

**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА**

Постдипломски студии по менаџмент во образованието



**ДИРЕКТОРОТ КАКО ИНСТРУКТИВНО-ПЕДАГОШКИ
ЛИДЕР ВО УЧИЛИШТЕТО**

Магистерски труд

Ментор:

Проф. д-р Наташа Ангелоска-Галевска

Кандидат:

Ивана Илиевска

Скопје, 2012

СОДРЖИНА

Вовед	4
I .ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	5
1. Поим и карактеристики на современо ефективно училиште.....	6
2. Функции на директорот во современо ефективно училиште.....	7
3. Лидерството како современ пристап во менаџирањето на образованата организација.....	17
4. Значење на процесот на обука во стручното усовршување на вработените во училиштето.....	27
5. Коучинг-инструктивно водење	34
6.Фактори на мотивација.....	45
7. Емоционална интелигенција како фактор за успешно лидерство.....	50
8. Комуникациски вештини на директорот-лидер во училиштето.....	54
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	61
1. Предмет на истражување	62
2. Цел и карактер на истражувањето	62
3. Задачи на истражувањето	63
4. Хипотези	63
5. Варијабли на истражувањето	64
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	64

7. Популација и примерок	65
8. Организација и тек на истражувањето	66
9. Статистичка обработка на податоците	67
III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ	
ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	68
1. Анализа на добиени резултати од спроведената анкета на директорите и наставниците во училиштата.....	69
Заклучок	139
Странска литература.....	142
Домашна литература.....	144
Прилози	147

ВОВЕД

Обезбедување квалитет во образованието е еден од најголемите предизвици на современото образование. Зголемениот интерес за квалитет во образованието се должи на постојаните промени кои се случуваат во секојдневното живеење. Промените се директно поврзани со развојот на техниката и технологијата, афирмирање на претприемството како и подобрувањето на квалитетот на животот на луѓето во различни сфери.

Секоја земја се стреми кон квалитетно образование кое ќе придонесе за исполнување на главните императиви на образовниот систем, а тие се : подигнување на образовното ниво на граѓаните, унапредување на квалитетот на образовните услуги и создавање на вработливи и конкурентни кадри.

Говорејќи за квалитет во образованието неминовно е да се напомене улогата на менаџментот во училиштата, односно неговата оспособеност за квалитетно водење на образовните институции.

Развојот на менаџментот во училиштата денес претставува вистинска потреба и е во склад со новата организациска поставеност на училиштата и развивањето на систем од институции за поддршка и развој на образованието.

Менаџерот во едно современо училиште треба да биде способен да ја реализира мисијата на училиштето, да има визија за неговиот развој, да умее да воспостави план за развој на училиштето, а потоа како добар организатор и евалuator истиот да го реализира. Со еден збор може да се каже дека современото ефективно училиште бара директор кој е вистински лидер во својата средина. Лидерството како појава завзема се поголема улога во водењето на едно училиште па токму поради тоа се гледа оправданоста за едно вакво истражување.

За директорот како лидер постојат повеќе истражувања, но неговата функција како инструктивно-педагошки лидер е малку истражена, оттука и мотивот за реализација на ова истражување. Инструктивната работа на директорот со наставниците има значајно место во подигнувањето на квалитетот на работа на училиштето па поради тоа добиените резултати од истражувањето можат да најдат практична примена во училиштата како основа за превземање на понатамошни мерки.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПОИМ И КАРАКТЕРИСТИКИ НА СОВРЕМЕНО ЕФЕКТИВНО УЧИЛИШТЕ

За поимот ефективно училиште не постои една универзална дефиниција која што целосно ќе го дефинира. Но постои општо изграден став дека тоа е училиште со исклучително добра организација и реализација на наставата, училиште со здрава училишна клима во кое секое дете може да научи и училиште со современа и актуелна училишна култура што се манифестира преку безбедна и дисциплинирана средина во која се учи. Но ефективноста не е крајно достигнување туку претставува процес на постојан развој кој води кон усовршување и подобрување на работата на училиштето.

„Според д-р Чарлс Мичел, карактеристики на ефективните училишта се:

- силен инструктивен водач
- јасно фокусирана мисија на училиштето
- високи очекувања од учениците и персоналот
- тековно следење на напредокот на учениците
- користење на ефективни образовни техники и технологии
- безбедна, чиста средина која овозможува настава и учење“.¹

За едно училиште да стане ефективно мора да поседува одредени карактеристики. Тоа треба да претставува безбедна и уредна средина во која се учи, треба да има јасна мисија и фокусирана визија со прецизно дефинирани цели и задачи, да има професионален водач-менаџер, да има изградено клима на големи очекувања за успех во училиштето, да постои организирано и перманентно усовршување на персоналот, да има изграден систем за следење и мерење на напредокот на учениците и персоналот, да има поддршка од локалната заедница и соработка со родителите. Треба да се земе во предвид фактот дека не би имало успешно или ефективно училиште без добро водство.

Основниот предуслов за постоење на ефективни училишта е да се воспостави систем и механизми за оспособување на директорите на училиштата и да се професионализира нивната функција.. Во тој контекст особено е актуелно лидерството како еден од актуелните пристапи во развојот на менаџментот во образованието

¹ Петковски, К. (1998), *Менаџмент во училиште*, Скопје: НИРО Просветен работник, стр. 129

2. ФУНКЦИИ НА ДИРЕКТОРОТ ВО СОВРЕМЕНО ЕФЕКТИВНО УЧИЛИШТЕ

Новонастанатите услови за живеење и работа кај нас, сами по себе бараат реализацијата на воспитно-образовниот процес да биде со повисоки образовни ефекти и стандарди, кои ќе бидат соодветни на современите европски и светски образовни системи. Затоа од училиштата се бара поголема иницијативност и компетентност во реализацијата на секојдневните задачи и менување на традиционалниот однос кон нивното извршување. Традиционалниот дидактички триаголник кој означува комуникација меѓу наставник-ученик-наставна програма, добива нови димензии вклучувајќи ја образовната технологија, родителите како и локалната заедница.

Одтаму произлегува потребата за оспособување и усовршување на целокупното наставно-образовно работење на кадарот, во смисла на повисоко професионално ниво на задоволување на потребите на корисниците на образовните услуги и остварување на визијата на училиштето.

Како орган на раководење со училиштето се именува директор на училиштето. Директорот е одговорен за законитоста во работата и материјално-финансиското работење на училиштето. За директор на училиште се избира лице кое, покрај општите услови утврдени со закон, ги исполнува и условите за наставник, педагог или психолог, има најмалку пет години работно искуство во установа за воспитно-образовна работа, верифицирана од Министерството за образование и наука и има положен испит за директор.

Според, Законот за основно образование, Сл. Весник на Р. Македонија бр.103/08 од 19.08.2008 година, директорот во училиштето ги врши следниве работи:

- го застапува и претставува училиштето и е одговорен за законитото работење,
- ја организира, планира и ја води работата на основното училиште,
- подготвува програма за развој на училиштето,
- подготвува предлог на годишна програма за работа,
- одговорен е за реализација на годишната програма за работа,
- одговорен е за остварување на правата и обврските на учениците,
- врши избор на наставници, стручни соработници и воспитувачи и друг административно-технички кадар согласно со закон и актите на училиштето,

- врши распоредување на наставници, стручни соработници и воспитувачи и друг административно-технички кадар,
- одлучува за престанок на работен однос на наставници, стручни соработници и воспитувачи и друг административно-технички кадар согласно со закон и колективен договор,
- поттикнува стручно оспособување и усовршување на наставниците, стручните соработници и воспитувачи,
- организира менторство за наставниците-приправници, стручните соработници-приправници, воспитувачи-приправници, присуствува на часови во наставата, ја следи работата на наставниците, стручните соработници и воспитувачи и ги советува,
- ја следи работата на училишниот педагог, психолог и другите стручни работници,
- се грижи за соработката со родителите,
- ги известува родителите за работата на училиштето и за измени на правата и обврските на учениците,
- одлучува за воспитните мерки,
- ја поттикнува и следи работата на заедницата на учениците,
- обезбедува извршување на одлуките на училишниот одбор,
- ја донесува систематизацијата на работните места на училиштето,
- одлучува за склучување договори за работните односи,
- покренува постапка за дисциплинската одговорност на наставниците, стручните соработници и воспитувачи,
- се грижи за соработката на училиштето со здравствената установа во општината
- врши други работи согласно со закон и статутот на училиштето.

Овие овластувања на директорот се предвидени со закон и тој мора да ги исполнува.

Но, брзите промени во општественото живеење наложуваат раководниот кадар во училиштата, односно директорите теоретски и практично да знаат како да се снајдат во пресрет на времето што доаѓа, да можат успешно да го раководат училиштето кон повисоки стандарди и резултати во воспитно-образовните процеси. Тие треба да го трансформираат училиштето во активна, флексибилна, динамична и ефикасна институција, која ќе биде препознатлива и респектирана од корисниците на нејзините услуги во локалната средина и пошироко, како и од надлежните фактори и субјекти.

За исполнувањето на овие цели директорот треба постајано професионално да се наградува, да ги следи научните достигнувања во областа на раководењето и управувањето со училиштето, да се вклопи во систем на обука и професионални подготовки (курсеви, семинари, дополнително образование) заради стекнување на поголема компетенција во процесот на раководење со училиштето.

Трансформацијата на директорот треба да оди во правец на :

- Стекнување на знаења, умеења, вештини и способности за комуникација со луѓе;
- Примена на научните сознанија, вклучување во подготовка на проекти за иновативни зафати и истражувачки активности;
- Образовно и стручно планирање поврзано со потребите, ресурсите, структурата и приоритетите на училиштето;
- Информирање, комуникација и координација со актуелни информации меѓу различни нивоа, институции и категории на луѓе;
- Познавање на институционални и организациони фактори;
- Внесување иновации со висок степен на мотивирање на учесниците, заради потребен ентузијазам за реализација на истите;
- Вклучување истражувачка дејност и поврзување на истражувањето со резултати од вреднувањето;
- Примена на теоријата во педагошката практика и стекнатите искуства;
- Да знае да ја постави и негува културата на училиштето;
- Да го развива и напредува училиштето преку разни содржини и активности и да не биде оптоварен со своите мандати;
- Да биде соработлив, кооперативен и да знае тимски да работи;
- Да ги шири и истакнува вредностите;
- Да биде кантактибилен со сите субјекти во училиштето, надлежните фактори, локалната и пошироката околина.²

Одтука, употребувајќи го терминот директор на училиште го потврдуваме и поимот менаџер, од едноставна причина што тој секојдневно извршува некоја од менаџерските функции или игра некоја менаџерска улога.

² Иванова, В. (2000), *Директорот на училиштето*, Скопје: Култура, стр. 11

Некои од директорите постануваат и вистински водачи односно лидери во својата организација. За менаџментот и лидерството ќе стане збор подоцна, во следното поглавје од трудот.

За да може директорот на училиштето успешно да ја извршува својата функција, тој треба да поседува определени карактеристики.

Според аворот Серцовани ³ постојат пет значајни карактеристики што треба да ги поседува секој успешен директор: **стручна, кадроволшка, едукативна, симболичка, културна.**

Основната карактеристика што мора да ја поседува секој директор е **стручната**. Оваа карактеристика подразбира дека директорот во училиштето, во однос на другите вработени, треба да има поголеми знаења и умеења од подрачјето на дејноста на организацијата. Стручната карактеристика е нужно потребна за да може еден директор да се наметне во својата средина пред вработените. Затоа е потребно уште на почетокот од мандатот најпрво да ја проучи целокупната дејност на училиштето и да соработува со сите релевантни субјекти во него. Исто така директорот треба да учествува и во одредени обуки со цел негово стручно надградување.

Тој, пред се, и самиот треба да биде добар наставник. Тоа ќе придонесе во неговата афирмација како стручњак, а со тоа и поголема почит и доверба од страна на наставниците.

Втората карактеристика е **кадроволшката** која подразбира воспоставување добри меѓусебни односи на директорот со вработените, што од друга страна води кон воспоставување здрава училишна клима.

Едукативната карактеристика која треба да ја поседува директорот произлегува од потребата за развој на училиштето преку континуиран професионален развој на самиот кадар. Тоа значи дека директорите треба да ги обучуваат наставниците, да ги пренесуваат своите и туѓите искуства, да ги поучуваат и подржуваат вработените за да можат да се усовршуваат во струката. Тука се почетоците на прераснување на директорот во лидер, кој ќе претставува позитивен пример и симбол за својата средина и нејзиното опкружување.

³ Гоцевски, Т. (2000), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет, стр.284

Успешните директори на училишта поседуваат **симболичка** карактеристика. Тоа се оние директори кои како водачи постигнуваат резултати и преку тие резултати го афирмираат училиштето и градот негов посебен имиџ. Тие поседуваат лидерски способности и се добри комуникатори. Со ефективна комуникација, воспоставуваат соодветни односи со јавноста, преку медиумски настапи, конференции за печат, излагања на конгреси, семинари и сл.

Културната карактеристика има свое значење кое се согледува во фактот што училиштата водени од директори со ваква карактеристика имаат своја препознатлива организациска култура, како начин на работа или начин на однесување на тоа училиште (препознатлива средина со своја традиција, воспоставен систем на вредности, верувања, очекувања).

Поделбата на овие карактеристики дава можност да се согледа разграничувањето на поимите менаџер и лидер поврзани со поимот директор. Имено, директорите од менаџерски тип ги поседуваат стручната и кадролошката карактеристика, како и добар дел од едукативната карактеристика. Но поподробочен пристап кон прашањето на обуката како дел од едукативната карактеристика имаат оние директори кои преферираат да бидат водачи. На тоа се надградуваат симболичката и културната карактеристика.

Работата во училиштето во многу зависи од успешноста на раководењето на директорот, затоа тој треба да поседува соодветни квалитети, знаења и вештини.

Квалитети кои треба да ги поседува еден директор се :

- Да биде оспособен да мисли и да размислува за да може брзо и ефикасно да замисли, да донесе одлука и да постапи, изврши и сл.
- Да се изразува јасно за успешно да ја извршува својата функција при комуникацијата;
- Да поседува определени техники, знаења и способности;
- Да размислува широко, секогаш пошироко од останатите, за да може да ги согледува ефектите од сите работи и процеси што ги презема;
- Да поседува морален интегритет со кој стекнува доверба кај наставниците и кај оние со кои комуницира;
- Да биде динамична личност, подготвена да воведува промени, иновации и сл;
- Да поседува организациски способности;
- Да биде емотивно стабилна личност која може да ги остави своите лични работи надвор од службените работи;

- Да биде подготвен за воспоставување добри меѓучовечки односи, да внесува ентузијазам, мотивираност и сл.⁴

Сите овие карактеристики или способности кои треба да и поседува директорот можат да се групираат во неколку групи: организациски способности, интерперсонални способности, комуникациски способности, ставови.

Организациските способности се однесуваат на способноста за анализирање на проблемот, собирање на информации, процена на нивната корисност и начинот на искористување на информациите, потоа воспоставување приоритети, фокусирање на суштинското и способност да се изберат активности со стратешки карактер. Тука може да се вброи и способноста за организација и планирање на активности, процена на постојните ресурси, трошоци и потреби, контрола на активностите и оценување на резултатите.

Интерперсоналните способности го опфаќаат лидерството, стилот на управување, начинот на мотивирање и раководење, отвореност и желба за разбирање со другите, водење дискусија, емпатија, способност за забележување емоционалните аспекти во човековите активности, отпорност на стрес и воздржување, енергија, способност за снаоѓање во тешки ситуации.

Комуникациските способности се способности за комуникација, сослушување, убедување, преговарање. Тука исто спаѓа способноста за писмена комуникација и разбирливоста на писмените искази, земање предвид на различни примачи.

Ставовите опфаќаат сопствени интереси, лична мотивација, чувство на гордост поради сопствените достигнувања и напредувања, планирање на сопствената иднина и професионална кариера, отвореност кон промени, иницијативност и креативност.

⁴ Гоцевски, Т. (2000), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет, стр.285

За да ја обавува успешно својата одговорна работа, директорот во училиштето треба да извршува повеќе функции. Според М. Вилотијевиќ⁵ можат да се издиференцираат следниве функции:

- Планско-програмерска функција
- Организаторска функција
- Раководна функција
- Евалваторска и истражувачка функција
- Педагошко - инструктивна функција.

Со оглед на тоа што во овој труд се обработува инструктивно-педагошкото лидерство, ќе се посвети внимание на тоа што опфаќа **инструктивно-педагошката функција на директорот**.

Директорот на училиштето, покрај тоа што е планер, организатор, раководител, евелветор и креатор на работата на училиштето, како воспитно-образовна институција, денес тој се повеќе станува и инструктор во работата со наставниците.

Тој со своето искуство и знаење треба да биде во состојба да ја спроведува потребната функционална обука на наставниот персонал. Треба да ги воведува во работата нововработените наставници, но исто така треба да ги обучува и другите наставници за новите техники, методи и педагошки форми на работа, нови стратегии за предавање и учење, начин на користење на современи наставни средства и помагала и сл.

Реализирајќи ја оваа функција директорот треба да користи индивидуална форма на работа со персоналот, при што ќе им дава конкретна стручна помош и ќе им помага во надминувањето на сопствените слабости, потоа да подготвува предавања за членовите на стручниот актив и наставничкиот совет, да организира работилници и интерни семинари, да подготвува план за усовршување на наставниот персонал и во тие рамки да им овозможува учество на семинари, трибини, предавања, конгреси, конференции и сл. од сферата на образованието.

Сето ова бара негово перманентно стручно усовршување и развивање во сферата на менаџментот во образованието.

Обавувајќи ја оваа функција директорот ја покажува и докажува грижата за перманентно стручно усовршување на наставниот кадар што несомнено е многу значајно за унапредување и усовршување на работата на училиштето.

⁵ Петковски, К. (1998), *Менаџмент во училиште*, Скопје: НИРО Просветен работник, стр.215

Особено важно место во инструктивно-педагошката работа на директорот има **советодавната функција**. Советување претставува зборување со личност на начин кој и помага на таа личност да ги рече проблемите или да и помогне да се создадат услови кои ќе и овозможат да го подобри нејзиното однесување. Тоа вклучува мислење, примена на искуствени сознанија, познавање на човековата природа, време, чесност, сочувство, љубезност.

За да може директорот на училиштето ефективно да советува треба покрај останатите да поседува и дополнителни квалитети, како што се: почит кон вработените, самосвесност, кредибилитет, емпатија.

Почит кон вработените како квалитет вклучува верување дека индивидуите се одговорни за нивните сопствени акции и идеи. Тоа вклучува и свесност за индивидуалноста на личноста низ уникатни вредности, атрибути и вештини. Водачот треба да се труди да влијае врз развојот на луѓето преку советувања, но исто така мора да се воздржи од проекција на своите вредности врз нив.

Самосвесноста претставува разбирање на самиот себе како водач. Колку повеќе водачот е свесен за своите сопствени вредности и потреби, толку помалку ќе биде во можност да ги проектира своите чувства врз своите вработени.

Кредибилитет е квалитет кој се постигнува преку чесност и конзистентност помеѓу изјавите на водачот и акциите што ги презема. Директорот – лидер кој поседува кредибилитет е праведен кон вработените и се однесува така што вработените го почитуваат и му веруваат на неговите зборови.

Емпатија како квалитет на личноста на директорот подразбира разбирање за ситуацијата на подредените. Таквите водачи им помагаат на подредените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата.

Советувањето се применува со цел да се подобри работата кај вработените, а со тоа и да се подобри работата на целата организација. Тоа вклучува советувања за можностите, советувања за проблемите, индивидуални советувања.

Постојат определени **чекори во советувањето** :

1. Идентификување на проблемот
2. Анализа на силите коишто влијаат на однесувањето
3. Планирање, координирање и организирање на сесиите
4. Спроведување на сесијата употребувајќи учтивост, искреност, сочувство и љубезност
5. Проверка на првичната анализа

6. Утврдување на времето кога да се употреби директно или индиректно советување
7. Изработка на план за акција
8. Оценување на напредокот

Идентификување на проблемот е првична и значајна фаза, бидејќи мора прво да се открие вистинскиот проблем и причината поради која се појавил проблем.

Анализа на силите коишто влијаат на однесувањето е следниот чекор во кој директорот-лидер треба да детерминира врз кои од овие сили тој има контрола, а врз кои сили имаат контрола вработените. Потоа одредува дали овие сили треба да бидат модифицирани, елиминирани или засилени.

Преку планирање, координирање и организирање на сесиите лидерот одредува кога е најдобро време да се спроведе сесијата со што би се одстранила извесна пречка за нејзино прекинување или завршување предвреме.

Спроведување на сесијата употребувајќи учтивост, искреност, сочувство и љубезност е значаен чекор во советодавната сесија. Тоа не значи дека директорот не треба да е ни малку строг и да не ја држи ситуацијата под контрола. Тој треба да ја задржи својата репутација, но треба и да ги слуша своите вработени.

Проверка на првичната анализа се прави бидејќи за време на сесијата може да се случи верувањата на вработените да предизвикаат контрапродуктивност и во тој случај директорот-лидер мора да знае што да преземе и како да го смени тоа. Затоа тој мора да утврди дали неговата првична анализа е точна.

Утврдување на времето кога да се употреби директно или индиректно советување е фаза во која директорот-лидер утврдува во кој случај е најдобро да примени директно, а во кој случај да примени индиректно советување со своите вработени, во зависност од тежината и природата на проблемот со кој се соочуваат.

Изработка на план за акција следува откако директорот-лидер ќе ги употреби фактите и врз нивна основа го прави планот за акција за да се реши проблемот. Ако е потребно и понатамошно советување директорот треба точно да го определи времето и датумот за следната сесија.

Оценување на напредокот се прави после одржаните сесии заради обезбедување сигурност дека вработениот напредува и проблемот е решен.

Како што беше напоменато претходно советувањето може да биде директно и индиректно. При директното советување советодавачот го идентификува проблемот и му кажува на вработениот што да преземе за негово решавање, му нуди конкретни мерки и предлози. Додека кај индиректното советување вработениот кој се советува треба самиот да го идентификува проблемот и заедно со советодавачот да определат решение на проблемот.

3. ЛИДЕРСТВОТО КАКО СОВРЕМЕН ПРИСТАП ВО МЕНАЦИРАЊЕТО НА ОБРАЗОВНАТА ОРГАНИЗАЦИЈА

Лидерството во образованието претставува современ пристап во менаџирањето на образовната организација. Пред да се посветам на лидерството најпрво да видиме што претставува менаџмент во образовна институција.

Менаџментот како пристап во работата е застапен како во бизнис така и во општествената сфера, иако во општествената сфера продира малку поспоро. Менаџментот се практикува во образованието, здравството, културата, уметноста и тн.

За прифаќањето на менаџментот и менаџерското однесување во образовните установи сеуште постојат извесни двоумења, а тоа е поради традиционалното сваќање дека менаџментот се однесува само на раководната структура, а не и на целокупната организација во која секако значајно место има и персоналот кој работи. Ваквото сваќање наведува на поимот менаџмент како поим за статус и моќ што е сосема погрешно. Имено, менаџментот како процес се среќава во секоја ситуација каде поединци се собираат заедно со заедничка цел да ги постигнат договорените резултати. Значи тој е целосно насочен кон постигнувањето на добри резултати. Но, тоа пак не значи дека е апсолутен или универзален процес и може да се примени во секоја ситуација. Секогаш се земаат во предвид ситуацијата, условите, состојбите односно контекстот на она, на што треба да дејствува. Менаџментот има смисла само тогаш кога се интерпретира во една специфична ситуација, бидејќи тогаш концептот за менаџмент станува осмислен и концептуализиран.

Како во однос на дефинирањето на поимот менаџмент така и во однос на определувањето на функциите на менаџментот постојат различни дефиниции и определби. Меѓутоа општоприфатен е ставот дека основни функции на менаџментот се : планирањето, организирањето, координацијата, поттикнувањето и контролата.

Планирањето како функција на менаџментот подразбира давање однапред одговор на некои клучни прашања за работењето.

Преку процесот на планирање менаџерот одлучува што треба да се направи, ја формулира целта на работењето, ја утврдува политиката на работењето, ги изработува плановите, го координира спроведувањето на активностите за извршување на плановите и сл.

Организацијата пак како функција подразбира подредување и групирање на активностите, создавање соодветна структура, утврдување на односите помеѓу единките, утврдување на одговорноста за извршување на задачите и сл.

Координацијата претставува сложен процес кој треба да ги искоординира и синхронизира многубројните процеси кои се одвиваат во работењето а кои се насочени кон успешно остварување на зададените цели.

Мотивацијата исто така подразбира сложен систем на активности, мерки и дејства кои се превземаат од страна на менаџментот за стимулирање на расположливите човечки ресурси со цел што поуспешно извршување на поставените задачи.

Контролата како менаџмент-функција подразбира утврдување дали поставените задачи кои водат кон остварување на поставената цел се во рамките на планираното и очекуваното или пак отстапуваат.

Како современ пристап во менаџирањето денес се повеќе значајно место зазема лидерството.

Лидерството е процес со кој личноста врши влијание над другите луѓе, ги инспирира, мотивира и насочува нивните активности, за да помогне да се остварат групните или организациските цели. Личноста која врши такво влијание е лидер. Кога лидерите се ефективни, нивното влијание и помага на организацијата да ги оствари целите на извршувањето. Кога лидерите се неефективни, нивното влијание не придонесува и честопати го намалува достигнувањето на целите.

Лидерството се јавува како способност на едно лице да влијае без принуда на вработените, за тие да соработуваат и да придонесуваат во напорите насочени кон остварување на целите на организацијата, како и влијание тие да ги извршуваат активностите поврзани со стратегијата.

Лидерството значи : визија, бодреење, љубов, доверба, живост, страст, опсесија, доследност, обучување на другите, бодреење и многу друго.

Лидерството го определуваат резултатите, а не атрибутите. Се идентификуваат пет различни карактеристики во концептот на лидерството:

- Насочување. Лидерите се заинтересирани да најдат начини за спроведување, генерирање на јасно чувство за подвижност и насочување. Ова може да вклучи и идентификација на нови цели и нови структури.
- Инспирација. Лидерите имаат идеи и артикулираат поими или мисли кои силно го мотивираат персоналот и креираат насочена енергија.

- Градење на тимови. Лидерите ги гледаат тимовите како природни и многу ефективни форми на управување и го минуваат своето време во храбрење и поучување на членовите на тимовите.
- Пример. Лидерството е пример и не е само тоа што лидерите прават за да влијаат на другите членови во организацијата, туку и како тоа тие го прават.
- Примање. Директорот може да биде обележан со звањето што го носи, но нема да постане вистински лидер се додека таа функција не добие потврда во срцата на следбениците.⁶

Постојат многу теории за лидерството но најприфатливи и најпопуларни се оние кои се насочени кон однесувањето, вештините и ставовите коишто можат да се развијат. Такви се ситуационото лидерство, трансформациското лидерство и бихевиористичкото лидерство.

Многу е битен фактот дека лидерите не се раѓаат туку тие се создаваат. Се создаваат преку напорна работа и многу вложување. Добриот лидер мора да знае што бара определена ситуација и луѓето кои во неа се вклучени и според тоа да го прилагоди своето однесување. Значи лидерството е процес а не позиција.

Лидерот секогаш има свои следбеници. Нема лидерство без способност да се влијае на другите луѓе. Следбеништвото е всушност интеракциски однос помеѓу лидерот и неговите следбеници. Тие треба да манифестираат чувство на припадност кон организацијата и посветеност на работата, односно на реализацијата на мисијата на училиштето.

Чувство на припадност кон организацијата се создава кога се цени и наградува тимската работа, кога луѓето искрено ги чувствуваат и уважуваат потребите на другите, кога сите покажуваат општо разбирање на целите на организацијата, кога луѓето чувствуваат дека лидерите и другите ги ценат заради тоа што личности и професионалци, кога се слуша гордоста во нивниот глас додека зборуваат за својата работа, тимот и лидерот, кога луѓето уживаат во својата работа.

На лидерството како процес влијаат неколку значајни фактори. Тие се : личноста на лидерот, работата на лидерот и училиштето што го води. Под личност на лидерот се подразбираат неговите вредности, особини, ставови, однесување, верувања.

⁶ Џонс, Р. Г., Џорџ, М. Џ. (2008), *Современ менаџмент*, Скопје: Глобал Комуникации, стр.560

Под работа на лидерот се подразбира улогата што ја има како директор во училиштето, додека училиштето како фактор ја подразбира училишната структура, култура, клима, мисија и визија.

Лидерството е значаен процес во сите организации и бил истражуван со децении. Првите пристапи кон лидерството наречени модел на особини и модел на однесување, одредуваат какви се ефективните лидери како луѓе и што е тоа што ги прави да бидат ефективни.

Моделот на особини на лидерството се фокусира на идентификување на личните карактеристики кои предизвикуваат ефективно лидерство. Истражувачите сметаат дека ефективните лидери мора да имаат одредени лични квалитети кои ги одвојуваат од неефективните лидери и од луѓето кои никогаш не стануваат лидери.

Особини и лични карактеристики поврзани со ефективно лидерство:⁷

Особина	Опис
Интелигенција	Им помага на менаџерите да ги разберат комплексните прашања и да ги решаваат проблемите.
Знаење и експертиза	Им помага на менаџерите да донесуваат добри одлуки и да откриваат нови начини за зголемување на ефикасноста и ефективноста.
Доминантност	Им помага на менаџерите да влијаат на нивните подредени да ги остварат организациските цели.
Самодоверба	Придонесува менаџерите ефективно да влијаат на подредените и да бидат истрајни кога се соочуваат со пречки или тешкотии.
Висока енергија	Им помага на менаџерите да постапуваат со многу барања со кои се соочуваат.
Толеранција на стрес	Им помага на менаџерите да постапуваат со неизвесноста и да донесуваат тешки одлуки.
Интегритет и чесност	Им помага на менаџерите да се однесуваат етички и да стекнат доверба кај подредените.
Зрелост	Им помага на менаџерите да избегнуваат себично однесување, да ги контролираат нивните чувства и да признаваат кога прават грешки.

⁷ Џонс, Р. Г., Џорџ, М. Џ. (2008), *Современ менаџмент*, Скопје: Глобал Комуникации, стр.565

Меѓутоа, самите особини не се клучни за разбирање на ефективноста на лидерот. Некои ефективни лидери не ги поседуваат сите овие особини, а некои лидери кои ги поседуваат, не се ефективни во нивните улоги на лидерството. Овој недостаток на конзистентен однос меѓу особините на лидерот и ефективноста на лидерот ги доведуваат истражувачите да го оддалечат нивното внимание од особините и да бараат нови објаснувања за ефективното лидерство. Наместо да се фокусираат на тоа какви се лидерите (особините кои ги поседуваат), истражувачите почнале да истражуваат што работат ефективните лидери-со други зборови, ги истражуваат однесувањата кои им овозможуваат на ефектируваат, ги почитвните лидери да влијаат на нивните следбеници и да ги остварат групните и организациските цели. На тој начин истражувачите на оваа проблематика дошле до сознание дека за ефективно лидерство дошле до сознание дека за ефективно лидерство потребен е **модел на однесување**.

Овој модел содржи два вида на однесување на ефективниот лидер: почитување и воведување во структура.

Лидерите се вклучени во почитување кога им покажуваат на нивните следбеници дека им веруваат, ги почитуваат и се грижат за нив. Оние кои вистински се грижат за благосостојбата на нивните подредени и прават се што можат да им помогнат да се чувствуваат убаво и да ја извршуваат нивната работа, спроведуваат однесувања на почитување.

Лидерите се вклучени во воведување структура кога преземаат чекори да бидат сигурни дека работата е извршена, вработените прифатливо ги извршуваат нивните работни задачи а организацијата е ефикасна и ефективна. Доделувањето задачи на поединците или работните групи, запознавање на вработените со она што се очекува од нив, одлучување како треба да биде извршена работата и мотивирање на вработените добро да ја извршуваат работата, се примери на воведување на структура.

Може да се очекува дека ефективните лидери ќе ги спроведуваат двата вида на однесување, но истражувачите откриле дека тоа не е секогаш случај.

Односот помеѓу спроведувањето на однесувањата на почитување и воведување структура и ефективноста на лидерот не е јасно определен. Некои лидери се ефективни дури и кога се обидуваат да не спроведуваат однесување на почитување или воведување структура, а некои лидери се неефективни и покрај тоа што ги спроведуваат двата вида на однесување. Како и моделот на особини на лидерот така и моделот на однесување сами по себе не можат да ја објаснат ефективноста на лидерството.

Врз основа на таквиот заклучок истражувачите почнале да градат посложени модели на лидерство, модели фокусирани не само на лидерот и она што тој го работи, туку и на ситуацијата или контекстот во кој настанува лидерството.

На тој начин доаѓаат до **ситуационен модел** на лидерство. Овој модел ја зема во предвид ситуацијата или контекстот во кој се одвива лидерството. Според тоа дали лидерот е или не е ефективен е резултат на взаемното дејство на тоа каков е лидерот, што работи и ситуацијата во која настанува лидерството. Дали лидерот кој поседува одредени особини или спроведува одредени однесувања е ефективен, зависи од ситуацијата или контекстот.

Постојат три нивоа на лидерство: стратегиски лидер, оперативен лидер и тимски лидер.⁸

Стратегиски лидер – тоа е лидер на самиот врв на организацијата и одговорен е за: цела низа организациски функции, луѓето на тие функции како и за придонесот во донесувањето на најважните одлуки (директор на училиште)

Оперативен лидер – тоа е лидер кој е одговорен за функционирањето на еден сектор или департамент, сите луѓе во тој сектор како и за придонесот во донесувањето одлуки во својата теснотручна област (претседател на стручен актив, раководител на подрачно училиште)

Тимски лидер – тоа е лидер кој делува на нивото на тим и кој е одговорен за луѓето кои со него работат како и за извршување на задачите за кои се заеднички одговорни.

Секој директор во училиштето не станува лидер. За да личноста успее да се промовира како лидер потребно е да поседува карактер, способност за воспоставување добри меѓучовечки односи, знаење и информираност, интуиција и способност да носи одлуки во непознати и проблем ситуации, искуство и претходни успеси.

Карактерот односно интегритетот и внатрешната сила која ја има личноста на директорот на училиштето има големо значење, заради давањето личен пример со кој ќе се идентификуваат на само вработените, туку и учениците.

Способност да воспостави добри меѓучовечки односи односно да изгради здрава училишна клима треба да е приоритет на секој директор на училиште.

⁸ Петковски, К., Пеливанова, Г. (2009), *Предизвиците на современото лидерство во образованието*, Битола: Херакли Комерц, стр.145

Знаењето и информираноста сами по себе не го прават некој лидер, но нема лидер без знаење. Директорот на училиште треба да биде не само компетентен менаџер и успешен лидер, туку треба да биде и добар наставник. Тоа значи дека треба постојано да се усовршува како наставник и да ги следи иновациите во образовната технологија.

Интуиција и способност да носи одлуки во непознати и проблем ситуации се потребни бидејќи работата на директорот на училиштето е специфична и се карактеризира со интеракција на многу различни категории на луѓе и во многу различни и непредвидливи ситуации. Тоа бара висок степен на емоционална интелигенција, што ќе му помогне да се снаоѓа во непознати и проблем ситуации.

Искуството е значајно и потребно заради зголемување на ефективностата и ефикасноста во работењето, за препознавање и навремено пресретнување на проблемите, како и за брзо донесување на значајни одлуки.

Претходните успеси на директорот се важни бидејќи ја јакнат неговата самодоверба и даваат сигурност кај следбениците.

Многу често се поставува прашање дали постои разлика помеѓу менаџментот и лидерството односно дали секој менаџер е лидер. Многу менаџери никогаш нема да напредуваат како лидери, а многу лидери се безнадежно лоши менаџери. Лидерството повеќе отколку менаџментот го содржи клучот за некој иден успех, бидејќи тоа е функција и потенцијална можност на сите учесници во организацијата, а не само на поединци. Лидерството е динамично и ориентирано кон иднината, со перманентна грижа за подобрување, развој и совршенство.

Споредба меѓу менаџмент и лидерство⁹

Менаџмент	Лидерство
Наука	Уметност
Објективност	Субјективност
Глава	Срце
да се работи	да се биде
Ефикасност	Ефективност
Тактика	Стратегија
Сегашност	Иднина
Мисија	Визија
Активност	Луѓе
Ред	Промена
Сигурност	Ризик
Планирање	Насочување

Според табеларарниот приказ менаџерските активности се неопходни да го сочуваат организациското функционирање, ефикасното остварување на плановите, почитување на процедурите и ефективно достигнување на целите.

Додека пак лидерството се грижи за создавање на услови во кои сите членови на организацијата ќе можат да го дадат максимумот во една здрава клима, со изградено чувство на припадност кон организацијата и предизвик за постигнување на високи резултати. Сепак, не е целта да се биде или само менаџер или лидер, туку умешноста е во тоа да се знае кога и како да се биде ефикасен менаџер, а кога и како да се биде ефективен лидер.

⁹ Петковски, К., Пеливанова, Г. (2009), *Предизвиците на современото лидерство во образованието*, Битола: Херакли Комерц, стр.152

Лидерот треба да поседува една разноликост од **особини** меѓу кои како клучни се наведуваат особините на **самоувереност, сигурност, самосвесност, визионерство, прилагодливост, отвореност за промени, аналитичност, енергија, комуникативност, кредибилитет, отворен дух, сочувствување со другите, способност за донесување одлуки, стратедиска дарба и насоченост кон луѓето.**

Во литературата доста се среќаваат и поделби во однос на лидерските стилови. Лестер Бител класифицира шест **лидерски стилови**. Тие се: авторитарен стил, демократски стил, партиципативен стил, стил на водење насочен кон работните задачи, стил на водење насочен кон здобивање следбеници, стилна водење кој води сметка за мислењето на другите луѓе.

Авторитарен стил на водење се потпира на принуда, давање налози, командување и се поистоветува со еднострано одлучување. Ваквиот лидерски стил одговара во некои кризни ситуации или во случај кога брзината на работата има одлучувачко значење. Ваквиот стил на водење им одговара на следбениците или вработените кои сакаат сигурност и заштитнички однос.

Демократски стил на водење подразбира задржување на правото на лидерот да донесува конечна одлука во врска со работењето на организацијата но паралелно тој да води грижа и за потребите, желбите и интересите на вработените. Овој стил не е соодветен во ситуации кога на вработените им требаат јасни напатствија, а добар е кога лидерот бара мислење од нив.

Партиципативниот лидерски стил подразбира стил на водење во кој учествуваат и вработените. Ваквиот пристап овозможува интерактивен однос меѓу лидерот и следбениците во кој доаѓаат до споделени основи за разбирање и акција. Со овој лидерски стил на вработените им се овозможува соработка со претпоставените во поставувањето на целите и определувањето начини како тие да се достигнат. Ефикасен е во ситуации кога се имплементираат промени или решаваат некои проблеми.

Стил на водење насочен кон работните задачи, честопати се поистоветува со авторитарното водење, бидејќи се очекува, заради извршување на задачата, вработените психички да се подготвени да го работат она што ќе им се каже. Но, во тој контекст лидерите треба да знаат дека е погрешна претпоставката дека финансиската награда или заканата со дисциплински мерки се доволна мотивација за вработените. Во денешни модерни услови за работа, вработените како следбеници очекуваат поголем респект и почитување.

Лидерски стил насочен кон добивање на следбеници соодветставува со водењето со учество на вработените. Лидерот треба да открие и знае, во каков случај, кој вид на мотивација е најприфатлив за вработените и тоа да го практикува.

Стил на водење што води сметка за мислењето на другите луѓе подразбира грижа на лидерот за луѓето на тој начин што ја задоволува нивната потреба за реализација на нивните интереси. Но тоа што лидерот го бара мислењето на другите не знаши дека не го кажува транспарентно својот став и мислење по секој проблем и потреба за извршување на некоја задача. Овој тип на лидери јавно го манифестираат своето задоволство или незадоволство од работењето. Овој стил на лидерство не е соодветен тогаш кога лидерот нема доверба во способностите и посветеноста на вработените и кога работната задача има определени ограничувања и бара строго придржување кон некоја пропишана процедура.

Она што е битно е дека нема добар или лош стил на лидерство или исправен или погрешен стил на водење на организацијата. Најдобар е оној стил кој дава резултати.

4. ЗНАЧЕЊЕ НА ПРОЦЕСОТ НА ОБУКА ВО СТРУЧНОТО УСОВРШУВАЊЕ НА ВРАБОТЕНИТЕ ВО УЧИЛИШТЕТО

Обуката е процес или постапка во која што луѓето стекнуваат квалификации за успешно извршување на работните задачи. Обуката им овозможува на вработените да развијат способности што им се потребни за да ја извршуваат нивната работа.

„Обуката може да биде креирана за да задоволи бројни цели и да се групира на различни начини: потребна и редовна обука, техничка обука на работното место обука за интерперсонални односи и решавање проблеми, обука за професионален и кариерен развој.“¹⁰

Потребната и редовна обука е наменета за усогласување со различни задолжителни законски барања.

Техничката обука на работното место им овозможува на вработените добро извршување на нивните работни задачи.

Обуката за интерперсонални односи и решавање проблеми се однесува и на работните и на интерперсоналните проблеми, на подобрувањето на работните односи во организацијата (на пример, меѓусебна комуникација, менаџерски вештини, разрешување конфликти).

Обуката за професионален и кариерен развој обезбедува долгорочна ориентација кон зголемување на способностите на поединците за во иднина (на пример, организациските промени, лидерството, извршниот капацитет и тн.)

Обуката може да се изврши интерно преку часови, неформално и низ работа или со користење на различни надворешни извори.

Програмите за обука и стручно усовршување на вработените може да се подели во пет чекори : анализа на потребите, план на подучување, потврдување на важноста на обуката, спроведување на програмата и евалуација.

¹⁰ Матис, Ј.Р., Џексон, Х.Џ. (2010), *Управување со човечки ресурси*, Скопје: Магор, стр. 452

Процена на потребата за обука

Проценувањето на потребите за обука претставува фаза на дијагностицирање на планот за обука.

Првиот чекор во обуката е секако утврдување дали обуката е навистина потребна и каков вид обука е потребна.

Кога директорот е во улога на обучувач тој треба направи една анализа и да утврди кои вештини му се потребни на наставникот за да ги подобри резултатите во работата и да ја зголеми продуктивноста. Поединечните анализи на вработените претставуваат средство за дијагностицирање на потребите за обука и се фокусираат на поединците и како тие ги извршуваат своите работни задачи. Со анализата на учинокот на вработените, директорот всушност прави разлика помеѓу она што вработениот „не може“ и она што вработениот „не сака“ да го направи. Значи се утврдува дали проблемот е во тоа што вработениот „не може“ да изврши одредена задача и кои се точните причини за тоа, или пак проблемот е во тоа што вработениот „не сака“ да исполни одредена задача, а кога би било спротивно тој добро би ја исполнил.

Утврдување на целите на обуката

Штом се утврдат потребите за обука следен чекор е утврдување на целите на обуката. Можат да се постават три типа цели на обука:

- Знаење: Соопштување на создајни информации и детали за тиа што се обучуваат
- Вештини: Развивање промени во однесувањето за тоа како се извршуваат разните работни задачи.
- Ставови: Создавање интерес и свест за важноста на обуката.

Успехот на обуката треба да се мери во однос на поставените цели. Корисните цели се мерливи.

Потоа секако следи планот на подучување со кој директорот ги утврдува методите, средствата, времетраењето на обуката и тн.

Дизајнирање на обука

Дизајнирањето на обуката може да почне штом се утврдат целите за обука. Без оглед на тоа дали обуката ќе биде стриктно поврзана со работното место или ќе биде општа, таа мора да биде дизајнирана на начин што ќе ја земе предвид проценката за потреба од обука. Ефикасно дизајнираната обука ги зема превид концептите за учење и широк опсег на пристапи за обука. Работењето во една организација како што е училишната организација треба да биде постојан процес на учење, а учењето е во фокусот на сите активности за обука. Можни се различни пристапи, бидејќи учењето е сложен психолошки процес .

Постојат три примарни елементи при дизајнирање на обуката : (1) утврдување на подготвеноста на учење, (2) разбирање на различните стилови на учење и (3) дизајнирање обука за максимално пренесување на знаењето. Секој од овие елементи мора да се земе во предвид при дизајнирање на обуката, со цел да произведе ефикасно учење.

Но, резултати можат да се постигнат само доколку наставникот е мотивиран да учи. Обуката би била бескорисна доколку наставникот му недостига способност или мотивација да извлече корист од неа.

За една обука да биде успешна, учениците мораат да бидат подготвени за учење. Подготвеноста подразбира способност на поединците да учат, што многу луѓе ја имаат. Сепак, за да се освои процес на ефикасно учење, поединците мораат, исто така, да имаат мотивација за учење, како и самоефикасност. Желбата на едно лице да учи преку обука упатува на „мотивација за учење“, што е под влијание на повеќе фактори. Нивото на мотивација на лицата може да биде и под влијание на способноста и мотивацијата на инструкторот, физичкото опкружување, охрабрувањето од пријателите да се успее, нивоата на мотивација на колегите и тн. Без оглед на природата на мотивацијата, без неа лицата во процес на учење нема да го научат материјалот.

Учениците мора да поседуваат и самоефикасност, што упатува на вербата на лицето дека тој или таа може успешно да ја научи содржината на програмата за обука. За лицата кои учат (учениците) да бидат подготвени и приемчиви за содржината на обуката, тие мора да чувствуваат дека можат да научат. Нивото на самоефикасност се намалува ако лицето не се чувствува соодветно способно да го апсолвира материјалот.

Овие перцепции можеби немаат никаква врска со вистинската способност за учење, но таквите перцепции го одразуваат начинот на кој лицето се гледа себе си и своите можности. Директорот како обучувач мора да најде соодветни начини да ја зголеми самодовербата на оној што се обучува и што е несигурен во своите способности за учење. На пример, луѓето со високо ниво на убеденост дека тие можат да научат одредена содржина подобро успеваат и позадоволни се со обуката што ја примаат.

Стилови на учење

Штом ќе се утврди подготвеноста за учење, фокусот понатаму се пренесува врз стиловите на учење и трансферот на учењето. Комбинацијата на овие компоненти може да резултира со ефикасно учење.

При дизајнирањето на интервенциите за учење, обучувачот треба исто така да ги земе во предвид поединечните стилови на учење. На пример, *слушателски*, кога учениците најдобро учат преку внимателно слушање на оној што ја пренесува содржината на обуката. *Тактилен* или опиплив стил на учење е кога учениците мораат „да ги допрат“ средствата за учење и обука и се користат со нив. *Визуелно учење* - учење со размислување во слики и бројки, при што овие лица треба да ја согледаат целта и процесот на обуката. Обучувачите кои ги земаат предвид сите наведени стилови, со користење на повеќекратни методи на обука, можат да изајнираат поефикасна обука. Најелементарниот начин на кој луѓето учат – и еден од најдобрите – е бихејвиоралниот модел на учење или копирање на нечие друго однесување. Користењето на бихејвиоралното моделирање е особено соодветно за обука на вештини во кои учениците мораат да користат и знаење и пракса. Моделирањето на однесувањето се користи екстензивно како примарно средство за обука во интерперсонални вештини. Од таа причина, ефикасната обука треба да вклучи добри примери како да се раководи со интерперсоналните и останатите прашања и проблеми.

Друг начин на учење е концептот на зајакнување кој се базира на законот на ефект што наведува дека луѓето се стремат да ги повторуваат реакциите што им даваат некој вид на посебна награда и да ги одбегнуваат мерките придружени со негативни последици.

Тесно поврзан е концептот за учење наречен непосредно потврдување, што се базира на идејата дека луѓето учат најдобро доколку зајакнување на знаењето и

повратниот одговор се даваат непосредно по обуката. Непосредното потврдување ги поправа грешките што, доколку се направени за време на обуката, можат да создадат непосакуван моделна реакција што треба да биде одучен. Овој модел, исто така, помага во пренесување на знаењето од обуката на вистинската работа.

Интерна и екстерна обука

Интерната обука генерално се применува мошне конкретно во организациите и на работните места. Еден внатрешен извор на обука е неформалната обука, што се одвива преку интеракции и повратна реакција меѓу вработените. Многу од она што го знаат вработените за нивната работа го учат неформално, со поставување прашања и добивање совети од други вработени или претпоставени.

Највообичаен вид обука во една организација е обуката низ работа, бидејќи е флексибилна и релевантна за она што вработените го работат. Спротивно на неформалната обука, што често се случува спонтано, обуката низ работа треба да биде планирана. Директорот кој реализира обукисо вработените мора да биде во состојба и да ги научи и да им покаже на вработените како и што да работат.

Добропланирана и доброизведена обука на работното место може да биде ефикасна.

Заснована на водена форма на обуката позната како обука за инструкции во работата, обуката низ работа е најефикасна доколку ја следи логична прогресија низ фазите.

Фази на обуката низ работа¹¹

- Подгответе ги учесниците	-Презентирајте ги информациите	-Обучувајте ги учесниците	-Следете ги резултатите
- Опуштете ги	- Пренесете, покажете, прашајте	- Учесниците сами да ги вршат задачите	- Препуштете ги сами на себе
- Дознајте што знаат	- Презентирајте една тема во моментот	- Поставувајте прашања	-Контролирајте често
- Заинтересирајте ги	- Бидете сигурни дека учесниците разбираат	- Следете и корегирајте	- Намалете ја контролата со прогрес во учинокот
- Оценувајте ги вештините			

Надворешна обука е обука што се одржува надвор од работната организација. Обуките на наставниците кои се одвиваат надвор од училишната организација имаат големо значење во унапредувањето на нивниот професионален развој.

Насочување: Старт за нови вработени

Најважниот и најмногу изведуваниот вид на редовна обука се врши за нови вработени. Насочувањето е процес на планирано запознавање на нови вработени со нивните работни места, соработниците како и организацијата во целина. Во училиштето како организациски систем одговорноста за насочување на нововработениот паѓа на менаџерот односно директорот. Ефикасното насочување подразбира обезбедување поволен впечаток кај вработениот за организацијата и работата, обезбедување информации за работата и организацијата, зголемување на интерперсоналното прифаќање од колегите, забрзување на социјализацијата и

¹¹ Матис, Л.Р., Џексон, Х.Џ. (2010), *Управување со човечки ресурси*, Скопје: Магор, стр.496

интеграцијата на нововработениот во организацијата, осигурување брз старт на продуктивноста и добри перформанси од вработениот.

Стартот на нови вработени преку напорите за насочување придонесува како за краткорочен така и за долгорочен успех. Насочувањето влијае позитивно врз социјализацијата на нововработениот и неговата почетна посветеност кон организацијата. Социјализацијата го помага приспособувањето на вработениот во организацијата, што дополнително го зајакнува позитивното гледање на вработениот на работата, колегите и организацијата.

Насочувањето придонесува и кон целокупното работење на организацијата. Кога им се помага на новите вработени побргу да почнат да се чувствуваат како дел од организацијата, тие побргу почнуваат позитивно да придонесуваат во работењето на организацијата.

Оценување на обуката

Оценувањето на обуката ги споредува резултатите по извршената обука со целите на менаџерот како и обучуваните лица пред обуката. Евалуацијата на обуката подразбира мерење на ефектот од обуката врз работните перформанси и следење на работните перформанси.

Постојат четири основни категории на резултати од обука кои кожат да се измерат :

- Реакција- проценување на реакцијата на учесниците на програмата на обуката. Дали им се допаднала програмата, дали сметаат дека е вредна за потрошеното време и сл.
- Учење- тестирање на учесниците за да се востанови дали ги научиле принципите, вештините и фактите кои требало да ги научат.
- Однесување- проверка дали однесувањето на учесниците на работното место се променило после спроведената обука.
- Резултати- нешто што веројатно е и најважно а тоа одговорот на прашањето какви се крајните резултати ако се земат предвид целите кои се поставени пред обуката.¹²

¹² Dessler, G. (2007), *Osnovi menadzmenta ljudskih resursa*, Beograd : Data Status , стр.171

5. КОУЧИНГ- ИНСТРУКТИВНО ВОДЕЊЕ

Менаџментот на човечките ресурси станува сè позначаен фактор во водењето на организациите, а коучингот станува главен пристап и начин на менаџирање. Коучингот е процес на заемнодејство, преку кој менаџерите се стремат да решаваат проблеми поврзани со извршувањето на работата или да ги развиваат способностите на вработените. Процесот подразбира соработка и се темели на три компоненти: стручна помош, лична поддршка и индивидуален предизвик. Овие три елементи на коучингот се потпираат на емоционалната врска меѓу менаџерот/коучот и подредените/вработените.



Бидејќи коучингот е нешто што се случува меѓу две страни, две индивидуи, тој вид врска, како прво, треба да е присутна и, како второ, за да биде успешна треба да ја посакуваат двете страни.

Обуката (учењето и оспособувањето) и „коучингот“ се две различни работи, иако некои ги користат нив како слично или исто. Обуката е структурирана форма што е дизајнирана за да му обезбеди на вработениот знаења и вештини за да ги извршува задачите. „Коучингот“, од друга страна е процес што е дизајниран за да му помогне на вработениот да се стекне со поголеми компетенции и да ги надмине пречките така што ќе ги подобри работните перформанси или изведби. Обуката и „коучингот“ одат рака под рака: прво вие ги тренирате вработените со многу стручни работи, а потоа ги водите со мотивирање. Коучингот претставува инструктивно педагошко водење или водење преку поучување.

И двете, тренингот и „коучингот“ помагаат да се создадат услови што предизвикуваат некој да учи и да се развива. Луѓето учат од примерите на другите, преку формирање на слика во своите глави од она што тие се обидуваат да научат, преку добивање и разбирање на неопходните информации, преку нивно применување во нивната работа или праксата. Првиот услов за учење е дека лицето мора да биде мотиврано да учи. Повеќето вработени сакаат да бидат способни да ги извршуваат коректно своите задачи. Таа мотивираност ќе овозможи да ги извршуваат своите работни задачи според поставените стандарди само ако тоа е проследено со соодватна плата, придобивки (бенефиции), ако има предизвик, задоволство од работата и др.

Следниот услов за учење е да се вклучат во процесот на учење. Тоа се постигнува преку активна пракса во стекнувањето на вештините и со дискусија. Треба да се дава и повратна информација за време на нивното самостојно практикување.

Цели на коучингот се да се постигне / поттикне свесност и одговорност кај луѓето – проактивни луѓе. Коучингот води кон јакнење на дисциплината и подразбира постоење на цел – визија.

Коучинг подразбира водење со насочување, што парафразирано значи, ставање на работите во дневна светлина или разјаснување, со што ќе се осветли патот кон иднината.

Коучинг = Тренинг + Психологија / Педагогија + Менаџмент

Ефективниот коучинг всушност ја олеснува работа на вработените и им помага во нивната кариера преку: надминување на проблемите со извршувањето на работата, развивање на вештините на вработените, зголемување на продуктивноста, поттикнување на позитивизам во културата на работата.¹³

Надминување на проблемите со извршувањето на работата. Сигурно постојат некои вработени кои не можат да се справат со работните задачи што им се задаваат. Некој доставува писмени извештаи кои ја немаат потребната структура и содржина, друг не знае како да си го распредели времето, а пак трет никогаш навреме не доаѓа на состаноците. Секој еден од овие недостатоци ја отежнува работата. Коучингот често може да ги реши овие проблеми.

¹³ Harvard Business School, (2008), *Coaching and Mentoring*, (превод Људмила Маринова Андреева), Софија: Класика и Стил, стр.9

Развивање на вештините на вработените. Коучингот е средство за стекнување на вработените со потребните знаења и развивање на нивните вештини за успешна самостојна работа. Тој ја зголемува мотивацијата, влијае врз формирањето на позитивни ставови кај вработените во поглед на работните обврски и со тоа ја зголемува одговорноста. Луѓето со стекнати повеќе вештини, можат да преземат одредени рутински задачи, што му одземаат од времето на претпоставениот. Можноста да се делегираат тие задачи ќе ослободи повеќе време за претпоставениот за размислување, креативна работа, планирање и мотивирање на другите луѓе.

Зголемување на продуктивноста. Со воведување на потребниот know-how и со зголемување на ефективноста преку коучинг, луѓето ќе работаат поумно и подобро. Работата на организацијата, а со тоа и на позицијата на менаџерот во неа, ќе се подобрат.

„Негување“ на вработените, кои заслужуваат да бидат истакнати. Сопствениите шанси во кариерата, до определен степен, зависат од тоа, колку се развиваат човечките ресурси кои се менаџираат. Денес се на цена менаџерите, кои ги подготвуваат луѓето за разни важни улоги во организацијата.

Поттикнување на позитивизам во културата на работата. Добриот коучинг го зголемува задоволството од работата и мотивацијата за работа. Тој може да ги подобри работните односи со вработените, со што многу ја олеснува работата на менаџерите.

Тоа што е добро за менаџерот, добро е и за вработените, се разбира оние кои го прифаќаат ефективниот коучинг. Тоа им помага на вработените: да се мотивираат, да ги надминат проблемите во работата, да ги развиваат своите силни страни и нови вештини и да се подготват за повисоки должности.

Особено е значајно за секој менаџер да знае и може да ги идентификува можностите и предизвиците што ги овозможува коучингот. Секоја ситуација нуди можности за коучинг.

Секој менаџер треба да ги согледа добрите можности за коучинг, за да не му се случи да му поминат можностите за подобрување на извршувањето на работите. За таа цел, потребно е да направат список на сите луѓе со кои соработуваат на некој начин и за кои ефективниот коучинг би бил од полза. Потоа, ги определуваат приоритетите, за да ги идентификуваат трите најголеми можности. Суштината на коучингот е во тоа, искусен менаџер да ги научи другите како да ја извршуваат својата работа ефикасно и ефективно, споделувајќи ги со нив своите искуства. Коучингот треба да се фокусира на

најпроблематичните ситуации, односно таму каде што ќе има најголемо возвраќање од вложеното време и напори. Такви ситуации, во принцип, се јавуваат кога:

- Нововработен има потреба од работно воведување;
- Некој вработен е оспособен за нови задачи или вклучен во некој проект, па има потреба од малку помош и поддршка;
- Проблематичен вработен може да постигне прифатливи резултати во работата, ако му се даде определена насока.¹⁴

Оценката за извршувањето на работата често е најдобрата алатка за определување на важните можности за коучинг. Оценката за извршувањето на работата е формален метод, што го користат многу организации за оценување, доколку вработените се справуваат со поставените цели. Станува збор за водење на портфолио за вработените. Ваква оценка, во принцип се спроведува континуирано, но се прави годишна проценка, освен ако потребата не налага поинаку. Слично како и лекарскиот преглед, така и годишната оценка им дава можност на директорот и училиштето да ги идентификуваат проблемите, пред тие да станат хронични. Истовремено, таа им помага на наставниците, претседателите на стручните активи и директорот да се фокусираат на целите и очекуваните резултати од работата на училиштето, што влијаат на успехот на учениците. Евалмирањето, односно следењето и оценувањето на работата на наставниците, се користи и за зацврстување и формализирање на непрекинатата повратна врска, што треба да биде дел од секое заемнодејствие меѓу директорот / претпоставениот и наставникот / подредениот.

Ако со оценката за извршувањето на работата се констатира некаков проблем, што може да се корегира, тогаш директорот и наставникот треба да постигнат согласност во насока на неговото елиминирање. Коучингот е често дел од тој план. Овој тип на оценување се користи исто така и за определување на вештините, знаењата и/или искуството, што добрите наставници треба да ги стекнат како услов за напредување во кариерата. И тука, коучингот често е од суштинско значење за планот.

¹⁴ Harvard Business School, (2008), *Coaching and Mentoring*, (превод Људмила Маринова Андреева), Софија: Класика и Стил, стр.13

Коучингот како процес

Факт е дека за време на коучингот, може да се јават редица проблеми во однос на изведбата на работата, кои директорите, претседателите на стручни активи и наставниците со задоволство би ги избегнале. Имено, некој не може или не сака да соработува со другите, друг доминира во тимот до таков степен, што останатите не можат да си ја вршат работата како треба. Трети пак, постојано доцнат на работа. Секогаш е полесно да се затворат очите за некои проблеми, отколку претпоставениот да се соочи со нив. Ако однесувањето се должи на карактерот (на пример, наставник кој насилно се обидува да доминира во тимската работа), тогаш малкумина директори и претседатели на стручни активи би разговарале отворено со таквиот наставник. На крајот на краиштата, нивниот начин на размислување е дека, тие се претпоставени а не психолози. Други проблеми, како на пример постојаните доцнења, можат да бидат резултат на дисфункционалната ситуација во семејството. И тука, малкумина менаџери би се зафатиле со личните проблеми на луѓето. Но и покрај тоа, решавањето на проблемите, што влијаат врз изведбата и резултатите од работата е дел од работата на менаџерот и тоа е секогаш полесно, кога интервенцијата се прави навреме. Затоа не е добро проблемите да ескалираат.

Коучингот е процес од четири чекори: **набљудување или подготвка, проценка, активен коучинг и следење.**¹⁵

Чекор 1: Набљудување или подготовка за коучинг. Независно дали се извршува во моментот или во претходно, определено време и место, не треба да се презема ништо пред да се разбере ситуацијата, човекот и неговите способности. Тоа најдобро се постигнува преку набљудување. Целта е да се определат силните и слабите страни на вработениот и да се разбере влијанието на тоа однесување врз колегите и способноста да се постигнат целите.

Чекор 2: Проценка. Овој чекор започнува со внимателна подготовка. Тој вклучува најдобро можно разјаснување на целта на проценката, прашањата, што според менаџерот се важни, како и последиците ако не се решаваат таквите проблеми. Подготвениот коуч е подобар во работата. После ваквата подготовка, менаџерот ќе биде во состојба да влезе во дијалог со подредениот, за да се проценат стратегиите за разрешување на проблемите со исполнување и овладување со вештините.

¹⁵ Harvard Business School, (2008), *Coaching and Mentoring*, (превод Људмила Маринова Андреева), Софија: Класика и Стил.

Во многу случаи, проценката треба да доведе до план за коучинг, во поглед на кој се согласни двете страни. Тука дилемата е јасна: или ќе се постигне определен стандард за изведба на работата за дадено време или во спротивно се презема ризик од самоволие. Планот гарантира систематизирано внимание кон подобрување на извршувањето на работата.

Чекор 3: Активен коучинг. Откако ќе се разбере човекот, ситуацијата и ќе се разработи планот, започнуваат наставните сесии. Ефективниот коуч предлага идеи и совети на таков начин што, подредениот ги слуша, реагира и ја оценува нивната вредност. Давање и добивање на повратна информација е клучен и важен дел на активниот коучинг и евалуацијата во целина.

Чекор 4: Следење. Ефективниот коучинг вклучува следење на напредокот. Тоа им помага на луѓето да останат во траекторијата на подобрувањето. Ако се поместат од тој пат, тогаш следењето е можност на менаџерот да ги врати назад. Тоа може да вклучува задавање прашања за тоа што се прави добро, но и за она што не оди како треба. Сесиите за набљудување, дозволуваат да се забележи напредокот и да се побараат можности за продолжување на коучингот и повратната информација. Ако оперативниот план треба да се промени, тогаш ваквите средби за следење се токму тоа што дозволува да се направи тоа.

Ако станува збор за некој кој е нов во менаџирањето или за првпат е во ситуација да е во улога на наставник, тогаш во почетокот можеби ќе се чувствува неудобно и нема да е потполно ефективен. Но треба да се знае дека, со праксата тоа се подобрува и усовршува.

Како и во сè друго, така и ефективноста на коучингот зависи од подготовката. Подготовката треба да започне со создавање на клима за успех. Таа започнува со набљудување, бидејќи целта е да се разберат ситуацијата, вработениот и неговите карактерни особини, како и однесувањето во моментот на набљудувањето. Впечатоките, стекнати од набљудувањето на работата на вработениот кој е предмет на коучингот, ќе ја засилат способноста на менаџерот да предложи основани, соодветни и навремени совети. Со помош на тие впечатоци, менаџерот ќе може да најде одговор на прашањето: „Дали коучингот ќе му помогне на овој човек?“

Потребно е да се набљудува однесувањето на вработените на неформален начин (на пример на состанок) и формално (на пример кога зборува со родител на ученик на телефон). Треба да обрне внимание што тој/ таа не прави добро. Ако откријат проблеми, тогаш треба да се обидат да се најде причината.

Проблем на сите менаџери е што донесуваат предвремени проценки. Додека се подготвува менаџерот, не треба да приоѓа кон ситуацијата, што е предмет на коучингот, со претходно формирани проценки. Со едно или две набљудувања, често може да се дојде до погрешни заклучоци. Затоа, менаџерот треба да продолжи со набљудувањето, особено ако се сомнева во точноста на она што го согледал.

Потребно е да се следат пропустите во изведбата на работата и недостатокот од вештини. Како пропуст се смета разликата меѓу постојното извршување на работата од страна на некој вработен и тоа што го бара работата.

Недостатокот од вештини, е исто така несоодветствување, но овој пат меѓу постојните способности на вработениот и податоците, потребни за преземање на друга работа.

Пропустите во извршувањето на работата и недостатоците во способностите на вработените можат да се корегираат со коучинг.

Набљудувањето, на крајот, ќе го одведи менаџерот до поставување на некои хипотези или претпоставки за проблемот или пропустите во изведбата, што од своја страна ќе влијае на резултатот од коучингот. Но, претпоставката може да не е точна, ако гледната точка е погрешна или ограничена. За да се провери претпоставката, менаџерот треба да ги прашува и другите за нивното мислење. Можно е тие да имаат сосема друго гледиште.

Слушањето е другиот елемент на подготовката. Менаџерот не треба секогаш исказите на луѓето да ги прифаќа буквално, затоа што ја согледува само површноста. Тој треба да поставува редица прашања за да го осознае вистинскиот проблем, причина или состојба.

Првото прашање што треба да си го постави секој менаџер, откако ќе дојде до заклучок дека постои некаков проблем е: „Дали коучингот може да помогне во овој случај?“ Да му се помогне некому или да се поучува некој, што не сака или не може да прифати помош, значи безмилосно трошење на времето. Вработениот треба да биде мотивиран да се поучува и усовршува.

Коучингот не може да го подобри однесувањето или изведбата на работата во секој случај. Така на пример, на вработен што одрекува дека постои проблем или ги обвинува другите за тој проблем, не може да им се помогне, освен ако не го убедите дека греша. Истото важи и тогаш кога однесувањето е длабоко вкоренето, до степен на стекната навика.

Повеќето менаџери се поборници на дејствување веднаш и сега. Но, она што е битно да го знаат е дека, применување терапија без вистинска дијагноза е опасна работа. Од тие причини по набљудувањето, а пред ефективниот коучинг мора да се застапи и вториот чекор а тоа е проценката. Во тој поглед, свое значајно место има и самопроценката, што вработениот треба да ја даде за себе.

Искусните менаџери, ги користат и искуствата на другите вработени при давањето проценка и утврдување на потребите за примена на коучинг за некој вработен.

Откако ќе заврши со подготовката, менаџерот треба да го започне дијалогот со вработениот, во однос на согледувањата на менаџерот од набљудувањето. Во оваа фаза треба да се зборува за проблемот а не за неговото решение.

Една од причините за фокусирање на однесувањето, а не на личните ставови или мотиви е тоа што однесувањето може да се документира со висок степен на сигурност, а ставовите или мотивите не. Освен тоа, однесувањето е надворешна појава и не е поврзано со чувствата за идентичност на индивидуата. Соодветно на тоа, посочувањето на недостатоци во однесувањето не ја искривува претставата на личноста за нејзината сопствена вредност. Наместо да заземе одбрамбена позиција, вработениот може да се приклучи кон менаџерот во непристрасното и објективно оценување на проблемот.

Затоа кога менаџерот ќе ја започне дискусијата со вработениот, треба да се придржува кон однесувањето и треба да започне со комплимент, бидејќи на тој начин на вработениот ќе му ја „нахрани“ суетата и нескриеното его.

Најпродуктивното општење меѓу луѓето се остварува преку дијалог, односно разговор на два или повеќе учесници. Во дијалогот едниот предлага идеја или поставува прашање, а другите одговараат, фрлајќи светлина врз прашањето и често посочувајќи нови патишта за истражунвање. Интерактивниот дијалог, при кој секој има можност да се искаже, ги доближува луѓето до вистината.

Прашањата за сондирање, се од фундаментално значење за ефективното воопштување преку дијалог. Тие им помагаат на менаџерите да ги разберат другите и да ги идентификуваат проблемите во работењето. Таквите прашања се од типот:

- „Дали си се обидел да ...“
- „Кој е според тебе, најдобриот начин да ...?“
- „Што мислиш дека ќе се случи, ако ти ...?“

Соодветните прашања за сондирање, ја отвораат вратата кон ефективниот пат на дијалогот, доближувајќи ги двете страни до сржта на проблемите и нивните решенија.

Познато е од пракса дека, разликуваме отворени и затворени прашања. Секој од ови два вида прашања, води кон различен одговор.

Затворените прашања бараат одговори со „да“ или „не“. Тие треба да се користат за да се: фокусира одговорот, да се потврди повторно она што другиот го кажал, за да се поддржи согласувањето меѓу двете страни.

Спротивно, отворените прашања, го провоцираат соговорникот да ги искаже и сподели своите идеи. Треба да се користат за да се: искажуваат алтернативи, откријат потреби и интереси, поттикне подлабоко размислување.

Отворените прашања се користат кога се сака да се откријат мотивите и чувствата на другите луѓе или кога се сака другиот сам да си го реши проблемот, односно да се насочува и води кон целта. Преку поставување на соодветни прашања може да се осознае стојалиштето на другиот и продлабочените размислувања за проблемот. Тоа на менаџерот ќе му помогне за да даде подобар совет.

Како коуч, менаџерот треба да биде исклучително фин и коректен кон вработените. Тоа не е секогаш лесно. Многу од луѓето се толку уверени во тоа дека се прави, што не слушаат кога некој друг дава свое мислење. Наместо тоа, тие го користат времето за да се подготват за следниот исказ. Се преправаат дека слушаат, но едвај чекаат да проговорат. Тој проблем може да се надмине преку активно слушање, односно со целосно насочување на вниманието кон соговорникот. На тој начин, се покажува внимание и почит.

Активниот слушател обрнува внимание на соговорникот преку: поддржување на директен контакт со очите; насмевка во соодветни моменти; избегнување на фактори кои расејуваат; водење на белешки само кога е неопходно; примена на невербална комуникација; прво се сослушува соговорникот, а потоа давање на оценка; избегнување на секако прекинување на соговорникот, освен за објаснување на нешто

Треба да се слуша внимателно дури и тогаш кога некој не се сложува со кажаното. Тоа не е лесно. Луѓето, често избувнуваат за да го оспорат тврдењето на другиот, тогаш кога не се согласуваат, во моментот кога ќе го чујат тоа. Менаџерите треба да го избегнуваат тоа. Наместо веднаш да се реагира, добро е да се запишат оние нешта со кои не се сложува. Треба да им се дозволи на другите да се искажат, Тврдењата ќе се оспорат, откако ќе дојде време за тоа.

Додека се сондира со отворени и затворени прашања, битно е менаџерот да биде во состојба да ги открие емоциите на другите.

Кога менаџерот го спроведува коучингот, тогаш откривањето на емоциите зад искажаните мисли, може да е најважното нешто за менаџерот, но во исто време и најтешкиот предизвик. Тие емоции се важна насока за определување на видот на поддршка, што му е потребна на вработениот.

Третиот чекор е активниот коучинг. Дури откако менаџерот ќе го разбере човекот и ситуацијата, тој е подготвен да ги започне сесиите на коучинг. Тука она што е стекнато со набљудувањето ќе се соочи со праксата.

Уште при фазата на дискусијата, менаџерот и подредениот вработен, треба да ја оцениле и да се договориле за целта на коучингот. Тоа може да биде: да се подобри способноста за делегирање, да се надмине проблемот во начинот на кој што се прават месечните извештаи, да се надмине проблемот со планирање на времето, да се подобри комуникацијата со учениците и колегите, и сл. Сега, откако менаџерот и вработениот се готови да пристапат кон активен коучинг, менаџерот треба да се наврати на претходните дискусии и да се потврди согласноста во поглед на целите на училиштето. Треба да се увери дека се разбираат во потполност.

По постигнатата согласност, следниот чекор е да се подготви оперативен план, што ќе овозможи, преку коучингот, двете страни да ги доведе до крајните и посакувани резултати. Оперативниот план содржи: формулирање на целите, индикатори и критериуми за мерење на успехот, график на активности и јасно покажување на тоа како двете страни ќе работат заедно. Користа од формален оперативен план е во тоа што, и двете страни ќе знаат точно: што очекуваат, кои се заедничките задолженија и како ќе се мери успехот. На тој начин се исклучува можноста, кога коучингот ќе започне, некоја од страните да рече: „Јас не ги замислував работите вака.“

Коучингот може да се подобри и со подобрување на климата за работа. При постоење на ривалство, нема ефективен коучинг.

Коучингот се соочува со проблемот на најценетиот и ограничен ресурс на менаџерите, а тоа е времето. Сите менаџери се притиснати од хроничен недостаток на време: било за да го разработуваат буџетот, за планирање, за состаноци и за безброј други нешта, кои што му ја исполнуваат дневната програма. Затоа, потребно е да се внимава на времето што треба да се посвети за коучинг. Тој е важен, но важни се и многу други нешта. Разумните менаџери го распределуваат ограниченото време соодветно на своите приоритети.

Човек тежнее да го користи своето време оптимално, тогаш кога ќе осознае дека во некои ситуации коучингот би бил покорисен во споредба со други пристапи.

Секој ефективен менаџер знае и умее да делегира задачи и одговорности. Тоа му заштедува време, што ќе му е потребно за да реши некои поважни проблеми. Друга предност е дека, луѓето на кои им се делегираат задачите, добиваат можност да прифатат поголема одговорност и да ги развиваат сопствените способности. Некои ситуации на коучингот се податни за делегирање. Возможно е во некои случаи, друг вработен да е во состојба да ја заврши работата подобро од менаџерот. Но, прашањето е дали ќе најдете секогаш други вработени, што се подготвени и сакаат да им помогнат на другите свои колеги, кои имаат потреба од помош.

Друго нешто, што може да го направи секој менаџер, за да биде добар коуч е да обрне внимание на психолошката клима, во која се спроведува коучингот. Имено, резултатите од коучингот се подобри, тогаш кога менаџерите создаваат клима, што го помага учењето. Таа клима се карактеризира со:

- Заемна доверба и почит
- Одговорност за постигнатите резултати
- Мотивираност на луѓето да учат и да се усовршуваат

Секој менаџер треба да знае дека најмоќната алатка во коучингот е сопственото однесување на работното место, затоа што вработените постојано ги набљудуваат своите менаџери. Ги следат во тоа како им ги делегираат задачите, како комуницираат со другите, како го распределуваат своето време и каков е нивниот приод кон филозофијата за целоживотно учење. Некои вработени сакаат „да ги имитираат“ во однесувањето своите претпоставени. Затоа, ако сакаат да бидат добри како коуч, тие треба да бидат добри како менаџери но и како колеги. Менаџерите треба да си постават стандарди, што би сакале да ги достигнат нивните подредени. Менаџерите треба да бидат модел за добро однесување.

6. ФАКТОРИ НА МОТИВАЦИЈА

Човекот како свесно живо суштество постојано превзема некакви активности заради остварување на одредени цели. Сиве овие активности се поттикнувани од определени внатрешни потреби и побуди. Овие појави кои доведуваат до поттикнување на определени активности и кои го определуваат нивниот интензитет и времетраењето, се познати под поимот мотивација или мотивирање.

„Мотивацијата може да биде дефинирана како психолошка сила која го одредува правецот на однесување на личноста во организацијата, нивото на напор на личноста и нивото на истрајност.“¹⁶

„Со терминот мотивација се означува динамиката на процесот на внатрешната условеност на поведението на човекот. Мотивацијата е ознака за комплекс од фактори кои го насочуваат и обусловуваат поведението на човекот.“¹⁷

Мотивацијата може да потекнува од внатрешни и надворешни извори. Внатрешно мотивираното однесување е однесување кое е извршувано за сопствени цели, изворот на мотивација е фактичкото извршување на однесувањето, а мотивацијата доаѓа од вршење на самата работа.

Надворешно мотивирано однесување е однесување кое се врши за да се стекнат материјални или општествени награди или да се избегнат казни, каде што изворот на мотивација се последиците од однесувањето а не самото однесување.

Во литературата се сретнуваат голем број на теории поврзани за мотивацијата, а меѓу нив позначајни се:

- **Масловата теорија за мотивација**
- **Херцберговата теорија за мотивација**
- **Врумовата теорија за мотивација**

Масловата теорија своето име го добила според нејзиниот творец Маслов и истата го застапува мислењето дека потребите на секој човек имаат определен хиерархиски ред.

¹⁶ Џонс, Р. Г., Џорџ, М. Џ. (2008), *Современ менаџмент*, Скопје: Глобал Комуникации, стр.519

¹⁷ Гоцевски, Т. (2000), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет, стр.320

Нивното рангирање е според неодложноста и редоследноста, па според тоа на прво место се основните физиолошки потреби (глад, жед, потреба од стан, облека и слично), потоа следат физиолошки потреби од втор ранг (безбедност, одржување на интегритетот на личноста, заштита од загрозувања, од насилства и сл.).

На трето место според Масловата теорија се наоѓа потребата од припаѓање, симпатии, љубов, учество и сл. Следи потребата од почитување, самопочитување, почитување на другите луѓе и сл. На врвот од хиерархискиот ред се наоѓа стремежот за самопотврдување, успех, творештво, афирмација и сл.

Херцберговата теорија тргнува од стојалиштето дека човекот, во зависност од низа фактори, може да биде задоволен од својата работа или обратно да не е задоволен. Ваквите појави се спротивни и независни една од друга. Како фактори кои најмногу влијаат врз човекот се : видот на работата која се извршува, самостојноста на човекот при вршење на работата, можноста за самоиницијативност при вршење на работата, љубовта кон работата и професијата и сл. Сите овие фактори според Херцберг влијаат врз мотивацијата на луѓето за извршување на задачите. Како мотивирачки фактор се појавува и потребата од самопотврдување или самодокажување. Праксата покажува дека човекот е задоволен од својата работа се додека се чувствува потребен и полезен и се самореализира преку работата.

Како факторикои влијаат негативно врз мотивацијата на вработените се наведуваат: платата, раководењето, меѓучовечките односи, условите за работа и сл. Овие фактори влијаат негативно врз работниците ако се манифестираат негативно.

Врумовата теорија за мотивација тргнува од ставот дека не треба да се зборува за видот на мотивот кој во моментот придонесува за успешност во работата, туку треба да се анализира целиот циклус на мотивацијата. Тој процес е од психолошка природа и има психолошки законитости. Целта која се стреми да ја оствари некој вработен не е ништо друго туку приближување, тендирање кон нешто. Ако работникот не се стреми да се приближи кон поставената цел, тогаш тоа не е ништо друго туку мотив за одбегнување. Обете појави зависат од поставената цел за обезбедување на определено задоволство од работата. Оттука очекувањето, како фактор на мотивацијата, има пресудно значење.

Мотивирањето претставува сложен процес од кој зависи како успехот на секој поединец така и успехот на целата институција. Затоа менаџерите настојуваат да го водат, управуваат и контролираат процесот на мотивирање.

Постапките од кои го сочинуваат процесот на мотивирање подразбираат дека менаџерот треба секому да му ги определи целите, за да знае секој каде е насочен и што треба да направи, да комуницира за секоја личност да ја мотивира за работа, да ги интегрира интересите на организацијата со интересите на поединците, да обезбеди помошни услови за секој поединец и така да го мотивира, да обезбеди услови за тимска работа поврзувајќи ги целите на поединците со групните.

Процесот на мотивирање во основа опфаќа три фази: фаза на утврдување на индивидуалните потреби на секој поединец кои менаџерот треба да ги согледа, фаза на создавање поттикнувачки мотиви, фаза на објаснување како може секој извршител да ги задоволи своите потреби исполнувајќи ги целите на организацијата.¹⁸

Менаџерот на една образовна институција е должен да ги направи сите напори за да ги мобилизира сите расположливи ресурси и да ги насочи кон остварување на поставената цел на организацијата. Тој треба да ги користи сите методи и принципи за да ги мотивира вработените со цел да оствари максимални резултати од работењето на својата институција. Успешен менаџер не е оној кој што се организира сам и сам постигнува резултати туку напротив оној менаџер кој успева да ги мотивира сите и да ги насочи кон остварување на поставената цел. Исто така, успешен менаџер не е оној кој се однесува круто со вработените, кој ја наметнува својата волја со принуда и кој се повикува на службената положба и моќ, туку менаџер кој има добар однос со вработените, ги разбира нивните потреби, подготвен е да им помогне, не се наложува од позиција на сила и моќ.

Како што беше претходно напоменато мотивирањет претставува сложен процес и зависи од многубројни фактори.

Иако е тешко да се искристализираат факторите од кои зависи мотивацијата, бидејќи во тоа има многу индивидуалности на секој поединец, сепак направена е нивна систематизација.

¹⁸ Гоцевски, Т. (2000), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет, стр.328

Спред таа систематизација постојат следните фактори кои влијаат врз мотивацијата:

- остварување на висок финансиски приход од работата,
- општествениот статус и респект,
- сигурноста,
- атрактивната работа,
- можноста за унапредување,
- активностите за кои вреди да се потроши време,
- личната моќ и влијанието,
- постапувањето со секој поединец како со посебна личност,
- секој човек да има можност за изразување во својата работа,
- праведниот и вреден надзор.

Покрај овие фактори кои влијаат на мотивацијата, менаџерот е должен да ги почитува и личните карактеристики на секој поединец бидејќи и тие имаат големо позитивно или негативно влијание врз мотивацијата.

Првата група на фактори кои придонесуваат за мотивираноста или немотивираноста за работа се : знаењето, способноста, ставовите, вредностите, нивото на физичката енергија, разновидноста и интензитетот на потребите, персоналните апетити, имиџот, задоволството и сл.

Втората група на фактори кои придонесуваат за мотивираноста или немотивираноста, спаѓаат: определувањето на задачите, плаќањето, другата корист од работата, можноста за унапредување, разни правила и регулативи, политиката, односот помеѓу менаџерите од ист ранг, физичкото и психичкото окружување, други стимуланси и награди.

Во областа на воспитно-образовниот систем, постојат и специфични фактори и начини со кои се поттикнува креативноста и ефикасното извршување на задачите.

Во оваа група спаѓаат, пред се:

- пофалбите,
- наградите,
- признанијата,
- укорите,
- натпреварувањата,
- меѓународната презентација на постигнатото,
- апликативноста на постигнатото,
- високи државни награди,
- материјални стимулации,
- стипендии,
- фондациите и сл.¹⁹

Освен претходно споменатите фактори, денес практиката покажува дека најбрзи и најефикасни ефекти за извршување на поставените задачи се постигнуваат преку материјалните стимулации, се разбира, ако се тие правични и пропорционални со обемот и со тежината на задачите кои се дадени како обврска.

¹⁹ Гоцевски, Т. (2000), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет, стр.335

7. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА КАКО ФАКТОР ЗА УСПЕШНО ЛИДЕРСТВО

Долго време се сметало дека когнитивната интелигенција (IQ) има најзначајна улога во постигнувањата на луѓето и диференцирање на просечните од истакнатите извршители. Но набрзо во пракста се покажало нешто друго. Имено, многу луѓе со неверојатна интелигенција се ограничени во својата способност да управуваат со своето однесување и добро да се согласуваат со другите луѓе. Од друга страна многу просечно интелигентни луѓе исклучително успеале и во животот и на професионален план. Поради тоа се појавува една нова мера која се нарекува емоционална интелигенција (EQ).

Едноставно кажано, емоционалната интелигенција е способност за препознавање на чувствата, нивно јасно идентификување, разбирање, способност за контролирање и нејзино користење при изразувањето на мислите.

Емоционалната интелигенција е она нешто кое определува како управуваме со своето однесување, како ја совладуваме општествената комплексност и сложеност и како донесуваме лични одлуки кои не водат до успех во животот и работата.

Емоционалната интелигенција се стекнува со искуството а се моделира со едукацијата. Постојат четири вештини на емоционална интелигенција: самосвест, владеењето со себеси, општествената свест и меѓучовечките односи. Овие четири вештини ја дефинираат способноста на луѓето да ги препознаат и да ги разберат емоциите, како и нивната способност таа свест да ја употребат за управување со сопственото однесување и со своите односи со другите луѓе.

Самосвеста е значајна за да се согледа објективно својата ситуација и тоа е способност точно и прецизно да се регистрираат своите емоции во даден момент и ситуација, како и своите генерални тенденции-контрола на сопствените типични реакции. Емоциите секогаш служат за определена цел и секогаш доаѓаат од некаде. Ситуациите кои создаваат силни емоции секогаш бараат повеќе размислување.

Штом си признае и оддели време за да разбере што чувствува, тогаш човекот ги има потребните информации, потребни да ја направи вистинската промена во животот или работата, односно да се поттикне на акција. Тоа не е ништо друго туку владеење со себеси, што е потребно за да се направи добар план и успешно да се имплементира. Владеењето со себеси е способност да се употреби свеста за сопствените емоции за да се остане флексибилен и позитивно да се насочи своето однесување.

Кога човек е во состојба да ги анализира работите како изгледаат од аспект на другите луѓе, како тие гледаат на работите и акциите што гипреземаат, тогаш тој поседува општествена свест. Општествената свест е способност да се регистрираат емоциите на другите луѓе и да свти што точно со нив се случува, односно што мислат.

Исто така многу е важно да се поседува вештина на општење со другите или способност за воспоставување добри меѓучовечки односи. Тоа обезбедува јасна комуникација и ефикасно постапување во конфликтни ситуации. Потребно е да покажува доверба и почит кон соговорниците.

Емоционално интелегентно лидерство

Емоционално интелегентно лидерство се однесува на целосно развивање и применување на емоционални и социјализирачки вештини на особата, за да се влијае ефективно на конструктивните напори на другите луѓе. Потребата од емоционално интелегентно лидерство во организациите денес е далку поголема од било кога, поради големите и брзи промени на кои влијае технолошкиот развој, глобализацијата и децентрализацијата.

Постојат два сета или комплети од вештини кои се однесуваат на емоционално интелегентно лидерство.²⁰

Првиот сет ги вклучува клучните или основните вештини на емоционалната интелигенција значајни за секој поединец на секое работно место. Тие се:

- **Познавање на самиот себе**
 - признавање и препознавање на сопствените емоции;
 - диференцирање на емоциите;
 - познавање на причината за појавата на дадена емоција.
- **Одржување контрола**
 - да не се реагира веднаш (спротивставување или одложување на импулсивен одговор или акција)
 - контролирање на агресивното, непријателското и неодговорното однесување;
 - управување со емоциите на флексибилен и прилагодлив начин

²⁰ Петковски, К., Пеливанова, Г. (2009), *Предизвиците на современото лидерство во образованието*, Битола: Херакли Комерц, стр.225

- **Способност за „читање на другите“**
 - да се биде свесен за емоциите на другите;
 - да се препознаат и прифатат емоциите на другите;
 - да се има разбирање како и зошто луѓето се однесуваат на таков начин;
- **Свесност за јавното мислење**
 - да се биде способен за проценка на ситуацијата;
 - да се има јасна визија;
 - да се биде објективен.
- **Флексибилно комуницирање**
 - да се поседува широк спектар на емоционални изразувања;
 - да се биде автентичен;
 - да се искажуваат своите потреби и да се респектираат потребите на другите

Бидејќи се работи за лидерство односно водење на другите освен основните потребно е и поседување на вештини од повисок ред, а тоа би биле:

- **Преземање одговорност**
 - да се делува независно и пресметано;
 - да се прифатат проблемите;
 - да се решаваат проблемите.
- **Генерирање на можности за избор**
 - да се отвори личноста кон различните можности за секоја дадена мисла, акција или солуција
 - да се биде способен да се откријат достапните можности во секоја дадена ситуација и да им се помогне на другите да ги согледаат тие можности.
- **Визионерство кое влева доверба**
 - да се има посебен, односно сопствен поглед на иднината
 - да се влее целосна доверба во потребите од визијата и во тој контекст на потребната комуникација и насоките за акција.
- **Храброст**
 - да се има храброст да се погледнат можностите и да се погледнеме самите ние;
 - да се има храброст да се преземе одговорност;
 - да се има храброст да се прифатат трендовите и стандардите во однос на начините на спроведување на активностите
 - да се има храброст да се донесат силни/остри одлуки.

- **Одлучност**

- регуларно донесување на одлуки за тоа што треба да се направи со силна определба;
- демонстрирање пред другите на сопствената определба и посветеност на планот за акција.

Емоционално интелегентното лидерство се фокусира на користењето на нашето емоционално и рационално „know-how” за да ги мотивира другите да ги постигнат целите на работното место кои се однесуваат на потребите на персоналот како и организацијата во целина.

8. КОМУНИКАЦИСКИ ВЕШТИНИ НА ДИРЕКТОРОТ - ЛИДЕР ВО УЧИЛИШТЕТО

Постојат многу и различни дефиниции за комуникацискиот процес како по својата едноставност така и по својата сложеност. Комуникацијата се дефинира како пренос на информации на други лица со што тие имаат разбирање за тоа, исто како и вие.

Комуникацијата е секојдневна вообичаена работа. Без комуникација сето она што го мислиме и го имаме стекнато како знаење ќе престане да постои, а секоја наредна генерација ќе биде посиромашна за искуството на претходната.

Комуникацискиот процес претставува разменување/давање и примање информации, факти, мислења, ставови и чувства за кој се потребни најмалку двајца учесници-испраќач и примач. Пораките кои се испраќаат треба да бидат јасни, точни, концизни и разбирливи за оној на кого му се упатени. Но самите пораки не се артикулираат само вербално. Во комуникацискиот процес, освен со зборови се учествува и со сета појава која подразбира гестови, движења, тон и боја на гласот и сл.

Постојат повеќе видови комуникација.

Писмена комуникација-читањето не е едноставен процес на декодирање на напишаното или доозначувањето на зборови кон одредени поими. Читањето е процес на добивање сознание од текст со употреба на стратегии и вештини кои им се достапни на многу од нас. Големо внимание треба да се посвети и на значењето на пишуваниот јазик и стил на испраќачот. Добрите менаџери односно лидери ќе знаат да прочитаат нешто повеќе од она што е напишано со зборови. Она што се вели читање меѓу редови. Често пати усната комуникација треба да ја надополни писмената заади сигурност дека сите напишани елементи во контекстот се разбрани правилно.

Предноста на писмената комуникација е постоење доказ за веќе кажаното, а напишаното си стои, па примачот е во ситуација временски неограничено пораката да ја чита повеќе пати. Недостатоци се тоа што не постои брз начин да се провери дали е добро римена и несекогаш овозможува одговор.

За писмената комуникација биде успешна потребно е да се има јасна цел, да се размисли за тој што ќе ја прими како и кога ќе ја прими, да има внимателно избрани зборови, да има куса и јасна содржина, да се провери дали е упатена до вистинската личност.

Говорната комуникација е важна не само во секојдневието, тук и во деловното комуницирање. Успехот на говорната комуникација во голема мера зависи од тоа колку се внимава на нејзините елементи: брзина на говорење, изборот на зборови, темпото на зборување.

При говорната комуникација треба да се внимава на тоа како кажаното звучи. Да се внимава на тонот и јачината на гласот. Брзото говорење може да биде пречка во комуникацијата при што оној што ја прима пораката може да пропушти нешто од кажаното, ако пак говорот е монотон постои опасност да се јави незаинтересираност за темата. Што се однесува до стилот и јазикот треба да се избегнуваат скратени зборови и употреба на зборови без значење.

При изборот на зборовите треба да се користат едноставни разбирливи зборови, недвосмислени, кратки и јасни.

Невербална комуникација-говорот на телото е битен елемент во остварување на успешна комуникација и е важен исто колку и говорниот јазик. Тој претставува природна реакција и е составен дел од секоја конверзација, а како таков претставува многу ефектна форма на комуницирање. Во невербална комуникација спаѓаат : физичките карактеристики на личноста (лик, тело, боја на очи, мирис, здив), употреба на простор (територијална тенденција), употреба на време (точност, перцепција и чувство за време).

При користење на говорот треба да се внимава, однапред планиран говор на тело, инаку тоа најчесто се претвора во лошо одиграна претстава.

Невербалната комуникација ја подобрува општата комуникација. Го следи говорот и при тоа потребно е да се избегнуваат сигнали кои би претставувале пречка во комуницирањето. Невербалното комуницирање е особено важно во процесот на преговорите, договорите, презентациите и сл.

Комуникацијата како менаџерска вештина

Во дефинирањето на поимот комуникација се споменува и ставот според кој „комуникацијата е процес преку кој лидерот ги остварува сите свои функции-планирање, организирање, раководење, контролирање и мотивирање“.

Комуницирањето зазема централно место во менаџерските улоги, тоа е општа човечка особина, а не нешто својствено само на менаџерите и лидерите.

Како што беше претходно споменато комуникацијата е присутна во сите менаџерски функции и активности.

Со посредство на комуникациската вештина лидерот мора да мотивира и поттикнува на организирано остварување на целите и задачите, па согласно тоа да биде личност на која ќе му се верува. Неговите зборови и постапки мора да бидат убедливи за другите.

Мора да се докаже како интелигентен и доволно чесен да даде правилни информации. Исто така менаџерот мора да создаде меѓусебно почитување кај своите соработници и подредени.

Вештиот менаџер сигурно ги препознаваат целите на својата секојдневна комуникација. Кога ќе се почувствува природата и целта на комуницирањето што менаџерите треба да го изведат, тогаш проблемот добива целосно нова димензија.

Помеѓу бројните цели на комуникацијата се и следните:

- барање или прифаќање информации, лоцирање на вината, храбрење, контрола, давање предлози, спротивставување;
- зборување со различни нивоа во хиерархијата: со поединци, групи, оддели и надворешно со клиенти, добавувачи, банки;
- користење на формално комуницирање (состаноци, извештаи, предлози, забелешки) и неформално комуницирање (консултации, совети, обраќање на други вработени);
- работење во разни улоги: претседавач, водач на проект, аналитичар, подреден колега;
- проценување на комуникациите: дали се тие факти, мислења, интриги, озборувања;
- градење мрежи за добивање вистинска информација која може да биде дадена отворено или затворено;
- барање да се влијае на оние врз кои немате моќ.

Менаџерите треба да бидат ефективни комуникатори за да постигнат добри резултати во организацијата. Без разлика за каков вид комуникација станува збор, од исклучителна важност за организацијата е тоа да не биде еднонасочен процес.

Не е доволна ниту таа да биде само двонасочен процес, иако двонасочноста која вклучува испраќање порака и добивање повратна информација е исклучително важна и неопходна за целосно спроведување на организацискиот процес.

Менаџерите имаат свои стилови на водство кој влијае на начините со кои тие комуницираат со вработените. Но треба да се знае дека не постои некој волшебен стил којшто менаџерите ги прави ефективни водачи. Тие треба да развиваат различни стилови кои најмногу одговараат на следниве три елементи во секоја ситуација на водство: ти како водач (водач), твоите подредени (следбеници), работата што треба да се изврши (ситуацијата). Со разбирањето и анализирањето на овие три елементи, секој претпоставен ќе може да го избере правилниот стил за секоја ситуација.

Според Бланчард и Херси²¹ постојат четири основни стилови на водство:

- наредувачки
- тренерски
- подржувачки
- делегирачки

Секој од овие стилови е соодветен во зависност од ситуацијата, но треба да се има во предвид и дека секој поединец преферира свој стил и често многу е тешко тој да го промени стилот, дури и кога знае дека треба тоа да го направи.

Наредувачки стил е многу погоден кога треба да се изврши комплексна задача и кога подредените немаат искуство со тоа, не се мотивирани да го направат тоа или кога постои краток краен рок. Тогаш претпоставениот објаснува што треба да се направи и им кажува на подредените што треба тие да направат. Во таква ситуација може да се западне во претерано зборување (комуницирање) што од своја страна доведува до создавање на конфузија во размислувањето и непотребно губење на време.

Тренерскиот стил (обучувачко-водечки стил) е погоден кога подредените се добро мотивирани и стануваат поискусни со самиот тек на извршување на задачата. Тоа што им треба во таков случај е деталното објаснување и помагање за да се разберат нештата. На овој начин поминатото време со подредените се користи за градење на добри односи со нив.

Стилот на подржување функционира тогаш кога луѓето се добри познавачи на бараните техники и имаат постигнато определен степен на развој во односите со претпоставениот.

²¹ Петковски, К., Алексова, М. (2004), *Водење на динамично училиште*, Скопје: Биро за развој на образование, стр.135

Тогаш претпоставениот посветува доста време во зборувањето со нив со цел повеќе да ги вклучи во одлучувањето, како и да ги слушне нивните сугестии за подобрување на извршувањето на работата.

Делегирачки стил е исправен тогаш кога подредените се наполно упатени и успешни во извршувањето на задачата и претпоставениот може едноставно да им дозволи да пристапат кон реализација. Луѓето со искуство не сакаат претпоставениот да им е „обесен на раменици” и постојано да се меша во нивната работа. Меѓутоа и покрај тоа, претпоставениот треба „со едното око” сепак да ја следи нивната работа за да биде сигурен дека се одржува потребниот стандард на работењето.

Подобрување на комуникациските вештини

Фокусот е насочен кон функционалните аспекти на комуникацискиот развој, знаења и вештини: читање, пишување, говорење и слушање на различни целни групи и разноводна публика. Причината за запознавање со комуникациските вештини не е во поентата да се добие компетентност во различни вештини на читање, пишување, слушање и говор, туку многу позначајна цел е да се научи како да се употребуваат овие вештини во праксата на секојдневното комуницирање. За успешно работење на една организација, потребно е постојано да се инвестира во едукацијата на вработените. Треба да се истакне дека тешко може да се очекува од вработените да ја извршуваат својата работа добро, ако не им кажеме и покажеме како тоа да го прават. Конверзацијата или умешноста за спонтаност во разговорот со некоја личност или група на луѓе е како играње карти, возење кола или водење на сопствена продавница. Покрај природна надареност, потребно е да се работи на вештината за говорење и таа постојано да се развива.

За да примачот на пораката ја прими вистинската порака и да биде предизвикана саканата реакција потребно е :

- да има јасна цел на пораката
- да се размисли за тој што ќе ја прими пораката, како ќе ја прими
- да се изберат внимателно зборови
- да се внимава на речениците и стилот
- да има кратка и јасна содржина
- да се размисли дали се обраќа до вистинската личност
- да се поставуваат специфични прашања
- користење на говорот на телото

Колку една конверзација ќе биде успешна зависи и од начинот на слушање. Активното слушање може да се претстави преку следната листа на активности.



Активното слушање има важна улога во успешноста на комуницирањето и реализирањето на задачите, затоа е потребно да се развива позитивен став кон активното слушање.

При тоа треба:

- да се внимава на концентрацијата и вниманието
- да се научи како да се прекине комуникацијата доколку не е ефикасна
- да се открие суштината на пораката
- да се оствари добар визуелен контакт
- да се слушне пораката во целина
- да се внимава на невербалните знаци
- доколку не е јасна пораката, да се праша
- да се внимава на психолошките потреби на соговорникот
- да се биде трпелив и да се остави соговорникот да ја заврши мислата
- да се поставуваат јасни прашања
- да се манифестираат знаци на заинтересираност

Комуникацијата во една организација како што е училишната организација има значајна улога. Недостигот на комуницирање или лошото комуницирање сигурно дека негативно ќе се одрази и во процесот на менаџирање од страна на директорот. Лошата комуникација претставува предуслов за лошо планирање, криво одлучување, недоволно организирање, недоследно раководење и површна контрола. Затоа еден од основните предуслови за функционирање на директорот како инструктивно-педагошки лидер во училиштето е да воспостави успешна комуникација со своите вработени.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Познато е дека директорот во едно училиште извршува повеќе функции, како што се планско-програмерската функција, организаторската функција, функција на водење, евалuatorско-истражувачка функција и инструктивно - педагошка функција. Оставарувањето на инструктивно – педагошката функција е предмет на интерес во ова истражување, но ставена во еден современ пристап на менаџирање а тоа е лидерството, како појава во рамките на ова истражување.

Значи, предмет на ова истражување се компетенциите на директорот како инструктивно-педагошки лидер во училиштето

Инструктивно-педагошкото лидерство претставува значаен пристап и начин на менаџирање. Тоа претставува процес на заемнодејство, преку кој директорите - менаџери се стремат да решаваат проблеми поврзани со извршувањето на работата или да ги развиваат способностите на вработените. Процесот подразбира соработка и се темели на три компоненти: стручна помош, лична поддршка и индивидуален предизвик .

Овие три елементи пак се потпираат на емоционалната врска меѓу директорот-лидер и наставниците.

2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со оглед на важноста на инструктивно-педагошката функција на директорот во училиштето, цел на ова истражување е да се испита дали и во која мера директорите претставуваат инструктивно-педагошки лидери во училишната средина, односно дали поседуваат способности и применуваат активности за инструктивно-педагошкото лидерство.

Според карактерот ова истражување е применето истражување, индивидуално и дескриптивно.

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во ова истражување се наметнуваат неколку задачи и тие ја конкретизираат целта која беше претходно спомената. Тие задачи се :

- 3.1 Да се испита дали директорот во училиштето организира и реализира обуки и предавања на наставниците.
- 3.2 Да се испита дали директорот е достапен за консултации и умее да ги сослуша наставниците.
- 3.3 Да се испита дали директорот врши советодавна работа со наставниците.
- 3.4 Да се испита дали директорот остварува ефективна комуникација со наставниците.
- 3.5 Да се испита дали директорот користи мерки за мотивирање наставниците.
- 3.6 Да се испита дали поседува креативност, одговорност и проактивност.
- 3.7 Да се испита дали директорот гради вземна доверба и почит кон наставниците.

4. ХИПОТЕЗИ

Главна хипотеза

X0. Директорите во училиштата поседуваат компетенции за извршување на инструктивно-педагошка функција.

Посебни хипотези

- X1. Индивидуалните и групните обуки на наставниците во доволна мера се организираат и спроведуваат од страна на директорот во училиштето.
- X2. Испитаниците позитивно ја оценуваат советодавната работа на директорот во училиштето.
- X3. Комуникација меѓу директорот и наставниците е на задоволително ниво.
- X4. Кај испитаниците доминира ставот дека директорот во училиштето е достапен за консултации и го сослушува соговорникот.
- X5. Директорот во училиштето во доволна мера превзема мерки за мотивирање на наставниците.
- X6. Испитаниците се задоволни од взаемната доверба и почит од страна на директорот.
- X7. Испитаниците позитивно ги оценуваат особините на одговорност, креативност и проактивност на директорот во училиштето.

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Независна варијабла

Компетенции на директорот за вршење инструктивно-педагошка функција во училиштето.

Зависни варијабли

Ставови на директорите и наставниците во однос на организацијата на обуки од страна на директорот, советодавна работа на директорот, комуникација, сослушување на соговорникот, мотивација, градење взаемна доверба и почит, особини на проактивност, креативност, одговорност на директорот.

6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Методи кои се користени во ова истражување се :

- методот на теоретска анализа
- дескриптивен метод
- каузален метод
- аналитичко-синтетички метод

Од **техниките** на истражување е применето анкетирање.

Како **инструменти** се користени анкетни прашалници.

Анкетниот прашалник е специјално конструиран согласно целите на ова истражување. Тој содржи тврдења и скала која нуди можност на варирање на одговорот (секогаш, често, ретко, никогаш).

Бидејќи инструктивно-педагошкото лидерство зависи од повеќе активности, со цел да се добијат што порелевантни резултати, тврдењата опфаќаат неколку области:

- организација и реализација на обуки од страна на директорот
- сослушување на соговорникот од страна на директорот
- советодавна функција
- комуникација со вработените
- мотивација на вработените
- градење взаемна доверба и почит кон вработените
- особини на проактивност, креативност, одговорност на директорот

Со пополнување на овој анкетен прашалник се добиваат мислења од директорот во училиштето, за неговите активности, компетенции и способности за инструктивно-педагошки лидерство. Од друга страна пак, пополнувањето на прашалникот од страна на наставниците дава податоци за нивните мислења во врска со директорот како инструктивно-педагошки лидер.

Наставниците и директорите одговараат на исти прашања со што може да се спореди колку го делат или не го делат истото мислење, а со тоа да се добијат вистински резултати во врска со остварувањето на инструктивно-педагошката функција на директорот во училиштето.

7. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК

Истражувањето опфаќа примерок кој се состои од 25 директори и 125 наставници. Имено, од секое од опфатените училишта испитуван е директорот и по пет наставника.

Користен е едноставен случаен примерок од испитаници, кој е основа за тестирање на поставените хипотези и генерализација на добиените заклучоци.

Училишта опфатени во истражувањето се :

1. О.У „Блаже Конески” – нас. Аеродром, Скопје.
2. О.У „Браќа Миладиновци” – нас. Аеродром, Скопје.
3. О.У „Ѓоргија Пулевски” – нас. Аеродром, Скопје.
4. О.У „Љубен Лапе” – нас. Аеродром, Скопје.
5. О.У „Лазо Ангеловски” – нас. Ново Лисиче, Скопје.
6. О.У „Димитар Македонски” – нас. Лисиче, Скопје.
7. О.У „Гоце Делчев” – с. Горно Лисиче, Скопје.
8. О.У „Ристо Крле” – с. Кадино, Скопје.
9. О.У „Браќа Миладиновци” – с. Миладиновци, Скопје.
10. О.У „Гоце Делчев” – нас. Илинден, Скопје.
11. О.У „Вера Јоциќ” – нас. Хиподром, Скопје.
12. О.У „Стив наумов” – нас. Автокоманда, Скопје.
13. О.У „25 Мај” – нас. Ченто, Скопје.
14. О.У „Герѓ Кастриот Скендербег” – с. Арачиново, Скопје.
15. О.У „Кочо Рацин” – с. Петровец, Скопје.

16. О.У „Панајот Гиновски” – нас. Бутел 2, Скопје.
17. О.У „Климент Охридски” – с. Драчево, Скопје.
18. П.О.У „Иднина” – нас. Чаир, Скопје.
19. П.О.У „Д-р Златан Сремац” – нас. Кисела Вода, Скопје.
20. О.У „Кирил и Методиј” – Кочани.
21. О.У „Крсте Петков Мисирков” – Кочани.
22. О.У „Никола Карев” – Кочани.
23. С.У „Панче Арсовски ” – Скопје.
24. С.У „Љупчо Сантов ” – Кочани.
25. С.У „Тошо Викентиев” – Кочани.

8.ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Процесот на истражување се одвива низ испреплетени серии од теоретски и емпириски активности кое се одвиваат повеќе или помалку по утврден редослед. Пред да се презентираат временските рамки во кои ќе се извршува истражувањето, заради конзистентност, уште еднаш хронолошки се наведуваат фазите низ кои помина ова истражување :

1. Избор и анализа на истражувачкиот проблем
2. Одредување на област на научната анализа
3. Поставување на хипотеза
4. Идентификација, класификација и операционализација на варијаблите
5. Утврдување на дизајнот (нацртот на проектот)
6. Избор и разработка на методот, постапките и инструментите
7. Планирање и спроведување на теренскиот дел на истражувањето (собирање на емпириска евиденција)
8. Средување и обработка на податоците
9. Анализа и интерпретација на податоците и изведување заклучоци
10. Пишување на извештај и одбирање на начин на објавување на резултатите.

Истражувањето е спроведено во наведените основни училишта етапно односно училиште по училиште во траење од еден месец.

9. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Анализата на податоците во овој магистерски труд е вршена во неколку етапи. Најпрво добиените податоци се средуваат со помош на сигнирање, потоа следи етапата на групирање, при што се одредува и дистрибуција на фреквенција. Следната етапа е табелирање.

Квантитативната анализа е извршена со пресметување на фреквенции на резултатите, потоа пресметување на процент и пресметување на аритметичка средина.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. АНАЛИЗА НА ДОБИЕНИ РЕЗУЛТАТИ ОД СПРОВЕДЕНАТА АНКЕТА НА ДИРЕКТОРИТЕ И НАСТАВНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТАТА

Следи анализа и интерпретација на добиените резултати од спроведената анкета во 25 училишта. Податоците се добиени со пополнувањето на анкетниот прашалник од страна на директорите во овие училишта и дел од вработените наставници.

Интерпретацијата на добиените резултати придонесува во утврдувањето на застапеноста на компетенциите на директорот за извршување на инструктивно-педагошка функција во училиштето. Компетенциите на директорот се во однос на организацијата и реализацијата на обуки на наставниот кадар, вршење на советодавна работа, достапност за консултации и сослушување на соговорникот, мотивирање на вработените, взаемна комуникација, градење взаемна доверба и почит кон вработените, поседување на особини на проактивност, креативност и одговорност на директорот.

Табела 1: Ставови на директорите во однос на ОРГАНИЗАЦИЈАТА И РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ОБУКИ на наставниот кадар во училиштето

1	Категорија : Организација и реализација на обуки	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.1	Настојувам да создадам клима во училиштето каде вработените перманентно стручно ќе се усовршуваат.	0	0	0	0	4	16	21	84	3,84
1.2	Правам анализа на потребите за стручно усовршување на наставниците (ги утврдувам посебните вештини потребни за подобрување на резултатите и зголемување на продуктивноста)	0	0	0	0	17	68	8	32	3,32
1.3	Подготвувам план за подучување на наставниот персонал и организирам интерни обуки и работилници.	0	0	3	12	13	52	9	36	3,24
1.4	На наставниците им овозможувам учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки.	0	0	0	0	8	32	17	68	3,68
1.5	Настојувам да направам процена на резултатите од обуката, како вработените реагираат , какви резултати остваруваат наставниците кои ја поминале обуката.	0	0	0	0	12	48	13	52	3,52
1.6	Се трудам да обезбедам доволно стручна литература за професионален развој на наставниците.	0	0	0	0	9	36	16	64	3,64

Табела 2: Ставови на наставниците во однос на ОРГАНИЗАЦИЈАТА И РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ОБУКИ од страна на директорот во училиштето

2	Категорија : Организација и реализација на обуки	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	F	%	f	%	F	%	
2.1	Директорот во училиштето настојува да создаде клима каде вработените перманентно стручно ќе се усовршуваат.	0	0,0	21	16,8	28	22,4	76	60,8	3,44
2.2	Директорот ги анализира потребите за стручно усовршување на наставниците.	5	4,0	19	15,2	42	33,6	59	47,2	3,24
2.3	Директорот во училиштето подготвува план за подучување на наставниот персонал и организира интерни обуки и работилници.	14	11,2	20	16,0	28	22,4	63	50,4	3,12
2.4	На наставниците им е овозможено учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки.	6	4,8	20	16,0	30	24,2	69	55,2	3,29
2.5	Директорот настојува да направи процена на резултатите од обуката и реакциите на наставниците кои ја поминале обуката.	8	6,4	29	23,2	36	28,8	52	41,6	3,05
2.6	Во училиштето се обезбедува доволно стручна литература за професионален развој. наставниците.	8	6,4	34	27,2	32	25,6	51	40,8	3,00

Првата категорија на тврдења се однесуваат на организацијата и реализацијата на обуки на наставниците од страна на директорот во училиштето.

Тврдење бр. 1

- за директорот :

„Настојувам да создадам клима во училиштето каде вработените перманентно стручно ќе се усовршуваат ”.

-за наставникот :

„Директорот во училиштето настојува да создаде клима каде вработените перманентно стручно ќе се усовршуваат ”.

На ова тврдење, 21 од испитуваните директори или 84% одговориле дека секогаш настојуваат да создадат клима во училиштето, каде вработените перманентно ќе се усовршуваат. Од наставниците ваков одговор дале 76 наставници или 60,8 % .

Потоа, 4 од испитуваните директори или 16% одговориле дека често го прават тоа, додека од наставниците ваков став имаат 28 наставници или 22,4%.

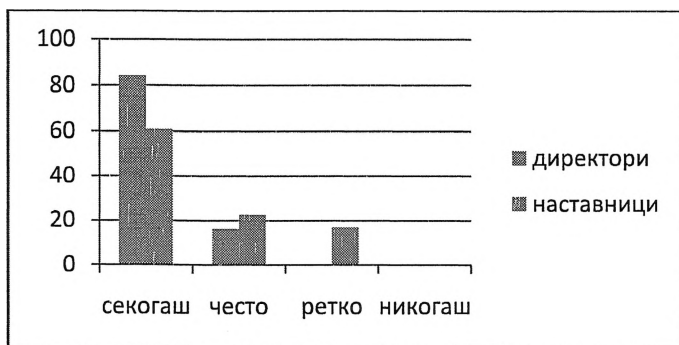
Одговор- ретко или никогаш, од страна на директорите не се добиени.

Додека пак дел од испитуваните наставници односно 21 наставник или 6,8 % одговориле дека директорот ретко ја спроведува оваа активност.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,84 за директорите и 3,44 за наставниците.

Графикон 1.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Податоците покажуваат дека висок процент од испитуваните директори секогаш настојуваат да создадат клима во училиштето во која наставниците перманентно ќе се усовршуваат, а тоа го потврдуваат и над 50 % од наставниците. Иако се добиени негативни одговори од страна на наставниците а тоа се дека директорот ретко или никогаш не настојува да создаде клима каде вработените перманентно ќе се усовршуваат, сепак во однос на останатите одговори се во помал број па затоа може да се констатира дека ова тврдење оди во прилог на потврдување на првата хипотеза а тоа е дека, индивидуалните и групните обуки во доволна мера се организираат и спроведуваат од страна на директорот.

Тврдење бр. 2

- за директорот :

„Правам анализа на потребите за стручно усовршување на наставниците (ги утврдувам посебните вештини потребни за подобрување на резултатите и зголемување на продуктивноста)“.

- за наставникот :

„Директорот ги анализира потребите за стручно усовршување на наставниците“.

На ова тврдење, 8 од директорите или 32% дале одговор дека секогаш прават анализа на потребите за стручно усовршување на наставниот кадар, додека од наставниците ваквото мислење го делат 59 или 47,2%.

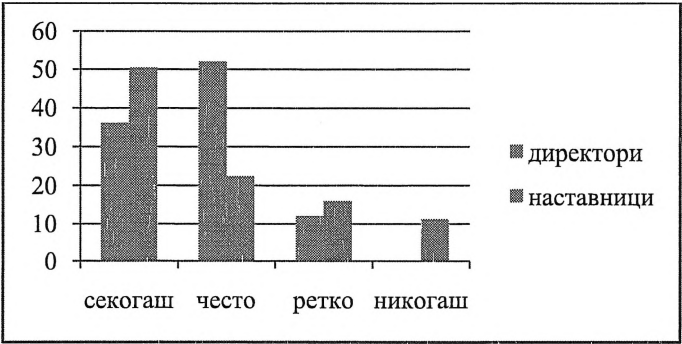
Потоа, 17 директори или 68% одговориле дека често го прават тоа, а истиот одговор го дале и 42 наставника или 33,6 % .

Од испитуваните наставници 19 или 15,2 % имаат став дека директорот ретко спроведува анализа за потребите од стручно усовршување на наставниците, додека 5 од наставниците или 4,0 % дале одговор дека ваква анализа директорот не спроведува никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,24 за директорите и 3,12 за наставниците.

Графикон 2.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



На ова прашање добиени се интересни резултати од причина што поголем процент од наставниците сметаат дека директорот секогаш прави анализа за стручно усовршување на наставниците, отколку самите директори. Во секој случај се добиени позитивни резултати кои потврдуваат дека директорот ја спроведува ваквата активност а тоа придонесува во потврдувањето на првата хипотеза.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„Подготвувам план за подучување на наставниот персонал и организирам интерни обуки и работилници”.

-за наставникот :

„Директорот во училиштето подготвува план за подучување на наставниот персонал и организира интерни обуки и работилници”.

Во однос на ова тврдење, 9 директори или 36% одговориле дека секогаш подготвуваат план за подучување на наставниот персонал, а од наставниците ваков одговор дале 63 наставници или 50,4 %.

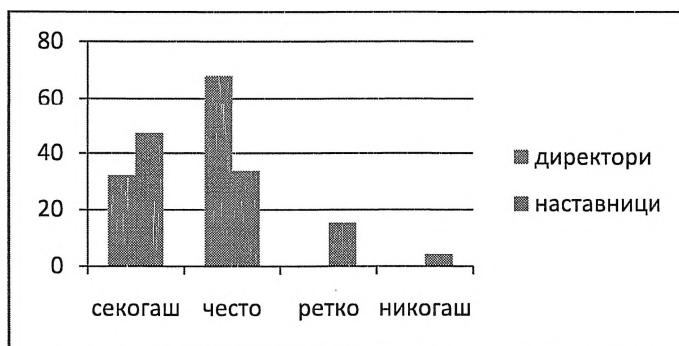
Потоа, 13 директори или 5 % одговориле дека тоа го прават често, а од наставниците ваков одговор дале 28 наставници или 22,4 %.

Тројца од испитуваните директори или 12% одговориле дека ваквата активност ја спроведуваат ретко, а од наставниците одговор –ретко дале 20 наставници или 16%. Исто така 14 наставници или 11,2 % сметаат дека директорот никогаш не подготвува план за подучување на наставниот кадар.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,32 за директорите и 3,24 за наставниците.

Графикон 3.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



На ова тврдење исто така се добиени интересни резултати бидејќи поголем процент на наставници отколку самите директори се изјасниле дека директорот секогаш прави план за подучување и организира интерни обуки и работилници додека самите директори односно поголем процент од нив се изјасниле дека често го прават тоа. Добиели се и негативни одговори од наставниците но во однос на позитивните се многу малубројни, па затоа и ова тврдење оди во прилог на потврдување на првата хипотеза.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„На наставниците им овозможувам учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки ”.

-за наставникот :

„На наставниците им е овозможено учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки”.

Во однос на ова тврдење, 17 директори или 68 % се изјасниле дека секогаш на наставниците им овозможуваат учество на надворешни семинари, обуки, предавања, а пак од наставниците со одговор - секогаш се сложуваат 69 или 55,2%.

Потоа, 8 директори или 32 % од вкупно испитуваните, се со став дека често овозможуваат учество на наставниците на семинари, обуки и сл., а од наставниците со ваков став се 30 наставници или 24,2 %.

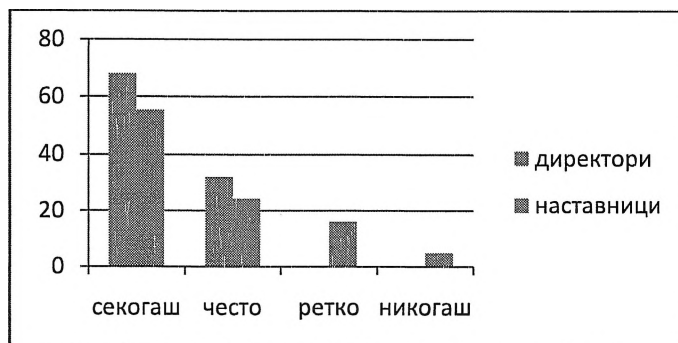
Одговори – ретко и никогаш од страна на директорите не се добиени.

Додека, 20 наставници или 16% одговориле дека директорот ретко им овозможува учество на семинари, предавања и сл. а пак 6 наставници или 4,8% се изјасниле дека ваква можност директорот не им нуди никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,68 за директорите и 3,24 за наставниците.

Графикон 4.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на директорите и наставниците.



Одговорите добиени на ова тврдење се во најголем процент позитивни, што потврдува дека директорот им овозможува на наставниците учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки, а ова оди во прилог на потврдување на првата хипотеза. Секако не треба да се занемари и процентот на наставници иако е помал, кои сметаат дека директорот ретко или никогаш не им овозможува учествона семинари, обуки и сл. како показател за понатамошно превземање на мерки за подобрување на состојбата.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„Настојувам да направам процена на резултатите од обуката, како вработените реагираат, какви резултати остваруваат наставниците кои ја поминале обуката”.

-за наставникот :

„Директорот настојува да направи процена на резултатите од обуката и реакциите на наставниците кои ја поминале обуката”.

На ова тврдење добиени се следните резултати:

13 директори или 52% одговориле дека секогаш настојуваат да направат процена на резултатите од обуката, а од наставниците со ваков одговор се сложуваат 52 наставника или 41,6%.

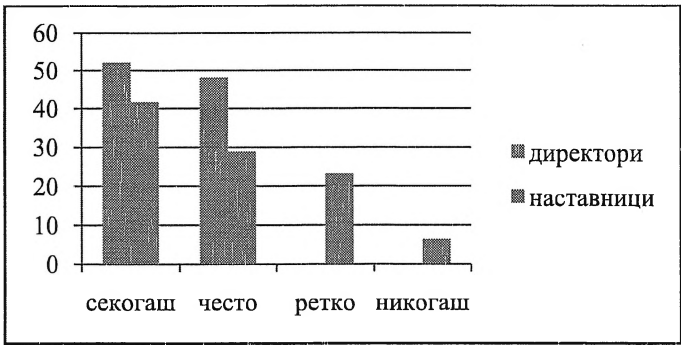
Понатаму, 12 директори или 48% се изјасниле дека често прават проценка на резултатите од обуката, реакцијата на вработените и нивниот напредок, а од наставниците 36 или 28,8% се изјасниле со ваков одговор.

Одговори – ретко и никогаш за ова тврдење од страна на директорите не се добиени. Од наставниците 29 или 23,2% се со став дека проценка на резултатите од поминатата обука директорот спроведува ретко, а 8 наставници или тоа се 6,4 % од вкупно испитуваните сметаат дека ваква проценка директорот не прави никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,52 за директорите и 3,05 за наставниците.

Графикон 5.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Добиените резултати укажуваат дека директорите секогаш или често настојуваат да направат процена на резултатите од обуката и реакциите на наставниците кои ја поминале обуката. Вака добиените резултати одат во прилог на потврдување на првата хипотеза, иако не треба да се занемари и делот од наставниците кои дале одговор дека ваква процена директорите прават ретко или не прават никогаш.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„Се трудам да обезбедам доволно стручна литература за професионален развој на наставниците”.

-за наставникот :

„Во училиштето се обезбедува доволно стручна литература за професионален развој на наставниците”.

Од испитуваните директори вкупно 16 или 64% се изјасниле дека секогаш се трудат да обезбедат доволно стручна литература за професионален развој на наставниците, а вакво мислење делат и 51 наставник или тоа се 40,8 % од вкупно испитуваните наставници. .

Потоа, 9 директори или 36% одговориле дека често се трудат да обезбедат доволно стручна литература во училиштето, а со ова се сложуваат 32 наставника или 25,6%.

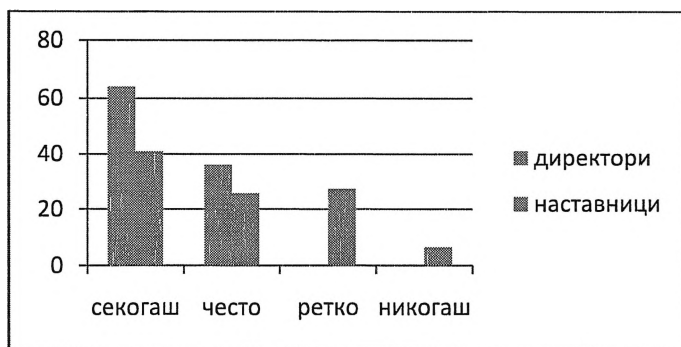
Одговори – ретко и никогаш од страна на директорите, за ова тврдење не се добиени.

Од наставниците 34 или 27,2% сметаат дека директорот ретко се труди да обезбеди доволно стручна литература за нивниот професионален развој, додека 8 наставници или 6,4% сметаат дека директорот тоа не го прави никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,64 за директорите и 3,00 за наставниците.

Графикон 6.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на директорите и наставниците .



Добиените одговори од испитаниците укажуваат на тоа дека директорите сметаат дека секогаш или често се трудат да обезбедат стручна литература во училиштето, додека пак од страна на наставниците има поделеност во мислењата така што најголем процент од наставниците дале одговор дека секогаш се обезбедува стручна литература во училиштето, но има скоро изедначен процент на одговори често и ретко како и многу мал процент на одговори никогаш. Сепак ако како позитивни одговори ги земеме вкупниот процент на мислења дека директорот секогаш или често настојува да обезбеди стручна литература, може да констатираме дека и ова тврдење оди во прилог на потврдување на првата поставена хипотеза.

Табела 4: Ставови на директорите во однос на остварувањето на СОВЕТОДАВНА ФУНКЦИЈА во училиштето

4	Категорија: Советодавна функција на директорот во училиштето	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
4.1	Остварувам советодавна функција со вработените со цел подобрување на нивните перформанси.	0	0	1	4	14	56	10	40	3,36
4.2	Правам претходна подготовка за советодавна сесија со вработениот.	0	0	2	8	10	40	13	52	3,44
4.3	Советувањето го користам за да влијаам на професионалниот развој на вработените без при тоа да ги проектираам своите вредности врз нив.	0	0	1	4	12	48	12	48	3,44
4.4	Настојувам да постигнувам конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземам.	0	0	0	0	5	20	20	80	3,80
4.5	Давам повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа (а не врз основа на нејасни и паушални проценки)	0	0	0	0	9	36	16	64	3,64
4.6	Им помагам на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата.	0	0	2	8	2	8	21	84	3,76
4.7	Своите ставови ги исказувам по инструктивната работа со цел уверување дека вработениот напредува така како што е планирано.	0	0	0	0	11	44	14	56	3,56

Табела 5: Ставови на наставниците во однос на остварувањето на
СОВЕТОДАВНА ФУНКЦИЈА од страна на директорот во училиштето

5	Категорија: Советодавна функција на директорот во училиштето	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
5.1	Директорот остварува советодавна функција со вработените со цел подобрување на нивните перформанси.	11	8,8	18	14,4	41	32,8	55	44,0	3,12
5.2	Директорот има претходна подготовка за советодавна сесија со вработениот.	12	9,6	26	20,8	38	30,4	49	39,2	2,99
5.3	Директорот врши советување на наставниот персонал без при тоа да ги наметнува неговите вредности врз нив.	16	12,8	23	8,4	35	28,0	51	40,8	2,96
5.4	Директорот во училиштето е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема.	9	7,2	22	17,6	37	29,6	57	45,6	3,13
5.5	Директорот дава повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа (а не врз основа на нејасни и паушални проценки)	10	8,0	18	14,4	33	26,4	64	51,2	3,20
5.6	Директорот во училиштето им помага на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата.	9	7,2	17	13,6	35	28,0	64	51,2	3,23
5.7	Своите ставови директорот ги искажува по инструктивната работа со наставникот.	11	8,8	15	12,0	29	23,2	70	56,0	3,26

Тврдење бр. 1

-за директорот :

„Остварувам советодавна функција со вработените со цел подобрување на нивните перформанси”.

-за наставникот :

„Директорот остварува советодавна функција со вработените со цел подобрување на нивните перформанси”.

За ова тврдење добиени се следните резултати:

10 директори или 40% одговориле дека оваа функција ја спроведуваат секогаш, а истото мислење го делат 55 наставници или 44 %.

Понатаму, 14 директори или 56% се изјасниле дека советодавна функција спроведуваат често, а истиот одговор го дале и 41 наставник или вкупно 32,8% од вкупно испитуваните наставници.

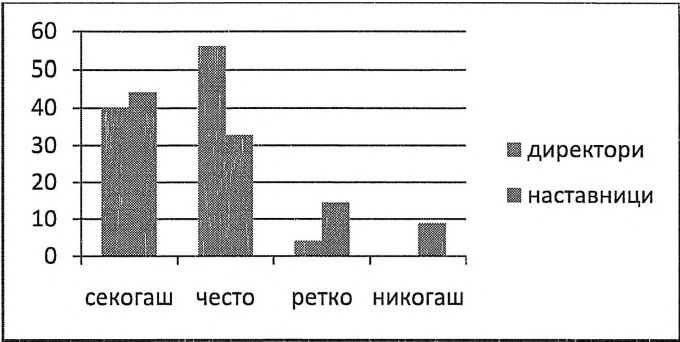
Еден од испитуваните директори или тоа се 4% одговорил дека ваквата функција ја спроведува ретко, а ваков одговор дале и 18 или 14,4% од испитуваните наставници. Одговор – никогаш за ова тврдење од страна на испитаниците - директори не е добиено.

Додека пак 11 наставници или 8,8% сметаат дека директорот во училиштето никогаш не остварува советодавна функција со вработените.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,36 за директорите и 3,12 за наставниците.

Графикон 7.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на директорите и наставниците.



Податоците укажуваат дека директорите секогаш или често остваруваат советодавна функција со вработените, додека пак кај наставниците има поделеност во мислењата. Дел од наставниците сметаат дека директорот ретко или никогаш не остварува советодавна функција. Но ако го земеме во предвид вкупниот процент на позитивни одговори (секогаш/често) и од страна на директорите и од страна на наставниците, тогаш може да се констатира дека овој исказ оди во прилог на потврдување на втората хипотеза: Испитаниците позитивно ја оценуваат советодавната работа на директорот во училиштето.

Тврдење бр. 2

-за директорот :

„ Правам претходна подготовка за советодавна сесија со вработениот”.

-за наставникот :

„Директорот има претходна подготовка за советодавна сесија со вработениот”.

Од испитуваните директори 13 или 52% се изјасниле дека секогаш имаат претходна подготовка за советодавна функција, а од наставниците ваков одговор дале 49 или 39,2%.

Потоа, 10 директори или 40% и 38 наставници или 30,4% на ова тврдење се изјасниле со одговор - често.

Додека 2 директора или 8% и 26 наставници или тоа се 20,8% се изјасниле со одговор-ретко.

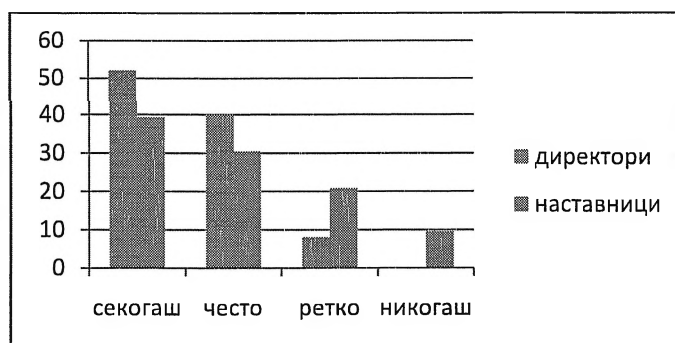
Одговор-никогаш на ова тврдење од страна на испитаниците-директори не е добиено.

Додека од испитуваните наставници 12 или 9,6% сметаат дека директорот никогаш нема претходна подготовка за советодавна функција.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,44 за директорите и 2,99 за наставниците.

Графикон 8.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



На ова тврдење се добиени различни одговори, иако во најголем дел и од страна на директорите и од страна на наставниците преовладуваат позитивните одговори : секогаш или често, што укажува дека директорот прави претходна подготовка за советување на наставникот, а тоа пак оди во прилог на потврдување на втората хипотеза.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„Советувањето го користам за да влијаам на професионалниот развој на вработените без при тоа да ги проектирам своите вредности врз нив”.

-за наставникот :

„Директорот врши советување на наставниот персонал без при тоа да ги наметнува неговите вредности врз нив”.

На ова тврдењето, 12 директори или 48% дале одговор - секогаш, а со истото се сложуваат и 51 наставник или 40,8%.

Исто толкав број од директорите поточно 12 директори или 48% одговориле дека често го користат советувањето за да влијаат на професионалниот развој без да ги наметнуваат своите вредности, а ова го потврдуваат и 35 од испитуваните наставници или 28%.

Еден директор или 4% од вкупно испитуваните на ваквото тврдење дал одговор-ретко, а истиот одговор го дале и 23 наставници или 18,4%.

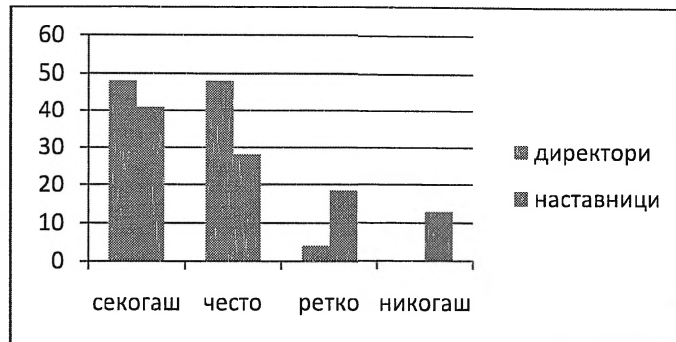
Одговор-никогаш од испитаниците-директори не е добиен.

За разлика од нив, 16 наставници или 12,8% сметаат дека директорот никогаш не спроведува ваква активност.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,44 за директорите и 2,96 за наставниците.

Графикон 9.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Добиените одговори на овој исказ укажуваат дека директорите и во овој случај даваат повеќе позитивни одговори за својата работа, отколку самите наставници, но ако ги земеме во предвид целокупно добиените резултати од ова тврдење може да констатираме дека директорот секогаш или често врши советување на наставниот персонал без при тоа да ги наметнува неговите вредности врз нив, што оди ви прилог на потврдување на втората хипотеза.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„Настојувам да постигнувам конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземам”.

-за наставникот :

„Директорот во училиштето е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема”.

Во однос на овие тврдења се добиени следните резултати :

20 директори или 80% одговориле дека секогаш настојуваат да бидат конзистентни во изјавите и акциите што ги превземаат, додека пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 57 или 45,6%.

Потоа, 5 директори или 20% одговориле често настојуваат да постигнат конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземаат, а ваквото мислење го делат и 37 наставници или 29,6%.

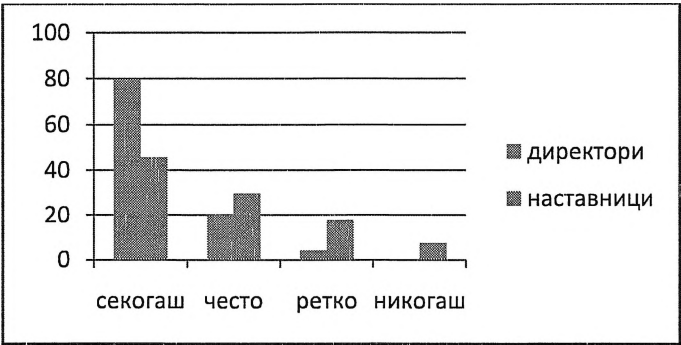
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Додека пак, 22 наставници или 17,6% сметаат дека директорот ретко настојува да постигне конзистентност во изјавите и акциите што ги превзема, а пак 9 наставници или 7,2% сметаат дека тоа не се случува никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,80 за директорите и 3,13 за наставниците.

Графикон 10.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Добиените резултати укажуваат дека процентот на директори кои сметаат дека секогаш се конзистентни во изјавите и акциите што ги превземаат е многу повисок за разлика од процентот на наставници кои го делат истото мислење. Дел од наставниците се изјасниле и дека директорот ретко или пак никогаш не е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема. Иако овој процент е многу помал сепак треба да се земе во предвид како факт кој укажува дека има различност во мислењата помеѓу наставниците и самите директори. Сепак глобално ако земеме, за овој исказ има добиено многу повеќе позитивни одговори, така што ќе биде во функција на потвдување на втората хипотеза.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„Давам повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа (а не врз основа на нејасни и паушални проценки)“.

-за наставникот :

„ Директорот дава повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа (а не врз основа на нејасни и паушални проценки)”.

Ставовите во врска со ова тврдење се следните:

21 од испитуваните директори или 84% дале одговор – секогаш, а пак од наставниците ваков одговор дале 64 наставници или 51,2%.

Понатаму, 2 од испитуваните директори или 8% се изјасниле дека често даваат повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа, а не врз основа на нејасни и паушални проценки. Истиот одговор го дале и 33 наставници или 26,4%.

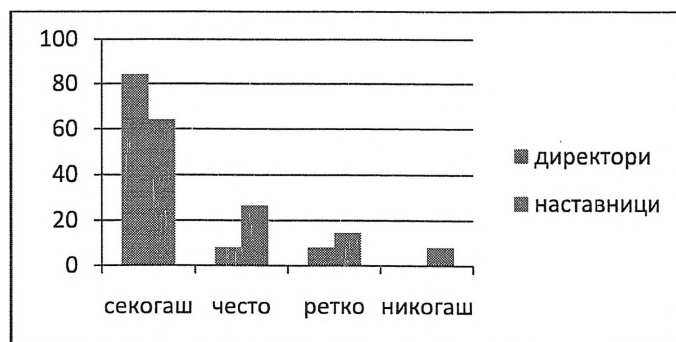
Двајца од вкупно испитуваните директори или 8% се изјасниле дека ваква повратна информација даваат ретко, а истиот одговор го дале и 18 наставници или 14,4%.

Додека пак, 10 наставници или 8% сметаат дека директорот никогаш не дава повратна информација фокусирана на однесувањето на вработените и последиците од тоа.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,64 за директорите и 3,20 за наставниците.

Графикон 11.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Добиените резултати покажуваат дека над 50% од испитуваните директори и наставници дале одговор дека директорот секогаш дава повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа, а не врз основа на нејасни и паушални проценки. Многу мал дел од наставниците и директорите дале негативни одговори на ова тврдење. Сепак може да се констатира дека тврдењето оди во прилог на потврдување на втората хипотеза дека испитаниците позитивно ја оценуваат советодавната работа на директорот во училиштето.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„Им помагам на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата”.

-за наставникот :

„Директорот во училиштето им помага на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата”.

Од испитуваните директори 21 или 84 % одговориле дека секогаш им помагаат на вработените да се справат со проблемите и да развијат план за подобрување на ситуацијата, а пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 64 или 51,2 %.

Одговор – често на ова тврдење дале 2 директора или тоа се 8%, а од наставниците 35 или 28 %.

Двајца директори или 8% од вкупно испитуваните се изјасниле дека ретко им помагаат на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата, а исто така ваков став имаат и 17 наставници или 13,6 % од вкупно испитуваните.

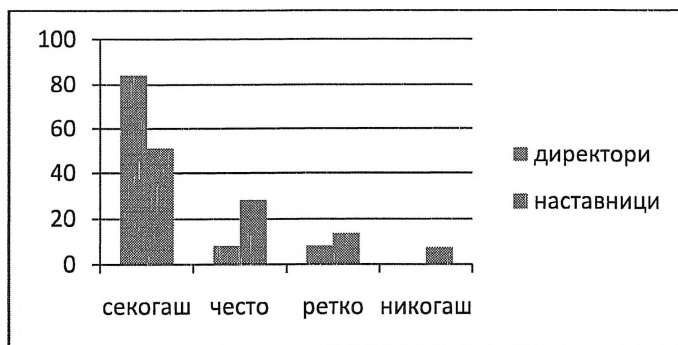
Одговор – никогаш на ова тврдење од страна директорите не е добиен.

За разлика од нив, 9 наставници или 7,2% се изјасниле дека директорот никогаш не им помага на вработените во надминувањето на проблемите и развивањето пла за подобрување на ситуацијата.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,76 за директорите и 3,23 за наставниците.

Графикон 12.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Како и во претходните тврдења и во овој случај поголем процент на директори отколку наставници дале позитивен одговор за својата работа, односно дека секогаш им помагаат на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата. За разлика од нив пак, помалку од 50 % се изјасниле дека директорите секогаш им помагаат, дел одговориле дека директорите често го прават тоа. Мал дел од наставниците се изјасниле дека ретко или никогаш не добиваат помош од директорот за да се справат со некој проблем и да направат стратегија за негово надминување. Иако има различност во мислењата сепак во најголем дел и директори и наставници дале позитивен одговор на ова тврдење, што оди во прилог на потврдување на втората хипотеза.

Тврдење бр. 7

-за директорот :

„Своите ставови ги искажувам по инструктивната работа со цел уверување дека вработениот напредува така како што е планирано”.

-за наставникот :

„Своите ставови директорот ги искажува по инструктивната работа со наставникот”.

Последното тврдење од оваа категорија испитува дали односно колку често директорот своите ставови ги искажува по инструктивната работа со наставникот, со цел уверување дека вработениот напредува така како што е планирано.

Одговор – секогаш дале 14 директори или 56% и 70 наставници или исто така 56% од вкупно испитуваните наставници.

Потоа, 11 директори или 44% одговориле дека често своите ставови ги искажуваат по инструктивната работа со наставникот заради уверување дека вработениот напредува така како што е планирано, а ваков став имаат и 29 наставници или 23,2 % од вкупно испитуваните.

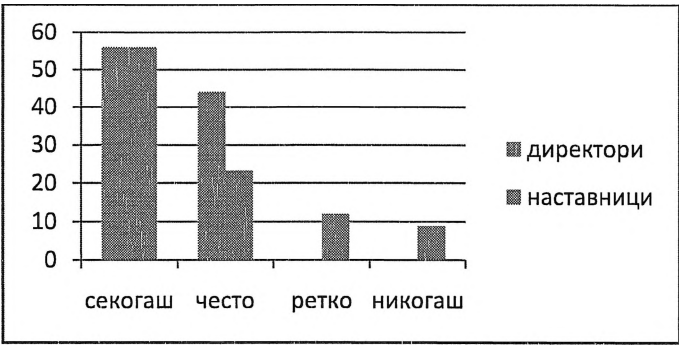
Одговор-ретко не дал ниту еден од испитуваните директори, додека од наставниците ваков одговор дале 15 наставници или 12%.

11 наставници или 8,8% се изјасниле дека директорот никогаш не ги кажува своите ставови по инструктивната работа со наставникот.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,56 за директорите и 3,26 за наставниците.

Графикон 13.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



На ова тврдење добиените резултати покажуваат дека ист процент на директори и наставници сметаат дека директорот секогаш своите ставови ги искажува по инструктивната работа со цел уверување дека вработениот напредува така како што е планирано. Исто така дел одговориле и дека директорот често го прави тоа, а пак мал процент на наставници сметаат дека директорот ретко или никогаш не ги искажува ставовите по инструктивната работа. Целосно земено преовладуваат позитивните одговори кои одат во прилог на потврдување на хипотезата дека испитаниците позитивно ја оценуваат советодавната работа на директорот во училиштето.

Табела 6: Ставови на директорите во однос на КОМУНИКАЦИЈАТА со наставниот кадар во училиштето

6	Категорија : Комуникација на директорот со наст.кадар	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
6.1	Воспоставувам успешна комуникација со вработените.	0	0	0	0	4	16	21	84	3,84
6.2	Користам отворени прашања за да го поттикнам споделувањето на идеи и информации.	0	0	0	0	4	16	21	84	3,84
6.3	Давам конкретна повратна информација.	0	0	0	0	6	24	19	76	3,76
6.4	Давам навремена повратна информација	0	0	0	0	4	16	21	84	3,84
6.5	На вработените им давам автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања.	0	0	0	0	11	44	14	56	3,56
6.6	Уживам да комуницирам со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни.	0	0	0	0	8	32	17	68	3,68
6.7	За да го разјаснам кажаното во дискусијата ги парафразирам мислите / исказите на соговорникот но користам и други методи.	0	0	1	4	15	60	9	36	3,32

Табела 7: Ставови на наставниците во однос на КОМУНИКАЦИЈАТА на директорот во училиштето

7	Категорија : Комуникација на директорот со наст.кадар	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.1	Директорот во училиштето воспоставува успешна комуникација со вработените.	6	4,8	16	12,8	32	25,6	71	56,8	3,34
7.2	Користи отворени прашања за да го поттикнува споделувањето на идеи и информации.	7	5,6	19	15,2	35	28,0	64	51,2	3,24
7.3	Дава конкретна повратна информација.	4	3,2	20	16,0	35	28,0	66	52,8	3,30
7.4	Дава навремена повратна информација	4	3,2	20	16,0	32	25,6	69	55,2	3,32
7.5	На вработените им овозможува автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања.	10	8,0	15	12,0	30	24,0	70	56,0	3,28
7.6	Комуницира со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни.	8	6,4	19	15,2	32	25,6	66	52,8	3,24
7.7	При разјаснување на кажаното директорот ги парафразира мислите или исказите на соговорникот но користи и други методи.	7	5,6	19	15,2	52	41,6	47	37,6	3,11

Тврдење бр. 1

-за директорот :

„Воспоставувам успешна комуникација со вработените”.

-за наставникот :

„Директорот во училиштето воспоставува успешна комуникација со вработените”.

На тврдењето кое се однесува на воспоставување на успешна комуникација на директорот со вработените 21 директор или 84% одговориле дека успешна комуникација со вработените воспоставуваат секогаш, а тоа го потврдуваат и 71 или 56,8% од испитуваните наставници.

Потоа, 4 директори или 16% се изјасниле дека успешна комуникација со вработените воспоставуваат често, додека од наставниците ваков одговор дале 32 или 25,6%.

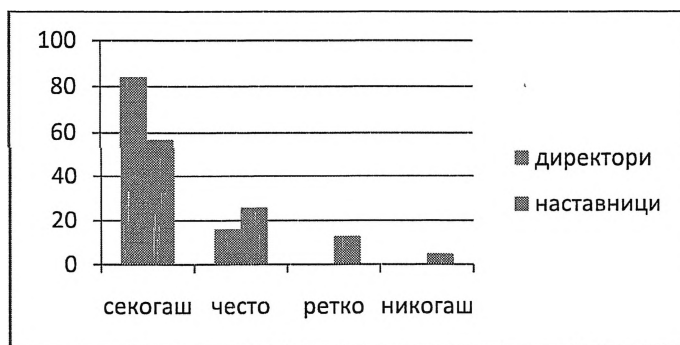
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Дека директорот ретко воспоставува успешна комуникација со вработените се изјасниле 16 наставници или 12,8%, а пак 6 наставници или 4,8% се изјасниле дека директорот никогаш не воспоставува успешна комуникација со вработените.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,84 за директорите и 3,34 за наставниците.

Графикон 14.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Добиените одговори од страна на директорите и наставниците покажуваат дека преовладува мислењето дека директорот воспоставува успешна комуникација со вработените, иако дел од наставниците сметаат дека успешна комуникација директорот воспоставува ретко или никогаш. Сепак овој процент на наставници е многу мал во однос на оние кои дале позитивни одговори, па затоа може да констатираме дека овој исказ придонесува во потврдувањето на третата хипотеза која претпоставува дека . комуникација меѓу директорот и наставниците е на задоволително ниво.

Тврдење бр. 2

-за директорот :

„Користам отворени прашања за да го поттикнам споделувањето на идеи и информации“.

-за наставникот :

„Користи отворени прашања за да го поттикнува споделувањето на идеи и информации“.

Во однос на второто тврдење од оваа категорија кое гласи дека директорот користи отворени прашања за да го поттикнува споделувањето на идеи и информации се добиени следните резултати:

21 директор или 84% одговориле дека секогаш користат отворени прашања, со истото се сложуваат и 64 наставници или и 51,2%.

Потоа, 4 директори или 16% одговориле дека вакви прашања користат често, додека од наставниците истиот одговор го дале 35 или 28%.

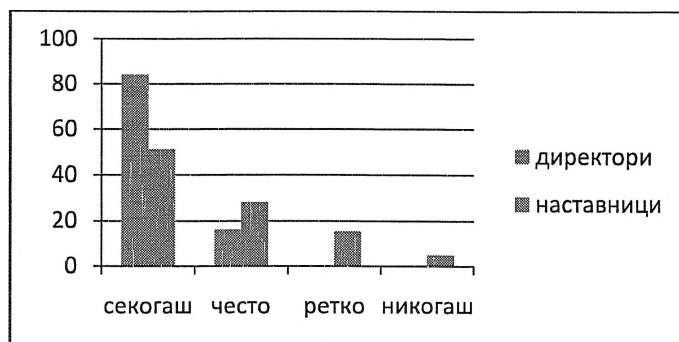
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

А од испитуваните наставници, 19 или 15,2% се изјасниле дека директорот ретко користи отворени прашања за да го поттикне споделувањето на идеи и информации, а пак 7 наставници или 5,6% сметаат дека вакви прашања директорот не користи никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,84 за директорите и 3,24 за наставниците.

Графикон 15.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Како и во претходните тврдења така и во овој случај директорите за својата работа даваат висок процент на позитивни одговори, за разлика од наставниците каде што има поделеност во ставовите во однос на тоа, дали директорот користи отворени прашања за да го поттикне споделувањето на идеи и информации.

Но ако земеме во предвид дека повеќе од половина од испитуваните наставници дале позитивен одговор тогаш може да заклучиме дека и ова тврдење оди во прилог на прифаќање на третата хипотеза.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„ Давам конкретна повратна информација”.

-за наставникот :

„ Дава конкретна повратна информација”.

Понатаму следи тврдењето дека директорот дава конкретна повратна информација, а изјаснетите ставови на испитуваните директори и наставници се следните:

19 директори или 76% одговориле дека конкретна повратна информација даваат секогаш, а од наставниците вакво мислење делат 66 наставници или 52,8%.

Одговор-често дале 6 директори или 24% и 35 наставници или 28%.

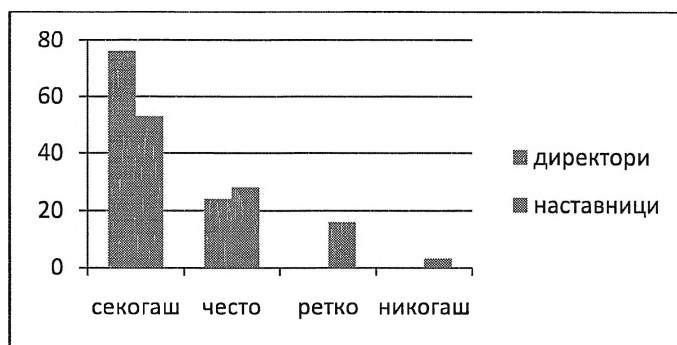
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Потоа, ставот дека директорот ретко дава конкретна повратна информација го делат 20 наставници или 16%, а дека директорот никогаш не дава конкретна повратна информација сметаат 4 наставници или 3,2%.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,76 за директорите и 3,30 за наставниците.

Графикон 16.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Добиените податоци укажуваат дека над половина од испитуваните наставници и директори имаат став дека директорот дава конкретна повратна информација секогаш или често, а многу помал процент од наставниците сметаат дека директорот конкретна повратна информација дава ретко или никогаш. Иако овој процент е мал не смее да се занемари како факт кој укажува дека има поделеност во мислењата помеѓу директорот и наставниците. Сепак земајќи ја целината на одговори може да се констатира дека е во функција на потврдување на третата хипотеза.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„ Давам навремена повратна информација”.

-за наставникот :

„ Дава навремена повратна информација”.

Тврдењето за давање навремена повратна информација од страна на директорот ги даде следните резултати:

21 од испитуваните директори или 84 % сметаат дека секогаш даваат навремена повратна информација, истото го потврдуваат и 69 наставници или 55,2 %.

Потоа 4 директори или 16 % одговориле дека навремена повратна информација даваат често, додека од наставниците ваквиот став го делат 32 наставници или 25,6 %.

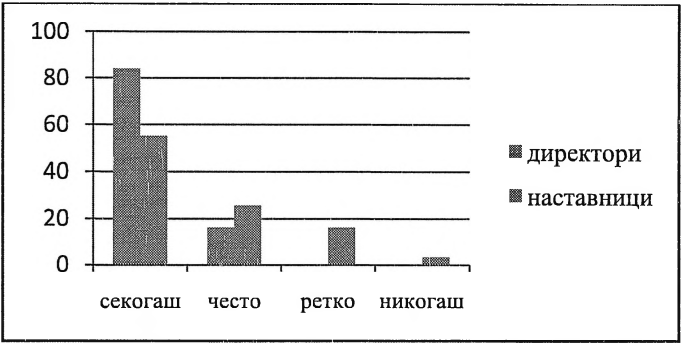
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Дел од испитуваните наставници, односно 20 или 16 % сметаат дека директорот ретко дава навремена информација, а пак 4 наставници или 3,2 % се изјасниле дека ваква информација директорот не дава никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,84 за директорите и 3,32 за наставниците.

Графикон 17.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Како и на претходното тврдење така и на ова се добиваат резултати кои укажуваат дека поголемиот дел од испитаниците сметаат дека директорот дава навремена повратна информација и тоа секогаш или често, па според тоа можеме да заклучиме дека оди во прилог на потврдување на хипотезата која гласи дека комуникација меѓу директорот и наставниците е на задоволително ниво.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„На вработените им давам автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања”.

-за наставникот :

„На вработените им овозможува автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања”.

Во однос на ова тврдење, одговор – секогаш дале 14 од испитуваните директори или 56% и 70 или 56% од испитуваните наставници.

Одговор-често дале 11 директори или 44% и 30 наставници или 24%.

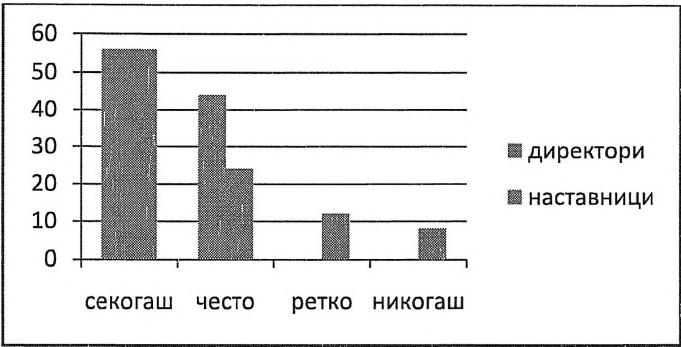
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Потоа 15 наставници или 12% сметаат дека ваква автономија во изразувањето директорот им овозможува ретко, а пак 10 наставници или 8% се изјасниле дека оваа автономија вработените не ја добиваат никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,56 за директорите и 3,28 за наставниците.

Графикон 18.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



На ова тврдење се добиени резултати кои укажуваат дека најголем дел од испитуваните директори и наставници се сложуваат со одговорот дека директорот секогаш или често на вработените им овозможува автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања. Мал процент од наставниците имаат став дека директорот никогаш или ретко им овозможува ваква автономија. Бидејќи овој процент на добиени одговори е многу помал може да заклучиме дека ова тврдење е во функција на прифаќање на третата хипотеза.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„ Уживам да комуницирам со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни”.

-за наставникот :

„ Комуницира со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни”.

На тврдењето кое гласи дека директорот комуницира со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни, се добиени следните резултати:

17 директори или 68 % одговориле дека на ваков начин комуницираат секогаш а со ова се сложуваат и 66 наставници или 52,8 %.

Потоа, 8 директори или 32 % се изјасниле дека на ваков начин комуницираат често, додека од наставниците ваков одговор дале 32 наставници или 25,6 %.

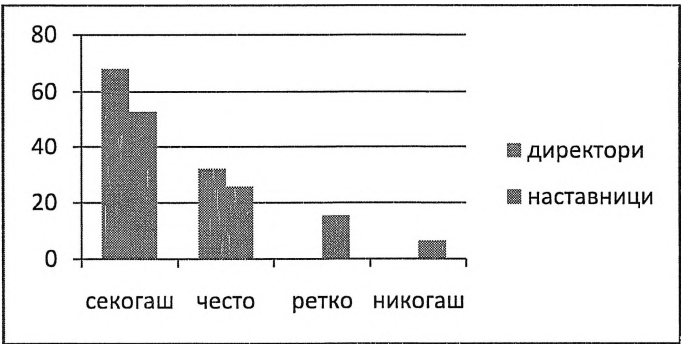
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Од испитуваните наставниците има и такви кои се изјасниеле дека директорот ретко комуницира со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни, а нивниот број изнесува 19 наставници или 15,2 %, додека пак преостанатите 8 наставници или 6,4 % сметаат дека директорот никогаш не комуницира на ваков начин.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,68 за директорите и 3,24 за наставниците.

Графикон 19.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Исто така може да се увиди дека и на ова тврдење има поделеност во мислењата на наставниците, за разлика од директорите кои воглавно даваат одговори секогаш и често. Така, најголем дел од испитаниците-директори одговориле дека секогаш комуницираат со други луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни а помал дел од директорите одговориле дека често комуницираат на таков начин. Додека пак од страна на наставниците се среќаваат одовори како ретко или никогаш.

Тврдење бр. 7

-за директорот :

„За да го разјаснам кажаното во дискусијата ги парафразирам мислите / исказите на соговорникот но користам и други методи ”.

-за наставникот :

„При разјаснување на кажаното директорот ги парафразира мислите или исказите на соговорникот но користи и други методи”.

Испитувањето на мислењата на директорите и наставниците во однос на ова тврдење ги даде следните резултати :

9 директори или 36 % одговориле дека ова го прават секогаш, додека пак од наставниците ваков одговор дале 47 наставници или 37,6 %.

Понатаму одговор - често дале 15 директори или 60 % и 52 наставници или 41,6 %.

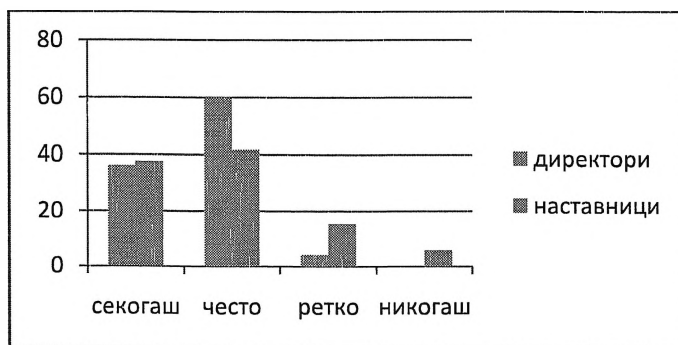
Само еден од директорите или тоа се 4 % од вкупно испитуваните, се изјаснил дека ваков метод при комуникацијата користи ретко, а ваков одговор дале и 19 наставници или 15,2 %.

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, додека 7 наставници или 5,6 % сметаат дека ваков начин на комуницирање директорот никогаш не користи.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,32 за директорите и 3,11 за наставниците.

Графикон 20.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Резултатите од ова тврдење наведуваат дека најголем процент и од наставниците и од директорите се изјасниле со одговор – често, нешто помал процент одговориле секогаш и многу мал процент има одговори – ретко и никогаш. Според тоа може да се заклучи дека и ова тврдење оди во прилог на потврдување на хипотезата : Комуникација меѓу директорот и наставниците е на задоволително ниво.

Табела 7: Ставови на директорите во однос на СОСЛУШУВАЊЕТО НА СОГОВОРНИКОТ

7	Категорија : Сослушување на соговорникот	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.1	Внимавам и се грижам да не бидам расеан кога другите зборуваат.	0	0	0	0	6	24	19	76	3,76
7.2	За време на разговорот положбата на телото ми е неутрална, а мислите / исказите добронамерни заради насочување на соговорникот.	0	0	1	4	8	32	16	64	3,60
7.3	Поставувам прашања за да добијам повеќе информации но и да го охрабрам соговорникот да зборува.	0	0	1	4	3	12	21	84	3,80
7.4	Ја слушам пораката на соговорникот без моментално да ја вреднувам или осудувам.	0	0	1	4	4	16	20	80	3,76
7.5	Настојувам да остварам контакт со очите со соговорникот.	0	0	1	4	9	36	15	60	3,56
7.6	Ги следам невербалните знаци кај соговорникот.	0	0	2	8	9	36	14	56	3,48

Табела 8: Ставови на наставниците во однос на СОСЛУШУВАЊЕТО НА СОГОВОРНИКОТ од страна на директорот во училиштето

8	Категорија : Сослушување на соговорникот	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.1	Директорот внимателен кога другите зборуваат.	2	1,6	14	11,2	30	24,0	79	63,2	3,56
8.2	За време на разговорот положбата на телото му е неутрална, а исказите добронамерни заради насочување на соговорникот.	3	2,4	14	11,2	38	30,4	70	56,0	3,40
8.3	Поттикнува споделување информации и го охрабрува соговорникот.	6	4,8	17	13,6	37	29,6	65	52,0	3,28
8.4	Ги прима пораките од соговорникот без моментално вреднување или осудување.	5	4,0	18	14,4	39	31,2	63	50,4	3,28
8.5	Директорот настојува да оствари контакт со очите со соговорникот.	17	13,6	22	17,6	45	36,0	41	32,8	2,88
8.6	Кај директорот се забележув следење на невербалните знаци кај соговорникот.	15	12,0	44	35,2	32	25,6	34	27,2	2,68

Следи категорија која се однесува на сослушување на соговорникот како важен аспект од функционирањето на директорот како конструктивно-педагошки лидер во училиштето.

Тврдење бр. 1

-за директорот :

„ Внимавам и се грижам да не бидам расеан кога другите зборуваат ”.

-за наставникот :

„ Директорот е внимателен кога другите зборуваат”.

Во однос на тврдењето кое гласи дека директорот е внимателен кога другите зборуваат се добиени следните резултати:

19 директори или 76 % одговориле дека се внимателни секогаш, а пак од наставниците ваков одговор дале 79 или 63,2 %.

Потоа, 6 директори или 24 % се изјасниле дека често внимаваат кога дргите зборуваат, а со овој одговор се сложуваат 30 наставници или 24 %.

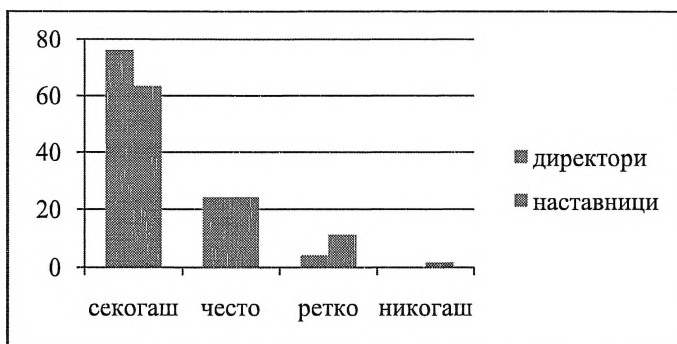
Одговори – ретко и никогаш на ова тврдење од страна на директорите не се добиени.

Од наставниците 14 или 11,2 % дале одговор-ретко, а пак 2 наставника или 1,6 % сметаат дека директорот не внимава никогаш, кога другите зборуваат.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,76 за директорите и 3,56 за наставниците.

Графикон 21.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Високиот процент на добиени одговори од страна на испитаниците, дека директорот е секогаш внимателен кога другите зборуваат оди во прилог на потврдување на четвртата хипотеза која гласи: Кај испитаниците доминира ставот дека директорот во училиштето е достапен за консултации и го сослушува соговорникот.

Тврдење бр. 2

-за директорот :

„За време на разговорот положбата на телото ми е неутрална, а мислите / исказите добронамерни заради насочување на соговорникот ”.

-за наставникот :

„За време на разговорот положбата на телото му е неутрална, а исказите добронамерни заради насочување на соговорникот”.

Понатаму, следи тврдењето кое испитува дали директорот има неутрална положба на телото при комуникацијата, како и добронамерни мисли заради насочување на соговорникот.

Од испитуваните директори 16 или 64% се изјасниле со одговор - секогаш, а од наставниците овој одговор го дале 70 или 56%.

Одговор - често дале 8 директори или 32% и 38 наставници или 30,4%.

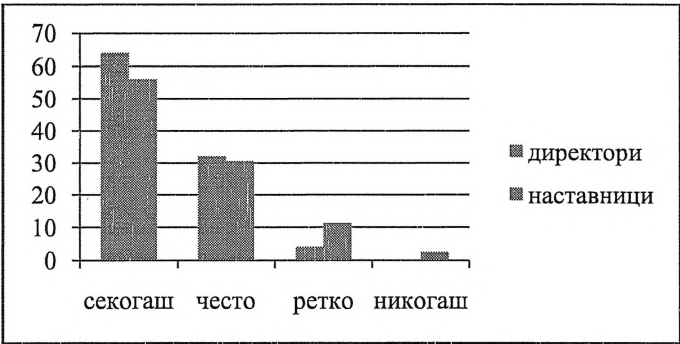
Еден директор или во проценти тоа е 4%, на овој исказ го дал одговорот-ретко, а од наставниците ваков одговор дале 14 или 11,2%.

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, додека тројца од наставниците или 2,4%, на ова тврдење се изјасниле со одговор-никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,60 за директорите и 3,40 за наставниците.

Графикон 22.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Добиените позитивни одговори на ова тврдење кои се во многу поголем процент од негативните, допринесува во прифаќањето на четвртата поставена хипотеза.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„ Поставувам прашања за да добијам повеќе информации но и да го охрабрам соговорникот да зборува”.

-за наставникот :

„ Поттикнува споделување информации и го охрабрува соговорникот.”

Во однос на тврдењето кое гласи дека директорот поттикнува споделување на информации и го охрабрува соговорникот, 21 или 84% од испитуваните директори се изјасниле дека секогаш го практикуваат ова, додека пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 65 или 52%.

Понатаму, тројца директори или 12 % одговориле дека често поттикнуваат споделување на информации и го охрабруваат соговорникот, а пак од наставниците 37 или 29,6 % од вкупно испитуваните го имаат истиот став.

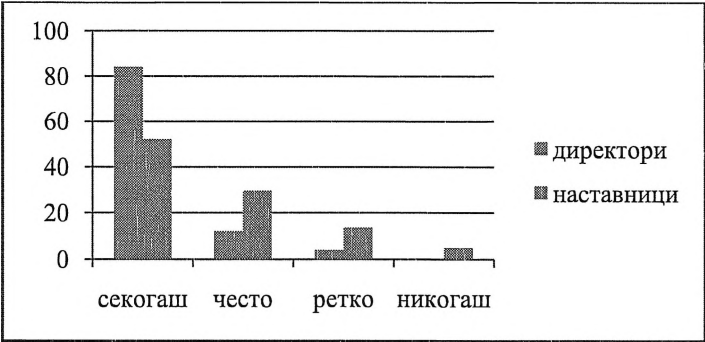
Еден директор или 4% од вкупно испитуваните се изјаснил дека ваквиот начин на комуницирање го применува ретко, додека од наставниците со ваков одговор се изјасниле 17 наставници или 13,6%.

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, а пак шест наставници или 4,8% на ова тврдење дале одговор-никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,80 за директорите и 3,28 за наставниците.

Графикон 23.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Исто така, добиените резултати укажуваат дека висок процент од директорите за себе кажуваат дека секогаш поставуваат прашања за да добијат повеќе информации но и да го охрабрат соговорникот да зборува, додека пак од наставниците ова го потврдуваат нешто помал процент. Добиеени се одговори дека директорот често поттикнува споделување на информации и го охрабрува соговорникот и тоа многу поголем процент на вакви одговори се добиени од страна на наставниците. Вака добиените позитивни одговори кои се во многу поголем процент за разлика од добиените негативни, одат во прилог на потврдување на четвртата хипотеза.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„Ја слушам пораката на соговорникот без моментално да ја вреднувам или осудувам”.

-за наставникот :

„Ги прима пораките од соговорникот без моментално вреднување или осудување”.

Во однос на тврдењето дека директорот ги прима пораките од соговорникот без моментално вреднување или осудување и во однос на ова тврдење се добиени следните резултати :

20 директори или 80 % одговориле дека пораките од соговорникот секогаш ги примаат без моментално вреднување или осудување, а со ваков одговор се сложуваат и 63 наставници или 50,4 % од вкупно испитуваните.

Со често применување на ваков начин на комуницирањето се изјасниле 4 директори или 16 %, а од наставниците истиот став го делат 39 или 31,2% од испитуваните.

Еден директор или 4% одговориле дека ваквиот начин на примање на пораки од соговорникот го применуваат ретко, додека пак од наставниците ваковото мислење го имаат 18 или 14,4 %.

Одговор-никогаш од страна на директорите на ова тврдење не е добиен.

Мал број наставници, поточно 5 наставници или 4 % од вкупно испитуваните сметаат дека директорот никогаш на ги прима пораките без моментално да ги вреднува или осудува.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,76 за директорите и 3,28 за наставниците.

Графикон 24.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Иако мислењето на наставниците и директорите процентуално е различно, односно поголем процент на директори сметаат дека секогаш ја слушаат пораката на соговорникот без моментално вреднување или осудување, додека пак поголем процент од наставници сметаат дека директорот често го прави тоа, сепак како позитивни одговори се земаат и двата. Бидејќи тие се многу побројни за разлика од негативните, може да заклучиме дека и ова тврдење оди во прилог на прифаќање на четвртата хипотеза која укажува на тоа дека кај испитаниците доминира ставот дека директорот е достапен за консултации и умее да го сослуша соговорникот.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„Настојувам да остварам контакт со очите со соговорникот”.

-за наставникот :

„Директорот настојува да оствари контакт со очите со соговорникот”.

Како дел од категоријата која се однесува на сослушување на соговорникот од страна на директорот е тврдењето со кое се испитува дали директорот воспоставува контакт со очите со соговорникот.

На ова тврдење 15 директори или 60 % одговориле дека секогаш воспоставуваат контакт со очите при разговорот, а ова го потврдуваат 41 или 32,8 % од испитуваните наставници.

Дека често воспоставуваат контакт со очите се сложуваат 9 директори или 36 %, а од наставниците ваков одговор дале 45 или 36 % од вкупно испитуваните.

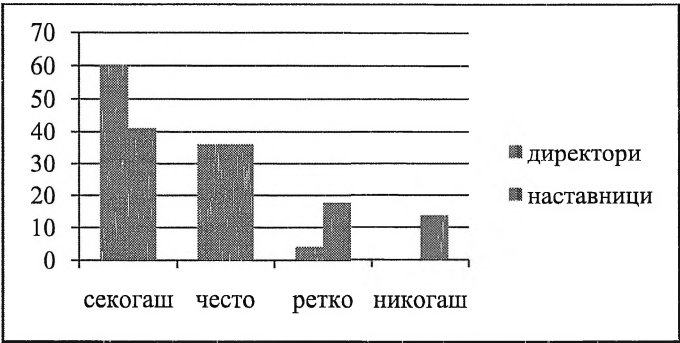
Одговор-никогаш од страна на директорите на ова тврдење не е добиен.

Еден директор или 4 % на ова тврдење се изјаснил со одговор – ретко, а од наставниците вакво изјаснување имаат 22 или 17,6%.
17 наставници или 13,6 % сметаат дека директорот никогаш не воспоставува контакт со очите со соговорникот.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,56 за директорите и 2,88 за наставниците.

Графикон 25.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



И за ова тврдење како и за претходните постои поделеност во мислењата на директорите и наставниците. Посебно кај наставниците се добиени различен процент на одговори, но севкупно земено може да се констатира дека преовладуваат одговорите секогаш и често, кои ги земаме како позитивни па затоа може да се констатира дека и ова тврдење е во прилог на потврдување на четвртата хипотеза.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„Ги следам невербалните знаци кај соговорникот”

-за наставникот :

„Кај директорот се забележува следење на невербалните знаци кај соговорникот”.

Во однос на ова тврдење добиени се следните резултати:

14 директори или 56 % одговориле дека секогаш ги следат невербалните знаци кај соговорникот , а одговор-секогаш дале и 34 наставници или 27,2%.

Потоа 9 наставници или 36 % се изјасниле со одговор – често, а со истиот одговор се изјасниле и 32 наставника или 25,6 %.

Дека ретко ги следат невербалните знаци кај соговорникот се изјасниле 2 директора или 8 %, а ова од наставниците го потврдуваат 44 или 35,2 % од вкупно испитуваните.

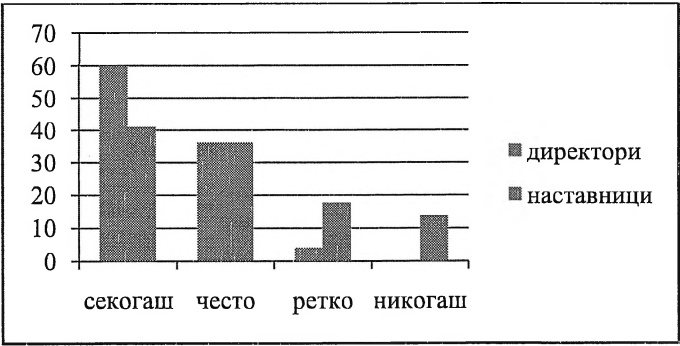
Одговор-никогаш од страна на директорите на ова тврдење не е добиен.

Додека кај наставниците се забележува и ставот дека директорот никогаш не ги следи невербалните знаци кај соговорникот, а бројот на овие наставници изнесува 15 или 12 % од вкупно испитуваните.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,48 за директорите и 2,68 за наставниците.

Графикон 26.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Слично како претходниот исказ и во овој случај постои поделеност во мислењата на директорите и наставниците. Посебно кај наставниците се добиени различен процент на одговори, но севкупно земено може да се констатира дека преовладуваат одговорите секогаш и често, кои ги земаме како позитивни па затоа може да се заклучи дека и ова тврдење оди во прилог на потврдување на четвртата хипотеза .

Табела 9: Ставови на директорите во однос на **МОТИВАЦИЈАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ**

9	Категорија : Мотивација на наставниците	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
9.1	Ја одобрувам поддршката и автономијата.	0	0	0	0	11	44	14	56	3,56
9.2	Стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ги сметам како основа при формулирање на целите.	0	0	0	0	12	48	13	52	3,52
9.3	При поставување на задачите работам заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија.	0	0	1	4	10	40	14	56	3,52
9.4	Давам позитивна/пофална повратна информација.	0	0	1	4	9	36	15	60	3,56
9.5	Ги почитувам и подржувам идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	0	0	1	4	8	32	16	64	3,60
9.6	Настојувам да ги изедначам интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина.	0	0	3	12	13	52	9	36	3,24
9.7	Развивам разни облици на стимулации базирани на остварени резултати.	0	0	1	4	12	48	12	48	3,44

Табела 10: Ставови на наставниците во однос на МОТИВАЦИЈАТА од страна на директорот во училиштето

10	Категорија : Мотивација на наставниците	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
10.1	Директорот ја одобрува поддршката и автономијата.	5	4,0	21	16,8	40	32,0	59	47,2	3,22
10.2	При формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените .	3	2,4	20	16,0	48	38,4	54	43,2	3,22
10.3	При поставување на задачите работи заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија.	8	6,4	23	18,4	38	30,4	56	44,8	3,13
10.4	Дава позитивна/пофална повратна информација.	14	11,2	15	12	40	32	56	44,8	3,10
10.5	Ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	6	4,8	20	16,0	32	25,6	67	53,6	3,28
10.6	Настојува да ги изедначи интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина.	10	8,0	28	22,4	39	31,2	48	38,4	3,00
10.7	Развива разни облици на стимулации базирани на остварени резултати.	12	9,6	31	24,8	37	29,6	45	36,0	2,92

Следната категорија се однесува на мотивацијата на вработените од страна на директорот.

Тврдење бр. 1

-за директорот :

„ Ја одобрувам поддршката и автономијата”.

-за наставникот :

„Директорот ја одобрува поддршката и автономијата”.

На ова тврдење14 директори или 56 % се изјасниле дека секогаш ја одобруваат поддршката и автономијата, додека од наставниците со ваков став се 59 или 47,2 % од вкупно испитуваните наставници.

Поддршка и автономија често одобруваат 11 директори или 44 %, а со ова се согласуваат 40 наставници или 32 %.

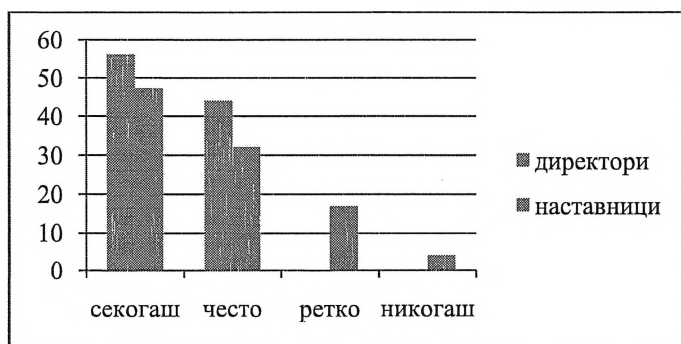
Одговори - никогаш и ретко од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.

Додека, 21 наставник или 16,8 % сметаат дека директорот во училиштето ретко ја одобрува автономијата и подршката, а пак 5 наставници или 4% сметаат дека вакво одобрување непостои никогаш од страна на директорот.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,56 за директорите и 3,22 за наставниците.

Графикон 27.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Одговорите на ова тврдење укажуваат дека најголем процент од испитаниците се изјасниле дека директорот секогаш односно често ја одобрува подршката и автономијата. Мал дел од наставниците сметаат дека вакво одобрување на подршката и автономијата од страна на директорот има ретко или пак никогаш, што секако треба да се земе во предвид при разгледување на сосотојбата на функционирање на директорот како инструктивно -педагошки лидер во училиштето.

Бидејќи овој процент на наставници е многу мал во однос на оние кои позитивно се изјасниле, може да констатираме дека ова тврдење е во функција на потврдување на хипотезата која вели дека директорот на училиштето во доволна мера превзема мерки за мотивирање на наставниците.

Тврдење бр. 2

-за директорот :

„Стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ги сметам како основа при формулирање на целите”.

-за наставникот :

„При формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ”.

На даденото тврдење , директорите и наставниците ги дале следните одговори:
13 директори или 52 % дале одговор – секогаш, а од наставниците ваков одговор е добиено од 54 или 43,2%.

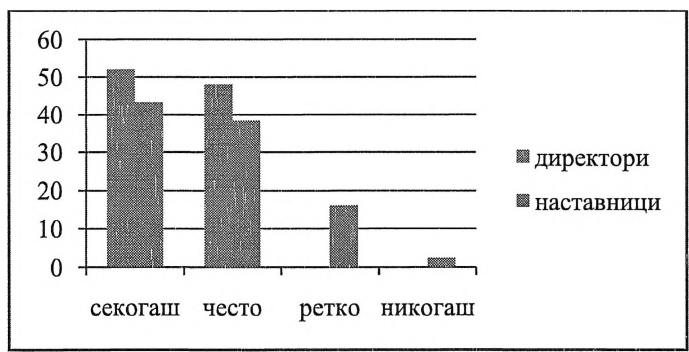
12 директори или 48% се изјасниле со одговор – често, а бројот на наставниците со ваков одговор е 48 или 38,4%.

Одговори – никогаш и ретко од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.
Додека пак, 20 наставници или 16 % сметаат дека директорот ретко ги зема во предвид овие факти, при формулирање на целите, а пак 3 наставника или 2,4% сметаат дека директорот никогаш не ги зема во предвид овие факти.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,52 за директорите и 3,22 за наставниците.

Графикон 28.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Податоците кои се добиени исто така покажуваат дека постои поделеност во мислењата на испитаниците, така што приближно ист процент дале одговор дека директорот секогаш односно често при формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените. Мал дел од испитаниците-наставници се сложуваат дека директорот ретко или пак никогаш при формулирање на целите не ги зема во предвид овие нешта, сепак вкупниот процент на позитивни одговори на ова тврдење наведува дека тоа е во функција на петтата поставена хипотеза на ова истражување.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„При поставување на задачите работам заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија”.

-за наставникот :

„При поставување на задачите работи заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија”.

На ова тврдење 14 директори или 56 % се изјасниле дека секогаш при поставувањето на задачите работат заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија, а од наставниците ваквиот одговор го потврдуваат 56 или 44,8 %.

Потоа, 10 директори или 40 % на ова тврдење дале одговор - често, а ваков одговор е добиен и од 38 наставници или 30,4 %.

Еден директор односно 4 % од вкупно испитуваните, се изјаснил дека ретко работи со вработените при поставување на задачите, а со ваков став се согласуваат 23 наставници или 18,4 %.

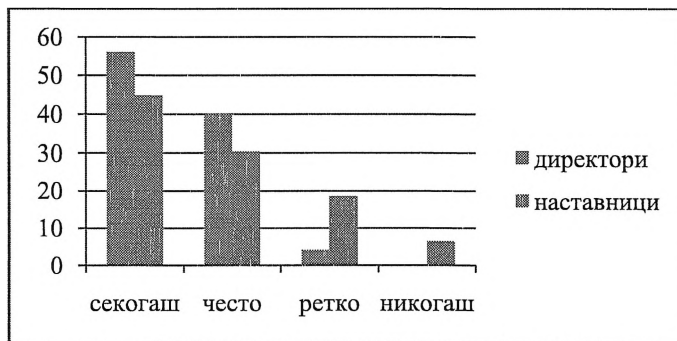
Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен.

За разлика од нив, 8 наставници или 6,4 % сметаат дека директорот никогаш не работи заедно со наставниците на создавање алтернативни начини и решенија при поставување на задачите.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,52 за директорите и 3,13 за наставниците.

Графикон 29.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Податоците од ова тврдење покажуваат дека постои поделеност во ставовите кај испитаниците-директори, бидејќи приближно пола се изјасниле дека секогаш при поставување на задачите работат заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија, а останатата половина се изјасниле дека често го прават тоа.

Додека кај наставниците има поголема разноликост во добиените одговори, така што мал процент од нив сметаат дека директорот ретко или никогаш не работи заедно со вработените на создавање на алтернативни решенија или начини при поставувањето на задачите. Ако како позитивни одговори ги земеме одговорите секогаш и често, огаш може да се констатира дека ова тврдење придонесува во прифаќање на петата хипотеза од ова истражување.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„ Давам позитивна/пофална повратна информација”.

-за наставникот :

„ Дава позитивна/пофална повратна информација”.

За следниот исказ кој се однесува на давање позитивна/пофална повратна информација, 15 директори или 60% се изјасниле дека секогаш даваат ваква повратна информација, додека од наставниците со ваков одговор се сложуваат 56 или 44,8%.

Потоа 9 директори или 36 % одговориле дека често даваат позитивна повратна информација, а со овој став се сложуваат 40 од испитуваните наставници или 32 %.

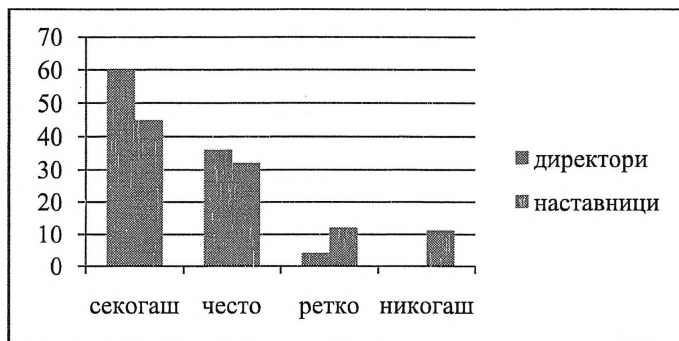
Еден директор или 4 % од вкупно испитуваните на ова тврдење дал одговор-ретко, а ваков одговор дале и 15 наставници или тоа се 12 % од вкупниот број.

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, додека пак 14 наставници или 11,2 % одговориле дека директорот никогаш не дава позитивна/пофална повратна информација.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,56 за директорите и 3,10 за наставниците.

Графикон 30.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



На ова тврдење се добиени претежно позитивни одговори и од страна на директорите и од страна на наставниците, што секако не треба да се занемарат процентите на одговори (иако се помалку) кои негативно се изјаснуваат во врска со ова тврдење, а тоа е дека директорот ретко или никогаш не дава позитивна/пофална повратна информација. Како и да е ако вкупно се разгледа процентот на одговори на ова тврдење може да се констатира дека оди во прилог на потврдување на петата хипотеза од истражувањето која гласи дека директорот во училиштето во доволна мера превзема мерки за мотивирање на наставниците.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„Ги почитувам и подржувам идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените”.

-за наставникот :

„Ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените”.

Следното тврдење кое припаѓа на категоријата мотивација се однесува на тоа дали директорот ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.

На ваквото тврдење 16 од испитуваните директори или 64 % одговориле дека секогаш ги почитуваат и подржуваат идеите од вработените, а со овој одговор се сложуваат 67 наставници или 53,6 од вкупно испитуваните.

Потоа, 8 директори или 32 % на ова тврдење се изјасниле со одговор – често, а пак од наставниците ваков одговор дале 32 или 25,6 %.

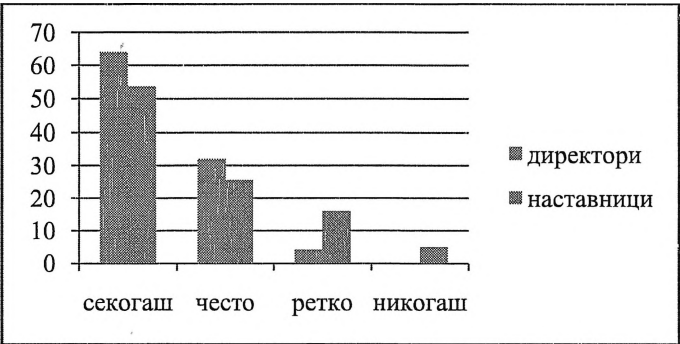
Еден директор или 4 % од вкупно испитуваните, одговорил дека ретко ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата на училиштето кои потекнуваат од вработените, а пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 20 наставници или 16 %.

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, додека пак 6 наставници или 4,8 % од вкупно испитуваните сметаат дека директорот никогаш не ги почитува и подржува идеите и предлозите кои потекнуваат од вработените во училиштето.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,60 за директорите и 3,28 за наставниците.

Графикон 31.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Податоците исто така укажуваат дека повеќе од пола од испитаниците се сложуваат дека директорот ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените, а исто така дел од нив се сложуваат дека директорот често го прави тоа.

Исто така добиени се и негативни одговори кои секако треба да се земат во предвид, но целокупно земено може да се заклучи дека и ова тврдење е во функција на потврдување на петата поставена хипотеза.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„Настојувам да ги изедначам интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина”.

-за наставникот :

„Настојува да ги изедначи интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина”.

Во однос на тоа дали директорот настојува да ги изедначи интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина, 9 директори или 36 % одговориле дека секогаш настојуваат, а пак од наставниците со овој одговор се сложуваат 48 или 38,4 %.

Одговор често дале 13 директори или 52 % и 39 наставници или 31,2 %.

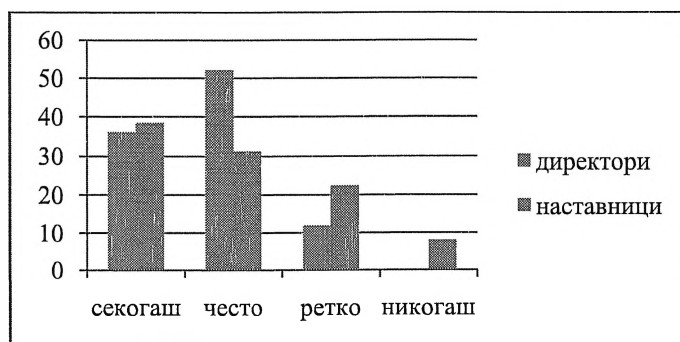
Потоа, 3 директори или 12 % одговориле дека ретко настојуваат да ги изедначат интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина, додека пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 28 или 22,4 % .

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, а пак од наставниците одговор – никогаш е добиен од 10 наставници или 8% од вкупно испитуваните.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,24 за директорите и 3,00 за наставниците.

Графикон 32.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Податоците укажуваат дека најголем процент од испитуваните директори се изјасниле дека често настојуваат да ги изедначи интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина а нешто помал процент дека секогаш го прават тоа. Интересно е што постои процент на директори кои се изјасниле дека ретко настојуваат да ги изедначат своите интереси со интересите на училишната организација во целина, што секако не оди во прилог на квалитетно функционирање на директорот како инструктивно педагошки лидер во училиштето.

Кај наставниците исто така има поделеност во мислењата, но сепак преовладуваат оние позитивните кои укажуваат на тоа дека директорот секогаш или често настојува да ги изедначи интересите со интересите на групата. Не треба да се занемари дека еден дел од наставниците сметаат дека директорот ретко или никогаш не настојува да ги изедначи интересите, што може да се земе како показател за понатамошна работа на подобрување на состојбата.

Како и да е, процентуално гледано се добиени пред се позитивни одговори, па одтаму може да се каже дека и ова тврдење придонесува во прифаќањето на петата поставена хипотеза.

Тврдење бр. 7

-за директорот :

„Развивам разни облици на стимулации базирани на остварени резултати“.

-за наставникот :

„Развива разни облици на стимулации базирани на остварени резултати“.

Последното тврдење од категоријата мотивација испитува дали директорот развива разни облици на стимулации базирани на остварени резултати.

Резултати кои се добиени се следните:

12 директори или 48 % одговориле дека секогаш развиваат облици на стимулации кои се базирани на резултати, а пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 45 или 36 %.

Потоа, 12 директори или 48 % сметаат дека често развиваат разни облици на стимулации, а ова го потврдуваат и 37 наставници или 29,6 од вкупно испитуваните.

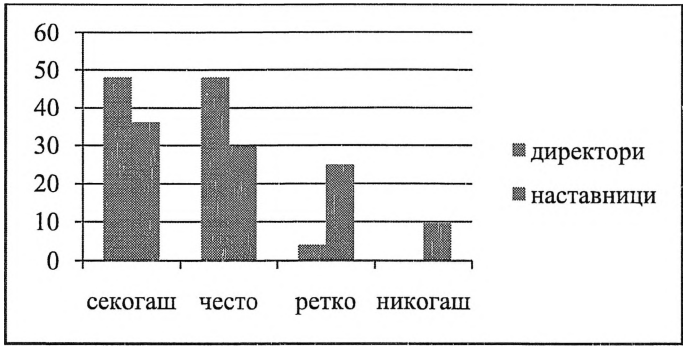
Еден директор или вкупно 4%, на ова тврдење се изјаснил со одговор – ретко, истиот одговор го дале и 31 наставник или 24,8 %.

Одговор – никогаш на ова тврдење од страна на директорите не е добиен, додека од наставниците овој одговор е добиен од 12 или 9,6 %.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,44 за директорите и 2,92 за наставниците.

Графикон 33.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници на тврдењето.



Податоците кои се добиени покажуваат дека приближно исто директори се изјасниле дека секогаш односно често развиваат разни облици на стимулации базирани на остварени резултати и тоа е многу позитивно бидејќи го подобрува квалитетот на инструктивно педагошката функција на директорот. Но од друга страна пак мислењата на наставниците не се во потполност истоветни со мислењата на директорите. Значаен процент од наставниците сметаат дека директорот ретко или никогаш не развива облици на стимулации. Ова треба да се земе во предвид како еден показател дека наставниците не се во потполност задоволни и ситуацијата треба во иднина да се подобри.

Но ако севкупно ги земеме во предвид добиените одговори можа да се констатира дека даденото тврдење придонесува во прифаќањето на хипотезата дека директорот во училиштето во доволна мера превзема мерки за мотивирање на наставниците.

Табела 11: Ставови на директорите во однос на ГРАДЕЊЕТО ВЗАЕМНА ДОВЕРБА И ПОЧИТ КОН НАСТАВНИОТ КАДАР

11	Категорија : Градење взаемна доверба и почит кон наставниот кадар	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
11.1	Настојувам да влеам доверба кај вработените.	0	0	0	0	1	4	24	96	3,96
11.2	Стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ги сметам како основа при формулирање на целите.	0	0	0	0	4	16	21	84	3,84
11.3	Избегнувам да го истакнам сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе.	0	0	2	8	18	72	5	20	3,12
11.4	Ја одобрувам поддршката и автономијата.	0	0	0	0	11	44	14	56	3,56
11.5	Ги почитувам и подржувам идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	0	0	0	0	9	36	16	64	3,64
11.6	Градам рамноправен однос кон сите вработени.	0	0	0	0	3	12	22	88	3,88
11.7	Настојувам да постигнувам конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземам.	0	0	0	0	5	20	20	80	3,80

Табела 12: Ставови на наставниците во однос на ГРАДЕЊЕТО ВЗАЕМНА ДОВЕРБА И ПОЧИТ од страна на директорот во училиштето

12	Категорија : Градење взаемна доверба и почит кон наставниот кадар	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
12.1	Директорот на училиштето настојува да влее доверба кај вработените.	7	5,6	16	12,8	32	25,6	70	56,0	3,32
12.2	При формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените .	3	2,4	20	16,0	48	38,4	54	43,2	3,22
12.3	Избегнува да го истакне сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе.	14	11,2	23	18,4	44	35,2	44	35,2	2,94
12.4	Ја одобрува поддршката и автономијата.	5	4,0	21	16,8	40	32,0	59	47,2	3,22
12.5	Ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	4	3,2	21	16,8	37	29,6	63	50,4	3,27
12.6	Гради рамноправен однос кон сите вработени.	11	8,8	19	15,2	34	27,2	61	48,8	3,16
12.7	Директорот во училиштето е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема.	3	2,4	24	19,2	38	30,4	60	48,0	3,24

Следната категорија на искази се однесуваат на градење на взаемна доверба и почит помеѓу директорот и наставниците.

Тврдење бр. 1

- за директорот :
 - „ Настојувам да влеам доверба кај вработените”.
- за наставникот :
 - „ Директорот на училиштето настојува да влее доверба кај вработените”.

Првото тврдење укажува на настојувањето на директорот да влее доверба кај вработените, така што дури 24 директори или 96 % се изјасниле дека секогаш настојуваат да влеат доверба, додека пак од наставниците со ова се сложуваат 70 односно 56 %.

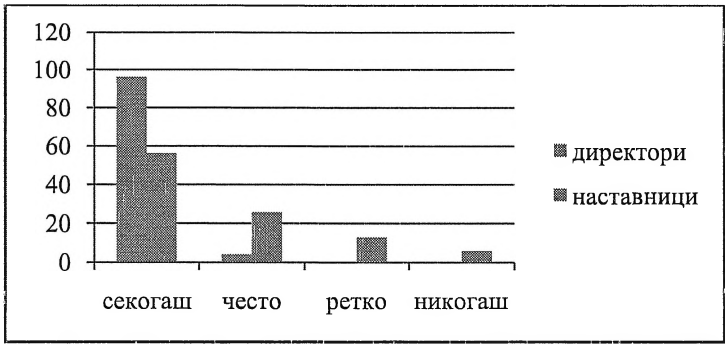
Еден директор или 4 % од вкупно испитуваните одговорил дека често настојува да влее доверба кај вработените, додека, со ваков одговор се сложуваат 32 наставници или 25,6 % .

Одговори – ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени. Од наставниците 16 односно 12,8 % сметаат дека директорот ретко настојува да влее доверба кај вработените, додека 7 наставници или 5,6 % сметаат дека директорот тоа не го прави никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,96 за директорите и 3,32 за наставниците.

Графикон 34.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Анализата на резултатите на ова тврдење покажува дека скоро сите директори кои се испитани, освен еден секогаш настојуваат да влеат доверба кај вработените, што е многу позитивно. Иако истиот одговор не го потврдуваат толку голем процент од наставниците, сепак и тие даваат позитивни одговори дека директорот секогаш или често настојува да им влее доверба. Мал дел од наставниците даваат и негативни одговори, кои треба да се земат во предвид како фактор кој укажува дека треба да се работи на подобтување на состојбата. Но бидејќи процентуално овој број на наставници е мал, може да се заклучи дека ова тврдење е во функција на потврдување на шестата хипотеза која гласи дека испитаниците се задоволни од взаемната доверба и почит од страна на директорот.

Тврдење бр. 2

-за директорот :

„Стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ги сметам како основа при формулирање на целите”.

-за наставникот :

„ При формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените”.

Во оваа категорија исто така е вметнато и тврдењето кое е во врска со тоа дали директорот при формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените, бидејќи ваквата активност на директорот говори и за неговото ангажирање околу мотивацијата на вработените како и градењето навзаеманат доверба и почит кон вработените. Според тоа добиени се и истите резултати кои беа интерпретирани претходно.

13 директори или 52 % дале одговор – секогаш, а од наставниците ваков одговор е добиено од 54 или 43,2%.

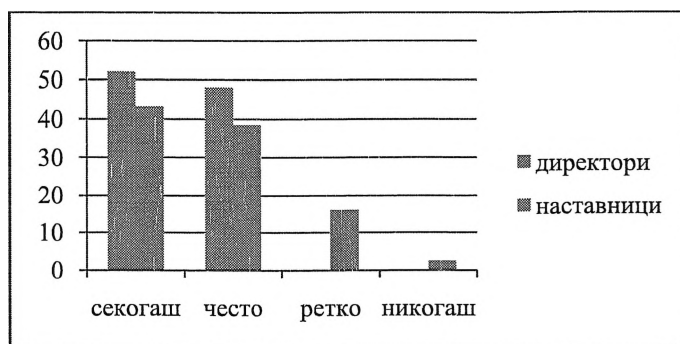
12 директори или 48% се изјасниле со одговор – често, а бројот на наставниците со ваков одговор е 48 или 38,4%.

20 наставници или 16 % сметаат дека директорот ретко ги зема во предвид овие факти, при формулирање на целите, а пак 3 наставника или 2,4% сметаат дека директорот никогаш не ги зема во предвид овие факти.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3, 84 за директорите и 3,22 за наставниците.

Графикон 35.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Податоците кои се добиени исто така покажуваат дека постои поделеност во мислењата на испитаниците така што приближно ист процент даде одговор дека директорот секогаш односно често при формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените. Мал дел од испитаниците-наставници се сложуваат дека директорот ретко или пак никогаш при формулирање на целите не ги земаво предвид овие нешта, сепак вкупниот процент на позитивни одговори на ова тврдење наведува дека тоа е во функција на шестата поставена хипотеза на ова истражување.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„Избегнувам да го истакнам сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе“.

-за наставникот :

„Избегнува да го истакне сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе“.

Следи тврдењето кое испитува дали односно колку често директорот избегнува да го истакне сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе.

Пет директори или 20 % одговориле дека секогаш избегнуваат да го истакнат сопственото исполнување на работата, а пак 44 наставници или 35,2 % исто така се сложуваат со овој одговор.

Потоа, 18 директори или 72 % истакнале дека често избегнуваат да го истакнат своето работење како критериум за оценување на другите луѓе, а со овој одговор се сложуваат 44 наставници или 35,2 %.

Потоа двајца директори или тоа се 8 % одговориле дека ретко избегнуваат да го истакнат своето работење како критериум за оценување на останатите, од наставниците со ваков одговор се сложуваат 23 или 18,4 %.

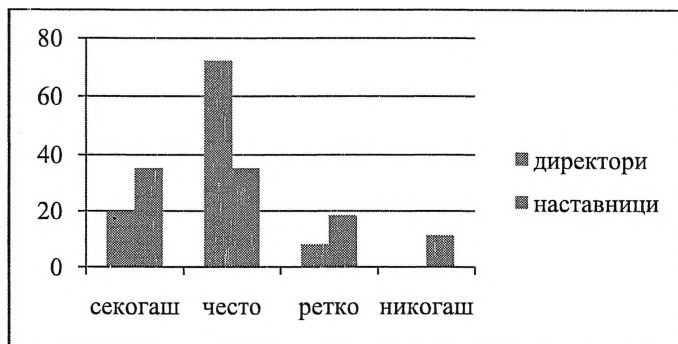
Одговор – никогаш од страна на директорите на ова тврдење не е добиен.

Има наставници кои сметаат дека директорот никогаш не избегнува да го истакне своето исполнување на работата, а бројот на овие наставници е 14 или 11,2 %.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,12 за директорите и 2,94 за наставниците.

Графикон 36.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Добиените одговори на ова тврдење се исто така интересни бидејќи директорите најголем дел од директорите за себе одговориле дека често избегнуваат да го истакнат сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе а многу помал дел пак се сложуваат дека секогаш го прават тоа. Исто така добиени се одговори и дека ретко избегнуваат да го истакнат своето работење како критериум за оценување на другите луѓе што секако претставува особина која е непожелна кај директор кој функционира како инструктивно-педагошки лидер во училиштето. Додека пак кај наставниците има поголема поделеност во мислењата, така што значаен процент е добиен кај секој одговор од скалата на ставови.

Целосното разгледување на ова тврдење укажува на доминантноста на позитивните одговори како и индикацијата за превземање на мерки за подобрување на сосотојбата, бидејќи квалитетната инструктивно-педагошката работа на директорот не дозволува наметнување на неговата работа како критериум за оценување на работата на другите луѓе.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„Ја одобрувам поддршката и автономијата“.

-за наставникот :

„Директорот ја одобрува поддршката и автономијата“.

Одобрување на поддршка и автономија од страна на директорот во училиштето освен за мотивација има значајност и за градењето на взаемна доверба и почит, па затоа резултатите кои се добиени претходно одат во прилог и на оваа категорија.

Значи, 14 директори или 56 % се изјасниле дека секогаш ја одобруваат подршката и автономијата, додека од наставниците со ваков став се 59 или 47,2 % од вкупно испитуваните наставници.

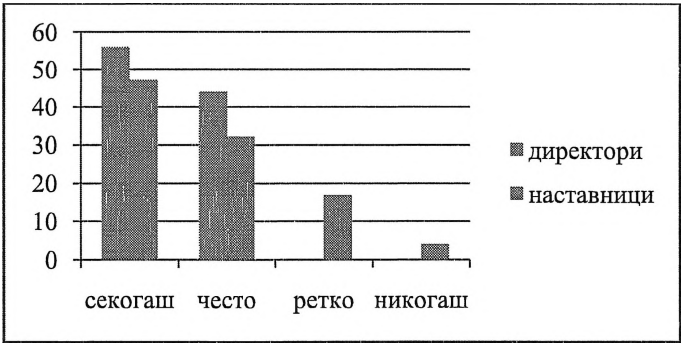
Подршка и автономија често одобруваат 11 директори или 44 %, а со ова се согласуваат 40 наставници или 32 %.

21 наставник или 16,8 % сметаат дека директорот во училиштето ретко ја одобрува автономијата и подршката, а пак 5 наставници или 4% сметаат дека вакво одобрување непостои никогаш од страна на директорот.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,56 за директорите и 3,22 за наставниците.

Графикон 37.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Одговорите на ова тврдење укажуваат дека најголем процент од испитаниците се изјасниле дека директорот секогаш односно често ја одобрува подршката и автономијата. Мал дел од наставниците сметаат дека вакво одобрување на подршката и автономијата од страна на директорот има ретко или пак никогаш, што секако треба да се земе во предвид при разгледување на сосотојбата на функционирање на директорот како инструктивно -педагошки лидер во училиштето.

Бидејќи овој процент на наставници е многу мал во однос на оние кои позитивно се изјасниле, може да констатираме дека и ова тврдење е во функција на потврдување на шестата хипотеза.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„Ги почитувам и подржувам идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените”.

-за наставникот :

„Ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените”.

Следното тврдење кое припаѓа и на категоријата - мотивација и на категоријата градење взаемна доверба и почит, се однесува на тоа дали директорот ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените. Според тоа следат резултатите кои се интерпретирани во претходната категорија.

Имено, 16 од испитуваните директори или 64 % одговориле дека секогаш ги почитуваат и подржуваат идеите од вработените, а со овој одговор се сложуваат 67 наставници или 53,6 од вкупно испитуваните.

Потоа, 8 директори или 32 % на ова тврдење се изјасниле со одговор – често, а пак од наставниците ваков одговор дале 32 или 25,6 %.

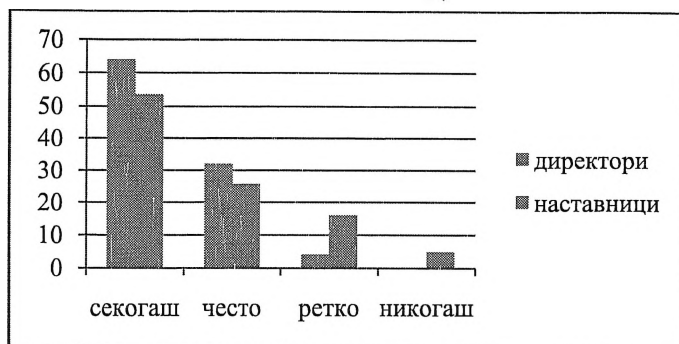
Еден директор или 4 % од вкупно испитуваните, одговорил дека ретко ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата на училиштето кои потекнуваат од вработените, а пак од наставниците со ваков одговор се сложуваат 20 наставници или 16 %.

Одговор – никогаш од страна на директорите на ова тврдење не е добиено, додека 6 наставници или 4,8 % од вкупно испитуваните сметаат дека директорот никогаш не ги почитува и подржува идеите и предлозите кои потекнуваат од вработените во училиштето.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,64 за директорите и 3,27 за наставниците.

Графикон 38.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Податоците исто така укажуваат дека повеќе од пола од испитаниците се сложуваат дека директорот ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените, а исто така дел од нив се сложуваат дека директорот често го прави тоа.

Исто така добиени се и негативни одговори кои секако треба да се земат во предвид, но целокупно земено може да се заклучи дека и ова тврдење е во функција на потврдување на хипотезата дека испитаниците се задоволни од взаемната доверба и почит од страна на директорот.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„ Градам рамноправен однос кон сите вработени”.

-за наставникот :

„ Гради рамноправен однос кон сите вработени”.

Во однос на тоа дали директорот гради рамноправен однос кон сите вработени се добиени следните резултати:

22 директори или 88 % одговориле дека секогаш градат рамноправен однос со вработените, додека од наставниците со ваков одговор се сложуваат 61 или 48,8 %

Потоа, 3 директори или 12 % се изјасниле дека ваков однос градат често, додека пак истото го сметаат и 34 наставници или 27,2 %.

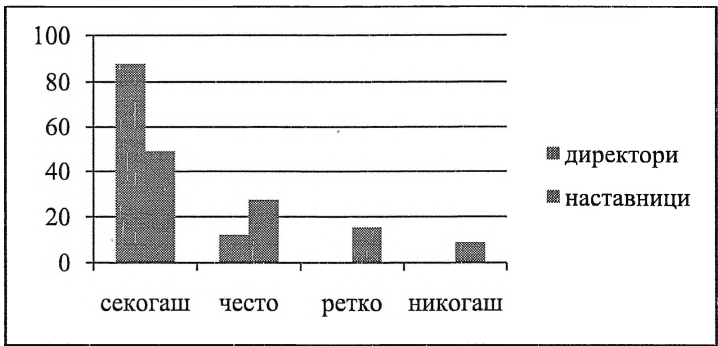
Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.

За разлика од нив, 19 наставници или 15,2 % одговориле дека директорот ретко гради рамноправен однос кон сите вработени, а пак 11 наставници или 8,8 % сметаат дека директорот тоа не го прави никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,88 за директорите и 3,16 за наставниците.

Графикон 39.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Ова тврдење дава интересни резултати затоа што има разлика во ставовите помеѓу испитаниците директори и наставници. Најголем дел од директорите сметаат дека секогаш градат рамноправен однос со вработените, додека пак наставниците имаат повеќе поделени мислења околу тоа прашање. Имено, иако и од нив најголем процент сметаат дека директорот секогаш гради рамноправен однос со вработените, сепак добиени се одговори дека директорот ретко или пак никогаш не гради рамноправен однос со вработените, што секако треба да се земат во предвид како одреден показател на состојбата.

Севкупно земено може да констатираме дека преовладуваат позитивни одговори така што и ова тврдење е во функција на потврдување на шестата хипотеза.

Тврдење бр. 7

-за директорот :

„Настојувам да постигнувам конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземам”.

-за наставникот :

„Директорот во училиштето е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема”.

Последното тврдење од оваа категорија укажува на присутна конзистентност во изјавите и акциите што ги превзема директорот и се добиени следните резултати:

20 директори или 80 % одговориле дека секогаш се конзистентни во изјавите и акциите, а од наставниците истото го сметаат и 60 наставници или 48 %.

Потоа, 5 директори или 20 % одговориле дека често го прават тоа, додека од наставниците одговор-често дале 38 наставници или 30,4 %.

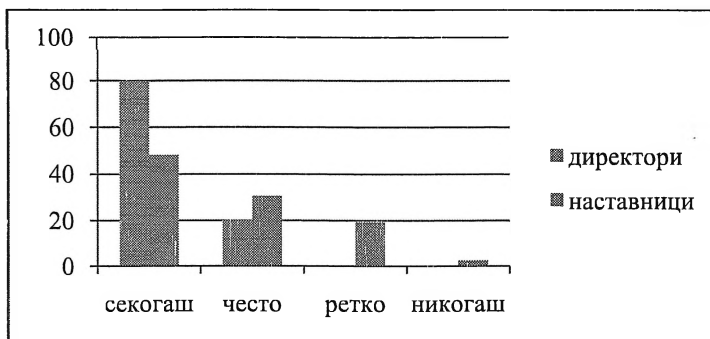
Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.

Додека, 24 наставници или 19,2 % сметаат дека директорот е ретко конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема, а пак 3 наставници или 2,4 % се изјасниле дека директорот никогаш не е конзистентен.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,80 за директорите и 3,24 за наставниците.

Графикон 40.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Податоците од ова тврдење укажуваат дека најголем процент од испитаниците се изјасниле со позитивни одговори, а тоа се дека директорот во училиштето секогаш односно често е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема. Дел од наставниците изјавиле дека директорот ретко е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема, што секако треба да се земе во предвид како одреден показател за функционирањето на директорот. Сепак, целосно земено може да се заклучи дека ова тврдење допринесува во потврдувањето на хипотезата дека испитаниците се задоволни од взаемната доверба и почит од страна на директорот.

Табела 13: Ставови на директорите во однос на поседувањето на ОСОБИНИ НА ПРОАКТИВНОСТ, КРЕАТИВНОСТ, ОДГОВОРНОСТ

13	Категорија : Особини на проактивност, креативност, одговорност на директорот	Никогаш		Ретко		Често		Секогаш		$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
13.1	Пројавувам интерес за работата и тоа не само кон нејзиното краткорочно извршување, туку и кон развивање на кариерата	0	0	0	0	4	16	21	84	3,84
13.2	Поставувам високи, но достижни цели.	0	0	0	0	8	32	17	68	3,68
13.3	Трагам по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето.	0	0	0	0	5	20	20	80	3,80
13.4	Во однос на улогата што ја имам претставувам модел.	0	0	0	0	13	52	12	48	3,48
13.5	Се обидувам да постигнам согласност во однос на посакуваните цели и резултатите.	0	0	0	0	8	32	17	68	3,68
13.6	Кога ќе дадам збор тогаш и го одржувам.	0	0	0	0	7	28	18	72	3,72

Табела 14: Ставови на наставниците во однос на поседувањето на **ПРОАКТИВНОСТ, КРЕАТИВНОСТ И ОДГОВОРНОСТ** на директорот

14	Категорија : Особини на проактивност, креативност, одговорност на директорот									$\bar{X}$
	Тврдења	f	%	f	%	f	%	f	%	
14.1	Кај директорот се забележува интерес за работата во насока на развивање на кариерата.	5	4,0	18	14,4	25	20,0	77	61,6	3,39
14.2	Поставува високи, но достижни цели.	7	5,6	28	22,4	39	31,2	51	40,8	3,07
14.3	Трага по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето.	4	3,2	22	17,6	31	24,8	68	54,4	3,30
14.4	Во однос на улогата што ја има претставува модел.	10	8,0	28	22,4	38	30,4	49	39,2	3,00
14.5	Постигнува согласност во однос на посакуваните цели и резултатите.	4	3,2	22	17,6	46	36,8	53	42,4	3,18
14.6	Кога ќе даде збор тогаш и го одржува.	9	7,2	15	12,0	34	27,2	67	53,6	3,27

Последната категорија на тврдења се во прилог на добивање резултати во врска со степенот на поседување на особини на креативност, одговорност и проактивност од страна на директорот.

Тврдење бр. 1

-за директорот :

„Пројавувам интерес за работата и тоа не само кон нејзиното краткорочно извршување, туку и кон развивање на кариерата”.

-за наставникот :

„Кај директорот се забележува интерес за работата во насока на развивање на кариерата”.

Првото тврдење се однесува на пројавување интерес за работата од страна на директорот и тоа не само кон нејзиното краткорочно извршување, туку и кон развивање на кариерата. Добиени се следните резултати:
 21 директор или 84 % одговориле дека секогаш пројавуваат ваков интерес, а пак 77 наставници или 61,6 % исто така се сложуваат со овој одговор.

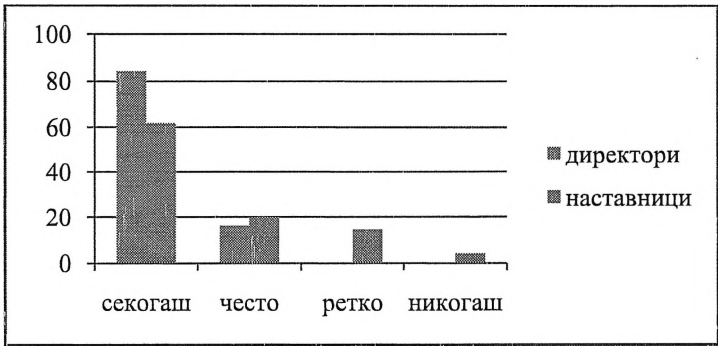
4 директори или 16 % дале одговор – често, а пак од наставниците ваков одговор дале 25 или 20 %.

Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени. Додека, 18 наставници или 14,4 % сметаат дека директорот ретко пројавува интерес за работата во насока на развивање на кариерата, а пак 5 наставници или 4 % сметаат дека никогаш не пројавува ваков интерес.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,84 за директорите и 3,39 за наставниците.

Графикон 41.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Резултатите покажуваат дека повеќето од испитаниците се сложуваат дека кај директорот секогаш се забележува интерес за работата во насока на развивање на кариерата, дел од испитаниците се сложуваат дека кај директорот често се забележува ваквиот интерес. Мал дел од наставниците имаат негативни одговори, но сепак целосната анализата на ова тврдење упатува во насока на потврдување на седмата хипотеза, а тоа е дека испитаниците позитивно ги оценуваат особините на одговорност, креативност и проактивност на директорот во училиштето.

Тврдење бр. 2

-за директорот :

Поставувам високи, но достижни цели”.

-за наставникот :

„ Поставува високи, но достижни цели”.

Во однос на тоа дали директорот поставува високи, но достижни цели се добиени следните резултати :

17 директори или 68 % одговориле дека секогаш поставуваат високи но достижни цели, а пак со ваков одговор се сложуваат 51 наставник или тоа се 40,8 % од вкупно испитуваните.

Потоа, 8 директори или 32 % се изјасниле дека често поставуваат вакви цели, а од наставниците одговор - често дале 39 наставници или 31,2%.

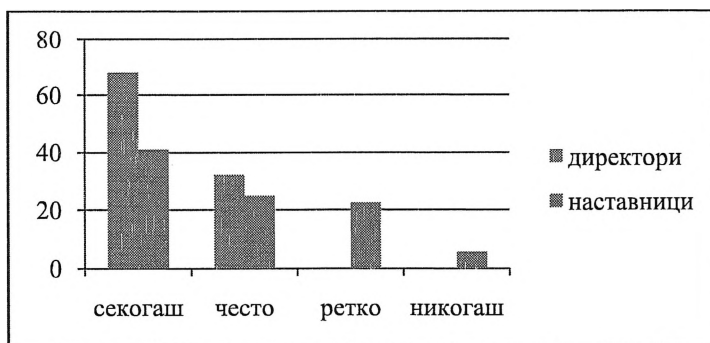
Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.

За разлика од нив, 28 наставници или 22,4 % сметаат дека директорот ретко поставува високи но достижни цели, а пак 7 наставници или 5,6 % сметаат дека вакви цели директорот никогаш не поставува.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,68 за директорите и 3,07 за наставниците.

Графикон 42.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Интересно е тоа што кај директорите се поделени мислењата односно најголем дел од нив сметаат дека секогаш постигнуваат високи но достижни цели а мал дел од нив сметаат дека тоа го прават често.

Сепак наставниците имаат поделени мислења, така што доста голем дел од нив сметаат дека директорите ретко поставуваат високи но достижни цели. Но земајќи ја севкупноста на одговорите на сите испитаници може да констатираме дека овој исказ е во прилог на потврдување на седмата хипотеза.

Тврдење бр. 3

-за директорот :

„Трагам по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето”.

-за наставникот :

„Трага по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето”.

Понатаму следи трдењето кое укажува на тоа дали директорот трага по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето, па според тоа 20 директори или 80 % одговориле дека секогаш трагаат по нови и подобри решенија и начини, а со ваков одговор се сложуваат 68 наставници или 54,4 %.

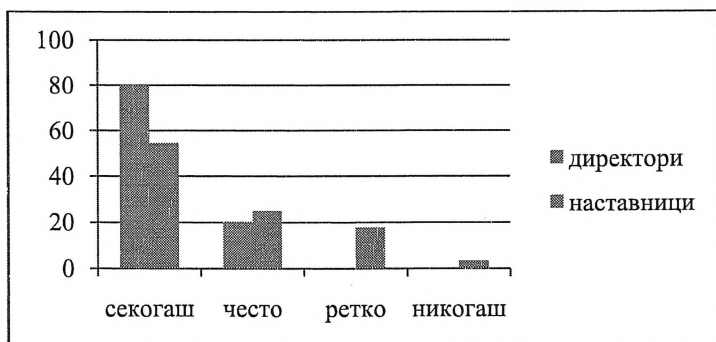
За често трагање по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите се изјасниле 5 директори или 20 %, а пак од наставниците со овој одговор се сложуваат 31 наставник или 24,8 %.

Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени. Додека пак, 22 наставници или тоа се 17,6 % се изјасниле дека директорот ретко трага по нови и подобри решенија и начини на постигнување на целите на училиштето, додека 4 наставници или 3,2 % сметаат дека директорот тоа не го прави никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,80 за директорите и 3,30 за наставниците.

Графикон 43.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците – директори и наставници.



Добиените позитивни одговори на ова тврдење, а тоа се дека директорот секогаш односно често трага по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето оди во прилог на потврдување на седмата хипотеза.

Тврдење бр. 4

-за директорот :

„Во однос на улогата што ја имам претставувам модел”.

-за наставникот :

„ Во однос на улогата што ја има претставува модел”.

Резултати од тврдењето кое е во врска со тоа дали директорот во однос на улогата што ја има претставува модел се следните:

12 директори или 48 % се изјасниле дека секогаш претставуваат модел во однос на улогата што ја имаат, од наставниците со ова се сложуваат 49 или 39,2 %.

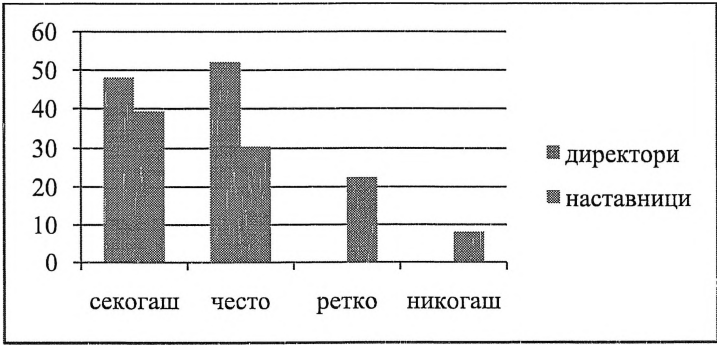
Потоа, 13 директори или 52 % одговориле дека често претставуваат модел во однос на својата улога, истиот став го имаат и 38 наставници или 30,4 %.

Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени. За разлика од нив, 28 наставници или 22,4 % сметаат дека директорот ретко претставува модел во однос на улогата што ја има, а пак 10 наставници или 8% дале одговор – никогаш.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,48 за директорите и 3,00 за наставниците.

Графикон 44.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



На ова тврдење добиени се интересни резултати бидејќи поголем дел од директорите одговориле дека често претставуваат модел во однос на улогата која ја имаат, а пак кај наставниците најголем број на одговори кажуваат дека директорот секогаш претставува модел во однос на улогата која ја има. Доста значаен процент од наставниците одговориле дека директорот ретко претставува модел. Ако ја земеме во предвид севкупноста на одговорите тогаш може да се констатира дека тврдењето е во прилог на прифаќање на седмата хипотеза, а тоа е дека испитаниците позитивно ги оценуваат особините на одговорност, креативност и проактивност на директорот во училиштето.

Тврдење бр. 5

-за директорот :

„Се обидувам да постигнам согласност во однос на посакуваните цели и резултатите“.

-за наставникот :

„Постигнува согласност во однос на посакуваните цели и резултатите“.

Понатаму, следува тврдењето кое укажува на постигнување согласност во однос на посакуваните цели и резултатите, од страна на директорот.

17 директори или 68 % сметаат дека секогаш постигнуваат согласност помеѓу посакуваните цели и резултатите, а од наставниците ваков став имаат 53 наставници или 42,4 %.

Потоа, 8 директори или 32 % се изјасниле со одговор – често, а од наставниците ваков одговор дале 46 или 36,8 % од вкупно испитуваните.

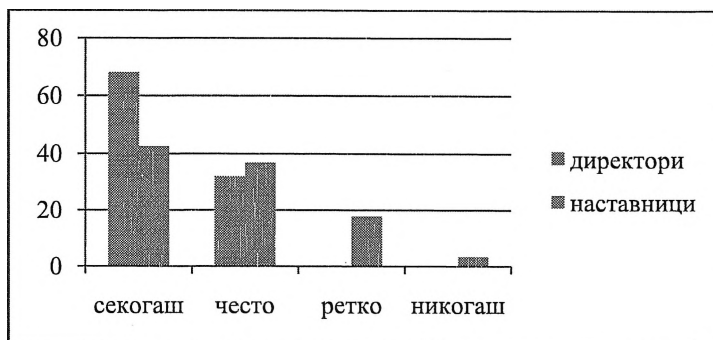
Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.

Со став дека директорот ретко постигнува ваква согласност се 22 наставници или 17,6 %, а пак со став дека директорот никогаш не постигнува согласност во однос на посакуваните цели и резултатите се 4 наставници или 3,2 %.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,68 за директорите и 3,18 за наставниците.

Графикон 45.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците.



Добиените резултати укажуваат дека поголем процент од директорите дале одговор дека секогаш постигнуваат согласност помеѓу посакуваните цели и резултатите додека кај наставниците има поделеност во мислењата, па така приближно ист процент дале одговор - секогаш и често. Мал дел од наставниците сметаат дека директорот ретко или никогаш не постигнува согласност помеѓу посакуваните цели и резултатите. Свкупно земено може да се констатира дека и овој исказ е во функција на потврдување на седмата хипотеза.

Тврдење бр. 6

-за директорот :

„ Кога ќе дадам збор тогаш и го одржувам”.

-за наставникот :

„ Кога ќе даде збор тогаш и го одржува ”.

Последното тврдење од оваа категорија се однесува на тоа дали директорот кога ќе даде збор тогаш и го одржува. Добиени се следните резултати :

18 директори или 72 % одговориле дека секогаш го одржуваат зборот кој го дале, а ова го потврдуваат 67 од наставниците или 53,6 %.

Потоа, 7 директори или 28 % и 34 наставници или 27,2 %, на ова тврдење се изјасниле со одговор – често.

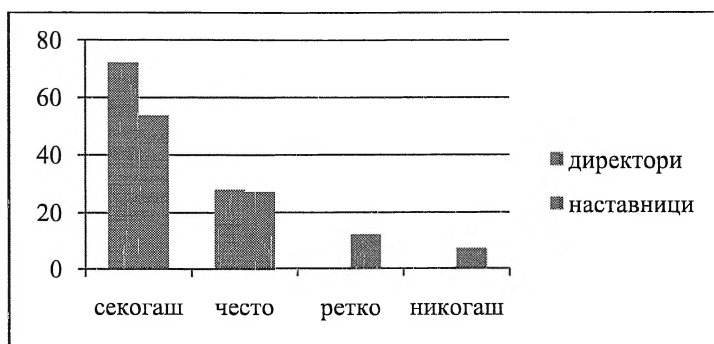
Одговори - ретко и никогаш од страна на директорите на ова тврдење не се добиени.

Додека пак, 15 наставници или 12 % сметаат дека директорот ретко го одржува зборот, а пак 9 наставници или 7,2 % одговориле дека никогаш не го одржува зборот.

Вредноста на аритметичката средина за скалата на ставови (1- 4) за ова тврдење изнесува 3,72 за директорите и 3,27 за наставниците.

Графикон 46.

Графички приказ на процентуалната распределба на одговорите на испитаниците .



Добиените податоци покажуваат дека голем дел од директорите за себе одговориле дека секогаш кога ќе дадат збор и го одржуваат, а мал дел одговориле дека тоа го прават често. Додека пак кај наставниците има поделеност во мислењата така што некои од нив одговориле дека директорот ретко или никогаш не го одржува дадениот збор. Овие одговори треба да се земат во предвид како показател за подобрување на состојбата, но сепак ако ги земеме вкупно добиените одговори и од страна на директорите и од страна на наставниците тогаш може да се констатира дека овој исказ е во прилог на потврдување на седмата хипотеза.

ЗАКЛУЧОК

Демократизацијата и децентрализацијата на образовниот систем претпоставува низа структурални, системски и функционални промени кои се рефлектираат и на управувањето и улогата на директорот во училиштето.

Главна задача на директорот е да знае да управува со училиштето, со неговите потреби и промени. Денес се поактуелни стануваат потребите од вршење посеопфатни анализи и оценки за карактерот и функцијата на директорот на училиштето заради надминување на одделни актуелни состојби и аномалии во оваа сфера, неопходни од аспект на подобрувањето на ефикасноста и квалитетот на воспитно – образовната дејност и континуитетот и развојот во раководењето со основните и со средните училишта во Р. Македонија.

Директорот на училиштето треба да има јасно поставена, општоприфатена и реално остварлива мисија и визија на воспитно – образовната институција, потоа да има нови и остварливи стратегии за развој, да применува повеќе и разновидни начини за информирање на вработените, да развива систем на постојано стручно усовршување на вработените, да има зголемен број на наставници кои се стекнале со повисоки педагошки и стручни звања, способени наставници за примена на интерактивни методи и современа образовна технологија, обучени наставници кои интензивно ги користат стекнатите знаења и вештини од обуките, зголемено учество на домашни и меѓународни образовни проекти, зголемена соработка со стручни организации и институции, постојана евалвација и самоевалвација.

Директорот во едно современо ефективно училиште остварува повеќе функции меѓу кои сè поголемо значење има неговата инструктивно-педагошка функција. Тоа значи, со своето искуство и знаење треба да биде во состојба да ја спроведува потребната функционална обука на наставниот персонал, да ги воведува во работата нововработените наставници, да ги обучува наставници за работа со нови техники, методи и педагошки форми, нови стратегии за предавање и учење, начин на користење на современи наставни средства и помагала и сл.

Реализирајќи ја оваа функција директорот треба да користи индивидуална форма на работа со персоналот, при што ќе им дава конкретна стручна помош и ќе им помага во надминувањето на сопствените слабости, потоа да подготвува предавања за членовите на стручниот актив и наставничкиот совет, да организира работилници и интерни семинари, да подготвува план за усовршување на наставниот персонал и во тие рамки да им овозможува учество на семинари, трибини, предавања, конгреси, конференции и слично.

Сето ова бара негово перманентно стручно усовршување и развивање во сферата на менаџментот во образованието.

Обавувајќи ја оваа функција директорот ја покажува и докажува грижата за перманентно стручно усовршување на наставниот кадар што несомнено е многу значајно за унапредување и усовршување на работата на училиштето.

Особено важно место во инструктивно-педагошката работа на директорот има советодавната функција. Советување претставува разговор со личност на начин кој и помага на таа личност да ги рочи проблемите или да и помогне да се создадат услови кои ќе и овозможат да го подобри нејзиното однесување.

За да може директорот на училиштето ефективно да советува треба покрај останатите да поседува и дополнителни квалитети, како што се: почит кон вработените, самосвесност, кредибилитет, емпатија.

Самата инструктивна работа на директорот со вработените овозможува зголемана продуктивност во работата на наставниците, надминување на проблемите со извршувањето на работата, развивање на вештините на вработените, поттикнување на позитивизам во културата на работата, воведување во работата кај нововработените и сл. Тоа може да се постигне преку процесот на коучинг или инструктивно водење. Коучингот е процес на засмодосјство, преку кој менаџерите се стремат да решаваат проблеми поврзани со извршувањето на работата или да ги развиваат способностите на вработените. Процесот подразбира соработка и се темели на три компоненти: стручна помош, лична поддршка и индивидуален предизвик. Овие три елементи на коучингот се потпираат на емоционалната врска меѓу менаџерот/коучот и подредените/вработените.

Сето наведено ја наметнува потребата од еден ваков труд, со цел да се испита колку во нашите училишта е застапена инструктивно-педагошката функција од страна на директорот.

За да биде директорот инструктивно-педагошки лидер тој треба да биде добар обучувач (инструктор), советувач, добар комуникатор и сослушувач, да биде добар мотиватор и да влева доверба и почит кон вработените, како и да поседува особини на креативност, проактивност и одговорност.

Сите овие аспекти се опфатени во истражувањето и генерално може да се каже дека се потврдува главната хипотеза, а тоа е дека: директорите во училиштата поседуваат компетенции за извршување на инструктивно-педагошка функција.

Анализата на добиените одговори од страна на испитаниците исто така ги потврди посебните хипотези, така што може да се заклучи дека индивидуалните и групните обуки на наставниците во доволна мера се организираат и спроведуваат од страна на директорот во училиштето, потоа, директорот во училиштето во доволна мера остварува советодавна работа со вработените, комуникацијата со вработените е на задоволително ниво, достапен е за консултации и ги сослушува вработените, превзема мерки за мотивација, во доволна мера гради взаемна доверба и почит, а исто така во доволна мера поседува особини на креативност, проактивност и одговорност.

Иако се добиени позитивни резултати од ова истражување, сепак треба да се напомене дека е потребна континуирана работа за постигнување на уште повисоки резултати. Тоа значи, директорите перманентно да се надоградуваат и да ги развиваат своите лидерски способности, бидејќи како што беше претходно споменато лидерите не се раѓаат туку се создаваат со многу труд и вложување. Директорите кои посветено се грижат за своите вработени секако ќе ја добијат поддршката од нив, а тоа ќе придонесе во подигнувањето на квалитетот на работата на училиштето во целина.

Важно е да се напомене дека при анализата на резултатите се забележува разлика во одговорите на директорите и наставниците. Бидејќи прашањата се однесуваат пред сè на работата на директорот може да се заклучи дека тие даваат многу подобра оценка за својата работа. За разлика од нив наставниците даваат и негативни одговори за некои сегменти од работата на директорот. Иако овој процент е многу помал, сепак треба да се земе во предвид како еден индикатор за понатамошно подобрување на состојбата. Зголемувањето на бројот на наставници кои се задоволни од работата на директорот, особено неговата работа како инструктивно-педагошки лидер придонесува во подобрувањето на квалитетот на наставата и постигнувањето на целите на едно современо ефективно училиште.

СТРАНСКА ЛИТЕРАТУРА

1. Allan, J. (1996), *Motivating people*, Kogan Page.
2. Anthoni, R., Dearden, J., Vancil, R. (1992), *Management control system*, Ilionis: Richard D. Irwin Inc, Honewood.
3. Bethel, M. (1990), *Makaging a Difference*, New York: G.P.Putnam's Sons.
4. Bitel, L. (1997), *Liderstvo –stilovi I tehnike upravljanja*, Beograd : Clio
5. Blaine, L. (2001), *Moc principa*, Beograd: PS „Grmec”.
6. Bush, T., West-Burnham, J. (1994), *The Principles of Educational Menagment*, Longman, Educational Menagment Development Unit University of Leicester.
7. Cascio, W.F. (1989), *Managing Human Resources- Productivity Qualiti of Working Life Profit Mc Grow*, New York: Hill Book Company.
8. Cohen, A.R., Fink, S.L., Gadon, H., Willits, R.D. (1992), *Effective Behavior in Organizations*, Boston: Richard d. Irwin.
9. Corlelius, N. (2001), *Human Resource Menagment: A Managerial Perspective*, Cornwall : Thomson Learning.
10. Cushwau, B. (1994), *Human Resourse Management*, London: Kogan Page Limited.
11. Даскалов, H. (1994), *Менаџери от агресивен тип*, Велико Трново.
12. Dent, F.E. (2006), *Umece Liderstva*, Beograd: Narodna Biblioteka Srbije.
13. Dessler, G. (2007), *Osnovi menadzmenta ljudskih resursa*, Beograd : Data Status
14. Doyle,M., Straus,D. (1985), *How to make meetings work*, New York: Barkley Publishing Group.
15. Fleming, I. (2006), *Upravljanje vremenom*, Beograd: Valera.
16. Frigon,N., Jackon,H. (1996), *The leader*, New York: American Menagement Association.
17. Geraint, J. (1993), *The economies of education*, London.
18. Harvard Business School. (2004), *Coaching and Mentoring*, Harvard : Businnes School Press
19. Holliday, M. (2001), *Coaching, Mentoring and Managing*, New York: The Career Press
20. Hughs, R., Ginnett, R., Curphy, G.(1996), *Leadership*, IRVIN Book Team.
21. Kanter,R.M. (1983), *The change nasters*,New York : Simon & Schuster.
22. Ludlow,R., Panton,F.(1992), *The essence of EFECTIVE COMUNICATION*, PrenticeHall Europe.

23. Melovic, B. (2007), *Medjunarodni benchmarking*, Podgorica: Ekonomski fakultet.
24. Mileham, P., Spacie, K. (1996), *Transforming Corporate Leadership*, London: Pitman Publishing.
25. Murgatroyd, S., Morgan, C. (1994), *Total quality management and the school*, Buckingham, Open University Press.
26. Peeke, G. (1994), *Mission and Change*, Balmoor: Open University Press.
27. Preedy, M., Glatter, R., Levacic, R. (2001), *Educational management*, Buckingham: Open University Press.
28. Ринкова, С. (1993), *Социално-икономически проблеми на образованието*, Благоевград: Университет Н. Рилски.
29. Robinson, D. (1991), *The naked entrepreneur*, London: Kogan page, LTD.
30. Seiwert, J. I. (1992), *Managing your time*, London: Kogan page.
31. Sergiovani, T. (1996), *Leadership for the schoolhouse*, San Francisco: J. R. Rublishers.
32. Tomlinson, H. (2006), *Educational management I - Educational values*, USA: Routledge Falmer.
33. Tomlinson, H. (2006), *Educational management II - Educational theory*, USA: Routledge Falmer.
34. Tomlinson, H. (2006), *Educational management III - Educational leadership*, USA: Routledge Falmer.
35. Tomlinson, H. (2006), *Educational management IV - Educational change*, USA: Routledge Falmer.
36. Torrington, D., Hall, L. (1998), *Human Resource Management*, Prentice Hall Europe.
37. Ubben, G., Hughes, L. (1991), *The principal Creative Leadership for Effective Schools*, USA: Allyn and Bacon.
38. Whitaker, P. (1995), *Managing change in schools*, Open University Press.
39. <http://www.coachinginschools.com>
40. <http://www.businessdictionary.com>
41. http://en.wikipedia.org/wiki/Educational_leadership
42. <http://www.educationalleaders.govt.nz/Managing-your-school>
43. <http://www.manager-tools.com/the-effective-manager>

ДОМАШНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адигес, И. (1994), *Овладување со промените*, Скопје: Детра.
2. Адамческа, С. (1996), *Активна настава*, Скопје: Легис.
3. Алексоски, С., Цветановиќ, В. (2002), *Култура на општење во педагошката и деловната комуникација*, Штип : Педагошки факултет „Гоце Делчев”.
4. Ангелоска-Галевска, Н. (2009), *Планирање на научно истражување-интерен материјал за посдипломци од менаџмент во образованието*, Скопје: Филозофски факултет .
5. Ангелоска-Галевска, Н. (1998) : *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
6. Баракоска, А.(2005), *Педагогија на слободно време*, Скопје.
7. Бањанин, М. (1991), *Пословна стратегија, менаџмент и маркетинг школе*, Београд.
8. Блажевска, О. (1995), *Менаџментот и образованието на стручните кадри*, Скопје: Економски факултет.
9. Блажевски, М. (2004), *Планирањето како менаџерска функција во училиштето*, Скопје, *Образовни рефлексии* бр.1-2.
10. Бркиќ, М. (1991), *Воспитно - образовниот систем во нови прилики*, Скопје: *Просветно дело*, бр.1
11. Гоцевски, Т. (2004), *Економика на образованието*, Куманово: Македонска ризница.
12. Гоцевски, Т. (1994), *Пазарната економија и економското образование на педагошките кадри*, Скопје, *Годишен зборник на Филозофски факултет*.
13. Гоцевски, Т. (2002), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет.
14. Дамјановски, А. (1990), *Покарактеристични тенденции на осовременувањето на основното образование во нашата земја*, Скопје: *Просветно дело*, бр.1.
15. Деслер, Г. (2007), *Osnovi menadzmenta ljudskih resursa*, Београд : Дата Статус.
16. Дракулевски, Љ. (1999), *Лидерство-основа за ефективен стратешки менаџмент*, Скопје: Економски факултет.
17. Ѓорѓијовски, Б.,Бојациоски, Д. (2003), *Теорија на организација*, Скопје: Економски факултет.
18. *Законот за основно образование* (2008), Сл. Весник на Р. Македонија бр.103.

19. Иванова, В. (2000), *Директорот на училиштето*, Скопје: Култура.
20. Индикатори за квалитетот на работата на училиштето (2011), Скопје: Министерство за образование и наука на Р.Македонија, Државен просветен инспекторат.
21. Јанкоски, Д. (2002), Организација на образованието, Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Педагошки факултет.
22. Камберски К. (1994), *Од буквар до универзитет*, Скопје: Просветно дело.
23. Ковеј, С. (2007), *Седумте навики на успешните луѓе*, Скопје: Наша култура.
24. Колонцовски, В., Мосторов, В. (1985), *Педагошко-инструктивна дејност во училиштето*, Скопје: Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето – Зборник на материјали.
25. Копровски, Љ., Петровски, Б. (1998), *Педагогија*, Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија.
26. Кралев, Т. (1995), *Основи на менаџментот*, Скопје: ЦИМ.
27. Матис, Л.Р., Џексон, Х.Џ. (2010), *Управување со човечки ресурси*, Скопје: Магор.
28. Миленковска, В. (2005), Менаџерската функција и контролирање во основните училишта, Скопје: *Образовни рефлексии*, бр. 1-2.
29. Мицковиќ, Н. (1991), Научно-истражувачката работа во областа на педагогијата денес, Скопје: *Просветно дело*, бр.4, 3-12.
30. Мирчев, Д. (1992), Општествените промени, профитот и образованието, Скопје: *Просветно дело*, бр.5.
31. Мужик, В. (1959), Некои основни поими на статистиката во педагогијата, *Просветно дело*, бр. 1-2, 29-43.
32. *Национална програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015*, (2004), Скопје: МОН на РМ.
33. Петковски, К. (1998), *Менаџмент на училиште*, Скопје: НИРО „Просветен работник“.
34. Петковски, К. (2000), *Водството и ефективната комуникација*, Битола: АД „Киро Дандаро“.
35. Петковски, К. (2004), Утврдување на потребите за базична обука на училишните директори според менаџерските компетенции, Скопје: Биро за развој на образованието.

36. Петковски, К., Алексова, М. (2004), *Водење на динамично училиште*, Скопје: Биро за развој на образование.
37. Петковски, К., Пеливанова, Г. (2009), *Предизвиците на современото лидерство во образованието*, Битола: Херакли -Комерц.
38. Петковски, К., Коцева, С., Јаневски, В., Спасовски, Л. (2005), *Проектни активности, проектен менаџмент, проект*, Битола: Херакли-Комерц.
39. Петковски, К., Талевска Христова, Р. (2008), *Вештини на презентирање*, Битола: Херакли – Комерц.
40. Петковски, К., Трајковска, И. (2004), *Прирачник за развојно планирање на училиштето*, Битола: Херакли –Комерц.
41. Петковски, К., Јанкуловска, П. (2006), *Деловно комуницирање*, Струга: ИРИС-Р.
42. Смилевски, Ц. (2000), *Предизвикот и мајсторството на организациските промени*, Скопје : ДЕТРА.
43. Соколов, П. (1995), *Психолошки детерминанти на организацијата на трудот*, Скопје: НИО Студентски збор.
44. Спасов, С., Арсов, С. (2004), *Финансиски менаџмент*, Скопје: Економски факултет.
45. Стаменковски, А. (1993), *Управување со маркетингот*, Скопје: Ѓурѓа
46. Стоилковска, А. (2005), *Како да се изгради здрава училишна клима*, Битола: Херакли-Комерц.
47. Фалмер, М. Р.(1995), *Новиот менаџмент*, Скопје: Скај агенција.
48. Фалмер, М. Р.(1995), *Новиот менаџмент 2*, Скопје: Скај агенција.
49. Џонс, Р. Г., Џорџ, М. Џ. (2008), *Современ менаџмент*, Скопје: Глобал Комуникации.
50. Шуклев, Б. (1993), *Менаџмент*, Скопје: Економски факултет.
51. Шуклев, Б., Дракулевски, Љ. (2001), *Стратегиски менаџмент*, Скопје: Економски факултет.

ПРИЛОЗИ

АНКЕТЕН ЛИСТ
ЗА ДИРЕКТОРОТ ВО УЧИЛИШТЕТО

Почитувани, со анкетниот лист би сакала да дојдам до информации кои ќе ми овозможат успешно да извршам истражување за магистерски труд.

Анкетниот лист е составен од прашања односно изјави за кои треба да заокружите еден од понудените одговори.

Прашањата се однесуваат на инструктивно-педагошката функција на директорот во училиштето.

Анкетата е *анонимна* и од искреноста на вашите одговори ќе зависи успешноста на ова истражување.

Однапред Ви благодарам за издвоеното време.

Прашања кои се однесуваат на давање **СТРУЧНА ПОМОШ** на наставниците од страна на директорот во училиштето.

ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА НА ОБУКИ НА НАСТАВНИОТ КАДАР

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Настојувам да создадам клима во училиштето каде вработените перманентно стручно ќе се усовршуваат.	1	2	3	4
2	Правам анализа на потребите за стручно усовршување на наставниците (ги утврдувам посебните вештини потребни за подобрување на резултатите и зголемување на продуктивноста)	1	2	3	4
3	Подготвувам план за подучување на наставниот персонал и организирам интерни обуки и работилници.	1	2	3	4
4	На наставниците им овозможувам учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки.	1	2	3	4
5	Настојувам да направам проценка на резултатите од обуката, како вработените реагираат , какви резултати остваруваат наставниците кои ја поминале обуката.	1	2	3	4
6	Се трудам да обезбедам доволно стручна литература за професионален развој на наставниците.	1	2	3	4

СОВЕТОДАВНА ФУНКЦИЈА

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Остварувам советодавна функција со вработените со цел подобрување на нивните перформанси.	1	2	3	4
2	Правам претходна подготовка за советодавна сесија со вработениот.	1	2	3	4
3	Советувањето го користам за да влијаам на професионалниот развој на вработените без при тоа да ги проектираам своите вредности врз нив.	1	2	3	4
4	Настојувам да постигнувам конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземам.	1	2	3	4
5	Давам повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа (а не врз основа на нејасни и паушални проценки)	1	2	3	4
6	Им помагам на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата.	1	2	3	4
7	Своите ставови ги искажувам по инструктивната работа со цел уверување дека вработениот напредува така како што е планирано.	1	2	3	4

Прашања кои се однесуваат на давање ЛИЧНА ПОДРШКА на наставниците од страна на директорот на училиштето.

КОМУНИКАЦИЈА СО ВРАБОТЕНИТЕ

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Воспоставувам успешна комуникација со вработените.	1	2	3	4
2	Користам отворени прашања за да го поттикнам споделувањето на идеи и информации.	1	2	3	4
3	Давам конкретна повратна информација.	1	2	3	4
4	Давам навремена повратна информација	1	2	3	4
5	На вработените им давам автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања.	1	2	3	4
6	Уживам да комуницирам со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни.	1	2	3	4
7	За да го разјаснам кажаното во дискусијата ги парафразирам мислите / исказите на соговорникот но користам и други методи.	1	2	3	4

СОСЛУШУВАЊЕ НА СОГОВОРНИКОТ

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Внимавам и се грижам да не бидам расеан кога другите зборуваат.	1	2	3	4
2	За време на разговорот положбата на телото ми е неутрална, а мислите / исказите добронамерни заради насочување на соговорникот.	1	2	3	4
3	Поставувам прашања за да добијам повеќе информации но и да го охрабрам соговорникот да зборува.	1	2	3	4
4	Ја слушам пораката на соговорникот без моментално да ја вреднувам или осудувам.	1	2	3	4
5	Настојувам да остварам контакт со очите со соговорникот.	1	2	3	4
6	Ги следам невербалните знаци кај соговорникот.	1	2	3	4

МОТИВАЦИЈА НА ВРАБОТЕНИТЕ

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Ја одобрувам поддршката и автономијата.	1	2	3	4
2	Стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ги сметам како основа при формулирање на целите.	1	2	3	4
3	При поставување на задачите работам заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија.	1	2	3	4
4	Давам позитивна/пофална повратна информација.	1	2	3	4
5	Ги почитувам и подржувам идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	1	2	3	4
6	Настојувам да ги изедначам интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина.	1	2	3	4
7	Развивам разни облици на стимулации базирани на остварени резултати.	1	2	3	4

Прашања кои се однесуваат на давање ИНДИВИДУАЛЕН ПРЕДИЗВИК на наставниците од страна на директорот на училиштето.

ГРАДЕЊЕ ВЗАЕМНА ДОВЕРБА И ПОЧИТ КОН НАСТАВНИОТ КАДАР

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Настојувам да влеам доверба кај вработените.	1	2	3	4
2	Стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ги сметам како основа при формулирање на целите.	1	2	3	4
3	Избегнувам да го истакнам сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе.	1	2	3	4
4	Ја одобрувам поддршката и автономијата.	1	2	3	4
5	Ги почитувам и подржувам идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	1	2	3	4
6	Градам рамноправен однос кон сите вработени.	1	2	3	4
7	Настојувам да постигнувам конзистентност помеѓу изјавите и акциите што ги превземам.	1	2	3	4

ОСОБИНИ НА ПРОАКТИВНОСТ, КРЕАТИВНОСТ И ОДГОВОРНОСТ НА
ДИРЕКТОРОТ

	Скала на проценка	Никогаш	Ретко	Често	Секогаш
1	Пројавувам интерес за работата и тоа не само кон нејзиното краткорочно извршување, туку и кон развивање на кариерата	1	2	3	4
2	Поставувам високи, но достижни цели.	1	2	3	4
3	Трагам по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето.	1	2	3	4
4	Во однос на улогата што ја имам претставувам модел.	1	2	3	4
5	Се обидувам да постигнам согласност во однос на посакуваните цели и резултатите.	1	2	3	4
6	Кога ќе дадам збор тогаш и го одржувам.	1	2	3	4

АНКЕТЕН ЛИСТ
ЗА НАСТАВНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТЕТО

Почитувани, со анкетниот лист би сакала да дојдам до информации кои ќе ми овозможат успешно да извршам истражување за магистерски труд.

Анкетниот лист е составен од прашања односно изјави за кои треба да заокружите еден од понудените одговори.

Прашањата се однесуваат на инструктивно-педагошката функција на директорот во училиштето.

Анкетата е анонимна и од искреноста на вашите одговори ќе зависи успешноста на ова истражување.

Однапред Ви благодарам за издвоеното време.

Прашања кои се однесуваат на давање **СТРУЧНА ПОМОШ** на наставниците од страна на директорот во училиштето.

ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА НА ОБУКИ НА НАСТАВНИОТ КАДАР

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Директорот во училиштето настојува да создаде клима каде вработените перманентно стручно ќе се усовршуваат.	1	2	3	4
2	Директорот ги анализира потребите за стручно усовршување на наставниците.	1	2	3	4
3	Директорот во училиштето подготвува план за подучување на наставниот персонал и организира интерни обуки и работилници.	1	2	3	4
4	На наставниците им е овозможено учество на надворешни семинари, конгреси, предавања, обуки.	1	2	3	4
5	Директорот настојува да направи процена на резултатите од обуката и реакциите на наставниците кои ја поминале обуката.	1	2	3	4
6	Во училиштето се обезбедува доволно стручна литература за професионален развој наставниците.	1	2	3	4

СОВЕТОДАВНА ФУНКЦИЈА НА ДИРЕКТОРОТ НА УЧИЛИШТЕТО

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Директорот остварува советодавна функција со вработените со цел подобрување на нивните перформанси.	1	2	3	4
2	Директорот има претходна подготовка за советодавна сесија со вработениот.	1	2	3	4
3	Директорот врши советување на наставниот персонал без при тоа да ги наметнува неговите вредности врз нив.	1	2	3	4
4	Директорот во училиштето е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема.	1	2	3	4
5	Директорот дава повратна информација фокусирана на однесувањето на вработениот и последиците од тоа (а не врз основа на нејасни и паушални проценки)	1	2	3	4
6	Директорот во училиштето им помага на вработените да се справат со проблемот и да развијат план за подобрување на ситуацијата.	1	2	3	4
7	Своите ставови директорот ги искажува по инструктивната работа со наставникот.	1	2	3	4

Прашања кои се однесуваат на давање ЛИЧНА ПОДРШКА на наставниците од страна на директорот на училиштето.

КОМУНИКАЦИЈА НА ДИРЕКТОРОТ СО НАСТАВНИОТ КАДАР

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Директорот во училиштето воспоставува успешна комуникација со вработените.	1	2	3	4
2	Користи отворени прашања за да го поттикнува споделувањето на идеи и информации.	1	2	3	4
3	Дава конкретна повратна информација.	1	2	3	4
4	Дава навремена повратна информација	1	2	3	4
5	На вработените им овозможува автономија и слобода во изразувањето со широки ограничувања.	1	2	3	4
6	Комуницира со другите луѓе на начин кој ќе биде корисен за двете страни.	1	2	3	4
7	При разјаснување на кажаното директорот ги парафразира мислите или исказите на соговорникот но користи и други методи.	1	2	3	4

СОСЛУШУВАЊЕ НА СОГОВОРНИКОТ

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Директорот внимателен кога другите зборуваат.	1	2	3	4
2	За време на разговорот положбата на телото му е неутрална, а исказите добронамерни заради насочување на соговорникот.	1	2	3	4
3	Поттикнува споделување информации и го охрабрува соговорникот.	1	2	3	4
4	Ги прима пораките од соговорникот без моментално вреднување или осудување.	1	2	3	4
5	Директорот настојува да оствари контакт со очите со соговорникот.	1	2	3	4
6	Кај директорот се забележува следење на невербалните знаци кај соговорникот.	1	2	3	4

МОТИВАЦИЈА НА ВРАБОТЕНИТЕ ОД СТРАНА НА ДИРЕКТОРОТ

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Директорот ја одобрува поддршката и автономијата.	1	2	3	4
2	При формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените ,	1	2	3	4
3	При поставување на задачите работи заедно со вработените на создавање алтернативни начини или решенија.	1	2	3	4
4	Дава позитивна/пофална повратна информација.	1	2	3	4
5	Ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	1	2	3	4
6	Настојува да ги изедначи интересите на индивидуалните членови со интересите на училишната организација во целина.	1	2	3	4
7	Развива разни облици на стимулации базирани на остварени резултати.	1	2	3	4

Прашања кои се однесуваат на давање ИНДИВИДУАЛЕН ПРЕДИЗВИК на наставниците од страна на директорот на училиштето.

ГРАДЕЊЕ ВЗАЕМНА ДОВЕРБА И ПОЧИТ КОН НАСТАВНИОТ КАДАР

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Директорот на училиштето настојува да влее доверба кај вработените.	1	2	3	4
2	При формулирање на целите како основа ги зема стратегијата за успех и очекуваното однесување на вработените .	1	2	3	4
3	Избегнува да го истакне сопственото исполнување на работата како критериум за оценување на другите луѓе.	1	2	3	4
4	Ја одобрува поддршката и автономијата.	1	2	3	4
5	Ги почитува и подржува идеите и предлозите за промени и подобрување на работата во училиштето кои потекнуваат од вработените.	1	2	3	4
6	Изградува рамноправен однос кон сите вработени.	1	2	3	4
7	Директорот во училиштето е конзистентен во изјавите и акциите што ги превзема.	1	2	3	4

ОСОБИНИ НА ПРОАКТИВНОСТ, КРЕАТИВНОСТ, ОДГОВОРНОСТ НА
ДИРЕКТОРОТ НА УЧИЛИШТЕТО

	Скала на проценка	Никогаш	Често	Ретко	Секогаш
1	Кај директорот се забележува интерес за работата во насока на развивање на кариерата.	1	2	3	4
2	Поставува високи, но достижни цели.	1	2	3	4
3	Трага по нови и подобри решенија и начини за постигнување на целите во училиштето.	1	2	3	4
4	Во однос на улогата што ја има претставува модел.	1	2	3	4
5	Постигнува согласност во однос на посакуваните цели и резултатите.	1	2	3	4
6	Кога ќе даде збор тогаш и го одржува.	1	2	3	4