



# ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА И ОДНЕСУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТЕТО

(Докторска дисертација)

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
Институт за педагогија

Инв.бр. 14288  
12.11.2012 год.  
СКОПЈЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД. ГОГИЈА

**Ментор:**

**Проф. д-р Марија Костова,**

**Институт за педагогија**

**Филозофски факултет - Скопје**

**Членови на комисија:**

**Проф. д-р Марија Тофовиќ Камилова, Филозофски факултет - Скопје**

**Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска, Филозофски факултет - Скопје**

**Проф. д-р Анета Бараковска, Филозофски факултет - Скопје**

**Проф. д-р Вера Стојановска, Филозофски факултет - Скопје**

## БЛАГОДАРНОСТ

*За сестраната помош и соработката во подготовката на докторската дисертација, мојата искрена благодарност им ја упатувам на:*

*Менторот, Проф. д-р Марија Костова, за вистинските насоки и совети, несебичната помош и моралната поддршка.*

*Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска, за постојаната мотивација, позитивните сугестии и помошта при статистичката обработка на податоците.*

*Членовите на комисијата и останатите професори, за позитивните сугестии и сестраната помош.*

*Наставниците и директорите во училиштата во кои се реализираше истражувањето.*

*Родителите, за безрезервната поддршка, советите и постојаната мотивација.*

*Сопругот Ѓорѓи и ќерката Јована, за трпението, инспирацијата и вербата во мене.*

*Авторот,  
Деспина Сивевска*

# ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА И ОДНЕСУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТЕТО

## АПСТРАКТ

Училишната клима е срцето и душата на едно училиште. Тоа е битието на училиштето кое ги води учениците, наставниците, училишниот персонал, да го сакаат училиштето и да имаат причина секој ден да бидат во него. Училишната клима се однесува на квалитетот на училиштето што му помага на секој поединец да почувствува лична одговорност, а истовремено и му помага да се почувствува дека припаѓа некаде.

Важноста на училишната клима, едукаторите, истражувачите во областа на образованието ја препознале уште пред стотина години. Поттикнати од мислата за значењето на климата за успешноста на учениците и нивното реализирање како целосни личности кои во иднина ќе бидат дел и темел за развојот на едно современо демократско општество, вниманието во нашата дисертација го насочивме кон истражувањето на климата во класот и начинот на кој таа влијае врз однесувањето на учениците.

Во рамките на оваа докторска дисертација, се обидовме да дадеме одговор на прашањето за значењето на емоционалната клима во контекст на однесувањето на учениците, какви се ставовите на учениците и наставниците за емоционалната клима и да ги детерминираме факторите кои ја определуваат позитивната емоционална клима во класот.

Доминантно обележје на истражувањето е тоа дека се потпира на перцепцијата (доживувањето) на учениците на одделенската/емоционалната клима, односно на субјективни, а не на објективни показатели на емоционалната клима во одделението, изразена преку категориите: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот.

Истражувањето беше спроведено во првото полугодие на учебната 2010/11 година. Во примерокот беа опфатени класови од средните училишта во општина Штип, Радовиш, Кратово и Струмица (III и IV година од средните училишта), со вкупен број на 580 ученика, распоредени во 22 (дваесет и два) клас, во шест различни средни училишта. Популацијата наставници ја сочинуваат 22 (дваесет и два) наставници кои се класни раководители на соодветните класови опфатени со примерокот.

Наодите од истражувањето покажуваат дека не постои разлика меѓу учениците од различни средни училишта во однос на проценувањето на емоционалната клима која постои во нивниот клас. Статистички значајни разлики не се забележани меѓу учениците и во однос на полот и успехот. Сепак евидентно беше дека женските повеќе сакаат кооперативност, попријателски се расположени, препознаваат емпатичност кај своите наставници, работата на наставникот попозитивно ја оценуваат за разлика од машките, кои повеќе сакаат натпревар и кај наставникот го препознаваат автократскиот стил на раководење.

Статистички значајни разлики забележавме во оценките на ставовите на учениците и наставниците за емоционалната клима во класот. Наставниците значително повисоко ја оценуваат климата во класот, за разлика од нивните ученици. Причина за ваквата состојба може да биде и социјалната перцепција, односно разликите во социјалните улоги врз оценката на климата во одделението.

Тргувајќи од темата која се третира во овој труд, како и од неговата актуелност, останувам со надеж дека оваа дисертација, освен теоретски, ќе има и апликативни вредности кои ќе се користат од субјектите на кои им е наменета бидејќи прикажува еден модел на вреднување и проценување на емоционалната клима во класот, од страна на главните учесници во воспитно-образовниот процес, и како таа може да делува на однесувањето на учениците во училиштето.

**Клучни зборови:** емоционална клима, интерперсонални односи, лични својства на наставникот, стручна способност, стил на раководење, форми и средства за работа, ставови спрема емоционалната клима

# **THE EMOTIONAL CLIMATE AND THE STUDENTS' BEHAVIOR IN THE SCHOOL**

## **ABSTRACT**

The school climate is the heart and the soul of every school. That is the essence of a school which will lead the students, the teachers and the staff into loving the school and have their reason to be in it every day. The school climate refers to the quality of the school which helps every individual to feel their personal responsibility, and at the same time to help them know that they belong somewhere.

The educators and the researchers in the field of education have recognized the importance of the school climate more than hundred years ago. Inspired by the thought of the importance of the climate for the success of the students and their realization as a complete person which in the future will be the foundation for the development of a modern, democratic society, the attention of this dissertation is towards the research of the climate of the class and the manner in which it influences the behavior of the students.

Within this doctoral dissertation there has been an attempt to give an answer to the question of the meaning of the emotional climate in a context of the students' behavior, to present the students' and teachers' attitudes towards the emotional climate and to determine the factors which set a positive emotional climate in the class.

The dominant feature of this research is that it embraces the perception (experience) of the students of the classes' emotional climate, i.e. the subjective not the objective indicators of the classes' emotional climate expressed through the categories: interpersonal relations, personal characteristics of the teacher, the professional qualifications of the teacher and the teacher's management style.

The research was carried out in the first term of the school year 2010/11. In the sample, there were classes included from the secondary schools from Stip, Radovis, Kratovo and Strumica (III and IV year of secondary schools), with a total number of 580 students, in 22 classes in six different secondary schools. The population of teachers represents 22 teachers, which are all in function of main teachers of each of the classes included in the sample.

The results of the research show that there is no difference among the students from the different secondary schools in relation to the evaluation of the emotional climate they all have in their classes. No significant differences have statistically been noticed among the students in relation to their sex and success. However, it was notable that the females are keen on cooperation, are friendlier, they recognize the empathy of their teachers, they evaluate the teachers' work more positively than the males, who are keen on competition and they recognize the teacher's autocratic style of work.

Statistically significant differences were noticed in the evaluation of the students' and teachers' attitudes of the emotional climate of the class. The teachers evaluate the climate of the class notably higher than their students. The reason for such a case may be in the social perception, i.e. the differences in the social roles for the evaluation of the climate of the class.

Having in consideration the topic of this paper, as well as its popularity, I sincerely hope that this dissertation, apart from the theoretical, will also have applicable values to the subjects for which it was meant for, since it presents a model of value and estimation of the emotional climate of a class, by the main participants in the educational process and how it can affect the behavior of the students in the schools.

**Key words:** emotional climate, interpersonal relations, personal characteristics of the teacher, professional qualification, management style, forms and means of work, attitudes towards the emotional climate

## Содржина

ВОВЕД	14
ПРВ ДЕЛ: ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ	
1. Училишната клима како поим	18
1.1. Дефинирање на училишната и одделенската клима	23
1.1.1. Зошто е важна училишната клима	28
1.1.2. Карактеристики на позитивна одделенска клима	32
1.2. Типови на училишна (одделенска) клима	36
1.3. Фактори кои ја определуваат училишната клима	38
1.4. Елементи на училишна клима	40
1.4.1. Квалитет на опкружувањето во кое учениците учат	42
1.5. Димензии на училишната клима	46
2. Некои релевантни истражувања на училишната клима	52
2.1. Модалитети на истражување на педагошката клима	54
2.2. Рани истражувања на одделенската клима	57
2.3. Истражувања кои вклучуваат користење на инструментите за испитување на одделенската клима (значајни области и нови истражувања на одделенската клима)	60
2.3.1. Поврзаноста на одделенската клима и постигнувањата на учениците	61
2.3.2. Разлики меѓу ученичките и наставничките перцепции на актуелната и посакуваната училница (одделенска клима)	65
2.3.3. Премин од основно кон средно училиште	68
2.3.4. Студии кои вклучуваат други независни варијабли	68



2.3.5. Подобрвање на училишната и одделенската клима	71
2.3.6. Меѓународни истражувања: валидација на инструментите и резултатите од истражувањата	72
3. Инструменти за проучување на одделенската клима	76
3.1 Пристапи во проучувањето на климата за учење	78
3.2 Инструменти за проучување на одделенската клима	80
3.3 Прашалници со историско значење	85
3.3.1 Скала на амбиент на научна лабораторија (SLEI)	88
3.3.2 Преглед на конструктивистичкото опкружување за учење (CLES)	89
3.3.3 Прашалник за интеракцијата ученик-наставник (QTI)	90
3.3.4 Што се случува во училницата (WINIC)	91
3.4 Употреба на прашалниците за проучување на климата во одделението	92
4. Училишна клима и училишна култура	95
5. Интерперсоналните односи како индикатори за педагошката клима во училиштето и одделението	101
5.1. Дефинирање на интерперсоналните односи	101
5.2. Видови на интерперсонални односи	103
5.3. Интерперсоналните односи во воспитанието	106
5.4. Фактори за успешен интерперсонален однос	109
6. Интерперсоналната комуникација во образованието	111
6.1. Зависност меѓу климата и комуникацијата во одделението	114
7. Социјална клима во одделението	116
7.1. Дефинирање на социјалната клима во одделението	118
8. Емоционална клима	123

8.1 Дефинирање на емоционалната клима	123
8.2. Емоционалната клима и резултатите од учењето	124
8.3. Компоненти за формирање позитивна емоционална клима	126
8.3.1. Интеракцијата меѓу ученикот и наставникот	126
8.3.2. Стил на раководење на наставникот	127
8.3.3. Личноста на наставникот	134
8.3.3.1. Успешен наставник	135
8.3.3.2. Улоги на наставникот	137
8.3.3.3. Идентификација со наставникот	138
8.3.3.4. Емоционални компетенции на наставникот	139
8.3.3.5. Лични својства на наставникот	140
8.3.4. Стручна подготвеност на наставникот	142
8.3.5. Емпатичност	143
8.3.6. Поддршка од страна на наставникот	144

## ВТОР ДЕЛ:

### МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето	147
2. Дефинирање на основните поими	148
3. Цел на истражувањето	150
4. Задачи на истражувањето	151
5. Хипотези	152
6. Методи, техники и инструменти	154
7. Варијабли	156
8. Популација и примерок	156
9. Тек на истражувањето	159
10. Статистичка обработка на податоците	159

ТРЕТ ДЕЛ:  
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД  
ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Ставови на учениците во однос на проценувањето на емоционалната клима која постои во нивниот клас	161
1.1 Емоционалната клима во класот оценета од страна на учениците	161
1.2 Разлика меѓу учениците од различни средни училиште во проценувањето на емоционалната клима во нивниот клас	180
1.2.1 Интерперсонални односи	180
1.2.2 Лични особини на наставникот	181
1.2.3 Стручна способност на наставникот	183
1.2.4 Стил на раководење на наставникот	184
1.2.5 Форми и средства за работа	186
2. Ставови на учениците со различен училишен успех во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот	188
2.1 Разлика во оценките меѓу учениците од исти средни училишта во однос на успехот	188
3. Ставови на учениците од различен пол во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот	200
3.1 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на интерперсоналните односи кои владеат во класот	200
3.2 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на личните особини на наставникот	202
3.3 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на стручната способност на наставникот	204
3.4 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на стилот на раководење на наставникот	206

3.5	Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на формите и средствата за работа на наставникот	208
4.	Ставови на наставници	211
4.1	Разлика меѓу видот на училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима	220
4.2	Разлика меѓу видот на училиште и оценките на наставниците за емоционалната клима во класот	222
4.2.1	Интерперсонални односи	222
4.2.2	Лични особини на наставникот	223
4.2.3	Стручна способност на наставникот	224
4.2.4	Стил на раководење на наставникот	225
4.2.5	Форми и средства за работа	226
4.3	Разлика меѓу работното искуство на наставниците и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот	228
4.4	Разлика меѓу работното искуство на наставниците и нивните оценки за емоционалната клима во класот	230
4.4.1	Интерперсонални односи	231
4.4.2	Лични особини на наставникот	234
4.4.3	Стручна способност на наставникот	235
4.4.4	Стил на раководење на наставникот	237
4.4.5	Форми и средства за работа	239
5.	Разлики во ставовите меѓу учениците и наставниците во проценувањето на емоционалната клима во класот	242
5.1	Разлики во оценките на интерперсоналните односи	242
5.2	Разлики во проценката на личните особини на наставникот	245
5.3	Разлики во проценката на стручната способност	247
5.4	Разлики во проценката на стилот на раководење	249
5.5	Разлики во проценката на формите и средствата за работа	247

ЧЕТВРТИ ДЕЛ:  
ЗАКЛУЧОК

Заклучок	255
Литература	278
Прилози	289

## **Вовед**

Во екот на актуелните реформи во системот на образование во светот и кај нас, интересот на научната, стручната и лаичката јавност за ефектите од школувањето се во постојан интерес. Клучно прашање, на кое постојано се бара одговор преку постојаните реформи во образовниот систем, се однесува на тоа како училиштето би можело да ги подобри постигнувањата на учениците, како и целокупниот училишен живот.

Постојат голем број на причини и примери кои укажуваат на значењето на училиштето и образованието. Основното училиште се смета за темел врз основа на кој се надградуваат останатите системи на образование. Тоа е главен извор каде учениците се стекнуваат со сознајни и емоционални искуства, кој влијае на индивидуалниот и на социјалниот развој на секој поединец. Повеќето истражувачи сметаат дека квалитетот на искуствата кои учениците ќе ги стекнат овде и какви чувства ќе формираат кон училиштето го одредуваат „квалитетот на целокупниот живот на една млада генерација“.

Искуствата кои учениците ќе ги стекнат во училиштето влијаат на нивните ставови кон училиштето, како и кон образованието и знаењето воопшто, на нивната мотивација за понатамошно учење, и ориентација во животот. Голем број на истражувања покажале дека позитивните училишни искуства водат кон подобар академски успех, придонесуваат до развој на позитивна слика за себе и влијаат на формирањето на квалитетни меѓучовечки односи. Интеракциите и искуствата кои учениците ги стекнуваат во рамките на училиштето се одразуваат и на нивното понатамошно искуство и снаоѓањето во различни животни ситуации. “Климата која наставникот ќе ја создаде во одделението, по правило, влијае на поттикнување или на кочење на учењето” (Đorđević, 1990, кај Avramović, 2010).

Училиштата, како и секоја друга заедница (како што е семејството, група на врстници, работна организација) се разликуваат меѓусебно во поглед на социо-

емоционалната клима која може да биде повеќе или помалку поволна, односно неповолна. Училиштата во кои владее позитивна социо-емоционална клима учениците ги доживуваат како пријателска средина во која се чувствуваат прифатено, сакано и према неа развиваат позитивни ставови. Поволната училишна клима е онаа во која наставниците и учениците училиштето го доживуваат како пријателска средина, средина во која се чувствуваат сакано и прифатено и према која имаат позитивни ставови (Joksimović i Bogunović, 2005, kaj Avramović, 2010).<sup>1</sup>

Доколку социо-емоционалната клима во училиштето е неповолна, учениците таквата средина ќе ја доживеат како непријателска, ќе имаат негативни ставови и отпор кон училиштето, што негативно ќе се одрази и на остварувањето на воспитно-образовните цели на училиштето.

Училишната клима е срцето и душата на едно училиште. Тоа е битието на училиштето кое ги води учениците, наставниците, училишниот персонал, да го сакаат училиштето и да имаат причина секој ден да бидат во него. Училишната клима се однесува на квалитетот на училиштето што му помага на секој поединец да почувствува лична одговорност, а истовремено и му помага да се почувствува дека припаѓа некаде.

Училишната клима е главен фактор во одредувањето на однесувањето и учењето во училиштето (одделението). Разбирањето како да се формира и поддржи позитивната клима во одделението е основа за унапредување на училиштето.

Покрај училишната клима, во поновите истражувања вниманието се поместува и на одделенската клима. Училишната клима како поим е поширок од одделенската. Во креирањето на одделенската клима постојат голем број на прашања на кои наставникот постојано се труди да даде одговор, како што се: Како да се обезбеди дисциплината на часот? Како наставникот соодветно да реагира на однесувањето на ученикот? Како да ја користи моќта со која располага? Како да ги заинтересира учениците? Како да се прилагоди и да реагира на ненадејните ситуации? Како да соработува со учениците? и сл.

Подолг период истражувања на процесите и ефектите од образованието и воспитанието биле насочени кон нивните видливи и мерливи резултати, односно на фактите кои се ситуирани во манифестниот курикулум. Меѓутоа, во втората половина

---

<sup>1</sup> Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. Pedagogija, 65(1), 104-117

од XX век, вниманието на истражувачите постепено се насочува и на елементите од скриениот курикулум (начинот на кој наставникот со своите активности испраќа информации за неговите гледишта, очекувања, ставови, чувства, улогата и активноста на ученикот во наставата, стилот на комуникација). Поновите педагошки и психолошки истражувања носат се поубедливи потврди за значењето на климата во класот/одделението и нејзината поврзаност со ефектите од воспитно-образовната работа.

Врз основа на преглед на литературата, на големиот број теориски и емпириски истражувања, лесно може да се воочи дека голем дел од нив се посветени на проучување на училишната клима. Истражувањата на училишната клима, иако се сметаат за дел од истражувањето на организациската клима и истражувањата на училишната ефикасност, претставуваат и самостоен ентитет. Во контекст на ова е и мислењето на Андерсон, кој вели: „Иако за нејзиното проучување се користат инструменти и методи кои се дел од други истражувачки парадигми, климата претставува посебно истражувачко поле“ (Anderson, 1982). Неговиот став со текот на времето е поткрепен и со бројни извори добиени од емпириски истражувања и развиени теориски и методолошки модели на истражување на климата во училиштето. Новите димензии на ова подрачје отвараат можности за примена на резултатите во моделирањето на училишната клима со цел да се унапреди/подобри климата во училиштето, а со самото тоа да се подобри и вкупниот квалитет на училишното образование во пракса.

Врз основа на овие сознанија, во рамките на оваа докторска дисертација, се обидовме да дадеме одговор на прашањето за значењето на емоционалната клима во контекст на однесувањето на учениците, какви се ставовите на учениците и наставниците за емоционалната клима и да ги детерминираме факторите кои ја определуваат позитивната емоционална клима во класот.

Едно од често поставуваните прашања е: Од кои фактори зависи дали во класот/одделението ќе преовладува позитивна или негативна клима? Постојат повеќе приоди и класификации при разгледувањето на ова прашање. Во педагошката литература се наведуваат: карактеристиките на наставникот, особините на личноста,



стилот на раководење на наставникот, формите, методите на работа, наставната содржина.

Во нашето истражување како фактори кои влијаат на формирањето на позитивна емоционална клима во класот ги зедовме: интерперсоналните односи во класот, личните особини на наставникот, неговиот стил на раководење, неговата стручна способност, како и формите и средствата за работа кои ги применува при обработка на наставното градиво.

Покрај резултатите до кои дојдовме, со ова истражување се отвараат и цела низа на прашања, кои, се надеваме, ќе бидат поттик и предизвик за понатамошни проучувања во ова научно поле.

---

## ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

---

### 1. УЧИЛИШНАТА КЛИМА КАКО ПОИМ

Климата како поим различно се користи во различни контексти. Примарно поимот клима се користел во метеорологијата со цел да ги објасни метеоролошките влијанија и појави кои се јавуваат во одреден период и кои ја сочинуваат состојбата на атмосферата на некој дел од Земјината површина. Покрај метеоролошкиот поим постои и биолошки поим за клима кој претставува комплекс на климатски услови кои со другите фактори во некоја одредена средина го одредува постоењето, развојот, размножувањето и преместувањето на живите организми.

Овој поим, понатаму се користи и во географска смисла, каде врз основа на климатските елементи се одредува: радијацијата, температурата, притисокот на воздухот, насоката и брзината на ветерот, влажноста на воздухот, облачноста и траењето на сончевите денови, снежната покривка, земајќи ги во предвид просечните и екстремните отстапувања во одреден временски период.

Самиот термин води потекло од грчкиот збор клима (κλίμα). Овој термин го употребувал и Аристотел за да ја означат погодноста, наклонестоста и изложеноста на некое земјиште кон сончевите зраци. Првобитното одредување на климата, значење во смисла на топло и сончево, пренесено е во бројни други области, во кои се користи терминот клима, со значење погодно и повољно.

Педагошката клима е термин кој во научниот јазик егзистира паралелно со другите поими, како што се: училишна, одделенска, наставна, амбиент, тон, социо-емоционална, психосоцијална, психолошка или педагошка атмосфера и многу други слични синоними. Сите овие поими, настанати по аналогија со географското поимање на климата, во научниот јазик на педагогијата се релативно нови и различно се користат

за атрибуција на некој од бројните аспекти или димензии на меѓучовечките односи во воспитниот процес. Меѓутоа евидентно е дека сите овие поими добро ја одразуваат суштината и слоевитоста на феноменот на кој се однесуваат. Од гледиште на ефикасна комуникација, проблем е што во научната и стручната литература речиси сите овие поими се користат недоследно и недоволно одредено.

Училишната клима е главен термин кој се однесува на чувствата, атмосферата, тонот, идеологијата или средствата во училиштето. Како што секоја личност има своја индивидуалитет, така е и со училиштето, училишната клима може да ја сметаме за индивидуалитет на секое училиште. Концептот на организациона клима има богата историја во социјалната научна литература. Во раните 60-ти George Stern е еден од првите психолози кои ја увидува аналогичноста со индивидуалниот идентитет и кој го користи концептот на организациона клима за да ги истражи институциите за високо образование. Употребата на овој концепт бргу се шири и во училиштата и во бизнис организациите, секаде со свој различен концептуален поглед кон климата. Иако постојат мноштво на идеи, сепак постои заеднично согласување дека организационата клима произлегува од рутината на организационата пракса, која е важна за членовите на организацијата, дефинирана е од перцепцијата на членовите и тоа влијае врз ставовите и однесувањето на членовите во организацијата. Според тоа, училишната клима е релативно долготрајна карактеристика на училиштето, која е искусена од учениците и истовремено влијае врз нивните акции и се базира на колективните перцепции за однесување во училиштето.<sup>2</sup>

Климата во училиштето може да се сфати, т.е да се поистовети, и како :

- лична скица
- училишна атмосфера
- училишна култура
- одраз/приказ на моралот на наставникот
- одраз на продуктивноста на учениците

---

<sup>2</sup> School Climate - Measuring School Climate, School Climate and Outcomes, Issues Trends and Controversies, In *Education Encyclopedia - StateUniversity.com*. Retrieved from: <http://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html>

- училишно опкружување<sup>3</sup>

Училишната клима понекогаш се однесува на средствата за учење и се користи со термини како атмосфера, амбиент, екологија и милје (средина). Училишната клима уште се подразбира и како квалитет на опкружувањето. Се сфаќа како мешавина од повеќе средински фактори (физички, материјални, организациски, операционални и социјални варијабли).

Климата во училиштето и во одделението претставуваат одраз на влијанието на училишната култура, која се однесува на вредностите, системот, нормите, идеологиите, ритуалите и традицијата. И секако, и училишната клима и училишната култура се обликуваат од училишното опкружување, од политичкиот, социјалниот, културен и економски контекст (пр. домот, семејството, градот, државата).<sup>4</sup>

Значењето на терминот училишна клима е моделиран различно од различни истражувачи. Мурај (Murray, 1938, според Amar-Strugo) е прв психолог кој создал таксономија за дефинирање на срединскиот притисок и личните потреби, кои влијаат врз природата на опкружувањето (Need-Pressure Model). Во ова истражување, тој увидел дека однесувањето на индивидуата е продукт на релацијата меѓу човекот и неговото опкружување. Според негово мислење, средината се карактеризира со единствен одговор на внатрешните потреби и надворешниот притисок, и затоа училишната клима претставува продукт на карактеристичните потреби на учесниците и карактеристиките на срединскиот притисок кој влијае на учесниците.<sup>5</sup>

Понатаму, Амар-Струго (Amar-Strugo) го дава и мислењето на Гетзелс и Тален (Getzels & Thalen, 1960) кои училницата ја гледаат како „групна работа“ чија примарна цел е учењето. Оттаму „климата“ се развива од стилот на раководење на наставникот, од начинот на кој наставникот балансира помеѓу личните барања и потребите во одделението.

Валберг (Walberg, 1974, според Amar-Strugo) смета дека учениците ја сочинуваат клучната компонента во одделенската група, која го детерминира однесувањето во

<sup>3</sup> American School Counselor Association, (2003) *Taking your school temperature*, Retrieved from: <http://www.schoolcounselor.org/files/school%20climate.pdf>

<sup>4</sup> Adelman, H.S. & Taylor, L. – *Classroom climate*, In S.W.Lee, P.A.Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, Ca: Sage. Retrieved from [http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46\\_classroom climate.pdf](http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46_classroom%20climate.pdf)

<sup>5</sup> Lily Amar-Strugo, *School/ Classroom Climate*, Retrieved from <http://go2lily.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>

одделението, перцепцијата на учениците за реалноста, како и субјективната интерпретација која ја имаат за реалноста. Оттаму таа заклучува дека постои врска меѓу одделенската клима и начинот на кој е организирана образовната средина и она што учесниците го чувствуваат. Понатаму Валберг (Walberg, 1976) нагласува дека истражувачите се согласни околу тоа каква треба да биде посакуваната средина за учење. Тој тврди дека мора да се балансира меѓу интелектуалниот предизвик, кој би требало да предизвикува интерес и да го движи учењето, и средината, која би требало да дава поддршка, емоционална доверба и чувство за постигнување.

Бруковер (Brookover, 1978) климата ја дефинира како норми и очекувања од членовите на групата, начинот на кој тие себеси се доживуваат и моделот на комуникација преку кој се пренесуваат и прифаќаат очекувањата.

Барел (Barel, 1996) смета дека средината за учење во потполност влијае врз секој ученик и наставник, врз нивните гледишта и однесување. Кога учениците средината за учење ја доживуваат како позитивна, таа може да придонесе за нивно подобро прилагодување, за разлика од оние ученици кои средината ја доживуваат како ладна и неподржувачка и затоа е намалено нивното учество во одделенските активности и тие во некои случаи го напуштаат училиштето и стануваат насилни.

Атмосферата која во литературата се среќава како „одделенска клима“ е термин кој се однесува на специјален амбиент во одделението кој е резултат на социјалниот и образовниот метод на делување и врска меѓу учениците, наставниците и училиштето (Fitt, 1998).

Според Лили Амар-Струго (Lily Amar-Strugo) терминот „одделенска клима“ вклучува повеќе компоненти:

- на индивидуално ниво – самопочит, очекување, карактер, припадност и сл.;
- на групно ниво – консолидација, норми, групни очекувања, водство и др. (Barel 1996)
- Образовна клима – тесен термин кој укажува на нормите за учење и очекувањата на учениците во поглед на нивното учење и стекнато однесување. (Barel 1996)

- Социјална клима – перцепцијата на учениците за психо-социјалните карактеристики на средината за учење. Социјалната средина има способност за предвидување на образовните постигања. (Sita 1988)<sup>6</sup>

Евидентно е дека експертите не можат да се согласат околу тоа што вклучува терминот училишна клима. Обдржалек (Obdržálek, 2002, според Kantorova, 2009) наведува дека училишната клима е социо-психолошки феномен кој е доста комплексен и претставува предизвик за анализирање и истражување. Мареш (Mareš, 2000, според Kantorova, 2009) наведува дека тоа се различни варијабли: како училишната опрема, стилот на водство, влијанието на јавноста врз училиштето, посветеноста на наставникот кон училишната работа и училиштето, како и карактеристиките на учениците. Некои провокативни мислења откриваат дека терминот училишна клима е застарен и затоа не треба да му се посветува посебно внимание (Finlayson, 1987, кај Mareš, 2000, според Kantorova, 2009).<sup>7</sup> Меѓутоа, ние не го делиме ова мислење, туку спротивно бараме да се истражи овој проблем и да се развие теоретско гледиште. Па за таа цел го спроведуваме и нашето истражување.

Познато е дека училишната клима (во некои извори позната како училишна атмосфера, училишен свет, училишен живот, емоционален тон, училишен етос, училишна култура, училишен дух) зависи од специфичната ситуација на секое училиште. Условена е од училишната средина, од она каде сме во можност да ја набљудуваме, анализираме и вреднуваме.

Училишната клима се однесува на квалитетот и карактеристиките на училишниот живот, на атмосферата во училиштето, односите меѓу учениците и наставниците и претставува начин на живот во училиштето. Таа претставува комбинација од делувањето на повеќе различни фактори, кои го прават училиштето и по која училиштата се разликуваат меѓусебно (Rupar, 2003, according Rus, 2008)<sup>8</sup>. Таа се базира на моделот на искуство на учениците, родителите, училишниот персонал за

<sup>6</sup> Lily Amar-Strugo, *School/ Classroom Climate*, Retrieved from <http://go2lily.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>

<sup>7</sup> Kantorova, J., (2009). The school climate-Theoretical principles and research from the perspective of students, teacher and parents, *Odgojne znanosti: Vol. 11*, br.1, 183-189

<sup>8</sup> Rus, V. S.et al. (2008) Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz ljubljane – primerjava v letih 1990-2003-2007, *Anthropos 3-4* (str.117-150), Retrieved from: [http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2008/3\\_4/07\\_rus.pdf](http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2008/3_4/07_rus.pdf)

животот во училиштето и се одразува преку нормите, целите, вредностите, интерперсоналните односи, предавањето и учењето, како и организационата структура.

### 1.1. Дефинирање на училишната и одделенската клима

Еден од основните услови за успешна педагошка работа е поттикнувањето на поволна ефективна атмосфера во наставата. Училишната клима може да се дефинира како квалитет на училиштето кој креира здрава средина за учење: негување на детските и родителските соништа и аспирации, стимулирање на креативност на наставниците и подигање на сите членови.

Училишната клима е создаден амбиент во кој се одвива наставниот процес, кој покрај материјално-техничките предуслови ги опфаќа и интерперсоналните односи на сите директни и индиректни учесници во реализацијата на овој процес. Таа се однесува на тоа колку добро членовите на одделеното комуницираат или се одбегнуваат меѓусебно. Важно е да се напомене дека училишната клима е ограничена на простор, но е многу поврзана со задоволството од работата.

Haynes, Emmons & Comer (1994) училишната клима ја дефинираат како „квалитет и состав на интерперсоналните интеракции внатре во училиштето и во одделенската заедница, кои влијаат на когнитивниот, социјалниот и психолошкиот развој на учениците“.<sup>9</sup>

Најшироко гледано, училишната клима се дефинира како збир на сите околности во кои се одвива воспитно-образовниот процес, како мрежа на односи кои постојат меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес (Joksimović I Bogunović, 2005). Па според ова, таа претставува важен услов за развој и адаптација на учениците во училиштето. Интеракцијата и искуствата кои учениците ги стекнуваат во училиштето влијаат на нивните подоцнежни постигнувања и снаоѓањето во различни животни ситуации. При проучувањето на училишната клима, покрај останатото, се поаѓа од тоа дека климата е во врска со образовните цели кои сакаат да се постигнат, а особено постигнувањата на

---

<sup>9</sup>Hoffman, L.L., Hutchinson, C.J., Reiss, E. (2009) On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment, *International journal of whole schooling*, Vol. No 3, Retrieved from: [http://education.wayne.edu/wholeschooling/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/5-1%20Hoffman.pdf](http://education.wayne.edu/wholeschooling/Journal_of_Whole_Schooling/articles/5-1%20Hoffman.pdf)

учениците. Резултатите од истражувањата кои ги спровеле Хајнс и соработниците (Haynes et al., 1997) говорат дека постои поврзаност меѓу училишната клима, сликата за себе што ја имаат учениците, нивното однесување, нивното одсуство од училиште и постигнувањата на учениците. Поврзаноста меѓу училишната клима и постигнувањата на учениците ја потврдуваат и податоците од други истражувања (Pritchard, Morrow & Marshall, 2005), кои покажуваат дека учениците со подобро училишно постигнување попозитивно ја оценуваат училишната клима во однос на учениците кои имаат пониски постигнувања.

Под поимот училишна клима, Петковски и Алексова подразбираат (Петковски, К., Алексова, М. 2004):

- Доминантните вредности коишто ги усвоиле членовите на некоја организација;
- Начинот на работење и реализирање на менаџерските функции;
- Филозофијата на односите меѓу менаџментот и наставниците со учениците;
- Елементите на стилот на поучување во одделените образовни институции;
- Начинот на решавање на конфликтите;
- Начинот на комуницирање во училиштето.

При одредувањето на *училишната клима*, во Енциклопедискиот речник по Педагогија (1963) дадена е сеопфатна дескриптивна дефиниција која по елементите кои ги содржи и денес може да се смета за целовита и потполно адекватна:

- „Условена е од традицијата на училиштето, организацијата на целокупната воспитно-образовна работа, составот на учениците, нивните училишни и вонучилишни активности, односот на училишната управа и наставничкиот колектив и поедини наставници кон учениците и обратно“.
- „Атмосферата во училиштето може да биде позитивен, но и негативен фактор во мотивирањето на учениците за учење, производствена работа, вонучилишни активности и др...“
- Истакнато е дека „иако атмосферата во училиштето ја создаваат наставниците и учениците, таа првенствено зависи од наставниците, од единството на нивното воспитно делување, од организацијата на наставата и воспитната работа на наставниците и управата на училиштето“.



- Динамичната, работна, пријатна и творечка атмосфера во училиштето е важен фактор за нејзин понатамошен напредок. При создавањето на педагошки оправдана и позитивна стимулирачка атмосфера важна улога има *правилниот однос на наставниците кон учениците*, потоа разновидноста на методи на воспитно-образовна работа, поврзување на животот во училиштето со животот во средината, збогатување на внатрешниот училишен живот со разновидни содржини на работа и сл.
- На атмосферата во училиштето влијае и одделенската заедница на ученици и сите општествени фактори (јавни и културни работници, родителите на учениците, општествени организации) кои помагаат во развивањето на внатрешниот живот и работата во училиштето, како и на нејзините манифестации во средината во која се наоѓа.
- При создавањето на позитивна атмосфера во училиштето и во одделението влијаат и различните организации во училиштето (спортски, хуманитарни), натпревари, изложби, приредби и други манифестации со кои се афирмира работата на училиштето. (Енциклопедиски речник по Педагогија 1963:68)

Во истиот извор дадени се и дефиниции за *одделенската атмосфера*. При нејзиното дефинирање, за разлика од претходното, воочливо е следново: (стр 842)

- „Општото чувство (штимунг) во одделението, односно училницата, е условено од психичкото расположение на наставникот и учениците“.
- Важен фактор во креирањето на одделенската атмосфера е емоционалното расположение на членовите на одделенската заедница, па затоа се говори и за емоционална црта на наставата. „Како што емоциите по својот основен квалитет можат да бидат пријатни и непријатни, па тие два квалитета во состав со останатите психички доживувања ја одредуваат повеќе или помалку пријатната, односно непријатна „обоеност“ на емоционалното расположение во одделението, како на пр.: радост, задоволство, веселост, воодушевување, или пак: потиштеност, уморност, безволност, страв и сл.“
- За објаснување на одделенската атмосфера често се превземаат називи од природната атмосфера, односно од метеорологијата. Така на пр. ведрина во одделението, би значело ослободување на ученикот од разни незгодни ситуации;

наоблачување или депресија - незадоволство, преоптеретеност, потиштеност, млитавост на учениците; наелектризираност – напнатост во пријатна и непријатна смисла; топлина – складно решавање на обврските и должностите итн.

- „Одделенската атмосфера ја креира, пред се наставникот со својот начин на работа, држењето, начинот на кој се однесува кон учениците, говорот, темпераментот, моменталното расположение и сл. Ведрината на наставникот го оживува одделението, а неволноста и апатичноста шират студенило и одбојност“.
- „На одделенската атмосфера влијае и внатрешниот живот во одделенскиот колектив, т.н социјална клима во одделението во која се одразуваат карактерните особини на учениците и нивните интерперсонални односи, меѓусебната поврзаност и др. Меѓутоа, одделенската атмосфера зависи и од други фактори, како на пр.: среденоста на училницата, богатството на училишна опрема, бојата на ѕидовите, осветлувањето, типот и локацијата на училишната зграда, училишната околина итн.“
- „Потребно е да се создава таква атмосфера во одделението која позитивно ќе влијае на работата и животот на учениците во училиштето“.

Училишната клима е поширок поим од одделенската клима, која опфаќа прашања како што се: како да се обезбеди и одржи дисциплината на часот? Како да се избегнат грешките на часот? Како наставникот да ја користи својата моќ на часот? Како да ги заинтересира учениците на часот? Како да се соработува со учениците?

Во педагошката литература како синоним на поимот педагошка клима се користи и поимот социо-емоционална клима, која подразбира апсолутно отсуство на: дискриминација на учениците (во зависност од пол, место на раѓање, етничка и верска припадност, општествена позиција на родителите, успех на учениците); некоректно однесување на наставниците кон учениците (заради тоа што: модерно и скапо се облекуваат, доаѓаат на училиште нашминкани); неприродни односи меѓу учениците и наставникот (страв, анксиозност, фрустрација, тензија); субординација (барање послушност и покорност на учениците)<sup>10</sup> (Педагошка енциклопедија 2)

<sup>10</sup> Педагошка енциклопедија 2, „Завод за учебнике и наставна средства“ и други издавачи, Београд, 1989

Во педагошките енциклопедии дадени се дефиниции кои се однесуваат на односот ученик и наставник. При нивното дефинирање го забележавме следново:

- Кај оваа одредница најпрво се укажува дека наставникот е „раководител на наставните активности и дека раководната улога на наставникот во наставниот процес, во текот на историскиот развој на педагошката теорија и пракса, се менувала.
- Се истакнува и периодот во кој „наставникот раководел со наставниот процес не водејќи доволно сметка за учениците, за нивните особини и способности, можности, потреби и интереси, на водејќи сметка за потребите на општеството и барањата на животот, а понекогаш и не водејќи сметка ни за карактерот на наставните содржини“.
- „Наставникот бил „мерка“ за се. Изборот на наставни содржини, распоред на наставното градиво, избор и примена на наставни средства, темпо и ритам на работа- сето тоа било условено само од личноста на наставникот“.
- „Ученикот бил објект на наставниковата воспитно – образовна дејност“.
- „Со појавата на педоцентризмот состојбата значително се изменила. Сега ученикот станува „мерка“ на се. Од потценувачкото место и улогата на ученик во наставниот процес, се преоѓа на преценување на неговата личност“. Наставникот престанува да биде организатор и раководител на наставниот процес, станува помагател, и тоа само тогаш кога ученикот ќе зависи од неговата помош“.
- „Современото научно гледање на наставниот процес се темели на сознанието дека ученикот не е објект, туку субјект во наставниот процес, и треба да се води сметка за возраста на учениците и нивните индивидуални особини, дека ставот на ученикот кон наставниот процес е условен (се карактеризира) со свесност и активност, дека во наставата треба да се води сметка и за објективно логичката страна на образовното градиво“.
- Овие сознанија го променија карактерот на раководната улога на наставникот.
- „Меѓу основните фактори во наставата, кои сликовито се претставуваат со дидактички триаголник, владее динамичка рамнотежа. Нема место за едноставно преценување или потценување на било кој од наведените фактори“.

- „Наставниот треба да раководи со наставниот процес така да поттикнува и овозможува развој на ученичката иницијатива, активност и самостојност.“
- Со процесот на образование најдобро раководи оној наставник кој ќе умее што порано да го оспособи својот ученик за самообразование.

Поради комплексноста на интерперсоналните односи во воспитанието, од една страна, и разбирањето на мноштвото различни пристапи за нивно истражување, од друга страна, суштинско прашање за секој истражувач е, од која перспектива или дискурс да се пристапи на овој проблем? Тоа секако не е само прашање на афинитет, туку пред се, цел на истражување и теориски и методолошки претпоставки на кои се потпира истражувањето.

### 1.1.1. Зошто е важна училишната клима

Училишната клима е срцето и душата на едно училиште. Тоа е битието на училиштето кое ги води учениците, наставниците, училишниот персонал, да го сакаат училиштето и да имаат причина секој ден да бидат во него. Училишната клима се однесува на квалитетот на училиштето што му помага на секој поединец да почувствува лична одговорност, а истовремено и му помага да се почувствува дека припаѓа некаде.

Важноста на училишната клима, едукаторите, истражувачите во областа на образованието ја препознале уште пред стотина години. Но некаде околу 1950 година тие почнуваат систематски да ја проучуваат училишната клима.

Училишната клима се однесува на квалитетот и карактеристиките на училишниот живот. Се потпира на примерот на искуствата од училишниот живот, како на нормите, целите, вредностите, интерперсоналните врски, учењето, поучувањето, начинот на водство и на организационата структура. Позитивната училишна клима го поттикнува развојот на учениците и учењето кое е неопходно за продуктивен живот во демократско општество. Оваа клима вклучува норми, вредности и очекувања кои ги подржуваат луѓето да се чувствуваат социјално, емоционално и физички сигурно. Луѓето се ангажирани и почитувани. Учениците, наставниците и родителите заедно работат и

придонесуваат за остварување на училишната визија. Секоја личност придонесува во училишната работа и околу грижата за физичкото опкружување.<sup>11</sup>

Училишната клима е главен фактор во одредувањето на однесувањето и учењето во училиштето (одделението). Разбирањето како да се формира и поддржи позитивната клима во одделението е основа за унапредување на училиштето.

Училишната клима или околина се дефинира како збир на внатрешни карактеристики по кои училиштата се разликуваат меѓусебно и која влијае на однесувањето на наејзините членови, а со тоа и посредно влијае и на квалитетот на училишните процеси и резултати.

Училишната клима се однесува на стандардите на работа и комуникација, обичаи и процедури, специфичен сплет на фактори кои овозможуваат начин на делување, организациски карактеристики, како и слоевитост на социјалните односи меѓу персоналот во училиштето, учениците и родителите.

Училишната клима влијае на квалитетот на воспитанието и образованието во училиштето и може да се набљудува преку три нивоа:

1. квалитет на меѓучовечките односи во училиштето;
2. квалитетни наставни планови и програми кои треба да бидат прилагодени на ученикот;
3. екологија на училишното опкружување.

Меѓучовечките односи се градат на сите нивоа на односи кои постојат во училиштето, и тоа: директор, наставник, училишен персонал, ученици, родители. Успешноста на позитивниот однос ќе има и позитивно влијание врз создавањето на позитивен идентитет на училиштето во јавноста.

Квалитетните наставни планови и програми кои треба да бидат прилагодени на ученикот се гледаат преку наставните содржини кои се пренесуваат преку најразличните методи и средства на работа. Умешноста да се пренесе знаењето на учениците е една од најважните вештини на наставничката работа и на самото образование за наставници.

---

<sup>11</sup> National School Climate Center (NSCC), Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Educational Commission of States, *The School Climate Challenge*, Retrieved from: <http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>

Екологијата на училишното опкружување се однесува на естетското уредување на училиштето, работниот простор, грижа за чистотата и хигиената, и создавање на што поквалитетни услови за учење. Условите на учење се однесуваат на опременоста на наставните кабинети со наставни средства и помагала.

Сите овие фактори подеднакво му овозможуваат на ученикот да се чувствува пријатно во училиштето, да го прифати училиштето како место за учење, другарување, учење на социјални вештини и подготовка за светот на возрасните.

Училишната клима е клучен фактор кои влијае врз равојот на младите луѓе. При самото влегување во било кое училиште, ќе добиеме „чувство“ за тоа училиште. Она што ќе го видиме на ѕидовите влијае врз нашето чувство. Дали постојат изложби на ученички творби, про-социјални слогови залепени насекаде, постери преку кои се најавуваат некои општествени случувања? Или на ѕидовите нема училишни работи и наместо тоа има постер на кој се прикажани правилата на однесување? Дали секој од нив почнува со „немој“? Она чувство кое се развива при влегувањето во училиштето е индикатор на училишната клима.

При секое тргнување на училиште, родителите, па и наставниците почнуваат да формираат судови за начинот на живот и работа во училиштето. Тие си поставуваат бројни прашања: Дали ова училиште ќе го мотивира моето дете да учи и доживотно да учи? Колку е безбедно ова училиште? Дали физичкото опкружување (температура, чистота, големина и сл.) го поттикнуваат учењето? Колку учениците се чувствуваат почитувани? Дали учениците и наставниците се вклучени во заедничка работа? Начинот на кој учениците, родителите и училишниот персонал ќе одговорат на овие прашања ќе влијае врз групните норми и вредности кои длабоко влијаат во креирањето – или поткопувањето – на климата за учење.

Истражувањата на училишната клима покажуваат дека позитивните интерперсонални врски и оптималните можности за учење за учениците во сите демографски средини може да го зголеми нивото на постигнување и да го намали несоодветното однесување. Во поглед на улогата на наставниците и персоналот во училиштето, Taylor & Tashakkori (1995) откриле дека позитивната училишна клима е поврзана со зголемената работна сатисфакција на училишниот персонал.

Исто важно е да се напомене дека за постоењето на позитивна клима во одделението, важни се и гледиштата на учениците при преминот од еден училишен степен во друг. Преминот во ново училиште може да биде застрашувачки за учениците и овој страв може непријателски да влијае врз перцепцијата на учениците за нивната училишна клима и резултатите од учењето. Затоа истражувачите посочуваат дека обезбедувањето на позитивна и подржувачка училишна клима за учениците е значајна за мирен и лесен премин во ново училиште (Freiberg 1998).

Предходните истражувања на училишната клима го подржуваат мислењето дека врз училишната клима влијаат бројни фактори. Училишната клима може да има значајна улога во обезбедувањето на здрава и позитивна училишна атмосфера. Откриено е дека позитивната училишна клима може да дава позитивни образовни и психолошки резултати за учениците и училишниот персонал, слично како што негативната училишна клима го спречува оптимално учење и развој. Според Manning & Saddlemire (1996) аспектите на училишната клима вклучуваат „доверба, почитување, заеднички обврски, грижа за благосостојбата на другите и дека сите тие имаат силно влијание врз интерперсоналните врски меѓу наставниците и учениците, врз академските постигнувања на учениците и целокупниот училишен прогрес“. Она што учениците ќе го научат за себе во училиштето преку интеракција со другите е еднакво важно како и академското знаење кое го постигнуват. Училишната клима, доколку е позитивна, може да обезбеди збогатување на средината, како и персонален развој и академски успех на учениците.<sup>12</sup>

Училишната клима<sup>13</sup> се дефинира како: амбиент, околност, чувство, случувања, постапки и сл., кои се случуваат преку интерактивните односи во наставата. Сите овие постапки се однесуваат на состојбата во одделението која лесно можеме да ја почувствуваме, меѓутоа тешко да ја одредиме.

Истражувањата во областа на образованието укажуваат на тоа дека постои значајна врска меѓу климата во одделението и содржините, како што се: работата на учениците, однесувањето, постигнувањето, социјален и емоционален развој, стилот на

---

<sup>12</sup>Marshall L. M., Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University, *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Retrieved from: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/wp%202002%20school%20climate.pdf>

<sup>13</sup>Kovač, A. (2005). *Pozitivno razredno ozračje-prduvjet uspešnosti učenja i poučavanja*, Retrieved from: <http://www.hrskole.com/portal.php?IDzup=1&IDsk=1&IDrad=322&VarC=95>

раководење на наставникот, степенот на образовни реформи и целокупниот квалитет на животот во училиштето (Fraser, 1968; Freiberg, 1999). Истражувањата, исто така покажуваат дека влијанието на одделенската клима може да биде поголемо кај оние ученици кои потекнуваат од семејства со ниски примања и групи кои често на некој начин се дискриминирани.<sup>14</sup>

Во последниве три декади расте бројот на истражувачи кои потврдуваат дека карактеристиките на училишната клима влијаат на индивидуалното искуство. Истражувањата покажуваат дека позитивната училишна клима е значајна и за унапредување на здравјето и учењето кај учениците. Поновите студии покажуваат дека должината на присуството во училиштето е во висока корелација со здравјето, ако се исклучат социо-економскиот статус и др. варијабли.

Постојат и повеќе истражувачки тела кои укажуваат на важноста од училишната клима. За таа цел 1996 година е формиран Национален центар за училишна клима (National School Climate Center – NSCC) на Факултетот за наставници, при Универзитетот во Колумбија. Основна цел на овој центар била да се поддржи развојот на лидери во областа на социјалното и емоционалното образование. Нивната мисија била да се измери, утврди и унапреди климата за учење во училиштето со цел да им се помогне на учениците да можат целосно да ги развијат своите потенцијали како индивидуи и да можат да бидат рамноправни членови на општеството.

### 1.1.2. Карактеристики на позитивна одделенска клима

Проучувањето на училишната клима, меѓу другото подразбира и согледување на влијанието на различните училишни фактори врз постигнувањата на учениците, а позитивната клима во училиштето претставува една од важните претпоставки за високи постигнувања на учениците. Поагајќи од фактот дека училишната клима подразбира широк контекст во кој се одвива процесот на воспитание и образование, креирањето на позитивна одделенска клима за крајна цел има унапредување на работата на училиштето. Тоа подразбира еден континуиран процес во кој се очекува секој од

---

<sup>14</sup> Adelman, H.S. & Taylor, L. – *Classroom climate*, In S.W.Lee, P.A.Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, Ca: Sage. Retrieved from [http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46\\_classroom\\_climate.pdf](http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46_classroom_climate.pdf)



актерите во воспитно-образовниот процес да дадат свој придонес. Одржувањето на позитивни меѓусебни односи, унапредувањето на наставниот процес, намалувањето на проблематичното однесување на учениците, отварањето на училиштето кон општествената заедница и родителите, како и успешно управувањето со училиштето, се цели кои училиштето треба да ги оствари во процесот на своето унапредување. Позитивната училишна клима придонесува до учење на учениците, академски постигнувања, училишен успех и здравствен развој, а истовремено делува и превентивно, влијае позитивно на развој на младите и придонесува за поголема грижа на наставниците.<sup>15</sup> Ваквата клима директно влијае врз способноста на учениците за постигнување.

Позитивната училишна клима треба активно да биде креирана и подржувана од учениците, наставниците, родителите, како и општеството во целина. Позитивната училишна клима го унапредува и учењето на учениците. Таа силно влијае врз мотивацијата на учениците за учење. Учениците учејќи и работејќи во ваква стимулирачка и подржувачка средина, се охрабруваат да ги искажуваат своите идеи и да ги почитуваат идеите на другите ученици. Позитивната училишна клима промовира кооперативно учење, групна кохезија, почит и взаемна доверба.

Позитивната училишна клима по дефиниција се карактеризира со силна кооперативна средина за учење. Истражувањата покажуваат дека ова ја подобрува праксата на наставниците и учењето на учениците. Со други зборови, кога учениците во соработка со наставниците и родителите работат на подобрување на училишната клима, тие ги унапредуваат и основните вештини на учење (пр. способноста за креативност и иновација, критичко мислење и вештини за решавање на проблеми, способност за комуникација и кооперативност), исто така како и способностите за живот и кариера (пр. флексибилност и адаптивност, иницијатива, социјални и меѓукултурни вештини, продуктивност и одговорност, водство) со што се обезбедува основата за учење за 21-от век.

Позитивната одделенска клима се опишува како целна, работна, опуштена, поттикнувачка и средена. Таквата околина го олеснува учењето и поучувањето,

---

<sup>15</sup> National School Climate Center (NSCC), Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Educational Commission of States, *The School Climate Challenge*, Retrieved from: <http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>

одржува позитивен однос и ги мотивира учениците за наставната работа. Добрата организираност и внимателното следење на напредокот на ученикот овозможува постојан тек на наставниот час и активно учество на учениците. Притоа важна е улогата на наставникот, кој треба да истрае, учениците да го прифатат неговиот авторитет како организатор и водител на наставниот процес и наставните активности и да очекуваат дека добро ќе напредуваат. Важноста од поставувањето на вакви позитивни очекувања од учениците се гледа во потребата учениците да почнат и самите себе да се почитуваат и да уважуваат. Притоа важно е да се одредат реални очекувања од успехот на учениците и да им се понуди помош на учениците кога ќе најдат на тешкотија. Последователните неуспеси и навредливите примедби од наставникот можат негативно и погубно да делуваат на самодовербата на ученикот.

Опуштеноста, срдечноста и поттикнувањето се основа на односите кои наставникот треба да ги воспостави и негува со своите ученици. Доколку наставникот смилено ги решава проблемите, ќе им помогне на учениците да се опуштат и полесно кај нив ќе се развие желба и заинтересираност за наставната активност.

Друга важна карактеристика на позитивната клима во одделението е срдечноста на наставникот. Преку неа учениците имаат чувство дека наставникот е до нив и дека се грижи за нивните проблеми и нивниот напредок. Кога наставникот ќе им се обрати со грижлив тон, со тоа ќе им го пренесе и чувството за грижливост (срдечност). Наставникот треба да ги поттикнува учениците да ги извршат задачите кои се бараат од нив и да ги решат проблемите на кои наидуваат во ситуација кога им е потребна помош. Обележје на позитивната одделенска клима е потребата да се воспостави ред. Таа се темели на умешноста за воспоставување пријатна, делотворна средина за наставна работа, позитивни односи меѓу учениците, заемно почитување и разбирање.

Истражувањата покажуваат дека училишната клима е интегрален дел од ефективното училиште. Позитивната училишна клима бара:

1. Силно и подржувачко водство. Директорот заедно со училишниот персонал треба да се вклучени во процесот на вреднување и подобрување на училишната средина;

2. Ефективна комуникација со училишната заедница. Училишната средина може да се гледа различно од различна перспектива. Всушност, акциите превземени со

цел да се подобри задоволството на една група може да влијаат на друга група и да имаат негативен ефект;

3. Отвореност кон промени. Училишната клима се разликува во секое училиште. Секое училиште има свој идентитет и срединските фактори влијаат на перцепцијата на климата во своето училиште. Училишната клима не е постојана и може да варира од година во година. Важно е предвид да се имаат промените кои се случуваат во програмите, политиката, карактерот, водството, и надворешните влијанија кои на крај влијаат на секојдневното опкружување на училиштето.

4. Свесност за внатрешни и надворешни влијанија.

Позитивната клима во средината за учење се карактеризира со следниве својства (Zidkeyahy 1988, според Lily Amar-Strugo ):

- **Отвореност** - отворената одделенска клима охрабрува независно, критичко, креативни и скептичко мислење;
- **Поддршка** – ваквата клима меѓу наставниците и учениците, ученик и ученик, на соци-емоционално ниво обезбедува пријателство, кохезија и блискост;
- **Еднаквост** – во ваква клима наставниците заедно со учениците учествуваат во раководството на одделението, и како резултат на тоа учениците влијаат врз случувањата во одделението.

Оние училиштата во кои постои позитивна училишна клима го поттикнуваат развојот на младите и учењето неопходно за продуктивен, задоволувачки живот во демократско општество. Ваквата (позитивна) клима ги вклучува следниве карактеристики:

- Норми, вредности, очекувања кои ги поддржуваат луѓето да се чувствуваат социјално, емоционално и физички сигурни;
- Луѓето се ангажирани и почитувани;
- Учениците, семејството и наставниците заедно работат на развој на училишната визија;
- Секоја личност придонесува во работата во училиштето и се грижи за физичкото опкружување.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Center for Social and Emotional Education, (2009) *School climate*, Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/>

## 1.2. Типови на училишна (одделенска) клима

Борих (Borich, 1996)<sup>17</sup>, дефинира три типа на одделенска клима, кои наставникот може да ги применува на различни часови: компетативна (натпреварувачка), кооперативна, индивидуалистичка.

Во **натпреварувачката училница**, учениците меѓусебно се натпреваруваат да дадат точен одговор или да ги постигнат задачите поставени од наставникот. Наставникот е оној кој единствено одлучува за точноста на одговорите, а учениците немаат никакво овластување (авторитет). Наставникот го води часот, го презентира и организира материјалот и ја вреднува точноста на одговорите на учениците. Во текот на часот учениците може да се натпреваруваат меѓусебно за да дадат точен одговор на наставникот. При групната работа, групите може да се натпреваруваат меѓусебно, на пр. преку групни игри. При индивидуалната работа наставникот може да ги награди оние ученици кои најбргу ќе одговорат или оние кои ќе имаат најмногу точни одговори.

Натпреварувачката клима ги мотивира учениците, особено машките, и така ги зголемува постигнувањата на учениците. Ваквиот тип на училница бара поголемо раководство од наставникот, што е особено важно за учењето на учениците. Структурата на ваквиот начин на учење е особено ефективен во зголемувањето на постигнувањата на учениците.

Можни негативни ефекти од ваквиот тип на работа е губењето на самодовербата кај помалку способните ученици преку нивно постојано споредување, што може да води кон нивно неучење (ја губат мотивацијата за учење), а можеби и кон намалувањето на желбата да одат на училиште, па факт е дека ваквиот начин на работа не влева соработувачки способности кај учениците.

Во **кооперативната училница**, учениците се вклучени (ангажирани) во дијалог кој се набљудува од страна на наставникот. На учениците им е дозволено да дискутираат и да ги искажуваат своите мислења. Наставникот интервенира само доколку се заостри ситуацијата и ги разјаснува нивните идеи и ги охрабрува на повисоко и покреативно мислење. Во овој тип на училница, учениците имаат поголем авторитет, отколку во натпреварувачката училница. Овде можат слободно да го кажат

<sup>17</sup> Muijs, D., Reynolds, D. (2001), *Effective teaching: Evidence and Practice*, Paul Chapman Publishing

своето мислење и своите идеи и меѓусебно слободно да дискутираат. Улогата на наставникот во коопретивната училница е да ја стимулира дискусијата, да посредува во дискусијата и да не дозволи несогласувањето меѓу учениците да излезе од контрола. На крај од дискусијата наставникот ги сумира и организира идеите презентирани од учениците.

При индивидуалната работа, ученицит може да бидат кооперативни со другарот до нив преку размена на книги, задачи, меѓусебно да си ги прегледуваат задачите или да разменуваат идеи. Ваквата клима им овозможува на учениците целосно да се вклучат во групната работа, каде учениците може да соработуваат преку дискусија на тема или работејќи на проблем со сите ученици на кои им е дозволено да учествуваат.

Главна предност на ваквата коопретивна училница е тоа што помага и овозможува да се развијат социјалните и соработничките способности кај учениците, што е особено важно во работата. Учениците често уживаат да работата еден со друг, што значи дека ваквата кооперативна работа може доста да мотивира. Преку можноста да ги искажат своите сопствени идеи, учениците ги развиваат и своите мисловни способности.

Негативна страна на оваа кооперативна клима е тоа што при размената на идеи лесно може да дојде до доминација на еден или двајца ученици кои се со висока самодоверба над останатите ученици, овозможувајќи им на останатите да ја вршат целата работа, ефект познат како „ефект на слободен јавач“ (free-rider effect). Исто така, учениците може да ги зацврстат своите, претходно формирани, погрешни мислења (претстави) и постои ризик училницата да излезе од контрола, со викање на учениците, доколку наставникот не се вмеша и не ја управува (менаџира) ситуацијата добро.

Кај **индивидуалистичка клима** акцентот е ставен на учениците кои работат самостојно. Учениците при извршувањето на задачите се набљудувани од страна на наставникот, и се охрабруваат да дадат одговори кои тие сметаат дека се најдобри, отколку одговори кои се сметаат за „точни“ или „неточни“. Во тој случај улогата на учениците е своите задачи да ги завршуваат на најдобар начин, додека улогата на наставникот е да ја оцени работата и да обезбеди уредно, навремено завршување на задачите.

При групната работа во оваа училница, субгрупите ги завршуваат нивните зададени задачи независно од задачите кои им се дадени на другите групи. При индивидуалната работа, учениците ги извршуваат своите задачи без директно посредување на наставникот.

Предноста на ваквиот тип на одделенска клима е слободата со која работат учениците според нивните можности и способности и можноста сами да бараат одговори на поставените прашања. Ова учениците ги охрабрува самостојно да ги решаваат проблемите и да развиваат самостојни способности за учење.

Негативност кај ваквата индивидуалистичка клима на работа е тоа што помалку способните и просечните ученици чувствуваат недостаток на водство од страна на наставникот и имаат недоволен успех кога се оставени да учат сами на свој начин. Истовремено на овие ученици не им е дадена можност да ги развијат своите кооперативни способности, и за многу ученици преголемата употреба на индивидуализирани инструкции делува несефективно.

### 1.3. Фактори кои ја определуваат училишната клима

Секој наставник се обидува да постигне поголема ефикасност во своето одделение. Атмосферата во која се работи во голема мера влијае врз ефектите од работата. Кога учениците се чувствуваат опуштени и ведри во меѓусебните контакти даваат подобри резултати, отколку кога во одделението се чувствува страв, повлеченост и студенило.

Постојат повеќе фактори кои влијаат врз постигнувањата на учениците во училиштето. Најопшта поделба на факторите кои влијаат врз постигнувањата на учениците е поделбата на внатрешни (карактеристики на учениците) и надворешни (средински фактори). Внатрешните фактори се однесуваат на оние карактеристики кои ученикот ги носи со себе во воспитно-образовниот процес, а кои може да бидат во врска со постигнувањата на учениците: интелектуални способности, мотивација, слика за себе, самопочит, систем на вредности, ставови, претходни знаења и искуства. Во надворешните фактори кои влијаат на постигнувањата на учениците, меѓу позначајните, спаѓаат семејните и училишните услови.

Покрај овие фактори, постојат и индикатори според кои ја определуваме успешноста на одделенската клима. Тие се поделени во два збира: субјективни и објективни.

*Субјективните индикатори* на успешноста се однесуваат на задоволството на наставниците од работата и перцепцијата на општата организациска успешност на училиштето. *Објективните индикатори* се однесуваат на: општиот училишен успех, бројот на негативни оценки, дистрибуцијата на награди и казни, податоци за воннаставните активности и изборните предмети, изостаноците на учениците, додатната, дополнителна настава, излети, настава во природа.

Желба на секој наставник е да работи во организација со уреден ентериер и екстериер, да има добри финансиски примања и други бенефиции кои ќе му ги овозможат организацијата, колеги со кои ќе се разбира и соработува, така што работата ќе му претставува задоволство. Малку од училиштата може да се пофалат дека сето ова им го овозможуваат на вработените. Желбите на вработените произлегуваат од факторите кои меѓусебно се испреплетени и кои ја дефинираат училишната клима, а тоа се:

- материјално - технички услови;
- финансиски услови;
- човечки фактор.

Материјално – техничките услови произлегуваат од училишниот објект во кој се изведува наставата, неговата непосредна околина, опремата и нагледните средства со кои располага, уреденоста и пространоста на просториите каде што се изведува воспитно-образовниот процес и нивната употребливост заради олеснување на секојдневните активности.

Финансиските услови се уште еден предуслов за создавање и одржување на пријатна училишна клима. Тука спаѓаат финансиските примања, бенефициите кои може да ги овозможат организацијата во корист на работникот како резултат на воспоставениот систем на вредности и награди.

Не потценувајќи ги претходните фактори, сепак приматот на важност меѓу нив, како и во многу други сфери, го има човекот. Интерперсоналните односи кои се актуелни во училиштето се особено значајни за создавање и нарушување на

ефективноста во училиштето. Интерперсоналните односи во воспитанието се односи меѓу родители и деца, наставник и ученик, меѓу учениците, меѓу наставниците, меѓу родителите и сл. Добрите меѓучовечките односи до извесна мера ја зголемуваат ефикасноста на групата, но доколку квалитетот на меѓучовечки односи го помине тој оптимум, т.е односите преминат во фамилијарност, доаѓа до губење на работната ефикасност. Доколку меѓучовечките односи се лоши, се намалува и ефикасноста на делување на групата, бидејќи социјалната активност на поединците се исцрпува и губи во конфликти.

И учениците, кои се основна причина за постоењето на училиштето и се функционира и делува во таа насока, со своето однесување, кое произлегува од нивното домашно воспитание, социјалната средина од која потекнуваат и во која се развиваат, училишната култура и др., можат во голема мера да придонесат за создавање или нарушување на училишната клима.

Сите овие фактори кои ја одредуваат училишната клима меѓусебно се испрелетени, и постојано делуваат еден на друг. Ниту најмотивираните наставници може да го спроведат замисленото без соодветни услови за работа, ниту условите можат да работат сами за себе без мотивиран наставник, а и без меѓусебна комуникација и кооперативност меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес може да остварат заеднички цели (Стоилковска, 2005, стр.80).<sup>18</sup>

Меѓутоа во спроведените истражувања за училишните факторите кои влијаат врз постигнувањата на учениците, најголемо внимание се посветува на испитување на личните и професионалните карактеристики на наставниците, квалитетот на настава и воспитно-образовните програми (Reywid, 1997; Schneider, 1985; Scott, 1998).

#### 1.4. Елементи на училишна клима

Постојат неколку елементи кои се значајни за создавање и одржување на училишната клима. Некои од нив се блиски по значење, а некои се испрелетуваат така да е невозможно да се замислат еден без друг.

---

<sup>18</sup> Стоилковска, А. (2005) *Како да се изгради здрава училишна клима*, Битола: Херакли комерц



*Колегијалноста* е еден е од елементите на училишната клима. Тоа подразбира постоење на меѓусебна почит и тимска работа, каде не би постоело истакнување на „јас“ наспроти „ние“, размена на мислења и пренесување на сопствените знаења и искуства, размена на материјали итн.

Друг елемент на училишната клима е *толерантноста* која се однесува на градење и постојано негување на туѓите мислења и постапки. Тоа е единствено можно со покажување на висок степен на трпеливост, попустливост, обзирност и респектираност од страна на другите.

*Флексибилноста*, како елемент на училишната клима, може да се развие во две насоки. Едната, кон приспособување и еластичност во секој карактер заради добрите колегијални односи, а другата во насока на променливост, снаодливост и пластичност на вработените во училиштето кон позитивните промени во воспитно-образовниот процес. *Несебичноста* претставува постојано и целосно „давање“ на себеси, своето знаење и способности заради соработка со колегите.

*Взаемната соработка* доведува до атмосфера на размена на идеи и искуства, стекнати врз база на примена на различни наставни форми, средства и методи.

Друг важен елемент за пријатна училишна клима е *довербата* која се темели на соработка и тимска работа, взаемна почит, искреност, критичност и самокритичност, колегијалност, несебичност, меѓусебно разбирање, толерантост, флексибилност, размена и примена на искуства, примена на пофалби и награди кои ќе придонесат за понатамошна мотивација и позитивен однос кон работата.

*Отвореноста и чесноста* се елементи на училишната клима кои овозможуваат целосно елиминирање на дволичност и лицемерие, градење на атмосфера на задоволство и отворена комуникација како еден од условите за унапредување на воспитно-образовниот процес.

Според Маршал (Marshall)<sup>19</sup> постојат бројни и сложени елементи кои ја сочинуваат училишната клима. Истражувачите ги откриле следниве фактори кои влијаат врз училишната клима:

---

<sup>19</sup> Marshall L. M., Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University, *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Retrieved from: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/wp%202002%20school%20climate.pdf>

- бројот и квалитетот на интеракции меѓу учениците и наставниците;
- перцепцијата на учениците и на наставниците за нивното училишно опкружување или за идентитетот на училиштето;
- срединските фактори (како физичката поставеност на зградата, училницата, материјалите за учење);
- работата на наставникот;
- чувството на сигурност и големината на училницата;
- чувството на доверба и почит кон ученикот и наставникот.

#### 1.4.1. Квалитет на опкружувањето во кое учениците учат

Училишната клима е дефинирана како широкораспространет концепт кој го вклучува расположението или атмосферата која е креирана во училиштето, преку правилата кои се поставени, начинот на кој наставникот е во интеракција со учениците и од начинот на кој е поставена физичката околина (Freiberg and Stein 1999, Creemers and Reezigt 1999).

Училишната клима се дефинира како еден вид на опкружување за учениците кое е креирано од наставниците и учениците, и целокупниот училишен персонал. Наставниците постојано мора да се трудат да креираат „позитивна“ училишна клима во која учениците ќе можат максимално интелектуално да се стимулираат.

Едно од најважните прашања (извори) за креирање на училишната клима е училницата. Доколку учениците се изјаснат дека во нивната училница се чувствуваат пријатно и дека средината е топла и пријатна, постои голема веројатност дека тие училиштето ќе го перцепираат како место, односно институција во која би сакале активно да партиципираат. За учениците е од особена важност во училиштето, да се чувствуваат сигурно и пријатно бидејќи тоа се одразува и на нивните училишни постигнувања, на интерперсоналните односи кои ги формираат со врсниците и другите луѓе, како и на нивните претстави и ставови кон училиштето и кон учењето.

Постојат неколку елементи кои треба да се земат во предвид при креирањето на пријатна училишна околина.<sup>20</sup>

Како најважен елемент кој би требало да земе во обзир при креирањето на пријатна одделеска средина е **врска**та која постои меѓу наставниците и учениците. Оваа врска може да се движи во границите на формална и неформална, од топла до ладна. Топлата, подржувачка, стимулирачка околина особено влијае врз ефективноста на наставникот, особено при поттикнување на учениците конструктивно да учествуваат во предавањето. Оние наставници кои покажуваат разбирање; кои помагаат, кои пријателски се настроени и покажуваат водство без да бидат премногу строги, се покажало дека го зголемуваат учеството на учениците во нивните постигнувања и нивните емоционални резултати, за разлика од наставниците кои делуваат несигурно, кои се незадоволни од своите ученици и постојано ги прекоруваат, креираат ниски когнитивни и афективни резултати (Wubbles, Brekelmans and Hooymayers 1991).

Затоа наставниците треба да се трудат да креираат пријатна (а не заканувачка) средина, во која ќе се цени мислењето на учениците, ќе се почитува и поттикнува. Грешните одговори на учениците не треба да предизвикуваат негативни реакции кај наставниците, туку да се согледаат како дел од од процесот на учење кај учениците. Ова може да се постигне доколку наставниците позитивно реагираат и на неточниот оговор и да се потрудат да нагласат она што е точно во процесот на размислување на ученикот.

Наставниците кои се загрижени, покрај академските, и за емоционалните и социјалните потреби на учениците придонесуваат за поголемо учество на учениците во наставниот процес. Истражувањата покажуваат дека пријатната одделенска клима ги поттикнува учениците да бараат помош за своите проблеми, особено оние ученици кои се колебливи. Како и да е, оваа празнина може да се надмине доколку наставниците почнат да ги вреднуваат емоционалните потреби на учениците и да потрудат да креираат топла и не премногу натпреварувачка околина.

Друг важен елемент во креирањето на пријатна одделенска средина, добри односи во одделението е **упоробата на имињата на учениците од страна наставникот**. Ова може да изгледа безначајно, меѓутоа познавањето на имињата на

---

<sup>20</sup> Muijs, D., Reynolds, D. (2001), *Effective teaching: Evidence and Practice*, Paul Chapman Publishing

учениците може да остави впечаток дека наставникот се грижи за нив. Учениците кои ќе препознаат дека наставникот мисли на нив како на индивидуи со свои индивидуални потреби, ќе се чувствуваат многу попријатно во одделението и ќе бидат поодговорни во дискусиите.

Врз креирањето на одделенската клима влијае и **ентузијазмот на наставникот**. Доколку наставникот не покажува ентузијазам за она што го предава, истото ќе го пренесе и на учениците. Оние наставници кои уживаат во своето предавање и го сакаат својот предмет, тоа ќе го пренесат и на своите ученици, ќе ги мотивираат сами да учат и истражуваат и притоа ќе се создаде позитивна врска меѓу наставникот и учениците. Секако, секој наставник не може подеднакво да биде ентузијастичен по сите предмети или во текот на целиот ден. Како и да е, важно е да се избегне отворено да покажува антипатија кон одреден предмет или наставна тема, преку коментари, на пр. „Знам дека ова е досадно, но мора да го поминеме бидејќи ни е во наставниот план“.

Друг фактор во креирањето на пријатна училница е да има **средена и колоритна училница**. На ѕидовите може да се закачат едукативни материјали и постери. Исто може да се закачат и работи и креации од самите ученици, што би ги натерало да се гордеат од својот труд и дополнително ќе ги стимулира и мотивира. Важно е да им се даде можност на сите ученици да ги презентираат своите трудови, а не само да се закачат делата само на „најдобрите“.

Истражувањата покажуваат дека постои и поврзаност меѓу дисциплината во одделението и позитивната одделенска клима, што укажува на тоа дека добрите наставници треба да бидат способни да балансираат меѓу овие две работи.

Понекогаш и учениците може да се вклучат во подобрувањето на одделенската клима, така што ќе им се даде важност и авторитет во одделението и ќе се охрабрат да превземат одговорност за својата средина.

Постојат два аспекта кои треба да се земат предвид при креирањето на ефективна училишна клима: организациското опкружување, во смисла на физичка или визуелна опременост на училницата, и социјалното опкружување, во смисла на интеракцијата која ја применува наставникот во училницата (Kumar, 2007).<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Kumar, S. (2007), *Creating Conductive Classroom Climate*, Retrieved from: <http://www.articlesbase.com/education-articles/creating-conducive-classroom-climate-256406.html>

- Организациско опкружување

Организациското опкружување се однесува на физичката поставеност на училиницата. Училиницата би требало да биде атрактивна, удобна и колоритна. Чистата и средена училишница креира подобра атмосфера за работа. Врз климата во одделението влијаат и физичките аспекти, како што е температурата, бучавата и периодот од денот кој влијае на концентрацијата и поголемото внимание кај учениците. Исто е важен и начинот на кој е поставен училишниот мебел (маси, столови, табла). Иако наставниците не можат да влијаат врз големината на своите училиници, може да влијаат врз ентериерот во училиницата. Поставеноста на училишниот мебел треба на секој ученик да му овозможи да го следи предавањето и презентирањето од страна на наставникот. Училишната клима може да се подобри и во оној случај кога на сидовите од училиницата ќе се закачат трудовите на учениците, така би се охрабриле самите ученици да учествуваат во работата и ќе се влијае на зголемување на нивна мотивација за да се вклучуваат во наставната работа.

- Социјално опкружување

Училишната клима зависи и од начинот на раковоство на самиот наставник (дали е автократски, демократски или *laissez-faire*). Кај автократската училишница, наставникот одлучува за се и тој ги поставува целите на учење, учениците не учествуваат во изборот на наставни активности или во целите на тие активности. Непријателското и агресивно однесување почесто се јавува при автократскиот стил на раководење отколку кај демократскиот. При автократскиот стил на раковоство учениците често се чувствуваат фрустрирани, и своите фрустрации ги манифестираат преку агресивно однесување. Се увидело дека агресивното, непријателско, казнувачко водство стимулира и агресивно, казнувачко и непријателско однесување кај учениците. Кај демократскиот стил на раководење, сите одлуки се донесуваат преку групна дискусија, притоа сите се охрабрувани и подржани од страна на наставникот. Демократското водство продуцира ориентираност кон работата и поголемо социјално прифатливо однесување отколку автократското раковоство. Кај *laissez-faire* стилот на раководење постои целосна слобода на учениците при групното или индивидуално одлучување, без учество на лидерот (наставникот). Со давањето на целосен авторитет

на учениците во училницата може да се подобри училишната клима и да се охрабрат учениците да ја преземат одговорноста за своето опкружување.

За да можат учениците да учат поефикасно би требало повеќе да партиципираат во наставниот процес. Тоа значи дека треба да бидат охрабрувани да поставуваат прашања и да одговараат на истите, да превземаат нови пристапи во работата, да прават грешки и да бараат помош. Ефективното учење бара наставникот да му овозможи на ученикот мноштво од можности да можат да ги искажат своите идеи, внимателно да ги слушаат учениците и да се обидат сето тоа да го согледаат од перспектива на учениците. Важно е притоа учениците да се чувствуваат дека се сигурни и удобни во својата училница. Погрешните одговори не треба да предизвикуваат негативни реакции кај наставниците, туку треба да бидат прифатени како дел од процесот на учење на учениците.

Генерално, ефективната училишна клима се јавува тогаш кога климата е ориентирана кон целта, кога истовремено се води грижа за емоционалните и социјалните потреби на учениците. Развојот на пожелно однесување во училницата зависи од способноста на наставникот да ги задоволи социјалните и емоционалните потреби на учениците. Ова се очекува од оној наставник кој е подготвен да ги сослуша учениците, да одговори на нивните сугестии, да ги прифати и разбере нивните чувства, да ги вклучи во наставниот процес и да ги охрабрува при работата. Ова би помогнало да се создаде пријатна, подржувачка и позитивна емоционална клима во училницата. Овие компоненти кои се дел од интерперсоналните односи кои постојат во училницата овозможуваат да постои слобода во комуникацијата, да учествуваат при донесувањето на одлуки, стимулира ученичко водство, флексибилност и сл.

## 1. 5. Димензии на училишната клима

Пред повеќе од две декади, истражувачите и едукаторите констатирале дека постои комплексен сет од елементи кои делуваат на одделенската клима. Не постои точно прифатена „листа“ на неопходни димензии кои ја определуваат училишната клима. При истражувањето на училишната клима различни автори употребуваат

различни поими со кои ја објаснуваат климата, со цел да ги пронајдат и проучат компонентите кои ја сочинуваат училишната клима.

Поволната наставна клима е услов за ефикасно поучување, а истовремено и услов за поквалитетна настава. Од мноштвото компоненти или димензии на училишната клима ќе истакнеме неколку од нив, кои сметаме дека најмногу влијаат на резултатите од учењето, а тоа се:

- социјалната атмосфера која ја создава наставникот како раководител;
- интеракцијата која ја создава наставникот со одредување на обликот на комуникација и степенот на учество на сите членови од одделението;
- атмосфера на натпревар или соработка;
- емоционалната атмосфера;
- изгледот, составот и дисциплината во одделението;
- правилата во одделението, во однос на социо-емоционалната клима и физичката средина.

Честопати овие аспекти или димензии на училишната клима меѓусебно се зависни, испреплетени и поврзани.

Андриловиќ и Чудина (1985)<sup>22</sup> ги наведуваат следниве битни димензии на одделенската клима:

- Интеракција наставник-ученик
- Социјална атмосфера
- Атмосфера на натпревар и соработка
- Емоционална атмосфера

Тие истакнуваат дека овие аспекти или димензии на одделенската клима не се меѓусебно независни, бидејќи истражувањата покажуваат дека во демократската атмосфера има повеќе обострани интеракции и поголема емоционална топлина и иницијатива на учениците, поддршка и охрабрување. Во наставата во која владее еднонасочна комуникација (обично од наставникот кон ученикот) и каде самиот наставник раководи со целокупниот процес (метод на излагање и соопштување, без активно учество на ученикот) – доминира авторитарска атмосфера. Меѓутоа, димензиите

---

<sup>22</sup> Andrilović, V., Čudina, M. (1985) *Psihologija učenja i nastava*, Zagreb: Školska knjiga

на одделенската клима на зависат само од наставникот и релацијата наставник-ученик, туку и од меѓусебниот однос на самите ученици.

При одредувањето на димезиите на училишната клима Андерсон (Anderson, 1982) укажува на таксономијата на Тагјури (Tagiuri, 1968). Тагјури училишната клима ја дефинира како тотален средински квалитет внатре во организацијата, при што димезиите на средината опфаќаат:

- екологија (физичка и материјална компонента);
- милје (социјална димензија на личности и групи);
- социјален систем (збир на односи меѓу поединици и групи во организацијата);
- култура (систем на верувања, когнитивни структури и значење).

Покрај овие, некои автори наведуваат и некои други димензии, како: однесување, организациона структура, контекст на ситуација и карактеристики на личностите внатре во средината.

Речиси сите истражувачи сугерираат дека постојат **четири суштински подрачја** кои се важни за креирање на позитивна клима во одделението: *сигурност* (правила и норми, физичка сигурност, социо-емоционална сигурност); *однос* (почит кон различноста, училишни обврски, социјална поддршка-наставници, социјална поддршка-ученици, водство); *предавање и учење* (социјално, емоционално, етничко и граѓанско образование, поддршка во учењето, професионална врска); и *институционално опкружување* (физичко опкружување)<sup>23</sup>.

Џонатан Кохен (Jonathan Cohen, 2007)<sup>24</sup> смета дека кога училишната клима е здрава, луѓето се чувствуваат социјално, емотивно, физички безбедно; тие се чувствуваат ангажирани и почитувани; учениците, семејствата и наставниците работат заедно се со цел да се развие и да придонесе за заедничка училишна визија.

<sup>23</sup> Center for Social and Emotional Education, (2009). School climate, Retrieved from: [http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief\\_v1n1\\_Jan2010.pdf](http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Jan2010.pdf)

<sup>24</sup> Cohen, J., (2007), *Evaluating and Improving School Climate, Creating a Climate for Learning*, Retrieved from: <http://www.nais.org/publications/ismagazinearticle.cfm?ItemNumber=150284>



Димензии на училишна клима:

БЕЗБЕДНОСТ	
Физичка	Јасно поставени правила; луѓето во училиштето се чувствуваат физички безбедно
Социо-емоционална	Правила и норми поврзани со вербална злоупотреба, малтретирање и надразување; јасно соопштени правила; јасно и доследно одговара на прекршоци; ставови околу одговорноста на вербална и емоционална злоупотреба, за решавање на конфликтот во училиштето; верување во училишните правила.
НАСТАВА И УЧЕЊЕ	
Квалитетни инструкции	Правила и норми на комуникација; јасно соопштени правила; јасно и доследно одговарање на прекршоци; ставови околу одговорноста на вербална и емоционална злоупотреба, околу решавање на конфликтот во училиштето; верување во училишните правила.
Социјално, емоционално и етничко учење	Учениците учат дека социјалното, емоционалното и етичкото учење е важно; наставниците им помагаат на учениците да ги развијат своите вештини
Професионален развој	Стандарди и мерки кои се користат за поддршка на учење и континуирано подобрување; професионален развој-систематски и тековен; донесување одлуки поврзани со учење; училишните системи се оценуваат; наставниците сметаат дека ова е релевантно и корисно
Водство	Релевантни и јасно поставени правила и визија; административна поддршка
ОДНОСИ	
Почитување на различности	Позитивни врски меѓу возрасните/наставниците, администраторите и целокупниот училишен персонал, позитивни врски меѓу наставниците и учениците; позитивни врски меѓу учениците; заедно да учествуваат при донесувањето на одлуки, планирањето и сл.
Соработка со училишната заедница	Меѓусебна поддршка и постојана комуникација; вклученост на заедницата во училишната работа; учество на родителите во донесување одлуки;
Морал	Учениците се ангажирани во процесот на учење; вработените се ентузијастички за нивната работа; учениците се поврзани со еден или повеќе возрасни; учениците / наставниците се чувствуваат добро во училиштето.
НАДВОРЕШНО ОКРУЖУВАЊЕ	
Адекватност на средината	Чистота и почитување на редот во објектите; соодветен простор, материјал и време.

### *Безбедност*

Безбедноста – социјална, емоционална, интелектуална и физичка- е една од основните човекови потреби. Чувството на сигурност во училиштето силно влијае врз здравиот развој и учењето на учениците (Devine & Cohen, 2007). Постојат поголем број на студии кои покажуваат дека поголем дел од учениците не се чувствуваат безбедно во своите училишта. На пр. некои ученици имаат страв од одењето во училиште поради насилството и личното малтретирање кое го доживуваат од останатите ученици (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002).

Во последно време зголемен и бројот на наставници кои се малтретирани и навредувани од страна на учениците (Dworkin, Haney, & Telschow, 1998; Novotney, 2009).

Друга важна димезија поврзана со безбедноста се правилата и нормите. Истражувачите укажуваат на важноста од училишните правила и норми и непристрасното почитување на однесувањето на учениците. Евидентно е дека оние училишта во кои ефикасно се спроведуваат правилата (пр. подобра дисциплина, организација) има помал степен на малтретирање и деликвенција кај учениците (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005).

### *Настава и учење*

Наставата и учењето претставуваат една од најважните димензии на училишната клима. Училишните лидери и наставниците треба да се трудат јасно да ги дефинираат нормите, правилата и целите според кои треба да биде обликувана училишната средина. Повеќето истражувања укажуваат дека позитивната клима во училиштето ја поттикнува и способноста на учениците за учење. Позитивната училишна клима го поттикнува кооперативното учење, групната кохезија, почитта и меѓусебната доверба. Се покажало дека овие аспекти директно влијаат врз подобрувањето на средината за учење (Ghaith, 2003; Kerr, Ireland, Lopes, Craig, & Cleaver, 2004; Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003).

Постојат голем број на истражувања кои укажуваат дека постои директна врска меѓу училишната клима и академското постигнување на учениците (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1977; Brookover, 1978; Brookover & Lezotte, 1979; Freiberg, 1999; Good & Weinstein, 1986;

Gottfredson & Gottfredson, 1989; Griffith, 1995; Ma & Klinger, 2000; MacNeil, Prater, & Busch, 2009; Madaus, Airasian, & Kellaghan, 1980; Rutter, 1983; Rutter et al., 1979; Shipman, 1981; Stewart, 2008; Fleming et al., 2005).

### *Односи*

Процесот на учење и поучување во суштина претставува одреден однос. Моделите на норми, цели, вредности и интеракции кои ги обликуваат односи во училиштето претставуваат основа за креирањето на климата во училиштето. Еден од најважните аспекти на односите во училиштето е како се чувствуваат луѓето кои се поврзани еден со друг.

Од психолошка гледна точка, односите не се однесуваат само на односите со другите луѓе, туку и на односите со самите себе: како се чувствуваме и како се грижиме за себе. Постојат бројни истражувања кои укажуваат дека училишната клима има големо влијание врз менталното и физичкото здравје на учениците. Постојат и голем број на студии кои укажуваат дека позитивната клима во училиштето е поврзана со отсуствата на учениците од наставата (deJung & Duckworth, 1986; Gottfredson & Gottfredson, 1989; Purkey & Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985) и помалиот број на суспендирање на ученици од училиштето (Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982).

## 2. НЕКОИ РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА НА УЧИЛИШНАТА КЛИМА<sup>25</sup>

(Преглед истражувања на училишната клима)

Истражувањата за училишната и одделенската клима во светот интензивно почнуваат да се реализираат во втората половина на XX век. Училишната и одделенската клима се однесуваат на: влијанието и меѓувлијанието во организацијата и реализацијата на наставниот процес како импликација на формалните организации и саканите услови на работа, целокупната состојба на односите во одделенската заедница за време на наставните активности, емоционалниот тон во интерперсоналната комуникација, како и односот кој се воспоставува меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес (наставник-ученик).

Пери (Perry, 1908) е првиот истражувач кој пишува дека образовната клима влијае врз учениците и врз процесот на учење. Подоцна се јавуваат и други студии кои се обидуваат да ја проучат училишната ефективност (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999; Kreft, 1993; Miller & Fredericks, 1990; Purkey & Smith, 1983). Иако до сега се уште не постои општо прифатена дефиниција за тоа што претставува училишната клима, постои согласност меѓу повеќе истражувачи дека таа влијае врз субјективното искуство на учениците во училишето (Cohen, 2006).

Според мислењето на повеќе автори, корените на првите емпириски истражувања во контекст на образованието се направени во рамките на раната социјална психологија (Chavez, 1984; Fraser, 1986; Dorman, 2002; Đermanov, 2008). Прво истражување кое е направено во оваа област и кое долго време останало незабележано, е од страна на Дороти Томас (Dorothy Tomas, 1929), некаде кон крајот на 20-тите години од XX век во САД. Неколку години подоцна, речиси во исто време се јавуваат и:

- Првите теории во оваа област (Lewin, 1936; Murray, 1939; според Креќ I Краќфилд, 1978, Fulgosi, 1997, Fraser, 1986);

<sup>25</sup>School Climate Research Summary, Retrieved from:  
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/schoolClimate-researchSummary.pdf>

- Првите истражувања на социо-емоционалната клима и стилот на раководење во групата (Lewin, Lippit & White, 1939; Anderson et. al 1945, 1946; според Fraser, 1986);
- Првите инструменти за мерење на интеракцијата ученик-наставник (Wrightstone, 1934; Vošnjak, 1997).

Првите емприски истражувања на училишната клима се направени 1950 год. кога Халпин и Крофт (Halpin and Groft, 1963) ја иницираат традицијата на систематско проучување на влијанието на училишната клима врз равојот и учењето на учениците.<sup>26</sup>

После 30 години истражување во ова поле постигната е согласност меѓу истражувачите околу важноста и влијанието на одделенската клима врз учениците (Hayam-Yonas & Friedman 2000). Климата влијае врз чувствата на учениците за ментална благосостојба која се карактеризира со авторитет и надзор, од една страна, и прифаќање, од друга страна.

Истражувањата покажуваат дека перцепцијата за одделенската клима е поврзана со високиот степен на варијации во поглед на когнитивните и ефективните последици, кои тешко можат да се предвидат бидејќи тоа се лични карактеристики на учениците кои влијаат врз нивната перцепција и нивното однесување околу последиците. Ова откритие се јавува во многу истражувања кои се изведуваат во различни земји и во различни одделенија. Тие сведочат за можноста да се предвиди перцепцијата на учениците со почитување на резултатите од учењето и постигнувањата на учениците (Fraser 1986, Cort 1979).

Во последните години се зголемува бројот на истражувања кои покажуваат на важноста на училишната клима. Училишната клима има силно влијание врз индивидуалното искуство. Два аспекта од училишната клима (обврската кон училиштето и позитивниот feedback од наставниците) се покажало дека влијаат врз самопочитта на учениците (Hoge, et.al, 1990). Социо-емоционалната клима која владее во училиштето е предуслов за појава на зависност од алкохол и психијатриски проблеми кај учениците во подоцнежната возраст (Kasen, Johnson & Cohen, 1990).

---

<sup>26</sup> What is School Climate and Why is it Important? Retrieved from: <http://nsc.csee.net/effective/schoolclimate.aspx>

Исто така, голем е и бројот на оние истражувања кои укажуваат на влијанието на позитивната училишната клима врз здравјето на учениците, како и нивна поголема способност за учење (Cohen, 2001; Najaka, et. Al., 2002; Rand Corporation, 2004; Wang, et. Al., 1993). Една од значајните димензии на училишната клима е врската и начинот на кој луѓето се поврзани еден со друг во училиштето. Постојат голем број на студии кои укажуваат дека поврзаноста е значаен предуслов за здравјето на учениците и нивните училишни постигнувања (McNelely, et.al., 2002; Whitlock, 2006), како и фактор кој овозможува заштита од сексуални навики и зависности од дрога.

## 2.1 Модалитети на истражување на педагошката клима

Еден од пристапите на проучување на атмосферата во училиштето, е концептот на организациона клима, кој најпрво се јавува во рамките на проучување на индустриските организации, а истиот денес широко се применува при проучувањето на сите видови организации.

Аналитичкиот конструкт на климата почнува да се развива на почетокот од шеесетите години од XX век. Како што „климата“ се смета за витален аспект на животот во било која организација, така таа се смета за витален аспект на животот во училиштето (Fraser, 1998, според Đermanov, 2008). Според Хој (Hoу, 1990), училишната клима е релативно стабилен квалитет на училишното опкружување кое го чувствуваат неговите членови, кое влијае на нивното однесување и се темели на нивното колективно сфаќање на однесувањето во училиштето.

Иако училишната клима со децении се смета за важна истражувачка тема, сепак сеуште не постои јасно дефиниран конструкт, ниту пак до крај се решени методолошките проблеми кои се поврзани со емпириското истражување.

На овие недостатоци, околу дефинирањето, укажуваат и самите истражувачи. Така Тагјури (Tagiuri, 1968, според Đermanov, 2008), наведува дека термините, како што се „атмосфера“, „чувства“ или „клима“ се користат на исти начин како и поимите „тон“, „околина“ или „милје“ на училиштето. Други истражувачи користат сет варијабли, кои се однесуваат на внатрешните карактеристики на училиштето, користејќи ги поимите „култура“ (Purkey, Smith, 1983, Deal, 1985) или „училишен етос“ (Rutter et al, 1979).

Бидејќи првите дефиниции на психосоцијаланата клима се интуитивни, за поверодостојно дефинирање на поимот „клима“, некои автори користат метафори и синтагми. Така врз основа на аналогијата личност-отрганизација, е настаната и добро позната дефиниција на Халпин и Крофт (Halpin & Kroft, 1963): „Личноста за индивидуата е исто што и климата за организацијата“. Овие автори први ја изнеле идејата дека секое училиште има своја посебна, мерлива клима.

Тагјури климата ја дефинира како тотален средински квалитет внатре во организацијата, каде димензиите на средината ги опфаќаат следниве елементи (Tagiuri, 1968, според Đermanov, 2008, Smey-Richman, 1991):

- Екологија (физички и материјални компоненти);
- Милје (социјална димензија креирана од карактеристиките на групата луѓе);
- Социјален систем (збир или склоп на односи меѓу поединците и групата во организацијата);
- Култура (систем на верувања, вредности, когнитивна структура и значење).

Истражувачите на образованието долго дебатираше околу начинот на комбинација на овие димензии (екологија, милје, социјален систем, култура) и варијаблите кои се користат за да се дефинираат овие димензии со цел да се крира слика за тоа што претставува училишната клима.

Хој и Мискел организационата клима ја дефинираат како „збир на интерни карактеристики, според кои едно училиште се разликува од друго и кои влијаат на однесувањето на луѓето“. Тие тврдат дека климата се јавува како краен продукт на училишните групи: ученик-наставник-администрација, кои заедно воспоставуваат рамнотежа на организациските и индивидуалните аспекти на социјалниот систем (Hoу & Miskel, 1987, според Đermanov, 2008:42).

Сите овие дефиниции, за дефинирање на училишната клима, и покрај тоа што имаат заеднички елементи, сепак не нудат одговори на бројните прашања, како што се: Како настанува климата во организацијата? Кои фактори влијаат на формирањето на климата и како тие се мерат? Како ја опишуваме климата во едно училиште? Дали преку перцепциите може објективно да ја одредиме климата? На овие прашања се на доврзуваат и други, нови, кои се почесто се поставуваат при реформите во образованието, како на пример прашањето: Каква е поврзаноста меѓу училишната

клима и училишната ефективност? и Дали и како може да се предвиди и креира климата во училиштето?

Одговорите на овие прашања довеле до поделени мислења околу клучните детерминанти и индикатори на училишната клима. Според едно сфаќање, клучни детерминанти на училишната клима се организацискиот контекст (величина, цели, ресурси на организацијата), организациона структура, индивидуалните карактеристики на членовите на организацијата, непосредната околина и пошироката економска и културна околина. Според друго сфаќање, овие варијабли имаат посредно и послабо влијание, а акцентот се става на интеракцијата на личноста со околината, односно на процесите во организацијата, додека структурните и другите карактеристики посредно ја одредуваат климата така што влијаат на процесите внатре во организацијата. При тоа, особено се важни, примарните цели на организацијата, бидејќи тие значително влијаат на типот на луѓе кои се членови на организацијата (Domović, 2003, според Đermanov, 2008).

Првиот пристап се базира на мерење на објективните индикатори, како што се величина на организацијата, број на вработени, формални права, флукуација и сл, додека другиот е насочен на индикаторите перцепција и искуство на вработените. Студиите кои ги испитуваат срединските карактеристики и аспекти на ниво на училиште често се сметаат за дел од истражувањата на организациската клима или школската ефикасност. И покрај фактот дека во овие истражувања се користат инструменти, теории и методи, кои припаѓаат и на двете истражувачки парадигми, Андерсон истакнува дека климата претставува посебно поле на истражување, односно самостоен ентитет (Anderson, 1982). Со текот на времето истражувањата го потврдиле овој став, притоа развивајќи симултано два правца. Едниот правец го сочинуваат истражувања на училиштето како организација, а другиот истражувања на одделенската и наставната клима, кои далеку се поразвиени од истражувањата на училиштето како целина/организација. Разликите меѓу истражувањата на климата на одделенско и училишно ниво, ги испитувал Стјуард (Stewart, 1979). Тој утврдил дека истражувањата на ниво на одделение главно се насочени кон односите меѓу самите учениците и учениците и наставниците, додека истражувањата на училишно ниво се насочени на односите меѓу самите наставници и наставниците и администрацијата.



## 2.2 Рани истражувања на одделенската клима

Првите емпириски проучувања на однесувањата во одделението се јавуваат во рамките на социјалната психологија. Основен предмет на нивното внимание била интеракцијата меѓу учениците и меѓу учениците и наставниците (Medley & Mitzel, 1963). Иако со сигурност не може да се потврди од кога датираат овие истражувања, повеќе автори сметаат дека интересот за интеракцијата во одделението започнува со работата на Дороти Томас (Dorothy Thomas, 1929). Оттогаш, па се до денес истражувањата стануваат се побројни и поразновидни.

Во понатамошниот текст ќе се обидеме на кратко да дадеме приказ на раните истражувања, опфаќајќи го периодот од самите почетоци на истражувањата на социјалната интеракција во училницата, па се до доцните 60-ти години, кога истражувањата на одделенската клима добиваат нов теориски и методолошки импулс во трудовите на Валберг (Walber) и Мус (Moos).

Дороти Томас прва го скренала вниманието на (не)адекватноста на тогашните постапки на научно истражувања на социјалните феномени, истакнувајќи дека постоечките постапки на истражување на однесувањата во училницата не се соодветни на сложените социјални феномени на кои се однесуваат, дека воглавно се сведуваат на дескрипција (пр. лични податоци и податоци од дневникот) и да така добиените податоци не се валиден материјал за научна анализа. Таа развила и некои од првите техники за набљудување и снимање на социјалното однесување на децата од помала возраст.

Меѓу пионирите во оваа област се среќава и Рајстоун (Wrightstone, 1934). Тој ја развил правата скала за мерење на интеракцијата ученик-наставник, при што однесувањето на наставникот за прв пат го дихотомизирал на категории „интегративно“ и „доминантно“.

Меѓу првите, воедно и најзначајни истражувања во оваа област се трудовите на Левин, Липит и Вајт (Levin, Lippitt, White, 1939) каде со методот на експеримент се испитувал начинот на раководење на групната клима. Биле испитувани четири групи на ученици во однос на три типа на раководење: автократски, демократски и рамнодушен

(„laissez-faire“). Од овие истражувања биле изведени повеќе заклучоци, меѓу кои поважни се:

- Различни стилови на раководење, произведуваат различна социјална клима и различно групни и индивидуално однесување,
- Различни личности во иста улога покажуваат сличен модел на однесување, а членовите на групата на сличен начин реагираат на ист стил на раководење;
- Стилот на раководење е примарен фактор за појавата на разлика во климата, додека персоналните фактори се од секундарно значење;
- Климата во организацијата може да се менува, дека на нејзе може да се делува, а со тоа и да се зголемува мотивацијата и ефектите од работата;
- Демократската клима имплицира подобри ефекти во работата, а атмосферата на „потполна слобода“ дава негативни ефекти.

Иако поголем дел од заклучоците до кои се дојдени во овие истражувања, подоцна се корегирани, сепак нивното значење се гледа во тоа што во своите први истражувања тие ги поставиле клучните координати на концептуализацијата на климата како истражувачки конструкт во образовен контекст.

Подоцна следуваат истражувањата на Андерсон (Anderson, 1939) и Андерсон и Бревер (Anderson & Brewer, 1945, 1946), кои се труделе да го испитаат влијанието на личноста на наставникот на однесувањето на ученикот, и да развијат методи за истовремена опсервација на однесувањето на ученикот и наставникот.

Меѓу позначајните заклучоци до кои дошле се следниве:

- Однесувањето на наставникот директно влијае на формирањето на социјалната клима во одделението;
- Создадената клима станува константна и се јавува во сите активности кои се одвиваат во одделението;
- Стекнатото однесување, има тенденција да стане постојано;
- Доминантното однесување на наставникот предизвикува антагонистичко однесување кај учениците кон наставниците и кон другарите, расеаност и отфрленост.

Меѓу позначајните истражувачи кои се јавуваат во овој период е Витхал (Withall, 1949). Тој за прв пат го воведува терминот социо-емоционална клима, која ја одредува

како *групен феномен* и ја дефинира како *опит емоционален фактор кој е присутен во непосредната интеракција на индивидуата, лице во лице, во групата* (според Đermanov, 2008). Истовремено претпоставил дека постои поврзаност меѓу меѓусебното прифаќање на членовите во групата и нивните потреби и цели. Сметал дека социо-емоционалната клима во одделението може да се одреди само врз основа на однесувањето на наставникот, односно дека таа е детерминирана првенствено од однесувањето на наставникот. Основен наод во неговото истражување е дека климата во одделението го одредува емоционалниот тон кој ја прати интеракцијата меѓу ученикот и наставникот. Однесувањето на наставникот се движи на континуумот од „насоченост на себе“ до „насоченост на ученикот“.

Неговите истражувања, од историска перспектива, се значајни поради придонесот кон понатамошните истражувања на климата во теориски и методолошки поглед, потврдувајќи дека социо-емоционалната клима може да се проверува и опишува, и дека во креирањето на климата во одделението главна улога има наставникот.

Меѓу другите, значајно е да го споменеме и Фландерс (Flanders, 1960) и неговиот систем за нализа на групната интеракција, познат како Фландерсов „Протокол за анализа на групна интеракција“, кој во однос на претходните техники за опсервација на одделенската клима, претставува најсофистицирана техника за бележење на интеракцијата во временски секвенци од три секунди (според Đermanov, 2008). Овој инструмент е фокусиран на влијанието на наставникот, пред се неговото вербално однесување. Вербалното однесување во одделението, Фландерс го поделил на говор на наставникот и говор на ученикот, а потоа говорот на наставникот го дели на „директен“ и „индиректен“. Постојат десет категории, од кои седум се однесуваат на говорот на наставникот, а три на говорот на ученикот.

Фландерсовиот систем за нализа на интеракцијата често се користел во текот на шеесетите и седумдесетите години, како во оригинална, така и во модификувана форма (Amidon & Hough, 1967; Flanders, 1970; LeShier, 1967; Frust, 1967; Rosenshine & Frust, 1973).

Во целина, значењето на раните истражувања на одделенската клима се гледа во тоа што покажале дека одделенската клима може да се опише и да се измери и дека таа

претставува важна детерминанта на воспитно-образовниот процес во училищата. Недостатоците кои се откриени кај овие истражувања, се отстранети во подоцнежните истражувања преку креирањето на нови пристапи во истражувањето на одделенската клима, кои се потпираат на потребата да се испита климата од перспектива на ученикот и социјалната интеракција во секојдневните активности во училищата.

### 2.3. Истражувања кои вклучуваат користење на инструментите за испитување на одделенската клима (значајни области и нови истражувања на одделенската клима)

Меѓу првите области кои систематски се истражувани, и во кои се реализирани најголем број на поединечни истражувања, се истражувањата за поврзаноста на одделенската клима и различните когнитивни и афективни постигнувања на учениците (различни индикатори на училишниот успех, задоволство и расположение, популарност, анксиозност, социометриски индекси, отсуство од наставата, богатство на речник, вештини, ставови, интереси и сл.). Покрај овие, со истражувањата се опфатени и некои други феномени, како на пр.: разликите меѓу учениците и наставниците во перцепцијата на одделенската клима, разликите меѓу актуелната и посакуваната клима, образованието на наставникот, евалуацијата на средината со цел моделирање на образовниот систем и сл. (Fraser, 1994, 1998).

Со цел да се илустрираат различните начини на користење на инструментите за испитување на одделенската клима, Фрејзер (Fraser, 2002)<sup>27</sup>, издвоил шест најпродуктивни правци кои се насочени кон: 1) испитување на врската меѓу средината и резултатите на учениците; 2) вреднување на образовните иновации; 3) разлики меѓу ученичките и наставничките перцепции на иста училица (одделенска клима); 4) детерминанти на одделенската клима; 5) користење на квалитативни и квантитативни истражувачки методи и 6) меѓународни и интеркултурни истражувања.

---

<sup>27</sup> Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-25). Singapore: World Scientific Publishing.

Иако постојат повеќе правци и истражувања на одделенската клима, сепак доминантно место меѓу нив има истражувањето на поврзаноста на одделенската клима и постигнувањата на учениците.

### 2.3.1. Поврзаноста на одделенската клима и постигнувањата на учениците

Во изминатите истражувања на одделенската клима најголемо внимание е посветено на истражувањето на врската меѓу ученичките когнитивни и афективни резултати од учењето и нивните перцепции за психосоцијалните карактеристики на нивното одделение (Fraser & Fisher, 1982; Haertel, Walberg & Haertel, 1981; McRobbie & Fraser, 1993)<sup>28</sup>.

Fraser (1994) во своите бројни истражувања укажува дека постои врска меѓу постигнувањата на учениците и одделенската клима. Резултатите до кои дошол во своите долгогодишни истражувања покажуваат дека квалитетот на социјалното опкружување во училиштето во голема мера влијае врз квалитетот на поучување и учење. Тоа го потврдува преку мноштвото добиени афективни и когнитивни резултати, при користењето на мноштво инструменти и на различни примероци (ширум светот и на различни нивоа на образование). Тој наведува 45 истражувања за влијанието на одделенската клима врз афективни и когнитивни резултати на учениците. Истовремено зборува и за методолошката комплексност при утврдувањето на тоа влијание. Затоа при употребата на прашалниците користел различни статистички методи при што секогаш добивал поврзаност меѓу одделенската клима и постигнувањата на учениците. Со прашалниците ја мери и посакуваната и постоечката клима во одделението. Совпаѓањето на посакуваната и постоечката клима во одделението позитивно е поврзана со постигнувањата на учениците, а тоа е важно за практична работа на наставниците во одделението. Менувањето на одделенската клима во насока на поголема хармоничност меѓу посакуваната и постоечката клима води и кон некои повисоки постигнувања во учењето.

---

<sup>28</sup> Barry J. Fraser, Kenneth George Tobin, (1998), *International handbook of science education, Volume 2*, Kluwer Academic Publisher (p.527)

Како показатели на ученичките постигнувања, покрај училишните оценки и резултатите од тестовите, кои се вообичаени конвенционални индикатори за академското знаење, во истражувањата се користени и широк дијапазон на други индикатори на училишната успешност, како што се: ставови кон наставата и наставниците, ставови кон науката, нивото на аспирација, посебни интереси, задоволство и расположение, популарност, прилагодливост, анксиозност, социометриски индекси, изостаноци од наставата, богатство на речник и др.

Испитувањето на афективниот домен на ученичките постигнувања најчесто се смета за составен дел од истражувањата на одделенската клима. Со оглед на тоа што поимот „афективен“ може да има различно значење за различни поединци, Клофер (Klopper, според Fraser, 1981) наведува шест категории кои претставуваат насоки во одредувањето на поимот „афективни резултати“. Како афективни категории тој ги наведува следниве: 1) ставови на учениците кон наставната содржина; 2) ставови на учениците кон истражувањето; 3) усвојување на ставови слични на предметот на учење; 4) уживање во искуството од учењето; 5) интерес за предметот/содржината која се обработува независно од претходното искуство од учењето и 6) интерес за предметот на проучување во смисла на професионална определба. Овие категории претставуваат основа за користење на Тестот за ставови кон науката.

Според Фрејзер (Fraser, 1984), когнитивните достигнувања кај учениците се мерат со брзината на заклучување и генерализација, а афективните достигнувања, пак се мерат со интересот за содржините. Така, се потврдува позитивната поврзаност меѓу когнитивните и афективните достигнувања кај учениците, кои биле активно вклучени во наставата. Истата врска се потврдила и во одделенија каде што задоволството е поголемо, каде што учениците се чувствуваат пријатно, каде што има високо ниво на насоченост кон задачите, каде што има добра организација и правила. Според тоа можеме да заклучиме дека, за добри резултати на учениците, важно е да постои пријатна и стимулативна атмосфера, како и јасни цели и структури на наставните часови. Утврдено е и дека, учениците биле поуспешни во заклучувањето и генерализацијата (когнитивни достигнувања), само ако во одделението учениците поретко добивале заедничка диференцијација. Поголем интерес за содржините (афективни достигнувања) се покажале кај оние ученици кои имале помали тешкотии

во наставата, каде што имало поголема јасност на правилата и каде учениците биле активно вклучени во истражувањата.

И Бошњак (Bosnjak, според Zabukovec, 1997) во своите истражувања доаѓа до заклучоци со кои ја потврдува поврзаноста меѓу доживувањето на климата во одделението и постигнувањата на учениците. Galuzzi, Kirby & Zucker (1980) врз основа на примерок од средношколци и нивни професори, утврдиле дека самопочитувањето кај учениците е подобро во оние одделенија каде што вклученоста на учениците е поголема, каде меѓу учениците има повеќе социјални контакти, каде учениците имаат поголема поддршка од наставниците. Keyser и Barling (1981), врз основа на своите истражувања, заклучиле дека учениците биле повеќе уверени во својата успешност, кога во одделението постои поголема јасност на правилата и кога заеднички одлучуваат.

Бошњак (Bosnjak, според Zabukovec, 1997) спровел истражување во загребските гимназии со цел да ја утврди поврзаноста меѓу климата во одделението и постигнувањата на учениците. Покрај другите истражувачки прашања, сакал да открие како климата во одделението е поврзана со успехот на учениците и годините на школување. Тој ја потврдил поврзаноста на успехот на учениците со потпората на наставникот, интеракцијата и материјалните услови. Колку поголема потпора од страна на наставникот, толку поголем успех кај учениците и обратно, учениците со подобар успех бараат и сакаат поголема потпора од наставниците. Исто е и со поврзаноста, учениците со подобар успех се чувствуваат повеќе поврзани меѓу себе, повеќе соработуваат и меѓу нив има повеќе пријателски односи, а истовремено и посакуваат уште поголема поврзаност. Еднаквост е забележана и во однос на материјалната страна. Од друга страна, забележана е различна перцепција на климата во одделението во однос на различните класови од различни години. Тука јасноста на правилата е помала колку е поголема годината, подобри правила препознаваат учениците од помалите години/класови. Дури и натрпеварувањето меѓу учениците од прва до трета година е намалено, за да веќе во четврта година се зголеми. Еднаквост се забележува и кај редот и организираноста. Најголема поврзаност гимназијалците препознаваат во првата година, потоа таа поврзаност постојано се намалува, сепак разликите не се премногу големи. Поддршката и надзорот од наставниците учениците повеќе го препознаваат во

првата година, а потоа се помалку. Ако ова го поврзиме со резултатите на Бошњак (Bosnjak, 1997) лесно можеме да го потврдиме трендот на добра перцепција на климата во одделението во првите години од гимназиското образование, потоа најверојатно учениците доаѓаат до поголема критичност при оценувањето на климата во одделението. Подобрите ученици подобро ја перцепираат климата во одделението, и истовремено поставуваат поголеми цели при оценувањето на посакуваната клима во одделението.

Според Забуковец, истите резултати биле потврдени и со примерот на љубљанските гимназијалци од прва и втора година (Zabukovec, 1997). Учениците од прва година подобро ја перцепираат климата во одделението отколку учениците од втора година. Перцепирањето на меѓусебните односи, односите меѓу учениците и професорите, подобро се оценети во прва година и истовремено желбите се поголеми. Интересно е тоа што, разликите меѓу посакуваната и постоечката клима во одделението, се поголеми кај учениците од втора година, што укажува на слабата клима во одделенијата од прва година.

Адлешичева (Adlešičeva, според Zabukovec, 1997) во својата теза ја потврдила значајноста на поврзаноста меѓу доживување на климата во одделението и нивото на самодоверба кај ученици од четврто и седмо одделение. Ги зела во предвид читањето, математиката, другите училишни предмети како академски карактеристики, и физичките способности, надворешниот изглед, односите со постарите и врсниците како неакадемски. Задоволството во одделението и поврзаноста меѓу учениците зависи и од академските и од неакадемските карактеристики - двете димензии го означуваат и определуваат меѓусебниот однос во одделението.

Азиските истражувачи<sup>29</sup> спровеле бројни и вредни студии во кои ја истражувале поврзаноста меѓу постигнувањата на учениците и нивната перцепција за нивното училишно опкружување (одделенската клима). Ваквите истражувања опфаќаат широк распон на инструменти за истражување на климата, постигнувањата на учениците, училишни предмети и степени на образование. Многу од овие студии, покрај

---

<sup>29</sup> Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-25). Singapore: World Scientific Publishing.



англиската верзија на прашалниците користеле и адаптирани, преведени инструменти за проучување на одделенската клима.

Во Сингапур се спроведени низа истражувања со повеќе инструменти со кои е потврдена врската меѓу постигнувањата на учениците и одделенската клима. Така во едно истражување спроведено од Wong & Fraser (1996) со користење на инструментот SLEI е потврдена врската која постои меѓу постигнувањата на учениците и одделенската клима на примерок од 1592 ученика, на часови по хемија во 56 одделенија. Во друго пионерско истражување во Сингапур, Гох (Goh) истовремено ги користи прашалниците MCI и QTI на примерок од 1512 ученика од основно образование на часови по математика во 39 одделенија за да ја потврди врската која постои меѓу опкружувањето во одделението и математичките постигнувања на учениците (Goh & Fraser, 1998, 2000).

Во Кореја врската меѓу одделенската клима и постигнувањата на учениците е потврдена преку низа истражувања: однесувањата на учениците кон науката во корејската верзија на прашалниците SLEI, CLES и QTI (Lee & Fraser, 2001a, 2001b, 2002) на примерок од 440 ученици во 13 одделенија; и постигнувањата на учениците преку корејската форма на CLES на примерок од 1083 ученика во 24 одделенија (Kim *et al.*, 1999), како и примена на QTI и WINIC на примерок од 534 ученика во 12 училишта (Kim *et al.*, 2000). Многу истражувачи во своите истражувања применуваат повеќе форми на прашалници како би ја утврдиле врската која постои меѓу постигнувањата на учениците и одделенската клима.

### 2.3.2. Разлики меѓу ученичките и наставничките перцепции на актуелната и посакуваната училница (одделенска клима)

Познато е дека еден од првите правци на истражување на одделенската клима се диференцира на две основни групи: прва, која опфаќа истражување на разликата меѓу ученичките и наставничките перцепции на иста одделенска клима, и втора, која ги истражува несогласувањата меѓу идеалната (по мислење на учениците) и актуелната одделенска клима (Fisher & Fraser, 1983, Fraser, 2002). Во рамките на овој правец, во истражувањата најчесто се применуваат соодветен инструмент за проценка на климата од страна на учениците кој има две варијанти. *Идеална верзија* на соодветниот

инструмент со која се утврдува што за учениците претставува идеална клима. А потоа со помош на *актуелната верзија* на истиот инструмент се мери перцепцијата на учениците за актуелната одделенска клима. Во исто време и наставникот добива посебна верзија (за наставници) на инструментот. На тој начин се доаѓа до три збира на податоци кои се однесуваат на перцепирање на иста одделенска клима: учениците ја опишуваат идеалната клима (преку идеалната верзија на инструментот), учениците ја перцепираат актуелната клима (преку актуелната верзија на инструментот) и наставникот за перцепира климата (преку наставничката верзија на прашалникот). Секоја верзија на прашалникот содржи, во суштина, исти ајтеми, кои суптилно се изнијансирани во формулациите, со оглед на целта која сакаме да се постигне.

Резултатите од истражувањата покажуваат дека учениците сакаат попозитивна клима од онаа која постои во нивната училница, во сите пет димензии. Истовремено, резултатите покажуваат дека наставниците често попозитивно ја гледаат својата училница за разлика од нивните ученици. Примерокот во кој студентите преферираат попозитивна одделенска клима од онаа која што ја перцепираат во својата училница е потврдена преку користењето на прашалниците WHICH и QTI меѓу ученици од средни училишта во Сингапур (Fraser & Chionh, 2000; Wong & Fraser, 1996), и примената на WHICH меѓу 2498 студенти на универзитет во Индонезија (Margianti et al., 2001b).

Wubbels, Creton & Hooymanwiers (1989), наведуваат дека 70% од наставниците одделенската клима ја доживуваат попозитивно од своите ученици, а 30% од наставниците ја доживуваат понегативно од своите ученици. Тоа го објаснуваат со фактот дека наставниците своето сознание за одделенската клима го формираат врз основа на своите идеали за одделенска клима.

Забуковец (Zabukovec, 1997) истакнува дека во истражувањата спроведени во основните училишта во Љубљана се утврдило дека наставниците во одделението согледуваат поголемо задоволство, помала тензија, поголемо натпреварување, помалку тешкотии отколку самите ученици. При одредувањето на посакувана клима во одделението и наставниците и учениците посакуваат поголема поврзаност, помала напнатост, помалку натпреварување и тешкотии.

Таа укажува и на споредбата меѓу одделенијата од одделенска настава, повисоките одделенијата (V-VIII одд.) и гимназиите (Zabukovec, 1997). Наставниците,

како и учениците, во основните училишта, ја согледуваат разликата меѓу посакуваната и постоечката клима во одделението. Во повисоките степени на образование (V-VIII одд.) постои релативна усогласеност меѓу учениците и наставниците за разликите меѓу посакуваната и постоечката клима во одделението бидејќи овде постои една умереност, што значи дека овде целите се јасни и можат да се реализираат. Усогласеноста се однесува доброто меѓусебно познавање на учениците и наставниците, и доброто познавање на улогите во наставните ситуации. Во гимназиите наставниците велат дека постојат умерени разлики меѓу постоечката и посакуваната клима во одделението, додека кај учениците разликите се доста големи. Неусогласеноста меѓу нив уште повеќе е нагласена во постоечката клима во одделението.

Во истражувањето, во кое биле вклучени наставници од четири одделенија, биле потврдени врските меѓу климата во одделението и интеракцијата на наставникот во наставата. Перцепцијата за тежината на наставата е во негативна врска со прашањата, објаснувањата и пофалбите на наставникот. Учениците воочуваат помала тежина во наставата ако наставникот поставува повеќе прашања, ако во наставата наставникот повеќе објаснува или повеќе пати ги пофалува. Постоечката поврзаност, која пред се го опишува пријатниот, пријателскиот однос меѓу учениците е во позитивна врска со поставените прашања и дадените упатства од страна на наставникот. Ако наставникот почесто поставува прашања или пак наставата ја изведува со усмерување кај ученикот доведува до поголема поврзаност. Очигледно со прашањата и упатствата наставникот побудува комуникација меѓу учениците и нивна поголема поврзаност. Поставувањето прашања и пофалбите од страна на наставникот се поврзани со димензијата посакувана клима во одделението. Наставникот со прашањата би го зголемил задоволството и поврзаноста, а би ја намалил тежината на наставата. Тежината на наставата би била уште помала ако наставникот почесто ги пофалува учениците.

Информациите кои се добиени врз основа на практична примена на перцепциите на учениците и наставниците кои се наоѓаат во иста училница, може да се искористат како основ за дијалог и за подобрување на одделенската клима (Fraser, Sinclair & Ledbetter, 2001; Jarou, Millwater & Fraser, 1997).

### 2.3.3 Премин од основно кон средно училиште<sup>30</sup>

Постои особен интерес за ефектите кај адолесцентите кои се јавуваат при преминот од основно училиште во поголема, помалку лична, средина на средното училиште. Во своето истражување, Мидглеј (Midgley *et al.*, 1991) известуваат дека до влошување на средината за учење (одделенската клима) доаѓа тогаш кога учениците преминуваат од помало основно училиште во поголемо средно училиште. Тоа можеби е поради помалите позитивни врски кои постојат меѓу учениците и наставниците и намалените можности на учениците да учествуваат при донесувањето одлуки во одделението. Ferguson & Fraser (1996) во својата студија, во која имаат вклучено 1040 ученика од 47 основни училишта и 16 поврзани средни училишта во Австралија, укажуваат дека учениците својата средношколска средина ја доживуваат како помалку омилена, отколку средината (климата) која ја имале во своето основно училиште, и дека овој премин различно се манифестира кај девојчињата и момчињата.

### 2.3.4. Студии кои вклучуваат други независни варијабли

Димензиите на одделенската клима се користат како варијабли во истражувањата чија цел е да се идентификува како одделенската клима варира во зависност од факторите како што се: големина на одделението, ниво на образование, предмет кој се предава, природата на училишното опкружување и типот на училиште (Fraser, 1994). На пример, се покажало дека училниците кои имаат поголем број ученици се поврзани со поголема училишна крутост и помала кохезивност (Anderson & Walberg, 1972). Kent & Fisher (1997) утврдиле дека постои врска меѓу личноста на наставникот и училишното опкружување (на пр. екстравертните часови на наставникот имаат повисоко ниво на ученичка кохезивност)<sup>31</sup>. Во Брунеи, Khine & Fisher (2001, 2002) известуваат дека културните разлики во перцепцијата на учениците за одделенската клима зависи од тоа дали наставникот е азиец или западњак.

<sup>30</sup> Peter K. Smith, Anthony D. Pellegrini, (2000), *Psychology of education: major themes, Volume 1*, RoutledgeFalmer, London (p.161)

<sup>31</sup> Barry J. Fraser, Kenneth George Tobin, (1998), *International handbook of science education, Volume 2*, Kluwer Academic Publisher (p.527)

Во студиите каде се испитуваат склоностите на учениците кон различни типови на одделенска клима, откриено е дека девојчињата повеќе преферираат кооперативност отколку момчињата, за разлика од нив, момчињата преферираат натпреварување и индивидуализација повеќе од девојчињата (Owens & Straton, 1980). Byrne, Hattie & Fraser (1986) утврдиле дека момчињата, за разлика од девојчињата, повеќе преферираат судири и натпреварување, додека девојчињата повеќе ја преферираат структурата, личноста и партиципацијата на наставникот. Ричардсон (според Fraser, 1991) констатирал дека повеќе задоволство и помалку напнатост има во одделенијата каде има повеќе девојчиња, додека помалку задоволство и повеќе напнатост има во одделенијата каде има повеќе машки. Генерално, споредувањето на учениците перцепции, внатре во одделението, покажуваат дека девојчињата имаат повеќе поволни гледишта за нивната одделенска клима, отколку момчињата.

Власта Забуковец (Zabukovec, 1991, 1992) спровела истражување кај ученици од четврто одделение со цел да ги констатира разликите меѓу девојките и момчињата во доживувањето на нивната одделенска клима. Притоа го користела прашалникот МСИ. Кај реалната клима разликата меѓу половите била само на димензијата задоволство. Девојчињата чувствуваат поголем степен на задоволство за разлика од момчињата. Но, поголеми разлики се појавиле при мерењето на посакуваната клима. Девојчињата си поставуваат поинакви цели за разлика од момчињата. Така, тие сакаат помалку натпреварување и тежина, но значајно повеќе сакаат поврзаност.

Забуковец (Zabukovec, 1996) ја утврдила поврзаноста на интеракциите на наставникот со одделенската клима кај учениците од четврто одделение. Притоа дошла до следниве заклучоци:

- на одделенската клима влијаат основните категории на интеракција;
- на постоечката тежина и поврзаност влијаат основните показатели на интеракцијата: индекс на индиректност, пофалба и прашањата на наставникот;
- на постоечката напнатост, посакуваното задоволство и посакуваното натпреварување влијаат видовите на интеракција;
- постоечката тежина од училишната работа во голема мерка е зависна од пофалбите на наставникот и од индексот на индиректност, односно повеќе пофалба и понизок индекс на индиректност прават пониско ниво на тежина;

- прашањата на наставникот влијаат на постоечката поврзаност, повеќе прашања од наставникот, поголема поврзаност помеѓу учениците;
- поголемо поттикнување на учениците помалку ќе влијае на натпреварувањето меѓу нив;
- иницијативата на наставникот-реакциите на учениците негативно ќе влијаат на степенот на постоечката напнатост и посакуваното натпреварување, што значи ако е поголема иницијативата и раководењето на наставникот со учениците, помалку ќе има напнатост и помали ќе бидат желбите за натпреварување;
- во однос на содржинскиот акцент на часот, негативно влијае на постоечката напнатост, а позитивно на посакуваното задоволство, односно поголем акцент на содржината води кон повисоко вреднување на задоволството, а помало вреднување на напнатоста.

Врз основа на ова, Забуковец ги формира оптималните модели на комуникација на наставникот во одделнието:

- желбите за поврзаност може да се постигнат со различни прашања: доколку наставникот поставува отворени и широки прашања (прашања од повисоко ниво) може учениците да ги поттикне на повеќе соработка, пред се во форма на конструктивен разговор;
- постоечката напнатост ќе биде помала доколку наставникот го нагласува содржинскиот дел од часот и доколку има повеќе негова иницијатива. Што значи доколку наставникот го води часот содржински и поорганизирано тоа ќе влијае на намалувањето на конфликтноста во одделението (се работи за умешноста на наставникот како на пр. давање пофалби, поставување прашања, давање објаснувања и упатства);
- наставникот, со содржинско и организирано водење на часот го намалува натпреварувањето во одделението;
- зголемувањето на задоволството кај учениците, наставникот ќе го постигне со содржинска иницијатива на учениците, со примање и проширување на идеите на учениците, упатување пофалби, да им дава можност за учество во наставата и во различни други дејности, да ги земе предвид разликите меѓу поединците и на секого да му даде можност за постигнување на успех.

### 2.3.5. Подобрување на училишната и одделенската клима

Повеќето истражувања досега беа свртени кон одделенската клима, а помалку внимание се посветуваше на тоа како да му се помогне на наставникот да ја унапреди својата средина (одделенска клима). За менување на климата во одделението најдобро е да се употреби систематската постапка на Фрејзер (Fraser), која успешно е применета во повеќе студии на основно, средно и универзитетско ниво на образование (Fraser & Fisher, 1986).

Тој предлага пристап со кој наставникот врз основа на добиените податоци од мерењата на климата во одделението може да ја менува климата. За таа цел, тој за својата студија користел кратка верзија на прашалникот CES со 24 ајтеми. Во истражувањето биле вклучени 22 оддленија од државно училиште во Австралија (Fraser & Fisher, 1986). Неговиот пристап вклучува пет чекори кои се базираат на мерењата на актуелната и посакуваната клима во одделението, како и односот меѓу нив, кој покажува на складност на актуелните и посакуваните цели.

**1. Проценка на одделенската клима.** Прашалникот CES е спроведен кај сите ученици во одделението. Со прашалникот прво се утврдува посакуваната состојба во одделението, а после една недела се спроведува и прашалникот со кој се утврдува актуелната состојба во одделението. На тој начин ќе утврдиме каде постои најголемо несогласување меѓу посакуваната и актуелната клима, како и разликите меѓу наставниците и учениците за тоа како ја перцепираат климата во одделението.

**2. Повратна информација.** Потребно е наставникот да ја доставува информацијата за добиените резултати на учениците во одделението. Со ова се обезбедуваат информации за промените кои треба се спроведат во одделенската клима со цел да се намалат разликите меѓу природата на актуелната клима и посакуваната клима во одделението, како што моментално е доживеана од учениците. Заради поголема прегледност и разбирливост, резултатите може да се прикажат и графички.

**3. Рефлексија и дискусија.** Наставникот треба да ги објасни добиените резултати и да ја насочи својата дискусија на најважните разлики меѓу актуелната и посакуваната клима во одделението. Притоа и учениците се вклучуваат во дискусијата изнесувајќи ги своите видувања за проблемот.

4. **Интервенција.** Наставникот треба да ги изнесе своите понатамошни начини на делување, со цел да се промени одделенската клима. Оваа интервенција вклучува неколку стратегии кои треба стимулативно да делуваат на промената на однесувањето во одделението. Некои од нив може да ги предлагаат учениците во дискусијата. За тој чекор се предлага приближно двомесечен период на делување во одделението.

5. **Повторна проценка на одделенската клима.** На крај од интервенцијата на учениците повторно им се дава делот од прашалникот со кој се проценува актуелната клима во одделението, со цел да се утврди дали учениците ја согледуваат одделенската клима поразлично од претходно. Добиените податоци, повторно се обработуваат, споредуваат со претходните и наставникот ги користи како повратна инфомација, за тоа дали и колку се променила состојбата во одделението.

#### 2.3.6. Меѓународни истражувања: валидација на инструментите и резултатите од истражувањата

Врз основа на прегледот на литературата лесно може да се воочи дека во последниве 20 години, најголем дел од истражувањата на одделенската клима се спроведени во САД и Австралија. А од досегашниот преглед може да се воочи и нивната интернационална експанзија. Тоа недвосмислено покажува и на следниве факти: голем број на истражувања, особено во азиските земји; прилагодување на инструментите за истражување на културните специфичности; интернационални истражувачки тимови и примероци на испитаници.

Еден од најистакнатите истражувачи во полето на одделенската клима е Фрејзер (Fraser). Тој истакнува дека ваквите истражувања ги поминуваат националните граници од две причини. Првата, е дека постојат голем број на варијации во варијаблите кои се од значење за истражување (пр. методи на учење, примероци на ученици) преку примери од повеќе земји, и втората, е стекнување на нови увиди во образовната пракса во другите земји. И едната и другата причина овозможуваат наодите и резултатите до кои е дојдено, да се проверат, што придонесува и до зголемување на нивото на генерализација на резултатите преку нивна повеќекратна валидација преку компаративни истражувања. Досегашните истражувања во различни културни и



образовни контексти, ја потврдуваат универзалноста на истражувањата на одделенската клима преку интернационална перспектива (Fraser, 2002)<sup>32</sup>.

Така, истражувачите од Австралија и Сингапур спровеле едно интернационално истражување во средните училишта, користејќи го QTI прашалникот, на примерок од наставници и ученици во 20 одделенија во 10 училишта, одделно во секоја земја (Fisher, Goh *et al.*, 1997). Австралиските истражувачи увиделе дека на учениците, во оваа земја, им се дава поголема слобода и одговорност за разлика од учениците во Сингапур, врз основа на резултатите до кои дошле истражувачите во Сингапур. Меѓутоа овие разлики и не се зачудувачки имајќи ги предвид разликите кои постојат во културните и образовните системи во овие две земји.

Ширењето на истражувањата во локални рамки претставува стратегиско определување кон интернационален трансфер на знаењето и кон интеркултурна соработка. Сфаќањето на интернационалниот аспект на овие истражувања е силен мотив за соработка во истражувањата, транспарентност на применетите истражувачки постапки и резултатите добиени од истражувањата. Тоа особено е видливо и документирано во истражувањата кои во последниве години интензивно се спроведени и развиени во Азија.

Ваквите компаративни и интернационални истражувања на одделенската клима се особено значајни, бидејќи придонесуваат до зголемување на обемот на истражувања во ова поле, во различни култури и културни контексти и меѓукултурен трансфер на инструментите и резултатите од истражувањето. Ваквата интернационална димензија на истражувањата укажуваат и на длабочината која е постигната во студиите, започнувајќи од првите истражувања на Мус (Moss) од почетокот на седумдестеите години на XX век, па се од денес.

\* \* \* \*

Историјатот на истражувањата на одделенската клима во Западните земји во последниве две декади, укажува на силно нагласување на употребата на мноштво

---

<sup>32</sup> Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-25). Singapore: World Scientific Publishing.

валидирани инструменти за проценување на перцепциите на учениците за нивната одделенска клима (Fraser,1998a). Истражувањата во последнава декада во Азиските земји покажуваат слични примери. Азиските истражувачи имаат реализирано бројни импресивни студии во кои се применети интернационално валидираните инструменти за проценување на одделенската клима (како што се QTI, SLEI, CLES и WINIC), кои оригинално се развиени во Европа.

Покрај овие инструменти кои се потврдени и кои се користат во нивната оригинална, англиска верзија во земјите како што се Сингапур и Брунеи, азиските истражувачи, истовремено, педантно ги имаат преведено и валидирано овие прашалници на кинески, индонезиски, корејски и малајски јазик. Овие истражувачи имаат формирано солидна база за понатамошни истражувања во Азија, преку создавање на веднаш достапни, валидни, релиабилни и широкоприменливи прашалници кои истражувачите и наставниците ќе можат да ги применат на различни јазици и за различни намени.

Истражувачите кои работат на ова поле, постојано работат на преведување и адаптирање на веќе постоечките инструменти, за нивна примена во различни земји, развиваат нови инструменти онаму каде што веќе постоечките не се соодветни (на пр. компјутерски потпомогнато учење, предучилшни одделенија, конструктивистички одделенија), како и примена на инструментите во рамки каде претходно не биле користени, како на пример одделенијата за специјално образование.

Најголем дел од истражувањата кои се спроведени во европските и азиските земји се насочени кон проучување на врската меѓу постигнувањата на учениците и нивните перцепции за одделенската клима. Импресивна серија на вакви истражувања е спроведена во Сингапур, Брунеи, Кореја и Индонезија, на повеќе предметни подрачја (математика, географија, англиски јазик, компјутери), на различни нивоа на образование (основно, средно, високо), со примена на мноштво категории преку кои се мерат постигнувањата на учениците (успеси, ставови, самоефикасност, натпреварувачки дух и сл.) и примена на различни инструменти. Свкупно, овие истражувања во Азија овозможуваат постојана подршка на постоењето на врска меѓу природата на одделенската клима и разновидноста на корисни резултати од учениците. Ваквите наоди нудат надеж за подобрување на постигнувањата на учениците, преку

креирање на различни типови на одделенска клима кои емпириски се поврзани со поволните постигнувања на учениците.

Повратната информација која се добива врз основа на перцепциите на учениците и наставниците за постоечката и посакувата клима во одделението се користи како основа за понатамошни размислувања, дискусии и систематски напори со цел да се унапреди одделенската клима (Thorp, Burden & Fraser, 1994; Yarrow, Millwater & Fraser, 1997, according Fraser, 2002).

Сумирајќи ги претставените истражувања може да се забележи дека најбројни и најстари се истражувањата кои ја проучуваат поврзаноста меѓу ученичката перцепција на одделенската клима и различните когнитивни и афективни резултати. Начинот на кој учениците ја перцепираат одделенската клима е испитуван во однос на образовните постигнувања на учениците со помош на различни когнитивни и афективни показатели.

### 3. ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРОУЧУВАЊЕ НА ОДДЕЛЕНСКАТА КЛИМА

Еден од наједноставните и релативно најдоверлив показател за самостојноста и зрелоста на некое научно-истражувачко подрачје е интензитетот на емпириските истражувања кои се генерирани.

Истражувањата на одделенската клима одамна го имаат статусот на значаен научно-истражувачки проблем и емпириските истражувања во ова поле за кратко време доживуваат експанзија. Говорејќи за прогресот, дометот и задачите кои престојат во проучувањето на одделенската клима, Фрејзер (Fraser, 2002) во својата студија: "Learning environments research: yesterday, today and tomorrow", констатира дека токму бројноста и разновидноста на инструментите за истражување е она што на прв поглед може да се забележи при проучувањето на ова подрачје. Овој заклучок го темели на податокот дека инструментите за проучување на одделенската клима до сега ги користеле „стотина истражувачи, илјада наставници и милиони ученици низ целиот свет“. Многу од нив се валидирани во повеќе земји, на различни образовни нивоа и во различни наставни предмети.

Подрачјето за проучување на климата за учење покажува значителен пораст во однос на разновидноста и интернационалноста по последните 30 години (Fraser, 1998a). Карактеристика на овие истражувања е достапноста на мноштво економски, валидни и широкоприменливи прашалници кои се развиени и се користат за вреднување на перцепцијата на учениците за училишното опкружување (Fraser, 1998b). Иако проучувањето на климата за учење започнува во западните земји, сепак азиските истражувачи во последната декада прават доста значаен и особен придонес. Всушност, некои од главните прашалници кои се развиени во западните земји се адаптирани (понекогаш со превод на друг јазик) и прифатени за користење во неколку Азиски земји.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-25). Singapore: World Scientific Publishing.

Научниците често зборуваат за средина за учење (уште позната и како клима, атмосфера, тон, етос или амбиент) и сметаат дека таа е особено важна и има влијание врз учењето на учениците. И покрај тоа што средината за учење понекогаш се зема како суптилен концепт, сепак голем прогрес е направен во последниве децении во концепцијата, вреднувањето и истражувањето на нејзините детерминанти и ефекти. Истражувачите во полето на образованието имаа значаен придонес во развојот, валидноста и примената на инструментите за вреднување на средината за учење.

Притоа се наметнуваат повеќе прашања кои ги интересираат наставниците, истражувачите на образованието, креаторите на курикулумот, креаторите на образовната политика во врска со средината за учење. Дали средината за учење влијае врз учењето и однесувањето на учениците? Какво е влијанието на новиот курикулум или метод на работа врз средината за учење? Дали наставниците ќе можат подобно да ја вреднуваат средина за учење во својата училница и дали истата може да ја менуваат? Кои се детерминанти на средината за учење? Дали постои дискрепанца помеѓу перцепцијата на учениците за нивната актуелна и нивната посакувана средина за учење? И доколку постои, дали тоа влијае врз резултатите на учениците? Дали наставниците и учениците подеднакво ја перципираат својата одделенска средина?

Традиционално, истражувачите во полето на образованието цврсто се потпираат врз вреднувањето на академското постигнување и другите вреднувани резултати од учењето. Иако неколку истражувачи расправаат околу вредноста на вреднуваните резултати, таквите вредности неможат да дадат целосна слика за образовниот процес. При тоа предвид треба да се земат и социјалните и психолошките аспекти во училницата кои значително влијаат врз унапредувањето на средината за учење и на резултатите од учењето.

### 3.1. Пристапи во проучувањето на климата за учење

При проучувањето на климата за учење се користат три општи пристапи кои вклучуваат систематско набљудување, студија на случај и мерење на сознанијата на учениците и наставниците (перцептивно мерење) (Fraser, 1986).<sup>34</sup>

Приврзаниците на перцептивните мерења сметаат дека тоа е процес при кој се врши оценување на случувањата во класот, процес во кој се вклучени и наставниците и учениците. Овој пристап има и одредени предности:

1. Набљудувањето и бележењето со помош на хартија и пенкало е поекономично отколку опсервацијата на одделението со помош на технички апарати или обучени надворешни набљудувачи.
2. Податоците од забележаните мерења се базираат на искуствата на учениците од многу часови, додека податоците од набљудувачите се ограничени на помал број на часови.
3. Учениците се посигурни набљудувачи, затоа што директно се вклучени во наставниот процес, па можат да ги препознаваат различните одделенски ситуации и имаат доволно време да формираат свое мислење за случувањето во одделението.
4. Перцептивните мерења ги вклучуваат оценките на сите ученици во одделението, додека техниката на набљудување вклучува само еден набљудувач.
5. Доколку некогаш се јави неконзистентност во однесувањето на наставникот, тоа се уште им овозможува сигурно проценување, бидејќи наставникот го познаваат во различни ситуации.
6. Бидејќи сознанијата на учениците се значајни детерминанти врз однесувањето на ученикот тие се сметаат за позначајни од набљудуваното однесување.
7. Перцептивните мерки имаат повисока варијација во наставните достигнувања од директно набљудуваните варијабли.

Конструкцијата и развојот на нови мерни инструменти претставува постојано подрачје за работа и бара континуиран развој при проучувањето на одделенската клима.

<sup>34</sup> Barry J. Fraser, Herbert J. Walberg, (1995), *National Society for the Study of Education, Improving science education*, The National Society for the study of Education (p.117-145)

Покрај стандардизацијата и евалвацијата на нови инструменти, се превземаат и активности кои се насочени кон развој на нови и специфични форми на инструменти. Во последниве години од посебен интерес е нивната кроскуруикуларна адаптација и меѓународна валидност. Покрај меѓународната валидност на инструментот, во последно време внимание се посветува и на личните облици на тврдења во инструментите. За постарите инструменти карактеристично е да од учениците се бара мислење за одделението како целина, додека во персонализираните форми од учениците се бара да се фокусираат на својата улога во одделението. Овие прашања, иако се чини дека се разликуваат во нијанса, сепак се значајно методолошко подобрување бидејќи попрецизно го одредуваат целниот конструкт кој се мери. Во новите истражувања оваа промена се забележува преку почесто користење на персонални од одделенски форми на инструменти.

Во последните години се направени значителни напори во конструкцијата и подобрувањето на инструментите кои се користат за проучување на одделенската клима, па така истражувачите денес не мораат да конструираат нови инструменти, туку да одберат валидна скала и ајтеми кои најмногу им одговараат на целите на нивното истражување. Тоа значи дека денес во светот при проучувањето на одделенската клима, се применуваат оригинални, стандардизирани инструменти.

Меѓу најпознатите и најчесто користени инструменти при истражувањето на одделенската клима спаѓаат: Скала на клима за учење – (LEI); Скала на одделенска клима (CES); Скала на моето одделение (MCI); Скала за климата на колежите и универзитетите (CUCEI); Индивидуализиран прашалник за одделенската клима (ICEQ); Скала на амбиент на научна лабораторија (SLEI); Преглед на конструктивистичкото опкружување за учење (CLES); Прашалник за интеракцијата ученик-наставник (QTI); Што се случува во училницата (WHIC) (Aldridge & Fraser, 2000)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Learning Environment Inventory (LEI), Classroom Environment Scale (CES), My Class Inventory (MCI), College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI), Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ), Science Laboratory Environment Inventory (SLEI), Constructivist Learning Environment Survey (CLES), Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), What is Happening in this Class (WHIC).

### 3.2. Инструменти за проучување на одделенската клима

За да може свесно да се промени средината за учење, со цел да се влијае на квалитетот и исходот на воспитно-образовниот процес, што е и еден од примарните мотиви за истражување на одделенската клима, и теоретичарите и практичарите мора да имаат соодветни инструменти со помош на кои ќе можат да ги проценат карактеристиките на средината, пред во неа да внесе било каква промена.

При опсервацијата на средината може да се користат разновидни квалитативни и квантитативни методи: прашалник, етнографски белешки, интервју со учениците и наставниците, студија на случај, како и бројни други квалитативни техники на евалуација.

Рудолф Мус (Rudolph Moos) е еден од поновите истражувачи на климата во воспитно образовниот процес, кој својот придонес го дал во истражувањето на различните социјални контексти и карактеристики на човековото опкружување. Во своите емпириски истражувања, потпирајќи се на сфаќањата на Левин и Мареј (Levin & Marej), Мус (Moss) поаѓа од тезата дека однесувањето на луѓето е резултат на интеракцијата меѓу личноста и околината. Во склад со тоа, тој сметал дека квалитетот на живот во институциите и социјалните групи е одреден од карактеристиките на луѓето, опкружувањето и нивната меѓусебна интеракција. Понатаму, тој констатира дека поединецот своите претстави за околината ги стекнува врз основа на перцепцијата на нејзините специфични карактеристики. „Луѓето имаат слоност на околината да и препишуваат човечки својства, па затоа социјалната клима е природна последица на генерализираните атрибути кои произлегуваат од проценувањето на поедините случувања или карактеристики на околината“. Значи перцепцијата на социјалната клима е резултат на процесот на формирање на претстави, кои настануваат преку меѓусебно делување на вистиските случувања, својствата на организацијата, вредностите и верувањата на поединецот. (Moss, 1987, според Domović 2003)

Мус (Moss, според Fraser, 1989)<sup>36</sup> составил неколку прашалници за мерење на одделенската клима, за различни степени на образование. Тој дал еден општ системен

<sup>36</sup> Barry J. Fraser, Herbert J. Walberg, (1995), *National Society for the Study of Education*, Improving science education, The National Society for the study of Education (p.117-145)



модел на човековото опкружување кој го сочинуваат три категории (димензии) со помош на кои може да се опишат средините, без оглед на нивната различност. Димензиите поврзани со системот на опкружување се: (1) димензија на меѓусебни односи, (2) димензија на личен развој и (3) димензија на одржување и менување на системот (Moos, 1974, 2002). Внатре во секоја категорија постојат субдимензии кои меѓусебно се разликуваат во однос на специфичностите на поедини средини.

1. *Димензијата на меѓусебни односи* (природа и интензитет на меѓучовечките односи во една средина). Таа го изразува степен на вклученост на поединецот во средината и степен во кој поединците во една средина се подржуваат и си помагаат меѓусебно. Основни аспекти (субдимензии) на димензијата на меѓусебни односи се: кохезивност, експресивност, поддршка, чувство на припадност и партиципација;
2. *Димензија на личен развој* (основни правци кон кои треба да се движи личноста во својот напредок и саморазвој). Природата на субдимензиите кои ја сочинуваат оваа категорија, најмногу варира, во зависност од околината која се истражува, нејзините специфични цели и можностите кои се нудат. Аспектите кои се однесуваат на оваа димензија се: академско постигнување, ориентација на задачата, компетенција, самопретставување – во образовни групи; бес, агресија; автономија, независност, личен статус во работни и воени опкружувања; културна и морално-религиозна насоченост во семејството и сл.
3. *Димензија на одржување и менување на системот* (степен на отпорност на промени). Оваа категорија се однесува на степенот на контрола над опкружувањето, степенот на уреденост и реакција на промена. Индикатори на оваа димензија се: организација, јасност, правила, ред и очекување од поединецот, степен на контрола, иновативност, физичка удобност, подготвеност и реакција на промена.

Во својата понатамошна работа Мус укажал на стабилноста на овие димензии во различни општествени контексти кои ги проучувал: семејни, образовни, здравствени, затворски институции, работни организации и сл. Тој истакнал дека моделот не е затворен и дека не исклучува и постоење на други димензии кои можат да ги опишат централните категории или специфичните субдимензии во поедини социјални средини.

Валидноста на моделот на Мус (Moos) придонела и до други оригинални истражувања во кои авторите доаѓале до исти или слични, по содржина, структурни елементи. Прифаќањето на моделот и неговото потврдување преку истражувањето на основните категории, претставува најзначаен придонес на Мус за проучување на социјалната клима (Dressman, 1982, Dorman, 2002, Dermanov, 2005).

Денес при проучувањето на одделенската клима вообичаено е да се користат инструменти, чии димензии се класифицирани според Мусовите категории.

Преглед на категориите и димензиите кои се содржат во инструментите за истражување на одделенската клима (LEI, CES, MCI, CUCEI, ICEQ, SLEI, QTI) (Fraser and Fisher, Walberg, 1994)				
Класификација на инструментите според Мусовата шема (Moss)				
Инструмент	Образовно ниво и број на ајтеми по субскала	категирија на односи	категирија на личен развој	категирија на системски промени
Скала на клима за учење (LEI)	Средно-школски 7	поврзаност, напнатост, фаворизирање, фаза на клики, задоволство, апатичност	брзина, тежина, натпреварувачки дух	различности, формалност, материјални услови, јасност и одреденост на цели, неорганизираност, демократичност
Скала на одделенска клима (CES)	Средно-школски 10	вклученост, социјални контакти, поддршка од наставникот	насоченост кон задачите, натпреварувачки дух	ред и организација, јасност на првила, контрола на наставникот, иновативност
Скала на моето одделение (MCI)	Основно школски 6-9	поврзаност, напнатост, задоволство,	тежина, натпреварувачки дух	
Скала за климата на колежите и универзитетите (CUCEI)	Високо-школски 7	персонализација, вклученост, поврзаност, задоволство	насоченост кон задачите	иновативност, индивидуализација

Индивидуализиран прашалник за одделенската клима (ICEQ)	Средно-школски 10	персонализација, партиципација	самостојност, истражување	диференцијација
Скала на амбиент на научна лабораторија (SLEI)	Средно-школски Виско-школски 7	поврзаност	отворена-затворена интеграција	јасни правила, материјално опкружување
Прашалник за интеракцијата ученик-наставник (QTI)	Основно-школски Средно-школски 7-9	пријателство, разбирање, незадоволство, совестување		водство, одговорност и слобода, нестабилност, точност

Мус во текот на својата долгогодишна работа на полето на истражување на одделенската клима, истакнал дека концептот на социјална клима може да се примени на различни опкружувања во кои се наоѓа човекот, со оглед на тоа дека тие опкружувања се постојано присутни и дека луѓето секогаш се наоѓаат во некое од своите опкружувања, кои го сочинуваат нивното секојдневие и различните животни контексти. Особено важни се информациите кои ги добиваме од социјалните средини, како што се: семејството, училиштето и работното опкружување, места каде луѓето го поминуваат најголемиот дел од своето време и кои влијаат на „нивниот морал и начин на однесување“ (Moss, 1996).

Истражувањата на одделенската клима покажале дека на ученичките резултати може да се влијае преку опкружувањето и дека наставниците со промената на социјалната клима може да влијаат на нивно подобрување. Процесот преку кој можат да се остварат таквите промени се одвива во неколку чекори, и тоа: 1) систематска процена на социјалната клима во одделението; 2) давање на повратна информација на наставниците со нагласување на практични прашања; 3) имплементација на позитивни промени; и 4) повторно проценување на опкружувањето во постојан тек (Moss, 1979, Fraser, Sinclair & Ledbetter, 2001). Преку овие чекори може да ги препознаеме и фазите во циклусот на развојно планирање на современите модели на евалуација на квалитетот на училишното образование (Dermanov, 2005).

Во последниве години при истражувањето на одделенската клима се користат инструменти кои веќе се стандардизирани и имаат употреба во светски рамки. Во следнава табела ќе ги прикажеме инструментите кои најфреквентно се користат при истражувањето на одделенската клима. Приказот на инструментите е хронолошки и ја прати нивната еволуција од најстари до најмлади. Овие инструменти обично имаат неколку интерно конзистентни скали и секоја скала се проценува со низа од 6 до 10 ајтеми, а за проценка на секој ајтем во скалата најчесто се користи Ликертовата форма за проценка.

Преглед на инструменти за истражување на одделенската клима (според J.Дегманов)			
Име на инструментот	Образовно ниво и број на ајтеми по субскала	Димезии кои се проценуваат со инструментот	Референци
Скала на клима за учење (LEI)	Средно-школски 7	ученичка кохезивност, ривалство, пристрасност, задоволство, апатија, брзина, тешкотии, компетитивност, различност, формализам, материјално опкружување	Fraser, Anderson & Walberg (1982)
Скала на одделенска клима (CES)	Средно-школски 10	ангажираност, поврзаност, поддршка од наставникот, ориентација на задача, натпревар, јасност на правилата, контрола од наставникот	Moos & Triket (1987)
Скала на моето одделение (MCI)	Основно школски 6-9	ученичка кохезивност, ривалство, задоволство, тешкотии, компетитивност,	Frejzer, Anderson & Walberg (1982)
Скала за климата на колежите и универзитетите (CUCEI)	Високо-школски 7	персонализација, ангажираност, ученичка кохезивност, задоволство, ориентација на задача, иновативност, индивидуализација	Fraser & Treagust (1986)
Индивидуализиран прашалник за одделенската клима (ICEQ)	Средно-школски 10	персонализација, партиципација, независност, истражување, диференцијација	Fraser (1990)
Скала на амбиент на научна лабораторија (SLEI)	Средно-школски Високо-школски 7	кохезивност, отвореност, јасност на правилата, материјално опкружување	Fraser, Giddings & McRobbie (1995)

Преглед на конструктивистичкото опкружување за учење (CLES)	Средно-школски 7	лично значење, несигурност, критички глас, заедничка контрола, договарање меѓу учениците	Taylor, Fraser & Fisher (1997).
Прашалник за интеракцијата ученик-наставник (QTI)	Основно-школски Средно-школски 7-9	раководење, помош/пријателство, разбирање, ученичка одговорност и слобода, несигурност, незадоволство, строгост	Wubbels & Levy (1993)
Што се случува во училиницата (WINIC)	Средно-школски 8	ученичка кохезивност, поддршка од наставникот, ангажираност, истражување, ориентација на задача, соработка, еднаквост	Aldridge & Fraser (2000)

Секој прашалник има две форми: форма на постоечка и форма на посакувана клима во одделението. Постоечката клима во одделението ги содржи тврдењата кои се однесуваат на сознанијата за постоечката клима во одделението, а посакуваната желбите на учениците за случувањата во класот. За утврдување на постоечката состојба се користи формата за постоечка клима, а доколку сакаме да ги утврдиме покомплексните случувања во одделението треба да ги употребиме и двете форми, постоечка и посакувана.

### 3.3. Прашалници со историско значење

Први инструменти кои се конструирани за мерење на одделенската клима се: Скала на клима за учење (LEI) и Скала на одделенска клима (CES). Овие инструменти се развиени во САД при крајот на 60-тите години од 20-тиот век.

Развојот на *Скала на клима за учење (LEI)* е поврзан со евалуација и истражувањето во рамките на Харвардскиот проект за физика (Walberg & Anderson, 1968, според Fraser ).<sup>37</sup> Тој содржи 15 различни димензии на климата со вкупно 105 тврдења (по седум за секоја димензија). Конструирани се за конвенционална училиница.

<sup>37</sup> Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-25). Singapore: World Scientific Publishing.

Тврдењата се во форма на Ликертов тип со четири модалитети на одговори, од „воопшто не се согласувам“ до „потполно се согласувам“, без неутрална категорија и обратен редослед на тврдењата.

Прашалникот *Скала на одделенска клима (CES)*, конструиран од Moos & Trickett (Moos, 1974), се развил на Универзитетот Станфорд како резултат на истражување на различни хумани опкружувања, вклучувајќи психијатриски болници, затвори, универзитетски кампуси и работни средини. Оваа скала се состои од девет димензии со десет тврдења за секоја димензија во форма „точно-неточно“. Овој инструмент во праксата се покажал како доверлив при мерењето на различните видови на интеракција кои се јавуваат во одделението. Во текот на седумдесетите овој инструмент бил еден од најпознатите и најчесто користените инструменти при проучувањето на одделенската клима во средните училишта.

Заедничко за овие два инструмента е тоа што се појавиле во рамките на истражувачките студии кои во светски рамки биле добро прифатени. Во нив се поставени клучните методолошки принципи на истражување кои подоцна биле применети и прилагодени на културните прилики во поедините земји. Покрај фактот дека тоа се први инструменти на новата генерација, нивното значење првенствено се гледа во тоа што во содржински и методолошки поглед претставуваат основа за развој на сите понатамошни инструменти кои настанале во подрачјето на проучување на одделенската клима (Bošnjak, 1987).<sup>38</sup>

*Инвентар на моето одделение (MCI)* претставува поедноставена верзија на прашалникот LEI, прилагоден за работа со деца на возраст од 8-12 години. Иако во почетокот MCI бил развиен за употреба на основношколско ниво, се покажало дека успешно може да се применува и средношколско ниво, особено во оние случаи кога имало потешкотии при толкувањето на прашањата од LEI. Во Сингапур, Goh, Young & Fraser (1995) го промениле обликот на да-не одговори во прашалникот MCI во тростепена форма (ретко, понекогаш, често). Модифицираната верзија на MCI, Goh и соработниците ја потврдиле како корисен инструмент при истражувањето на 1512 ученици од основно образование во 39 класови.

---

<sup>38</sup> Bošnjak, B. (1997), *Drugo lice škole*, Alinea:Zagreb

За разлика од LEI и MCI кои ги испитувале ученичките перцепции за актуелната клима во одделението, Скалата на одделенска клима (CES) наменета за средношколците, е конструирана во неколку форми: за испитување на очекувањата на учениците при перемиот од основно во средно училиште (очекувањата од новото одделение), и по две форми за процена на актуелната и посакуваната состојба, кои се наменети и за наставниците и за учениците (Moos & Tricket, 1974).

Потпирајќи се на традицијата при конструкцијата и примената на скалата за мерење на одделенската клима и категориите на Мус (Moos) за концептуализацијата на човековото опкружување, Фрејзер (Fraser) заедно со соработниците ја конструирал и емпириски ја валидирал *Скалата за климата на колеџите и универзитетите* (CUCEI). Крајната верзија на оваа скала содржи седум субскали со по седум тврдења по скала. Модалитетот на одговори е во четиристепена Ликертова форма (цврсто се согласувам, се согласувам, не се согласувам, воопшто не се согласувам). Конструирана е во неколку верзии за проценување на актуелната и посакуваната состојба и наменета е исклучиво за високото ниво на образование.

За разлика од претходните инструменти (LEI, CES и MCI), кои биле дизајнирани за проценување на климата во конвенционалната настава (ориентирана кон улогата на наставникот), *Индивидуализираниот прашалник за одделенската клима* (ICEQ), е првиот инструмент за испитување на одделенската клима кој е фокусиран на карактеристичните димензии на индивидуализираната настава по кои таа се разликува од конвенционалната (Fraser, 1990).

Покрај овие прашалници, кои се со историско значење за испитување на одделенската клима, постојат и некои понови инструменти кои денес се применуваат во праксата, а тоа се: Скала на амбиент на научна лабораторија (SLEI), Преглед на конструктивистичкото опкружување за учење (CLES), Прашалник за интеракцијата ученик-наставник (QTI) и Што се случува во училницата (WIHC).

### 3.3.1. Скала на амбиент на научна лабораторија (SLEI)<sup>39</sup>

Овој инструмент е насочен кон опсервација на искуствата на учениците од средните училишта и студентите на факултетите кои тие ги стекнуваат во специјализираните лабораториски училници (Fraser, Giddings & McRobbie, 1995). Контруиран е поради важноста и специфичноста на лабораторискиот начин на работа во наставата во однос на другите облици на работа во класичната училница. Тестиран е и валидиран на меѓународен примерок од 5447 студенти од 269 училници во шест различни земји (САД, Канада, Англија, Израел, Австралија и Нигерија). SLEI содржи 5 седум ајтемски скали (ученичка кохезивност, отвореност-затвореност, интеграција, јасност на правила и материјално опкружување) со пет алтернативи во одговорите: речиси никогаш, ретко, понекогаш, често и доста често.

Употребата на овој инструмент во Азија се покажала како корисна при истражувањата кои ги вклучуваат, истовремено и англиската и преведената верзија на инструментот. Недодамна е валидирана и англиската верзија на SLEI во Сингапур, од студијата на Wong & Fraser (1995, 1996), и во Брунејскиот Дарусалим од Quek *et al.*'s (2001), како и од Riah & Fraser (2001) што дополнително придонело за негова доверливост.

Покрај евалуацијата на специфичноста на учењето во лабораториски услови за овој прашалник се врзува и една друга новина. Прв пат се јавуваат паралелни форми на инструментот (лична и одделенска). Испитувајќи ги разликите во ученичките перцепции на различните форми на овој прашалник Мекроби, Фишер и Вонг (1998) дошле до заклучок дека личните и одделенските форми на инструментот веројатно проценуваат различни компоненти (ефекти) од истото опкружување.

---

<sup>39</sup> Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* Singapore: World Scientific Publishing (pp. 1-25).



### 3.3.2. Преглед на конструктивистичкото опкружување за учење (CLES)

Прашалникот CLES (Taylor, Fraser & Fisher, 1997) е конструиран за процена на карактеристиките на конструктивистичкото опкружување за учење. Според конструктивистичката теорија учењето е когнитивен процес на активна конструкција на знаењето за светот и реалноста. Според терориските поставки на конструктивизмот, учениците не го усвојуваат, туку го конструираат знаењето врз основа на своето индивидуално искуство во интеракција со социјалното и физичкото опкружување.

Прегледот на конструктивистичкото опкружување за учење изворно е конструиран за да им помогне на наставниците во проценката, дали и колку, нивните методи на работа, кои ги применуваат во наставата, се во склад со конструктивистичката методологија. Во првобитната форма прашалникот, примарно насочен кон психолошките поставки на конструктивистичката реформа и активната позиција на ученикот во „конструкцијата на знаењето“ (Taylor, Fraser & Fisher, 1997; Fraser, 2002), не го земал предвид културниот контекст на училишната. Со оглед на тоа дека културата во која се одвива наставата има големо влијание врз перцепцијата на психолошкиот амбиент и на самиот процес на учење, CLES е преработен со цел да при опсервацијата се вклучи и овој елемент. Прашалникот CLES содржи 36 ајтеми, со пет субскали (лично значење, несигурност, критички глас, заедничка контрола, договарање меѓу учениците). Тврдењата на скалата се во петостепенa Ликертова форма (од речиси никогаш до речиси секогаш).

Kim, Fisher & Fraser (1999) го преведеле CLES на корејски јазик и го спровеле над 1083 студенти во 24 училиници во 12 училишта. Оригиналната пет-факторска структура е повторена и во корејската јазична форма на прашалникот, применувајќи ја и актуелната и саканата форма од CLES прашалникот. Понатаму, оваа форма на прашалник е преведена и на кинески јазик и применета во Тајван (Aldridge, Fraser, Taylor & Chen, 2000). Неговата влидност е потврдена и во други земји: Кореја (Li & Kim 2002); Сингапур (Fraser, 2002); САД (Dryden & Fraser, 1998).

### 3.3.3. Прашалник за интеракцијата ученик-наставник (QTI)

Оригиналната форма на прашалникот QTI настанала во Холандија и била конструирана со цел да се процени природата и квалитетот на интерперсоналните односи меѓу учениците и нивните наставници на часовите по математика и природни науки и се состоел од 77 ајтеми (Wubbels & Brekelmans, 1998; Wubbels & Levy 1993). Во американската верзија прашалникот е редуциран на 64 ајтеми, а во австралиската на 48 (Goh & Fraser, 1998; Scot & Fisher, 2001). Развивајќи се на дводимензионалниот теоретски модел на близина (соработка-спротивставување) и модел на влијание (доминација-субмисивност), прашалникот QTI содржи скали за проценување на ученичките перцепции за осум аспекти на однесување (раководење, помош/пријателство, разбирање, ученичка одговорност и слобода, несигурност, незадоволство и строгост). Одговорите на секоја скала се петостепено рангирани и варираат од никогаш до секогаш. Овој прашалник е употребен на ученици на различни нивоа во САД (Wubbels & Levy, 1993) и Австралија при испитувањето на перцепциите на учениците во наставата по биологија во средните училишта (Fisher, Henderson & Fraser, 1995).

Прашалникот QTI е користен и во неколку студии во Азија. Гох (Goh) е пионер во примената на QTI во поедноставена форма во Сингапур на примерок од 1512 ученици од основно училиште на час по математика во 39 одделенија во 13 училишта (Goh & Fraser, 1996, 1998, 2000). Оваа студија ја потврдила валидноста на овој инструмент и истиот е применуван во други понатамошни студии.

Прашалникот QTI во текот на својата употреба честопати бил модифициран според специфичните околности во кои се применувал. Fraser & Goh (2003) наведуваат најмногу адаптации во при користењето на овој прашалник. Со него се испитувани разликите во културното расудување за однесувањето на наставникот меѓу азиско-американските и хиспано-американските ученици (Den Brok, Levy, Rodriguez & Wubbels, 2002). Панатаму, во друга адаптација, со овој прашалник во Австралија се испитувани перцепциите на учениците за однесувањето на наставникот во наставата која се одвива со помош на компјутер (Stolarchuk & Fisher, 1998). Широка примена на QTI во истражувањата покажува и бројот на преведени верзии на овој прашалник: малајска

(Scot & Fisher, 2001), корејска (Kim, Fisher & Fraser, 2000) и индонезиска (Soerjaningsih, Fraser & Aldridge, 2001).

#### 3.3.4. *Што се случува во училищата (WINIC)*

Прашалникот *Што се случува во училищата (WINIC)* вклучува комбинација од модифицирана верзија на поедини скали од широкиот спектар на постоечки прашалници за проценување на одделенската клима со некои нови кои се во склад со новите современи барања во образованието. На тој начин, според Fraser (1998), со комбинирањето на веќе постоечките инструменти, се внесува поголема рационалност и економичност во полето на испитување на одделенската клима. Оригинално бил конструиран за ученици од средни училишта и содржел 90 ајтеми, сместени во девет скали од страна на Fraser, Fisher & McRobbie (1996). Анализата на податоците добиени од Австралија од примерокот на 1081 ученици во 50 училици (Aldridge & Fraser, 2000) води до конечната форма на овој прашалник која содржи седум скали, со осум ајтеми во секоја скала (ученичка кохезивност, поддршка од наставникот, ангажираност, истражување, ориентација на задача, соработка, еднаквост). Ваквата структура на прашалникот е валидирана во повеќе истражувања спорведени во Австралија и Тајван (Aldridge, Fraser & Huang, 1999), Сингапур (Fraser & Chionh, 2000; Chua, Wong & Chen, 2001), Кореја (Kim, Fisher & Fraser, 2000), Западна Австралија (Zandvillet & Straker, 2001), Канада (Raaflaub & Fraser, 2002), Бринејски Дарасалим (Khine & Fisher, 2001, 2002; Riah & Fraser, 1998), Малезија (Zandvillet & Man, 2003), Јужна Африка (Ntuli, Aldridge & Fraser, 2003), САД (Martin-Dunlop & Fraser, 2004; Moos & Fraser, 2001; Pickett & Fraser, 2004) и Индонезија (Margianti, Fraser & Aldridge, 2002, според Goh, S.C., and Khine, M.S., 2002, според Martin-Dunlop & Fraser, 2007)

Субскалите во прашалникот се поделени според моделот на Мус (Moos). Првите три скали: ученичка кохезивност, поддршка од наставникот и ангажираност ја мерат одделенската клима од перспектива на односот наставник-ученик и ученик –наставник. Наредните три скали: истражување, ориентација на задача и соработка, припаѓаат на категоријата личен развој и директно се поврзани со мотивацијата и стилот на учење на учениците. Последната скала, еднаквост, припаѓа на третата Мусова категорија,

одржување и стабилност на системот. Скалата е насочена на праведноста во односите меѓу наставниците и учениците во одделението.

Иако е еден од релативно новите инструменти за испитување на одделенската клима, може да се каже дека е еден од најчесто применуваните и адаптирани инструменти. Се применува во повеќе земји и преведен е на повеќе јазици, а повеќестепените адаптации овозможуваат негова примена на различни возрастни категории, од основноучилишно до универзитетско ниво, како и во програмите за професионален развој на наставниците.

### 3.4. Употреба на прашалниците за проучување на климата во одделението

Со употреба на прашалниците за проучување на климата во одделението ја мериме климата во одделението и притоа следиме три, различни, а меѓусебно поврзани цели:

- менување на ситуациите и промените во одделението;
- разликите во перцепирање на климата меѓу учениците и наставниците;
- разлики во перцепирањето на постоечката и посакуваната клима во одделението.

Мерењето на климата во одделението ни дава слика за случувањата во одделението. Така лесно дознаваме, како учениците ја перцепираат поврзаност или соработка меѓу самите себе, како наставниците побудуваат истражување во одделението, колку личниот пристап на наставникот е перцепиран или како ја перцепираат насоченоста кон дадената цел. Притоа мора да се води сметка, од една страна, за возраста на учениците и од друга страна, за целите што сакаме да ги постигнеме. Според тоа можеме да избереме соодветен прашалник.

Познато е дека една иста клима во одделението, учениците и наставниците различно ја перцепираат. Малите разлики се оправдани и сигурно се резултат на различните улоги во одделението, но големи разлики во перцепцијата на климата во одделението меѓу учениците и наставниците не се пожелни. Целта во одделението е да постои релативно иста перцепција на климата од страна на учениците и наставниците. Ако на пример, учениците перцепираат многу мала поддршка од страна на наставникот, а нивниот наставник својата поддршка ја оценил со повисока оценка, тие разлики

доведуваа до различни однесувања меѓу наставникот и учениците. Лесно може да се случи наставникот да оцени дека во одделението нема поголема нееднаквост и дека тој не е чинител на тоа, учениците пак имаат сосема спротивно мислење. Овие разлики исто така нема да ги остварат очекувањата на наставникот и учениците. Мерењето на климата во одделението ни дава многу употребливи резултати, бидејќи на едноставен начин добиваме информации и од учениците и од наставниците.

Третото гледиште и анализата на резултатите на мерење на климата во одделението се однесуваат на перцепција за разликите меѓу постоечката и посакуваната клима во одделението, без разлика дали тоа се однесува на учениците или наставниците. Истражувањата покажале дека перцепцијата на климата во одделението во голема мера е поврзана со емоционално-мотивациските достигнувања (страв, мотивација, ставови, односи) на учениците, како и со нивните когнитивни достигнувања (знаење, пристап кон учењето). Тоа значи дека соодветната клима (разликата меѓу постоечката и посакуваната клима) во одделението поттикнува мотивација за училишна работа, ја развива внатрешната мотивација, го намалува стравот од училиштето, зголемување на квалитетот на знаењето и конечно влијае на постигнување на повисоки оценки кај учениците.

Забуковец (Zabukovec, 1998) смета дека поединецот постојано тежи кон рамнотежа во психолошкиот простор, понекогаш пак во нив има желба за поместување, во однос на други однесувања, во односот на менување на постоечката состојба. Рамнотежата е поврзана со моменталната перцепција, достигнатите цели (постоечката клима), движечката тенденција, додека пак другиот начин на однесување е поврзан со посакуваната перцепција (посакуваната клима). Ако целите, желбите, тежнењата се реални, поединецот ќе може да ги оствари. Тогаш говориме за умерени разлики меѓу постоечката и посакуваната клима, која сама по себе е соодветна клима во одделението.

Лесно може да се случи да нема ниту една желба, никакво тежнење кон промени, да нема разлики меѓу постоечката и посакуваната клима или пак таа разлика да е многу мала. Во тој случај климата во одделението не се развива, останува на ист степен на развој. Не можеме да кажеме дека во моментот кога целите се постигнати, постоечката и посакуваната клима не се еднакви, ако нема разлика меѓу перцепцијата

на постоечката и посакуваната клима во одделението, што значи дека нема иницијативи, желби, цели.

Постои и трета можност: да разликата меѓу постоечката и посакуваната клима е премногу голема. Тоа значи дека желбите на поединците се превисоки, недостижни. Тие се наоѓаат во фрустрирачки ситуации, нивните потреби со моменталната ситуација не се задоволени, но исто така не знаат, како и кога можат да ги достигнат зацртаните цели. Таквата разлика не е добра бидејќи не развива соодветна клима во одделението.

Наставниците со употреба на соодветна програма за клима во одделението лесно можат да ја променат или пак да иницираат промени во разликата меѓу постоечката и посакуваната клима во одделението.

#### 4. УЧИЛИШНА КЛИМА И УЧИЛИШНА КУЛТУРА

Училишната клима честопати се нарекува срце и душа на едно училиште (Freiberg & Stein, 1999). Таа е квалитативна карактеристика на училиштето која на секоја индивидуа и помага да се чувствува вредно, гордо, важно и да чувствува дека е дел од училишната заедница. Училишната клима, како поим, честопати се идентификува со поимот училишната култура. Хој, Тратер и Коткамп (Hoу, Tarter and Kottkamp 1991) истакнуваат дека училишната или организационата клима како поим произлегуваат од психологијата, особено социјалната психологија, додека училишната или организационата култура произлегува од антрополошка или социолошка терминологија. Климата се однесува на однесувањето во една организација и перцепцијата на учесниците на тоа однесување, додека културата се однесува на нормите, вредностите и ориентациите кои се обележје, идентитет и идеологија на секоја организација (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999; Hoу, 1990; Hoу & Feldman, 1999, according Sherblom).<sup>40</sup>

Секоја организација има своја препознатлива култура. Таа е комбинација на основачите, претходните водачи, постојното водство, историјата и големината. Ова резултира со церемонии, ритуали и начини на работење и однесување. Овие церемонии влијаат на индивидуалното однесување со цел тоа да биде сообразено со добра изведба или норма и да го определува соодветното однесување во секоја ситуација. Организациската култура го отсликува начинот на којшто се одвива животот и работата во една организација.

Постојат повеќе дефиниции на терминот култура, но најчесто во секојдневната комуникација културата се опишува како начин на кој ги правиме работите во организацијата. Таа се состои од модели (шаблони) на мислење, однесување и манифестации на работното место. Значењето произлегува од елементите на културата, како што се одделни вредности и верувања; ритуали и церемонии; приказни (митови) и

---

<sup>40</sup> Sherblom, S.A., Marshall, J.C., Caldwell, S.D. (2005). Growing Character and Academic Achievement, *American Educational Research Association Annual Conference*, Montreal, Canada

една неформална мрежа од културни актери. Ефективната работа покажува определена складност и постојаност преку овие елементи на културата.

Културата на училиштето е онаа по која се препознава секое училиште и онаа што му дава белег на секој негов наставник и ученик како поединец и како член на таа заедница. Културата на училиштето се создава и со тек на време еволуира и се збогатува. Тоа значи дека културата на училиштето во исто време е и појдовна основа, но и цел во воспоставувањето на мисијата и визијата на едно училиште. Градењето на културата во едно училиште значи институционализација на позитивните ставови на учениците, наставниците и заедницата во процесот на создавање на современо и ефективно училиште. Позитивната училишна култура е креирана, се развива и е поткрепена од квалитетно водство.

Училиштето претставува комплексен и сложен организациски систем. Тоа произлегува од секојдневните односи на релацијата наставник-ученик; наставник-наставник и ученик-ученик. Најчеста појава при ова е т.н „судир на генерации“. Тоа практично значи судир на две култури, култура на возрасните (воспитувачи и образувачи) и култура на младите (оние што се образуваат и воспитуваат). И сето тоа се одвива во една средина со свое опкружување наречена училиште. Таа средина и тоа опкружување се карактеризираат со одредени традиции, обичаи, норми, навики, постигнати резултати, начини на однесување и комуникација итн. Сето тоа заедно со сета своја комплексност и сложеност, динамичност и отвореност го викаме култура на училиштето (Петковски, К., Алексова, М. 2004).

Училишната клима и училишната култура се два посебни, но високо меѓусебно поврзани и интерактивни димензии на училишниот живот. Училишната клима е формирана од ставови, верувања, вредности и норми кои подвлекуваат корисна практика, ниво на академско постигнување и работа во училиштето. Училишната клима е водена од тоа како и колку искрено возрасните во училиштето ги креираат, имплементираат, моделираат и применуваат овие ставови, вреднувања, верувања и норми. Продукт на добрата училишна клима е силна училишна култура. Училишната култура е „начин на кој ние работиме“. Она „на кој“ може да влијае врз ставовите, верувањата, вредностите, нормите, процедурите или праксата вклучувајќи и тоа „какви се односите во училиштето“.



Честопати, при употребата во образовната литература, доаѓа до преклопување на термините „училишна клима“, „училишна култура“ и „средина за учење“. Некои автори терминот училишна клима го опишуваат како училишна култура, како природна перцепција на процесот кој се одвива во училиштето (Deal and Kennedy, 1985, во Aurin, 1990, 58, според Kantorova, 2009). Меѓутоа, не е можно термините училишна култура и училишна клима да се разберат како синоними. Всушност, постои заедничка врска меѓу училишната култура и училишната клима, кој не преставува еднонасочен процес. Обдржалек (Obdržálek, 2002, според Kantorova, 2009) смета дека училишната клима влијае врз училишната култура по некое време, и влијае врз задоволството на училишниот персонал, наставниците и учениците. За возврат, задоволството позитивно влијае врз училишната култура. Доколку сите индивидуи се чувствуваат добро и се задоволни од училишното опкружување, расте и ефективностa на училиштето. Добрите резултати во училишната работа служат како мотивација за останатите активности и за исполнување на поставените цели.

Шпанел (Spanhel,1993:225, според Kantorova, 2009) училишната култура ја опишува како реалност која може да се почувствува или набљудува во училиштето. Секоја активност има свое значење во редовниот училишен живот. Ние воглавно се концентрираме на целите преку кои учениците и наставниците споделуваат добри односи во секојднениот училишен живот, преку кои ќе бидат способни да се справат со проблемите и напорите и решенијата за заедничко решавање на задачите. Сите овие аспекти имаат позитивно влијание на добрата училишна клима. Овој алгоритам има и обратно дејство. Пријателските односи и доброто расположение може да поттикнат формирање на пријатна одделенска клима. Училишната клима им овозможува на учениците и на наставниците да имаа слични гледишта за училишната средина. Секое училиште треба да се труди да изгради свој концепт за тоа како ќе ја подобри училишната клима во секојдневниот училишен живот.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Kantorova, J., *The school climate-Theoretical principles and research from the perspective of students, teacher and parents*, *Odgojne znanosti*: Vol. 11, br.1, 2009, str. 183-189

Филипс (Phillips, 2003)<sup>42</sup> училишната култура ја карактеризира како „верувања, ставови и однесување кои го карактеризираат училиштето во однос на:

- како луѓето се однесуваат и се грижат еден за друг;
- ширината во која луѓето се чувствуваат вклучени и почитувани;
- ритуалите и традицијата која се рефлектира од соработката и колегијалноста“.

Училишната култура претставува систем на заеднички вредности, норми, верувања, начин на размислување и однесување, заеднички за луѓето во таа организација. Според училишната култура, одделни училишта се разликуваат едни од други. Училишната култура ги определува и уредува и меѓучовечките односи во училиштето.

Секоја училишна култура се карактеризира со следниве фактори: стилови на раководство; гледишта во поглед на авторитетот; вредности и верувања; историјат на организацијата; церемонии и процедури; симболи и норми.

Покрај овие фактори, на училишната култура влијаат и:

- видливите прописи во однесувањето;
- доминантните вредности кои се воспоставени во училиштето;
- филозофијата на училиштето;
- воспоставени правила на игра;
- чувство за клима;
- изграден пристап на работата на наставниците во училиштето;
- воспоставена атмосфера на ред и дисциплина;
- начин на комуницирање со персоналот;
- воспоставена визија за развој на училиштето;
- изградени ставови на персоналот;
- високи очекувања од секој поединец и на секое место во училиштето.

Културата и климата се два аспекта на еден интерактивен систем, каде промените на едниот предизвикува и промени кај другиот. На пример, две училишта може да имаат исти правила, вредности, норми. Но како и да е, училишните култури

---

<sup>42</sup>Center for Improving School Culture, *What is School Culture?* Retrieved from: <http://www.schoolculture.net/whatisit.html>

може да бидат различни во зависност од тоа како возрасните се однесуваат кон тие правила, вредности и норми. Доколку во едно училиште, возрасните покажуваат дека сите ученици се вредуваат и дека академските очекувања од нив се високи, а во друго училиште се демонстрира недостиг на грижа за учениците, меѓу училишните култури ќе постои огромна разлика и тоа ќе има различни влијанија врз почитувањето на училишната клима. Училишната клима делува на училишната култура и обратно. Училишната клима се базира на акциите на возрасните и го одредува „тонот или чувството“ во училиштето. Културата е она како учениците и персоналот ќе се однесуваат во контекст на климата креирана од возрасните.

Во центарот на училишната култура е врската која постои на три специфични нивоа: персонал со персонал, персоналот со учениците и ученик со ученик. Природата и квалитетот на овие врски ја дефинира училишната култура и силно влијае на училишната клима.<sup>43</sup>

Училишната клима има силно влијание врз било која култура, што значи дека доколку училишните лидери сакаат да ја обликуваат новата култура, треба да започнат прво со оценување на климата. Доколку културата е неефективна, тогаш сигурно проблемот со климата е испуштен пред истиот да се вкорени во културата. На пример, доколку директорот носи крофни во канцеларијата на наставниците во петок, климата можеби и ќе се промени тој ден. Но доколку носи крофни секој петок, цела година, тоа однесување ќе стане дел од културата како непишано правило. Првиот петок кога директорот нема до донесе крофни, климата можеби ќе се промени тој ден. Крофната може да се замени и со насмевка, формално однесување, каснење, одење околу зградата или пак практично со ништо.

На културата во училиштето влијаат: некои видливи прописи во однесувањето (редовно доаѓање на работа), доминантни вредности што се воспоставени во училиштето, филозофијата на училиштето (пр. „секое дете може да научи“), воспоставени правила на игра (награда за добро завршена работа), чувството за клима (воспоставена клима на соработка), изградениот пристап во работата на наставниците во училиштето (планирање на активностите или пак користење на современа образовна

---

<sup>43</sup> Saufier, C., (2005). *School Climate and School Culture*, Retrieved from: <http://www.u98.k12.me.us/files/ateam/SchoolClimateCulture.pdf>

технологија), утврдениот распоред на времето, воспствената атмосфера на ред и дисциплина, начинот на комуницирање на персоналот, изградениот консезус кај персоналот за целите и задачите од дефинираната мисија на училиштето, воспствената визија за развој на училиштето, изградените ставови на персоналот, високите очекувања од секој поединец и на секое место во училиштето (Петковски.К, Алексова, М. 2004).

Одржувањето на климата во едно училиште бара постојан напор бидејќи училишната заедница не е статична. Секоја промена, како што се: нови ученици, нови наставници, промена на административниот персонал бара и постојано обновување на училишната заедница, а со самото тоа и на климата која владее во таа заедница.<sup>44</sup>

Овие два поим, климата и културата, се взаемно поврзани. Се околу нас што гледаме, слушаеме, чувствуваме се делови на културата. Реакцијата на било кое од овие сетила е под влијание на културата, бидејќи културата се потпира на верувањата на системот и ни помага да ги одбереме нашите приоритети, антипатии, кому да му веруваме, кога да си одиме дома, што да облечеме и како да предаваме (учиме). Културата не подготвува со информации за да знаеме како да се однесуваме и како да реагираме во одредени ситуации.

Разбирањето на разликите и сличностите меѓу културата и климата ни даваат доста прецизни информации со кои би можеле да ја подобриме работната атмосфера во нашите училишта.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Sherblom, S.A., Marshall, J.C., Caldwell, S.D. (2005). *Growing Character and Academic Achievement*, *American Educational Research Association Annual Conference*, Montreal, Canada

<sup>45</sup> National Association of Elementary School, (2008) *School Culture, they Are Not the Same Thing*, Retrieved from: <http://www.nacsp.org/resources/2/Principal/2008/M-Ap56.pdf>

## 5. ИНТЕРПЕРСОНАЛНИТЕ ОДНОСИ КАКО ИНДИКАТОРИ ЗА ПЕДАГОШКАТА КЛИМА ВО УЧИЛИШТЕТО И ОДДЕЛЕНИЕТО

### 5.1. Дефинирање на интерперсоналните односи

И покрај интензивниот развој на информациската и комуникациската технологија и брзиот технолошки развој се забележува дека денес сеуште постои интерес за проучување на интерперсоналните односи.

Интерперсоналните односи имаат значајна улога во животот на секој човек. Сите ние зависиме од другите во поглед на разбирање, информација, охрабрување и многу други видови на пораки кои влијаат на нашата претстава за нас самите и ни помагаат да откриеме што другите очекуваат од нас.

Очигледно е дека интерперсоналните односи меѓу луѓето се реалност и есенцијална потреба, но и покрај се не е лесно да се даде одговор на прашањето: што претставуваат интерперсоналните односи? На овој проблем укажал и Хавелка (Havelka, 1996) давајќи опис на интерперсоналните односи: „Луѓето живеат општествен живот и во текот на целиот живот се упатени еден кон друг. Преку заедничкиот живот тие воспоставуваат, развиваат и ги одржуваат меѓусебните односи како мажи и жени, како возрасни и деца, соседи и странци, работни луѓе и луѓе од соседството, како пријатели и непријатели... Луѓето воспоставуваат меѓусебни односи и како членови на одредена општествена група – мали како што е семејството, училиницата, спортска екипа, група на пријатели... сложени како што е работната организација, училиштето, локалната заедница, политичка партија... и големи групи, како нација, културна заедница, верска заедница, држава.. И односи кои се темелат на постоење на општествени и интересни агрегати, како што се класите, слоеви, касти, професии, како и примери на однои на едни луѓе кон други. Многу односи кон луѓето се воспоставуваат во интернационални и светски рамки“ (Havelka 1996).<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Havelka, N. (1996), *Psihologija međuljudskih odnosa u obrazovanju*, CURO, Beograd:Učiteljski fakultet

Тој наведува дека односите меѓу луѓето и во содржински поглед се доста разновидни. Едни се воспоставуваат на економски, политички, културни, етнички или верски односи, а други се темелат на роднински врски, лични афинитети и разни ситуационски влијанија (Ibidem).

Бојанович (Bojanović, 1988) смета дека различните односи меѓу луѓето се формираат под влијание на општествената и културната средина и на особините на личноста. Некои форми на интерперсонални односи се, повеќе или помалку, верна репродукција на културните обрасци на односи кои се пренесуваат од генерација на генерација. Истовремено, интерперсоналните односи може да бидат, во значајна мера одредени и од особините на личноста на оние луѓе кои се вклучени во нив. Притоа се нагласува дека општествената и културната средина, личноста и интерперсоналните односи се взаемно поврзани. Личноста одредува некои облици на односи во кои е вклучена, но истовремено и самата се развива во интеракцијата со другите.

Природата на интерперсоналните односи зависи од повеќе значајни фактори. Меѓутоа клучен фактор во формирањето на интерперсоналните односи е личноста, т.е. особините на личноста во голема мера ги одредуваат сите човекови активности. Тоа поопширно во своите истражувања го објаснуваат Фројд и Фром (Freud, 1950 и From, 1947), кои ги дефинираат различни типови на личности и видовите на интерперсонални односи во кои тие се наоѓаат.

Врз формирањето на личноста и на видовите на интерперсонални односи кои таа ги формира, во голема мера влијае и семејството. Истражувањата покажуваат дека во семејствата каде владеат репресивни односи на родителите кон децата, каде се бара апсолутна послушност од децата, тие самите често ќе развијат особини на субмисивност, зависност и недостаток на иницијатива. Додека во демократската семејна атмосфера, во која се дозволува висок степен на слобода на децата, тие често развиваат и особини на самостојност и иницијатива.

Интерперсоналниот однос е сложен и динамичен однос во пар или група кој го одредува однесувањето меѓу личностите кој учествуваат во него и чии основни карактеристики се: интеракција, реципроцитет, циркуларно стимулирање и делување на несвесното. Од овде произлегува дека однесувањето на една личност во интерперсоналниот однос е условено од однесувањето на другите личности, односно

дека секој поединец во одреден однос може да го разбереме само доколку го согледаме при неговата интеракција со другите личности во тој однос (Bratanić, 1993).

Во секој интерперсонален однос, мора да постои барем минимум интеракција, а од степенот и квалитетот на воспоставената интеракција зависи и успешноста на интерперсоналниот однос. Никола Рот интеракцијата ја дефинира како „актуелен однос меѓу две или повеќе единки при што едната единка влијае на однесувањето на другите“ (Rot, 1982:15). Не постои човечки однос без минимум интеракција. Секој однос претпоставува минимална взаемност. Взаемната меѓузависност во односот се остварува со помош на интеракцијата. Како една личност ќе се однесува во тој однос, зависи од тоа како личноста се доживува себе си и другата личност. Другата личност, во склад со тоа како се доживува самата, ќе го процени однесувањето на личноста со која е во однос и адекватно, на своето доживување и проценување, ќе реагира.

## 5.2. Видови на интерперсонални односи

Прегледот на основните извори, специјализирани речници и енциклопедии, покажува дека интерперсоналните односи во воспитанието се дефинираат во рамките на повеќе одредници (меѓучовечки односи, социјални односи во воспитанието, социјална структура на одделението, социоемоционална клима во воспитната група, атмосфера во одделението, однос ученик и наставник). Самиот број на различни одредници кои го одредуваат терминот интерперсонални односи зборува, од една страна, за сложеноста на феноменот, а од друга страна и за раличниот пристап на авторите при дефинирањето на овој термин.

Најопфатна класификација и дефиниција на односите во воспитанието дава Хавелка во Педагошката енциклопедија (Pedagoška enciklopedija, Havelka, 1989: 142)<sup>47</sup>. Според него постојат повеќе поделби на односите во образованието, а една од најопштите поделби е поделбата според *учесниците во интеракцијата*. Според оваа поделба разликуваме интерперсонални и интергрупни односи. Најзначајни интерперсонални односи во воспитанието се односите меѓу родителите и децата;

---

<sup>47</sup> Pedagoška enciklopedija (1989), Beograd (etc), ZZUINS (etc).

наставникот и ученикот; меѓу учениците; меѓу родителите и сл. Интергрупните односи се јавуваат меѓу воспитните групи (семејство, одделение, клубови и сл.).

Во однос на *бројот на учесници и степенот на организираност*, односите може да се разгледуваат како дијадни, групни, организациски, институционални и глобални-општествени. По правило, односите од повисокиот ред го одредуваат карактерот на односите од пониското ниво. На пример, положбата на воспитно-образовниот систем меѓу другите општествени системи, степенот на организираност, автономијата, ги одредуваат карактеристиките на останатите односи во воспитанието и образованието. Организационите односи во училиштето го детерминираат карактерот на односот во одделението, меѓу наставниците, како и односите наставник-ученик.

Според *начинот на воспоставување*, односите може да бидат посредни и непосредни. Непосредни односи се односите меѓу воспитувачите и воспитаниците, наставниците и учениците, родителите и децата, и тие ја сочинуваат основната структура во воспитната дејност. Содржините на овие односи непосредно влијаат на однесувањето на тие деца и млади и на обликувањето на доминантни обрасци на однесување, заклучување, судење, верување и однесување во различни социјални ситуации. На посредните односи во воспитанието, според Хавелка не се обраќа доволно внимание, иако тие суштински влијаат на воспитната пракса и нејзините ефекти.

Според *степенот на нормативна организираност*, односите се делат на спонтани и формализирани. Спонтаните се воспоставуваат според потребите и афинитетите на учесниците во воспитно-образовниот процес, а формалните произлегуваат од нормативните одредувања на положбите и улогите.

Во зависност од *положбата или статусот на учесниците*, односите во воспитанието може да се опишат како вертикални или хиерархиски и како хоризонтални или нехиерархиски. Кој тип на односи ќе доминира, зависи од бројот на отворени комуникациски канали меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес.

Во однос на *намерите и свесното планирање*, односите во воспитанието може да бидат поврзани со одредени воспитни цели или пак да бидат последица на одредени околности. Непосредно воспоставените односи секогаш не се непосакувани и штетни, но најчесто се знак на нецелосна контрола над динамиката на случувањата во воспитно-образовниот процес и силното влијание на надворешните фактори.



Според *целите на учесниците*, можно е да се разликуваат соработнички (кооперативни) и натпреварувачки (компетативни) односи, како и односи на коакција (симултана активност) и односи на координација (сукцесивна активност).

Според *траењето*, односите може да бидат трајни и релативно трајни (односи меѓу родители и деца и односи во одделението) или привремени (врсани за изведување на некоја задача).

Според *правецот на влијание*, може да бидат еднонасочни, што е типично за традиционалното семејство и училиштето, како и двонасочни кои се карактеристични за демократските организации. На крај на оваа исцрпна класификација Хавелка истакнува дека истражувањата во педагогијата и психологијата најчесто се занимаваат со непосредните интерперсонални односи во поедини видови на воспитни групи (семејство, училиште, одделение, врнички групи).

Луѓето секојдневно стапуваат во различни видови на интерперсонални односи, кои може да се поделат според различни критериуми. Според друго мислење, односите меѓу луѓето може да се поделат во две категории, и тоа лични односи и професионално-општествени односи (Bush, 1954, според Bratanić, 1993).

Значајна карактеристика на *личниот однос* е дека тој се заснова на лична наклонетост, и каде емоциите имаат примарна улога. Нивната трајноста зависи од привлечноста и е резултат на личен избор. Во овој тип на односи спаѓаат односите меѓу пријателите, сопругниците и сл.

За разлика од личните односи, *професионално-општествените односи* имаат јасно одредена намера и цел. Тие се објективни и се засноваат на рационалност. Нивната трајност зависи од целта за која се формираат, хиерархиски се и се исполнети со латентна агресија. Такви односи постојат меѓу лекар-пациент, адвокат и клиент, наставник и ученик

При одредувањето на интерперсоналните односи, Звонаревич го акцентира и квалитетот на интерперсонални односи, нивната општествена условеност и перцепцијата на односи. Тој истакнува дека квалитетот на интерперсоналните односи се оценува според психосоцијалниот континует „добри-лоши“. „Добри односи се оние односи во некоја социјална група каде нема поголеми отворени прикриени сукоби, доколку нејзините припадници чувствуваат дека можат да се потпрат на неа во случај

на социјални, психолошки, материјални и други лични и слични проблеми и тешкотии.“ (Pedagoška enciklopedija, Zvonarevic, 1989:20).

Во полето на воспитната работа во училиштето, Звонаревич ја истакнува важноста на најмалку три видови на меѓусебни односи и нивната взаемна поврзаност: односи меѓу самите ученици (деца или млади); односи меѓу ученик и наставник и односи меѓу самите наставници. Говорејќи за квалитетот на меѓучовечките односи и нивната ефикасност, авторот укажува на законот на оптимум кој важи и овде, како и во многу други подрачја на социјалната психологија. До извесна мера добрите интерперсонални односи ја зголемуваат ефикасноста на групата, меѓутоа доколку квалитетот на интерперсоналните односи го помине тој оптимум, односно доколку тие односи поминат во фамилијарност, доаѓа до губење на работната ефикасност во групата (општо незамерување, интрагрупна солидарност кон надворешните влијанија). Тоа може да се набљудува на трите нивоа на интерперсонални односи во воспитните групи. Доколку интерперсоналните односи се лоши, се намалува ефикасноста на групата, бидејќи доаѓа до исцрпување на социјалната активност на поединците преку конфликти.

### 5.3. Интерперсоналните односи во воспитанието

Интерперсоналните односи и нивното формирање значајно делуваат на воспитниот процес. Нивното неправилно формирање води до воспитни потешкотии а подоцна и до психонеуроza. Затоа треба да им се посвети посебно внимание во воспитно-образовниот процес. Тоа значи дека наставникот треба да се труди да создава атмосфера на доверба меѓу возрасен и дете, во односот да внесе топлина, љубов и култура на однесување.

Меѓутоа, како учењето за интерперсоналните односи како значаен фактор за развојот на човекот, а посебно за воспитување на децата во основа е оправдано, истото често се апсолутизира и зголемува. Воспитанието не е само интерперсонален, туку и генерациски и социјален однос. Затоа во воспитанието треба да се внимава и на правилното формирање на овие односи во склад со развојот на социјалната заедница (колективи, цели и воспитание).

Воспитната дејност според карактеристиките, слојевитоста на социјалните односи и разновидните цели кои притоа се остваруваат, претставува сложена социјална мрежа и една од најсложените општествени активности.

Воспитанието претставува одреден интерперсонален однос кој задолжително е дел и израз на потесна или поширока заедница на луѓе, односно општество. Дури и непосредниот однос на две индивидуи по својата суштина е општествен однос, бидејќи секоја од нив припаѓа на одредена заедница и во себе ги носи свеста, знаењата, навиките, умењата, способностите, искуствата, верувањата, однесувањата од своите претходни генерации и од луѓето со кои е во постојан контакт.<sup>48</sup> Тоа по својата суштина претставува однос кој најорганизирано и најсистематски се остварува преку наставата, што подразбира заедничка работа меѓу наставникот и ученикот под раководство на наставникот. Раководната улога на наставникот се состои во помагање, организирање, мобилизирање, посредување и др.

Воспитанието во својата основа претставува интеракциски (меѓучовечки) однос. Гледано историски, воспитанието секогаш се одвивало на релација воспитувач-воспитаник и како човечка активност е постаро од неговата научна анализа. Бројни педагошки теории и концепции не можеле да ја избегнат анализата на овој проблем. Позиционирањето на клучните актери на воспитно-образовниот процес (субјект-објект опозиција) е клучен сегмент на овие теориски конструкции.

Воспитно-образовната работа секогаш претставува интеракција меѓу две личности – наставник и ученик, кои во тој динамичен однос симултано вршат и разменуваат влијанија со посредство на положбата и улогата на одредени социјални ситуации во кои се наоѓаат. Односот меѓу ученикот и наставникот покрај тоа што е интерперсонален (може да содржи наклонетост, симпатија, уважување, пријателство и сл.), тој истовремено е и имперсонален (содржи права и должности).<sup>49</sup>

Во воспитно-образовниот процес помеѓу ученикот и наставникот се воспоставуваат одредени односи. Овие односи означуваат дел или целина на разгранета структура на влијанието помеѓу учесниците во воспитниот процес, поточно ги означува суштинските процеси чии актери, покрај другите, се наставниците и учениците. Сето

<sup>48</sup> Ристевска, С.,(1998) *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија

<sup>49</sup> Krnjajić, S., (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

ова зборува за нивната сложеност и потреба од нивно интердисциплинарно проучување, како социолошко, психолошко, педагошко и методичко.

Комуникацијата, интеракцијата и интерперсоналните односи се едни од централните проблеми на современите истражувања во бројите хуманистички дисциплини, кои на различно ниво и од различен аспект, придонесуваат за структурирање на знаењата за овој значаен аспект од човековата природа.

Најновата литература во ова подрачје укажува дека најголемиот број на истражувања за различните видови на интерперсонални односи се од областа на развојната, социјалната, клиничката психологија, семејната терапија и комуникација. Секоја од овие дисциплини е насочена кон испитување на одредени видови на односи.

Формирањето на општествено позитивни и лично задоволни личности во голема мера зависи од зачестеноста и видовите на интерперсонални односи кои самата личност ги формира во семејната, училишната, работната и пошироката општествена средина. Интерперсоналните односи кои учениците ги воспоставуваат со своите наставници и врстници, играат значајна улога во стекнувањето на фундаментални ставови, верувања и вредности и влијаат врз детското разбирање на општеството и неговото место во тоа општество. Затоа наставниците постојано треба да тежнеат кон поттикнувањето на позитивен социјален развој кај учениците. Позитивната и пријателска внатрешногрупна интеракција, во која наставниците се средечни и ги уважуваат своите ученици, во голема мера влијае врз поттикнувањето на развојот на просоцијално однесување. Наставниците кои во својата работа ги комбинираат „афективните“ (насочени кон интерперсонални односи) и „когнитивните“ (насочени кон стекнување на когнитивни вештини) ориентации, ќе умеат успешно да ги остварат своите воспитно-образовни цели, за разлика од оние наставници кои се насочени само кон една, од двете, ориентации.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Krnjajić, S., (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

#### 5.4. Фактори за успешен интерперсонален однос

Врз успешниот интерперсонален однос влијаат повеќе фактори, кои според Братаниќ (Bratanić, 1993) може да се поделат на три позначајни, и тоа: социјална перцепција, емоционални ставови и емпатија.

Таа (Bratanić, 1993) во својата книга честопати се повикува на резултатите од истражувањето на Буш (N.R. Bush, 1954), па во анализата на елементите кои придонесуваат за успешен однос меѓу ученикот и наставникот ги наведува следниве:

- лична наклонетост;
- познавање;
- интереси;
- ставови и вредности;
- интелегенција;
- социјално потекло;
- метод на работа.

Буш, иста така, истакнува дека секој наставник неможе со секој ученик да постигне подеднакво успешна релација и дека на одреден тип на наставник му одговара и одреден тип на ученик, и тоа го поделил во три категории.

Наставниците ги поделил во три категории: академски, советнички и креативен тип. *Академскиот тип* на наставник во прв ред го става знаењето и интелектуалните способности. *Советничкиот тип* се грижи во прв ред да ги задоволи емоционалните, а потоа интелектуалните потреби на учениците. *Креативниот тип* е комбинација од претходните два типа на наставници, со изразена наклонетост да ја поттикне креативноста кај учениците.

Тип на наставник	Тип на ученик	Оптимален взаемен однос
Академски тип	Интелектуален тип	1-1
Советнички тип	Емоционален тип	2-2
Креативен тип	Креативен тип	3-3

Доколку наставниците и учениците се слични во своите ставови, интереси, способности, систем на вредности и сл., тогаш нивниот однос ќе биде поуспешен. Меѓутоа бидејќи наставниците не можат учениците да ги бираат според своите склоности, тогаш е потребно наставниците да се трудат што подобро да ги запознаат своите ученици и така да создадат услови за успешна комуникација.

Фридман (Friedman, 1998, според Amar-Strugo) го истражувал меѓусебното почитување меѓу учениците и наставниците, и нашол четири компоненти, позитивни и негативни.<sup>51</sup>

- **Охрабрување и внимателно предавање** – наставниците на учениците им се обраќаат како на ученици на кои им е потребно охрабрување, образовна поддршка и решение за нивните лични проблеми.
- **Еднаквост, хумор и другарство** – Наставникот учениците ги гледа како луѓе кои се подеднакво значајни и еднакви (еден од начините за да го оствари тоа е преку користење на многу хумор во наставата).
- **Оттуѓено предавање** - наставниците на учениците им се обраќаат и развиваат модели на комуникација во кои е вклучена академска оттуѓеност и внимателност.
- **Понижување и нарушување на самодовербата** – Наставникот со учениците е поврзан така што ги понижува и навредува пред нивните соученици и ја нарушува нивната самодоверба.

Наставниците уште пред да влезат во одделението треба да ги формулираат своите цели и да размислуваат како истите да ги остварат. Покрај тоа, би требало да поседуваат и повеќе важни информации за своите ученици, како на пр. од каде доаѓа, какви се неговите општи и специфични способности, каков е неговиот претходен училишен успех, какви се неговите ставови, вредности, интереси, идеали, желби, намери, аспирации, какво е неговото здравје, од какво семејство и каква социо-културна средина потекнува итн. Притоа, не е важно и доволно, наставникот само да собере што повеќе информации за своите ученици, туку и да знае како тие податоци ќе му помогнат да ја унапреди комуникацијата со своите ученици.

---

<sup>51</sup>Amar-Strugo, L., *School/ Classroom Climate*, Retrieved from <http://go2lily.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>

## 6. ИНТЕРПЕРСОНАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Комуникацијата е еден од фундаменталните елементи на живеењето, бидејќи служи за разбирање меѓу луѓето во одредена општествена заедница. Основната цел на комуникацијата е тоа што го збогатува нашиот живот и му дава повеќе смисла. Тоа истото важи и за системот на воспитание и образование, каде основна цел не е само средба на умови, туку и процес на средба на личности (Peters, 1970, кај Ljajić, 2007)<sup>52</sup>.

Често, комуникацијата се дефинира како взаемна размена на значење меѓу луѓето, или како размена на идеи и искуства меѓу поединците. Понекогаш комуникацијата се означува и како пренесување на некој ефект од едно место на друго. Меѓутоа, за да постои комуникација, важно е: 1) да постои однос, интеракција, меѓу единките, а кои може да бидат луѓе или животни; 2) да барем едната единка емитува знакови, а другата да реагира на нив, да ги прима и соодветно на тоа да го менува својот начин на однесување.<sup>53</sup>

Комуникацијата секогаш е интеракција. Каков ќе биде односот меѓу комуникацијата и интеракцијата зависи од одредувањето на двата поима. Поимот интеракција се сфаќа како актуелен однос меѓу две или повеќе индивидуи при што едната влијае на однесувањето на другата. Па според ова, комуникацијата се подразбира како однос меѓу единките со помош на знакови. Па оттука може да се каже дека комуникацијата претставува еден вид интеракција, при која на знаковите емитирани од страна на едната единка, доаѓа до реакција кај другата единка.

Се до неодамна интерперсоналната комуникација се дефинирала во зависност од ситуацијата во која се одвива – според бројот на учесници, физичката одалеченост меѓу нив, можноста за повратен одговор (feed back) и сл.. Но според новите дефиниции се прават обиди поимот интерперсонална комуникација да се ослободи од тие ситуационски компоненти. Милер и Стеинберг (Miler I Steinberg, според Readon, 1998) докажуваат

<sup>52</sup> Ljajić, M. (2007). Pedagoški oblikovana komunikacija - uslov razvoja socijalnih kompetencija učenika. *Pedagoška stvarnost*, 53(7-8), 613-621.

<sup>53</sup> Rot, N., (1978), *Socijalna interakcija (komunikacija, opžanje osoba, naklonost i nenaklonost)*, Beograd: Društvo psihologa SR Srbije

дека ваквите ситуациските дефиниции интерперсоналната комуникација ја обработуваат на статичен начин, како случување без промена и развој. Според нив, комуницирањето станува интерперсонално, преку меѓусебно запознавање на учесниците, односно дека интерперсоналната комуникација се развива паралелно со се подобро меѓусебно запознавање на партнерите.<sup>54</sup>

Педагошки обликуваната комуникација, како посебен вид на комуникација бара доследно придржување до одредени педагошки принципи. Тоа значи дека таа треба да придонесе до остварување на одредени воспитно-образовни цели и развивање на социјални и други компетенции и аспекти на личноста. Исто така, педагошкото комуницирање треба да придонесе и за воспоставување на рамнотежа, целовитост, складност и интегрираност во развојот на личноста меѓу когнитивните, афективните и конативните димензии на личноста, меѓу знаењето, умењето и делувањето, меѓу индивидуалните и просоцијалните особини и др. Преку воспитно-образовната работа која се одвива во училиштето, со примена на соодветна комуникација, можно е да се придонесе до развој на добра социјализација. А бидејќи децата во училиштето поминуваат значаен дел од својот живот, слободно може да се каже дека таа има значајна улога и во процесот на социјализација.<sup>55</sup>

Успехот на целно насочената и организирана комуникација зависи од повеќе услови. Потребно е наставникот да има добро познавање за специфичностите на социјалниот, психичкиот, возрасниот, индивидуалниот развој на децата, разбирање на нивната емоционална состојба во моментот на комуникација. Содржината на комуникацијата станува педагошки оправдана, се развива, духовно ги збогатува децата, ги поттикнува нивните интереси и ја стимулира нивната работа. Педагошката комуникација во потполност ќе ги исполни своите функции доколку детето во неа не е пасивен објект, туку активен творечки субјект кој поседува знаење, зазема позиција, надарен е со способност за самостојно мислење и внатрешна духовна воља (Лихачев, 2000, според Љајич, 2007).

Целокупниот воспитно-образовен процес се сведува на комуникација. Наставникот комуницира со учениците, учениците комуницираат со наставникот и меѓу

<sup>54</sup> Readon, K. (1998) *Interpersonalna komunikacija*, Alinea: Zagreb

<sup>55</sup> Љајич, М. (2007). *Pedagoški oblikovana komunikacija - uslov razvoja socijalnih kompetencija učenika. Pedagoška stvarnost*, 53(7-8), 613-621.



себе. Облиците на комуникација, во зависност од органот кој се користи, се делат на вербална, невербална и визуелна комуникација. Човекот комуницира со околината за да може подобро да ја осознае и со помош на тоа сознание да ја менува и прилагодува кон себе. Процесот на учење, во суштина претставува комуникација во која човекот стекнува знаење и ги развива своите способности со кои би можел успешно да делува во средината во која живее. Наставниот процес најчесто претставува интеракција меѓу наставникот и ученикот и меѓу самите ученици, а истовремено постои и интеракција меѓу наставникот и дидактичкиот медиум, како и меѓу учениците и учебникот или другите дидактички медиуми.<sup>56</sup>

За да меѓу учениците и наставниците постои позитивна и квалитетна комуникација потребно да помеѓу нив постојат одредени односи. Бројни истражувања покажуваат дека самоприфаќањето, прифаќањето од страна на другите и од страна на своите врсници се доста поврзани. Истотака, и позитивното однесување на наставниците, што подразбира топол емоционален однос, отворена комуникација и адекватно решавање на конфликтите, влијае врз подобро прилагодување на децата во училиштето (Ladd, 1981). Наставникот со своето однесување делува врз развојот на мотивацијата кај учениците, така што на учениците им се обезбедува услови за зголемување на нивното чувство за компетентност и ефикасност во училиштето (Brophy, 1987; Deci *et al.*, 1991; Woolfolk, 1995).<sup>57</sup> Уважувањето на секој ученик во одделението е основа за добра комуникација. Наставникот треба да се труди кај секој ученик да го истакне она што е добро, што е вредно, и да таа автентична вредност ја изнесе пред другите ученици. Притоа е важно да секој ученик доживее чувство на лична вредност. А ова особено е важно за учениците кои не постигнуваат успех во наставата. Па во тој случај наставникот треба да се труди да го истакне нивниот успех во некоја друга активност.

За да може секој наставник успешно да ја реализира својата воспитно-образовна работа потребно е да се работи на развивање на неговите комуникативни способности. Наставникот во својата воспитно-образовна работа најмногу внимание посветува на тоа

<sup>56</sup> Čaušević, R. (2004). Komunikacija kao determinanta efikasnije organizacije pedagoškog rada škole. *Obrazovna tehnologija*, (3), 36-38.

<sup>57</sup> Lalić-Vučetić, N. (2008). Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 122-136.

колку учениците ја разбрале наставната содржина, а помалку внимание се посветува на тоа дали учениците се задоволни или не, дали во наставната комуникација развиваат ставови и дали доаѓа до оплеменување на меѓусебните односи.

Затоа мошне е важно младите наставници, уште во периодот на подготвување за наставничката професија, да се запознаат со начините на воспоставување интеракција со учениците, како и со сите други фактори кои се важни за изградување на поволна социо-емоционална атмосфера во одделението. Важно е да се истакне и тоа дека наставниците уште во текот на своето школување треба да се оспособат за самоанализа, т.е да станат што посвесни за своите „јаки и слаби“ страни и да вршат соодветна самопроценка на својата работа. Ако наставникот има таква важна улога во развојот на личност на ученикот и неговото училишно постигнување, тогаш секоја програма за вреднување на училиштето и наставната пракса треба да опфаќа и вреднување на самиот наставник (Стојаковиќ, 2001).<sup>58</sup>

#### 6.1. Зависност меѓу климата и комуникацијата во одделението

Создавањето на позитивна клима во одделението е еден од најзначајните услови и критериуми за воспоставување на успешна комуникација меѓу наставникот и ученикот. Утврдено е дека добрите односи во одделението зависат од способноста на наставникот да воспостави добар однос со учениците, прифаќајќи ги емоционално, способноста да ги разбере нивните потреби, проблеми, желби. Добрата клима во одделението и во училиштето зависи и од карактерот на односи кои постојат меѓу самите ученици. Досега поголемо внимание се посветувало на влијанието на наставникот на односите со учениците, а се запоставувало влијанието на културата и мислењето на врсниците во целокупната ситуација на учење и однесувањето во одделението и во училиштето. Прифаќањето на ученикот од страна на наставникот е важно, но е доволен услов за нивно прилагодување во училиштето. На ученикот му е потребно да биде прифатен и од страна на врсниците. Истражувањата покажуваат дека самоприфаќањето и прифаќањето од страна на другите, се тесно меѓусебно поврзани. Исто така, и личните својства на наставникот, неговите лични шеми на вредности и

---

<sup>58</sup> Стојаковиќ, П (2002) *Психологија за наставнике*, Бања Лука:Прелом

неговиот општ темперамент, во голема мера го одредуваат квалитетот на искуство кое учениците го стекнуваат во своето одделение.

Социјалната клима во одделението се создава преку општата атмосфера која владее во училиштето, на начин на кој функционира целокупната организација на работа во училиштето и начин на кој наставниците комуницираат меѓусебно.

Добрата клима во одделението е резултат на свесен напор и од страна на наставниците и од страна на учениците. Андерсон и соработниците (Andersen, G. J.; Waltero, H.J., 1968, според Ѓорђевић, 2003<sup>59</sup>) утврдиле дека однесувањето на наставниците тежнее да се рефлектира на однесувањето на членовите на одделението. Кога однесувањето на наставникот е доминантно, тој тип на однесување може да се забележи и кај учениците. Кога однесувањето на наставникот е интерактивно, тоа делува така да однесувањето на учениците оди во таа насока.

Еден од начините за воспоставување на позитивна клима во одделението, како психолошки услов за воспоставување на добра комуникација, е т.н *играње на улоги*. Преку играњето на улоги на учениците се оспособуваат да станат осетливи за чувствата на другите, да се намалат тензиите (доколку постојат), да се испитаат различните улоги, да се развие групна кохезија и да научат како да ги решаваат проблемите (Shafstel, F. K. & Shafstel, G.A., 1967, според Ѓорђевић, 2003). Преку оваа техника кај учениците се развива емпатичноста, се зголемува нивната чувствителност за другите и помага подобро да се разберат односите меѓу поединците и во групата.

---

<sup>59</sup> Ѓорђевић, Б. (2003) Претпоставке за успешне комуникације и примену медија у савременој настави, *Педагошка стварност*, L, 1-2(2004), Нови Сад

## 7. СОЦИЈАЛНА КЛИМА ВО ОДДЕЛЕНИЕТО

Во развиените општествени заедници процесот на социјализација во голема мера е организиран и се одвива во рамките на различни специјализирани институции. Училишниот систем се уште претставува најзначајна институција која се занимава со организирана интеграција на новите генерации во организиран општествен живот. И останатите општествени институции, чии програми предвидуваат учество во социјализацијата на припадниците на новите генерации, на пр. културно-уметнички, здравствени и спортски организации, својата дејност во областа на образованието и воспитанието воглавно ја насочуваат преку училиштето.

Училиштето е несомнено најзначајниот, ако не и единствен, фактор за социјализација на младата генерација. Покрај училиштето, во улога на пренесувачи и вршители на општествено влијание се и семејството, предучилишните установи, здравствените и културните установи, општествените организации, како и современите масовни средства за комуникација. Целиот јавен и локален општествен живот преку своите организирани и неорганизирани форми делува на децата и младите, нудејќи им различни примери на однесување, модели на алтернативни начини на задоволување на личните и социјалните потреби, поедини или во систем организирани вредности и сфаќања. Училиштето, како најбогат и најорганизиран извор на искуства, успешно ги „филтрира“ искуствата кои се стекнуваат од останатите извори тогаш кога тие во личниот живот на поединецот ќе претставуваат вредност и значајна потпора за задоволување на нивните лични и социјални потреби. Тоа ќе го постигне тогаш кога кај учениците ќе развие чувство на припадност кон примарниот одделенски колектив. Формирањето на ученички и ученичко-наставнички групи и колективи не е обезбедува само надворешна организациона форма и не придонесува за остварување на воспитно-образовните цели на училиштето, туку е и пат за одржување на училиштето во средиштето на сите процеси кои ја сочинуваат социјализацијата на младата генерација.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Havelka, N. (1980), *Psihološke osnove grupnog rada u vaspitanju i obrazovanju*, Beograd: Naučna knjuga

Факт е дека училиштето е место каде учениците поминуваат најголем дел од своето време. Училиштето, и училницата се средини кои силно влијаат врз развојот на социјалните способности на учениците и место каде што учениците се здобиваат со најразлични искуства и каде влегуваат во најразлични интерперсонални односи со наставниците, училишниот персонал и со своите врстници. Искуствата кои што ги стекнуваат овде им помагаат во нивното понатамошно созревање и себереализирање како зрели личности со свој сопствен идентитет.

Основното образование има особено значење за учениците бидејќи на него се надоврзуваат и останатите нивоа и облици на образование. Тоа, истовремено е и важен извор на сознајни и емоционални искуства на учениците и често е единствен институционален облик на влијание на индивидуалниот и социјалниот развој на цела генерација млади личности. Базичното образование, односно квалитетот на искуства кои учениците ги стекнуваат во училиштето, според мислењето на многу автори, во голема мера го одредува и „квалитетот на целокупниот живот на една млада генерација“.

Значењето на искуството кое учениците го стекнуваат во училиштето се манифестира преку времето кое учениците секојдневно го поминуваат во училиштето стекнувајќи разновидни знаења, развивајќи важни компетенции, учејќи за себе и односите со другите луѓе и секојдневно доживувајќи успех или неуспех. Училишните искуства ги одредуваат ставовите на учениците кон училиштето, како и општите ставови кон образованието и знаењето, условувајќи ја мотивацијата за идно знаење, нивото на ангажирање и ориентација во животот. Истражувањата покажуваат дека позитивните училишни искуства водат кон подобар академски успех, придонесуваат до развој на позитивна слика за себе и влијаат на развој на квалитетни меѓучовечки односи. За таа цел, училиштето ќе мора секој ученик да го поддржи во развојот на индивидуалноста и да му овозможи на секој поединец можност да доживее успех, респектирајќи ги различностите кои постојат во способностите, развојното опкружување и социјалниот контекст од кој доаѓа ученикот.

За децата од основношколска возраст, одделението претставува централна социјална средина, каде обемената социјална експресија и учењето се покомлексни. Децата во овој период комуницираат и воспоставуваат интерперсонални односи со

наставникот и со своите врсници. Наставникот е авторитет и водич кој ги дава основите на однесувањето во групата, односно во одделението како целина, и на односите меѓу поединците, влијае врз формирањето на климата во одделението и ги поставува правилата на однесување во одделението.

### 7.1. Дефинирање на социјалната клима во одделението

Досегашните истражувања кои се спроведени во областа на образованието главно се насочени кон резултатите од наставата, односно кон оценување на академските постигнувања на учениците. Меѓутоа за да можат учениците, заедно со наставниците, да постигнуваат значајни резултати во наставата мора во училиштето, а посебно во одделението да постојат поволни услови, односно поволна клима која ќе го поттикнува и поддржува тој развој. Формирањето на поволна клима во одделението воопшто не е едноставна и лесна работа.

Според некои автори (Joksimović i Bogunović, 2005)<sup>61</sup> показатели на позитивна училишна клима се: взаемното почитување на учениците и наставниците, коректните односи меѓу членовите на колективот и постоењето на успешна соработка меѓу училиштето и родителите. Како индикатори на позитивна училишна клима се вбројуваат: чувството на припадност во училиштето и групата, подршката од наставничкиот кадар во поглед на континуирано стручно оспособување и усовршување и соработката меѓу наставниците (Johnson, Johnson & Zimmerman, 1996; Osterman, 2000). Хајнс и соработниците (Haynes et al., 1997) даваат подетална и поопширна поделба, па во индикатори на училишната клима ги вбројуваат и: мотивацијата на учениците, групното донесување на одлуки, еднаквост и праведност, безбедност, ред и дисциплина, вклучување на родителите, соработка на училиштето со локалната заедница, посветеност на наставниците, улогата на директорот во управувањето во училиштето, изгледот на училишната зграда, ресурсите на училиштето, позитивната социјална интеракција.

---

<sup>61</sup> Vujačić, M., Stanišić, J., (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, LXII, 3, 424-432

Според ова може да се заклучи дека креирањето на позитивна клима во училиштето е доста сложена задача, дека бара постојани напори од сите учесници во воспитно-образовниот процес, а краен резултат е унапредување на работата на училиштето. Одржувањето на позитивни меѓучовечки односи, унапредувањето на наставата, обезбедувањето на услови за квалитетно образование за сите деца, намалувањето на проблематичното однесување кај учениците, отварање на училиштето кон семејството и локалната заедница и успешно управување со училиштето се цели кои училиштето би требало да ги оствари во процесот на своето унапредување.<sup>62</sup>

Поимот социјална клима се однесува на мрежата на односи која се воспоставува меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес, односно се однесува на социјалните и моралните услови во кои се одвива наставата. Климата во одделението претставува форма на општествена интеракција која ги опфаќа ставовите на наставникот и ученикот кои се формираат во текот на заедничката работа во училиницата (Nyman, 1966, според Avramović, 2010)<sup>63</sup>.

Мус (Moos, 1897)<sup>64</sup> смета дека социјалната клима е „идентитет на опкружувањето или средината“. Халпин и Крофт (Halpin and Croft, 1963) изјавуваат дека „идентитетот за една индивидуа е она што и климата е за една организација“. На пр. како што некои луѓе повеќе помагаат од останатите, така и некои средини нудат повеќе помош во некои аспекти од останатите.

Халпин и Крофт (Halpin and Croft, 1963) укажуваат дека постои реципроцитет меѓу ефектите од врските помеѓу социјалната клима која постои во средината и луѓето кои живеат во таа средина. Луѓето со својот идентитет ја дефинираат социјалната клима, и оттука тоа истовремено делува и на луѓето кои се дел од таа средина. Аспирациите, постигнувањата, моралот, добросостојбата на секоја индивидуа е резултат на влијанието на социјалната клима (Moos, 1979). Социјалната клима, како и секое живо суштество има свој идентитет кој е составен од неколку посебни карактеристики, кои може да се пресметаат користејќи ја скалата на Мус за социјална клима.

<sup>62</sup> Vujačić, M., Stanišić, J., (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, LXII, 3, 424-432

<sup>63</sup> Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija*, 65(1), 104-117

<sup>64</sup> Beatty, C.C., et. al. (2010), Black student leaders: The influence of social climate in student organizations, *Journal of the Indiana University Student Personnel Association*

Мус (Moos, 1987) развил 10 (десет) скали за социјална клима кои ги користел за пресметување на 10 различни типови на опкружувања, како што се: семејно опкружување, училишно, затворски институции, работни организации и сл. Овие скали тој ги користел за да ги опише и спореди опкружувањата, да ја пресмета стабилноста на системот и промените кои се јавуваат со текот на времето, да го пресмета влијанието на средината и да го направи подобар животот на луѓето. Секоја скала за проценување на социјалната клима се состои од три димензии: (1) димензија на меѓусебни односи, (2) димензија на личен развој и (3) димензија на одржување и менување на системот (Moos, 1974, 2002). Внатре во секоја категорија постојат субдимензии кои меѓусебно се разликуваат во однос на специфичностите на поедини средини.

Фрејзер (Fraser, 1986)<sup>65</sup> смета дека социјалната клима во образовен контекст е форма на меѓусебни односи меѓу наставникот и ученикот и помеѓу самите ученици. Квалитетот, квантитетот и насоката на овие односи во иднина влијае врз поимот за себе кај учениците, врз нивната мотивација и достигнување.

При формирањето на социјалната клима во одделението важно е таа да биде таква да го поттикнува развојот на учениците и наставниците, да ги отстранува проблемите кои се јавуваат при интеракцијата и да се спречи нарушувањето на правилата кои се поставени во одделението, учениците и наставниците да можат се прилагодуваат на промените, да се менуваат и да напредуваат.

Концептот за социјалната клима е тесно поврзан со одделенската клима, училишната клима и училишниот етос и се однесува на карактеристиките на психосоцијалната средина во училиштето. Интерперсоналните врски, врската наставник-ученик, врските меѓу врсниците, однесувањето и верувањето на наставникот, начинот на кој наставникот комуницира, неговиот стилот на раководство се компоненти на социјалната клима која постои во едно училиште. Покрај овие постојат и други компоненти кои ја сочинуваат социјалната клима, како што се: самоефикасност, доверба, цели и вредности, соработка и натпревар, партиципација и исклучување, демократичност и хиерархија.

---

<sup>65</sup> Allodi, W. M. (2010) The meaning of social climate of learning environments: some reasons why we do not care enough about it, *Learning Environ Res* (2010) 13:89-104



Постоењето на организирана и поттикнувачка социјална клима во училиштето влијае мотивирачки врз учениците поттикнувајќи ги активно да партиципираат во образовниот процес и да постигнуваат добри резултати.

Мандич – Гајановиќ (1991)<sup>66</sup>, во книгата „Психологија у служби учења и наставе“, истакнува дека социјалната атмосфера во одделението зависи, покрај останатото, и од условите под кои една група (одделенски колектив) формира ниво на согласност во поглед на заедничките цели, начинот на раководење на групата, положбата на поединецот во групата, нивните меѓусебни односи, подготвеноста на членовите на групата за кооперација во процесот на активности и работа на реализација на поставените цели итн. Посебно се истакнува значењето на тоа во која мера се ускладуваат несогласувањата, напнатоста и конфликтите во групата или одделението, како тече процесот на разбирање, донесување и реализирање на одлуките итн. Така сфатената социјална клима во одделението претставува значаен фактор на добро или лошо функционирање на одделението во целина, како во поглед на меѓусебните односи, така и во поглед на изразување задоволство или незадоволство кон начините на работа и целите кон кои се тежнее.

Значаен агенс на социјалната клима во одделенската заедница е наставникот. Од неговата општа култура, способност за комуникација и начинот на раководење, педагошки такт, демократско уверување, отвореност, искреност кон младите луѓе, самодоверба, толеранција, отвореност за поинакво мислење и верба во луѓето – зависи колку успешно ќе биде формирањето на ученичката заедница, придобивање на учениците за одредени цели, организација и програм на работа, кој облик на раководење ќе се примени, за кој вид на дисциплина ќе се залага и колку она за што тој се залага ќе биде прифатливо за учениците. Секако, и квалитетот на односи меѓу наставниците е важен фактор на социјалната клима во училиштето. (Мандич, Гајановиќ, 1991, кај Стојаковиќ, 2002).

Една од најголемите препреки на кои наидува наставникот при формирањето на социјалната клима во одделението е неформалното групирање на учениците во одделението. За таа цел, наставникот треба внимателно да го проучи составот и

---

<sup>66</sup> Стојаковиќ, П (2002) *Психологија за наставнике*, Бања Лука:Прелом

системот на социјални односи кои се воспоставуваат во одделението. Секое одделение претставува микросоцијална заедница. Децата на училиште доаѓаат од различни семејни заедници, од различно културно опкружување и тие со самото доаѓање во одделението формираат различни меѓусебни односи. За наставникот е значајно да ги оцени да ја следи мрежата на социјални односи кои се формираат во одделението. Неформалното групирање на децата во одделението е важно за разбирање на ставовите, чувствата и однесувањето на ученикот. Така наставникот може да забележи дека постои посебно групирање на девојчињата, а посебно на момчињата. Од друга страна, постојат групи на слаби и успешни ученици, или групи на ученици кои се слични по социјалниот статус. Во одделението се знае „кој е кој“ од каде произлегува и цела низа на однапред формирани ставови и односи меѓу учениците, разлики во однос на стилот и јазикот, како и други форми на култура.

## 8. ЕМОЦИОНАЛНА КЛИМА

### 8.1 Дефинирање на емоционалната клима

Креирањето на емоционално здрава, подржувачка средина бара внимателно организирање на физичката средина, предвидлива рутина, соодветни активности и позитивна емоционална клима (Hemmeter & Ostrosky, 2006).<sup>67</sup>

Емоционалната клима претставува афективен тон во односите меѓу наставникот и ученикот, како и во односите меѓу самите ученици и меѓу наставниците, а кој е последица на воспоставената интеракција. Видот и количината на интеракција меѓу учениците и наставникот, степенот на демократичност на односите во одделението, доминантните облици на мотивирање (натпреварување, видови награди или казнување) придонесуваат за формирање на емоционалната клима во одделението. Притоа, важно е кај учениците да се јави чувство на задоволство, да постои позитивна емоционална клима која ќе влијае врз формирањето на позитивни ставови кон училиштето. Здрава, конструктивна и продуктивна атмосфера создава наставник кој е ориентиран кон задачите, сигурен, релаксиран, кој воспоставува топли односи со учениците, за разлика од наставник кој е надмоќен, кој ги омаловажува студентите, ги казнува, создава студена атмосфера со нарушени емоционални односи меѓу учениците и слаби резултати во учењето.

Емоционалната клима претставува темел или основа на работната атмосфера. Доколку во еден колектив не е присутна ведра работна атмосфера, опуштеност, смеа, одушевување, позитивен поттик, меѓусебна толеранција и уважување, не е можно да се зборува за добра емоционална клима. А доколку не постои поволна емоционална клима тешко може да се очекуваат и поволни резултати.

Емоционалната клима во одделението ја отсликува наклонетоста, приврзаноста и љубовта што ученикот ја доживува при ангажираноста во различни активности, но исто

---

<sup>67</sup>Promoting emotional competence in the preschool classroom. Retrieved from: <http://www.thefreelibrary.com/Promoting+emotional+competence+in+the+preschool+classroom.-a0225579864>

така и негативните емоции во наставата, како страв, незадоволство, досада, рамнодушност и сл. За разлика од здравата, конструктивна и продуктивна средина, Андрилович и Чудина (Andrilović, Čudina, 1988), укажуваат дека постојат и некои непожелни облици на одделенска клима, како што се: атмосфера на страв, атмосфера на досада и пасивност и атмосфера на пасивен отпор и нетрпеливост

*Атмосферата на страв* ја предизвикуваат исклучителната ориентираност кон когнитивните аспекти, успехот во учењето, примената на силни мотивирачки методи и казнување во облик на губење на социјалниот углед и негативна слика за себе. Ваквата атмосфера кај учениците може да предизвика состојба на постојан парализирачки страв од неуспех.

*Атмосферата на досада и пасивност* се јавува при постојана примена на автократски методи, употреба на надворешни поттикнувачи за учење, без продлабочување на интересот за предметот кој се учи и постојано соочување на учениците со претежок или прелесен материјал за учење.

*Атмосферата на пасивен отпор и нетрпеливост* може да предизвика создавање на „контракултура“ во одделението, односно групи кои се формираат во одделението и кои наметнуваат нови вредности, спротивни на вредностите на училиштето, и се јавуваат како реакција на атмосферата на страв и досада. Работата ја сметаат за глупава и досадна, а оние кои работат се „бубалици“ и „гребатори“. Наставниците ги перцепираат како непријатели, глупави и треба со трикови да ги наведат да дадат преодна оценка.

Сите овие негативни атмосфери може да бидат доминантни во одделението или пак карактеристични за еден дел од одделението. Тие водат до низа однесувања во одделението кои варираат од благи дисциплински проблеми до потешки пореметувања во односите меѓу учениците и средината. Таквите одделенски клими се непродуктивни за учење и се причина за рано напуштање на училиштето.

## 8.2. Емоционалната клима и резултатите од учењето

Различни автори наведуваат различни квалификации на типовите на емоционална клима која постои во одделението. Според Клаусмејр и Гудвин (Klausmir,

H.J. & Goodwin, W., според Suzič, 2003, str 117) постојат три типа на емоционална клима во одделението: сентиментална, топла и ладна или „од висина“. Врз основа на оваа класификација, Сузич (Suzič, 2003, str 117) <sup>68</sup> дава преглед и опис на тие видови на емоционална клима од аспект на однесувањето на наставникот и ученикот.

- Сентиментална емоционална клима

Планирањето и изведувањето на наставата од страна на наставникот е импровизирано и непланирано. Неговиот пристап во наставата е импулсивен и варијабилен. Однесувањето на ученикот во поглед на успехот во учењето зависи од нивните способности. Слаб успех, по правило постигнуваат емоционално нестабилните ученици. „Несреќните“ деца имаа ниско ниво на емоционална сигурност. Сентиментално емоционалната клима може да биде и добра за деца кои се идентификуваат со својот наставник.

- Топла емоционална клима

Наставникот внимателно слуша, прифаќа емоции, прифаќа предлози од учениците, ги забележува реакциите на учениците, ги фали и охрабрува. Наставата ја изведува организирано и планирано, систематски, јасно го објаснува планот и ја образложува критиката. Пристапот кон наставата му е стимулативен и креативен. Најдобро работи во групна дискусија, фронтална настава и слободна индивидуализација. Успехот на ученикот во учењето е добар кога наставните методи се ускладени со карактеристиките на учениците. Емоционалната сигурност на учениците е добра кога ќе се воспостави рамнотежа меѓу оставањето слобода и насочувањето на ученикот.

- Ладна емоционална клима („од висина“)

Кај оваа клима односот на наставникот кон ученикот се карактеризира со надмоќност и омаловажување на ученикот. Планирањето и изведувањето на наставата има својство на произволни записи, заповеди, употреба на сила и присила и кога за тоа нема потреба. Барањата се поголеми од можностите на учениците. Често се користи и

---

<sup>68</sup> Сузић, Н. (2003) *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: ТТ-Центар

неконструктивна критика. Пристапот кон наставата е рутински, некреативен и досаден. Од методите најдобро му лежи методот на предавање. Успехот на учениците во учењето е доста добар во дадените задачи (моментални), но резултатите се слаби кај оние ученици кои имаат негативни ставови кон вакавата настава. Емоционалната сигурност е слаба за поголем број од учениците.

Од прегледот на дадените типови на емоционална клима може да се забележи дека типот на емоционална клима која постои во одделените во голема мера влијае и на однесувањето на учениците и на нивните постигнувања. Факторите кои ја определуваат климата во одделените се сложени и меѓусебно испреплетени. На неа истовремено влијаат и особините на наставникот, карактеристиките на учениците, начините на кој наставникот го предава и обработува наставното градиво, како и сложеноста на самото наставно градиво.

### 8.3. Компоненти за формирање позитивна емоционална клима

Формирањето на позитивна емоционална клима во наставата е сложен процес и зависи од повеќе компоненти, кои меѓусебно се поврзани во каузални врски. Меѓутоа, во наставата, најчесто, акцент се става на една компонента, притоа занемарувајќи ги останатите и нејзините врски со нив. Тофовиќ смета дека на емоционалната клима во наставата треба да и се пристапува како на “сложена и мошне суптилна појава, при што треба да се идентификуваат сите нејзини позначајни компоненти“ (Тофовиќ-Ќамилова, 1995)<sup>69</sup>.

#### 8.3.1 Интеракцијата меѓу ученикот и наставникот

Една од компонентите која влијае на формирањето на позитивна емоционална клима во одделението е **интеракцијата меѓу ученикот и наставникот**. Наставникот, во текот на наставата, има можноста да го набљудува однесувањето на учениците за време на интеракцијата со него и со врсниците и притоа истото да го насочува и да им послужи како модел на учениците за соодветно изразување на емоции. Тие треба да се

<sup>69</sup> Тофовиќ-Ќамилова, М. (1995), *Уметничката литература и педагошките чувства*, Скопје: Метафорум

трудат да креираат средина во која учениците ќе се вреднуват и поттикнуваат и средина во која ќе се чувствуваат сигурно и безбедно. Фландерс (Flanders, 1970) врз основа на своите проучувања на интеракцијата меѓу учениците и наставниците воочил дека постојат два вида на наставници: *директни* и *индиректни*, во зависност од квалитетот на влијание на учениците.

Според него, *директниот наставник* објаснува, го изнесува своето мислење, управува со човековата активност, го критизира нивното однесување и го употребува својот авторитет. Тој е крут и неприлагодлив и со своето однесување создава клима која ги фрустрира учениците. Таквите наставници имаа повеќе проблеми со дисциплината и потешко ги решаваат. Нивните ученици учат помалку и имаат негативни ставови кон училиштето и учењето.

За разлика од него, *индиректниот наставник*, ги поттикнува учениците самостојно да го искажуваат своето мислење, своите идеи, ги користи нивните идеи, ги пофалува и го охрабрува нивното однесување, почитувајќи ги притоа чувствата на учениците. Тие се флексибилни и имаат способност да се прилагодуваат кон индивидуалноста на учениците. Таквите наставници создаваат клима која ги ослободува и мотивира учениците да учествуваат во наставната работа. Имаат помалку проблеми со дисциплината, а и кога се јават проблеми лесно ги решаваат. Нивните ученици имаат позитивни ставови кон училиштето и учењето.

### 8.3.2. Стил на раководење на наставникот

Друга компонента која влијае врз креирањето на позитивна емоционална клима е **стилот на раководење на наставникот**. Northwest Regional Educational Laboratory (1978) имаат разработено матрица на проценување на стилот на раководење на наставникот (The Leadership Behavioral Matrix), според која постојат постојат четири стила на раководење, и тоа: организатор, поддржувач, контролор и анализатор.

*Организаторот* се вклучува заедно со останатите во активни, брзо променливи ситуации. Тие се социјално екстровертни, пријателски настроени, креативни и енергични. *Поддржувачите* ги респектираат интерперсоналните односи. Тие се трудат да ги минимизираат кофликтите и да промовираат среќа за сите. *Контролорите* сакаат

резултати. Тие сакаат да ги водат работите и постојано да се одвиваат на нивен начин. *Анализаторот* постојано решава проблеми. Тие сакаат да ги нализираат сите факти пред да донесат заклучоци. Ваквите луѓе често се тивки и сакаат да работат сами.<sup>70</sup>

Во педагошката теорија и практика се познати и други поделби на стилите на однесување на наставникот кон личноста на ученикот и нивната поврзаност со климата која притоа се создава во одделението. Први кои ја истражувале поврзаноста меѓу социјалната клима во одделението и начинот на раководење на наставникот се Левин, Липит и Уајт (Lewin, Lippitt & White, 1939). Тие воочиле дека различните начини на раководење имаат различни последици, како во поглед на ефикасноста во некоја активност, така и во поглед на меѓусебните односи меѓу членовите на групата. Во тој познат експеримент тие работеле со единаесетгодишни ученици каде во текот на траењето на одредена активност се менувал стилот и начинот на раководење со групата, за да се спореди крајниот ефект кој се јавува како последица на трите различни стила на раководење: автократски, демократски и рамнодушен или лесерфер (*laissez faire*).

Овие истражувачи заклучиле дека различните стилови на раководење (автократски- доминантно однесување на водачот, демократско раководење-интегративно однесување на водачот, ласерфер атмосфера – пасивност и индиферентност) значајно влијаат на однесувањето на останатите членови во групата и нивното постигнување во работата. Тие разлики особено доаѓаат до израз кога е во прашање квалитетот на односите во групата, особено кога е во прашање: соработката, меѓусебното разбирање, помагање, чувството на припадност во групата итн. Тие разлики во квалитетот на односите во групата очигледно биле последица на различните стилови на раководење.

За **автократскиот стил** на раководење карактеристични се односи во кои владее авторитетот, моќта на наставникот, од една страна, и послушноста, потчинетоста и подреденоста на ученикот, од друга страна. Овде, сите одлуки, за активностите на групата и нивната реализација, ги донесува раководителот, без објаснување, образложување и без соработка со другите членови. Авторитарниот наставник е над сите, над групата и само издава наредби и ја гуши секоја активност и иницијатива на

---

<sup>70</sup> Bulach, C. & others (1994), *The influence of principal's leadership style on school climate and student achievement*, American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana



учениците за која смета дека не е во рамките на неговите барања. Неговото авторитарно однесување кон ученикот е обусловено и поврзано и со личноста на наставникот, неговите сфаќања и неговиот доминантен стил на однесување во животот во целина. Сè е потчинето на волјата и сфаќањето на наставникот за воспитно-образовната работа. Со својот наметнат авторитет од учениците бара безусловна послушност и безрезервна доверба. Ваквиот наставник се опишува како моќник, со нагласено строго оценување, со остар глас, кој врши притисок, го наметнува своето мислење и најголем дел од часот одвојува за своите монолози (предавања, објаснувања, морални совети и сл).<sup>71</sup> Негово карактеристично однесување е: давање наредби, прекинување на другите во активноста и иницијативата, честа неконструктивна критика, чести пофалби и одобрување.

Со истражувањата кои ги спровеле Липит и Уајт (Lippitt & White, 1968)<sup>72</sup> за влијанието на различните стилови на раководство врз социјалната атмосфера, се констатирало, дека членовите на групите кои се водени авторитарно реагирале или агресивно, нервозно, или послушно. Ваквото водење на групите придонесува и понатаму да се одржуваат антидемократски вредности и односи, како што се конфронтизам, некритичност, самоограничување во иницијативата и сопственото мислење и непочитување на личноста на ученикот. Кај ваквиот стил на раководење учениците се строго контролирани и не смеат да направат ништо без одобрение на наставникот. Тие стануваат целосно зависни личности, а принудите со кои се користи наставникот, кај учениците предизвикуваат чувство на неправичност, кое може да мине во незадоволство, апатија, или дури и во активен отпор и агресивно однесување.

Спротивно на него, **демократскиот стил на раководење** се карактеризира со взаемна интеракција меѓу ученикот и наставникот, почитување на личноста на ученикот со респектирање на неговите права, желби, потреби, поттикнување на се она што води кон создавање на основа за здрава, способна и креативна личност. Во вакава средина, сите одлуки за активностите и постапките во групата се донесуваат заеднички, врз основа на дискусија, а со помош и стимулација наставникот.

---

<sup>71</sup> Поповски, К.,(1998), *Успешен наставник-самооценување и оценување*, Скопје: НИРО „Просветен работник“

<sup>72</sup> Lippitt, R., White, R.K. (1968), *An Experimental Study of leadership and Group Life*, во книгата *“Reading in social Psychology”*, Holt, H., New York, стр 496-511

Наставникот е дел од работниот колектив. Тој само ја насочува и ја помага работата во групата, а не наредува и не се поставува над сите. Истовремено, тој ги охрабрува, им дава информации, сугестии и ги поттикнува учениците да земат учество во сите етапи од наставниот процес: од утврдување на целта, преку планирање на заедничката работа и реализацијата, па се до утврдување на критериумите и вреднувањето на постигањата. Негово карактеристично однесување е: давање информации, сугестии, стимулирање на самоиницијативност. Во таква демократска атмосфера одговорноста за успехот во работата е поделен меѓу сите членови на групата и затоа на крајот од работата е присутно чувство на задоволство поради завршената работа и користа од тоа за поединецот и за групата во целина. Групата со раководителот донесува одлуки за тоа кои ќе бидат објективните критериуми за вреднување на успешноста или неуспешноста во работата. Во ваква демократска атмосфера се воспоставуваа рамноправни односи меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес. Во ваквата клима лесно може да се воспостави дијалог, да се менуваат позициите во односот и да постои конфронтација на мислења.

Ваквиот наставник не се служи со никакви средства на надворешна присила, туку е вистински авторитет кого учениците го почитуваат заради стручните и личните квалитети, а не поради положбата што ја има. Учениците кои се водени на овој начин се стекнуваат со самостојност, се чувствуваат самоодговорни, пројавуваат повеќе самоиницијатива и кооперативност и со поголема спонтаност ги изразуваат своите желби, интереси, проблеми и емоционални доживувања.

Истражувањата на Липит и Уајт (Lippitt & White, 1968) покажале дека членовите на групата кои биле водени на овој начин посветувале подеднакво време на работата која ја воделе, независно од тоа дали наставникот бил присутен или не, не покажувале незадоволство од работата, превземале поголема иницијатива и повеќе се грижеле за резултатите од својата работа. Меѓу членовите во групата постоело единство, пријателски односи и свест за „ние“ наместо „јас“.<sup>73</sup>

**Рамнодушниот или лесерфер (laissez faire)** начинот на раководење се карактеризира со тоа што раководителот не е заинтересиран за работата на ученикот,

---

<sup>73</sup> Ристевска, С. (1998), *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија

има пасивна улога, а групата и нејзините членови имаат потполна слобода да одлучуваат и да работат како сакаат. Овде наставникот не превзема никаква иницијатива за да може групата да постигне подобри резултати, ниту пак таа иницијатива ја поттикнува кај останатите членови во групата. Наставникот дава само информации и неопходна помош и не пројавува никаква иницијатива. На учениците им нуди помош и ги информира само тогаш кога тие тоа ќе го побараат. Тој не врши вреднување на работата ниту на поединецот, ниту на групата во целина (во смисла на пофалба или критика). Ваквиот наставник создава рамнодушна клима за работа, која неповолно влијае на учењето, не поттикнува на продуктивност и на воспоставување интерперсонални односи меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес. Во една ваква клима тешко може да се реализираат целите и задачите на наставата.

Стиловите на однесување на наставниците кон учениците влијаат врз личноста на ученикот, како и врз односот на ученикот кон училиштето. Авторитарниот однос создава страв од училиштето, кој според Детлеф А. Рост (кај Ристевска, 1998, стр.46) е „мултикомплексна ситуација и тоа: страв од наставници, од ученици, наставни предмети и содржини, испрашувања, негативни оценки, неуспех, родителски барања во врска со училиштето“<sup>74</sup>

Различните стилови на раководење создаваат и различна социо-емоционална клима во одделението која се одразува во структурата на групата и во индивидуалното однесување. Врз основа на анализата на добиените резултати од истражувањето кое го спровеле Левин и Липит (Lewin, Lippitt, 1958) дошле до следниве заклучоци (според Стојаковиќ, 2002):

- Кај автократскиот стил на раководење воочено е дека најмногу постои реакција на несамостојност и незадоволство, додека кај демократскиот стил на раководење постои пријателски однос меѓу членовите на групата и насоченост на групата кон работата. Во ласерфер начинот на раководење со групата преовладува атмосфера на несамостојност и недостаток на иницијатива. Покрај пасивноста, овде е забележано и посилено присуство на апатија и започната активност најчесто не се завршува до крај.

---

<sup>74</sup> Ристевска, С. (1998), *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија, стр.46

- Демократскиот начин на раководење и демократската социјална атмосфера во одделението, каде до израз доаѓа самостојноста и самоиницијативноста на членовите од групата, секогаш повеќе се вреднува од членовите на групата отколку кога станува збор за автократскиот стил на раководење. Затоа заклучоците од овој експеримент поттикнале и нови истражувања, со цел да се пронајдат педагошки стандарди за тоа каков профил на наставник ќе одговара на новото современо училиште.

- Еден од наодите на истражувањето покажува дека и автократскиот стил на раководење може да биде продуктивен, но само доколку е присутен раководителот. Меѓутоа во демократскиот стил на раководење членовите на групата иако не е присутен раководители и понатаму работат квалитетно. Кај автократскиот стил на раководење доколку раководителот не е присутен работата престанува. Тоа може да биде и поради тоа што ваквиот начин на раководење не развива самостојност, иницијатива и одговорност, како што е случај кај демократскиот стил на раководење. Кај автократскиот стил на раководење се гради присилна послушност, која делува само додека е присутен раководителот. На крај може да се каже дека овој експеримент покажал дека степенот на квалитет на соработка меѓу членовите на групата зависи од тоа кој стил на раководење ќе доминира во работата со групата подолг временски период.

Проучувањата на Левин, Липит и Уајт (Lewin, Lippitt & White, 1939) покажуваат како може егзактно да се мери социјалната атмосфера во групата. Тие во едно од своите испитувања користеле метод на временски примероци за набљудување и социометриски методи за мерење на дејството на демократското водство на атмосферата и моралот во одделението. Значењето на ваквите испитувања за групната динамика се гледа во тоа што таквата дефиниција на единицата на однесување овозможува набљудување и класификација. Одново се покажало дека доколку во групата доминира автократскиот стил на раководење тогаш на тој начин се гради само присилна послушност која делува само доколку е присутен раководителот.

„Овие експерименти го размрдале уверувањето за апсолутната делотворност на авторитарната организација во училиштата, и често се заземале за воведување на „прогресивни“ демократски облици на социјална атмосфера. Набљудувањата на одделенијата во традиционалното училиште, каде што доминира фронталната настава и

истовременото поучување на целото одделение на исти начин и со исто темпо, наставникот мора да има авторитарна улога и да одлучува кога и како ќе се реализираат активностите. Погolem дел од работата на наставникот се состои од воспоставување на авторитет и одржување на авторитетот. Поради тоа во поголем дел времето се посветува на одржување на дисциплината, а негативни последици од таквиот стил се незаинтересираност и дисциплински проблеми“ (Andrilović, Čudina, 1988).

Како последица на тие заклучоци и познавањето на негативното делување на автократскиот стил на раководење, се појавиле и обиди за демократизација на наставата- намалување на авторитарната улогата на наставникот и сведување на улога на „прв меѓу еднаквите“.

Со експериментални истражувања се покажало дека демократската атмосфера во одделението не дава многу подобри резултати. Кај предучилишните деца се покажало дека нема разлика меѓу автократската и демократската атмосфера во одржувањето на нивното внимание на активноста цртање. Негативни последици имала само атмосферата на потполна слобода, што покажува дека за малите деца е потребно насочување, од било кој тип. Во основните училишта со едно истражување се споредувани влијанијата на две одделенски клими: автократска (структурирана настава), во која наставникот спроведува строга дисциплина и управува со сите активности, и демократска (неструктурирана настава) во која наставникот слабо ја контролира дисциплината и учениците имаат потполна слобода и иницијатива во работата. Во автократската клима работната ангажираност била поголема, а во демократската бил помал работниот ангажман, но постоеле подобри емоционални односи меѓу децата“.<sup>75</sup>

Демократската атмосфера во одделението подобро им одговара на постарите и позрели ученици кои веќе поседуваат одреден степен на самостојност и иницијатива. Исто така, ако децата подолг период растат во демократска атмосфера, тогаш и нивната работна активност ќе биде резултат на нивната внатрешна мотивација и ќе се одржува без никакво надворешно поттикнување (пофалба, награда, укор, оценка итн).

При примената на демократскиот стил на раководство, Андриловиќ и Чудина сметаат дека, честопати се прават грешки поради грешното дефинирање на поимот

<sup>75</sup> Andrilović, V., Čudina, M., (1988), *Psihologija učenja i nastava*, Zagreb: Školska knjiga

демократија. Демократската атмосфера, сметаат тие, дека не претставува онаа средина во која на секој му се дава слобода да прави се што сака. Слободата во демократската атмосфера произлегува од одговорноста, самостојноста и заинтересираноста на поединците, и во оваа средина се уважува точното и поинаквото мислење од своето.

Во наставата не постојат „чисти“ стилови на однесување на наставникот, еден исти наставник може во различни ситуации може различно да се чувствува и однесува, што всушност е и пожелно.

Користењето само на еден пристап во наставата, било тоа да е автократски, демократски или рамнодушен, не дава идеални резултати во учењето и климата во одделението. Меѓутоа, со добра комбинација на овие типови на раководење може да се постигнат добри резултати. И понатаму е најважна улогата на наставникот, бидејќи тој самиот одредува и пронаоѓа начини преку кој ќе го употреби својот авторитет, било да автократски или демократски. Целокупниот наставен процес зависи од неговата умешност за раководење, способноста за ведро расположение и позитивна енергија која ја шири околу себе.

Важно е да се напомени дека постои потреба да секој наставник повремено го испита својот стил на предавање и раководење. Доколку биде самокритичен и го утврди својот моментален стил на предавање и раководење тогаш би можел да изврши и одредени корекции во своето однесување. А доколку не сака да го согледа својот став и стил и ја негира вистинската слика за својата работа, тогаш тоа веќе е проблем за таквите наставници бидејќи тие одбиваат да ги признаат своите грешки.

### 8.3.3. Личноста на наставникот

Наставникот е личност која останува во сеќавањето на ученикот многу долго и после завршувањето на школувањето. Учениците се сеќаваат на неговите гестови, бојата на гласот, како и на бројните ситуации од меѓусебната комуникација. Од наставниците се очекува да бидат: љубезни, со набљудување и сочувствување да се трудат да ги откријат и задоволат потребите на секој ученик, да го прифатат секој ученик, да не ги доведуваат учениците во незгодни ситуации. Тие, заедно со учениците, треба да се трудат да создаваат таква одделенска клима која ќе ги поттикнува учениците

на учење, а наставниците на делотворно и креативно поучување, бидејќи од природата на комуникацијата и интеракцијата зависи и квалитетот на воспитно-образовната околина.

Наставникот е личност која извршува мошне сложена и суптилна активност, воспитување, односно изградување и оформување не само на личноста, туку и на општеството, што е далеку посложено од било кој сложен технолошки систем. Формирањето на способности, ставови, системи и вредности кај учениците има огромно општествено значење.<sup>76</sup>

Наставникот има голема улога во формирањето на одделението и работното опкружување, која произлегува од неговата положба во наставниот процес. Со оглед на тоа како воспоставува односи со другите личности (ученици, наставници, училишниот персонал, родителите) тој ангажира различни инстанци од својата личност. Тој своите работни задачи ги исполнува преку интеракција со учениците во однос кој треба да изврши и воспитно и образовно влијание.<sup>77</sup>

#### 8.3.3.1. Успешен наставник

**Успешноста на наставникот** во остварувањето на наставните цели може да се одреди преку наведување на неговите задачи во различни подрачја на воспитно-образовната работа, преку утврдување на развиеноста на одделни особини на неговата личност, анализа на степенот и начинот на остварување на професионалните улоги и сл. Постојат повеќе обиди да се изврши дефинирање на тоа што претставува „успешен наставник“. Според Хавелка (Havelka, 1998, кај Petrović-Bjekić, 2000) успешен е оној наставник кој со својот професионален ангажман „го поттикнува развојот на способен и образован, интелектуално самостоен и работно продуктивен, емоционално стабилен и социјално интегриран ученик“.<sup>78</sup>

<sup>76</sup> Ристевска, С. (1998), *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија, стр.51-54

<sup>77</sup> Petrović-Bjekić, D. (1997). Teachers' dynamic personality characteristics and teaching effectiveness. *Psihologija*, 30(1-2), 93-110.

<sup>78</sup> Petrović-Bjekić, D. (2000). Success in teaching and empathy of teachers. *Psihologija*, 33(3-4), 499-520

Магон (Magoon, 1973, според Братаниќ, 1993), преку анализата на однесувањето на наставниците во наставата, навел неколку карактеристики со кои се карактеризираат успешните наставници:

- *флексибилност*, покажуваат подготвеност да се прилагодат на секоја ситуација;
- *емпатичност*, способност да ги перцепираат и да доживуваат учениците од нивна точка на гледање;
- *персонализиран стил*, стилот на подучување го прилагодува на сопствената личност;
- *креативност*, подготвени се да воведуваат новини во својата работа и да бараат нови решенија;
- *комуникативност*, вешти се во поставувањето на прашања;
- *стручност*, добро го познаваат свој предмет и подрачјата кои се поврзани со него;
- *совесност*, се подготвуваат за час;
- *одговорност*, им помагаат на учениците во учењето;
- *осетливост*, размислуваат за ставовите кои се ценат;
- *лежерност и смисла за хумор*, во наставата користи разговор проткаен со веселост и хумор.

Врз основа на перцепциите на учениците, успешен е оној наставник кој се одликува со: пријателски односи, демократичност, соработливост, љубезност, внимателност, правичност, доследност, отворено мислење, подготвеност да помогне, дружељубувост, смисла за хумор, различни интересирања, добро ја познава содржината на предметот, флексибилност, заинтересираност за учениците (Bernard, 1972); љубезност, пријателско расположение, веселост, внимателност, подготвеност да помогне, правичност, смисла за хумор, разбирање за детските проблеми, допушта повеќе активности на учениците преку одржување на редот (Evans, според McFarland, 1972); топлина како еден од главните фактори кои влијаат на ученичката перцепција на наставниците (Kierstead et al., 1988, според Petrović-Bjekić, 2000).<sup>79</sup>

При одредувањето на успешноста на наставникот најчесто се пристапува од следниве два пристапа (Havelka, 1998, според Petrović-Bjekić, 2000): преку анализа на

<sup>79</sup> Petrović-Bjekić, D. (2000). Success in teaching and empathy of teachers. *Psihologija*, 33(3-4), 499-520



остварувањето на наставничките професионални улоги или преку анализа на особините на наставникот кои се неопходни за изведување на наставниот процес и остварување на поставените задачи.

### 8.3.3.2. Улоги на наставникот

За да можат наставниците успешно да ја обавуваат својата воспитно-образовна работа мора да поседуваат неколку **улоги**, кои мора секојдневно да ги практикуваат и менуваат согласно ситуацијата во која се наоѓаат. Тој треба да биде во улога на: дидактичар; воспитувач; дијагностичар; наставно-научна улога; улога на координатор; креатор на нови интерперсонални односи; креатор на поволна социјална и емоционална клима во одделението.<sup>80</sup>

Лингрен (Lindgren, 1976, според Petrović-Vjekić, 1997), улогите на наставникот во наставната работа ги дефинира како „делови или секвенци од сложено однесување кое го развиваме се додека не стане вообичаено или рутинско“. Тој нагласува дека наставникот има повеќе улоги во наставната работа, кои зависат од карактеристиките на секој поединечен наставник. Тој улогите на наставникот ги класифицира на следниов начин:

1. *наставна и административна улога*: инструктор, модел, раководител на одделението, службеник, јавен работник;
2. *психолошки ориентирана улога* во која наставникот станува психолошки работник во одделението, уметник во односите со другите луѓе, социјален психолог, катализатор, клиничар;
3. *улога на самоизразување*, односно улоги преку кои покрај своето звање, остварува и некои други потреби: им помага на другите луѓе, ученик, родителска фигура, контролор и личност која тежнее кон професионална сигурност.

Секоја од овие улоги има свои специфичности кои меѓусебно може да се конфронтираат. Клучен проблем е како наставникот да ги интегрира сите овие улоги, како да ги надмине конфликтите и да го усклади она што тој го очекува од себе и она

<sup>80</sup> Retrieved from: <http://melihac.50webs.com/Copy%20of%20thankyou.htm>

што другите го очекуваат од него. Наставникот кој успешно ги интегрира сите овие улоги во својата професија успешно ја реализира својата воспитно-образовна работа.

### 8.3.3.3. Идентификација со наставникот

Младите личности имаат силна желба својата личност да ја обликуваат според некој пример. Преку учењето по модел, учениците секојдневно гледаат манифестации на различни особини на однесување, брзо ги учат истите и подоцна тие стануваат дел до нивното однесување. Покрај родителите, наставниците се главни личности преку кои учениците се идентификуваат и прифаќаат соодветен модел на однесување, и истовремено имаат и силно влијание на формирање на нивната личност. Затоа, наставниците и другите личности со кои младите живеат и работат треба да посветат посебно внимание на своето однесување.

**Идентификацијата**, како форма на социјално учење, на која особено се склони помалите ученици, подразбира поистоветување со „моделот на идентификување“, а во наставата тоа е обично наставникот, начинот на неговото однесување или емоционално реагирање. „Идентификувајќи се со наставникот, ученикот индиректно во текот на изведувањето на наставната работа тоа и му го покажува на наставникот, презентирајќи однесување кое е слично на неговото, поради што наставникот станува задоволен, го пофалува ученикот, го наградува и поттикнува кон понатамошни успеси. Пофалбата и наградата кај учениците го зајакнуваат чувството на прифатеност и саканост, придонесуваат за подобрување на неговиот статус во одделението, за градење на позитивна самоперцепција итн, што се рефлектира врз квалитетот на понатамошната комуникација, врз успехот во учењето, односно врз јавувањето на позитивни педагошки чувства“ (Тофовиќ-Ќамилова, 1995).<sup>81</sup> Во наставата, наставниците треба да се трудат на учениците да им понудат такви форми на однесување, преку кои тие ќе можат да се идентификуваат, да ги прифаќаат како свој модел на однесување и истовремено, директно, ќе придонесуваат и до формирање на позитивна емоционална клима во одделението.

---

<sup>81</sup> Тофовиќ-Ќамилова, М. (1995), *Уметничката литература и педагошките чувства*, Скопје:Метафорум

Наставникот со својата личност е еден од најзначајните фактори за позитивно емоционално насочување на учениците во наставата и прва алка во синџирот фактори кои имаат примарна улога во формирањето на позитивна емоционална клима во наставата. За да се формира позитивна емоционална клима во одделението, покрај добрата стручна подготовка на наставникот, потребно тој да има и одредени познавања од специфичностите на детскиот развој, како и да поседува одредени својства на неговата личност кои ќе овозможат формирање на блиски емоционални односи со учениците. Само наставниците кои се емоционално изградени и стабилни може кај учениците да создадат чувство на прифатеност и саканост и на тој начин да придонесат до јавувањето и одржувањето на позитивната емоционална клима во наставата. Затоа, наставниците, за да можат да формираат позитивна емоционална клима во своето одделение, треба да се трудат да бидат емоционално стабилни и да градат топли и блиски емоционални односи со своите ученици, како тие би се чувствувале сигурни и би биле поотпорни на негативните искуства. Оние наставници кои се емоционално нестабилни и непредвидливи, склони кон ексцеси со учениците, не можат да придонесат кон позитивно емоционално насочување на учениците во наставата.

#### 8.3.3.4. Емоционални компетенции на наставникот

Наставниците имаат важна улога во промовирање на **емоционалните компетенции**, преку формирање и негување на специфични односи со учениците, емоционално насочувајќи ги во текот на секојдневните активности и социјалните интеракции, креирањето на здрава емоционална експресија, градење на разбирање на емоциите, и создавање на услови во кои децата се чувствуваат ценети и ќе може да напредуваат. Градењето на емоционални компетенции кај учениците овозможува формирање на позитивни социјални врски и позитивно самопочитување, што е особено важно за подготвеност на учениците за училиште и за постигнување на академски успеси. Преку внимателното набљудување на учениците во училницата, на наставниците им се овозможува да го анализираат моменталното ниво на емоционалната компетенција и да планираат промоција на менталното здравје на учениците. Ваквите обсервации им помагаат на наставниците да креираат емоционален

профил за секој ученик кој ќе им послужи како водач при подучувањето на однесувањето на учениците, при планирањето на поттикнувачки стратегии кои ќе послужат како пример преку кој ќе се идентификуваат учениците. Ова е особено важно за да може наставниците да се осигураат дека учениците ги имаат потребните вештини за да функционираат ефикасно во поголеми социјални и училишни средини (контексти).<sup>82</sup>

#### 8.3.3.5. Лични својства на наставникот

За да се формира позитивна емоционална клима во одделението влијание има **личноста на наставникот** во целина: неговите лични карактеристики, како што се стручност, способност за предавање, правичност, смисла за хумор и начинот на кој наставникот комуницира и се однесува кон учениците, колегите и родителите.

Личноста претставува сложена и динамична организација на особини и карактеристични модели на однесување кои се уникатни и единствени за секоја индивидуа (Callahan, 1966). Личноста на наставникот е клучен фактор во ангажирањето и подготвувањето на ученикот за ефективно учење.

Истражувањата на личноста на наставникот се базираат на претпоставката дека наставникот како личност е значајна варијабла во воспитно-образовниот процес. Личноста влијае на однесувањето на наставникот на различни начини, преку интеракцијата со учениците, начинот на избирање на наставни методи, наставни средства и искуството од учењето (Murphy, 1972).

Ефективното користење на личноста на наставникот е зачано во управувањето со наставните активности. Личноста помага во предавањето, се наоѓа во процесот на комуникација меѓу наставникот и ученикот, дури и кога недостасуваат зборови (во невербалната комуникација). Наставникот чија личност му помага да ја креира и поткрепува средината за учење со цел учениците да се чувствуваат пријатно и каде ќе

---

<sup>82</sup>Promoting emotional competence in the preschool classroom, Retrieved from: <http://www.thefreelibrary.com/Promoting+emotional+competence+in+the+preschool+classroom.-a0225579864>

бидат мотивирани за учење, се вели дека има посакуван пресоналитет за учење (Callahan, 1972).<sup>83</sup>

Секоја индивидуа поседува посебни карактеристики на индивидуалноста кои истовремено влијаат и на нејзиното однесување кон другите личности како и на начинот на кој останатите се однесуваат кон неа. Така на пр. оној наставник кој има силно авторитативни карактеристики во својата личност ќе се труди истите да ги наметнува во односот и интеракцијата со неговите ученици и во техниките и методи кои ќе ги користи во наставата.

Личните карактеристики на наставникот претставуваат составен дел од неговиот авторитет. Од нив посебно се истакнуваат и нагласуваат оние карактерни особини и способности кои својата суштина ја манифестираат преку односите со другите луѓе, кон работата и кон себе. Во односите со другите луѓе, особено во односите со учениците, карактерните особини на наставникот најчесто се манифестираат преку: почитувањето на личноста и достоинството на ученикот, правилно однесување, објективно вреднување и оценување, доследност во барањата и личното однесување, почитувањето на мислењето на другите (ученикот), разбирање и уважување на проблемите, потребите и интересите на учениците.

Личните својства на наставникот имаат големо значење за остварување на позитивна емоционална клима во одделението. Тоа го покажуваат и голем број на истражувања, со кои е потврдено дека учениците голем приоритет даваат токму на овој вид својства. Според мислењето на учениците потврдено е дека личните својства на наставникот, како што се: љубезност, веселост, природност, добро расположение и смисла за хумор се наоѓаат на прво место, додека подолу се наоѓаат неговите стручни способности (според Тофовиќ-Ќамилова, 1995).

Еванс (Evans, 1975, според Тофовиќ-Ќамилова, 1995) утврдил дека, според мислењето на учениците, личните својства на наставникот се најважен фактор на успешна настава. Според резултатите до кои дошол овој истражувач, може да се заклучи дека учениците кај наставникот го респектираат и неговиот ангажиран однос во наставата. Затоа наставникот во текот на изведувањето на наставата не смее да биде рамнодушен и незаинтересиран, туку да соработува со учениците.

---

<sup>83</sup> Lew, J.F.W. (1977) Teaching and the teacher's personality, *Education journal No. VI*

Општо се смета дека личноста на наставникот во голема мера влијае врз креирањето на социо-емоционалната клима во одделението. Меѓутоа личноста е сложен структура и од овде се наметнува прашањето: кои се тие својства, особини и карактеристики на личноста на наставникот кои во голема мера влијаат на креирањето на позитивната клима во одделението. Роџерс (Rogers, 1985, според Братаниќ, 1993) укажува на некои особини на личноста на наставникот и квалитети на неговата работа кои во голема мера влијаат врз создавањето на клима во која се одвива учењето. Тоа се:

1. *Соочување со проблемот.* Тоа значи дека наставникот од учениците не бара само меморирање, туку создава поттикнувачка клима, односно учениците ги соочува со проблемот.

2. *Конгруентност на наставникот.* Тоа значи дека наставникот е единствена, интегрирана личност, дека е она што навистина е, без маски и фасади.

3. *Безусловна наклонетост.* Тоа значи дека постои наклонетост која не условена со ништо, не е заснована на вреднување, а која создава сигурност.

4. *Емпатичност.* Тоа значи учениците да се разберат од нивна точка на гледање, што условува наставникот ученикот да го прифати онаков каков што е. Тоа вклучува и способност за разбирање на чувствата на учениците.

5. *Дојживување на учениците.* Не е доволно наставникот да ги задоволува сите овие услови, туку потребно е и учениците да го доживеат како таков. Според тоа, особините на наставникот, како што се конгруентност, наклонетост, емпатичност, учениците мора да ги почувствуваат и доживеат во односот со наставникот.

#### 8.3.4. Стручна подготвеност на наставникот

Еден од факторите кој влијае врз создавањето на пријатна, стимулативна и креативна атмосфера во одделението, е техниката за изведување на настава, која не е врзана само со особините на личноста на наставникот, туку зависи и од неговата стручна и педагошка подготвеност. Постојат три главни елементи кои се вклучени во наставничките компетенции и кои придонесуваат до градење на авторитетот на наставникот, и тоа: познавање на предметот кој го предава, интерес и ентузијазам за предавање и способност тоа успешно да им се пренесе на учениците.

Учениците се доста осетливи и критични во просудувањето на способноста на својот наставник. Многу ученици може да го потценат авторитетот на својот наставник поради неговото недоволно познавање на предметот кој го предава. Иако тие помалку знаат од својот наставник, брзо воочуваат, познаваат кога некој наставник ја познава или не својата струка. Познато е дека учениците повеќе го ценат оној наставник и повеќе учат од оној предмет каде наставникот е постручен и кој повеќе бара од нив. И подоцна, во животот тие ќе се сеќаваат токму на тие наставници кои со своето знаење им помогнале да и тие самите научат повеќе.

Интересот и ентузијазмот на наставникот за предметот кој се предава во голема мера помага во креирањето на поволна позитивна емоционална клима во класот. Наставните содржини треба да бидат презентирани на начин на кој и кај учениците ќе се побуди интерес и ентузијазам за предметот. Притоа треба да се внимава и на начиот и тонот на гласот на кој сака тоа да го постигне кај учениците. Секоја наставна содржина бара изведба од наставникот која ќе биде интересна за учениците. Кога поставува прашања, тонот на неговиот глас треба да биде таков да покаже дека тој се интересира за одговорот на ученикот, и дека неговиот одговор ќе биде сослушан и земен во обзир.

Покрај солидното познавање на предметот кој го предава за еден успешен наставник многу е важно да биде способен и умешен да го пренесе знаењето на учениците.

Иако за време на школувањето понекогаш учениците се жалат на „тешки“ предмети и „строги“ наставници, факт е дека тие учат многу подобро доколку наставникот има позитивни лични особини и високо знаење. Наставникот кој го почитуваат и сакаат, не сака да разочара со своето незнаење или со лошо однесување.

### 8.3.5. Емпатичност

Учениците честопати наведуваат група на особини (разбирање на учениците, трпеливост и толеранција, препознавање на чувствата на учениците, советување, заинтересираност за учениците, љубов, правичност) позади кои може да се препознае **емпатичноста на наставникот**. Многу истражувачи ја истакнуваат оваа особина како еден од двата фактора (вториот е професионалната зрелост) кои обезбедуваат

успешност на наставникот (според Petrović-Bjekić, 2000). За да можат да се остварат целите на воспитно-образовната работа и за да можат учениците да ги развијат сопствените потенцијали и можности, треба да постои одредено емпатиско опкружување (како ехо на одредено однесување), кое во раното детство тоа го претставува семејството, а подоцна, на школска возраст тоа го прават наставниците преку својот однос кон учениците.

Истражувањата на кои се повикува Морган (Morgan, 1997, според Petrović-Bjekić, 2000) го истакнуваа значењето на емпатичноста на наставникот за реализирање на различни сегменти од наставниот процес. Кај оние наставници кои покажуваат повеќе емпатија, постои помал процент на бегане на учениците од часовите, помалку број на проблеми со однесувањето на учениците, подобар училишен успех, помал степен на збунетост на учениците и поголема мотивација.<sup>84</sup>

#### 8.3.6. Поддршка од страна на наставникот

Во текот на наставниот процес наставникот треба да им понуди **поддршка на учениците**. Да се поддржат учениците, значи наставникот да води сметка за нивното телесно и духовно здравје (учениците оптимално интелектуално да се оптеретат, да применува оптимален стил на работа во наставата-лежерна околина на поучување, слобода во изразувањето на сопственото мислење, образложување на критиката, соработнички односи, кооперативно учење и сл., преку препознавање и земање предвид можностите на секој ученик); го поттикнува интелектуалниот развој и работните навики кај своите ученици (што значи поставува такви интелектуални барања да може секој ученик да може да постигне најдобар можен успех во согласност со неговите способности); придонесува за морален развој на своите ученици (што значи развивање на морални норми, како што се уважување на човечкото достоинство, работна волја, уредност, точност, снаодливост, учтивост, толеранција, помагање на другите, демократско мислење и сл.). Со други зборови, поддршката на наставникот, односно неговата делотворност се огледува преку широкиот распон на стручни и

---

<sup>84</sup>Petrović-Bjekić, D. (2000). Success in teaching and empathy of teachers. *Psihologija*, 33(3-4), 499-520



професионални способности на наставникот, како на неговите наставни способности, така и на неговите човечки квалитети-емпатија, трпеливост (Delors, 1998).

Наставникот мора постојано да мисли за доброто на секој ученик и на одделението во целина, да биде добар кон учениците, самокритично да согледа како учениците го доживуваат него како наставник и неговиот стил на работа, дали се задоволни од наставата и меѓуодносите кои постојат во одделението (наставник-ученик) и да се труди да стекне доверба и почит кај своите ученици и нивните родители. Доколку дојде до отсуство на поддршката од наставникот, основата за развој на ученикот ќе стане нестабилна, а своето незадоволство учениците ќе го пренесат и на своето семејство и со своето лично незадоволство директно ќе влијаат и на незадоволството на родителите од училиштето.<sup>85</sup>

Факторот, поддршка на наставникот на учениците спаѓа во најсложените, а истовремено и најодговорна активност на наставникот во воспитно-образовниот процес. Поддршката и помошта на наставникот се состои од неколку компоненти, и тоа: *прифаќање на индивидуалитетот на ученикот, покажување на трпеливост и смиреност* (со смиреноста и трпението на наставникот, учениците спонтанно ќе превземаат и развиваат емоционална интелигенција), *одржување на умерена дистанца кон учениците* (поставување на „умереност“ во која ќе нема преголема блискост, ниту меѓусебно исклучување), *оптимистички очекувања* (со оптимистичката порака од наставникот, од типот „јас верувам во тебе, ти тоа го можеш“ и сл., ученикот сфаќа дека наставникот го поддржува, дека очекува најмногу од него и најмногу му дава, со високите очекувања наставникот мора ученикот да го сфати како целовита личност, а не како „празен сад, кој треба да се наполни“ и со наставните постапки да го доведува во ситуации самиот да ги спознае своите можности и желбата за сопствен развој), *поттикнување и храбрење на ученикот* (за голем број на ученици, особено оние кои не ја совладале умешноста на размислување и учење, поттикнувањето и охрабрувањето од наставникот е клуч за негов успех), *изнесување на виделина на позитивноста и давање на можност на учениците да се „поправат“* (давање можност на учениците да се „поправат“, нагласувањето на неговите видливи позитивности, може значително да

<sup>85</sup> Jagić, S., Jurčić, M., (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom, *Acta Iadertina*, 3(2006), 3-27, Retrieved from: <http://www.unizd.hr/Portals/41/acta%20iadertina/acta2006screen.pdf>

придонесе за трајно подобрување на однесувањето на ученикот) (Jurić, 1992; Stoll i Fink, 2000; Louis i sur., 1991, Cindrić, 1995; Delors, 1998, според Jagić, 2006)<sup>86</sup>.

Сите овие елементи на поддршката на наставникот се однесуваат како на воспитанието (водењето на процесот на раст и развој на ученикот), како и на образованието на ученикот (поучување како се учи и стекнување на применливи знаења). На тој начин наставникот не се прилагодува на ученикот и на неговите моментални развојни и афирмативни потреби, туку ги анализира максималните развојни и афирмативни потреби на ученикот.

Улогата на наставникот, како главен носител на воспитно-образовниот процес, не се однесува само на пренесување на знаења, туку и способност да управува, раководи, секојдневно да усвојува нови знаења и способности, да бара одговор на прашањата: какви барања треба да му се постават на секој ученик во зависност од неговите способности и развој, кои средства и методи да ги примени за да може ученикот подобро да разбере. Тој мора добро да го познава она кое им го предава на учениците, односно предметот кој го предава, и да се интересира и да ги следи најновите сознанија од таа област, истите да ги вградува во наставните содржини и со љубов и внимание да им ги пренесува на учениците.

Професијата наставник во себе интегрира когнитивни способности, познавање на предметот, т.е стручна подготвеност, педагошка компетентност и особини на личноста. Притоа интегративна улога има и **мотивацијата** на наставникот за наставна работа за да може сите овие компоненти да ги активира и применува во својата секојдневна наставна работа.

---

<sup>86</sup> Jagić, S., Jurčić, M., (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom, *Acta Iadertina*, 3(2006), 3-27, Retrieved from: <http://www.unizd.hr/Portals/41/acta%20iadertina/acta2006screen.pdf>

---

---

## МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

---

---

### 1. Предмет

Врз основа на емпириски истражувања, пред се на училишната ефективност (преку истражување на училишниот развој, подобрување на ефектите од учењето и сл.) може да се воочи дека значаен дел од истражувањата во светот е посветен на проучувањето на социјалните аспекти на воспитно-образовниот процес.

Интерес за социјалните процеси во училиштето први покажале социјалните психолози. Резултатите од првите истражувања ги потврдиле сфаќањата дека позитивната, стимулативна клима во училишните групи во голема мера влијае на резултатите од учењето (Withall & Lewis, 1964).

Во поновите емпириски истражувања во ова поле, училницата се разгледува како микросистем во кој доаѓа до интеракција меѓу учениците, наставниците и учењето (Talton & Simpson, 1987). Наодите на овие бројни истражувања укажуваат на силната врска меѓу ученичките перцепции за одделенската клима и различните когнитивни и афективни резултати. На тоа укажал и Фрејзер (Fraser, 1998) преку анализата на речиси 40 објавени резултати од истражувања, каде покажал дека постои врска меѓу резултатите и перцепцијата на одделенската клима која е потврдена преку користењето на бројни различни инструменти, во различни земји и од различни истражувачи.

Педагошката клима (одделенска и училишна) како феномен во последно време станува средиште на проучување на мрежата на социо-емоционалните односи кои владеат во училиштето. Во последно време имаме децентрализација на вниманието од манифестниот (кој се однесува на учењето на предметите и темите кои се обработуваат) кон скриениот курикулум (кој ги вклучува пораките кои учениците ги добиваат преку своите училишни искуства и кои се темелат врз

основа на тоа како се постапува со учениците, ставовите и вредностите кои им се пренесуваат за нивната улога, нивната вредност и постигнувањата како поединци).

Еден од основните услови за успешна педагошка работа е поттикнувањето на поволна ефективна атмосфера во наставата. Фрејзер истакнува дека квалитетот на опкружувањето во кое учениците учат, игра пресудна улога во она што сакаме образованието да стане (Fraser, 2002). Прашањето кое ни се наметнува не е дали средината/амбиентот/климата може да ја менуваме за да би постигнале подобар образовен резултат, туку на кој начин тоа може да се постигне.

Со оглед на актуелноста на овој проблем, и неговата недоволна истраженост во рамките на нашата држава, се обидовме да ја истражime емоционалната клима во одделението и начинот на кој таа влијае врз однесувањето на учениците.

Поточно основен предмет на истражувањето е беше *климата во класот детерминирана од начинот на работа на наставникот и нејзиното влијание врз однесувањето на учениците*

## 2. Дефинирање на основните поими

За да се објасни предметот на истражувањето дефинирани се оние поими кои се од суштествено значење за него, односно: педагошка клима, емоционална клима, интерперсонални односи, стил на раководење, форми на работа.

**Педагошка клима** – термин кој во научниот јазик егзистира паралелно со други поими, како што се: училишна, одделенска, наставна, амбиент, социо-емоционална, психолошка или педагошка атмосфера и многу други слични синоними. Сите овие поими, настанати по аналогија со географското поимање на климата, во научниот јазик на педагогијата се релативно нови и различно се користат за атрибуција на некој од бројните аспекти или димензии на меѓучовечките односи во воспитниот процес.

Петковски училишната клима ја дефинира како „воспоставен амбиент во некое училиште кој е одраз на тоа како во него се чувствуваат и однесуваат вработените, учениците и другиот персонал“ (Петковски, К, Алексова, М. 2004, стр.40).

**Емоционална клима** – афективен тон во односите меѓу наставникот и ученикот, како и во односите меѓу самите ученици и меѓу наставниците, а кој е последица на воспоставената интеракција. Видот и количината на интеракција меѓу учениците и наставникот, степенот на демократичност на односите во одделението, доминантните облици на мотивирање (натпреварување, видови награди или казнување) придонесуваат за формирање на емоционална атмосфера во одделението. Важно е кај учениците да се јави чувство на задоволство, да постои позитивна емоционална клима која ќе влијае врз формирањето на позитивни ставови кон училиштето.

**Интерперсонални односи** – е сложен и динамичен однос во пар или група кој го одредува однесувањето меѓу личностите кој учествуваат во него и чии основни карактеристики се: интеракција, реципроцитет, циркуларно стимулирање и делување на несвесното. Од овде произлегува дека однесувањето на една личност во интерперсоналниот однос е условено од однесувањето на другите личности, односно дека секој поединец во одреден однос може да го разбереме само доколку го согледаме при неговата интеракција со другите личности во тој однос (Brananić, 1993, стр.31).

**Стил на раководење** – е дефиниран како специфичен начин на однесување или збир на специфични, намерни или ненамерни, постапки на наставникот кон учениците, со кои се определува карактерот на нивната меѓусебна комуникација и придонесува за развој на определени способности и особини кај нив. Истражувањето на стиловите на воспитно-образовната работа укажуваат дека одделни начини на раководење со наставата влијаат врз формирањето на позитивна емоционална атмосфера во неа.

Постојат повеќе категоризации на стиловите на раководење, но една од најексплоатираните низ литературата е следнава: демократски, автократски и анархичен или лесерфер (*laissez faire*).

*Демократскиот стил на раководење* се карактеризира со тоа што сите одлуки за тоа што ќе се работи и на кој начин ќе се реализираат донесените одлуки во заедничка демократска атмосфера и дискусија со сите членови во групата. Наставникот само ја насочува и ја помага работата во групата, а не наредува и не се поставува над сите. Тој, значи ги охрабрува, им дава информации, сугестии и ги

поттикнува. Во таква демократска атмосфера одговорноста за успехот во работата е поделен меѓу сите членови на групата. Затоа на крајот од работата е присутно чувство на задоволство поради завршената работа и користа од тоа за поединецот и за групата во целина. Учениците заедно со наставникот донесуваат одлуки за тоа кои ќе бидат објективните критериуми за вреднување на успешноста или неуспешноста во работата.

*Автократски стил на раководење* се карактеризира со тоа што сите одлуки за активностите на групата и нивната реализација ги донесува раководителот (наставникот), без соработка со другите членови во групата. Водачот е над сите, над групата и само издава наредби и често ја прекинува спонтаната иницијатива на останатите членови на групата.

Во *лесерфер (laissez faire) начинот на раководење* наставникот има пасивна улога, а учениците имаат потполна слобода да работат како сакаат. Наставникот им нуди помош и ги информира само тогаш кога тие тоа ќе го побараат. Значи, наставникот сам не превзема никаква иницијатива за да може групата ученици да постигне подобри резултати, ниту пак таа иницијатива ја поттикнува кај останатите членови во групата. Тој не врши вреднување на работата ниту на поединецот, ниту на групата во целина (во смисла на пофалба или критика).

**Форми на работа** – под наставни форми се подразбира различни начини на организирање на наставниот процес кои произлегуваат од меѓусебниот однос на ученикот и наставникот и наставниот материјал. Постојат повеќе квалификации на наставните форми, но најчесто применувана е онаа во која како критериум се зема бројот на ученици во паралелката кои истовремено работат на одредена задача. Според овој критериум дефинирани се следниве наставни форми: фронтална, групна, работа во пар и индивидуална<sup>1</sup>.

### 3. Цел

Познато е дека меѓу училиштата, во рамките на ист образовен систем, покрај сличностите, постојат и значителни разлики. Што ги условува тие разлики, како се доаѓа до нив и како тие влијаат на квалитетот на образование, се прашања кои се

---

<sup>1</sup> Вилотијевиќ, М. (2000) *Дидактика*, II издање, Београд: Научна књига

почесто се поставуваат и меѓу стручњаците и меѓу лаиците кои се заинтересирани за исходот од школувањето.

Покрај разликите кои се однесуваат на физичкиот изглед на училиштето (местоположба, број на училници, среден училишен двор, материјално-техничка опременост на училиштето и училниците...), постојат и разлики во однос на стручност на наставниците, комуникацијата која тие ја остваруваат со учениците, начинот на кој го пренесуваат наставното градиво, односно според видот на социо-емоционалната клима која постои во класот/одделението.

Постоењето на поволна одделенска клима е важен услов за успех на еден колектив (клас/одделение). А како темел или основа за постоењето на поволна работна клима е позитивната емоционална клима.

За таа цел спроведовме истражување, меѓу учениците во средните училишта, со цел да добиеме сознанија за емоционалната клима која постои во училницата, како и да ги детерминираме факторите кои ја условуваат позитивната емоционална клима. Истовремено, цел ни беше да ги утврдиме и ставовите на учениците и наставниците за тоа како ја доживуваат и оценуваат емоционалната клима во класот и какво е влијанието на емоционалната клима врз однесувањето на учениците.

#### **4. Задачи**

Соодветно на поставената цел ги поставивме следниве истражувачки задачи:

##### **I гр. задачи**

Првата група на задачи се однесува на определување на емоционалната клима која владее во училницата преку начинот на кој наставникот го организира часот (преку следниве категории):

1. Да се утврдат интерперсоналните односи во одделението;
2. Да се утврдат личните особини на наставникот;
3. Да се утврди стручната оспособеност на наставникот;
4. Да се утврди стилот на раководење на наставникот;
5. Да се утврдат формите на работа во училницата;
6. Да се утврди кои средствата на работа ги користи наставникот.

## II гр. задачи

Втората група на задачи се однесува на споредувањето на разликите во проценките:

1. Да се утврдат разликите во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на интерперсоналните односи во одделението, личните особини на наставникот, стручната оспособеност на наставникот, стилот на раководење на наставникот, формите и средствата на работа кои ги користи наставникот;
2. Да се утврдат разликите во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различни средни училишта;
3. Да се утврдат разликите во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците со различен училишен успех
4. Да се утврдат разликите во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол;
5. Да се утврдат разликите во проценката меѓу учениците и наставниците во проценувањето на емоционалната клима;
6. Да се утврдат разликите во проценката меѓу наставниците од различни средни училишта;
7. Да се утврдат разликите во проценката меѓу наставниците со различно работно искуство;

## 5. Хипотези

Поаѓајќи од предметот и целта на истражувањето ја поставивме следнава главна хипотеза:

*Претпоставуваме дека не постои разлика во ставовите на учениците за проценувањето на емоционалната клима во класот.*

Врз основа на главната хипотеза изведени се следниве помошни хипотези.

За првата група на задачи:

1. Учениците позитивно ги оценуваат интерперсоналните односи кои владеат во класот;



2. Кај учениците доминираат позитивни ставови во однос на личните особини што ги поседуваат наставниците;
3. Учениците позитивно ја оценуваат стручната оспособеност на наставникот;
4. Учениците позитивно го оценуваат стилот на раководење на наставникот;
5. Учениците сметаат дека наставникот користи разновидни форми и средства на работа.

За втората група на задачи:

1. Не постои статистички значајна разлика во оценките на учениците за емоционалната клима во зависност од средното училиште
  - 1.1. Не постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на интерперсоналните односи во одделението;
  - 1.2. Не постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на личните особини на наставникот;
  - 1.3. Не постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на стручната оспособеност на наставникот;
  - 1.4. Не постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на стилот на раководење на наставникот;
  - 1.5. Не постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на формите и средствата на работа кои ги користи наставникот;
2. Не постои статистички значајна разлика во оценките на учениците за емоционалната клима во зависност од успехот;
3. Не постои статистички значајна разлика во оценките на учениците за емоционалната клима во зависност од полот;
4. Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците, во однос на интерперсоналните односи во одделението;

5. Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците, во однос на личните особини на наставникот;
6. Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците, во однос на стручната оспособеност на наставникот;
7. Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците, во однос на стилот на раководење на наставникот;
8. Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците, во однос на формите и средствата на работа кои ги користи наставникот;
9. Не постои статистички значајна разлика меѓу видот на средно училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот;
10. Не постои статистички значајна разлика меѓу видот на средно училиште и оценките на наставниците за емоционалната клима која постои во нивниот клас;
11. Не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот;
12. Не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и оценките на наставниците за емоционалната клима која постои во нивниот клас.

## **6. Методи, техники и инструменти**

Во согласност со теоретската рамка на овој проект, поставените цели, задачи и истражувачки хипотези истражувањето е емпириско, засновано на *дескриптивниот метод* низ моделите на аналитичко-дескриптивниот приод, компаративно-дескриптивниот и интерпретативно-дескриптивниот приод.

Аналитичко-дескриптивниот приод овозможува сознанија за теоретските и практичните поставки на предметот на истражување; компаративно-дескриптивниот приод овозможува да се споредат и опишат појавите кои ќе се испитаат со истражувањето, нивната поврзаност, зависност, независност и сл.; со

интерпретативно-дескриптивниот приод ќе се интерпретираат и толкуваат податоците добиени со користење на квантитативните техники на истражувањето.

Доминантно обележје на истражувањето е тоа дека се потпира на перцепцијата (доживувањето) на учениците на одделенската/емоционалната клима, односно на субјективни, а не на објективни показатели на емоционалната клима во одделението, изразена преку категориите: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот.

При истражувањето користевме инструмент, прашалник / скала на процена, за учениците и за наставниците, кој е конструиран, целно за потребите на истражувањето (по урнек на стандардизираните тестови за проценување на климата во одделението). Инструментот се состои од два дела:

Првиот дел од прашалникот е наменет за собирање на општи податоци: училиште, место, клас, пол, успех на крај од претходната година, етничка припадност - за учениците и работно искуство, степен на образование, етничка припадност, клас на кој е класен раководител – за наставниците.

Прашањата се наменети за операционализација на индикаторите на независните варијабли: вид на училиште, работно искуство на наставниците, пол на ученикот, успех на ученикот.

Вториот дел од инструментот за ученици го сочинуваат искази, ајтеми на инструментот, кој е конструиран за потребите на истражувањето, со цел да ја утврдиме емоционалната клима која владее во класот, проценета преку пет категории: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење, форми и средства на работа на часот.

Кај инструментот за наставници, покрај исказите, ајтемите за проценка на климата во одделението кои се дадени во прашалникот за ученици, се додадени дополнителни прашања преку кои тие го проценуваат својот ангажман во креирањето на позитивна клима во класот и активностите и мерките кои ги превземаат за нејзино подобрување.

## 7. Варијабли

Во истражувањето ги дефиниравме следниве варијабли:

- **Независни варијабли** претставуваат: вид на училиште, работно искуство на наставниците, пол на ученикот, успех на ученикот и емоционалната клима определена преку следниве категории: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење, форми и средства на работа на часот.
- **Зависни варијабли:** ставови на наставници и ученици, однесување на учениците

## 8. Популација и примерок

За потребите на истражувањето беше користен примерок **збир** - испитаниците опфатени во истражувањето беа вклучени како членови на група (цел клас). Изборот на класовите беше намерен. Во примерокот беа опфатени класови од средните училишта во општина Штип, Радовиш, Кратово и Струмица (III и IV година од средните училишта).

Со ова истражување, покрај учениците, беа опфатени и наставниците кои работат со тие ученици. Популацијата наставници ја сочинуваат наставници кои се класни раководители на соодветните класови опфатени со примерокот.

Одлуката во истражувањето да се вклучат различни средни училишта е поради варијабилноста на предметот на мерење. Од досегашните истражувањето на училишната ефективност, познато е дека училиштата се доста слични, во поглед на нивните формални обележја и по организацијата на работа, меѓутоа сепак значително може да се разликуваат меѓусебно во поглед на климата која владее во училиштето и внатре во класот, како и во однос на други обележја кои директно или индиректно може да влијаат на постигнувањата на учениците (материјално-техничка опременетост, начин на употреба на дидактичките материјали и средства, кадровската структура и сл.).

*Примерок ученици.* Изнесува 580 ученика, распоредени во 22 (дваесет и два) класа, во четири града, во шест различни средни училишта.

Табела 1. Број на ученици во примерок по училишта од различни градови опфатени во истражувањето

Град	f	%
Штип	296	51%
Радовиш	96	16,6%
Струмица	98	16,9%
Кратово	90	15,5%
Вкупно	580	100%

Табела 2. Број на ученици во примерок по вид на училишта опфатени во истражувањето

Вид на училиште	f	%
Гимназија	213	36,7%
Електро-машинско	83	14,3%
Медицина	143	24,7%
Музичко	62	10,7%
Земјоделско	47	8,1%
Хемиско	32	5,5%
Вкупно	580	100%

Според пол, бројот на ученици во училиштата опфатени со примерокот е следниов:

Табела 3: Број на ученици во примерок според пол

Пол	f	%
машки	272	46,9%
женски	308	53,1%
Вкупно	580	100%

Според успех на крајот од учебната година, бројот на ученици е следниов:

Табела 4: Број на ученици во примерок според успехот на крајот од претходната училишна година

Успех	f	%
Единица	2	0,3%
Двојка	58	10,0%
Тројка	183	31,6%
Четворка	142	24,5%
Петка	195	33,6%
Вкупно	580	100%

*Примерок наставници.* Вклучени се 22 (дваесет и два) наставници кои се класни раководители на соодветните класови опфатени со примерокот.

Табела 5: Број на наставници во примерок по училишта од различни градови опфатени во истражувањето

Град	f	%
Штип	10	45.5%
Радовиш	4	18.2%
Струмица	4	18.2%
Кратово	4	18.2%
Вкупно	22	100%

Табела 6. Број на наставници во примерок по вид на училишта опфатени во истражувањето

Вид на училиште	f	%
Гимназија	8	36.4%
Електро-машинско	3	13.6%
Медицина	5	22.7%
Музичко	2	9.1%
Земјоделско	2	9.1%
Хемиско	2	9.1%
Вкупно	22	100%

Според степенот на образование, сите наставници опфатени со примерокот се изјаснија дека имаат завршено високо образование.

Во однос на работното искуство, примерокот наставници изгледаше вака:

Табела 7: Работно искуство на наставниците опфатени во примерокот

Работно искуство	f	%
0-5	3	13.6%
5-10	6	27.3%
10-15	3	13.6%
15-20	5	22.7%
20-25	5	22.7%
Вкупно	22	100%

### 9. Тек на истражувањето

Истражувањето беше спроведено во првото полугодие на учебната 2010/11 година. Тоа беше реализирано во соработка со учениците, наставниците и директорите од училиштата кои беа вклучени во примерокот за истражување. Примерокот се состоеше од 580 ученика, од 22 (дваесет и два) класа, и 22 (дваесет и два) наставници, класни раководители на соодветните класови, во четири средни училишта во општина Штип, Радовиш, Кратово и Струмица.

Истражувањето беше анонимно, доброволно и временски ограничено на еден школски час (односно за време на класниот час). Потребните упатства и целта на истражувањето на испитаниците им беа соопштени усно, непосредно пред почетокот на истражувањето. Сите испитаници одговараа на прашањата кои беа поставени во прашалникот.

### 10. Статистичка обработка на податоците

Добиените истражувачки податоци беа обработени квантитативно. Во текот на истражувањето беа користени следниве статистички постапки:

- Дескриптивна статистика - постапки за пресметување на аритметички средини, стандардни девијации, проценти;
- Тестирање на значајноста на разлики меѓу аритметички средини со примена на t – тест и F –тест (ANOVA)

Податоците се обработени со статистичкиот пакет SPSS19.

---

## **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

---

Со користењето на соодветни инструменти и техники за истражување, поконкретно со поставени прашања во прашалникот – скалер за наставниците и скалерот за ученици настојувавме да дојдеме до соодветни податоци за неколку нешта. Заради полесно следење на основните наоди на истражувањето, резултатите до кои дојдовме во текот на истражувањето ги групиравме, според главните варијабли, во неколку целини:

1. Да се утврдат ставовите на учениците во однос на проценувањето на емоционалната клима која постои во нивниот клас, проценета преку категориите: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот и форми и методи кои ги користи наставникот во текот на својата работа;
2. Да се утврди дали постои разлика меѓу ставовите на учениците со различен успех во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот;
3. Да се утврди дали постои разлика меѓу ставовите на учениците од различен пол во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот;
4. Да се утврдат ставовите на наставниците во однос на нивниот ангажман во креирањето на поволна емоционална клима во својот клас, и во однос на мерките и активностите кои ги превземаат за истата да се подобри;
5. Да се утврдат и споредат ставовите на учениците и наставниците во однос на емоционалната клима која постои во нивниот клас, проценета преку категориите: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот и форми и методи кои ги користи наставникот во текот на својата работа.



## 1. СТАВОВИ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПРОЦЕНУВАЊЕТО НА ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА КОЈА ПОСТОИ ВО НИВНИОТ КЛАС

### 1.1 Емоционалната клима во класот оценета од страна на учениците

За да ги утврдиме ставовите на учениците во однос на нивното проценување на емоционалната клима која постои во нивниот клас, проценета преку неколку категории: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот и форми и методи кои ги користи наставникот во текот на својата работа, се обидовме да дадеме одговор на поставените хипотези.

#### 1.1.1 Проценка на интерперсоналните односи

Скалата на ставови за интерперсоналните односи е дадена во форма на петостепена ликертова скала со модалитети на интензитет на зачестеност (односно присуство на одреденото својство) од – речиси никогаш; ретко; понекогаш; често и скоро секогаш. Теориски распонот на скалата е од 1 до 5.

Анализата ја започнавме преку интерперетација на првата поставена хипотеза, од првата група на поставени задачи, која гласи: *учениците позитивно ги оценуваат интерперсоналните односи кои владеат во класот.*

Табела бр. 8: Проценка на интерперсоналните односи од страна на учениците кои владеат во класовите во сите средни училишта опфатени со примерокот

	Гимназија	ЕМ УЦ	Медицина	Музичко	Земјоделско	Хемиско	Вкупно (Mean)
Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот	4,64	4,39	4,61	4,76	4,79	4,47	4.61
Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата	3.66	3.49	3.65	4.05	4.04	3.50	3.73
Во мојот клас секој е мој пријател	4.06	3.83	4.07	3.94	4.47	4.41	4.13
Во нашиот клас меѓусебно добро се познаваме	3.99	3.93	4.03	4.26	4.38	4.41	4.17
Нашиот клас е весел	4.26	4.27	4.33	4.39	4.32	4.16	4.29
Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓу себе за да видиме кој е најдобар	2.70	2.58	2.45	2.77	3.00	2.88	2.73
Некои ученици секогаш се трудат нивното домашно да биде подобро од другите	2.81	2.07	2.78	3.21	2.83	2.94	2.77
Повеќето од учениците сакаат задачите да ги направат подобро од другите	3.33	2.90	2.90	3.52	3.21	3.34	3.20
Во нашиот клас уживаме во училишната работа	3.00	3.04	3.08	3.21	3.53	3.72	3.26
Учениците во класот ми помагаат	3.49	3.39	3.55	3.44	3.55	3.69	3.52
Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење	3.82	3.55	3.97	3.95	4.06	4.25	3.93
Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот	3.13	3.14	3.57	3.58	4.06	4.03	3.59
Наставникот со внимание го слуша секое мое прашање	4.09	3.59	4.15	4.19	4.04	4.38	4.07
Наставникот се труди да одговори на секое мое прашање	4.16	3.77	4.37	4.40	4.40	4.28	4.23
Од наставникот можам да побарам помош и надвор од училиштето (вон училиштето)	3.54	2.84	3.45	4.16	3.36	3.88	3.54
Вкупно (Mean)	3.65	3.39	3.66	3.85	3.87	3.89	3.72

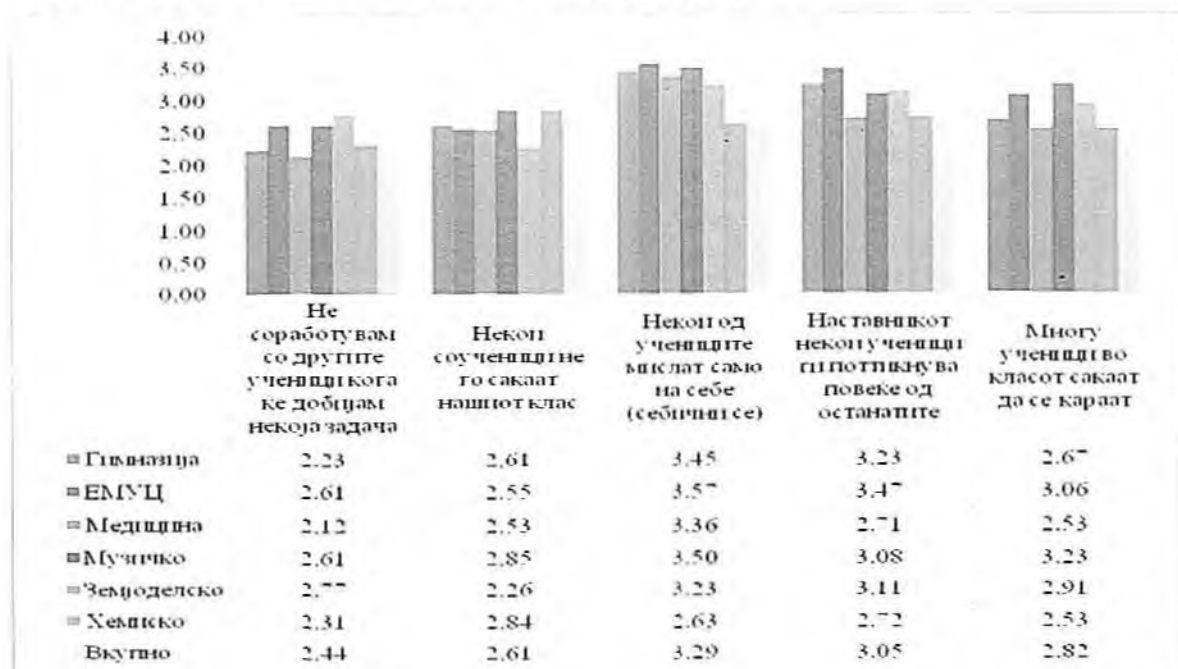
Интерперсонални односи

Преку прегледот на податоците во табелата (табела бр. 1), каде се прикажани аритметичките средини на одговорите кои ги дале учениците, на секој исказ одделно, како и групно преку аритметичката средина на исказите од целата категорија -*интерперсонални односи* - можеме да заклучиме дека учениците позитивно ги оценуваат интерперсоналните односи кои владеат во нивните класови. Имено, учениците од шесте средни училишта кои се опфатени со примерокот, високо ги оцениле интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас (3,72).

Највисока оценка во проценувањето на интерперсоналните односи кои владеат во нивниот клас, учениците од сите училишта дале на првиот исказ кој гласи: *Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението* (4,61). Најниска оцена учениците дале на исказот: *Не соработувам со другите ученици кога ќе добијам некоја задача* (2,44).

Меѓу овие 20 искази, преку кои сакаме да ги процениме интерперсоналните односи кои постојат во класот, додадовме и пет негативни искази преку кои сакавме да го утврдиме реалното мислење на учениците за интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас. Од нив најнегативно е оценет исказот: *Некои од учениците мислат само на себе (себични се)* (3,29), што говори дека во класовите постојат поголем број на ученици кои мислат на само на себе и своите потреби, занемарувајќи ги притоа останатите ученици од класот. Потоа следува исказот: *Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите* (3,05), што укажува на тоа дека сепак наставниците во текот на својата работа фаворизираат и поттикнуваат одреден број на ученици, за разлика од останатите, *Многу ученици во одделението сакаат да се караат* (2,82), *Некои соученици не го сакаат нашето одделение* (2,61), и на крај најслабо е оценет исказот: *Не соработувам со другите ученици кога ќе добијам некоја задача* (2,44). Интересно е да се забележи дека големиот број на ученици кои одговориле дека мислат само на себе и на своите потреби истовремено истовремено одговориле дека и самите, кога ќе добијат одредена задача работат сами, без притоа да соработуваат со останатите ученици.

Графикон бр.1: Проценка на интерперсоналните односи во класот од страна на учениците на исказите кои се негативно формулирани



Компарацијата на одговорите на учениците од средните училишта не доведе до заклучок дека категоријата интерперсонални односи, највисоко е оценета од учениците од средното музичко училиште (3.66), а најниска од учениците од ЕМУЦ (3.39).

Продолживме со анализа на резултатите на одговорите на прашањата на секое училиште одделно. Ученците од гимназијата највисоко го оцениле исказот *Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението* (4,64), а најниско исказот: *Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓусебе за да видиме кој е најдобар* (2,70), што би значило дека не постои натпреватрувачки дух меѓу учениците кога работат на одредени задачи зададени од страна на наставникот.

Учениците од средното електро-машинско училиште, највисоко го оцениле исказот: *Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението* (4,39), а најниско: *Некои ученици секогаш се трудат нивното домашно да биде подобро од другите* (2,07).

Исто како претходните, и учениците од средното медицинско училиште, највисока оценка, дале на исказот *Пријателски се однесувам кон останатите*

ученици во одделението (4,61), а најниска на Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓусебе за да видиме кој е најдобар (2,45).

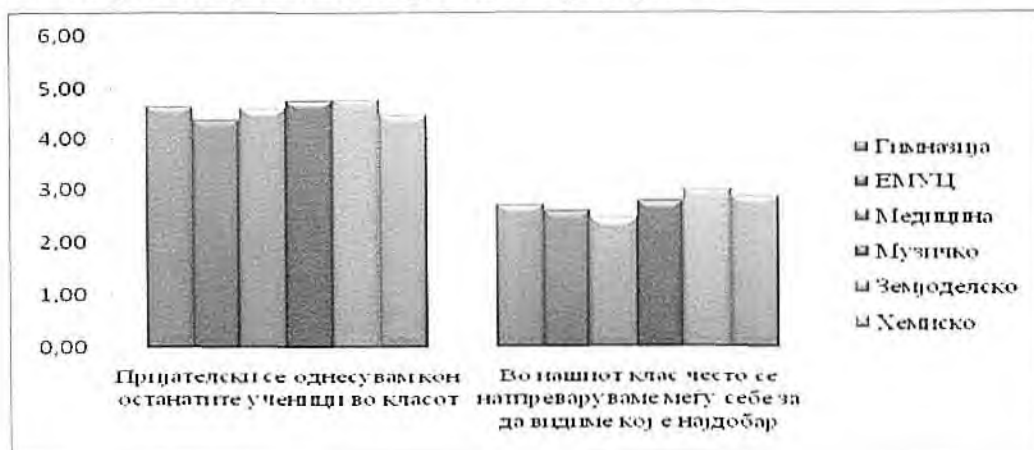
И кај учениците од средното музичко училиште највисоко е оценет исказот Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението (4,76), а најниско: Во нашиот клас честопати се натпреваруваме меѓусебе за да видиме кој е најдобар (2,77).

Исто како и кај претходните училишта, и учениците од средното земјоделско училиште, највисоки оценки дале на исказот: Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението (4,79), а најниско исказот: Некои ученици секогаш се трудат нивното домашно да биде подобро од другите (2,83)

И учениците од средното хемиско училиште, највисоко го оцениле исказот: Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението (4,47), а најниско исказот: Во нашиот клас честопати се натпреваруваме меѓусебе за да видиме кој е најдобар (2,88).

При анализата на резултатите кои ги добивме преку компарација на одговорите на учениците од различните средни училишта кои се опфатени со примерокот, забележавме дека учениците од сите училишта највисоки оценки дале на исказот: Пријателски се однесувам кон останатите ученици во одделението, кој највисоко е оценет од учениците од земјоделското училиште (4,79), а најниско од учениците од ЕМУЦ (4,39). Најниски оценки учениците дале на исказот Во нашето одделение често се натпреваруваме меѓу себе за да видиме кој е најдобар.

Графикон бр.2: Приказ на одговори кои највисоко и најниско се оценети од учениците од средните училишта опфатени со примерокот::



Ако земеме предвид колку се значајни интерперсоналните односи за постоењето на позитивна емоционална клима во класот и колку таквата клима се рефлектира врз однесувањето на учениците, како и врз нивниот училишен успех, можеме да заклучиме, а истовремено да ја прифатиме и поставената хипотеза, дека учениците, речиси од сите средни училишта кои се опфатени со примерокот дале високи оценки, односно *позитивно ги оцениле интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас.*

#### 1.1.2 Проценка на личните особини на наставникот

Наставата и целокупната воспитно-образовна работа се одвива во заемен однос ученик-наставник. Односот на наставникот кон ученикот, кон неговата личност е сложен, интерперсонален и интеракциски, кој зависи од повеќе фактори.

Еден од тие фактори е личноста на наставникот, неговите ставови, вредносни постапки, кои се изразуваат преку секојдневниот контакт со учениците. Наставникот со својата работа, изглед и однесување влијае врз климата која постои во класот, на односите кои се формираат во класот и индиректно делува и на однесувањето на учениците и нивниот однос кон учењето и наставата.

Според мислењето на некои современи психолози (N.V. Kuzmina, кај Ристовска, 51) успехот на наставниците исклучиво зависи од педагошките способности, кои пак претставуваат: „збир од својствата на личност што одговараат на барањата на педагошката дејност, обезбедуваат лесно совладување на таа дејност и постигнување високи резултати во неа.“

На ова се надоврзува нашата втора поставена хипотеза, од првата група на задачи: *кај учениците доминираат позитивни ставови во однос на личните особини што ги поседува наставникот.*

Од прегледот на резултатите, кои ги добивме преку одговарањето на учениците на исказите кои се однесуваа на проценувањето на личните особини на наставникот и нивното влијание за формирање на позитивна клима во класот, забележавме контрадикторни резултати. Имено целата категорија –*лични особини на наставникот*, е оценета ниско (2.93), меѓутоа анализата на поделните одговори кои ги дале учениците покажува високи оценки на одделни карактеристика на личноста на наставникот. Затоа анализата на оваа категорија ја вршевме одделно

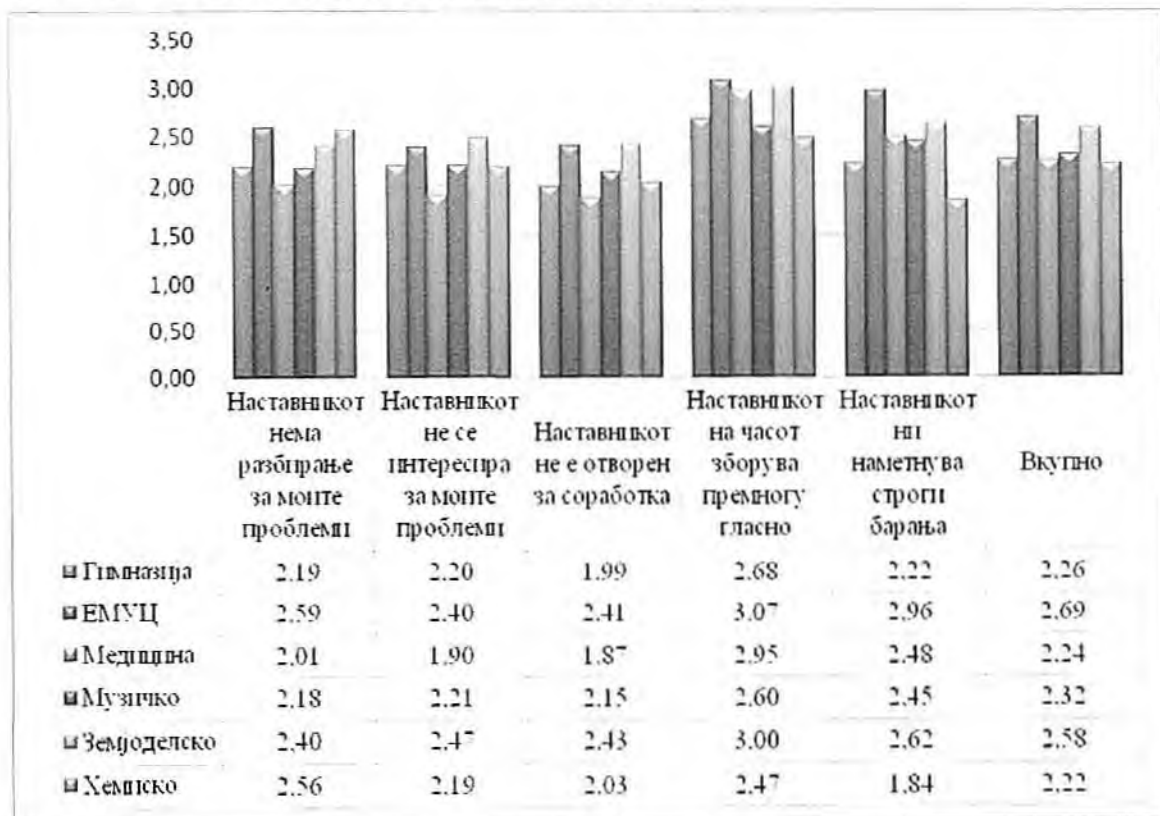
само за оние искази кои се позитивно дефинирани. Средната вредност добиена од овие искази покажа дека овие особини, сепак, високо се оценети од страна на учениците (3,38).

Табела бр.9: Проценка на личните особини на наставникот од страна на учениците

		Гимн азија	ЕМ УЦ	Меди цина	Музи чко	Земјод елско	Хеми ско	Вкупно (Mean)
Лични особини на наставникот	Наставникот е топла и пријатна личност	3.85	3.40	4.10	4.13	4.15	4.38	4.00
	Наставникот доаѓа до мене за да разговараме	3.12	2.57	2.86	2.98	3.09	3.34	2.99
	Наставникот води сметка за моите чувства	2.74	2.33	2.84	2.85	2.94	3.25	2.82
	На часовите наставникот е насмеан и расположен за работа	3.77	3.34	3.72	3.28	3.33	4.28	3.80
	Наставникот користи хумор во наставата	3.19	2.86	3.28	2.94	3.57	3.81	3.28
	Наставникот не поттикнува сами да истражуваме кога обработуваме нова наставна содржина	3.31	2.86	3.33	3.92	3.36	3.69	3.41
	Вкупно (Mean)	3.33	2.89	3.35	3.42	3.51	3.79	3.38

Од исказите кои беа негативно дефинирани, највисока оцена доби исказот: *Наставникот на часот зборува премногу гласно (2,79)*, што би значело дека ретко наставникот зборува премногу гласно на часовите. Потоа следуваа исказите: *Наставникот ни наметнува строги барања (2,43)*, *Наставникот нема разбирање за моите проблеми (2,32)*, *Наставникот не се интересира за моите проблеми (2,23)*, и на крај најниско беше оценет исказот: *Наставникот не е отворен за соработка (2,14)*. Ниските вредности на одговорите на овие прашања укажуваат на фактот дека сите овие особини учениците ретко, па речиси и никогаш, не ги забележуваат кај своите наставници. Што во превод би значело дека наставниците се отворени за соработка со учениците, се интересираат и имаат разбирање за проблемите на учениците.

Графикон бр.3: Проценка на личните особини на наставникот од страна на учениците на исказите кои се негативно формулирани



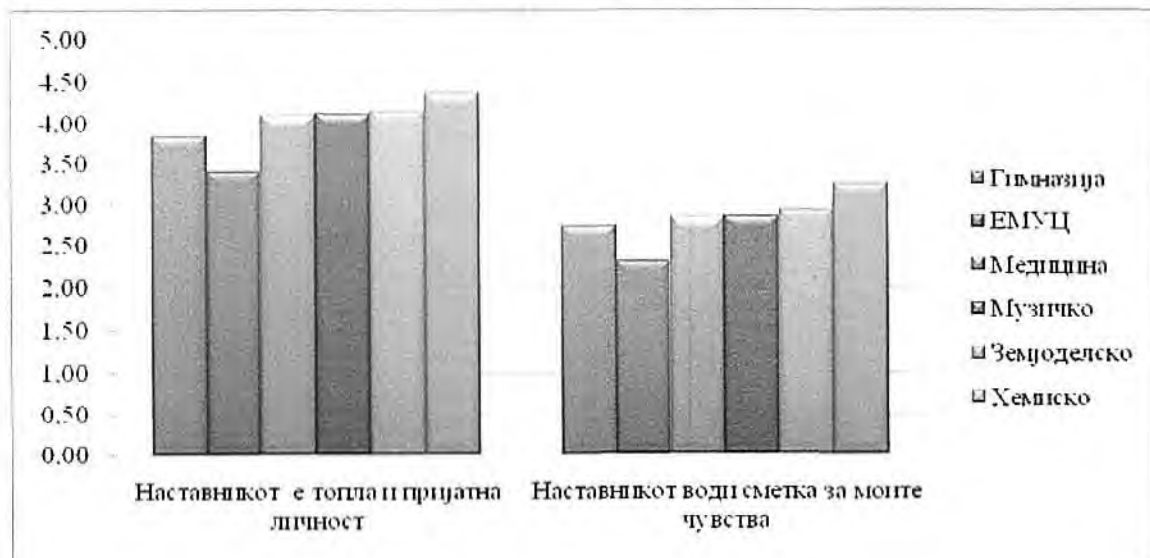
Компаративната анализа на одговорите на учениците на категоријата – *лични особини на наставникот*, покажа дека овие особини највисоко се оценети од учениците од средното хемиско училиште (3.79), најниско од учениците од ЕМУЦ (2.89).

Понатаму, продолжиме со анализа на одговорите на учениците од различните училишта, при што ги добивме следниве резултати:

Прегледот на добиените вредности покажа дека кај сите училишта добивме идентични одговори во однос на оние особини кои се најценети и најмалку ценети кај нивните наставници. Имено сите ученици највисоко го оцениле исказот: *Наставникот е топла и пријатна личност*, а најниско исказот: *Наставникот води сметка за моите чувства*. Во прилога на ова е следниов графикон:



Графикон бр.4: Приказ на одговори кои највисоко и најниско се оценети од учениците од средните училишта опфатени со примерокот:



Прегледот на резултатите и вредности кои ги добивме на исказите преку кои учениците ги проценуваат личните карактеристики на своите наставници, покажуваат дека учениците позитивно ги ценат личните карактеристики на своите наставници. Тие сметаат дека нивните наставници се интересираат за нив и нивните проблеми, ги поттикнуваат сами да истражуваат, отворени се за соработка со учениците, на часовите се насмеани и расположени за работа и сл., што како карактеристики се еден е предусловите за постоењето на позитивна клима во класот и фактор кој влијае на однесувањето на учениците. Па согласно ова можеме да ја потврдиме и втората поставена хипотеза од првата група на задачи, дека *кај учениците доминираат позитивни ставови во однос на личните особини што ги поседуваат наставниците.*

### 1.1.3 Проценка на стручната способност на наставникот

Еден од факторите кој влијае на формирањето и постоењето на позитивна и поттикнувачка клима во класот е стручната способност на наставникот. Наставникот, како образовна личност мора да има солидни познавања од она што им го предава на учениците, односно предметот, кој што го предава, да се интересира и го следи најновите сознанија од таа област, истите да ги вградува во наставните содржини и со љубов и внимание да им ги пренесува на учениците.

За таа цел се обидовме да го испитае мислењето на учениците за тоа како ја оценуваат стручната способност на своите наставници и колку истата е предуслов за постоење на позитивна клима во класот.

Компаративната анализа на резултатите, добиени од одговорите на учениците на поделните искази од скалата на проценка, покажа дека учениците позитивно ја оценуваат стручната способност на своите наставници (3.52).

Највисоки оценки на оваа категорија дале учениците од средното музичко училиште (4.16), а најниски учениците од ЕМУЦ (3,46), што укажува на фактот дека учениците од различните средни училишта различно ги оценуваат одделните карактеристики кај своите наставници.

Табела бр.10: Проценка на учениците за стручната способност на наставниците

	Гимн азија	ЕМУ Ц	Меди цина	Музи чко	Земјод елско	Хеми ско	Вкупно (Mean)	
Стручна оспособеност	Наставникот се договара со нас и го почитува договореното	3.98	3.63	4.20	4.31	4.04	4.16	4.05
	Наставникот праведно и објективно не оценува	3.58	3.48	3.87	4.35	3.55	4.19	3.84
	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	3.31	3.07	3.60	3.79	3.55	3.41	3.46
	Наставникот ни помага и не насочува на самостојно учење	3.71	3.39	3.86	3.79	3.55	3.41	3.79
	Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење	3.57	3.14	3.72	3.97	3.66	4.09	3.69
	Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните	4.17	3.48	4.07	4.29	3.85	4.16	4.00
	Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното	4.02	3.86	4.16	4.31	3.98	3.94	4.04
	Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери	3.84	3.63	4.02	4.15	3.49	3.81	3.82
Вкупно (Mean)	3.77	3.46	3.94	4.16	3.75	3.95	3.84	

Во целина оваа категорија е високо оценета од сите ученици (3.84). И овде додадовме неколку негативни искази, со цел пообјективно да ги процениме одговорите на учениците на одделните особини на наставникот. Тоа се исказите: *Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни* (2.37) и *Наставникот во предавањето користи нејасни и неразбирливи термини* (2.14), што упатуваат на заклучокот дека наставникот во текот на своето предавање се труди да користи

терминологија која е соодветна на возраста на учениците и се труди истите да им го пренесе на интересен и разбирлив начин на учениците.

Пооделната компаративна анализа на одговорите на учениците од пооделните училишта ги даде следниве резултати:

Учениците од гимназијата највисоко го оцениле исказот: *Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните* (4.17) а најниско исказот: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (3.31).

Учениците од ЕМУЦ највисоко го оцениле исказот: *Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното* (3.86), а најниско исказот: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (3.07).

Учениците од средното медицинско училиште највисоки оцени дале на исказот: *Наставникот се договара со нас и го почитува договореното* (4.20), а најниско исказот: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (3.60).

Кај учениците од средното музичко училиште највисоко е оценет исказот: *Наставникот праведно и објективно не оценува* (4.35), а најниско исказот: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (3.79).

Учениците од средното земјоделско училиште највисока оцена дале на исказот: *Наставникот се договара со нас и го почитува договореното* (4.04), а најниско исказот: *Наставникот за објаснување на материјалот се користи со избрани примери* (3.49).

Учениците од средното хемиско училиште највисоки оцени дале на исказот: *Наставникот праведно и објективно не оценува* (4.19), а најниско исказот: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (3.41).

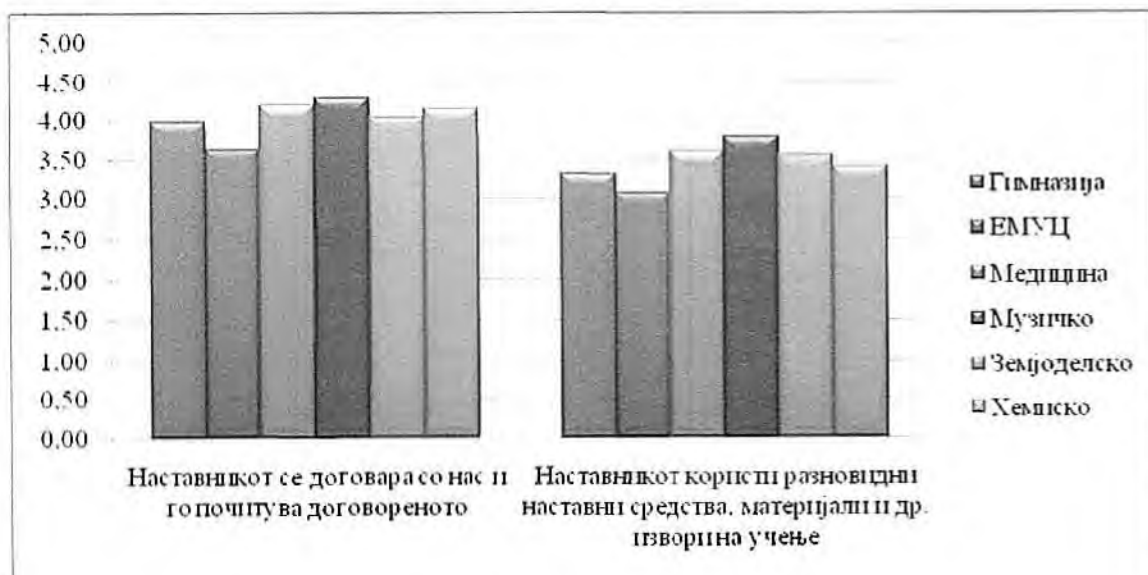
Од анализата можеме да увидиме дека учениците од различните средни училишта различно ги оценуваат различните карактеристики на наставниците, за што говори и податокот дека различни искази различни се одговорени од учениците со највисоки оцени, односно дека постои разлика во одговорите од

учениците од различните училишта во однос на она што најмногу го ценат кај своите наставници. Генерално гледано, учениците од сите училишта, највисоко го оцениле исказот: *Наставникот се договара со нас и го почитува договореното* (4.05),

Додека пак, во однос на оние одговори кои најниско се оценети од учениците постои согласност, односно речиси сите, најниска оцена дале на исказот: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (3.46).

Илустративно ова можеме да го прикажеме на следниов графикон:

Графикон бр.5: Приказ на одговори кои највисоко и најниско се оценети од учениците од средните училишта опфатени со примерокот:



Земено во целина, од прегледот на резултатите кои ги добивме преку одговорите на учениците на одделните искази на категоријата- *стручна способност на наставникот*, можеме да заклучиме дека истата доста високо е оценета од учениците. Ако се исклучат одговорите на учениците дадени на негативните искази, добиваме висока вредност на оваа особина на наставниците ( $M=3.84$ ), што е доста повисока за разлика од другите особини на наставниците. Погolem дел од исказите се оценети со високи вредности, што упатува на заклучокот дека учениците особено ја ценат и препознаваат стручната способност

на својот наставник. Оваа особина на наставникот истовремено е и еден од факторите кои придонесуваат во одделението да владее пријатна и позитивна атмосфера за работа која стимулативно ќе влијае на учениците и на нивното однесување на часовите. Со ова ја потврдуваме и нашата претходно поставена хипотеза, дека *учениците позитивно ја оценуваат стручната способност на наставникот.*

#### 1.1.4 Проценка на стилот на раководење на наставникот

Истражувањата покажуваат дека во текот на наставниот процес поголем дел од наставниците внимание посветуваат на своите методички постапки, повеќе водени од методичкиот формализам, а помалку од значењето на комуникацијата со учениците, природата и квалитетот на односи кои ќе ги воспостават со учениците како би ја изградиле и би ја зачувале позитивната клима во училницата.

Како еден од факторите кои влијаат врз формирањето и постоењето на позитивна и стимулативна емоционална клима во класот е стилот на раководење на наставникот. Начинот на кој наставникот се однесува кон учениците и начинот на кој ја организира и води работата во училницата влијае врз однесувањето на учениците и врз нивните постигнувања. Стилот на однесување на наставникот кон учениците влијае врз личноста на ученикот, како и врз односот на ученикот кон училиштето. Постојат бројни примери на несвесни пропусти во начинот на користење на моќта на авторитетот во улога на наставник, како што е користењето на навредливи вербални пораки, гестови, говрот, бојата на гласот и сл., кои, заедно, ја сочинуваат емоционалната клима во одделението.

Со цел да утврдиме како учениците го оценуваат стилот на раководење на своите наставници ја поставивме и следнава хипотеза: *учениците позитивно го оценуваат стилот на раководење на наставникот.*

Исказите во оваа категорија-*стил на раководење на наставникот*, се структурирани така да учениците препознавајќи ги постапките на своите наставници, преку начинот на кој се однесуваат на часот, кон учениците, кон нивните грешки и успеси, го определат стилот кој наставникот го практикува во работата со нив.

Табела бр.11: Проценка на стилот на раководење на наставникот од страна на учениците

	Гимназија	ЕМ УЦ	Медицина	Музичко	Земјоделско	Хемиско	Вкупно (М)
На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење	2,10	2,49	1,90	1,95	2,29	2,41	2,19
Кога ќе постигне некој успех наставникот не наградува	3,03	3,6	2,94	3,13	3,6	3,69	3,15
Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон	3,91	3,94	3,95	4,11	4,21	3,88	4,00
Кога сме немири на часот наставникот удира по масата	2,78	3,23	2,88	3,11	3,26	2,53	2,97
Кога сме немири на часот наставникот не казнува	2,47	3,20	2,32	2,90	2,70	2,94	2,76
Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините	2,91	2,66	3,15	3,65	3,32	3,53	3,20
На часовите бараме дозвола од наставникот доколку нешто сакаме да прашаме	3,85	3,64	3,86	4,24	4,06	4,03	3,95
Наставникот критикува користејќи го својот авторитет	2,61	2,78	2,70	2,66	3,06	2,56	2,73
Наставникот секогаш е во право	3,23	3,14	3,37	3,60	3,64	3,50	3,41
Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина	3,80	3,88	4,01	4,10	4,06	3,72	3,93
На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	3,65	3,25	3,78	3,84	3,55	3,81	3,65
Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	3,63	3,73	3,86	4,03	3,57	3,53	3,73
Вкупно (М)	3,17	3,25	3,23	3,44	3,40	3,34	3,31

Генерално гледано учениците позитивно го оцениле стилот на раководење на своите наставници (М=3,31).

Анализирајќи ги одговорите на учениците од сите средни училишта, опфатени со примерокот, може да се забележи дека стилот на наставникот највисоко го оцениле учениците од средното музичко училиште (М=3,44), а најниско учениците од гимназијата (М=3,17).

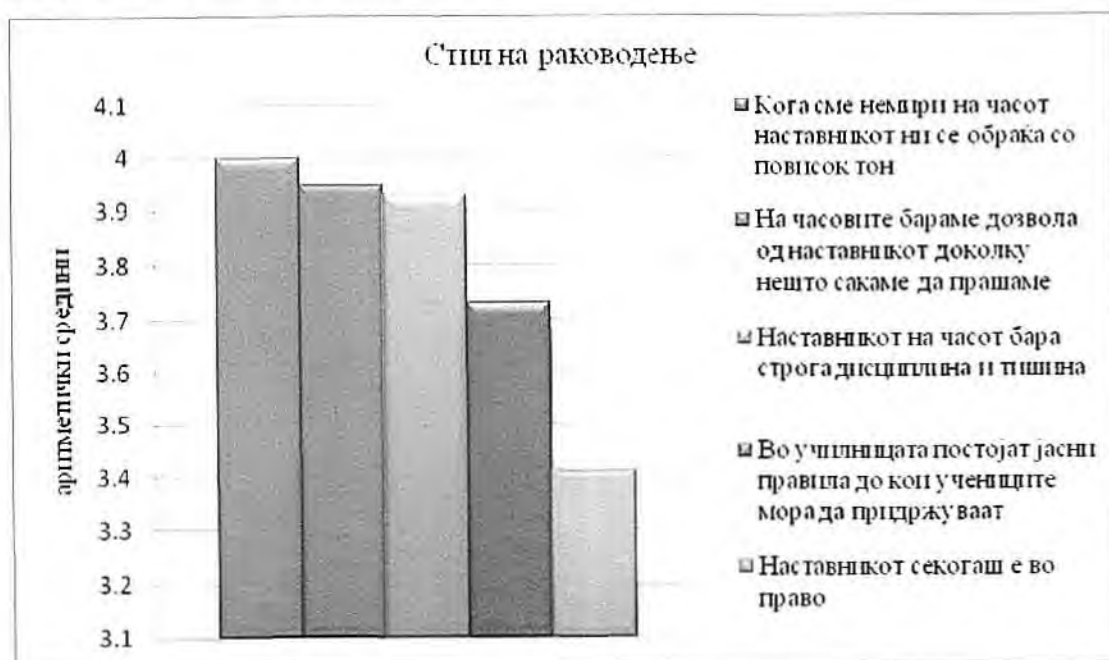
Од прегледот на добиените резултати, може да се воочи дека учениците повисоко ги вреднувале оние искази кои сугерираат на автократскиот стил на раководење на наставникот. Така како повисоко оценети се исказите: *Кога сме немирни наставникот ни се обраќа со повисок тон* (4.00). Потоа следуваа исказите: *На часовите бараме дозвола доколку нешто сакаме да прашаме* (3.95),

*Наставникот на часот бара строга дисциплина (3.93), Во училницата постојат јасни правила до кои учениците мора да се придржуваат (3.73), Наставникот секогаш е во право (3.41),*

Одовде може да се види дека учениците оцениле дека нивните наставници на часот честопати бараат строга дисциплина, наставникот на учениците им наметнува мислење дека тој секогаш е во право, дека мора да бараат дозвола од него доколку нешто сакаат да прашат.

Тоа можеме илустративно да го погледнеме на графиконот што следи:

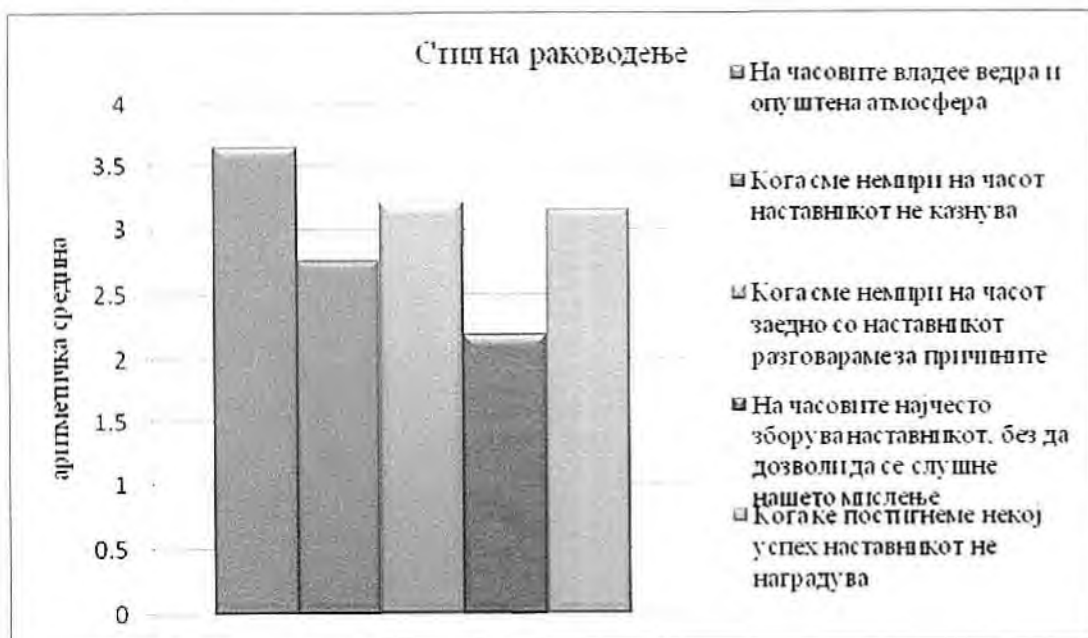
Графикон бр.6: Одговори на учениците на исказите кои се однесуваат на автократскиот стил на раководење



Покрај ова, меѓу добиените одговори, се забележува дека кај учениците доминираат и позитивни оценки на исказите кои го препознаваат демократскиот стил на раководење. Меѓу нив би ги издвоиле следниве: *На часовите владее ведра и опуштена атмосфера (3,65), Кога сме немирни на часот наставникот не казнува (2,76), Кога сме немирни на часот заедно со наставникот разговараме за причините (3,20), На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење (2,19), Кога ќе постигнеме некој успех наставникот не наградува (3,15).*

Од ова можеме да заклучиме дека учениците кај своите наставници ценат и препознаваат тоа што тие умеат на часовите да создадат пријатна атмосфера за работа, кога ќе се немирни на часот наставникот не ги казнува, туку заедно разговараат за причините, дека наставникот знае да ги пофали и охрабри учениците кога ќе постигнат некој успех.

Графикон бр.7: Одговори на учениците во однос на проценувањето на демократскиот стил на раководење



Целокупната анализа на одговорите што ги дадоа учениците на исказите со кои се вреднува категоријата – *стил на раководење на наставникот*, проследена од повеќе аспекти, наведува на заклучокот дека учениците позитивно го оценуваат стилот на раководење на својот наставник, за што говори и добиената вредност од учениците од сите училишта ( $M= 3.31$ ). Со ова би ја потврдиле и нашата, претходно поставена, хипотеза: *учениците позитивно го оценуваат стилот на раководење на наставникот.*



### 1.1.5 Проценка на формите и средствата за работа

Наставничката професија е творечка дејност која во себе интегрира творечка фантазија и интелигенција. Тоа најдобро се манифестира при изнаоѓањето на соодветни и разновидни форми, методи и користењето на разновидни наставни средства за разрешувањето на различни проблеми и презентирањето на разни појави со кои избобилува секојдневната пракса.

Улогата на наставникот не е само да поседува одредени знаења за она што го предава, туку да умее и да продајде соодветни начини и патишта тоа знаење да им го пренесе на учениците на соодветен начин, согласно нивните способности и интереси. Тој мора секојдневно да се труди да пронаоѓа соодветни форми на работа со учениците, како и педагошки средства преку кои учениците ќе умеат да ја разберат наставната содржина, а истовремено да ги развива и нивните способности и интереси. Користењето на разновидни наставни форми и средства за работа од страна на наставникот, е еден од факторите кои влијаат за формирањето на позитивна емоционална клима во класот, а тоа истовремено се одразува и на однесувањето на учениците и на нивните академски постигнувања. Затоа ја поставивме и следнава хипотеза: *учениците сметаат дека наставниците користат разновидни форми и средства за работа.*

Преку прегледот на податоците во табелата (табела бр.12), каде се прикажани аритметичките средини на одговорите кои ги дале учениците, на секој исказ одделно, како и групно преку аритметичката средина на исказите од целата категорија –*форми и средства* - можеме да заклучиме дека учениците сметаат дека наставниците користат разновидни форми и средства за работа, за што говори и аритметичката средина добиена од одговорите дадени на оваа категорија (3,36).

Табела бр.12: Проценка на формите и средствата кои ги користат наставниците од страна на учениците во сите средни училишта опфатени со примерокот

Искази	Гимназија	ЕМУЦ	Медицина	Музичко	Земјоделско	Хемиско	Вкупно (Mean)
На часовите најчесто работиме самостојно	3.28	3.07	3.29	3.42	3.64	3.00	3.28
Некои наставни содржини ги работиме во група	3.26	2.87	3.42	3.39	3.19	3.59	3.29
Подобро учам кога работиме во група	3.11	2.65	2.95	3.18	3.13	3.50	3.09
Подобро учам кога работам самостојно	3.60	3.66	3.62	3.51	3.43	3.03	3.53
На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме	3.45	3.75	3.51	3.65	3.87	3.66	3.65
Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво сме вклучени во работата	3.16	3.02	3.43	3.50	3.77	3.66	3.42
Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	3.42	3.07	3.57	3.85	3.72	3.72	3.56
Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства	3.81	3.66	3.75	3.97	3.98	3.94	3.85
Ние сами ги изработуваме наставните средства	2.47	2.36	2.52	2.52	2.85	3.00	2.62
Вкупно (Mean)	3.28	3.12	3.34	3.44	3.54	3.45	3.36

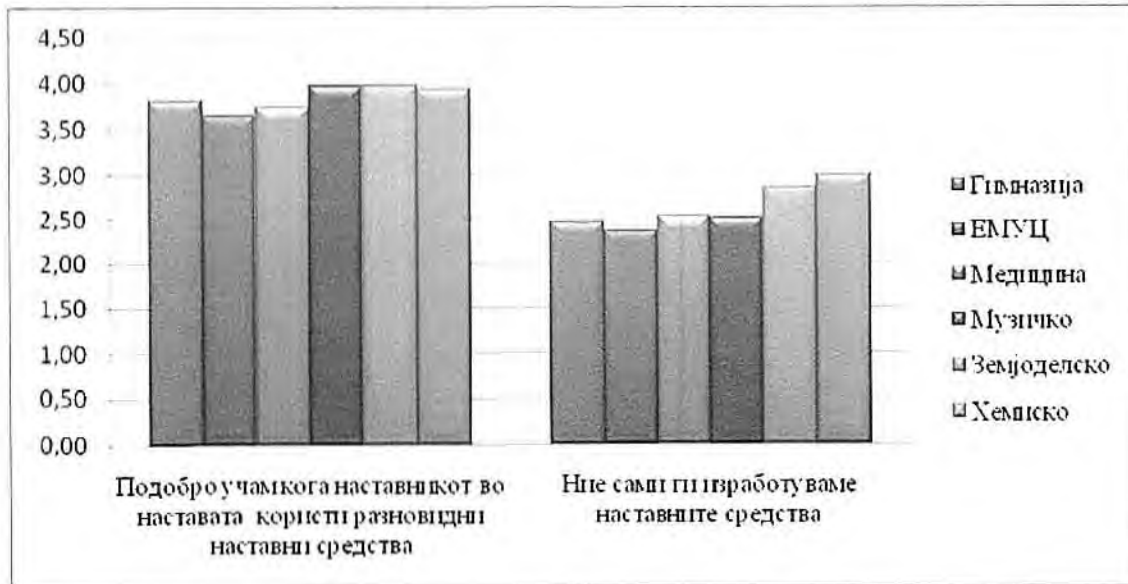
Највисока оценка во проценувањето на формите и средствата кои ги користи наставникот, учениците од сите училишта дале на исказот кој гласи: *Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства* (3.85), што претставува уште една потврда за поставената хипотеза. Најниска оценка учениците дале на исказот: *Ние сами ги изработуваме наставните средства* (2,62).

Од прегледот на табелата можеме да увидиме дека оваа категорија највисоко е оценета од учениците од средното земјоделско училиште (3,54), а најниско од учениците од ЕМУЦ (3.12).

Компаративниот преглед на резултатите добиени од проценувањето на одделните искази од оваа категорија, од учениците од различните средни училишта покажаа дека речиси во сите училишта, сите ученици се согласни околу вреднувањето на исказите, односно сите тиа највисоко го оцениле исказот: *Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни*

средства, а најниска оцена учениците дале на исказот: *Ние сами ги изработуваме наставните средства.* Во прилог на ова е графиконот кој следи:

Графикон бр.8: Приказ на одговори кои највисоко и најниско се оценети од учениците од сите средни училишта за категоријата *форми и средства за работа*:



Вредности кои ги добивме од исказите, покажуваат дека наставниците на часовите се трудат да користат разновидни средства и материјали за учење (3.56) и дека тоа учениците особено го ценат и подобро учат во тој случај (3.85). Во наставната практика речиси подеднакво се применува и самостојната и групната работа, и сите ученици се согласни дека подобро учат работејќи самостојно (3.53), отколку во група (3.09). Овие вредности сугерираат дека со примената на разновидни форми и средства за работа, наставата станува поинтересна за учениците, ги мотивира повеќе да се вклучат во наставниот процес, се формираат подобри односи и врски меѓу наставниците и учениците (работејќи групно на некој проблем), а сето тоа е и основа за постоењето на пријатна, стимулативна емоционална клима во класот. Со ова би ја потврдиле и претходно поставената хипотеза, дека учениците сметаат дека наставниците користат разновидни форми и средства за работа.

## 1.2 Разлика меѓу учениците од различни средни училишта во проценувањето на емоционалната клима во нивниот клас

Во оваа целина на хипотези се обидовме да дадеме одговор и на хипотезата дали постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците од различни средни училишта во однос на: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот и форми и методи кои ги користи наставникот во текот на својата работа.

Анализата, на тоа дали постојат разлики меѓу учениците од различните средни училишта во однос на нивното проценување на емоционалната клима во нивниот клас, ја вршевме за секоја категорија одделно.

### 1.2.1 Интерперсонални односи

Анализата на добиените вредности од F-тестот за категоријата интерперсонални односи покажа дека кај повеќето искази од оваа категорија постојат значајни разлики во одговорите на учениците, на ниво од 0,01 и 0,05. Тоа би значело дека учениците од различните средни училишта различно ги оценуваат интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас. Разликите постојат кај повеќето искази од оваа категорија, (кај 16 од понудените 29 искази) меѓутоа во табелата приложивме само неколку од нив (искази кои ги сметавме како потипични од оваа категорија) (види табела бр.13 ).

Како резултат на ова би ја отфрлиле поставената претпоставка и ќе заклучиме дека *постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на интерперсоналните односи во одделението.*

Табела бр.13: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на интерперсоналните односи кои постојат во класот од страна на учениците (ANOVA)

Интерперсонални односи		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот	Between Groups	7,888	5	1,578	3,191	,008**
	Within Groups	283,827	574	,494		
	Total	291,716	579			
Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење	Between Groups	16,958	5	3,392	2,480	,031*
	Within Groups	784,854	574	1,367		
	Total	801,812	579			
Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот	Between Groups	60,994	5	12,199	6,367	,000**
	Within Groups	1099,696	574	1,916		
	Total	1160,690	579			
Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите	Between Groups	41,591	5	8,318	5,071	,000**
	Within Groups	941,600	574	1,640		
	Total	983,191	579			
Наставникот со внимание го слуша секое мое прашање	Between Groups	23,920	5	4,784	3,646	,003**
	Within Groups	753,203	574	1,312		
	Total	777,122	579			

\* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

### 1.2.2 Лични особини на наставникот

Добиените вредности од F-тестот кај оваа категорија покажаа дека меѓу учениците постои едногласност во однос на тоа дали постојат разлики или не. На сите понудени искази од оваа категорија учениците се изјасниле дека постои разлика меѓу учениците од различните средни училишта во однос на нивното проценување на личните способности на нивните наставници, и тоа на ниво од 0.01 ( $p < 0.01$ ) и 0,05 ( $p < 0.05$ )

Па оттука ја потврдивме поставената хипотеза и заклучуваме дека *постојат статистички значајни разлики меѓу учениците од различните средни училишта во однос на проценувањето на личните особини на нивните наставници.* (види табела бр.14)

Табела бр.14: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на личните особини на наставниците од страна на учениците (ANOVA)

Лични особини		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Наставникот е топла и пријатна личност	Between Groups	39.975	5	7.995	6.006	.000**
	Within Groups	764.127	574	1.331		
	Total	804.102	579			
Наставникот нема разбирање за моите проблеми	Between Groups	23.272	5	4.654	3.241	.007**
	Within Groups	824.416	574	1.436		
	Total	847.688	579			
Наставникот не се интересира за моите проблеми	Between Groups	19.585	5	3.917	2.480	.031*
	Within Groups	906.477	574	1.579		
	Total	926.062	579			
Наставникот доаѓа до мене, за да разговараме	Between Groups	24.985	5	4.997	2.965	.012*
	Within Groups	967.516	574	1.686		
	Total	992.502	579			
Наставникот не е отворен за соработка	Between Groups	23.131	5	4.626	3.464	.004**
	Within Groups	766.681	574	1.336		
	Total	789.812	579			
Наставникот води сметка за моите чувства	Between Groups	26.348	5	5.270	3.122	.009**
	Within Groups	968.818	574	1.688		
	Total	995.166	579			
Наставникот на часот зборува премногу гласно	Between Groups	20.613	5	4.123	3.199	.007**
	Within Groups	739.760	574	1.289		
	Total	760.372	579			
Наставникот ни наметнува строги барања	Between Groups	46.052	5	9.210	7.145	.000**
	Within Groups	739.907	574	1.289		
	Total	785.959	579			
На часовите наставникот е насмеан и расположен за работа	Between Groups	25.404	5	5.081	4.342	.001**
	Within Groups	671.706	574	1.170		
	Total	697.110	579			
Наставникот користи хумор во наставата	Between Groups	33.703	5	6.741	5.447	.000**
	Within Groups	710.291	574	1.237		
	Total	743.993	579			
Наставникот не поттикнува сами да истражуваме кога обработуваме нова наставна содржина	Between Groups	44.398	5	8.880	3.112	.009**
	Within Groups	1637.690	574	2.853		
	Total	1682.088	579			

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

### 1.2.3 Стручна способност на наставникот

Стручната способност на наставниците е една од варијаблите според која проценуваме дали постојат разлики меѓу учениците од различните средни училишта. При споредувањето на добиените вредности со F-тестот, заклучивме дека учениците од сите средни училишта се изјасниле дека постојат разлики меѓу нив во однос на проценката на стручната способност на нивните наставници, за сите искази, освен за исказите: *Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни* и *Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното*.

Учениците од секое средно училиште различно ја проценуваат стручната способност на своите наставници. Речиси сите добиени разлики се статистички значајни и тоа на ниво од 0,01 ( $p < 0.01$ ). Со ова ја отфрламе поставената хипотеза и ја прифаќаме алтернативната, која вели дека *постојат разлики меѓу учениците од различните средни училишта во однос на проценувањето на стручната способност на своите наставници*. (освен за исказите *Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни* и *Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното*).

Табела бр.15: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на стручната способност на наставниците од страна на учениците (ANOVA)

Стручна способност на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Наставникот се договара со нас и го почитува договореното	Between Groups	23.309	5	4.662	4.301	.001**
	Within Groups	622.133	574	1.084		
	Total	645.441	579			
Наставникот праведно и објективно не оценува	Between Groups	44.552	5	8.910	5.827	.000**
	Within Groups	877.696	574	1.529		
	Total	922.248	579			
Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни	Between Groups	12.769	5	2.554	1.879	.096
	Within Groups	780.259	574	1.359		
	Total	793.028	579			
Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Between Groups	26.657	5	5.331	3.396	.005**
	Within Groups	901.005	574	1.570		
	Total	927.662	579			

Наставникот ни помага и не насочува на самостојно учење	Between Groups	21.481	5	4.296	3.846	.002**
	Within Groups	641.158	574	1.117		
	Total	662.640	579			
Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење	Between Groups	35.406	5	7.081	5.249	.000**
	Within Groups	774.406	574	1.349		
	Total	809.812	579			
Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните	Between Groups	35.488	5	7.098	6.520	.000**
	Within Groups	624.889	574	1.089		
	Total	660.378	579			
Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното	Between Groups	9.821	5	1.964	.1725	.127
	Within Groups	653.522	574	1.139		
	Total	663.343	579			
Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери	Between Groups	19.878	5	3.976	3.420	.005**
	Within Groups	667.245	574	1.162		
	Total	687.122	579			
Наставникот во предавањето користи нејасни и неразбирливи термини	Between Groups	16.790	5	3.358	2.821	.016*
	Within Groups	683.367	574	1.191		
	Total	700.157	579			

\* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

#### 1.2.4 Стил на раководење на наставникот

При тестирањето на разликите меѓу учениците од различните средни училишта во однос на нивното проценување на стилот на раководење на нивниот наставник, добивме вредности кои укажуваат дека постојат значајни разлики меѓу нив. Учениците од секое училиште различно го проценуваат стилот на раководење на својот наставник.

И кај оваа категорија за проценување на емоционалната клима во класот, ќе генерализираме и ќе ја отфрлиме поставената хипотеза и ќе ја потврдиме алтернативната хипотеза: *постојат статистички значајни разлики меѓу учениците од различните средни училишта во однос на проценувањето на стилот на раководење на нивниот наставник, освен за исказите: Кога ќе постигнеме некој успех наставникот не наградува, Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон, Наставникот критикува користејќи го својот авторитет, Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина, Во училиштата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат* (види табела бр. 16).



Табела бр.16: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на стилот на раководење на наставниците од страна на учениците (ANOVA)

Стил на раководење на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење	Between Groups	24.430	5	4.886	3.624	.003**
	Within Groups	773.879	574	1.348		
	Total	798.309	579			
Кога ќе постигне некој успех наставникот не наградува	Between Groups	14.967	5	2.993	1.637	.148
	Within Groups	1049.672	574	1.829		
	Total	1064.640	579			
Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон	Between Groups	5.317	5	1.063	.842	.520
	Within Groups	725.060	574	1.263		
	Total	730.378	579			
Кога сме немири на часот наставникот удира по масата	Between Groups	24.431	5	4.886	2.433	.034*
	Within Groups	1152.810	574	2.008		
	Total	1177.241	579			
Кога сме немири на часот наставникот не казнува	Between Groups	54.405	5	10.881	6.948	.000**
	Within Groups	898.897	574	1.566		
	Total	953.302	579			
Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините	Between Groups	50.201	5	10.040	6.169	.000**
	Within Groups	934.151	574	1.627		
	Total	984.352	579			
На часовите бараме дозвола од наставникот доколку нешто сакаме да прашаме	Between Groups	15.376	5	3.075	2.304	.043*
	Within Groups	765.996	574	1.334		
	Total	781.372	579			
Наставникот критикува користејќи го својот авторитет	Between Groups	9.199	5	1.840	1.249	.285
	Within Groups	845.394	574	1.473		
	Total	854.593	579			
Наставникот секогаш е во право	Between Groups	14.968	5	2.994	2.228	.050*
	Within Groups	771.120	574	1.343		
	Total	786.088	579			
Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина	Between Groups	8.312	5	1.662	1.650	.145
	Within Groups	578.203	574	1.007		
	Total	586.516	579			
На часовите владее ведрост и опуштена атмосфера	Between Groups	19.106	5	3.821	2.607	.024*
	Within Groups	841.437	574	1.466		
	Total	860.543	579			
Во училницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	Between Groups	12.438	5	2.488	1.830	.105
	Within Groups	780.202	574	1.359		
	Total	792.640	579			

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

### 1.2.5 Форми и средства за работа

Кај оваа категорија за проценување на емоционалната клима во класот учениците од различните средни училишта се изјаснија дека постои разлика меѓу нивните наставници во однос на средствата и формите на работа кои тие ги применуваат. Значајна разлика постои кај поголем дел од понудените искази од оваа категорија (кај 6 од понудените 9 искази). Разликата кај овие искази е значајна на ниво од 0,01 и 0,05.

Според ова ќе генерализираме и ќе ја отфрлиме поставената хипотеза и ќе заклучиме дека *постојат статистички значајни разлики меѓу учениците од различни средни училишта во однос на применувањето на разновидни средства и форми за работа, освен за исказите: Подобрo учам кога работам самостојно, На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме, и Подобрo учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства.*

Табела бр.17: Разлика меѓу видот на средно училиште и формите и средствата за работа кои ги користат наставниците (ANOVA)

Форми и средства за работа		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
На часовите најчесто работиме самостојно	Between Groups	13.336	5	2.667	2.280	.045*
	Within Groups	671.416	574	1.170		
	Total	684.752	579			
Некои наставни содржини ги работиме во група	Between Groups	21.152	5	4.230	3.543	.004**
	Within Groups	685.349	574	1.194		
	Total	706.502	579			
Подобрo учам кога работиме во група	Between Groups	22.987	5	4.597	2.607	.024*
	Within Groups	1012.324	574	1.764		
	Total	1035.310	579			
Подобрo учам кога работам самостојно	Between Groups	11.384	5	2.277	1.345	.244
	Within Groups	971.476	574	1.692		
	Total	982.860	579			
На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме	Between Groups	11.262	5	2.252	1.814	.108
	Within Groups	712.696	574	1.242		
	Total	723.959	579			
Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво сме вклучени во работата	Between Groups	29.028	5	5.806	3.382	.005*
	Within Groups	985.324	574	1.717		
	Total	1014.352	579			

Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Between Groups	28.909	5	5.782	4.244	.001**
	Within Groups	782.064	574	1.362		
	Total	810.972	579			
Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства	Between Groups	5.749	5	1.150	1.052	.386
	Within Groups	627.388	574	1.093		
	Total	633.138	579			
Ние сами ги изработуваме наставните средства	Between Groups	14.868	5	2.974	2.305	.043*
	Within Groups	739.291	573	1.290		
	Total	754.159	578			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

Од прегледот на добиените резултати, каде учениците од различните средни училишта ја проценуваат емоционалната клима која постои во нивниот клас, заклучивме дека кај секоја одделна категорија, преку која ја проценувавме климата во класот, постојат разлики во проценките.

Генерално гледано, значајни разлики постојат кај сите понудени категории преку кои ја проценуваме емоционалната клима во класот. Тоа би значело дека постои разлики во проценките на учениците во однос на активностите кои ги превземаат нивните наставници, со цел да создадат попријатна, покреативна и постимулативна атмосфера која би влијаела на однесувањето на учениците, како и на нивниот академски успех.

Па од прикажаното, може да генерализираме и да ја отфрлиме поставената хипотеза и да извлечеме заклучок дека *постои статистички значајна разлика во проценката на учениците од различните средни училишта, во однос на интерперсоналните односи во одделението, личните особини на наставникот, стручната оспособеност на наставникот, стилот на раководење на наставникот, формите и средствата на работа кои ги користи наставникот.*

## 2. СТАВОВИ НА УЧЕНИЦИТЕ СО РАЗЛИЧЕН УЧИЛИШЕН УСПЕХ ВО ОДНОС НА ПРОЦЕНКАТА НА ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА КОЈА ВЛАДЕЕ ВО КЛАСОТ

Една од целите кои си ги поставивме со ова истражување беше да утврдиме дали постои разлика меѓу ставовите на учениците со различен успех во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот.

Анализата на резултатите ја вршевме преку споредувањето на одговорите на учениците со различен успех за секоја одделна категорија според која ја проценуваме емоционалната клима во класот.

### 2.1 Разлика во оценките на емоционалната клима меѓу учениците со различен успех во однос на интерперсоналните односи во класот

Анализата ја започнавме преку првата категорија – интерперсонални односи. Добиените вредности на F- тестот од споредувањето на одговорите на учениците со различен успех на исказите од оваа категорија покажа дека, речиси за сите искази, проценувањето на интерперсоналните односи во класот од страна на учениците не зависи од успехот на учениците. Односно, се покажа дека не постојат разлики во оценките на учениците со различен училишен успех во однос на проценувањето на интерперсоналните односи кои владеат во класот и кои се една од детерминантите за постоење на позитивна емоционална клима во класот.

Разлики постојат само кај исказите: *Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата, Некои соученици не го сакаат нашиот клас, Многу ученици во класот сакаат да се караат, Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓу себе за да видиме кој е најдобар, Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот, и Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите.* Добиените разлики кај овие шест исказа се статистички значајни на ниво од 0,01 и 0,05.

Најголеми разлики во одговорите, кај сите овие искази кај кои се забележани статистички значајни разлики, се меѓу учениците со одличен и добар училишен успех.

Учениците со училишен успех одличен највисоко ги оцениле следниве искази: *Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата, Некои соученици не го сакаат нашиот клас, Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓу себе за да видиме кој е најдобар и Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите.* Овие ученици, за разлика од останатите, најмногу им помагаат на своите соученици во извршувањето на своите работни задачи, кај нив повеќе преовладува натпераварувачкиот дух и истовремено сметаат дека наставникот некои ученици повеќе ги поттикнува од останатите ученици.

Додека учениците кои се училишен успех добар, највисоко ги оцениле исказите: *Многу ученици во класот сакаат да се караат и Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот.* Тие сметаат дека во нивниот клас учениците сакаат да се караат, а истовремено и дека наставниците рамноправно се однесуваат кон останатите ученици во класот.

Графикон бр.9: Графички приказ на разликите меѓу учениците во проценката на интерперсоналните односи во однос на училишниот успех (на исказите кај кои се забележани статистички значајни разлики)



Меѓутоа тоа не е доволно, да во споредба со вредностите на останатите искази, го потврдиме фактот дека постои разлика меѓу нивните проценки. Затоа врз основа на тоа може да генерализираме и да извлечеме заклучок дека не постои статистички значајна разлика меѓу проценката на интерперсоналните односи во класот од страна на учениците и нивниот училишен успех. (во прилог се дадени само дел од исказите од оваа категорија, види таб. 18)

Табела бр.18: Разлика меѓу видот учениците од различен пол и нивната проценка на интерперсоналните односи кои постојат во класот (ANOVA)

Интерперсонални односи		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот	Between Groups	3,897	4	,974	1,947	,101
	Within Groups	287,818	575	,501		
	Total	291,716	579			
Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење	Between Groups	4,317	4	1,079	,778	,540
	Within Groups	797,495	575	1,387		
	Total	801,812	579			
Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот	Between Groups	23,404	4	5,851	2,958	,019*
	Within Groups	1137,286	575	1,978		
	Total	1160,690	579			
Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите	Between Groups	22,664	4	5,666	3,392	,009**
	Within Groups	960,527	575	1,670		
	Total	983,191	579			
Наставникот со внимание го слуша секое мое прашање	Between Groups	8,155	4	2,039	1,525	,194
	Within Groups	768,967	575	1,337		
	Total	777,122	579			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

2.2 Разлика во проценките на емоционалната клима меѓу учениците со различен успех во однос на проценувањето на личните особини на наставникот

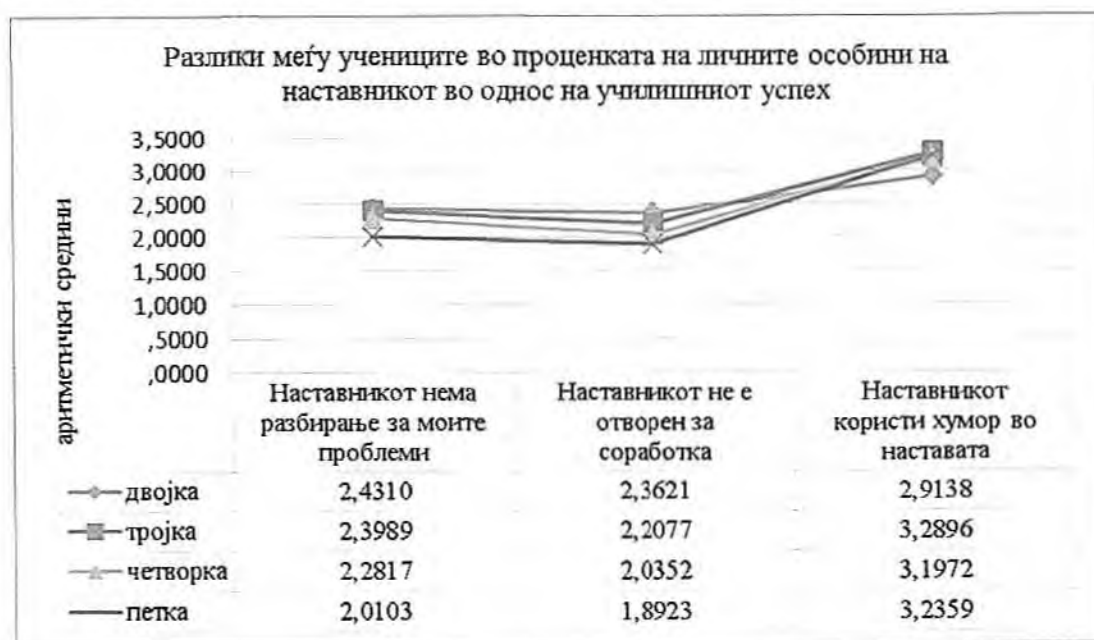
Резултатите кои ги добивме кај втората категорија за проценување на емоционалната клима во класот, личните особини на наставникот, проценети од учениците кои се со различен училишен успех, добиен на крајот од претходната

училишна година, покажа дека не постои разлика во нивните проценки, освен кај три исказа: *Наставникот нема разбирање за моите проблеми*, *Наставникот не е отворен за соработка* и *Наставникот користи хумор во наставата*. Кај овие искази добиените вредности се статистички значајни на ниво од 0,05.

Кај исказите: *Наставникот нема разбирање за моите проблеми* и *Наставникот не е отворен за соработка* најголеми разлики во аритметичките средини постојат меѓу учениците кои се со училишен успех доволен и одличен. Оние кои се успех доволен сметаат дека наставникот нема разбирање за нивните проблеми и дека не е отворен за соработка со нив.

Додека кај исказот *Наставникот користи хумор во наставата* поголеми разлики постојат меѓу одговорите на учениците со успех добар (3,28) и успех доволен (2,91).

Графикон бр.10: Графички приказ на разликите меѓу учениците во проценката на личните особини на наставникот во однос на училишниот успех (на исказите кај кои се забележани статистички значајни разлики)



Вредностите на F- тестот за останатите искази од оваа категорија покажа дека не постојат значајни разлики меѓу учениците со различен училишен успех во однос на проценувањето на личните особини на нивните наставници. Тоа би

значело дека доживувањето и проценувањето на личните особини на наставникот не зависи од училишниот успех на учениците. (во табела бр. 19 се дадени сами дел од исказите од оваа категорија)

Табела бр.19: Разлика меѓу видот учениците од различен пол во однос на проценувањето на личните особини на наставникот (ANOVA)

Лични особини на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Наставникот е топла и пријатна личност	Between Groups	,941	4	,235	,168	,954
	Within Groups	803,160	575	1,397		
	Total	804,102	579			
Наставникот нема разбирање за моите проблеми	Between Groups	18,372	4	4,593	3,185	,013**
	Within Groups	829,316	575	1,442		
	Total	847,688	579			
Наставникот не е отворен за соработка	Between Groups	14,744	4	3,686	2,735	,028**
	Within Groups	775,068	575	1,348		
	Total	789,812	579			
Наставникот води сметка за моите чувства	Between Groups	12,217	4	3,054	1,787	,130
	Within Groups	982,948	575	1,709		
	Total	995,166	579			
На часовите наставникот е насмеан и расположен за работа	Between Groups	,382	4	,096	,079	,989
	Within Groups	696,728	575	1,212		
	Total	697,110	579			
Наставникот користи хумор во наставата	Between Groups	16,146	4	4,037	3,189	,013**
	Within Groups	727,847	575	1,266		
	Total	743,993	579			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

2.3 Разлика во оценките на емоционалната клима меѓу учениците со различен успех во однос на проценувањето на стручната способност на наставникот

При анализата на вредностите добиени од споредбата на аритметичките средини од училишниот успех на учениците и исказите со кои тие ја проценуваат стручната способност на своите наставници, заклучивме дека постојат значајни разлики меѓу овие две варијабли. Односно се покажа дека проценката на



стручноста на наставниците од страна на учениците зависи од нивниот училишен успех.

Значајни разлики во оценките постојат кај сите искази, освен кај исказите: *Наставникот праведно и објективно не оценува, Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни, Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење, Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното*, но тоа не е доволно за да извлечеме заклучок дека успехот на учениците не ја детерминира оценката на стручноста на наставниците.

На сите останати искази, кај кои постојат статистички значајни разлики, најниски аритметички средини се забележани кај одговорите на учениците со училишен успех доволен, а највисоки кај учениците кои се со училишен успех многу добар и одличен. Тоа би значело дека учениците кои се со подобар училишен успех (многу добар и одличен) попозитивно ја оценуваат стручната способност на своите наставници.

Сумирајќи ги добиените резултати од оваа категорија, ќе генерализираме и ќе ја прифатиме алтернативната претпоставка, дека постојат статистички значајни разлики меѓу училишниот успех на учениците и нивната проценка на стручноста на нивните наставници. (во табелата подолу се дадени само дел од исказите од оваа категорија)

Табела бр.20: Разлика меѓу видот учениците од различен пол во однос на проценувањето на стручната способност на наставникот (ANOVA)

Стручна способност на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни	Between Groups	2,496	4	,624	,454	,770
	Within Groups	790,532	575	1,375		
	Total	793,028	579			
Наставникот ни помага и не насочува на самостојно учење	Between Groups	13,151	4	3,288	2,911	,021**
	Within Groups	649,489	575	1,130		
	Total	662,640	579			
Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење	Between Groups	10,864	4	2,716	1,955	,100
	Within Groups	798,948	575	1,389		
	Total	809,812	579			
Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните	Between Groups	22,262	4	5,566	5,015	,001**
	Within Groups	638,115	575	1,110		
	Total	660,378	579			

Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното	Between Groups	8,667	4	2,167	1,903	,108
	Within Groups	654,676	575	1,139		
	Total	663,343	579			
Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери	Between Groups	27,923	4	6,981	6,089	,000**
	Within Groups	659,200	575	1,146		
	Total	687,122	579			
Наставникот во предавањето користи нејасни и неразбирливи термини	Between Groups	14,704	4	3,676	3,084	,016*
	Within Groups	685,453	575	1,192		
	Total	700,157	579			

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

Графинон бр.11: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата стручна способност на наставникот, проценета од учениците со различен успех



2.4 Разлика во оценките на емоционалната клима меѓу учениците со различен успех во однос на проценувањето на стилот на раководење на наставникот

Фактот дека стилот на раководење на наставникот има значајна улога во креирањето на позитивна, креативна и стимулативна емоционална клима во класот, која индиректно влијае на однесувањето на учениците на часот е веќе добро познат.

Дали проценката на стилот на раководење на наставникот зависи од училишниот успех на учениците е уште една од целите која си ја поставивме со ова истаржување. Добиените податоци од анализата на резултатите покажа дека проценката на стилот на раководење на наставникот не е детерминирано од училишниот успех на учениците. Кај сите искази од оваа категорија се покажа дека добиената вредност од F- тестот не е статистички значајна, освен кај исказот: *На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење*, каде  $p < 0,01$  и *Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат*, каде  $p < 0,05$ .

Кај исказот *На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење*, најголема вредност на артиметичката средина е забележана кај учениците кои се со училишен успех доволен (2,37), а најниска кај учениците до успех многу добар. Тоа би значело дека учениците кои се поголем училишен успех (многу добар и одличен) сметаат дека наставникот на часот соработува со учениците, давајќи им можност на учениците слободно да учествуваат во дискусијата на часот и да го искажат своето мислење.

Исто и кај исказот *Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат*, учениците со успех многу добар (3,94) сметаат дека наставникот во училиницата поставува јасни правила до кои мора да се придржуваат сите ученици, за разлика од учениците со училишен успех добар (3,58).

На крај ќе заклучиме дека не постојат статистички значајни разлики меѓу училишниот успех на учениците и нивната проценка на стилот на раководење на нивните наставници, освен кај исказите *На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење* и *Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат* (во табелата подолу се дадени само дел од исказите од оваа категорија).

Табела бр.21: Разлика меѓу видот учениците од различен пол во однос на проценувањето на стилот на раководење на наставникот (ANOVA)

Стил на раководење на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење	Between Groups	20,181	4	5,045	3,728	,005**
	Within Groups	778,127	575	1,353		
	Total	798,309	579			
Кога ќе постигнеме некој успех наставникот не наградува	Between Groups	7,689	4	1,922	1,046	,383
	Within Groups	1056,950	575	1,838		
	Total	1064,640	579			
Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините	Between Groups	3,138	4	,785	,460	,765
	Within Groups	981,214	575	1,706		
	Total	984,352	579			
Наставникот критикува користејќи го својот авторитет	Between Groups	12,078	4	3,020	2,061	,085
	Within Groups	842,515	575	1,465		
	Total	854,593	579			
Наставникот секогаш е во право	Between Groups	11,518	4	2,880	2,138	,075
	Within Groups	774,570	575	1,347		
	Total	786,088	579			
Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина	Between Groups	1,868	4	,467	,459	,766
	Within Groups	584,648	575	1,017		
	Total	586,516	579			
На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	Between Groups	13,152	4	3,288	2,231	,064
	Within Groups	847,391	575	1,474		
	Total	860,543	579			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

2.5 Разлика во оценките на емоционалната клима меѓу учениците со различен успех во однос на формите и средствата за работа кои ги користи наставникот

Користењето на разновидни форми и средства за работа од страна на наставникот придонесува часот да биде поразновиден, поинтересен и истовремено да се формира позитивна емоционална клима во класот која би влијаела и врз однесувањето на учениците. Колку користењето на разновидни наставни средства и форми на работа од страна на наставниците зависи од проценката на училишниот

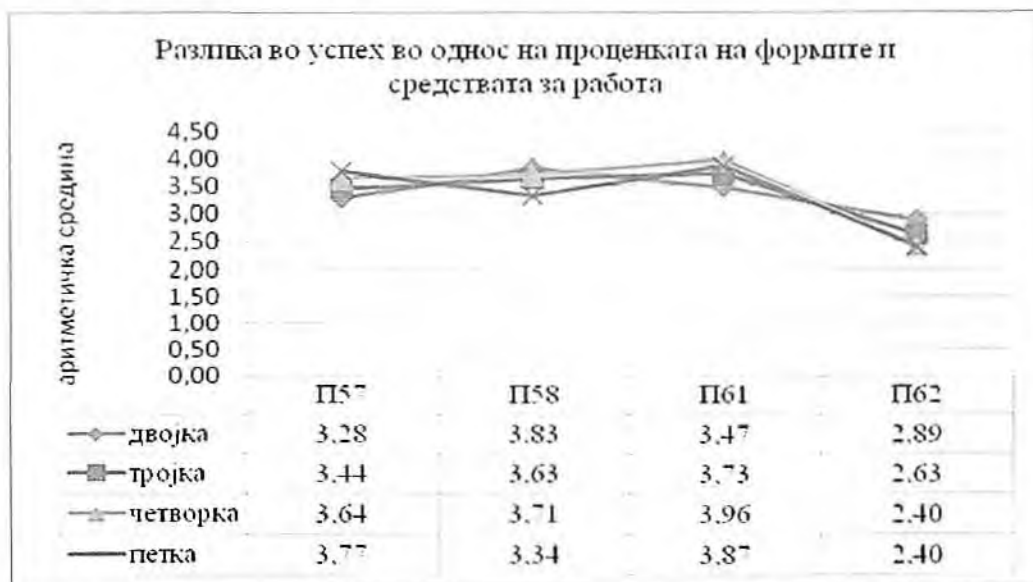
успех на учениците, проверивме преку F-тестот. Добиените вредности покажаа поделени мислења околу тоа дали постојат разлики или не.

Кај поголем дел од исказите (пет, од понудените 9) се покажа дека не постои статистичка значајна разлика, додека кај останатите (четири, од понудените 9) се покажа дека постојат разлики меѓу учениците со различен училишен успех во однос на користењето на разновидни форми и средства за работа кои би придонеле до подобра емоционална клима во класот. Статистички значајна разлика постои само кај следниве искази: *Подобро учам кога работам самостојно*, *На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме*, *Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства* и *Ние сами ги изработуваме наставните средства*, на ниво од 0.01 и 0,05.

Кај исказите кај постои значајна разлика во одговорите на учениците со различен успех, најголеми разлики се воочени меѓу учениците со училишен успех доволен и одличен. Кај сите искази најниски аритметички средини се добиени кај учениците со успех доволен, а највисока кај одличните.

Ваквите разлики во аритметичките средини покажуваат дека учениците кои се со подобар училишен успех повеќе им одговара да работат самостојно, додека тоа не е случај кај учениците кои се со послаб успех. Истовремено тие сметаат дека на часовите, покрај наставникот, и тие треба активно се вклучуваат во комуникацијата, а не да бидат само пасивни слушатели и дека подобро учат кога наставникот применува разновидни наставни средства во текот на наставата.

Графикон бр.12: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата форми и средства за работа кои ги користи наставникот, проценета од учениците со различен успех (прикажани се само исказите кај кои постојат статистички значајни разлики)



Поради тоа што преовладуваат повеќе искази чија вредност покажува дека не постои разлика, ќе генерализираме и ќе заклучиме дека и кај оваа категорија не постојат статистички значајни разлики меѓу училишниот успех на учениците и нивната проценка на формите и методите кои ги користат нивните наставници. (во табелата подолу се дадени само дел од исказите од оваа категорија).

Табела бр.22: Разлика меѓу видот учениците од различен пол во однос на формите и средствата за работа кои ги користи наставникот (ANOVA)

Форми и средства за работа		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Подобро учам кога работиме во група	Between Groups	6,484	4	1,621	,906	,460
	Within Groups	1028,826	575	1,789		
	Total	1035,310	579			
Подобро учам кога работам самостојно	Between Groups	17,372	4	4,343	2,586	,036*
	Within Groups	965,489	575	1,679		
	Total	982,860	579			
На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме	Between Groups	17,889	4	4,472	3,642	,006**
	Within Groups	706,069	575	1,228		
	Total	723,959	579			
Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво сме вклучени во работата	Between Groups	8,787	4	2,197	1,256	,286
	Within Groups	1005,565	575	1,749		
	Total	1014,352	579			
Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства	Between Groups	13,249	4	3,312	3,072	,016*
	Within Groups	619,889	575	1,078		
	Total	633,138	579			
Ние сами ги изработуваме наставните средства	Between Groups	27,401	4	6,850	5,410	,000**
	Within Groups	726,758	574	1,266		
	Total	754,159	578			

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

Од прегледот на добиените резултатите, од сите средни училишта, во однос на проценувањето на емоционалната клима од страна на учениците кои се со различен училишен успех, одделно преку секоја категорија, можеме да заклучиме дека успехот во голема мера не го детерминира перцепирањето на емоционалната клима во класот и однесувањето на учениците. Добиените вредности кај сите категории, освен кај категоријата стручна способност на наставникот, упатија на заклучок дека оценките на емоционалната клима во класот не зависи од училишниот успех на учениците. Исклучок на ова е, како што спомнавме категоријата стручна способност на наставникот, што би значело дека проценувањето на оваа особина кај наставникот е детерминирана од училишниот успех кај учениците.

Сепак, од сето ова, може да генерализираме и да ја потврдиме поставената хипотеза која вели дека *не постои статистички значајна разлика во оценките на учениците за емоционалната клима во зависност од успехот* за сите категории, освен за категоријата стручна способност на наставникот.

### 3. СТАВОВИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОД РАЗЛИЧЕН ПОЛ ВО ОДНОС НА ПРОЦЕНКАТА НА ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА КОЈА ВЛАДЕЕ ВО КЛАСОТ

Полот на учениците е уште една од варијаблите која сметаме дека влијае врз доживувањето на емоционалната клима во класот од страна на учениците. Постојат поголем број на студии кои укажуваат дека постојат големи разлики меѓу машките и женските во однос на доживувањето на климата која постои во нивниот клас. Едно такво истражување спровела и Власта Забуковец (Zabukovec, 1991, 1992) кај ученици од четврто одделение со цел да ги констатира разликите меѓу девојките и момчињата во доживувањето на нивната одделенска клима. Добиените вредности покажале дека девојчињата чувствуваат поголем степен на задоволство за разлика од момчињата. Но, поголеми разлики се појавиле при мерењето на посакуваната клима. Девојчињата си поставуваат поинакви цели за разлика од момчињата. Така, тие сакаат помалку натпреварување и тежина, но значајно повеќе сакаат поврзаност.

Во контекст на ова, постоење на разлики меѓу учениците од различни пол во проценувањето на климата во класот, се обидовме да утврдиме дали постои разлика меѓу ставовите на учениците од различен пол во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот. Анализата на резултатите ја започнавме преку споредување на разликите меѓу учениците од различен пол посебно за секоја категорија преку која ја проценуваме емоционалната клима во класот.

#### 3.1 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на интерперсоналните односи кои владеат во класот

Споредувањето на разликите меѓу учениците од различен пол за нивните проценки на емоционалната клима во класот ја започнавме преку првата категорија, интерперсонални односи. Добиените вредности од t-тестот, за



значајноста на разликите во оценките меѓу учениците од различен пол во однос на исказите од оваа категорија, покажаа дека за поголем дел од исказите не постојат разлики меѓу нив.

Односно, учениците од двата пола одговориле, речиси подеднакво, исто на исказите преку кои ја проценивме оваа категорија. Разлики постојат само кај одреден број на искази, како на пример, кај првото прашање: *Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот* (П1), каде аритметичката средина на машките (4,515), е помала од онаа на женските (4,698), што говори дека женските, за разлика од машките попријателски се настроени кон останатите ученици во класот. Разликата кај овој исказ е статистички значајна на ниво од 0,01 ( $p < 0,01$ ) (во прилог на табелата се дадени само дел од исказите од оваа категорија).

Значајни разлики, на ниво од 0,01, има и кај исказот: *Не соработувам со другите ученици кога ќе добијам некоја задача* (П3), каде аритметичката средина на женските (2,18) е помала од онаа на машките (2,53), што говори дека женските се покооперативни во задачите за разлика од машките.

Табела бр.22: Разлики во проценката на интерперсоналните односи меѓу учениците од различен пол

Интерперсонални односи		Пол	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 1	Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот	Машки	4,515	272	0,797	0,048	-3,128	578	0,00**
		Женски	4,698	308	0,612	0,035			
П 15	Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење	Машки	3,846	272	1,190	0,072	-0,549	578	0,58
		Женски	3,899	308	1,167	0,066			
П 16	Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот	Машки	3,438	272	1,464	0,089	0,379	578	0,71
		Женски	3,393	308	1,374	0,078			
П 17	Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите	Машки	3,165	272	1,305	0,079	1,467	578	0,14
		Женски	3,006	308	1,299	0,074			
П 18	Наставникот со внимание го слуша секое мое прашање	Машки	3,945	272	1,197	0,073	-2,196	578	0,02*
		Женски	4,156	308	1,116	0,064			

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

Разликите меѓу учениците од различен пол, за подобра прегледност, се обидовме да ги претставиме и графички (слика бр.13). И овде може да се забележи дека не постојат разлики меѓу нив.

Графикон бр.13: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата интерперсонални односи проценета од учениците од различен пол



Според ова може да сумираме и да заклучиме дека не постојат статистички значајни разлики во проценката на интерперсоналните односи во класот меѓу учениците во однос на полот, за сите искази, освен за исказите П1, П3, П7, П13, П18 и П19.

### 3.2. Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на личните особини на наставникот

Кај оваа категорија, лични особини на наставникот, од вкупно 11 искази, статистички значајни разлики меѓу учениците во однос на полот, забележавме дека постоја само кај 4 искази. Добиените разлики се значајни на ниво од 0,01.

Значајни разлики се забележани кај исказите: *Наставникот нема разбирање за моите проблеми* (П22), *Наставникот не се интересува за моите проблеми* (П23), *Наставникот не е отворен за соработка* (П25) и *Наставникот ни наметнува строги барања* (П28). Кај исказите П22 и П23, аритметичките средини

на женските се пониски од оние на машките што имплицира дека женските, за разлика од машките, повеќе ја ценат емпатичноста кај наставникот, одговарајќи дека тој покажува интерес и има разбирање за нивните проблеми. Истовремено, тие повеќе ја ценат кооперативноста на наставникот (П25) и сметаат дека наставникот не им поставува строги барања при извршувањето на училишните обврски.

Табела бр.23: Разлики во проценката на личните особини на наставникот меѓу учениците од различен пол

Лични особини		Пол	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 21	Наставникот е топла и пријатна личност	Машки	3,849	272	1,195	0,072	-1,539	578	0,12
		Женски	4,000	308	1,161	0,066			
П 22	Наставникот нема разбирање за моите проблеми	Машки	2,456	272	1,250	0,076	4,099	578	0,00**
		Женски	2,049	308	1,142	0,065			
П 23	Наставникот не се интересира за моите проблеми	Машки	2,335	272	1,284	0,078	2,857	578	0,00**
		Женски	2,036	308	1,233	0,070			
П 24	Наставникот доаѓа до мене за да разговараме	Машки	3,029	272	1,294	0,078	1,015	578	0,31
		Женски	2,919	308	1,323	0,075			
П 25	Наставникот не е отворен за соработка	Машки	2,246	272	1,153	0,070	3,366	578	0,00**
		Женски	1,922	308	1,161	0,066			
П 26	Наставникот води сметка за моите чувства	Машки	2,761	272	1,271	0,077	-0,018	578	0,99
		Женски	2,763	308	1,348	0,077			
П 27	Наставникот на часот зборува премногу гласно	Машки	2,857	272	1,214	0,074	0,982	578	0,33
		Женски	2,763	308	1,082	0,062			
П 28	Наставникот ни наметнува строги барања	Машки	2,577	272	1,225	0,074	2,925	578	0,00**
		Женски	2,295	308	1,095	0,062			
П 29	На часовите наставникот е насмеан и расположен за работа	Машки	3,669	272	1,120	0,068	-1,349	578	0,18
		Женски	3,792	308	1,075	0,061			
П 30	Наставникот користи хумор во наставата	Машки	3,114	272	1,158	0,070	-1,790	578	0,07
		Женски	3,282	308	1,107	0,063			
П 31	Наставникот се договара со нас и го почитува договореното	Машки	3,949	272	1,079	0,065	-1,730	578	0,08
		Женски	4,104	308	1,032	0,059			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

Разликите во одговорите меѓу учениците од различен пол, поилустративно може да се погледне и преку графичкиот приказ што следи.

Графикон бр. 14: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата лични особини на наставникот, проценета од учениците од различен пол



Од прегледот на добиените резултати можеме да заклучиме дека меѓу учениците од различен пол не постојат статистички значајни разлики во проценката на личните особини на наставникот, за сите искази освен за исказите П22, П23, П25 и П28.

### 3.3. Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на стручната способност на наставникот

Резултатите добиени од тестирањето на значајноста на разликите меѓу аритметичките средини од одговорите на учениците од различен пол, на исказите од категоријата стручна способност на наставникот, покажаа дека кај поголем дел од исказите не постојат значајни разлики. Поточно, од вкупно 10 искази, преку кои ја проценуваме оваа категорија, само кај четири се забележани статистички значајни разлики на ниво од 0,01 и 0.05.

Разликите се забележани кај исказите: *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (П35), *Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните* (П38), *Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното* (П39) и *Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери* (П40).

Табела бр.24: Разлики во проценката на стручна способност на наставникот меѓу учениците од различен пол

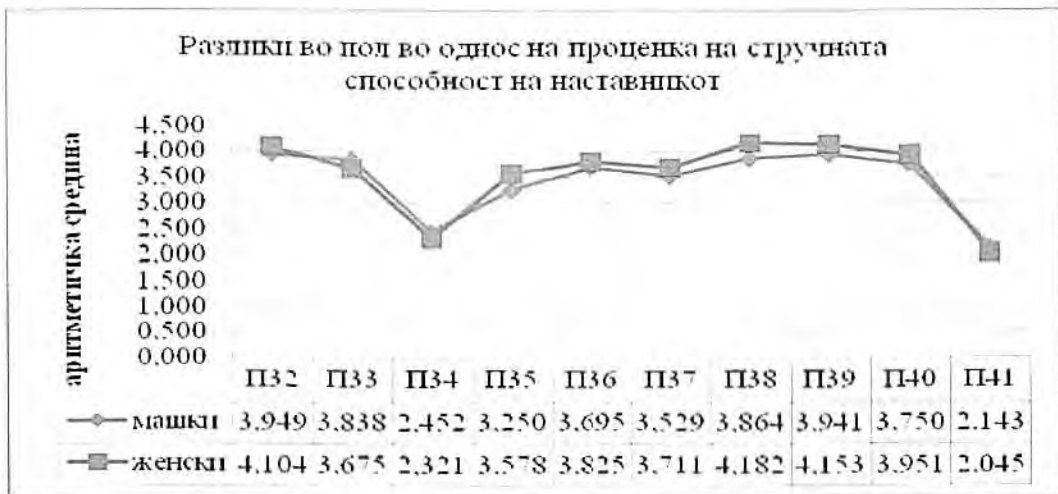
Стручна способност		Пол	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 32	Наставникот се договара со нас и го почитува договореното	Машки	3,949	272	1,079	0,065	-1,772	578	0,08
		Женски	4,104	308	1,032	0,059			
П 33	Наставникот праведно и објективно не оценува	Машки	3,838	272	1,216	0,074	1,553	578	0,12
		Женски	3,675	308	1,298	0,074			
П 34	Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни	Машки	2,452	272	1,161	0,070	1,344	578	0,18
		Женски	2,321	308	1,177	0,067			
П 35	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Машки	3,250	272	1,229	0,074	-3,137	578	0,00**
		Женски	3,578	308	1,280	0,073			
П 36	Наставникот ни помага и не насочува на самостојно учење	Машки	3,695	272	1,034	0,063	-1,460	578	0,14
		Женски	3,825	308	1,099	0,063			
П 37	Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење	Машки	3,529	272	1,136	0,069	-1,850	578	0,06
		Женски	3,711	308	1,218	0,069			
П 38	Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните	Машки	3,864	272	1,093	0,066	-3,614	578	0,00**
		Женски	4,182	308	1,024	0,058			
П 39	Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното	Машки	3,941	272	1,128	0,068	-2,383	578	0,02*
		Женски	4,153	308	1,008	0,057			
П 40	Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери	Машки	3,750	272	1,082	0,066	-2,228	578	0,03*
		Женски	3,951	308	1,089	0,062			
П 41	Наставникот во предавањето користи нејасни и неразбирливи термини	Машки	2,143	272	1,089	0,066	1,070	578	0,28
		Женски	2,045	308	1,109	0,063			

\*p< 0.05      \*\*p<0.01

Кај сите искази, кај кои е забележана статистички значајна разлика, аритметичките средини кај учениците од женски пол се повисоки од оние на машките. Тоа упатува на заклучок дека девојките сметаат дека наставниците применуваат повеќе наставни средства, дека тие умеат при предавањето на новата наставна содржина умешно и успешно да ја поврзат со претходната содржина, при предавањето јасно да го издвојат битното од небитното, како и тоа дека во наставната практика применуваат избрани примери преку кои наставната содржина им ја доближуваат до учениците.

Добиените разлики се прикажани и графички на сликата што следи:

Графикон бр.15: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата стручна способност на наставникот, проценета од учениците од различен пол



И покрај тоа што кај одреден број на искази од оваа категорија се забележани статистички значајни разлики, тоа не е доволно да генерализираме и да заклучиме дека помеѓу учениците од различен пол постојат разлики во проценувањето на стручната способност на наставниците.

### 3.4 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на стилот на раководење на наставникот

Во однос на тоа дали постојат разлики меѓу проценката на стилот на раководење на наставникот од страна на учениците од различен пол, од добиените резултати, можеме да констатираме дека не постојат разлики во нивните проценки.

Имено, од вкупно 12 искази за проценувањето на стилот на раководење на наставникот, статистички значајни разлики се забележани кај одредени искази и тоа: *На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење* (П42), *Кога сме немири на часот наставникот удира по масата* (П44), *Кога сме немири на часот наставникот не казнува* (П45), *Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините* (П46) и *Наставникот критикува користејќи го својот авторитет* (П48). Добиените разлики, кај сите искази се значајни на ниво од 0,01.

Табела бр.25: Разлики во проценката на стилот на раководење на наставникот, меѓу учениците од различен пол

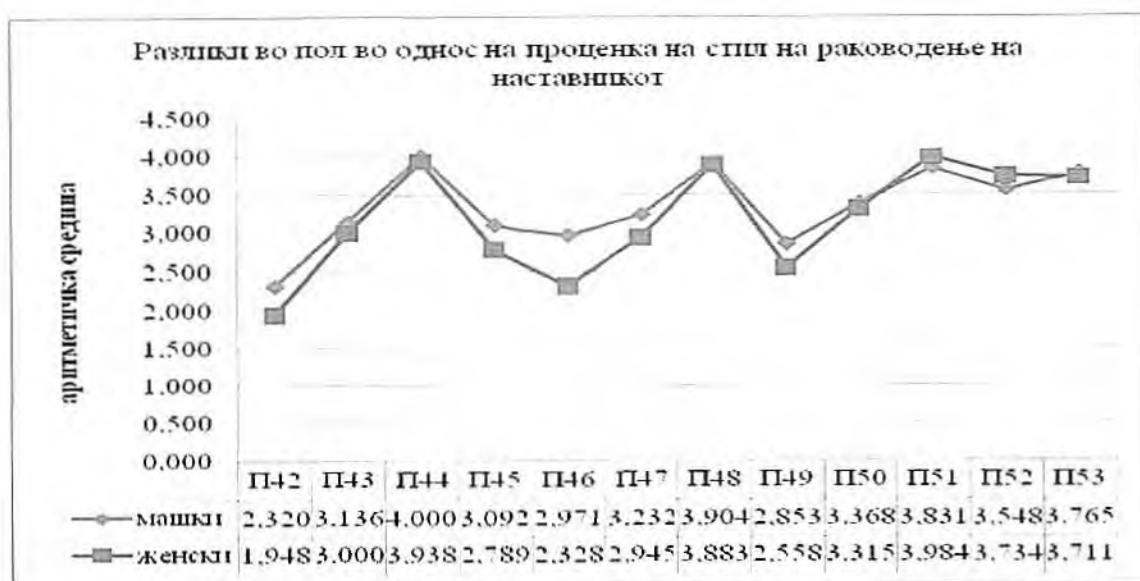
Стил на раководење	Пол	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 42 На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење	Машки	2,320	272	1,273	0,077	3,851	578	0,00**
	Женски	1,948	308	1,051	0,060			
П 43 Кога ќе постигнеме некој успех наставникот не наградува	Машки	3,136	272	1,328	0,081	1,206	578	0,23
	Женски	3,000	308	1,379	0,079			
П 44 Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон	Машки	4,000	272	1,090	0,066	0,660	578	0,51
	Женски	3,938	308	1,153	0,066			
П 45 Кога сме немири на часот наставникот удира по масата	Машки	3,092	272	1,402	0,085	2,566	578	0,01**
	Женски	2,789	308	1,434	0,082			
П 46 Кога сме немири на часот наставникот не казнува	Машки	2,971	272	1,285	0,078	6,212	578	0,00**
	Женски	2,328	308	1,205	0,069			
П 47 Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините	Машки	3,232	272	1,260	0,076	2,657	578	0,01**
	Женски	2,945	308	1,329	0,076			
П 48 На часовите бараме дозвола од наставникот доколку нешто сакаме да прашаме	Машки	3,904	272	1,187	0,072	0,220	578	0,83
	Женски	3,883	308	1,141	0,065			
П 49 Наставникот критикува користејќи го својот авторитет	Машки	2,853	272	1,127	0,068	2,932	578	0,00**
	Женски	2,558	308	1,274	0,073			
П 50 Наставникот секогаш е во право	Машки	3,368	272	1,177	0,071	0,543	578	0,59
	Женски	3,315	308	1,156	0,066			
П 51 Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина	Машки	3,831	272	1,060	0,064	-1,829	578	0,07
	Женски	3,984	308	0,953	0,054			
П 52 На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	Машки	3,548	272	1,235	0,075	-1,837	578	0,07
	Женски	3,734	308	1,200	0,068			
П 53 Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	Машки	3,765	272	1,122	0,068	0,551	578	0,58
	Женски	3,711	308	1,212	0,069			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

Кај сите искази кај кои е регистрирана значајна разлика, аритметичките средини на машките се повисоки од оние на женските. Тоа би значело дека машките повеќе го препознаваат авторитарниот стил на раководење кај своите наставници. Тие сметаат дека на часовите најчесто зборуваат наставниците, кога учениците се немирни многу почесто наставниците удираат па масата, ги казнуваат и ги критикуваат користејќи го својот авторитет. Истовремено, тие сметаат дека кога се немирни на часот заедно наставникот разговараат за причините кои довеле

до таквото нивно однесување. Разликите во аритметичките средини меѓу учениците од машки и женски пол јасно може да се видат и сликата што следи.

Графикон бр. 16: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата стил на раководење на наставникот, проценета од учениците и наставниците



Од сето ова можеме да заклучиме дека, и покрај забележаните статистички значајни разлики кај одредени искази меѓу учениците од различен пол, не постојат статистички значајни разлики во проценките на стилот на раководење на наставниците меѓу учениците во однос на полот.

### 3.5 Разлика во проценката на емоционалната клима, меѓу учениците од различен пол во однос на формите и средствата за работа на наставникот

Што се однесува до оваа категорија, добиените вредности од поголемиот дел од исказите, покажаа дека меѓу учениците од двата пола не постојат значајни разлики во проценките. Само кај три, од вкупно 11 искази, се забележани статистички значајни разлики меѓу двата пола, и тоа кај исказите: *На часовите најчесто работиме самостојно* (П54), *Наставникот користи разновидни*



наставни средства, материјали и др. извори на учење (П60) и Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства (П61).

Кај сите искази кај кои е забележана разлика, аритметичките средини на девојките се повисоки од оние на машките. Тоа би значело дека женските сметаат дека на часовите наставникот најчесто ги остава да работат самостојно, како и тоа дека наставниците на часовите користат разновидни наставни средства и помагала кои истовремено и помагаат подобро да ја усвојат новата наставна содржина.

Табела бр.26: Разлики во проценката на формите и средствата за работа на наставникот, меѓу учениците од различен пол

Форми и средства		пол	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 54	На часовите најчесто работиме самостојно	Машки	3,184	272	1,131	0,069	-1,992	578	0,05*
		Женски	3,364	308	1,042	0,059			
П 55	Некои наставни содржини ги работиме во група	Машки	3,213	272	1,113	0,067	-1,178	578	0,24
		Женски	3,321	308	1,097	0,062			
П 56	Подобро учам кога работиме во група	Машки	3,213	272	1,330	0,081	-1,456	578	0,15
		Женски	3,110	308	1,341	0,076			
П 57	Подобро учам кога работам самостојно	Машки	3,548	272	1,313	0,080	-0,637	578	0,52
		Женски	3,617	308	1,295	0,074			
П 58	На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме	Машки	3,599	272	1,145	0,069	0,543	578	0,59
		Женски	3,549	308	1,095	0,062			
П 59	Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво сме вклучени во работата	Машки	3,309	272	1,325	0,080	-0,203	578	0,84
		Женски	3,331	308	1,324	0,075			
П 60	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Машки	3,331	272	1,137	0,069	-3,126	578	0,00*
		Женски	3,636	308	1,207	0,069			
П 61	Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства	Машки	3,717	272	1,078	0,065	-2,028	578	0,04*
		Женски	3,893	308	1,010	0,058			
П 62	Ние сами ги изработуваме наставните средства	Машки	2,596	272	1,193	0,072	1,262	578	0,21
		Женски	2,476	308	1,095	0,062			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

Воочените разлики, во одговорите на исказите од оваа категорија се прикажани и графички на сликата што следи.

Графикон бр.17: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата форми и средства за работа, проценета од учениците и наставниците



И од овде може да се види дека не постојат големи и значајни разлики во аритметичките средини на учениците од различен пол. Па оттука можеме да заклучиме дека и при проценката на категоријата форми и средства за работа не постојат статистички значајни разлики меѓу учениците од различен пол.

Од целокупниот преглед на добиените резултати од проценките на учениците на сите одделни категории преку кои ја проценуваме емоционалната клима во класот, можеме да генерализираме и истовремено да ја потврдиме поставената хипотеза *дека не постои статистички значајна разлика во проценките на учениците за емоционалната клима во зависност од полот.*

#### 4. СТАВОВИ НА НАСТАВНИЦИ

Ставови на наставниците во однос на нивниот ангажман во креирањето на поволна емоционална клима во својот клас и во однос на мерките и активностите кои ги превземаат за истата да се подобри

За формирање на позитивна емоционална клима во одделението значајна улога имаат наставниците, со своето однесување, своите лични карактеристики, познавањето на предметот кој го предава, стилот на раководење и формите и средствата кои ги користат во секојдневната наставна практика.

Основна задача на ова истражување беше да ги идентификуваме начините на кој наставниците ја креираат климата во одделението. Истовремено сакавме да утврдиме дали креирањето на климата во одделението зависи од типот на училиште во кое предава наставникот и дали тоа зависи од нивното работно искуство, односно дали работното искуство на постарите наставници им помага да се справат при креирањето на позитивна и стимулирачка емоционална клима во одделението, или пак тоа подобро им оди на новите и помалку искусни наставници кои се полни со елан за работа.

За таа цел прво се обидовме да утврдиме дали постојат разлики во проценката меѓу наставниците од различни средни училишта. Во примерокот, како што претходно спомнавме, вклучени се 22 наставника од шест различни средни училишта.

Најпрво направивме анализа на одговорите на наставниците од средните училишта, со цел да го утврдиме начиниот на кој тие ја вреднуваат климата во нивниот клас и дали постојат разлики во активностите и мерките кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима.

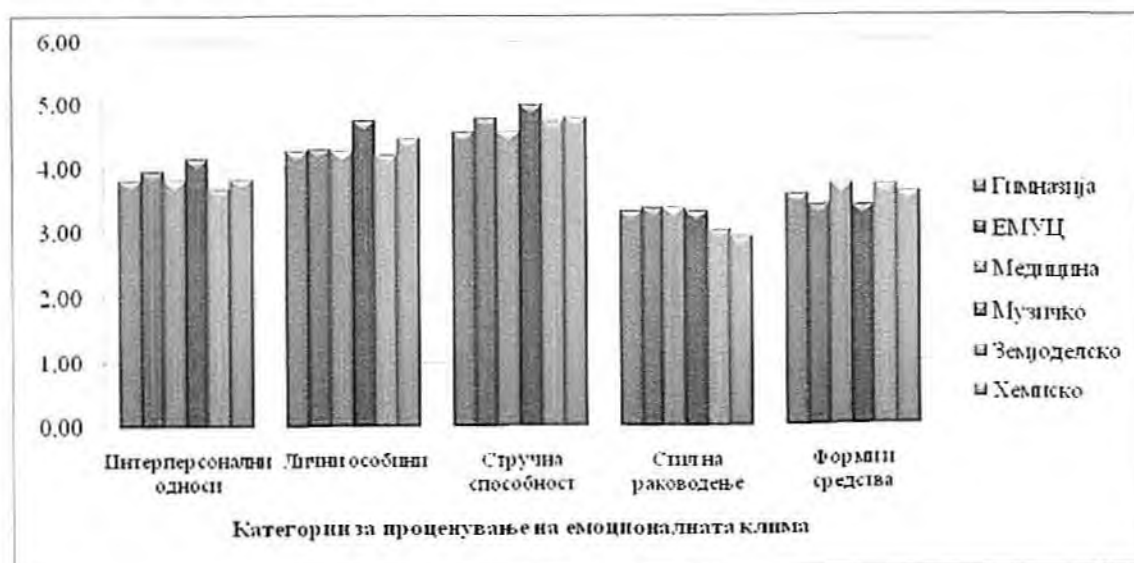
За проценување на климата која постои во класот, исто како за учениците, така и за наставниците користевме скала на ставови, во форма на петостепен ликертова скала со модалитети на интензитет на зачестеност (односно присуство на одреденото својство) од – речиси никогаш; ретко; понекогаш; често и скоро секогаш. Теориски распонот на скалата е од 1 до 5.

Табела бр.27: Проценка на наставниците за климата која постои во нивниот клас

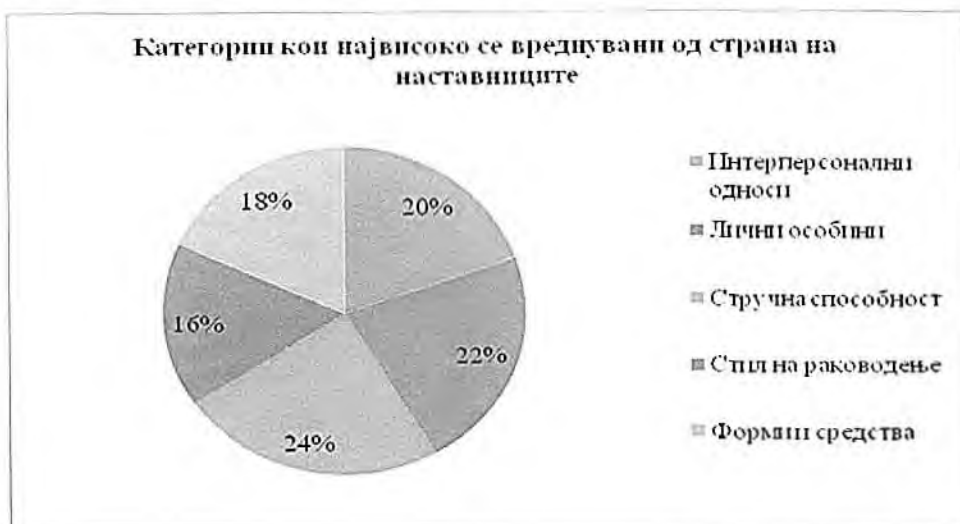
	Интерперсонални односи	Лични особини	Стручна способност	Стил на раководење	Форми и средства	Вкупно (Mean)
Гимназија	3,81	4,25	4,56	3,32	3,58	3,86
ЕМУЦ	3,95	4,30	4,78	3,38	3,41	3,96
Медицина	3,80	4,26	4,56	3,38	3,73	3,90
Музичко	4,15	4,75	5,00	3,33	3,39	4,12
Земјоделско	3,68	4,20	4,72	3,04	3,72	3,80
Хемиско	3,83	4,45	4,78	2,92	3,61	3,86
Вкупно (Mean)	3,87	4,37	4,73	3,23	3,57	3,95

Преку прегледот на податоците кои ги добивме од одговорите на наставниците, дадени на исказите од скалата за проценка, можеме да видиме дека тие позитивно ја оценуваат климата која постои во нивниот клас ( $M=3,95$ ). Сите наставници, од петте понудени категории за проценување на емоционалната клима во класот, највисоко ја оценуваат категоријата стручна способност ( $M= 4,73$ ). Потоа следуваат категориите лични особини ( $M=4,37$ ), интерперсонални односи ( $M= 3,87$ ), форми и средстава на работа (3,57) и на крај најниско го оценуваат стилот на раководење во наставата ( $M=3,23$ ).

Графикон бр.18: Категории за проценка на емоционалната клима во класот оценети од страна наставниците

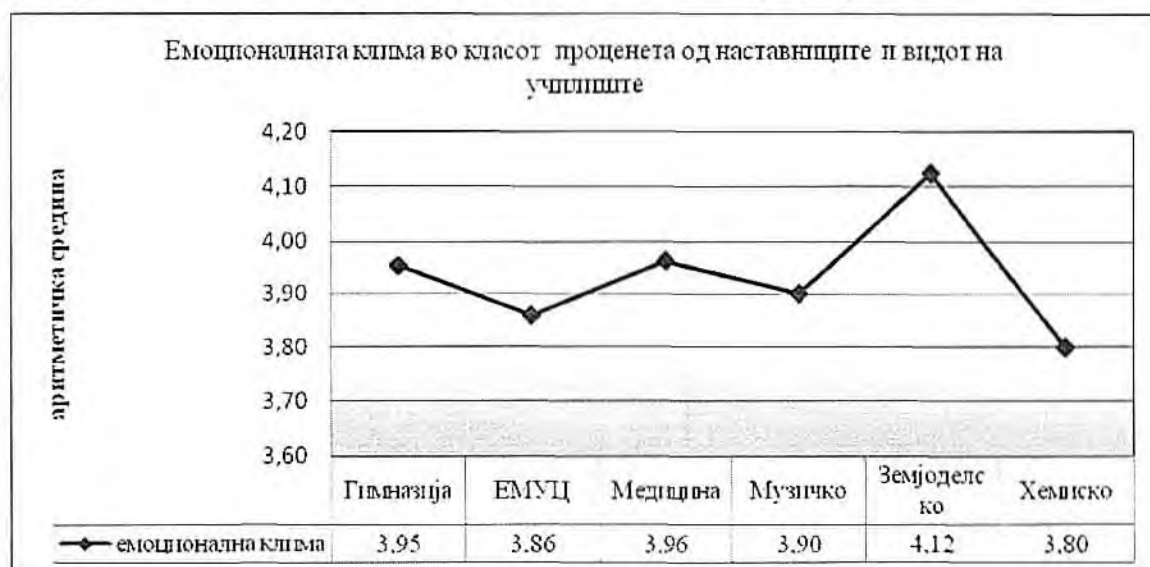


Графикон бр.19: Категории за проценка на емоционалната клима во класот оценети од страна наставниците



Истовремено направивме и анализа за тоа кое средно училиште највисоко ја оценува емоционалната клима во својот клас. Резултатите кои ги добивме покажаа дека таа највисоко е оценета во средното земјоделско училиште, а најниско во електро-машиското (ЕМУЦ). За подобар преглед истите ги претставивме графички:

Графикон бр.20: Графички приказ на проценките наставниците за емоционалната клима во класот во однос на видот на средно училиште



Понатаму се обидовме да ги процениме мерките и активностите кои наставниците ги превземаат за подобрување на емоционалната клима во нивниот клас. За таа цел користевме прашалник за наставници, кој содржеше прашања од отворен и затворен тип.

Кај првото прашање „Дали Вие како наставник и класен раководител се трудите да создадете позитивна емоционална клима во класот“, сите наставници одговорија потврдно, дека се трудат да создадат позитивна емоционална клима. Во однос на мерките и активностите кои ги превземаат за да го постигнат тоа наставниците дадоа различни одговори. Во суштина сите тие тоа се трудат да го решат преку разговори со учениците за проблемите и барање решение за проблемите, ги користат класните часови за разговарање за проблемите и конфликтите со кои се среќаваат секојдневно, за одредени проблеми користат стручна литература, се консултираат и советуваат со родителите, наставниците и стручните служби во училиштето и сл.

Одговорите на наставниците, во однос на мерките и активностите кои ги превземаат за подобрување на емоционалната клима, се обидовме да ги групираме во три целини, кои илустративно (заедно со потипичните одговори на наставниците) ги претставивме во табелата која следи:

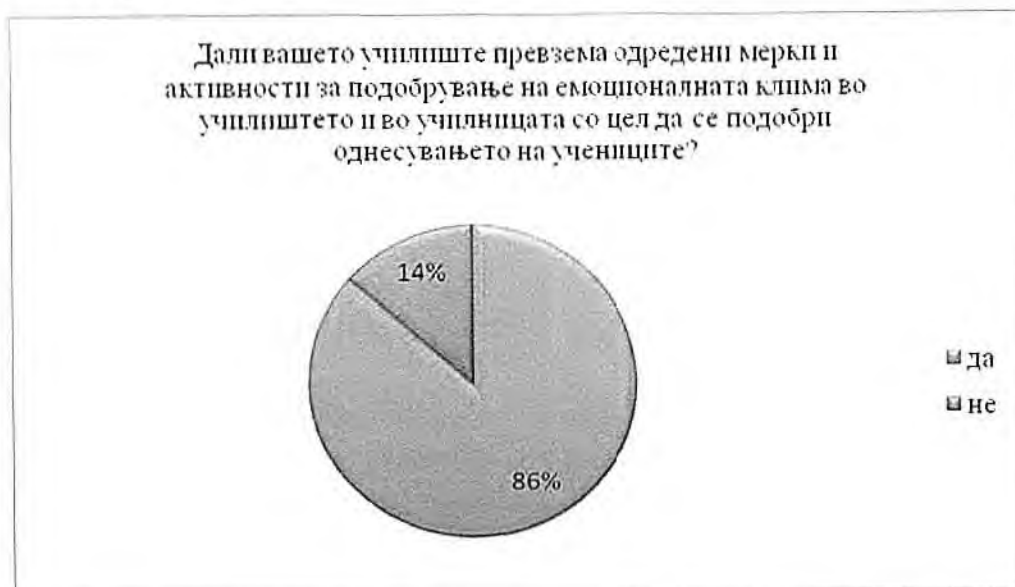
Табела бр.28: Мерки и активности кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот

Кои мерки и активности ги превземате за да ја подобрите емоционалната клима во класот, со цел да го подобрите однесувањето на учениците	
Раговори Дискусии Дебати	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Постојно се разговара за меѓусебните односи на учениците, за причините кои довеле до одреден конфликт и се бара решение (заедно со учениците) за надминување на истиот;</i></li> <li>➤ <i>Индивидуални и групни разговори, пријателски однос со учениците;</i></li> <li>➤ <i>Преку постојани разговори со учениците, дискусии со учениците, посочување на конкретни примери и ситуации</i></li> <li>➤ <i>Чести разговори во врска со нивното однесување во</i></li> </ul>

	<p><i>училиштето и надвор од него</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Класниот час, слободното време меѓу часовите се користат за разговори, соработка со учениците со цел да се решат проблемите со кои се среќаваат во училиштето и надвор од него</i></li> <li>➤ <i>Дискусии, разговори, советувања, средби со родители, дебати</i></li> <li>➤ <i>Разговор со учениците, ги сослушувам кога имаат нешто да кажат, ги советувам, ги поттикнувам да работат</i></li> <li>➤ <i>Разгледување и дискусија за проблемите во класот, предлози на учениците за подобрување на успехот, индивидуални разговори, мотивирање за меѓусебно помагање</i></li> </ul>
Користење на стручна литература	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Читање на теми од таа област, отворени разговори со учениците, дебата меѓу самите ученици .</i></li> <li>➤ <i>Чести дискусии, лични примери, разменување на искуства, литература, соочувања, совети, соработка со родители и наставници од училиштето</i></li> </ul>
Советување	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Советувања на класните часови, избираме тема за часот соодветна на проблемите, советувања со стручни лица, советувања со родители, деца и наставници</i></li> <li>➤ <i>Позитивен природ, отвореност за соработка и за слободна и отворена дискусија за било каков проблем, охрабрување за слободно изразување на мислења, ставови</i></li> </ul>

Во истражувањето не интересираше дали, покрај наставниците, и училиштето како воспитно-образовна институција превзема одредени мерки и активности за подобрување на емоционалната клима во училиштето и во училницата со цел да се подобри однесувањето на учениците. Погolem дел од нив се изјаснија дека превзема (86,4%), а сосема помал дел дека не превзема никакви мерки и активности (13,6%).

Графикон бр.21: Мислење на наставниците за мерките и активностите кои ги превзема училиштето



Од оние наставници кои потврдно одговорија на претходното прашање, побаравме да ни ги наведат мерките и активностите кои ги превзема нивното училиште за подобрување на емоционалната клима, со цел да се подобри однесувањето на учениците. Одговорите кои ги добивме се најразлични и за подобар преглед, средени се во следнава табела:

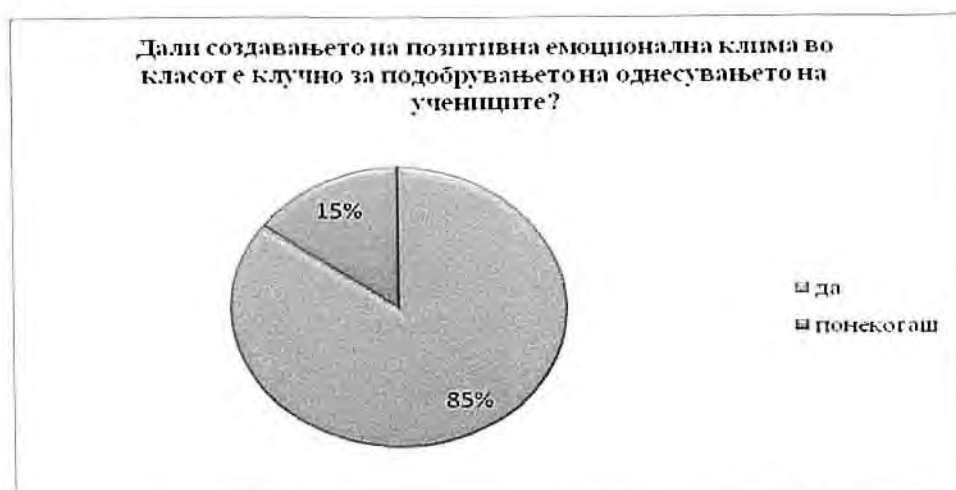
Мерки и активности кои ги превзема училиштето за подобрување на емоционалната клима со цел да се подобри однесувањето на учениците	
Посета на стручна служба (педагог, психолог)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Јас заедно со педагогот (некогаш и директорот) разговараме со ученик кој има проблем и го советуваме за да го надмине</li> <li>➤ Отворена соработка со учениците, достапност на наставниот кадар</li> <li>➤ Чести посети од педагог и психолог на часовите</li> </ul>
Одржување на семинари и предавање	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Спроведување на семинари, предавања итн.</li> <li>➤ Кодекс на однесување, предавање од разни институции, теми за класен час од страна на педагошка служба</li> </ul>



Дополнителни часови	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Одржување дополнителни часови, наградување на најдобрите, казнување..</li> <li>➤ На класните часови се изведуваат предавања, се читаат текстови со вакви содржини.</li> </ul>
Останати активности	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Родителски средби, разговор со педагог, психолог</li> <li>➤ Состаноци со претседателите на класните задници со директорот, секојдневни состаноци на наставниците и директорот на кои се разговара за евентуалните проблеми</li> <li>➤ Истакнување на успешните ученици како позитивни примери</li> <li>➤ Училиштето да биде попосакувано место за учениците, распоред на часови, одмор, екскурзии</li> </ul>

Сите наставници се согласни дека треба да се поработи на подобрување на однесувањето на учениците. Повеќето од нив сметаат дека создавањето на позитивна емоционална клима во класот е клучна за подобрувањето на однесувањето на учениците (85%), а мал дел од нив сметаат дека тоа се случува понекогаш (15%).

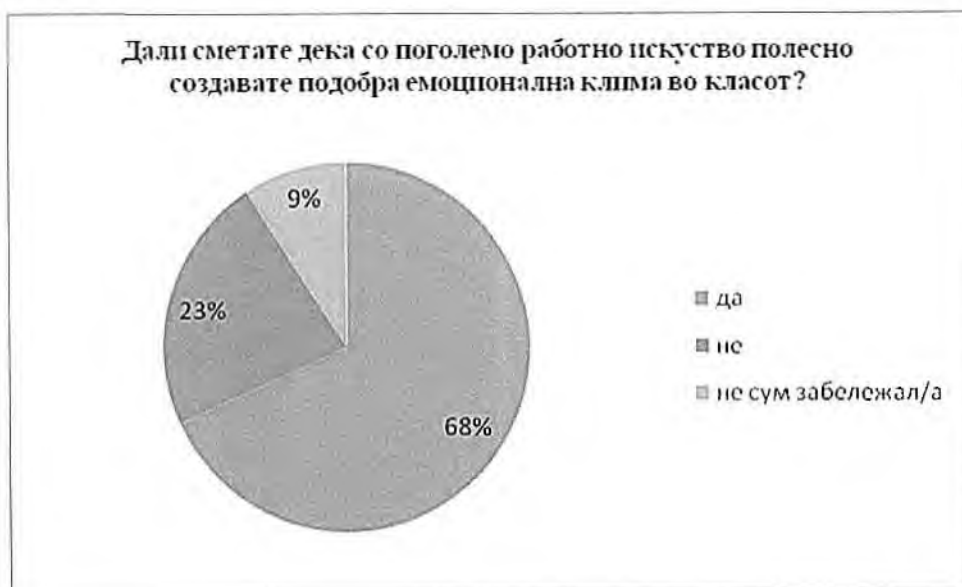
Графикон бр.22: Мислење на наставниците за тоа дали создавањето на позитивна емоционална клима во класот е клучно за подобрување на однесувањето на учениците



Во примерокот наставници опфатени во истражувањето најбројни се оние наставници кои имаат работно искуство од 5-10 години (27,3%), а по нив се наставниците кои имаат работно искуство од 15-20 и 20-25 години (22,7%).

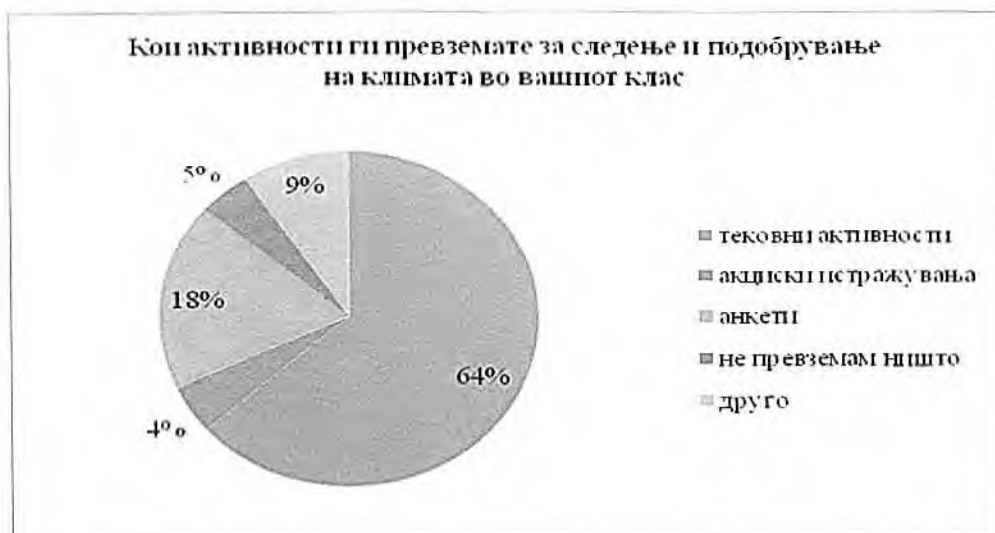
Со цел да го видиме мислењето на наставниците околу тоа дали работното искуство им помага полесно да креираат позитивна емоционална клима, ги прашавме наставниците *Дали сметате дека со поголемо работно искуство полесно создавате подобра емоционална клима во класот?*. На ова прашање поголем дел одговорија потврдно (68,2%), дел од нив негативно (22,7%), а дел од нив одговорија дека не се забележале (9,1%).

Графикон бр.23: Мислење на наставниците за тоа дали поголемото работното искуство им помага за полесно создавање на подобра емоционална клима во класот



Повеќето од наставниците вршат самопроценка на квалитетот на емоционалната клима која ја создаваат во класот со помош на учениците (95,5%). Во однос на активностите кои ги превземаат за следење и подобрување на климата во нивниот клас, наставниците ги дадоа следниве одговори:

Графикон бр.24: Активности кои ги превземаат наставниците за подобрување на климата во нивниот клас



На крај се обидовме да го слушнеме мислењето на наставниците за тоа дали сметаат дека со создавањето на позитивна емоционална клима во класот ќе се придонесе до подобар успех и подобро однесување кај учениците или пак кај некои ученици тоа може да има спротивен ефект?

Повеќето од нив имаат позитивно мислење околу тоа дека со создавањето на позитивна емоционална клима во класот ќе се придонесе до подобар успех и подобро однесување кај учениците. Во прилог на ова ги даваме потипичните одговори на наставниците:

Дали сметаат дека со создавањето на позитивна емоционална клима во класот ќе се придонесе до подобар успех и подобро однесување кај учениците или пак кај некои ученици тоа може да има спротивен ефект?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Секако дека позитивната клима ќе има позитивен ефект и доведува до подобар успех поради успешната соработка ученик-ученик и ученик-наставник</li> <li>➤ Да, позитивната клима прави подобра атмосфера за работа, пр. фер односи, поттикнување за подобар успех. Спротивен ефект има кај оние ученици кои сакаат да скријат зад тоа добро однесување, а не сакаат да учат</li> </ul>

<p>Позитивни мислења</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Во секој случај позитивната емоционална клима во класот придонесува за значително подобрување на успехот, дисциплината и односите во класот</li> <li>➤ Да, позитивната клима може да придонесе само подобар успех</li> <li>➤ Позитивната емоционална клима во класот и поттикнува и послабите ученици за докажување и постигнување подобар успех и однесување, а сето тоа влијае и за подобрување на однесувањето на ученикот и надвор од ученичките клупи</li> <li>➤ Да, сметам дека со учениците треба постојано да се комуницира, да се создаде клима на доверба и разбирање и во наставникот да гледаат пријател со кој ќе ги споделат нивните проблеми</li> <li>➤ Со позитивната емоционална клима се подига мотивираноста кај учениците на повисоко ниво, атмосферата за работа е порелаксирана, а тоа придонесува за подобар успех кај учениците.</li> <li>➤ Да, ако се успее кај учениците да стекнат доверба кај другите, градејќи ја самодовербата</li> </ul>
<p>Негативни мислења</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Учениците малку се оспособени да размислуваат за колективитетот</li> <li>➤ Позитивната емоционална клима во класот придонесува за подобро однесување на учениците, но не и до подобрување на успехот.</li> <li>➤ Подобро однесување-да, но успехот не верувам дека драстично ќе се промени</li> </ul>

4.1 Разлика меѓу видот на училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот

Дали постои разлика меѓу видот на училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот е

една од задачите која ја поставивме во ова истражување. За таа цел ја поставивме и хипотезата дека *не постојат разлики меѓу видот на средно училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот.*

Табела бр.29: Разлика меѓу видот на средно училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот (F-тест)

Мерки и активности кои ги превземаат наставниците		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Дали Вие како наставник и класен раководител се трудите да создадете позитивна емоционална клима во класот	Between Groups	,000	5	,000	.	.
	Within Groups	,000	16	,000		
	Total	,000	21			
Дали вашето училиште превзема одредени мерки и активности за подобрување на емоционалната клима во училиштето и во училницата со цел да се подобри однесувањето на учениците?	Between Groups	,791	5	,158	1,406	,275
	Within Groups	1,800	16	,113		
	Total	2,591	21			
Дали сметате дека треба да се работи на подобрување на однесувањето на учениците?	Between Groups	,000	5	,000	.	.
	Within Groups	,000	16	,000		
	Total	,000	21			
Дали создавањето на позитивна емоционална клима во класот е клучно за подобрувањето на однесувањето на учениците?	Between Groups	1,486	5	,297	,477	,787
	Within Groups	8,714	14	,622		
	Total	10,200	19			
Дали сметате дека со поголемо работно искуство полесно создавате подобра емоционална клима во класот?	Between Groups	2,152	5	,430	,961	,470
	Within Groups	7,167	16	,448		
	Total	9,318	21			
Дали вршите самопроценка на квалитетот на емоционалната клима што ја создавате во класот со помош на учениците?	Between Groups	,155	5	,031	,618	,688
	Within Groups	,800	16	,050		
	Total	,955	21			
Кои активности ги превземате за следење и подобрување на климата во вашиот клас:	Between Groups	7,518	5	1,504	,745	,601
	Within Groups	32,300	16	2,019		
	Total	39,818	21			

$p > 0.05$

Од добиените вредности на F-тестот, прикажани во табелата, може да се забележи дека меѓу наставниците од различните училишта, во однос на сите прашања кои се однесуваат на мерките и активностите кои тие ги превземаат за подобрување на климата во нивниот клас, не постојат статистички значајни разлики. Тоа упатува на заклучокот дека видот на средно училиште во кое работи

наставникот, не влијае на мерките и активностите кои тие ги превземаат за да се подобри и унапреди емоционалната клима во нивниот клас.

Со ова ја прифаќаме поставената хипотеза и заклучуваме дека *не постои статистички значајна разлика меѓу видот на средно училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот.*

#### 4.2 Разлика меѓу видот на училиште и оценките на наставниците за емоционалната клима во класот

Се обидовме да провериме дали оценката на наставниците за емоционалната клима во класот зависи од видот на средно училиште во кое предаваат. За таа цел се обидовме да ја провериме поставената хипотеза: *не постои статистички значајна разлика меѓу видот на средно училиште и оценките на наставниците за емоционалната клима која постои во нивниот клас.*

Анализата ја вршивме одделно за секоја од петте категории преку која ја проценуваме емоционалната клима во класот.

##### 4.2.1 Интерперсонални односи

Добиените резултати од тестирањето на разликите на аритметичките средини на видот на училиште и исказите преку кои наставниците ги проценуваат интерперсоналните односи во својот клас (F -тест) покажуваат дека не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во однос на проценувањето на емоционалната клима во нивниот клас.

Независно од видот на средно училиште, наставниците се подеднакво согласни дека не постојат разлики меѓу нив во однос на проценувањето на интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас.

Со ова може да заклучиме дека не постојат статистички значајни разлики во однос на видот на средно училиште и оценката на наставниците за интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас.

Табела бр.30: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на интерперсоналните односи кои постојат во класот од страна на наставниците (F - тест)

Интерперсонални односи		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Пријателски се однесувам кон учениците во класот	Between Groups	4,268	5	,854	1,109	,396
	Within Groups	11,542	15	,769		
	Total	15,810	20			
Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата	Between Groups	1,196	5	,239	,888	,513
	Within Groups	4,042	15	,269		
	Total	5,238	20			
Некои ученици не го сакаат својот клас	Between Groups	6,618	5	1,324	2,302	,093
	Within Groups	9,200	16	,575		
	Total	15,818	21			
Многу ученици во класот сакаат да се карат	Between Groups	2,789	5	,558	1,601	,216
	Within Groups	5,575	16	,348		
	Total	8,364	21			
Во нашиот клас сите меѓусебно добро се познаваме	Between Groups	4,549	5	,910	2,410	,082
	Within Groups	6,042	16	,378		
	Total	10,591	21			
Нашиот клас е весел	Between Groups	2,789	5	,558	1,178	,363
	Within Groups	7,575	16	,473		
	Total	10,364	21			
Некои од учениците мислат само на себе (себични се)	Between Groups	1,086	5	,217	,330	,887
	Within Groups	9,867	15	,658		
	Total	10,952	20			
Во нашиот клас уживаме во училишната работа	Between Groups	,657	5	,131	,238	,940
	Within Groups	8,295	15	,553		
	Total	8,952	20			
Рамноправно се однесувам кон сите ученици во класот	Between Groups	,080	5	,016	,291	,911
	Within Groups	,875	16	,055		
	Total	,955	21			

$p > 0.05$

#### 4.2.2 Лични особини на наставникот

Вредностите на F -тестот покажаа дека кај оваа категорија не постојат значајни разлики меѓу видот на средно училиште и проценката на личните особини од страна на самите наставници. Тоа би значело дека наставниците сметаат дека видот на средно училиште не влијае врз нивните проценки за личните особини кои тие ги поседуваат како наставници.

Со тоа би ја потврдиле поставената помошна хипотеза и би заклучиле дека не постојат статистички значајни разлики меѓу наставниците од различните средни училишта и нивните проценки за личните особини кои ги поседуваат за сите искази од категоријата лични особини на наставникот.

Табела бр.31: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на личните особини на наставниците од страна на самите наставници (F -тест)

Лични особини на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Имам разбирање за проблемите на учениците	Between Groups	2,943	5	,589	2,153	,111
	Within Groups	4,375	16	,273		
	Total	7,318	21			
Се интересирам за проблемите на учениците	Between Groups	1,800	5	,360	1,011	,443
	Within Groups	5,700	16	,356		
	Total	7,500	21			
Отворен/а сум за соработка со учениците	Between Groups	,155	5	,031	,618	,688
	Within Groups	,800	16	,050		
	Total	,955	21			
Водам сметка за чувствата на учениците	Between Groups	1,164	5	,233	1,164	,369
	Within Groups	3,200	16	,200		
	Total	4,364	21			
На учениците им поставувам строги барања	Between Groups	8,950	5	1,790	2,088	,128
	Within Groups	12,000	14	,857		
	Total	20,950	19			
На часовите сум насмеан/а и расположен/а за работа	Between Groups	1,549	5	,310	,895	,508
	Within Groups	5,542	16	,346		
	Total	7,091	21			
Користам хумор во наставата	Between Groups	9,806	5	1,961	1,849	,160
	Within Groups	16,967	16	1,060		
	Total	26,773	21			

$p > 0.05$

#### 4.2.3 Стручна способност на наставникот

Резултатите и кај оваа категорија покажаа дека не постои разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на наставниците за нивната стручна способност. Тоа би значело дека наставниците од секое средно училиште подеднакво ја вреднуваат својата стручна способност. Емоционалната клима формирана во класот, преку стручната способност на наставникот, како една од детерминантите која ја определува позитивната клима во класот, не зависи од видот на средно училиште. Не постои разлика меѓу наставниците од различните средни училишта во однос на проценувањето на стручната способност која ја поседуваат како наставници и со која создаваат пријатна и креативна атмосфера за работа во класот.

Со тоа ја потврдуваме поставената помошна хипотеза и заклучуваме дека не постојат статистички значајни разлики меѓу видот на средно училиште и проценката на стручната способност на наставниците за сите искази од оваа категорија.



Табела бр.32: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на стручната способност на наставниците од страна на самите наставници (F-тест)

Стручна способност на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Праведно и објективно ги оценувам учениците	Between Groups	,598	5	,120	,715	,621
	Within Groups	2,675	16	,167		
	Total	3,273	21			
Им помагам и ги насочувам учениците на самостојно учење	Between Groups	,849	5	,170	,641	,672
	Within Groups	4,242	16	,265		
	Total	5,091	21			
Ги упатувам учениците како да користат разни форми на учење	Between Groups	2,897	5	,579	1,242	,336
	Within Groups	7,467	16	,467		
	Total	10,364	21			
Ги поврзувам новите содржини со претходните	Between Groups	1,198	5	,240	1,072	,412
	Within Groups	3,575	16	,223		
	Total	4,773	21			
Во предавањето се трудам јасно да го издвојам битното од небитното	Between Groups	,898	5	,180	1,210	,349
	Within Groups	2,375	16	,148		
	Total	3,273	21			
За објаснување на материјалот се служам со избрани примери	Between Groups	,696	5	,139	,822	,553
	Within Groups	2,542	15	,169		
	Total	3,238	20			
Во предавањето користам јасни и разбирливи термини	Between Groups	,080	5	,016	,291	,911
	Within Groups	,875	16	,055		
	Total	,955	21			

$p > 0.05$

#### 4.2.4 Стил на раководење на наставникот

Во однос на тоа дали постои разлика меѓу видот на средно училиште и стилот на раководење на наставниците проценет од страна на самите наставници, можеме да кажеме дека добиените резултати за сите искази од оваа категорија (освен за исказот: *На часовите владее ведра и опуштена атмосфера*) покажуваат дека не постои разлика меѓу овие две варијабли. Сите наставници независно од видот на средно училиште од кое доаѓаат поеднакво го оценуваат својот стил на раководење. Тоа би значело дека не постои разлика меѓу нив во однос на емоционалната клима која ја создаваат во класот и која индиректно влијае на нивното однесување (освен за гореспоменатиот исказ).

Со оглед на добиените вредности, би ја потврдиле поставената помошна хипотеза дека не постои статистички значајна разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на стилот на раководење од страна на самите наставници, за сите искази од оваа категорија.

Табела бр.33: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката на стилот на раководење на наставниците од страна на самите наставници (F -тест)

Стил на раководење на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
На часовите најчесто зборувам јас	Between Groups	3,952	5	,790	,636	,675
	Within Groups	19,867	16	1,242		
	Total	23,818	21			
Кога некој ученик ќе постигне успех го наградувам	Between Groups	1,133	5	,227	,831	,547
	Within Groups	4,367	16	,273		
	Total	5,500	21			
Кога се немири на часот ги казнувам	Between Groups	1,243	5	,249	,214	,951
	Within Groups	18,575	16	1,161		
	Total	19,818	21			
Кога се немири на часот сите заедно разговараме за причините	Between Groups	6,098	5	1,220	1,481	,251
	Within Groups	13,175	16	,823		
	Total	19,273	21			
Јас сум секогаш во право	Between Groups	8,697	5	1,739	1,621	,211
	Within Groups	17,167	16	1,073		
	Total	25,864	21			
На часот барам строга дисциплина и тишина	Between Groups	4,664	5	,933	,843	,539
	Within Groups	17,700	16	1,106		
	Total	22,364	21			
На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	Between Groups	2,818	5	,564	3,006	,042*
	Within Groups	3,000	16	,188		
	Total	5,818	21			

$p > 0.05$

#### 4.2.5 Форми и средства за работа

Во однос на тоа дали постои разлика меѓу видот на средно училиште и формите и средствата за работа кои ги применуваат наставниците, како би креирале позитивна и стимулативна емоционална клима во класот, увидовме дека истата не постои, освен за два исказа. Резултатите од F –тестот, за секој одделен исказ од оваа категорија, покажаа дека не постои статистички значајна разлика меѓу овие две варијабли, освен за исказите *Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* и *Некои наставни содржини учениците ги работат во група* каде добиените вредности се значајни на ниво од 0,01 и 0,05.

Меѓутоа бидејќи кај повеќето добиени вредности од оваа категорија добивме незначајни статистички разлики, можеме да генерализираме и да ја потврдиме претпоставката, дека не постои разлика меѓу видот на средно училиште

и формите и средствата кои ги користат наставниците за сите искази од оваа категорија.

Табела бр.34: Разлика меѓу видот на средно училиште и проценката формите и средствата за работа кои ги користат наставниците (F -тест)

Форми и средства за работа		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво се вклучени во работата	Between Groups	1,073	5	,215	,194	,960
	Within Groups	17,700	16	1,106		
	Total	18,773	21			
Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Between Groups	3,280	5	,656	4,825	,007**
	Within Groups	2,175	16	,136		
	Total	5,455	21			
Учениците подобро учат кога во наставата користам разновидни наставни средства	Between Groups	1,880	5	,376	1,079	,409
	Within Groups	5,575	16	,348		
	Total	7,455	21			
Учениците сами ги изработуваат наставните средства	Between Groups	6,277	5	1,255	2,105	,118
	Within Groups	9,542	16	,596		
	Total	15,818	21			
На часовите најчесто учениците работат самостојно	Between Groups	6,713	5	1,343	2,000	,133
	Within Groups	10,742	16	,671		
	Total	17,455	21			
Некои наставни содржини учениците ги работат во група	Between Groups	5,489	5	1,098	4,015	,015*
	Within Groups	4,375	16	,273		
	Total	9,864	21			

\* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

Од анализата на вредностите кои ги добивме од тестирањето на разликите меѓу видот на средно училиште и проценките на наставниците на емоционалната клима која постои во нивниот клас со помош на F –тестот (тестирана посебно за секоја одделна категорија), може да се заклучи дека разлика не постои за ниту една категорија.

Со ова ја прифаќаме поставената хипотеза и заклучуваме дека *не постои статистички значајна разлика меѓу видот на средно училиште и проценките на наставниците за емоционалната клима која постои во нивниот клас.*

#### 4.3 Разлика меѓу работното искуство на наставниците и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот

Работното искуство на наставниците е една од детерминантите која го одредува однесувањето на наставниците кон наставата и кон справувањето со секојдневните проблеми. Колку наставниците се со поголемо работно искуство, толку подобро ќе можат да се справат со секојдневните проблеми и ситуации, ќе умеат да пронајдат начини да креираат позитивна поттикнувачка емоционална атмосфера која стимулирачки би делувала на учениците и индиректно ќе влијае и врз нивното однесување. Меѓутоа, од друга страна пак постарите наставници може да се однесуваат и незаинтересрано кон она што се случува во нивната училишница (можеби од причина што не се доволно финансиски мотивирани, или пак се при крај на својот работен век). Или пак на друга страна ги имаме помладите наставници (оние кои се со помал работен век), кои се помотивирани, покреативни и желни за работа и за примена на нови стратегии и постапки за пренесување на наставното градиво, како и поблиски до возраста на учениците за да можат да ги разберат нивните секојдневни проблеми и дилеми, а со самото тоа да создадат и попријатна работна и емоционална клима во својот клас.

Една од целите која ја имавме во ова истражување беше да утврдиме дали и колку работното искуство на наставниците влијае врз мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрувањето на емоционалната клима во нивниот клас. За таа цел ја поставивме и следнава хипотеза: *не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот.*

Табела бр. 35: Разлика меѓу работното искуство на наставниците и мерките и активностите кои ги превземаат за подобрување на емоционалната клима во класот (F -тест)

Мерки и активности кои ги превземаат наставниците		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Дали Вие како наставник и класен раководител се трудите да создадете позитивна емоционална клима во класот	Between Groups	,000	4	,000	.	.
	Within Groups	,000	17	,000		
	Total	,000	21			
Дали вашето училиште превзема одредени мерки и активности за подобрување на емоционалната клима во училиштето и во училницата со цел да се подобри однесувањето на учениците?	Between Groups	,458	4	,114	,912	,480
	Within Groups	2,133	17	,125		
	Total	2,591	21			
Дали сметате дека треба да се работи на подобрување на однесувањето на учениците?	Between Groups	,000	4	,000	.	.
	Within Groups	,000	17	,000		
	Total	,000	21			
Дали создавањето на позитивна емоционална клима во класот е клучно за подобрувањето на однесувањето на учениците?	Between Groups	2,733	4	,683	1,373	,290
	Within Groups	7,467	15	,498		
	Total	10,200	19			
Дали сметате дека со поголемо работно искуство полесно создавате подобра емоционална клима во класот?	Between Groups	,652	4	,163	,319	,861
	Within Groups	8,667	17	,510		
	Total	9,318	21			
Дали вршите самопроценка на квалитетот на емоционалната клима што ја создавате во класот со помош на учениците?	Between Groups	,155	4	,039	,821	,530
	Within Groups	,800	17	,047		
	Total	,955	21			
Кои активности ги превземате за следење и подобрување на климата во вашиот клас:	Between Groups	9,018	4	2,255	1,244	,330
	Within Groups	30,800	17	1,812		
	Total	39,818	21			

$p > 0.05$

Добиените вредности од F -тестот, за секое прашање, покажуваат дека не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и мерките и активностите кои ги превземаат за подобрување на емоционалната клима во класот. Работното искуство, како варијабла, не го детерминира однесувањето на наставниците, кое се манифестира преку соодветните мерки и активности кои тие ги превземаат како би ја подобриле емоционалната клима во класот и со тоа индиректно би влијаеле на однесувањето на учениците.

Со ова ја прифаќаме поставената хипотеза и заклучуваме дека: *не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и*

мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот.

#### 4.4 Разлика меѓу работното искуство на наставниците и нивните проценки за емоционалната клима во класот

Анализата за тоа дали постои разлика меѓу работното искуство на наставниците и нивните проценки за емоционалната клима во класот ја започнавме преку компарација на вредностите кои ги дале наставниците на исказите од скалерот за наставници со кои ја проценуваат емоционалната клима во нивниот клас. Вредностите (аритметичките средини) кои ги добивме со обработката на податоците покажуваа дека не постои некоја поголема разлика во оценките на наставниците со различен работен стаж. Највисока оцена дале наставниците кои се со најмало работно искуство, 0-5 години ( $M=4,01$ ), потоа се наставниците со работно искуство од 5-10 години ( $M=3,99$ ), веднаш по нив, со незначителна разлика се наставниците со работно искуство 20-25 години ( $M= 3,98$ ), со 10-15 години искуство ( $M= 3,97$ ) и на крај наставниците со работно искуство од 15-20 години ( $M= 3,80$ ). Илустративно тоа е прикажано на сликата што следи.

Графикон бр.25: Графички приказ на оценките наставниците за емоционалната клима во класот во однос на нивното работно искуство



Овие резултати ни покажуваат дека наставниците кои се со помало работно искуство попозитивно ја оценуваа емоционалната клима во својот клас. Причина за ова може да биде возраста на наставниците, генерациски да се поблиску до учениците од средните училишта, па полесно можат да ги разберат нивните проблеми, дилеми и фрустрации кои ги имаат во тој развоен период и полесно можат да им пријдат, да најдат посоодветни начини и постапки да создадат клима на доверба и работа, со што индиректно би влијаеле и на однесувањето на учениците и на нивниот училишен успех.

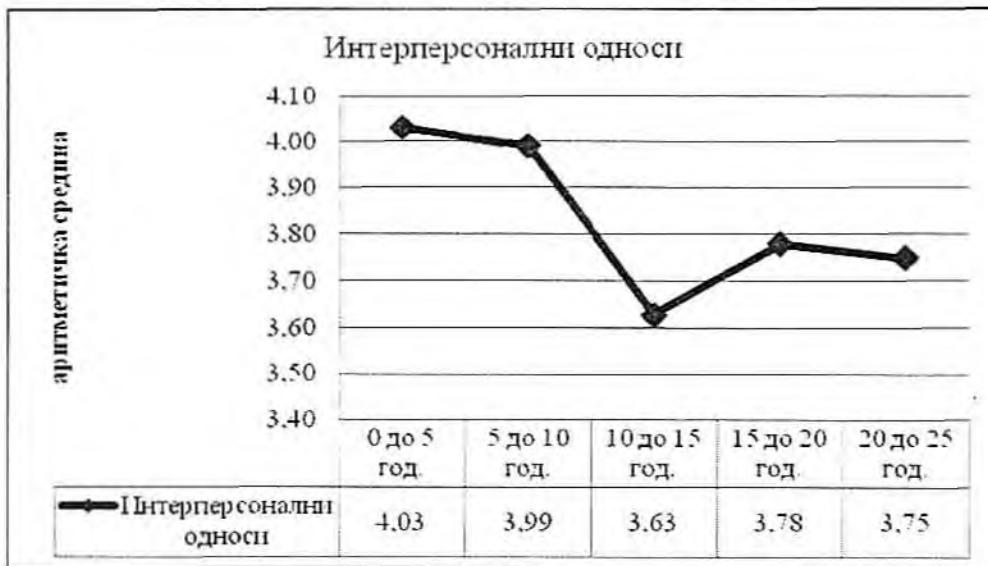
Анализата ја продолживме и со проверка на значајноста на разликата меѓу работното искуство на наставниците и нивната проценка на емоционалната клима која постои во нивниот клас. Односно се обидовме да ја докажеме хипотезата дека *не постои статистички значајна разлика меѓу меѓу работното искуство на наставниците и проценките на наставниците за емоционалната клима која постои во нивниот клас.*

И овде анализата ја започнавме преку тестирањето на разликите меѓу работното искуство на наставниците и емоционалната клима во класот, проценета одделно преку петте категории.

#### 4.4.1 Интерперсонални односи

Наставниците со различно работно искуство, различно ги вреднуваат интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас. Добиените средни вредности од нивните проценки за климата во нивниот клас, покажаа дека истата високо е оценета од нив ( $M=3,84$ ). Највисока оцена дале наставниците со најмало работно искуство ( $M=4,03$ ), а најниско е оценета од наставниците кои се со работен стаж од 10-15 години (3,63). Тоа подобро може да се види во графиконот што следи:

Графикон бр.26: Проценка на интерперсоналните односи во класот од страна на наставниците кои се со различно работно искуство



Понатаму во истражувањето не интересираше дали постои статистички значајна разлика во проценките на наставниците со различно работно искуство во однос на интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас. Анализата на добиени вредности од тестирањето на значајност на разликата меѓу средните вредности на работното искуство на наставниците и проценката на интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас покажа дека за сите искази од оваа категорија дека не постојат разлики.

Според тоа можеме да заклучиме дека не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на интерперсоналните односи кои постојат во класот од страна на наставниците. (во табелата се прикажани дел од исказите преку кои ја проценуваме оваа категорија)



Табела бр.36: Разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на интерперсоналните односи кои постојат во класот од страна на наставниците (F -тест)

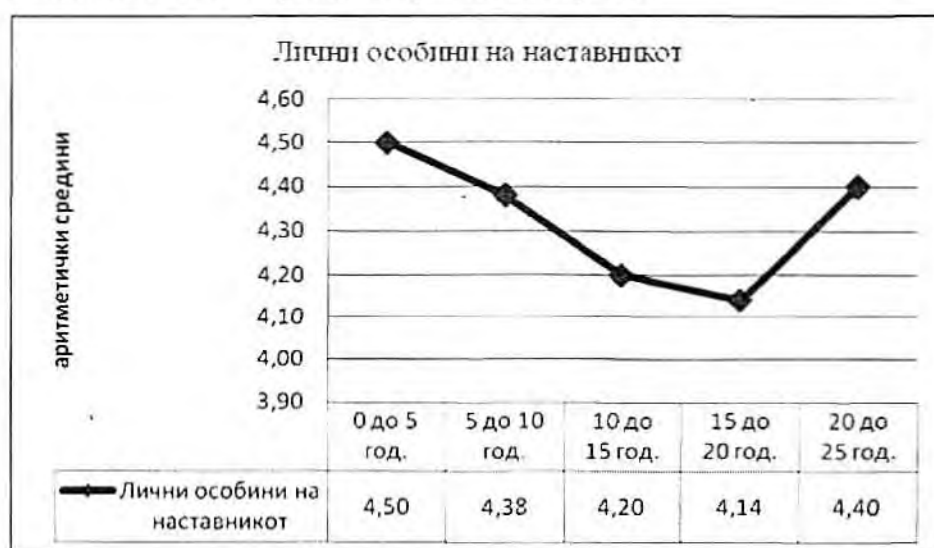
Интерперсонални односи		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Пријателски се однесувам кон учениците во класот	Between Groups	3,010	4	,752	,940	,466
	Within Groups	12,800	16	,800		
	Total	15,810	20			
Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата	Between Groups	1,121	4	,280	1,090	,395
	Within Groups	4,117	16	,257		
	Total	5,238	20			
Некои ученици не го сакаат својот клас	Between Groups	2,485	4	,621	,792	,546
	Within Groups	13,333	17	,784		
	Total	15,818	21			
Многу ученици во класот сакаат да се карат	Between Groups	1,297	4	,324	,780	,553
	Within Groups	7,067	17	,416		
	Total	8,364	21			
Во нашиот клас сите меѓусебно добро се познаваме	Between Groups	2,591	4	,648	1,376	,284
	Within Groups	8,000	17	,471		
	Total	10,591	21			
Нашиот клас е весел	Between Groups	3,530	4	,883	2,196	,113
	Within Groups	6,833	17	,402		
	Total	10,364	21			
Повеќето од учениците сакаат задачите да ги направат подобро од другите	Between Groups	3,697	4	,924	,842	,518
	Within Groups	18,667	17	1,098		
	Total	22,364	21			
Некои од учениците мислат само на себе (себични се)	Between Groups	3,119	4	,780	1,593	,224
	Within Groups	7,833	16	,490		
	Total	10,952	20			
Во нашиот клас уживаме во училишната работа	Between Groups	,552	4	,138	,263	,897
	Within Groups	8,400	16	,525		
	Total	8,952	20			
Рамноправно се однесувам кон сите ученици во класот	Between Groups	,155	4	,039	,821	,530
	Within Groups	,800	17	,047		
	Total	,955	21			

$p > 0.05$

#### 4.4.2 Лични особини на наставникот

Личните особини на наставникот, како категорија високо е оценета од страна на наставниците со различно работно искуство ( $M= 4,32$ ). Највисоки вредности од аритметичките средини добивме од наставниците кои се со најмало работно искуство ( $M= 4,50$ ), а најниско беше оценета од наставниците кои се со работно искуство од 15-20 години ( $M= 4,14$ ).

Графикон бр. 27: Проценка на личните особини на наставниците од страна на наставниците кои се со различно работно искуство



Понатамошното тестирање на значајност на овие разлики со помош на анализата на варијансата, покажа дека не постои значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и нивната проценка за личните особини кои ги поседуваат. Добиената вредност од F –тестот за секој од исказите од оваа категорија не беше значајна на доволно ниво како би потврдиле дека постојат разлики.

Според ова можеме да сумираме дека не постои статистички значајна разлика меѓу работното искуство на наставниците и нивната проценка за личните особини кои ги поседуваат за сите искази.

Табела бр.37: Разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на личните особини на наставниците (F -тест)

Лични особини на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Имам разбирање за проблемите на учениците	Between Groups	1,418	4	,355	1,022	,424
	Within Groups	5,900	17	,347		
	Total	7,318	21			
Се интересирам за проблемите на учениците	Between Groups	1,233	4	,308	,836	,521
	Within Groups	6,267	17	,369		
	Total	7,500	21			
Отворен/а сум за соработка со учениците	Between Groups	,121	4	,030	,618	,656
	Within Groups	,833	17	,049		
	Total	,955	21			
Водам сметка за чувствата на учениците	Between Groups	,097	4	,024	,097	,982
	Within Groups	4,267	17	,251		
	Total	4,364	21			
На учениците им поставувам строги барања	Between Groups	6,150	4	1,538	1,558	,236
	Within Groups	14,800	15	,987		
	Total	20,950	19			
На часовите сум насмеан/а и расположен/а за работа	Between Groups	,824	4	,206	,559	,695
	Within Groups	6,267	17	,369		
	Total	7,091	21			
Користам хумор во наставата	Between Groups	3,006	4	,752	,538	,710
	Within Groups	23,767	17	1,398		
	Total	26,773	21			

$p > 0.05$

#### 4.4.3 Стручна способност

Стручната способност на наставниците, како една од категориите преку кои ја проценувавме емоционалната клима во класот, највисоко е оценета од страна на наставниците ( $M= 4,66$ ). Највисоко е оценета од страна на наставниците со работно искуство 5-10 години, а најниско од наставниците со работен стаж од 15-20 години.

Графикон бр.28: Проценка на стручната способност на наставниците од страна на наставниците кои се со различно работно искуство



Понатамошното тестирање на разликите на вредностите кај оваа категорија и работното искуство на наставниците покажа дека не постојат значајни разлики меѓу нив. Тоа би значело дека наставниците својата стручна способност поеднакво ја проценуваат во независно од должината на нивното работно искуство. Оттаму ја потврдуваме и поставената посебна хипотеза, дека не постои разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на нивната стручната способност (види табела бр.38 ).

Табела бр.38: Разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на стручната способност на наставниците (F -тест)

Стручна способност на наставникот		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Праведно и објективно ги оценувам учениците	Between Groups	,339	4	,085	,492	,742
	Within Groups	2,933	17	,173		
	Total	3,273	21			
Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Between Groups	,752	4	,188	,486	,746
	Within Groups	6,567	17	,386		
	Total	7,318	21			
Им помагам и ги насочувам учениците на самостојно учење	Between Groups	,024	4	,006	,020	,999
	Within Groups	5,067	17	,298		
	Total	5,091	21			
Ги упатувам учениците како да користат разни форми на учење	Between Groups	,897	4	,224	,403	,804
	Within Groups	9,467	17	,557		
	Total	10,364	21			
Ги поврзувам новите содржини со претходните	Between Groups	,506	4	,127	,504	,733
	Within Groups	4,267	17	,251		
	Total	4,773	21			
Во предавањето се трудам јасно да го издвојам битното од небитното	Between Groups	,739	4	,185	1,240	,331
	Within Groups	2,533	17	,149		
	Total	3,273	21			
За објаснување на материјалот се служам со избрани примери	Between Groups	,405	4	,101	,571	,687
	Within Groups	2,833	16	,177		
	Total	3,238	20			
Во предавањето користам јасни и разбирливи термини	Between Groups	,155	4	,039	,821	,530
	Within Groups	,800	17	,047		
	Total	,955	21			

$p > 0.05$

#### 4.4.4 Стил на раководење на наставникот

Оваа категорија, за разлика од останатите, најниско е оценета при проценувањето на емоционалната клима во класот, со средна вредност од 3,30. Најниско е оценета од наставниците кои се со работно искуство од 15-20 години ( $M= 3,02$ ), а највисоко од наставниците со 10-15 години работно искуство ( $M= 3,53$ ).

Графикон бр. 29: Проценка на стилот на раководење на наставникот од страна на наставниците кои се со различно работно искуство



Понатамошното тестирање на разликите кои постојат меѓу наставниците со различно искуство за нивната стручна способност, како детерминанта која ја определува емоционалната клима во класот, се покажа дека тие не се значајни, освен за исказите: *На часовите владее ведра и опуштена атмосфера* и *Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат*, каде добиените вредности се статистички значајни на ниво од 0.05.

Со исклучок на овие два искази, можеме да заклучиме дека должината на работното искуство на наставниците не е во врска со стилот на раководење кој го применуваат наставниците во својот клас.

Па оттука можеме и да ја прифатиме поставената посебна хипотеза дека не постојат статистички значајни разлики меѓу работното искуство на наставниците и проценката на стилот на раководење на наставниците (види табела бр.39).

Табела бр.39: Разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на стилот на раководење на наставниците (F -тест)

Стил на раководење		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
На часовите најчесто зборувам јас	Between Groups	,852	4	,213	,158	,957
	Within Groups	22,967	17	1,351		
	Total	23,818	21			
Кога некој ученик ќе постигне успех го наградувам	Between Groups	,833	4	,208	,759	,566
	Within Groups	4,667	17	,275		
	Total	5,500	21			
Кога учениците се немири на часот им се обраќам со повисок тон	Between Groups	2,997	4	,749	,733	,582
	Within Groups	17,367	17	1,022		
	Total	20,364	21			
Јас сум секогаш во право	Between Groups	4,664	4	1,166	,935	,467
	Within Groups	21,200	17	1,247		
	Total	25,864	21			
На часот барам строга дисциплина и тишина	Between Groups	2,230	4	,558	,471	,756
	Within Groups	20,133	17	1,184		
	Total	22,364	21			
На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	Between Groups	2,618	4	,655	3,477	,030*
	Within Groups	3,200	17	,188		
	Total	5,818	21			
Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	Between Groups	7,924	4	1,981	3,886	,020*
	Within Groups	8,667	17	,510		
	Total	16,591	21			

\*p< 0.05      \*\*p<0.01

#### 4.4.5 Форми и средства за работа

Користењето на разновидни форми и средства за работа е една од детерминантите која влијае врз формирањето на позитивна емоционална клима која делува на однесувањето на учениците. Наставниците, опфатени со примеркотот, кои со различно работно искуство, потврдуваат дека со користењето на разновидни форми и средства за работа на часот се придонесува за креирање на поинтересен час кој истовремено ја прави попријатна атмосферата на часот и истовремено влијае на однесувањето на часот. За тоа сведочи и добиената вредност за значајноста на оваа категорија за креирањето на позитивна емоционална клима во класот (M= 3,63).

Графикон бр.30: Проценка на формите и средствата за работа од страна на наставниците кои се со различно работно искуство



Меѓутоа дали постои разлика меѓу проценките на наставниците со различно работно искуство, во однос на користењето на разновидни форми и средства со цел да се подобри емоционалната клима во класот, го користевме F – тестот. Добиените вредности за сите искази покажаа дека не постојат статистички значајни разлики меѓу нив, што би значело дека сите тие применуваат речиси исти наставни форми и средства за работа како би креирале пријатна и позитивна емоционална клима во класот.

Па оттука можеме да заклучиме дека не постојат статистички значајни разлики меѓу наставните форми и средства за работа кои ги применуваат наставниците и нивното работно искуство.



Табела бр.40: Разлика меѓу работното искуство на наставниците и проценката на формите и средствата кои ги користат наставниците (F - тест)

Форми и средства		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Некои наставни содржини учениците ги работат во група	Between Groups	2,930	4	,733	1,796	,176
	Within Groups	6,933	17	,408		
	Total	9,864	21			
Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво се вклучени во работата	Between Groups	4,639	4	1,160	1,395	,278
	Within Groups	14,133	17	,831		
	Total	18,773	21			
Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	Between Groups	,788	4	,197	,718	,592
	Within Groups	4,667	17	,275		
	Total	5,455	21			
Учениците подобро учат кога во наставата користам разновидни наставни средства	Between Groups	1,688	4	,422	1,244	,330
	Within Groups	5,767	17	,339		
	Total	7,455	21			
Учениците сами ги изработуваат наставните средства	Between Groups	5,952	4	1,488	2,564	,076
	Within Groups	9,867	17	,580		
	Total	15,818	21			

$p > 0.05$

Генерално, ако ги сумираме резултатите добиени од проценките на наставниците од секоја одделна категорија за емоционалната клима, и колку тие зависат од работното искуство на наставниците, можеме да ја потврдиме поставената хипотеза и да заклучиме дека *не постои статистички значајна разлика меѓу меѓу работното искуство на наставниците и проценките на наставниците за емоционалната клима која постои во нивниот клас.*

## 5. РАЗЛИКИ ВО СТАВОВИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ И НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПРОЦЕНКИТЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА КЛИМА ВО КЛАСОТ

Наставникот со својата личност, стручна способност, стил на раководење и формите и средствата за работа кои ги користи во секојдневната наставна практика, влијае на формирањето на одредена емоционална клима во класот, која индиректно влијае и на однесувањето на самите ученици. Целта на нашето истражување, меѓу другото, беше да утврдиме дали постои разлика во оценките на учениците и наставниците, во однос на емоционалната клима која постои во нивниот клас, проценета одделно по категории од страна на двете групи. Односно си поставивме прашање: дали учениците и нивните наставници гледаат исто и го проценуваат исто она што се случува во нивниот клас?

Споредбите ги вршевме одделно за секоја категорија според која ја определуваме емоционалната клима во класот. Прашањата кои им беа поставени на наставниците и учениците во скалата за проценка, на која одговараа одделно, се идентични во поголемиот број од случаи. Споредбите ги вршевме на оние искази кои се идентични и кај двата прашалника.

### 5.1 Разлики во оценките на интерперсоналните односи

Најпрво започнавме да ги споредуваме нивните оценки за интерперсоналните односи кои владеат во нивниот клас. Тестирањето на значајноста на добиените разлики ја вршевме со помош на t-тестот.

Табела бр.41: Разлики во проценката на интерперсоналните односи меѓу учениците и наставниците

Интерперсонални односи			Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 1	У	Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот	4,61	580	0,710	0,029	1,88	600	0,10
	Н	Пријателски се однесувам кон учениците во класот	4,24	21	0,889	0,194			
П 7	У	Во нашиот клас меѓусебно добро се познаваме	4,08	580	1,084	0,045	-0,382	601	/
	Н	Во нашиот клас сите меѓусебно добро се познаваме	4,14	22	0,710	0,151			
П 8	У	Нашиот клас е весел	4,29	580	1,006	0,042	0,12	600	/
	Н	Нашиот клас е весел	4,27	22	0,703	0,150			
П 9	У	Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓу себе за да видиме кој е најдобар	2,66	580	1,206	0,050	-1,977	600	0,05*
	Н	Во нашиот клас учениците често се натпреваруваат меѓу себе за да видиме кој е најдобар	3,19	21	1,209	0,264			
П 12	У	Во нашиот клас уживаме во училишната работа	3,13	580	1,207	0,050	-3,18	600	0,01**
	Н	Во нашиот клас уживаме во училишната работа	3,62	21	0,669	0,146			
П 13	У	Некои од учениците мислат само на себе (себични се)	3,38	580	1,257	0,052	4,49	600	0,01**
	Н	Некои од учениците мислат само на себе (себични се)	2,62	21	0,740	0,161			
П 15	У	Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење	3,38	580	1,177	0,049	-14,84	601	0,01**
	Н	Ги поттикнувам учениците слободно да го изразуваат своето мислење	4,82	22	0,395	0,084			
П 16	У	Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот	3,41	580	1,416	0,059	-20,81	601	0,01**
	Н	Рамноправно се однесувам кон сите ученици во класот	4,95	22	0,213	0,045			
П 17	У	Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите	3,08	580	1,303	0,054	0,75	599	0,50
	Н	Некои ученици ги поттикнувам повеќе од останатите	2,85	20	1,348	0,302			
П 18	У	Наставникот со внимание го слуша секое мое прашање	4,06	580	1,159	0,048	-6,203	601	0,01**
	Н	Со внимание го слушам секое прашање на учениците	4,73	22	0,456	0,097			
П 20	У	Од наставникот можам да побарам помош и надвор од училиштето (вон училиштето)	3,49	580	1,373	0,057	-4,923	601	0,01**
	Н	Учениците можат да побарат помош од мене и надвор од училиштето (вон училиштето)	4,77	22	0,528	0,113			

\*p< 0.05

\*\*p<0.01

Добиените вредности покажаа дека постои разлика меѓу проценките на учениците и наставниците за повеќето искази кои се дел од оваа категорија. Од вкупно 11 искази, статистички значајни разлики на ниво од 0,01 ( $p < 0,01$ ) постојат кај 7 искази.

Сето ова може да се види на сликата бр. 31, каде графички се прикажани аритметичките средини на проценките на учениците и наставниците на исказите од категоријата- интерперсонални односи. Најочигледна разлика постои кај исказите *Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење* (П15), *Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот* (П16) и *Од наставникот можам да побарам помош и надвор од училиницата (вон училиштето)* (П20).

Во однос на исказот *Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење* (П15), можеме да видиме дека аритметичката средина на наставниците (4,82) е значително поголема од онаа на учениците (3,38), што укажува дека наставниците повеќе сметаат дека ги поттикнуваат учениците слободно да го искажат своето мислење, за разлика од она што го чувствуваат учениците.

Кај исказот *Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот* (П16), постојат значителни разлики во одговорите на учениците и наставниците. Наставници во однос на овој исказ се посубјективни и сметаат дека рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот. Меѓутоа за разлика од нив пак, учениците сметаат дека наставниците се попрестрасни кон одредени ученици во класот. Добиените разлики се статистички значајни на ниво од 0,01.

Слика бр.31: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата интерперсонални односи проценета од учениците и наставниците



Од прегледот на добиените вредности може да ја отфрлиме поставената хипотеза и да заклучиме дека *постои статистички значајна разлика во проценките меѓу учениците и наставниците, во однос на интерперсоналните односи во одделението.*

## 5.2 Разлики во проценката на личните особини на наставникот

Личните особини на наставникот претставуваат составен дел од неговиот авторитет. Од нив посебно се истакнуваат и нагласуваат карактерните особини и способности кои својата суштина ја манифестираат во односите со другите луѓе, и тоа најнепосредно со учениците, преку почитување на личноста на ученикот, правилно однесување и делување, објективно вреднување и оценување, почитување на нивното мислење, разбирање на проблемите, потребите и интересите на учениците.

Колку постојат разлики во проценувањето на личните особини на наставникот меѓу учениците и наставниците е уште една од целите која сакавме да ја провериме во ова истражување. Вредностите добиени преку t-тестот покажаа

дека добиените разлики, меѓу учениците и наставниците, се статистички значајни на ниво од 0,01 и 0,05, за сите искази од оваа категоријата.

Табела бр.42: Разлики во проценката на личните особини на наставникот меѓу учениците и наставниците

Лични особини			Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 26	У	Наставникот води сметка за моите чувства	2,762	580	1,311	0,054	-17,702	601	0,01**
	Н	Водам сметка за чувствата на учениците	4,727	22	0,456	0,097			
П 28	У	Наставникот ни наметнува строги барања	2,428	580	1,165	0,048	-4,684	601	0,01**
	Н	На учениците им поставувам строги барања	3,550	20	1,050	0,235			
П 29	У	На часовите наставникот е насмеан и расположен за работа	3,734	580	1,097	0,046	-4,772	601	0,01**
	Н	На часовите сум насмеан/а и расположен/а за работа	4,364	22	0,581	0,124			
П 30	У	Наставникот користи хумор во наставата	3,203	580	1,134	0,047	-1,955	601	0,05*
	Н	Користам хумор во наставата	3,682	22	1,129	0,241			
П 22	У	Наставникот нема разбирање за моите проблеми	2,240	580	1,210	0,050	-17,351	601	0,01**
	Н	Имам разбирање за проблемите на учениците	4,591	22	0,590	0,126			

\*p< 0.05      \*\*p<0.01

Ова илустративно може да се погледне во сликата бр. 32. Од графичкиот приказ е очигледно дека особено големи разлики во одговорите на учениците и наставниците има кај исказите: *Наставникот води сметка за моите чувства* (П26) и *Наставникот нема разбирање за моите проблеми* (П22).

Кај исказот: *Наставникот води сметка за моите чувства* (П26), постојат големи разлики во добиените вредности од аритметичките средини од одговорите на учениците и наставниците. Учениците сметаат дека наставникот не води сметка за нивните чувства (2,76), додека пак наставниците одговориле доста позитивно на овој исказ. Голем дел од нив сметаат дека водат сметка за чувствата на учениците (4,72).

Големи разединувања во одговорите има и кај исказот: *Наставникот нема разбирање за моите проблеми* (П30). Разликите во нивните одговори се статистички значајни на ниво од 0.01.

Графикон бр.32: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата лични особини на наставникот, проценета од учениците и наставниците



Од сето ова можеме да заклучиме дека постојат разлики меѓу учениците и наставниците и истовремено да ја отфрлиме поставената хипотеза и да заклучиме дека *постои статистички значајна разлика во проценките меѓу учениците и наставниците, во однос на личните особини на наставникот.*

### 5.3 Разлики во проценката на стручната способност

Проценувањето на стручноста на наставникот, односно неговото добро познавање на предметот кој го предава, е уште една од варијаблите кои сакавме да ги провериме со ова истражување. Добиените вредности од t-тестот покажаа дека кај сите искази од оваа категорија постојат статистички значајни разлики меѓу учениците и наставниците при проценувањето на стручната способност на наставникот. Разликите за сите искази од оваа категорија се статистички значајни на ниво од 0,01 ( $p < 0,01$ ).

Табела бр.43: Разлики во проценката на стручната способност на наставникот меѓу учениците и наставниците

Стручна способност			Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 33	У	Наставникот праведно и објективно не оценува	3,752	580	1,262	0,052	-10,800	601	0,01**
	Н	Праведно и објективно ги оценувам учениците	4,818	22	0,395	0,084			
П 35	У	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	3,424	580	1,266	0,053	-4,713	601	0,01**
	Н	Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	4,409	22	0,590	0,126			
П 37	У	Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење	3,626	580	1,183	0,049	-4,121	601	0,01**
	Н	Ги упатувам учениците како да користат разни форми на учење	4,273	22	0,703	0,150			
П 38	У	Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните	4,033	580	1,068	0,044	-5,847	601	0,01**
	Н	Ги поврзувам новите содржини со претходните	4,682	22	0,477	0,102			
П 39	У	Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното	4,053	580	1,070	0,044	-8,070	601	0,01**
	Н	Во предавањето се трудам јасно да го издвојам битното од небитното	4,818	22	0,395	0,084			
П 40	У	Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери	3,857	580	1,089	0,045	-9,646	600	0,01**
	Н	За објаснување на материјалот се служам со избрани примери	4,810	21	0,402	0,088			
П 41	У	Наставникот во предавањето користи нејасни и неразбирливи термини	2,091	580	1,100	0,046	-44,507	601	0,01**
	Н	Во предавањето користам јасни и разбирливи термини	4,955	22	0,213	0,045			

\*p< 0.05      \*\*p<0.01

Добиените вредности говорат дека постојат големи разлики во оценките на стручната способност на наставниците од страна на учениците и од страна на самите наставници. Наставниците, за разлика од учениците, многу повисоко ја проценуваат својата стручност. За тоа сведочат и добиените вредности од



аритметичките средини од одговорите на исказите од оваа категорија. Тоа графички е прикажано на сликата која следи.

Графикон бр. 33: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата стручна способност на наставникот, проценета од учениците и наставниците



И овде ќе ја отфрлиме поставената хипотеза и со 99% сигурност ќе ја прифатиме алтернативната, која вели дека *постои статистички значајна разлика во проценките меѓу учениците и наставниците, во однос на стручната оспособеност на наставникот.*

#### 5.4 Разлики во проценката на стилот на раководење

Стилот на раководење на наставникот влијае врз личноста на ученикот, а истовремено влијае и на односот на ученикот кон училиштето. Односно, начинот на кој наставникот се однесува кон учениците и начинот на кој ја организира и води работата во училницата влијае врз однесувањето на учениците и врз нивните постигнувања.

Дали постојат и колку се значајни разликите во проценките на стилот на раководење на наставникот, меѓу учениците и наставниците, се обидовме да

провериме преку тестирањето на значајноста на разликите меѓу аритметичките средини кои ги добивме преку нивните одговори на исказите од категоријата – стил на раководење.

Табела бр.44: Разлики во проценката на стилот на раководење на наставникот меѓу учениците и наставниците

Стил на раководење			Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 42	У	На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење	2,122	580	1,174	0,049	-4,173	601	0,01**
	Н	На часовите најчесто зборувам јас	3,091	22	1,065	0,227			
П 44	У	Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон	3,967	580	1,123	0,047	1,116	601	0,50
	Н	Кога учениците се немири на часот им се обраќам со повисок тон	3,727	22	0,985	0,210			
П 47	У	Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините	3,079	580	1,304	0,054	-3,499	601	0,01**
	Н	Кога се немири на часот сите заедно разговараме за причините	3,818	22	0,958	0,204			
П 50	У	Наставникот секогаш е во право	3,340	580	1,165	0,048	4,606	601	0,01**
	Н	Јас сум секогаш во право	2,227	22	1,110	0,237			
П 51	У	Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина	3,912	580	1,006	0,042	2,856	601	0,01**
	Н	На часот барам строга дисциплина и тишина	3,273	22	1,032	0,220			
П 52	У	На часовите владее ведрa и опуштена атмосфера	3,647	580	1,219	0,051	-3,610	601	0,01**
	Н	На часовите владее ведрa и опуштена атмосфера	4,091	22	0,526	0,112			
П 53	У	Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	3,736	580	1,170	0,049	-0,651	601	/
	Н	Во училиницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	3,864	22	0,889	0,190			

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

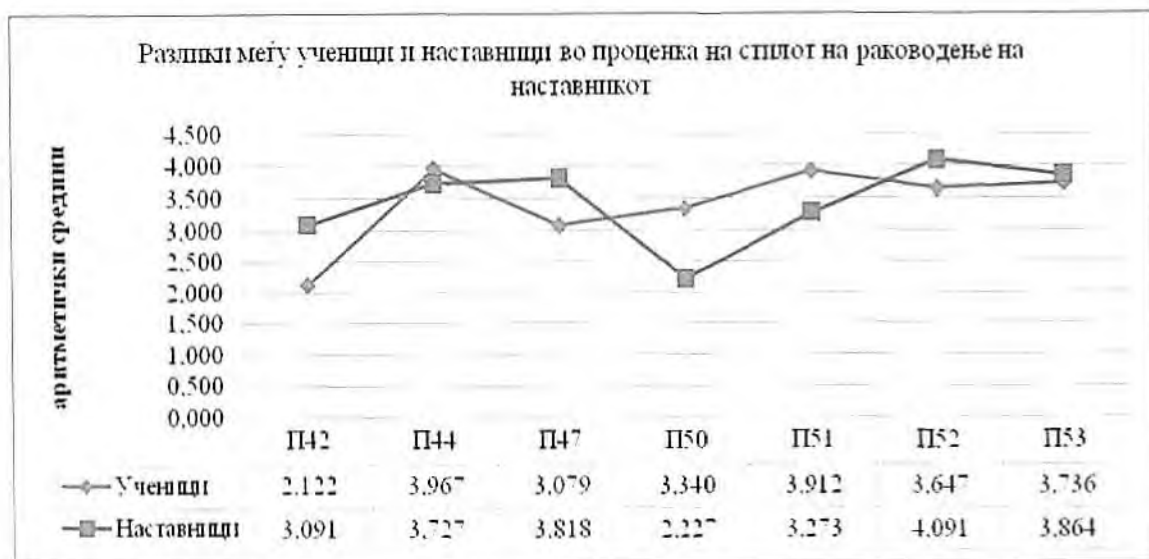
Прикажаните резултати во табела бр. 44 покажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу нивните одговори на исказите од оваа категорија, кај сите искази, освен кај исказите: *Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон* (П44) и *Во училиницата постојат јасни*

правила до кои учениците мора да придржуваат (П53). Разликите се значајни на ниво од 0,01 ( $p < 0,01$ ).

Ова илистративно може да се погледне и преку графичкиот приказ на добиените разлики, прикажани на слика бр. 34. Таму е видливо дека најголеми разлики постојат кај исказите: *На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење* (П42) и *Наставникот секогаш е во право* (П50).

Кај исказот *Наставникот секогаш е во право* (П50), аритметичката средина на учениците е повисока (3,34) од онаа на наставниците (2,22), што говори дека учениците сметаат дека нивните наставници во текот на часот наметнуваат мислење дека тие секогаш се во право, без да им дозволат да се слушне нивното мислење. Додека пак самите наставници се посубјективни и сметаат дека тоа не се случува толку често колку што ги оцениле нивните ученици.

Графикон бр. 34: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата стил на раководење на наставникот, проценета од учениците и наставниците



Општо земено, во однос на поставената хипотеза, добиените резултати покажаа дека *постои статистички значајна разлика во проценките меѓу учениците и наставниците, во однос на стилот на раководење на наставникот, и со тоа ја отфрламе поставената хипотеза и ја прифаќаме алтернативната.*

### 5.5 Разлики во проценката на формите и средствата за работа

Еден од предусловите за постоењето на позитивна емоционална клима во класот е примената на соодветни и разновидни наставни форми и средства преку кои наставната содржина ќе им биде презентирана на учениците, а истовремено би се поттикнале нивните способности и интереси.

Една од целите на нашето истражување беше да провериме дали постои разлика во мислењето на наставниците и учениците во однос на формите и средствата кои се користат на наставниот час, со цел подобро усвојување на наставното градиво и истовремено и креирање на позитивна емоционална клима во класот.

Табела бр.45: Разлики во проценката на формите и средствата за работа меѓу учениците и наставниците

Форми и средства			Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
П 56	У	Подобро учам кога работиме во група	3,034	580	1,337	0,056	-0,942	601	0,50
	Н	Учениците подобро учат кога работат во група	3,227	22	0,922	0,197			
П 57	У	Подобро учам кога работам самостојно	3,584	580	1,303	0,054	0,729	601	0,50
	Н	Учениците подобро учат кога работат самостојно	3,409	22	1,098	0,234			
П 58	У	На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме	3,572	580	1,118	0,046	3,450	601	0,01**
	Н	На часовите зборувам јас, а учениците слушаат	2,773	22	1,066	0,227			
П 60	У	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	3,493	580	1,183	0,049	-8,050	601	0,01**
	Н	Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	4,455	22	0,510	0,109			
П 61	У	Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства	3,810	580	1,046	0,043	-4,811	601	0,01**
	Н	Учениците подобро учат кога во наставата користам разновидни наставни средства	4,455	22	0,596	0,127			
П 62	У	Ние сами ги изработуваме наставните средства	2,532	580	1,142	0,047	-2,929	601	0,01**
	Н	Учениците сами ги изработуваат наставните средства	3,091	22	0,868	0,185			

\*p< 0.05

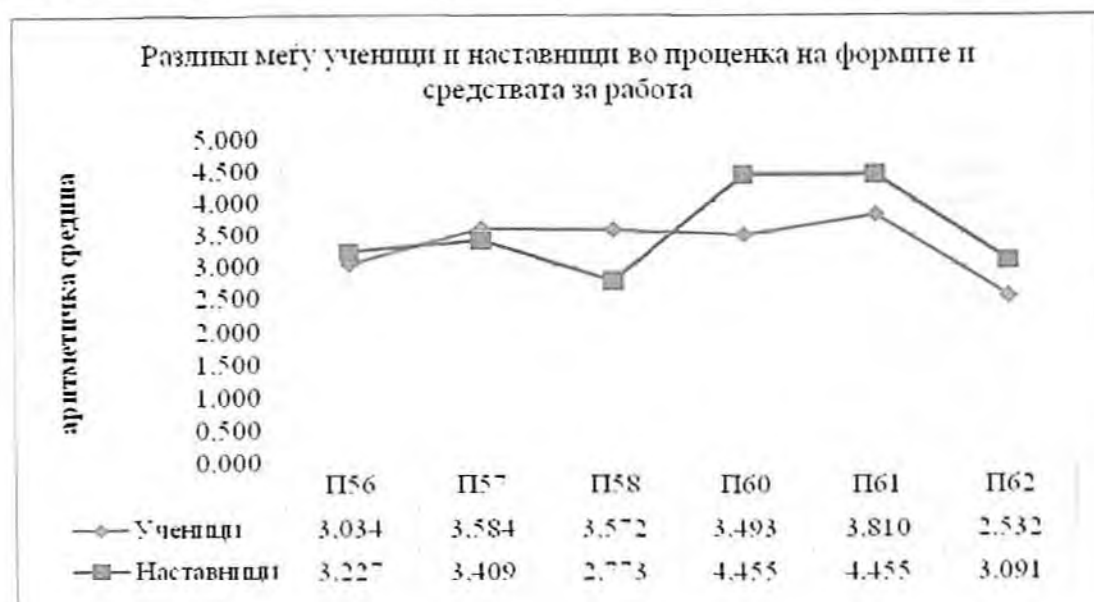
\*\*p<0.01

И кај оваа категорија, форми и средства за работа, како и кај останатите, се покажа дека постојат статистички значајни разлики меѓу одговорите на учениците и наставниците на ниво од 0,01 ( $p < 0,01$ ). Разликите постојат за сите искази, освен за исказите: *Подобро учам кога работиме во група* и *Подобро учам кога работам самостојно*. Резултатите кај овие искази се речиси идентични и кај двете групи, односно и учениците и наставниците се согласни дека учениците подобро учат кога одредени содржини ги обработуваат самостојно и/или групно.

Некои поголеми разлики забележавме кај исказот *Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење* (П60). Аритметичката средина на оценките на наставниците на овој исказ е 4,45, додека на учениците е 3,49. Значи, оценките на наставниците за користењето на разновидни средства, материјали и др. извори за учење, со цел учениците подобро да ја совладаат наставната содржина, се повисоки од она што го проценуваат учениците.

Тоа може да се погледне и на сликата бр.35 каде графички се прикажани аритметичките средини на оценките на учениците и наставниците на исказите од оваа категорија.

Графикон бр. 35: Графички приказ на аритметичките средини на исказите од категоријата форми и средства за работа, проценета од учениците и наставниците



Од прикажаното можеме да заклучиме и истовремено да ја прифатиме претпоставката дека постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците, во однос на формите и средствата на работа кои ги користи наставникот.

На крај, од анализата на добиените разлики од оценките на наставниците и учениците, за сите категории според кои ја оценуваме емоционалната клима во класот, можеме да генерализираме и да заклучиме постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците и наставниците на емоционалната клима во класот (проценета преку категориите: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна способност на наставникот, стил на раководње и форми и средства за работа кои ги користи наставникот).

---

---

## *Заклучок*

---

---

Интересот на научната, стручната и лаичката јавност за ефектите од школувањето во целиот свет, во тек на актуелните реформи во системот на образование во голем број држави во светот, е во постојан пораст. Едно од клучните прашања, на кое се бара решение за проблемите кои се индикатори за длабоки кризи во образованието, преку реформите на образовните системи, е како училиштето може да ги подобри постигнувањата и однесувањето на учениците, како и целокупниот квалитет на училишниот живот.

Така во последните децении забележливо е дека интересот на авторите се насочува кон проучувањето на училишните ефекти кај учениците и нивните постигнувања.

Подолг временски период бројни истражувања за процесите и ефектите од воспитанието и образованието најчесто биле насочени кон нивните видливи и мерливи резултати, односно на фактите кои се ситуирани во манифестниот курикулум. Меѓутоа, веќе во втората половина од XX век, вниманието на истражувачите и научниците се повеќе се насочува и на елементите на скриениот курикулум (кој ги вклучува пораките кои учениците ги добиваат преку своите училишни искуства и кои се темелат врз основа на тоа како се постапува со учениците, ставовите и вредностите кои им се пренесуваат за нивната улога, нивната вредност и постигнувањата како поединци).

Еден од основните услови за успешна педагошка работа е поттикнувањето на поволна ефективна атмосфера во наставата. Во контекст на ова е и тврдењето дека училишната клима е срцето и душата на едно училиште. Тоа е битието на училиштето кое ги води учениците, наставниците, училишниот персонал, да го сакаат училиштето и да имаат причина секој ден да бидат во него. Училишната клима се однесува на квалитетот на училиштето што му помага на секој поединец да почувствува лична одговорност, а истовремено и му помага да се почувствува дека припаѓа некаде.

Важноста на училишната клима, едукаторите, истражувачите во областа на образованието ја препознале уште пред стотина години. Поттикнати од мислата за значењето на климата за успешноста на учениците и нивното реализирање како целосни личности кои во иднина ќе бидат дел и темел за развојот на едно современо демократско општество, вниманието во првиот дел од трудот го насочивме токму кон дефинирањето на поимот училишна клима, определувањето на факторите од кои зависи истата и нејзината важност за подобрување на училишните постигнувања.

Во теоретскиот дел се поместени ставовите и гледиштата на бројните истражувачи на оваа проблематика кои се во врска со дефинирањето на поимите: училишна, одделенска, социо-емоционална клима, развојната линија на истражувањата на училишната клима, развојот на инструментите кои се применуваат за мерење и вреднување на климата во класот, како и дефинирањето и детерминирањето на мноштвото фактори кои ја определуваат позитивната емоционална клима во училишната.

Од прикажаното можеме да заклучиме дека постојат повеќе дефиниции за поимот училишна клима. Најшироко гледано, таа се дефинира како збир на сите околности во кои се одвива воспитно-образовниот процес, како мрежа на односи кои постојат меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес (Joksimović i Bogunović, 2005).

Училишната клима претставува создаден амбиент во кој се одвива наставниот процес, кој покрај материјално-техничките предуслови ги опфаќа и интерперсоналните односи на сите директни и индиректни учесници во реализацијата на овој процес. Таа се однесува на тоа колку добро членовите на одделението комуницираат или се одбегнуваат меѓусебно. Може да се дефинира и како квалитет на училиштето кој креира здрава средина за учење: негување на детските и родителските соншта и аспирации, стимулирање на креативност на наставниците.

Училишната клима се смета за главен фактор во одредувањето на однесувањето и учењето во училиштето (одделението). Разбирањето како да се формира и поддржи позитивната клима во одделението е основа за унапредување на училиштето. Одржувањето на позитивни меѓусебни односи, унапредувањето на



наставниот процес, намалувањето на проблематичното однесување на учениците, отварањето на училиштето кон општествената заедница и родителите, како и успешно управувањето со училиштето, се цели кои училиштето треба да ги оствари во процесот на своето унапредување. Позитивната училишна клима придонесува до учење на учениците, академски постигнувања, училишен успех и здравствен развој, а истовремено делува и превентивно, влијае позитивно на развој на младите и придонесува за поголема грижа на наставниците.<sup>2</sup>

Во трудот е даден и преглед на бројните истражувања кои се спроведени на проучувањето на полето на одделенската клима, притоа опфаќајќи го периодот од самите почетоци на истражувањата на социјалната интеракција во училницата, па се до доцните 60-ти години, кога ваквите истражувања добиваат нов теориски и методолошки импулс.

Најновите педагошки и психолошки истражувања носат се поубедливи потврди за претпоставките дека постои поврзаност меѓу климата која постои во класот и ефектите од воспитно-образовниот систем. Значајноста на ваквите истражувања се гледа во потврдата дека одделенската клима може да се опише и да се измери и дека таа претставува значајна детерминанта на воспитно-образовниот систем.

Врз основа на прегледот на литературата и на истражувањата направени на ова поле се воочува дека во последниве 20 години, најголем дел од истражувањата на одделенската клима се спроведени во САД и Австралија. А од досегашниот преглед може да се воочи и нивната интернационална експанзија. Тоа недвосмислено покажува и на следниве факти: голем број на истражувања, особено во азиските земји; прилагодување на инструментите за истражување на културните специфичности; интернационални истражувачки тимови и примероци на испитаници.

Ваквите сознанија, добиени од прегледот на истражувањата, и резултатите добиени од нив, на ова поле во светски рамки, ни беа стимул да го започнеме и реализираме ова истражување. Прегледот на педагошката и стручната литература во нашата земја покажа дека на ова прашање, во последниот период, не му е

---

<sup>2</sup> National School Climate Center (NSCC), Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Educational Commission of States, *The School Climate Challenge*, Retrieved from: <http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/schoo-climate-challenge-web.pdf>

посветено доволно внимание. Се забележува недостатокот од недоволното теоретско третирање на овој поим, како и сосема мал број на истражувања кои се однесуваат на мерењето на климата во класот/ одделението.

Токму ова не поттикна да реализираме истражување, меѓу учениците во средните училишта, со цел да добиеме сознанија за емоционалната клима која постои во училишната, како и да ги детерминираме факторите кои ја условуваат позитивната емоционална клима. Истовремено, сакавме и да ги утврдиме и ставовите на учениците и наставниците за тоа како ја доживуваат и оценуваат емоционалната клима во класот и какво е влијанието на емоционалната клима врз однесувањето на учениците.

Резултатите кои ги добивме од истражувањето се елаборирани во вториот дел од трудот. Како индикатори за проценување на емоционалната клима во класот ги користевме ставовите на учениците и наставниците кон климата која постои во класот, дефинирана преку петте понудени категории (интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручност, стил на раководење и форми и средства за работа кои ги применува наставникот).

За полесно следење на основните наоди на истражувањето, резултатите до кои дојдовме во текот на истражувањето ги групиравме, според главните варијабли, во неколку целини. Секоја целина опфаќа одреден број на податоци кои се однесуваат на одреден сегмент од истражувањето, а преку кои сакавме да потврдиме или отфрлиме некоја од нашите претходно поставени хипотези.

1. Во првата целина се обидоме да ги утврдиме ставовите на учениците во однос на проценувањето на емоционалната клима која постои во нивниот клас, проценета преку категориите: интерперсонални односи, лични особини на наставникот, стручна оспособеност на наставникот, стил на раководење на наставникот и форми и методи кои ги користи наставникот во текот на својата работа

Во рамките на оваа група задачи беа поставени неколку хипотези на кои се обидовме да дадеме одговор преку соодветните искази од скалата на судови на која одговараа учениците.

Одговорите на учениците за проценувањето на интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас покажаа дека тие позитивно ги оценуваат

интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас. Во најголем дел од одговорите учениците се изјасниле дека пријателски се однесуваат кон останатите учениците во својот клас, дека меѓусебно добро се познаваат и дека многу другаруваат, што донекаде се очекува и од ученици кои четири години се заедно во ист клас. Понатаму, тие истакнале дека во класот владее пријатна атмосфера и дека наставникот секогаш се труди да им помогне и да им одговори на секое прашање. Во однос на натпреварувачкиот дух меѓу учениците, забележавме дека слабо е присутен, поретко се натпреваруваат меѓу себе и во однос на покажувањето на знаењето и во однос на изработката на училишните и домашните задачи.

Истовремено се обидовме да утврдиме дали проценките на интерперсоналните односи се исти во сите училишта или тие зависат од видот на средно училиште. Добиените резултати ни покажаа дека односите во класот во голема мера зависат од видот на средно училиште. Така некои поголеми и значајни разлики во одговорите забележавме кај учениците од средното електро-машинско училиште во однос на останатите училишта. Кај учениците од ова училиште се забележува дека помалку е присутно пријателство меѓу учениците, постои доста ниско ниво на натпревар меѓу нив, и не се задоволни од односот што наставникот го има кон нив (во однос на внимателно слушање на нивните прашања, одговарање на поставено прашање и барање помош од наставникот вон училиштето).

Ако пак направиме поделба на училиштата на општи (гимназија) и стручни (сите останати) ќе забележиме дека учениците од стручните училишта попозитивно ги оценуваат интерперсоналните односи кои постојат во нивниот клас, за разлика од учениците од гимназијата. Учениците од гимназијата повеќе соработуваат меѓусебе и попријателски се настроени за разлика од учениците од стручните училишта. Додека пак кај учениците од стручните училишта забележавме дека сакаат повеќе да си помагаат меѓусебно, помалку се караат, меѓусебно добро се познаваат и несебични се кога некому треба да му понудат помош.

Еден од факторите кој влијае на формирањето на позитивна емоционална клима во класот е личноста на наставникот, неговите ставови, вредносни ориентации кој се изразуваат преку секојдневниот контакт со учениците. Наставникот со својата работа, изглед и однесување влијае врз климата која постои

во класот, на односите кои се формираат во класот и индиректно делува и на однесувањето на учениците и нивниот однос кон учењето и наставата.

Учениците од различните средни училишта покажаа дека имаат позитивни ставови кон личните особини на наставникот. Тие сметаа дека нивните наставници поседуваат добри квалитети на нивната личност, дека се топли, пријатни, отворени за соработка со учениците, ги поттикнуваат сами да истражуваат, на часовите се насмеани и расположени за работа и сл., што како карактеристики се еден е предусловите за постоењето на позитивна клима во класот и фактор кој влијае на однесувањето на учениците. Како негативно го навеле тоа што наставникот ретко сам им приоѓа за да разговараат за одредени проблеми, дека ретко обраќа внимание на нивните чувства и дека почесто треба да користат хумор во наставата.

Резултатите покажаа дека постојат значајни разлики меѓу учениците од различните средни училишта, во однос на нивното проценување на личните особини кај наставниците, односно дека проценката зависи од видот на средно училиште. Најниски вредности се забележани кај учениците од средното електро-машинско училиште. Во однос на компарацијата на вид на училиште: општо (гимназија) и стручни воочивме дека постојат значајни разлики во оценките. Учениците од стручните училишта полозитивно ги оценуваат личните особини на наставниците. Сметаат дека тие се топли, пријатни личности кои се грижат за нивните чувства, не им наметнуваат строги барања и дека честопати се насмеани на часовите. За разлика од нив гимназијалците повеќе го ценат разбирањето и интересот на наставникот за нивните проблеми и неговата отвореност за соработка со нив.

Стручната способност на наставникот е уште еден од факторите кој влијае на формирањето и постоењето на позитивна и поттикнувачка клима во класот. Наставникот, како образовна личност мора да има солидни познавања од она што им го предава на учениците, односно предметот, кој што го предава, да се интересира и го следи најновите сознанија од таа област, истите да ги вградува во наставните содржини и со љубов и внимание да им ги пренесува на учениците.

За таа цел се обидовме да го испитаме мислењето на учениците за тоа како ја оценуваат стручната способност на своите наставници и колку истата е предуслов за постоење на позитивна клима во класот.

Компаративната анализа на резултатите, добиени од одговорите на учениците на поделните искази од скалата на проценка, покажа дека учениците позитивно ја оценуваат стручната способност на своите наставници. Речиси сите од понудените искази од оваа категорија позитивно се оценети од учениците. Учениците особено ценат тоа што наставникот се договара со нив и што го почитува договореното, што добро го познава својот предмет, умеејќи во предавањето јасно да им го издвои битното користејќи соодветно избрани примери.

Добиените резултати ни покажаа дека учениците од различните средни училишта значително се разликуваат во однос на проценувањето на стручноста на своите наставници. Од сите средни училишта, учениците од средното електро-машинско училиште најниско ја оценуваат стручноста на својот наставник, што особено е зачудувачки и носи негативен предзнак за ова училиште имајќи предвид дека поголемиот дел од наставата се одвива практично.

Меѓутоа, ако ги генерализираме добиените вредности и ако училиштата ги поделиме на општи и стручни ќе забележиме дека сепак оваа особина кај наставниците попозитивно е оценета кај учениците од стручните училишта за разлика од гимназијалците. Тие кај своите наставници повеќе го ценат тоа што наставниците се договараат со нив и го почитуваат договореното, праведно оценуваат, користат разновидни наставни средства, ги насочуваат на самостојна работа и ги упатуваат на користење на разновидни форми на учење. Ова донекаде е разбирливо и посакувано, поради природата на работата на самите училишта која повеќе се заснова на практично и стручно насочување и усовршување на учениците во определена област. Додека за разлика од нив, гимназијалците повеќе кај своите наставници ја ценат способност новото знаење да го поврзат со претходното, да користат избрани примери и јасни и разбирливи примери при објаснувањето на новото градиво.

Стилот на раководење на наставникот е уште еден од факторите кои влијаат врз формирањето и постоењето на позитивна и стимулативна емоционална клима во класот. Начинот на кој наставникот се однесува кон учениците и начинот на кој ја организира и води работата во училницата влијае врз однесувањето на учениците и врз нивните постигнувања. Стилот на однесување на наставникот кон учениците влијае врз личноста на ученикот, како и врз односот на ученикот кон училиштето.

Со цел да утврдиме како учениците го оценуваат стилот на раководење на своите наставници ја поставивме, а истовремено од добиените резултати ја потврдивме, хипотезата: *учениците позитивно го оценуваат стилот на раководење на наставникот.*

Одговорите на учениците покажаа дека кај наставниците препознаваат и автократски и демократски стил на раководење, сигурно согласно ситуацијата и потребите. Меѓутоа сепак повисоко беа оценети исказите во кои се препознава демократскиот стил на раководење на наставникот. Со анализата на податоците увидовме дека постојат статистички значајни разлики меѓу училиштата во однос на проценувањето на стилот на раководење на наставникот.

При компаративна анализа на одговорите на учениците од стручните училишта и гимназијата, се покажа дека учениците од гимназијата повеќе препознаваат демократски стил кај своите наставници, истакнувајќи дека наставникот им дозволува слободно да го искажат своето мислење и слободно да прашаат доколку нешто не им е јасно и дека на часовите не им се обраќа со висок тон.

Додека, спротивно од нив, учениците во средните стручни училишта се изјасиле дека нивните наставници почесто им се обраќаат со висок тон, кога се немирни удира по масата и ги казнува, честопати го користи својот авторитет кога бара нешто од нив и бара строга дисциплина на часот.

Наставничката професија е творечка дејност која во себе интегрира творечка фантазија и интелигенција. Тоа најдобро се манифестира при изнаоѓањето на соодветни и разновидни форми, методи и користењето на разновидни наставни средства за разрешувањето на различни проблеми и презентирањето на разни појави со кои избобилува секојдневната пракса.

Улогата на наставникот не е само да поседува одредени знаења за она што го предава, туку да умее и да продајде соодветни начини и патишта тоа знаење да им го пренесе на учениците на соодветен начин, согласно нивните способности и интереси. Тој мора секојдневно да се труди да пронаоѓа соодветни форми на работа со учениците, како и педагошки средства преку кои учениците ќе умеат да ја разберат наставната содржина, а истовремено да ги развива и нивните способности и интереси. Користењето на разновидни наставни форми и средства за работа од

страна на наставникот, е еден од факторите кои влијаат за формирањето на позитивна емоционална клима во класот, а тоа истовремено се одразува и на однесувањето на учениците и на нивните академски постигнувања. Затоа ја поставивме, и преку добиените резултати ја потврдивме, хипотезата, која гласи: *учениците сметаат дека наставниците користат разновидни форми и средства за работа.*

Резултатите кои ги добивме ни покажаа дека наставниците на часовите користат разновидни средства и материјали за учење и дека тоа учениците особено го ценат и подобро учат во тој случај. Во наставната практика речиси подеднакво се применува и самостојната и групната работа, и сите ученици се согласни дека подобро учат работејќи самостојно (3.53), отколку во група (3.09). Овие вредности сугерираат дека со примената на разновидни форми и средства за работа, наставата станува поинтересна за учениците, ги мотивира повеќе да се вклучат во наставниот процес, се формираат подобри односи и врски меѓу наставниците и учениците (работејќи групно на некој проблем), а сето тоа е и основа за постоењето на пријатна, стимулативна емоционална клима во класот.

Понатамошната анализа на добиените резултати ни покажа дека меѓу учениците од различни училишта постојат значајни разлики во проценувањето на формите и средствата за работа кои ги применуваат нивните наставници. Тоа би значело дека постои разлики во оценките на учениците во однос на активностите кои ги превземаат нивните наставници, со цел да создадат попријатна, покреативна и постимулативна атмосфера која би влијаела на однесувањето на учениците, како и на нивниот академски успех.

Така учениците од стручните училишта сметаа дека нивните наставници повеќе применуваат разновидни наставни средства и форми на работа со цел да го презентираат наставното градиво, за разлика од учениците од гимназијата. Истовремено тие се изјасниле дека подобро учат кога наставникот користи разновидни наставни средства, како и тоа дека сами ги изработуваат наставните средства. Ова е разбирливо и донекаде пожелно имајќи предвид дека наставата во овие училишта повеќе се заснова на практична работа и се бара поголема самостојна работа на учениците со цел да се усовршат за изведување на структурата за која се определиле.

На крај од ова целина на зададени задачи и соодветно на нив поставени хипотези, ќе сумираме дека учениците во однос на сите понудени категории, преку кои ја проценуваме емоционалната клима во класот, се изјасниле позитивно. Тоа би значело дека учениците од сите средни училишта позитивно ја проценуваат емоционалната клима во нивниот клас. Во целина гледано, попозитивно таа е оценета од учениците од стручните училишта, за разлика од учениците од гимназијата. Меѓутоа истовремено ја докажавме и претпоставката дека постојат значајни разлики меѓу нив во однос на проценката на климата која постои во нивниот клас (проценета преку петте понудени категории).

2. Втората целина на хипотези кои сакавме да ги провериме со ова истражување се однесуваа на тоа дали постојат разлики во ставовите на учениците со различен успех во однос на проценката на емоционалната клима која владее во класот.

Анализата на резултати ја вршевме одделно за секоја категорија. Најпрво ги тестиравме разликите кај категоријата интерперсонални односи. Добиените вредности од F- тестот, за споредувањето на одговорите на учениците со различен успех на исказите од оваа категорија, покажа дека, речиси за сите искази, проценувањето на интерперсоналните односи во класот од страна на учениците не зависи од успехот на учениците. Односно, се покажа дека не постојат разлики во оценките на учениците со различен училишен успех во однос на проценувањето на интерперсоналните односи кои владеат во класот и кои се една од детерминантите за постоење на позитивна емоционална клима во класот. Разлики се добиени само кај одреден број на искази, и тие се најголеми меѓу учениците со одличен и добра училишен успех. Учениците кои се одличен училишен успех покажуваат поголема подготвеност да им помогнат на своите соученици при извршувањето на работните задачи, имаа повисоко ниво на натпреаврувачки дух и истовремено сметаат дека наставникот некои ученици повеќе ги поттикнува од останатите ученици.

Понатаму тестиравме дали проценката на личните особини на наставникот зависи од училишниот успех на учениците. Вредностите кои ги добивме кај оваа категорија покажаа дека не постојат значајни разлики меѓу учениците со различен училишен успех во однос на проценувањето на личните особини на нивните



наставници. Тоа би значело дека доживувањето и проценувањето на личните особини на наставникот не зависи од училишниот успех на учениците.

Значајна разлика меѓу учениците со различен училишен успех забележавме во однос на нивната проценка на стручната способност на наставниците. Односно се покажа дека проценката на стручноста на наставниците од страна на учениците зависи од нивниот училишен успех. Добиените вредности ни покажаа дека учениците кои се подобар училишен успех (многу добар и одличен) попозитивно ја оценуваат стручната способност на своите наставници, за разлика од останатите. Овие ученици (одличните) сметаат дека наставниците се договарат со нив при изведувањето на одредени задачи, дека им помагаат и ги насочуваат на самостојно учење, и особено го ценат тоа што наставникот при предавањето умее да го поврзе старото со новото градиво користејќи притоа соодветни примери.

Стилот на раководење на наставникот има значајна улога во креирањето на позитивна, креативна и стимулативна емоционална клима во класот, која индиректно влијае на однесувањето на учениците на часот. Дали проценката на стилот на раководење на наставникот зависи од училишниот успех на учениците е уште една од целите која си ја поставивме со ова истражување. Добиените податоци од анализата на резултатите покажа дека проценката на стилот на раководење на наставникот не е детерминирано од училишниот успех на учениците.

Користењето на разновидни форми и средства за работа од страна на наставникот придонесува часот да биде поразновиден, поинтересен и истовремено да се формира позитивна емоционална клима во класот која би влијаела и врз однесувањето на учениците. Колку користењето на разновидни наставни средства и форми на работа од страна на наставниците зависи од проценката на училишниот успех на учениците, проверивме преку F-тестот. Добиените вредности покажаа поделени мислења околу тоа дали постојат разлики или не.

Кај поголем дел од исказите (пет, од понудените 9) се покажа дека не постои статистичка значајна разлика, додека кај останатите (четири, од понудените 9) се покажа дека постојат разлики меѓу учениците со различен училишен успех во однос на користењето на разновидни форми и средства за работа кои би придонеле до подобра емоционална клима во класот.

Кај оние искази кај кои се забележани разлики, воочено е дека истите најголеми се меѓу учениците со со училишен успех доволен и одличен. Резултатите покажуваат дека на учениците кои се со подобар училишен успех повеќе им одговара да работат самостојно, додека тоа не е случај кај учениците кои се со послаб успех. Истовремено тие сметаат дека на часовите, покрај наставникот, и тие треба активно се вклучуваат во комуникацијата, а не да бидат само пасивни слушатели, и дека подобро учат кога наставникот применува разновидни наставни средства во текот на наставата.

Поради тоа што преовладуваат повеќе искази чија вредност покажува дека не постои разлика, ќе генерализираме и ќе заклучиме дека и кај оваа категорија не постојат статистички значајни разлики меѓу училишниот успех на учениците и нивната проценка на формите и методите кои ги користат нивните наставници.

Од прегледот на добиените резултатите, од сите средни училишта, во однос на проценувањето на емоционалната клима од страна на учениците кои се со различен училишен успех, одделно преку секоја категорија, можеме да заклучиме дека успехот во голема мера не го детерминира перцепирањето на емоционалната клима во класот и однесувањето на учениците. Добиените вредности кај сите категории, освен кај категоријата стручна способност на наставникот, упатија на заклучок дека проценките на емоционалната клима во класот не зависи од училишниот успех на учениците.

Иако не постои статистички значајна разлика меѓу нивните проценки во однос на нивниот училишен успех, генерално анализирајќи ги одговорите на учениците кои ги дале на понудените искази, ќе се забележи дека учениците кои се со подобар училишен успех попозитивно ја проценуваат емоционалната клима во класот. Ова донекаде се потврдува и со резултатите до кои дошол Бошњак (Bosnjak, 1997, според Zabukovec, 1997) кој спровел истражување во загребските гимназии со цел да ја утврди поврзаноста меѓу климата во одделението и постигнувањата на учениците. Резултати до кои дошол покажуваат дека подобрите ученици подобро ја перцепираат климата во одделението, и истовремено поставуваат поголеми цели при оценувањето на посакуваната клима во одделението.

3. Полот на учениците е уште една од варијаблите која сметаме дека влијае врз доживувањето на емоционалната клима во класот од страна на учениците. Постојат поголем број на студии кои укажуваат дека постојат големи разлики меѓу машките и женските во однос на доживувањето на климата која постои во нивниот клас. Токму од тие причини третата целина на поставени задачи и хипотези се однесува на утврдувањето на ставовите на учениците од различен пол во однос на емоционалната клима која владее во класот.

Во однос на нивните ставови за проценка на интерперсоналните односи во класот, забележавме дека кај поголемиот дел од исказите не постојат статистички значајни разлики. Единствено разлики забележавме во однос на тоа дека женските, за разлика од машките, се попријателски расположени и дека се покооперативни во однос на извршувањето на зададени задачи.

Кај поголем дел од исказите кои се однесуваат на проценувањето на личните особини на наставникот, не се забележани разлики во однос на полот. Исказите кај кои постојат разлики покажуваат дека женските попозитивно ги оценуваат овие особини кај своите наставници. Тие сметаа дека наставниците се емпатични, покажуваат интерес и имаат разбирање за нивните проблеми, дека се кооперативни, и не им поставува строги барања при извршувањето на училишните обврски.

Разлики не постојат и во однос на проценувањето на стручната способност на наставникот. Единствено кај одделни искази, утврдивме дека постојат статистички значајни разлики. Женските попозитивно ја оценуваат стручноста на наставниците, сметајќи дека тие применуваат повеќе наставни средства, дека умеат при предавањето на новата наставна содржина умешно и успешно да ја поврзат со претходната содржина, притоа јасно издвојувајќи го битното од небитното со користење на избрани примери.

Статистички значајни разлики не се забележани ниту кај категоријата стил на раководење на наставникот. Единствено што забележавме кај оваа категорија е дека учениците од машки пол повеќе го препознаваат авторитарниот стил на раководење кај своите наставници. Тие сметаат дека на часовите најчесто зборуваат наставниците, кога учениците се немирни многу почесто наставниците удираат па масата, ги казнуваат и ги критикуваат користејќи го својот авторитет. Истовремено, тие сметаат дека кога се немирни на часот заедно наставникот разговараат за

причините кои довеле до таквото нивно однесување. Причината за ова можеме да ја гледаме и во темпераментот и бунтовноста на учениците од машки пол кои се на оваа возраст, а соодветно на тоа се и реакциите и мерките на наставниците на нивното однесување.

И кај категоријата форми и средства за работа не забележавме некои разлики меѓу двата пола.

Генерално гледано, во проценувањето на емоционалната клима во класот, во нашето истражување, не утврдивме дека постојат статистички значајни разлики меѓу учениците од двата пола. Па со оглед на тоа ја прифаќаме поствената хипотеза која вели дека не постои статистички значајна разлика во оценките на учениците за емоционалната клима во зависност од полот.

Меѓутоа, сепак според разликите кои ги добивме кај одредени искази можеме да заклучиме дека женските сакаат повеќе кооперативност, попријателски се расположени, препознаваат емпатичност кај своите наставници, работата на наставникот попозитивно ја оценуваат за разлика од машките, кои повеќе сакаат натпревар и кај наставникот го препознаваат автократскиот стил на раководење. Односно, во целина можеме да заклучиме дека женските поповолно ја оценуваат емоционалната клима во класот.

4. За формирање на позитивна емоционална клима во одделението значајна улога имаат наставниците, со своето однесување, своите лични карактеристики, познавањето на предметот кој го предава, стилот на раководење и формите и средствата кои ги користат во секојдневната наставна практика.

Една од задачите на ова истражување беше да ги идентификуваме и начините на кој наставниците ја креираат климата во одделението. Истовремено сакавме да утврдиме дали креирањето на климата во одделението зависи од типот на училиште во кое предава наставникот и дали тоа зависи од нивното работно искуство, односно дали работното искуство на постарите наставници им помага да се справат при креирањето на позитивна и стимулирачка емоционална клима во одделението, или пак тоа подобро им оди на новите и помалку искусни наставници кои се полни со елан за работа.

Резултатите кои ги добивме од наставниците покажаа дека тие позитивно ја оценуваат емоционалната клима во својот клас, а од сите понудени категории највисоко ја оценија својата стручна способност, а најниско стилот на раководење.

Од наставниците беше побарано мислење за мерките и активностите кои ги превземаат тие и училиштето за да се подобри емоционалната клима во класот, а индиректно и однесувањето на учениците и нивните постигнувања. Од одговорите што ги добивме можеме да заклучиме дека тие се трудат да создадат позитивна емоционална клима, притоа користејќи најразлични мерки и активности: преку разговори со учениците за проблемите и барање решение за проблемите, на класните часови разговараат за проблемите и конфликтите со кои се среќаваат секојдневно, за одредени проблеми користат стручна литература, се консултираат и советуваат со родителите, наставниците и стручните служби во училиштето и сл.

Истовремено, одговорија дека и училиштето како институција превзема одредени мерки и активности за подобрување на емоционалната клима во училиштето и во училницата со цел да се подобри однесувањето на учениците, преку: посета на стручна служба (педагог, психолог) на ученици кои имаат проблеми во однесувањето, преку одржување на дополнителни часови со тие ученици, одржување на семинари, предавања, работилници со наставниците на кои се дискутира за проблемите со однесувањето на учениците. Едногласни се дека мора да се работи на унапредување на емоционалната клима во класот бидејќи таа значително влијае на однесувањето на учениците, ја зголемува нивната мотивација, самоверба, дисциплината на часот и односите во класот.

Една од целите која сакавме да ја провериме во истражувањето беше да утврдиме дали постои разлика меѓу видот на училиште и мерките и активностите кои ги превземаат наставниците за подобрување на емоционалната клима во класот. Од добиените резултати воочивме дека не постои каузална врска меѓу нив, односно дека наставниците без разлика од коое средно училиште доаѓаат применуваат исти, или слични мерки и активности како би ја унапредиле емоционалната клима во класот и како индиректно би го подобриле и однесувањето на учениците.



Истотака, заклучивме и дека не постојат и разлики меѓу наставниците од различните средни училиште во однос на проценувањето на емоционалната клима во класот (проценета одделно по петте наведени категории).

Дали проценката на емоционалната клима зависи од работното искуство на наставникот? Одговорот кој го добивме на ова прашање покажа дека наставниците кои се со помало работно искуство попозитивно ја оценуваа емоционалната клима во својот клас. Причина за ова може да биде возраста на наставниците, генерациски да се поблиску до учениците од средните училишта, па полесно можат да ги разберат нивните проблеми, дилеми и фрустарции кои ги имаат во тој развоен период и полесно можат да им пријдат, да најдат посоодветни начини и постапки да создадат клима на доверба и работа, со што индиректно би влијаеле и на однесувањето на учениците и на нивниот училишен успех.

Резултатите покажаа дека не постојат статистички значајни разлики меѓу наставниците со различно работно искуство во однос на нивната проценка на емоционалната клима која постои во класот. Меѓутоа и покрај тоа, од прегледот на резултатите, можеме да генерализираме дека наставниците на почетокот од својот работен стаж повеќе внимание посветуваат на односите кои ќе ги воспостават со учениците и на карактеристиките на својата личност, додека оние кои се поголемо работно искуство внимание посветуваат на стилот на раководење, односно на начинот на кој ќе работат со учениците и на изнаоѓањето на соодветни форми и средства со кои посоодветно би го пренеле наставното градиво на своите ученици.

##### 5. разлики во ставови меѓу ученици и наставници

Мерењето на климата во класот ни дава слика за случувањата во класот. Така лесно дознаваме, како учениците ја перцепираат поврзаност или соработка меѓу самите себе, како наставниците побудуваат истражување во одделението, колку личниот пристап на наставникот е перцепиран или како ја перцепираат насоченоста кон дадената цел.

Познато е дека една иста клима во класот/одделението учениците и наставниците различно ја перцепираат. Мали разлики се оправдани, но големи не се пожелни.

За да може во потполност да ја разбереме емоционалната клима која постои во класот, неопходно беше да направиме споредба меѓу ставовите на наставниците и учениците за нивното доживување и перцепирање на климата во класот.

Ние препоставивме дека не постои разлика меѓу наставниците и учениците, во однос на сите категории според кои ја проценуваме емоционалната клима во класот. Од резултатите во интерпретацијата може да се види дека, кај сите пет категории, постојат статистички значајни разлики во нивните проценки.

Во однос на интерперсоналните односи наставниците значително повисоко ги оценуваат за разлика од она што го доживуваат учениците. Тие сметаат дека учениците ги поттикнуваат да го изразат своето мислење, дека рамноправно се однесуваат со сите ученици во класот и дека се подготвени на учениците да им понудат помош и надвор од училиштето. За разлика од нив, учениците имаат спротивно мислење и се изјасниле дека сепак наставниците во класот фаворизираат одредени ученици поттикнувајќи ги повеќе од останатите, не им е дозволено секогаш да ги искажат своето мислење, да им биде сослушано секое прашање кое ќе му го постават на наставникот.

Личните особини на наставникот претставуваат составен дел од неговиот авторитет. Од нив посебно се истакнуваат и нагласуваат карактерните особини и способности кои својата суштина ја манифестираат во односите со другите луѓе, и тоа најнепосредно со учениците, преку почитување на личноста на ученикот, правилно однесување и делување, објективно вреднување и оценување, почитување на нивното мислење, разбирање на проблемите, потребите и интересите на учениците.

Она што нас не интересираше е колку од овие особини учениците ги препознаваат кај своите наставници и колку нивните проценки се разликуваат со оние на наставниците. Резултатите покажаа дека наставниците значително повисоко ги проценуваат карактеристиките на својата личност, отколку што тоа го доживуваат нивните ученици. Учениците се изјасниле дека наставниците не водат сметка за нивните чувства, немаат разбирање за нивните проблеми и дека почесто во наставата треба да користат хумор.

Големи разлики добивме и во проценувањето на стручната способност на наставникот. И овде наставниците, за разлика од учениците, многу повисоко ја

проценуваат својата способност за пренесување на знаењето, умењето во наставата да го издвојат битното од небитното, да користат соодветни примери и терминологија која ќе им биде позната на учениците.

Во однос на разликите во стилот на раководење, се покажа дека, спротивно од мислењето на наставниците, кај нив повеќе го препознаваат автократскиот стил на раководење, одговарајќи дека наставникот наметнуваат мислење дека тие секогаш се во право, без да им дозволат да се слушне нивното мислење, барајќи притоа строга дисциплина на часот. Додека пак самите наставници се посубјективни и сметаат дека тоа не се случува толку често колку што ги оцениле нивните ученици.

На крај ќе заклучиме дека постојат значителни разлики во перцепциите на емоционалната клима во класот меѓу учениците и наставниците. Наставниците значително повисоко ја оценуваат климата во класот, за разлика од нивните ученици. Причина за ваквата состојба може да биде и социјалната перцепција, односно разликите во социјалните улоги врз проценката на климата во одделението. Луѓето, според Ајуковиќ (Ajdukovic, 1990, кај Шурбановска, 2004), кои имаат значајна социјална улога, кои имаат поголем авторитет и одговорност, и повеќе позитивно ја проценуваат социо-емоционалната клима во својата установа. Во тој контекст и резултатите од истражувањето покажуваат дека наставниците просечно попозитивно ја проценуваат климата од нивните ученици.

Одовде можеме да го потврдиме и ставот дека емоционалната клима во класот се перцепира и вреднува различно во зависност од аголот на перцепцијата, односно во зависност од социјалната улога на тој што проценува. Па според тоа може да се каже и дека постои ученичка, наставничка и раководителска социо-емоционална клима во училиштето (Fraser, 1983, Шурбановска, 2004).

Тоа воедно би можело да биде и препорака до идните наставници каде да се насочат, да ги увидат оние проблеми и ситуации кај кои постојат значително поголеми разлики во доживувањето на климата и истите соодветно да ги корегираат, се со цел да се унапреди однесувањето на учениците, како и целокупното училишно унапредување.



### *Предлози за унапредување на педагошката дејност*

Целта на секое истражување (од оваа област), па и на нашето е да се помогне во тенденциите за унапредување на квалитетот на воспитно-образовната работа во нашите училишта. Информациите кои ги добивме врз основа на резултатите од истражувањето, за емоционалната клима во класот, детерминирањето на факторите кои ја определуваат позитивната емоционална клима, како и ставовите на учениците и наставниците за тоа како ја доживуваат климата во својот клас, може да им помогнат на наставниците, училишниот персонал, учениците, како и на сите оние кои професионално се занимаваат со воспитно-образовната работа со ученици, во планирањето и евалуацијата на истата.

Она што учениците ќе го научат за себе во училиштето преку интеракција со другите е еднакво важно како и академското знаење кое го постигнуват. Училишната клима, доколку е позитивна, може да обезбеди збогатување на средината, како и персонален развој и академски успех на учениците.<sup>3</sup>

Искуствата кои учениците од оваа возраст ќе ги стекнат во училиштето, значењето на врсниците во формирањето на пријателствата и припадноста кон одредена социјална положба се од особено значење за развојот на личноста на ученикот и неговото понатамошно однесување. Едно од прашањата кои си ги поставуваат експертите во образованието е како учениците да учат, а притоа, училишниот и одделенскиот колектив позитивно да влијаат во развојот на личноста и однесувањето на детето. Како сето тоа ќе се замисли, организира и спроведе во работата во одделението/класот во најголема мера зависи од наставникот, односно од неговата личност, неговото стручно и психо-педагошко знаење, како и од примената на современи или традиционални методи и средства за учење.

За да постои пријатна и позитивна клима за работа, потребно е наставниците да ги формулираат своите цели и да мислат како да ги остварат истите уште пред да влезат во училницата. Секој наставник треба да биде подготвен со идеи за програмата која сака да ја воспостави во одделението со цел да постигне позитивна клима во училницата.

---

<sup>3</sup>Marshall L. M., Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University, *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Retrieved from: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/wp%202002%20school%20climate.pdf>

Резултатите од нашево истражување, воглавно покажаа дека учениците позитивно ја оценуваат емоционалната клима која постои во класот (преку петте категории), а нивните позитивни ставови се последица на поволната емоционална клима која владее во нивниот клас.

На повеќето од поставените хипотези се покажа дека не постојат значајни разлики во оценките на учениците на климата во класот во однос на нивниот училишен успех и во однос на полот. Но сепак генерално разгледувајќи ги резултатите и одговорите на учениците на поедини искази кај кои постојат значајни разлики, може да се каже дека одличните ученици попозитивно ја оценуваат емоционалната клима во класот, за разлика од останатите. Истовремено забележавме дека разлики има и во однос на полот и тоа дека девојките се попријателски расположени, покооперативни, поемпатични, за разлика од машките.

Значајно е и тоа што увидовме дека постојат разлики во перцепциите на емоционалната клима меѓу учениците и наставниците, и тоа поголеми во прилог на наставниците. Тие самите многу попозитивно, повисоко ги ценат своите карактеристики на личноста (емпатичност, подготвеност да помогнат, насмеан и расположен за работа), својата стручност и тоа дека демократски се однесуваат кон нивните ученици, дозволувајќи им слободно да го искажат своето мислење на часот.

Оттука може да излезе и нашата препорака за промените кои треба да се извршат во воспитно-образовниот процес и во подготовката и стимулирањето на наставниците, па и на идните наставници кои ќе се занимааат со оваа проблематика, се со цел да бидат подготвени во своето одделение да создадат пријатна, позитивна и стимулирачка клима кој индиректно би влијаела и на однесувањето на учениците во училиштето.

За да може било која промената во воспитно-образовниот систем да биде поуспешно имплементирана, потребно е да биде соодветно прифатена од наставникот како главен реализатор на воспитно-образовниот процес. Ниту една промена нема да се случи доколку наставникот не биде подготвен и мотивиран.

Истражувачите на оваа проблематика, сугерираат дека учениците можат многу да научат од своето сопствено однесување, чувства, ставови и вредности

преку имитација на возрасните и своите врсници (Woolfolk, 1995). Затоа наставниците треба да се трудат да бидат таков модел на однесување, каков што сакаат нивните ученици да прифатат.

За формирањето на позитивна клима во класот важно е наставниците посебно внимание да посветат на *скриениот курикулум*: начинот на кој наставниците со своите активности им испраќаат информации на учениците за нивните гледишта, очекувања, ставови и чувства за нивната улога, улогата и активноста на ученикот во наставата. Посебно внимание во тој поглед треба да посветат на користењето на говорот (јазикот) во училиштето: кој, што кажал, кога, како... Секое изговарање на наставникот во текот на предавањето треба да вклучува избор на зборови, особено избор кога се испраќа одредена порака до ученикот, зависно од чувствата и очекувањата на наставникот. Ова е особено евидентно во случаите кога наставникот реагира на грешките на ученикот и како ги прекорнува за нивното несакано однесување.

Ефективното предавање од наставникот бара на ученикот да му се дадат бројни можности да може да ги приложи и објасни своите идеи. Наставникот треба да се труди внимателно да го слуша она што го кажуваат учениците (или она што се трудат да го кажат) и да се обидат сето тоа да го согледат од перспектива на ученикот.

Наставникот треба да се труди кај секој ученик да го истакне она што е добро, што е вредно, и да таа автентична вредност ја изнесе пред другите ученици. Притоа е важно да секој ученик доживее чувство на лична вредност. А ова особено е важно за учениците кои не постигнуваат успех во наставата. Па во тој случај наставникот треба да се труди да го истакне нивниот успех во некоја друга активност.

Наставникот во својата работа треба да умее на создада таква ситуација во која учениците ќе го прифатат неговиот авторитет како организатор и водител на наставните активности. Важно е кај учениците да побуди реалистички очекувања за успех и да им понуди помош и поддршка кога ќе западнат во тешкотии. Постојаните несупеси и прекорнувања од наставникот може погубно да делуваат на самодовербата на ученикот. Доколку наставникот се труди смирено да ги решава проблемите со учениците тоа ќе им помогне и на учениците да се опуштат и

полесно да развијат љубопитство и интерес за наставните активности. Наставникот треба да ги поттикнува и да им помага на учениците да ги решат задачите кои од нив се бараат и да ги решаваат проблемите на кои наидуваат во ситуација кога им е потребна помош, а не да ги прекоруваат<sup>4</sup>.

Наставникот секојдневно извршува чувствителна работа, каде со своето однесување и влијание истовремено претставува и треба да се вреднува како личност, стручњак и педагог во средба со мноштво различно мотивирани и интелектуално диспонирани млади луѓе. Мирниот живот во училишната е се поредок. Достапните и привлечните вонучилишни активности го привлекуваат вниманието на учениците. Учениците честопати збунети за се она што се случува околу нив и лесно ја губат верата во вредностите на знаењето во општеството и во сопствениот живот. Затоа самите наставници се повеќе се соочуваат со девијантни однесувања кои дополнително им ја оптеретуваат и онака сложената работа. И покрај сите тие околности сепак за успешно учење и поучување потребно тие да се трудат да креираат позитивна одделенска клима.

Истовремено во образованието се почесто, и речиси секојдневно, се среќаваме со ситуации каде наставниците премногу внимание посветуваат на објективно мерливните резултати од постигнувањата на учениците, премногу се практикува вредување на знаењето на учениците, т.е на когнитивните резултати, а се повеќе се запоставува вреднувањето на афективните елементи (развивање на способностите на учениците за прифаќање и заземање на одредени вредности, формирање на ставови, колку и како наставниците ги воспитуваат учениците, кои морални и естетски вредности им ги пренесуваат на учениците, каков модел на идентификација наставниците им нудат на своите ученици, колку внимание посветуваат на културното однесување на учениците (бон тон во училиште и вон училиште, кон постарите и врсниците и сл.), колку учениците се подготвени да им помогнат на своите другари (колку се солидани, кооперативни, емпатични)).

Сето ова го наметнува прашањето дали сето ова само се формализира, стои како цел која треба да се постигне со наставната програма или пак навистина наставниците го практикуваат во својата секојдневна работа? Дали и колку тие се

---

<sup>4</sup>Kovač A., Pozitivno razredno ozračje - preduvjet uspješnosti učenja i poučavanja, retrieved from: <http://www.hrskole.com/portal.php?&IDzup=1&IDsk=1&IDrad=322&VarC=95>

трудат преку своето однесување и постапки, и колку успеваат во класот да создадат позитивна емоционална клима, како учениците би можеле да ги идентификуваат и прифатат тие (пожелни) особини кај своите наставници и истите да ги прифатат како свој образец на однесување, колку тие се подготвени да комуницираат со учениците, да ги препознаваат и решаваат нивните проблеми.

Меѓутоа од друга страна, денешното осовременување на воспитно-образовниот процес наметнува и други проблеми, кои донекаде им ја отежнуваат работата на наставниците. Имено, промените во однос на вреднувањето и оценувањето на знаењата на учениците, постојаното екстерно и интерно оценување на наставниот кадар и на учениците, водењето на електронски дневници, документации за секој ученик и др. слични административни обврски премногу го оптеретуваат наставникот, па така да тие свесно или несвесно го запоставуваат тој дел.

На крај може да заклучиме дека е потребно да се направат промени во подобрувањето на позицијата, чувствата и функцијата на ученикот во глобала, и во училиштето, одделно. Одговорноста за ваквите промени е на наставниците, кои мора да се однесуваат како демократски лидери кои мудро ќе го користат својот авторитет. Истражувањата покажале дека стилот на раководење кој се базира на меѓусебно почитување со потчинетите е поефикасен и поефективен.

Креирањето на одделенската клима, која ги вклучува гореспоменатите резултати, ќе придонесе за пријатна атмосфера каде учениците ќе се чувствуваат одговорни, имаат чувство дека припаѓаат таму и се помотивирани да учат.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Lily Amar-Strugo, School/ Classroom Climate, Retrieved from <http://drlily4edu.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>

## Литература

1. Adelman, H.S. & Taylor, L. – Classroom climate, In S.W.Lee, P.A.Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, Ca: Sage. Retrieved from [http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46\\_classroom\\_climate.pdf](http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46_classroom_climate.pdf)
2. Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija*, 65(1), 104-117
3. Allodi, W. M. (2010). The meaning of social climate of learning environments:some reasons why we do not care enough about it, *Learning Environ Res* (2010) 13:89-104
4. Amar-Strugo, L., School/ Classroom Climate, Retrieved from <http://go2lily.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>
5. American School Counselor Association, (2003). *Taking your school temperature*, Retrieved from: <http://www.schoolcounselor.org/files/school%20climate.pdf>
6. Andrilović, V., Čudina, M. (1991). *Psihologija učenja I nastava*, Zagreb: Školska knjiga
7. Ангелоска-Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро
8. Babić, V. (1983). *Međuljudski odnosi u školi*, Sarajevo: Svjetlost, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
9. Barry J. Fraser, Herbert J. Walberg, (1995). National Society for the Study of Education, Improving science education, The National Society for the study of Education (p.117-145)
10. Barry J. Fraser, Kenneth George Tobin, (1998). *International handbook of science education*, Volume 2, Kluwer Academic Publisher (p.527)

11. Barry J. Fraser, Kenneth George Tobin (1998). *International handbook of science education*, Volume 2 , Kluwer Academic Publishers (p.542)
12. Банђур, Вељко (1985). *Ученик у наставном процесу*, Сарајево: „Веселин Маслеша”
13. Beatty, C.C., et. al. (2010). Black student leaders: The influence of social climate in student organizations, *Journal of the Indiana University Student Personnel Association*
14. Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*, Užice: Učiteljski fakultet;
15. Bojanović, R. (1988). *Psihologija međuljudskih odnosa*, Beograd: Naucna knjiga
16. Bojanović, P. (1998). *Psihologija međuljudskih odnosa*, 3. dopunjeno i preradeno izd., Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, Društva psihologa Srbije
17. Bojanović, R. (2004). *Psihologija međuljudskih odnosa*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
18. Bojanović, R. (2009). *Psihologija međuljudskih odnosa*, 5. izd., Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
19. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*, Zagreb: Alinea
20. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*, Zagreb: Školska knjiga
21. Bratanić, M (1997). Analiza interakcija između nastavnika I učenika, *Pedagoski rad*, Zagreb, 3-4
22. Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*, Studije I eseji, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
23. Brown, S., Earlam, C., Race, P. (1995). *500 tips for teachers*, Kogan Page
24. Bulach, C. & others (1994). The influence of principal's leadership style on school climate and student achievement, American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana
25. Vilotijević, M. (1997). Evaluacija interakcije učenika na času, *Direktor škole, Beograd*, broj 1
26. Vilotijević, M. (1997). Komunikacija u nastavi, *Metodička praksa, Beograd, Učiteljski fakultet*, broj 4
27. Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика*, II издање, Београд: Научна књига
28. Vujačić, M., Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, LXII, 3*, 424-432

29. Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*, Beograd:Institut za pedagoška istraživanja
30. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna skola*, Zagreb: Educa
31. Gayle, B. M. (2006). *Classroom communication and instructional processes: advances through meta-analysis*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, Inc., Publishers, Retrieved form:  
[http://books.google.com/books?id=I3QY5fcZMWYC&pg=RA2-PA130&lpg=RA2-PA130&dq=interpersonal+relation+in+classroom&source=bl&ots=yAXG3JSC5X&sig=eUXs5SVnERpDoxFpdUFwdNwzxlA&hl=mk&ei=\\_FHxSüvLH8qMsAaK7\\_WjDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBcQ6AEwAzge#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books?id=I3QY5fcZMWYC&pg=RA2-PA130&lpg=RA2-PA130&dq=interpersonal+relation+in+classroom&source=bl&ots=yAXG3JSC5X&sig=eUXs5SVnERpDoxFpdUFwdNwzxlA&hl=mk&ei=_FHxSüvLH8qMsAaK7_WjDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBcQ6AEwAzge#v=onepage&q=&f=false)
32. Gregory, G., Chapman C. (2007). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*, Corwin Press
33. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Jastrebarsko: Naklada Slap
34. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole - 2. izdanje*: Jastrebarsko: Naklada Slap
35. Dorman, J.P. (2001). Association between classroom environment and academic efficacy, *Learning Environments Research*, 4, 243-257
36. Đermanov, J. (2005). Savremene tendencije u istraživanju pedagoške klime u školi, u: *Zbornik radova Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi* Novi Sad: SPD Vojvodine, (str. 670-681)
37. Đorđević, J.Đ. (1981). *Savremena nastava - organizacija i oblici rada*. Beograd: Naučna knjiga
38. Enciklopedijski rječnik pedagogije, (1963). Zagreb:Matica Hrvatska
39. Ferguson, P.D. & Fraser, B.J. (1999). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. *Learning Environments Research: An International Journal*, 1, 369-383
40. Fisher, D., & Khine, M. S. (Eds.). (2006). *Contemporary approaches to research on learning environments: World views*. Singapore: World Scientific.



41. Fisher, D.L., Waldrup, B.G. & den Brok, P. (2006). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behaviour and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*. (43), 25-38
42. Fraser, Barry (1986). *Classroom environment*, London: Croom Helm
43. Fraser, B.J. & Tobin, K. (1991). Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research. In B.J. Fraser and H.J. Walberg (Eds.). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. London: Pergamon Press, (pp. 271-291)
44. Fraser, B.J. (2001). Twenty thousand hours: Editor's introduction. *Learning Environments Research: An International Journal*, 4, 1-5
45. Fraser, B.J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S.C. Goh and M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective*. Singapore: World Scientific Publishing (pp. 1-25)
46. Zabukovec, V. (1990). Razredna klima - kaj je to? Komunikacija in jezikovna kultura v šoli / [uredniški odbor France Žagar (glavni in odgovorni urednik) ... et al.]. - Ljubljana: Pedagoška akademija, - str. 110-115.
47. Zabukovec, V. (1998). *Merenje razredne klime*, Ljubljana: Centar za psihodijagnostična Sredstva. Produktivnost.
48. Jagić, S. Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom, *Acta Iadertina, Zadar*, vol.3, str 29-43, Retrieved from: <http://www.unizd.hr/Portals/41/acta%20jadertina/acta2006screen.pdf>
49. Јанковски, Д. (2008). *Микропедагогија*, Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент Охридски“ Битола
50. Јанкулик, С. (1985). Интерперсонална комуникација во современите услови, ДЕФЕКТОЛОШКА теорија и практика. Год. 2, бр. 4 (октомври-декември 1998), стр. 26-32
51. Јованова, С. (2000). *Микропедагошки аспекти на училишната интеракција*, магистерски труд, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“. Скопје

52. Juric, V. (1993). Skolska i razredno nastavna klima. U: Drndic, B. (gl.ur.) *Prirucnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*, Zagreb, Znamen, str 63-71
53. Kantorova, J., (2009). The school climate-Theoretical principles and research from the perspective of students, teacher and parents, *Odgojne znanosti*: Vol. 11, br.1, 183-189 [http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2008/3\\_4/07\\_rus.pdf](http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2008/3_4/07_rus.pdf)
54. Kumar, S. (2007). Creating Conductive Classroom Climate, Retrieved from: <http://www.articlesbase.com/education-articles/creating-conducive-classroom-climate-256406.html>
55. Kovač, A. (2005). Pozitivno razredno ozračje-preduvjet uspješnosti učenja i poučavanja, Retrieved from: <http://www.hrskole.com/portal.php?&IDzup=1&IDsk=1&IDrad=322&VarC=95>
56. Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine;
57. Котева-Мојсовска, Т. (2006). *Семејното воспитание и социјалното однесување на децата*, Скопје:Академски печат
58. Кожух, Б., Ангелоска Галевска, Н. (2008). *Статистичка анализа на податоци*, Скопје:Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“-Скопје
59. Kožuh, B., Suzić, N. (2010). *Obrada podataka u istraživanjima*, Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci: Filozofski fakultet.
60. Krnjajić, S., (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
61. Kyriacou, C. (1991.) *Essential teaching skills*, Blackwell Education
62. Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: theory and practice*, Stanley Thornnes Ltd.
63. Lalić-Vučetić, N. (2008). Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 122-136.
64. Lew, J.F.W.(1977). Teaching and the teacher's personality, *Education journal* No.VI

65. Lily Amar-Strugo, School/ Classroom Climate, Retrieved from  
<http://drilily4edu.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>  
<http://go2lily.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>
66. Ljajić, M. (2007). Pedagoški oblikovana komunikacija - uslov razvoja socijalnih kompetencija učenika. *Pedagoška stvarnost*, 53(7-8), 613-621.
67. Lippitt, R., White, R.K. (1968), Hu Experimental Study of leadership and Group Life, во книгата "Reading in social Psihology", Holt, H., New York, стр 496-511
68. Mayer, H. (2005). *Šta je dobra nastava?*, Zagreb:Erudita
69. Marshall L. M., Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University, Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences, Retrieved from:  
<http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/wp%202002%20school%20climate.pdf>
70. McManus, M. (1943). *Troublesome behavior in the cllassroom*, Routledge, Nichols Publishing Company, New York
71. Ming-Tak, H., Wai-Shing, L. (2008). Classroom Management: Creating a Positive Learning Environment, Hong Kong University Press  
[http://books.google.com/books?id=HTTv0f5Rh8C&pg=PA9&lpg=PA9&dq=interpersonal+relation+in+classrom&source=bl&ots=ZWMFMfF2Z&sig=N9N5cqXu8DMtVptfTbYZ1JgF9AI&hl=mk&ei=JHbxSt2nGcWvsga6u\\_ijDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAsQ6AEwATgo#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books?id=HTTv0f5Rh8C&pg=PA9&lpg=PA9&dq=interpersonal+relation+in+classrom&source=bl&ots=ZWMFMfF2Z&sig=N9N5cqXu8DMtVptfTbYZ1JgF9AI&hl=mk&ei=JHbxSt2nGcWvsga6u_ijDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAsQ6AEwATgo#v=onepage&q=&f=false)
72. Muijs, D., Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and Practice*, Paul Chapman Publishing
73. Мужик, В. (1977). *Metodologija pedagogskog istrazivanja*, Sarajevo: Svjetlost
74. Мужик, В. (2004). *Увод у методологију и истраживања одгоја и образовања*, Загреб:Едука
75. Neil, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*, London and New York: Routledge
76. National School Climate Center (NSCC), Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Educational Commission of States, *The School Climate Challenge*, Retrieved from:

<http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/schoo-climate-challenge-web.pdf>

77. National Association of Elementary School, (2008) School Culture, they Are Not the Same Thing, Retrieved from:  
<http://www.nacsp.org/resources/2/Principal/2008/M-Apr56.pdf>
78. Oljača, M. (1996). Nastavnik i socio-emocionalna klima u odjeljenju, *Pedagoška stvarnost*, broj 7-8, str. 410-418
79. Палчевска-Косева, С. (2009). *Интерперсонална комуникација во основните училишта*, Скопје
80. Пандилоска, С. (2008). *Дисциплината како средство или цел*, Скопје: Вековишнина
81. Педагошки лексикон (1996) Никола Поткоњак, Завод за уџбенике и наставне средства, Београд
82. Педагошка енциклопедија 2, (1989). „Завод за уџбенике и наставна средства“ и други издавачи, Београд
83. Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd (etc), ZZUINS (etc)
84. Petrović-Bjekić, D. (1997). Teachers' dynamic personality characteristics and teaching effectiveness. *Psihologija*, 30(1-2), 93-110.
85. Petrović-Bjekić, D. (2000). Success in teaching and empathy of teachers. *Psihologija*, 33(3-4), 499-520
86. Pierangelo, R. Giulian, G. A. (2008). Classroom Management for Students With Emotional and Behavioral Disorders: A ..., Corwin
87. Promoting emotional competence in the preschool classroom , Retrieved from:  
<http://www.thefreelibrary.com/Promoting+emotional+competence+in+the+preschool+classroom.-a0225579864>
88. Поповски, К. (1998). *Успешен наставник-самооценување и оценување*, Скопје:НИРО „Просветен работник“
89. Поповски, К. (2001). *Училишната култура, социјалната клима и промените во образованието*. Просветно дело (ноември/декември) стр. 32-50
90. Readon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija - Gdje se misli susreću*, Zagreb:Alinea

91. Ристевска, С. (1998). *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија
92. Rot, N.(1978). *Socijalna interakcija (komunikacija, opžanje osoba, naklonost i nenaklonost)*, Beograd:Društvo psihologa SR Srbije
93. Rot, N. (1980). *Socijalna interakcija*, Savez društva psihologa SR Srbije, Beograd
94. Rus, V. S.et al. (2008) Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz ljubljane – primerjava v letih 1990-2003-2007 (str.117-150), Retrieved from: [http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2008/3\\_4/07\\_rus.pdf](http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2008/3_4/07_rus.pdf)
95. Сарџоска, Е. (1997). *Социјалната клима и работното задоволство во училишна работна средина*, Годишен зборник, Историско-филолошки оддел, 1948 год.
96. Стоилковска, А. (2004). *Преку партнерство со родителите до подобра училишна клима*, Образовни рефлексии, бр. 3/4, стр. 40-48,
97. Стоилковска, А. (2005). *Како да се изгради здрава училишна клима*, Битола: Херакли комерц
98. Стојаковиќ, П (2002.) *Психологија за наставнике*, Бања Лука: Прелом
99. Стојановски, З. (1988). *Социјалниот статус на учениците и неговите особини*, Скопје: Просветен Работник
100. Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika I odnos učenika prema nastavi*, Banja Luka:Narodna i univerzitetska biblioteka “Petar Kočić”
101. Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: ТТ-Центар
102. Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*, Banja Luka: XBS.
103. Saufler, C., (2005). *School Climate and School Culture*, Retrieved from: <http://www.u98.k12.me.us/files/ateam/SchoolClimateCulture.pdf>
104. Sean, N. (1994). *Neverbalna komunikacija u razredu*, Zagreb:Educa
105. *School Climate - Measuring School Climate, School Climate and Outcomes, Issues Trends and Controversies*, In *Education Encyclopedia - StateUniversity.com*. Retrieved from: <http://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html>

106. School Climate Research Summary, Retrieved from:  
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/schoolClimate-researchSummary.pdf>
107. School Climate Research Summary - January 2010, Retrieved from:  
[http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief\\_v1n1\\_Jan2010.pdf](http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Jan2010.pdf)
108. Sherblom, S.A., Marshall, J.C., Caldwell, S.D. (2005). Growing Character and Academic Achievement, *American Educational Research Association Annual Conference*, Montreal, Canada
109. Smith, P. K., Pellegrini, A. D., (2000). *Psychology of education: major themes*, Volume 1, London:RoutledgeFalmer
110. State Department of Education School Climate-related Policy: A Summary, Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policyscan.pdf>
111. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1995). *Уметничката литература и педагошките чувства*, Скопје: Метафорум
112. Taylor, P.C., Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
113. Thomas, E. (1988). School climate, Research: Roundup, vol. 4, No2, feb.1988, retrieved from: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED291154.pdf>
114. Center for Social and Emotional Education, (2009). School climate, Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/>
115. Center for Improving School Culture, What is School Culture? Retrieved from: <http://www.schoolculture.net/whatisit.html>
116. Chang, V. & Fisher, D. L., (2003). *The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education*. In M.S. Khine and D. L.
117. Cohen, J., (2007). *Evaluating and Improving School Climate, Creating a Climate for Learning* , Retrieved from:  
<http://www.nais.org/publications/ismagazinearticle.cfm?ItemNumber=150284>
118. Halpin, A.W & Crowt, D.B. (1963). *Organisational Climate of schools*, Chicago, University of Chicago

119. Havelka, N. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada u vaspitanju i obrazovanju*, Beograd: Naučna knjuga
120. Havelka, N. (1996). *Psihologija međuljudskih odnosa u obrazovanju*, CURO, Beograd: Učiteljski fakultet
121. Hargreaves D. H. (1975). *Interpersonal relations and education*, London: Broadway House & Kegan Paul Ltd  
[http://books.google.com/books?id=T0A9AAAAIAAJ&pg=PA202&lpg=PA202&dq=interpesonal+relation+in+classrom&source=bl&ots=Byt7dbTYex&sig=2jR0u2MHMw6XlW3RRG1Kg8fNZcY&hl=mk&ei=dUDxSvPmLYOnsAa46LWjDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=7&ved=0CCAQ6AEwBg#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books?id=T0A9AAAAIAAJ&pg=PA202&lpg=PA202&dq=interpesonal+relation+in+classrom&source=bl&ots=Byt7dbTYex&sig=2jR0u2MHMw6XlW3RRG1Kg8fNZcY&hl=mk&ei=dUDxSvPmLYOnsAa46LWjDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CCAQ6AEwBg#v=onepage&q=&f=false)
122. Hoffman, L.L., Hutchinson, C.J., Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment, *International journal of whole schooling*, Vol. No 3, Retrieved from:  
[http://education.wayne.edu/wholeschooling/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/5-1%20Hoffman.pdf](http://education.wayne.edu/wholeschooling/Journal_of_Whole_Schooling/articles/5-1%20Hoffman.pdf)
123. Шурбановска, О. (2004). Психосоцијалната клима и социјалната положба на учениците во одделенија со активна и традиционална настава, Скопје, Филозофски факултет, Универзитет „Св.Кирил и Методиј“, магистерски труд
124. Ševkušić, S. (1995). Principi efikasne komunikacije u nastavi, Beograd: Nastava i vaspitanje 1-2/95, 152-162
125. Šoš, E. (1987). *Demokratizacija obrazovanja*. Zagreb: Školske novine
126. Waterhouse, P., Dickinson, C. (2001). *Classroom management*, Great Britain: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall  
[http://books.google.com/books?id=jLmM4kwxJJYC&pg=PA79&lpg=PA79&dq=interpesonal+relation+in+classrom&source=bl&ots=Rf2hniynoc&sig=MFMPzwnaBbcRHvRj4O9id7W0BMk&hl=mk&ei=dUDxSvPmLYOnsAa46LWjDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=10&ved=0CCsQ6AEwCQ#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books?id=jLmM4kwxJJYC&pg=PA79&lpg=PA79&dq=interpesonal+relation+in+classrom&source=bl&ots=Rf2hniynoc&sig=MFMPzwnaBbcRHvRj4O9id7W0BMk&hl=mk&ei=dUDxSvPmLYOnsAa46LWjDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CCsQ6AEwCQ#v=onepage&q=&f=false)
127. Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like: Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.

128. Čaušević, R. (2004). Komunikacija kao determinanta efikasnije organizacije pedagoškog rada škole. *Obrazovna tehnologija*, (3), 36-38.
129. Ђорђевић, Б. (2004). Претпоставке за успешне комуникације и примену медија у савременој настави, *Педагошка стварност*, L,1-2, Нови Сад
130. What is school climate and Why is it important? Retrieved from:  
<http://nsc.csee.net/effective/schoolclimate.aspx>



## *Прилози*

У					
---	--	--	--	--	--

## Скала на проценка за ученици

Драги ученици!

Овој прашалник содржи описи на некои активности и ситуации кои обично се случуваат на часовите во училиштето.

Ве молиме внимателно да ги прочитате прашањата и искрено да одговорите. Нема точни и неточни одговори. Вашите одговори нема да го знае никој. Податоците се наменети за нас и исклучиво ќе се користат за потребите на истражувањето.

*Благодариме за соработката!*

1. Град \_\_\_\_\_

2. Училиште (заокружи):

- |               |                     |
|---------------|---------------------|
| а) Гимназија  | в) Музичко          |
| б) Медицинско | г) Електро-техничко |

3. Година (заокружи):

- а) III                      б) IV

4. Пол (заокружи):

- а) машки                      б) женски

5. Етничка припадност:

- а) македонец  
 б) ром  
 в) турчин  
 г) влав  
 д) друго \_\_\_\_\_

6. Успех од претходната година:

- а) недоволен  
 б) доволен  
 в) добар  
 г) многу добар  
 д) одличен

За секој опис дај проценка, во која мерка тој се однесува на тебе. Во колоната десно одговори на прашањата секогаш одбирајќи само една од понудените можности за еден опис. Доколку сметаш дека опишаното речиси никогаш не се однесува на тебе заокружи **1**. Доколку опишаното се јавува ретко заокружи **2**. Доколку сметаш дека тоа не е ни премалку, ниту премногу изразено, заокружи го бројот **3**. Доколку опишаното се јавува често, заокружи **4**. Доколку опишаното се јавува доста често, заокружи го бројот **5**.

1 - речиси никогаш, 2 - ретко, 3 - понекогаш, 4 - често, 5 - скоро секогаш

Опис на активности и ситуации		одговори					
Интерперсонални односи	1	Пријателски се однесувам кон останатите ученици во класот	1	2	3	4	5
	2	Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата	1	2	3	4	5
	3	Не соработувам со другите ученици кога ќе добијам некоја задача	1	2	3	4	5
	4	Во мојот клас секој е мој пријател	1	2	3	4	5
	5	Некои соученици не го сакаат нашиот клас	1	2	3	4	5
	6	Многу ученици во класот сакаат да се караат	1	2	3	4	5
	7	Во нашиот клас меѓусебно добро се познаваме	1	2	3	4	5
	8	Нашиот клас е весел	1	2	3	4	5
	9	Во нашиот клас често се натпреваруваме меѓу себе за да видиме кој е најдобар	1	2	3	4	5
	10	Некои ученици секогаш се трудат нивното домашно да биде подобро од другите	1	2	3	4	5
	11	Повеќето од учениците сакаат задачите да ги направат подобро од другите	1	2	3	4	5
	12	Некои од учениците мислат само на себе (себични се)	1	2	3	4	5
	13	Во нашиот клас уживаме во училишната работа	1	2	3	4	5
	14	Учениците во класот ми помагаат	1	2	3	4	5
	15	Наставниците не поттикнуваат слободно да го изразуваме своето мислење	1	2	3	4	5
	16	Наставниците рамноправно се однесуваат кон сите ученици во класот	1	2	3	4	5
	17	Наставникот некои ученици ги поттикнува повеќе од останатите	1	2	3	4	5
	18	Наставникот со внимание го слуша секое мое прашање	1	2	3	4	5
	19	Наставникот се труди да одговори на секое мое прашање	1	2	3	4	5
	20	Од наставникот можам да побарам помош и надвор од училницата (вон училиштето)	1	2	3	4	5
Лични особини на наставникот	21	Наставникот е топла и пријатна личност	1	2	3	4	5
	22	Наставникот нема разбирање за моите проблеми	1	2	3	4	5
	23	Наставникот не се интересира за моите проблеми	1	2	3	4	5
	24	Наставникот доаѓа до мене за да разговараме	1	2	3	4	5
	25	Наставникот не е отворен за соработка	1	2	3	4	5
	26	Наставникот води сметка за моите чувства	1	2	3	4	5
	27	Наставникот на часот зборува премногу гласно	1	2	3	4	5
	28	Наставникот ни наметнува строги барања	1	2	3	4	5
	29	На часовите наставникот е насмеан и расположен за работа	1	2	3	4	5
	30	Наставникот користи хумор во наставата	1	2	3	4	5
	31	Наставникот не поттикнува сами да истражуваме кога обработуваме нова наставна содржина	1	2	3	4	5

Стручна оспособеност	32	Наставникот се договара со нас и го почитува договореното	1	2	3	4	5
	33	Наставникот праведно и објективно не оценува	1	2	3	4	5
	34	Предавањата на наставникот се досадни и неинтересни	1	2	3	4	5
	35	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	1	2	3	4	5
	36	Наставникот ни помага и не насочува на самостојно учење	1	2	3	4	5
	37	Наставникот не упатува како да користиме разни форми на учење	1	2	3	4	5
	38	Наставникот ги поврзува новите содржини со претходните	1	2	3	4	5
	39	Наставникот во предавањето јасно го издвојува битното од небитното	1	2	3	4	5
	40	Наставникот за објаснување на материјалот се служи со избрани примери	1	2	3	4	5
	41	Наставникот во предавањето користи нејасни и неразбирливи термини	1	2	3	4	5
Стил на раководење	42	На часовите најчесто зборува наставникот, без да дозволи да се слушне нашето мислење	1	2	3	4	5
	43	Кога ќе постигне некој успех наставникот не наградува	1	2	3	4	5
	44	Кога сме немири на часот наставникот ни се обраќа со повисок тон	1	2	3	4	5
	45	Кога сме немири на часот наставникот удира по масата	1	2	3	4	5
	46	Кога сме немири на часот наставникот не казнува	1	2	3	4	5
	47	Кога сме немири на часот заедно со наставникот разговараме за причините	1	2	3	4	5
	48	На часовите бараме дозвола од наставникот доколку нешто сакаме да прашаме	1	2	3	4	5
	49	Наставникот критикува користејќи го својот авторитет	1	2	3	4	5
	50	Наставникот секогаш е во право	1	2	3	4	5
	51	Наставникот на часот бара строга дисциплина и тишина	1	2	3	4	5
	52	На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	1	2	3	4	5
	53	Во училницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	1	2	3	4	5
Форми и средства на работа	54	На часовите најчесто работиме самостојно	1	2	3	4	5
	55	Некои наставни содржини ги работиме во група	1	2	3	4	5
	56	Подобро учам кога работиме во група	1	2	3	4	5
	57	Подобро учам кога работам самостојно	1	2	3	4	5
	58	На часовите наставникот секогаш зборува, а ние слушаме	1	2	3	4	5
	59	Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво сме вклучени во работата	1	2	3	4	5
	60	Наставникот користи разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	1	2	3	4	5
	61	Подобро учам кога наставникот во наставата користи разновидни наставни средства	1	2	3	4	5
	62	Ние сами ги изработуваме наставните средства	1	2	3	4	5

Н					
---	--	--	--	--	--

## Скала на проценка за наставници

Почитувани наставници!

Овој прашалник содржи описи на некои активности и ситуации кои обично се случуваат на часовите во училиштето. Со него би сакала да проценам каква клима владее во вашиот клас и дали создавањето на позитивна емоционална клима во класот делува на подобрувањето на успехот и однесувањето на учениците.

Ве молиме внимателно да ги прочитате прашањата и искрено да одговорите. Нема точни и неточни одговори. Вашите одговори нема да го знае никој. Податоците се наменети за нас и исклучиво ќе се користат за потребите на истражувањето.

*Благодариме за соработката!*

1. Град \_\_\_\_\_

2. Училиште (заокружи):

- |               |                     |
|---------------|---------------------|
| а) Гимназија  | в) Музичко          |
| б) Медицинско | г) Електро-техничко |

3. На која година сте класен раководител (заокружи):

- а) III                      б) IV

4. Пол (заокружи):

- а) машки                      б) женски

5. Работно искуство (заокружи):

- |         |          |          |
|---------|----------|----------|
| а) 0-5  | в) 10-15 | д) 20-25 |
| б) 5-10 | г) 15-20 |          |

6. Степен на образование:

- а) средно  
б) високо  
в) магистратура  
г) докторат  
д) др. \_\_\_\_\_

7. Етничка припадност:

- а) македонец  
б) ром  
в) турчин  
г) влав  
д) друго \_\_\_\_\_

1. Дали Вие како наставник и класен раководител се трудите да создадете позитивна емоционална клима во класот?
  - а) да
  - б) не
2. Кои мерки и активности ги превземате за да го постигнете тоа, односно да ја подобрите емоционалната клима во класот, со цел да го подобрите однесувањето и успехот на учениците?
 

---



---
3. Дали вашето училиште превзема одредени мерки и активности за подобрување на емоционалната клима во училиштето и во училницата со цел да се подобри однесувањето на учениците?
  - а) да
  - б) не
4. Доколку претходно одговоривте потврдно, ве молиме да наведете кои се тие мерки:
 

---
5. Дали сметате дека треба да се работи на подобрување на однесувањето на учениците?
  - а) да
  - б) не
  - в) не сум размислувала
6. Дали создавањето на позитивна емоционална клима во класот е клучно за подобрувањето на однесувањето на учениците?
  - а) да
  - б) не
  - в) понекогаш
7. Дали сметате дека со поголемо работно искуство полесно создавате подобра емоционална клима во класот?
  - а) да, сметам
  - б) не, не сметам
  - в) не сум забележала
8. Дали вршите самопроценка на квалитетот на емоционалната клима што ја создавате во класот со помош на учениците?
  - а) да
  - б) не
9. Кои активности ги превземате за следење и подобрување на климата во вашиот клас:
  - а) тековни активности
  - б) акциски истражувања
  - в) анкети
  - г) не превземам ништо
  - д) др. (наведи) \_\_\_\_\_
10. Дали имате утврдено со кој стил на раководење што го применувате во работата учениците постигнуваат најдобри резултати во наставата?(доколку имате наведете)
 

---



---
11. Дали сметате дека со создавањето на позитивна емоционална клима во класот ќе се придонесе до подобар успех и подобро однесување кај учениците или пак кај некои ученици тоа може да има спротивен ефект? (ве молам образложете)
 

---



---

За секој опис дај проценка, во која мерка тој се однесува на тебе. Во колоната десно одговори на прашањата секогаш одбирајќи само една од понудените можности за еден опис. Доколку сметаш дека опишаното речиси никогаш не се однесува на тебе заокружи 1. Доколку опишаното се јавува ретко заокружи 2. Доколку сметаш дека тоа не е ни премалку, ниту премногу изразено, заокружи го бројот 3. Доколку опишаното се јавува често, заокружи 4. Доколку опишаното се јавува доста често, заокружи го бројот 5.

1 - речиси никогаш, 2 - ретко, 3 - понекогаш, 4 - често, 5 - скоро секогаш

		Опис на активности и ситуации		одговори				
		1	2	3	4	5		
Интерперсонални односи	1	Пријателски се однесувам кон ученици во класот	1	2	3	4	5	
	2	Им помагам на учениците кои имаат тешкотии во работата	1	2	3	4	5	
	3	Учениците во мојот клас заедно соработуваат кога ќе добијат некоја задача	1	2	3	4	5	
	4	Во мојот клас сите ученици се дружат заедно	1	2	3	4	5	
	5	Некои ученици не го сакаат својот клас	1	2	3	4	5	
	6	Многу ученици во класот сакаат да се карат	1	2	3	4	5	
	7	Во нашиот клас сите меѓусебно добро се познаваме	1	2	3	4	5	
	8	Нашиот клас е весел	1	2	3	4	5	
	9	Во нашиот клас учениците често се натпреваруваат меѓу себе за да видиме кој е најдобар	1	2	3	4	5	
	10	Некои ученици секогаш се трудат нивното домашно да биде подобро од другите	1	2	3	4	5	
	11	Повеќето од учениците сакаат задачите да ги направат подобро од другите	1	2	3	4	5	
	12	Некои од учениците мислат само на себе (себични се)	1	2	3	4	5	
	13	Во нашиот клас уживаме во училишната работа	1	2	3	4	5	
	14	Им помагам на учениците во работата	1	2	3	4	5	
	15	Ги поттикнувам учениците слободно да го изразуваат своето мислење	1	2	3	4	5	
	16	Рамноправно се однесувам кон сите ученици во класот	1	2	3	4	5	
	17	Некои ученици ги поттикнувам повеќе од останатите	1	2	3	4	5	
	18	Со внимание го слушам секое прашање на учениците	1	2	3	4	5	
	19	Се трудам да одговорам на секое прашање на учениците	1	2	3	4	5	
	20	Учениците можат да побарат помош од мене и надвор од училиштето (вон училиштето)	1	2	3	4	5	
Лични особини на наставникот	21	Имам разбирање за проблемите на учениците	1	2	3	4	5	
	22	Се интересирам за проблемите на учениците	1	2	3	4	5	
	23	Доаѓам до учениците за да разговараме	1	2	3	4	5	
	24	Отворен/а сум за соработка со учениците	1	2	3	4	5	
	25	Водам сметка за чувствата на учениците	1	2	3	4	5	
	26	На часот зборувам гласно	1	2	3	4	5	

	27	На учениците им поставувам строги барања	1	2	3	4	5
	28	На часовите сум насмеан/а и расположен/а за работа	1	2	3	4	5
	29	Користам хумор во наставата	1	2	3	4	5
	30	Учениците ги поттикнувам сами да истражуваат кога обработуваме нова наставна содржина	1	2	3	4	5
Стручна оспособеност	31	Се договарам со учениците и го почитувам договореното	1	2	3	4	5
	32	Праведно и објективно ги оценувам учениците	1	2	3	4	5
	33	Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	1	2	3	4	5
	34	Им помагам и ги насочувам учениците на самостојно учење	1	2	3	4	5
	35	Ги упатувам учениците како да користат разни форми на учење	1	2	3	4	5
	36	Ги поврзувам новите содржини со претходните	1	2	3	4	5
	37	Во предавањето се трудам јасно да го издвојам битното од небитното	1	2	3	4	5
	38	За објаснување на материјалот се служам со избрани примери	1	2	3	4	5
	39	Во предавањето користам јасни и разбирливи термини	1	2	3	4	5
Стил на раководење	40	На часовите најчесто зборувам јас	1	2	3	4	5
	41	Кога некој ученик ќе постигне успех го наградувам	1	2	3	4	5
	42	Кога учениците се немири на часот им се обраќам со повисок тон	1	2	3	4	5
	43	Кога учениците се немири на часот удирам по масата	1	2	3	4	5
	44	Кога се немири на часот ги казнувам	1	2	3	4	5
	45	Кога се немири на часот сите заедно разговараме за причините	1	2	3	4	5
	46	На часовите учениците бараат дозвола од мене доколку сакаат нешто да прашаат	1	2	3	4	5
	47	Ги критикувам кога нешто ќе згрешат	1	2	3	4	5
	48	Јас сум секогаш во право	1	2	3	4	5
	49	На часот барам строга дисциплина и тишина	1	2	3	4	5
	50	На часовите владее ведра и опуштена атмосфера	1	2	3	4	5
	51	Во училницата постојат јасни правила до кои учениците мора да придржуваат	1	2	3	4	5
Форми и средства на работа	52	На часовите најчесто учениците работат самостојно	1	2	3	4	5
	53	Некои наставни содржини учениците ги работат во група	1	2	3	4	5
	54	Учениците подобро учат кога работат во група	1	2	3	4	5
	55	Учениците подобро учат кога работат самостојно	1	2	3	4	5
	56	На часовите зборувам јас, а учениците слушаат	1	2	3	4	5
	57	Кога работиме групно, сите членови од групата подеднакво се вклучени во работата	1	2	3	4	5
	58	Користам разновидни наставни средства, материјали и др. извори на учење	1	2	3	4	5
	59	Учениците подобро учат кога во наставата користам разновидни наставни средства	1	2	3	4	5
	60	Учениците сами ги изработуваат наставните средства	1	2	3	4	5