме само делумно резултатите од ова истражување.

Метод

Методолошката основа на ова истражување има обележје на емпириско неекспериментален нацрт, поддржан со статистичката постапка разлика на аритметички средини (t-тест) и анализа на варијанса (АНОВА).

Исџиџаници

Опфатени се ученици од 12 одделенија (336 ученици) и 36 наставници, од три скопски гимназии – „Р. Ј. Корчагин“, „Орце Николов“ и „Никола Карев“.

Инструмент

За да се добијат оценките на климата во наставата од страна на наставниците и учениците, во гимназиските образовни групи (паралелки) го користевме инструментот „Скала на одделенско-наставната клима“ чии автори се Едисон Трикет и Рудолф Мос. Овој инструмент првпат бил употребен како извор на предикторски и критериумски варијабли на истражувањата кои се спроведувани во средните училишта во САД. Во табелата може да се види краток приказ во овие области и димензии на Мосовиот инструмент „Скала на климата во наставата“.

Табела 1. Опис на димензиите на инструментот „Скала на климата во наставата“

Димензии	Опис
Област на односи	
1. Вклученост	Степен во кој учениците се внимателни и заинтересирани за наставните активности и за учество во дискусии
2. Поврзаност	Пријателство меѓу учениците и степен до кој си помагаат едни на други и со задоволство работат заедно
3. Наставничка поддршка	Помош, интерес, доверба и пријателство кон наставникот ги покажува кон учениците
Област на раст на личноста	
4. Насоченост кон целта	Важност на целосноста во спроведувањето на планираните активности и насоченост на програмските содржини
5. Натпревар	Насоченост на ученичкиот натпревар секој со секого заради оценка и признание и тежина во добивањето добри оценки
Област на одржување и промени на составот	
6. Ред и организација	Нагласување на ученичкото однесување во однос на пропишаните правила и организацијата
7. Јасни правила	Поставување и придржување кон јасни правила и давање до знаење на учениците што точно ги чека ако не се придржуваат
8. Наставничка контрола	Степен на доследност во наставничкото применување на правилата и строгоста во казнувањето на учениците кои ги кршат
9. Иновативност	Степен на ученичкото учество во планирањето на наставните активности и бројот на необичните и разновидни активности кои ги планира наставникот

При адаптација на инструментот на македонската популација, отфрлени се 3 димензии (вклученост, насоченост кон целта и иновативност) а додадена е димензијата физичка средина.

Резултати

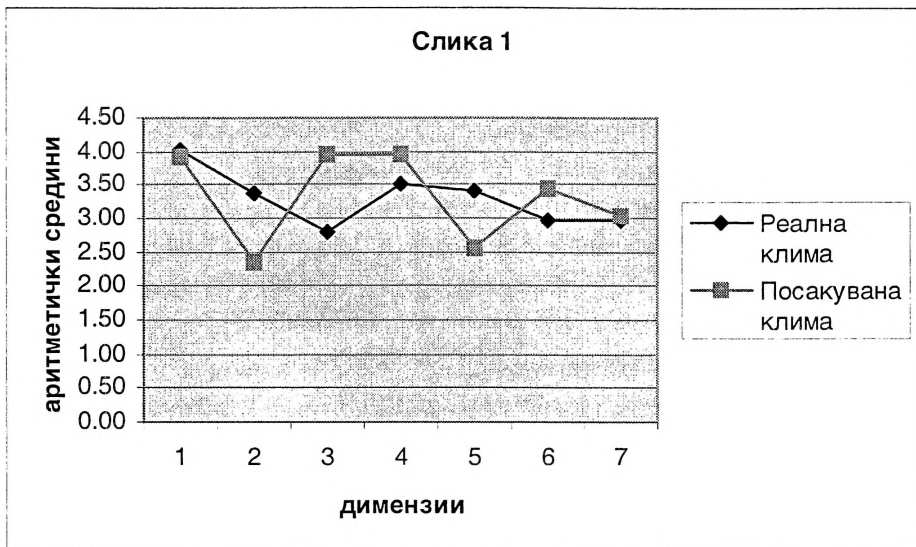
Ученичките проценки на седумте димензии на реалната и на посакуваната социо-емоционална клима во наставата покажуваат дали има и колкаво е совпаѓањето меѓу она што реално постои во воспитно-образовната практика и она што учениците би сакале да го имаат во неа. Овие разлики се прикажани нумерички и графички односно, со табели и слики.

Од табела 2 може да се види дека во сите димензии постојат разлики во проценките на реалната и на посакуваната клима во наставата од страна на учениците. Тоа е прикажано и на графикон бр. 1.

Табела 2. Аритметички средини (М), стандардни девијации (СД) и вредности на т-тестот за проценка на реалната и на посакуваната клима во наставата од страна на учениците

РБ	ДИМЕНЗИИ НА КЛИМАТА	АРИТМЕТИЧКИ СРЕДИНИ		СТАНДАРДНИ ДЕВИЈАЦИИ		t вредности	степен на слобода	степен на значај- ност
		Реална клима	Посаку- вана клима	Реална клима	Посакувана клима			
1.	Јасни правила	4.01	3.91	0.26	0.30	2.577	674	0.05
2.	Натпревар	3.39	2.36	0.27	0.27	22.182	674	0.01
3.	Наставничка поддршка	2.78	3.94	0.12	0.13	-40.155	674	0.01
4.	Поврзаност	3.52	3.94	0.13	0.15	-13.430	674	0.01
5.	Наставничка контрола	3.42	2.55	0.15	0.17	26.685	674	0.01
6.	Ред и организација	2.95	3.45	0.13	0.14	-16.046	674	0.01
7.	Физичка средина	2.96	3.05	0.15	0.20	2.180	674	0.05

Слика 1. Профили на реалната и на посакуваната клима во наставата, проценети од учениците



Резултатите што се прикажани на табелата 2 од т-тестот го потврдуваат постоењето на статистички значајни разлики на ниво 0,01 и ниво 0,05 на димензиите јасни правила, натпревар, наставничка поддршка, поврзаност, наставничка контрола, и ред и организација. Додека на димензијата физичка средина постои статистички значајна разлика само на ниво 0.05 ($P < 1.96$), на ниво 0,01 ($P < 2,58$) нема статистички значајна разлика, според дадените степени на слобода.

Со тоа е потврдена хипотезата за статистички значајна разлика на ученичките проценки на сите димензии освен на димензијата физичка средина меѓу реалната и посакуваната клима во наставата. И тоа, може да се забележи дека просечните резултати се статистички значајно повисоки на посакуваната клима кај димензиите: наставничка поддршка, поврзаност, и ред и организација, додека статистички се значајно пониски димензиите: јасни правила, натпревар, наставничка контрола.

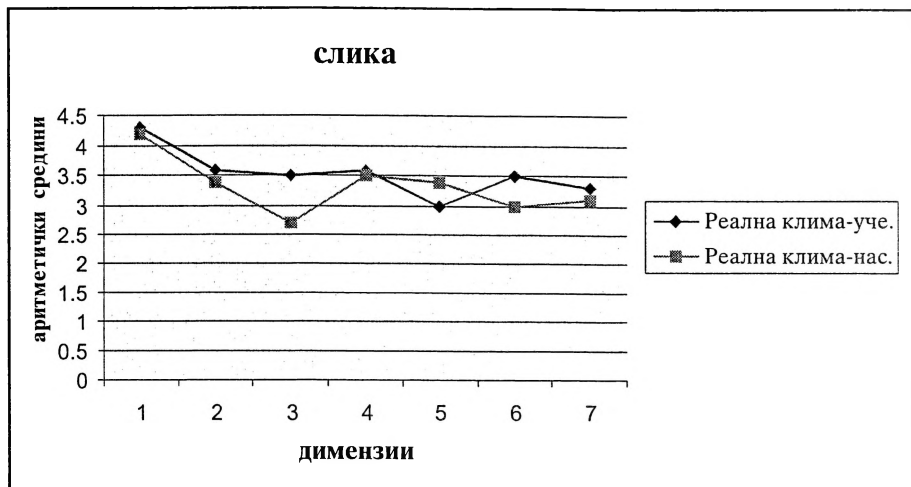
Со овој начин на прикажување на резултатите, добиваме слика за квантитативниот аспект на разликите помеѓу одделни димензии на социо-емоционалната клима во наставата. Но освен квантитативниот аспект, нè интересира и одговорот на прашањата: Каква е таа клима во наставата? Поточно, дали е поволна за учениците или не? Од досегашните сознанија и искуства во воспитно-образовната работа може да се каже, како груба проценка, дека социо-емоционалната клима во наставата е подобра во оние групи чии просечни резултати на одделни димензии се поблиски до претпоставените фактори за успешност во наставата во целост, заедно со воспитната компонента. Така, може да се претпостави дека подобра успешност ќе има во оние групи ученици во кои постои поголема поврзаност меѓу учениците, појасно одредени правила, поголем ред и организираност, поголема наставничка поддршка, повеќе натпревар и помала контрола од страна на наставниците (Moos, 1979). Но, освен ваквото нормативно определување, исто така важно е да се имаат референци од метриска природа за квалитетот на климата во наставата. Во тој случај, би требало да се добијат податоци од целата популација ученици во гимназиите (и не само во нив) од цела Македонија. Едно од решенијата е и да се следи распонот од 1 до 5 како оценки за дадената димензија на климата. Така, ако димензијата јасни правила е 4,01, тоа значи дека димензијата јасни правила е многу добро застапена во наставата во групата. Според тоа, просечните резултати на ученичките проценки на димензиите на социо-емоционалната клима, добиени во ова истражување, може да се гледаат и од тој аспект.

Теоретичарите на воспитно-образовниот процес се едногласни во проценките на големото значење на наставникот во процесот на воспитанието на учениците, и во таа насока наставничките влијанија се релативно хомогени. Во контекст на оваа претпоставка сакаме да најдеме одговор на прашањето: дали постојат разлики во проценките на димензиите на реалната клима од страна на наставниците и учениците. Односно, дали учениците и нивните наставници гледаат исто на она што им се случува во наставата.

Табела 3. Аритметички средини (М), стандардни девијации (СД) и т-вредности на проценките на реалната клима од учениците и наставниците

РБ	ДИМЕНЗИИ НА КЛИМАТА	Наставници	Ученици	Наставници	Ученици	\bar{x} вредности	степен на слобода	степен на значајност
		АРИТМЕТИЧКИ СРЕДИНИ	СТАНДАРДНИ ДЕВИЈАЦИИ	Реална клима-уче.	Реална клима-нас.			
1	Јасни правила	4.01	4.25	0.26	0.12	-0.657	370	0.00
2	Натиревар	3.39	3.60	0.27	0.03	-0.731	370	0.00
3	Наставничка поддршка	2.78	3.49	0.12	0.01	-4.289	370	0.01
4	Поврзаност	3.52	3.66	0.13	0.01	-0.673	370	0.00
5	Наставничка контрола	3.42	2.96	0.15	0.15	2.063	370	0.05
6	Ред и организација	2.95	3.48	0.13	0.12	-2.948	370	0.01
7	Физичка средина	3.05	3.13	0.15	0.15	-0.297	370	0.00
		N=336	N=36					

Слика 2. Профили на реалната клима во наставата проценета од наставниците и учениците



Сепак, сметаме дека треба да се истакне влијанието на разликата во социјалните улоги (социјална перцепција) врз оценките на димензиите на климата во наставата. Луѓето кои имаат значајна социјална улога, кои имаат поголем авторитет и одговорност, позитивно ја проценуваат климата во својата организација (Moos, 1979, Ajduković 1990). Во тој контекст резултатите на досегашните истражувања покажуваат дека наставниците просечно попозитивно ја проценуваат климата од нивните ученици. Според тоа може да се каже дека постои ученичка, наставничка и раководителска социо-емоционална клима во училиштата.

Податоците од табела 3 и слика 2 покажуваат како учениците и нивните наставници (класни раководители) ја проценуваат климата во наставата.

Аритметичките средини на димензиите проценети од наставниците се движат во распон од 2,96 за наставничката контрола до 4,25 за јасните правила. Очигледно е дека класните раководители имаат поголеми аритметички средини од учениците за оние димензии за кои настав-

ниците сметаат дека би биле пожелни кога наставниците и учениците би ги реализирале. Тоа се димензиите: јасни правила (0,24), наставничка поддршка (0,71) и ред и организација (0,53). Исто така, поврзаноста меѓу учениците како димензија, наставниците ја проценуваат како повеќе изразена отколку што ја проценуваат учениците (0,14), но сепак таа разлика е многу мала.

Профилите на димензиите на реалната клима проценети од страна на учениците и наставниците се прикажани на графиконот (слика 2).

Оттука може да се види дека кај речиси сите димензии постои разлика во оценките, освен во димензијата физичка средина, за која и двете групи сметаат дека е прифатлива но не и најдобра (доколку како репер ја земеме скалата од 1-5), а проценета е со 3,03 од учениците и 3,13 од наставниците. Од сликата може исто така да се види дека кај димензијата поврзаност речиси се спојуваат профилите, што може да се толкува со фактот дека наставниците точно ја процениле состојбата на оваа димензија поради тоа што добро ги познаваат учениците. Најголема разлика има во димензијата наставничка поддршка, за која наставниците сметаат дека со учениците имаат пријателски и топол однос, за разлика од мислењето на учениците, а со димензијата наставничка контрола состојбата е обратна, односно наставниците сметаат дека не се доволно строги во оценувањето и казнувањето на учениците, за разлика од мислењето на учениците. Значи, наставниците и учениците не се сложуваат во оценката на односот наставник-ученик, ниту од аспект на наставничката поддршка ниту од аспект на наставничката контрола, така, наставниците сметаат дека се пријателски настроени и благи во санкциите со учениците, но не и обратно.

Ако ги споредиме нашите резултати со резултатите од истражувањето на Мос (Moos, 1979), ќе се види дека наставниците позитивно ги процениле сите димензии на климата во наставата освен димензијата наставничка контрола. Фишер и Фразер (Fraser, Fisher, 1983) добиле резултати слични на нашите односно професорите попозитивно од уче-

ниците ги процениле димензиите јасни правила, наставничка поддршка, и ред и организација, додека димензијата поврзаност била еднакво проценета и од наставниците и од учениците. Многу слични наоди се добиени и во истражувањето на Ајдуковиќ (Ajduković, 1990) во врска со психосоцијалната клима во пеналните институции, имено попозитивни проценки на климата давал персоналот во однос на оценките на осудените лица.

Овие резултати укажуваат на тоа дека организациските, методичките и другите мерки што се преземаат за унапредување на наставата и наставните активности може да бидат поблиски до наставничките и административните проценки отколку на ученичките. Поради тоа резултатите на воспитно-образовните промени најчесто се неуспешни.

Заклучок и дискусија

Од претходното излагање може да се заклучи дека некои димензии се посакуваат значајно повеќе (од страна на учениците) отколку што се доживуваат во наставата, а тоа се наставничката поддршка, поврзаноста и редот и организацијата во наставата, додека димензии кои помалку се посакуваат во наставата, а се доживевани како значајно изразени, се: јасни правила, натпревар и наставничка контрола. Значи, генерално кажано, **реалната состојба на социо-емоционалната клима во наставата во скопските гимназии е следнава:**

На учениците им се јасно поставени правилата за секој предмет односно од секој наставник (што бара наставникот од учениците за својот предмет); натпреварот е главно присутен на часот; наставниците ретко ги пофалуваат, наградуваат учениците (или воопшто не ги поддржуваат) односно не се доживуваат пријателски настроени; поврзаноста, соработката, другарството односно кохезивноста на групата е добра или, а главно, препознатлива на часот; строгоста на наставниците често (или главно) е доживувана, било за казни за прекршени правила било за оценување; дисциплината ретко постои (или главно) не постои на часот поради слабата организираност на часот; од физичките услови во кои учат (прос-

траност, осветленост, затопленост на училниците) учениците се главно задоволни.

Посакуваната социо-емоционална клима на учениците од скопските гимназии е следнава:

Учениците сакаат да имаат јасни правила на „игра“ за секој предмет, но исто така сакаат да учествуваат во донесувањето на тие правила за да би била поголема одговорноста и желбата за нивно почитување; натпреварот главно не е посакуван но може да се каже и дека поретко е посакуван (најверојатно е доживеан обратнопропорционално од соработката и поврзаноста); пријателскиот однос од страна на наставниците е во целост (главно) посакуван; поврзаноста меѓу учениците (соработката, пријателството) е уште повеќе посакувана од онаа што реално ја имаат; строгоста од наставниците главно не ја прифаќаат односно сакаат и наставниците да се придржуваат кон неа како што бараат од учениците; сакаат поголема дисциплина односно поголема организираност и структурираност на часот; од физичките услови се главно задоволни ако се земе предвид дека зградите на овие три скопски гимназии се релативно нова и современа градба. Од овде може да се види дека учениците доста одмерено (приземно) ја проценуваат посакуваната клима во наставата, најверојатно постојано ги земаат во обзир можностите што ги нуди реалната состојба во наставата.

Во споредба со претпоставките (нормите) на Мос за подобра успешност во онаа настава во која има поголема поврзаност меѓу учениците, појасно одредени правила, поголем ред и организираност, поголема наставничка поддршка, повеќе натпревар и помалку наставничка контрола, може да се каже дека нашата настава, земена во целина (каква што е во денешните услови), не ги задоволува тие критериуми (со исклучок на некои димензии што веќе ги споменавме).

Утврдено е постоење на статистички значајни разлики меѓу проценките на учениците и наставниците (и тоа попозитивно оценети од наставниците) на димензиите наставничка поддршка, ред и организација и наставничка контрола, додека не се потврдени статистички значајни

разлики, односно учениците и наставниците се сложуваат во проценката на димензиите во наставата јасни правила, натпревар, поврзаност, наставничка контрола и физичка средина. Значи, сликата за квалитетот на наставата е во некои димензии слична, но во некои различна за наставниците и учениците. Наставниците сметаат дека имаат пријателски однос кон учениците, помала контрола над нив и подобро организиран час, за разлика од учениците. Сепак, ова се димензии кои произлегуваат од способностите на наставниците, па може да се работи за нивна пристрасност при нивната проценка.

Информациите за социо-емоционалната клима можат да помогнат како повратна информација на просветните работници за планирање и евалуација на постапките за унапредување на воспитно-образовната работа. Овие информации се интересни и за оние кои ја водат образовната политика, потоа за евалуација на различни едукативни, истражувачки и иновативни програми и проекти. Мос (Moos, 1979) покажал дека димензиите на наставната клима како што се наставничка поддршка и наставничка контрола можат да послужат како темел за подобрување на стратегијата подучување. Фрасер (Fraser, 1983) прикажал модели за освестување на наставникот за наставната клима, бидејќи сите досегашни истражувања потврдиле дека наставниците имаат поубава слика за климата во наставата во однос на учениците. Тој го предложува следниов модел:

1. Мерење на разликите меѓу ученичката реална и посакувана клима, или меѓу наставничките и ученичките проценки на реалната клима;
2. Идентифицирање и евалуација на разликите, нивна дискусија и операционализација на мерките што ќе се преземат за промена на состојбата;
3. Примена на мерките за подобрување на климата во наставниот процес;
4. Повторно контролно мерење на климата;
5. Евалуација на процесот за промени.

На крај, овие податоци може да послужат за идентификација на проблемите и тешкотиите во наставата и односите наставник-ученик, потоа ученик-ученик и преземање на поединечни воспитно-образовни мерки.

(Рецензент: Проф. д-р Зоран Стојановски)

Клучни зборови: *доживеана социо-емоционална клима во наставава, истражувана социо-емоционална клима во наставава, димензии на социо-емоционална клима во наставава.*

Литература

1. Andrilović, V., Cudina, M., Psihologija učenja i nastave, Školska knjiga, Zagreb, 1985
2. Ajduković, D., Psihosocijalna klima penalnih institucija, Filozofski fakultet, Zagreb, 1990.
3. Bloom, B. S., et al., Taksonomi of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain, David Mackay, New York, 1956
4. Bogna, L., Matijević, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1993.
5. Bošnjak, B., Drugo lice škole, Alineja, Zagreb, 1997.
6. Kyriacou, C., Efektive teaching in schools, Basil Blackwell, Oxford, UK, 1986.
7. Moos, R., Evaluating Educational Environment, Jossey-Bass, San Francisco, 1979.
8. Marsh, K., Kurikulum, Educa 9, Zagreb, 1994.
9. Rogers, C., Kako postati ličnost, Nolit, Beograd, 1985.
10. Škalko, K., Koletič, Didakticka pitanja, PKZ, Zagreb, 1946.
11. Fraser, B., J., Fisher, Assesment of classroom Psychological Environment, Western Australian Institute of Technology, Pert, 1983.
12. Fraser, B., Fisher, Using short forms of classroom Climate Instrumentsto asses and Improve Classroom Psychological Environment, Journal of research in science technique, Vol. 23, 1986.
13. Thomas, A. R., The organizational climate of schools, International review of education, Vol. 22, 1976.
14. Holmes, M., во: Husen, T., The international encyclopedia of Education, 1984.

SUMMARY

Orhideja SHURBANOVSKA

EXPERIENCED AND DESIRED SOCIAL AND EMOTIONAL CLIMATE OF HIGH SCHOOL'S CLASS – WORK IN SKOPJE

This paper presents the theoretical assumptions for the social and emotional climate in class-work as well as the results from the research in order to answer the following questions: Whether the social and emotional climate which students experience during class-work differs from the one they actually desire? and Whether there is a difference in the way that class-work climate is experienced, both by students and teachers?

The results show that there is a meaningful difference in the students estimations of the realistically experienced and desired climate in class-work, in all dimensions. More precisely, students need greater support from the teachers, more socialising, as well as order and organisation in class-work. Whereas the dimensions they want less are competition and control by the teaching staff.

In regards to the results from the second part of the research presented in this paper, it can be easily seen that there is a great difference in the way class-work is experienced both by the students and the teachers. Thus, students and teachers agree on such class-work dimensions as clear rules, competition, socialising, and physical environment, whilst they do not agree on dimensions such as teachers' support, order and organisation, and teachers' control.

We think that this information can contribute to better identification of the problems and difficulties encountered in class-work, in the teacher-student relation, then the student-student relation, and also in the taking of measures for further improving of the educational work in our schools.

Key words: experienced social and emotional climate in class-work, desired social and emotional climate in class-work, dimensions of the social and emotional climate.