Иницијалното образование на наставниците во функција на воспитната работа во училиштето

Докторска дисертација

15428
06 06. 16

БЛАГОДАРНОСТ

Мојата најискрена благодарност

за сестраната помош и соработка во подготовката

на докторската дисертација ја упатувам на:

Менторот, Проф. д-р Анета Баракоска,

за укажаната доверба, дадените вистински насоки и совети,

постојаната мотивација и несебична помош.

Членовите на комисијата,

за соработката, упатените сугестии и совети.

Наставниците и директорите во училиштата

во кои се реализираше истражувањето.

Родителите,

за инспирацијата и безрезервната поддршка.

Сопругот Филип и ќерката Софија,

за разбирањето, трпението и вербата во мене.

Авторот,

Катерина Митевска Петрушева

ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ФУНКЦИЈА НА ВОСПИТНАТА РАБОТА ВО УЧИЛИШТЕТО

АПСТРАКТ

Еден од клучните фактори кој треба да придонесе кон градење на општество засновано на најголемите човекови вредности како што се слобода, правда, меѓусебна солидарност и заедничка одговорност, како и низа други вредности кои овозможуваат напредок во услови на глобални промени е образованието.

Притоа, како најзначајна алка во овој сложен процес се издвојува наставникот кој, со сите свои знаења, вештини и компетенции им помага на учениците да ги стекнат неопходните знаења и способности потребни за живот во современото општество, но исто така и им помага и ги насочува во патот на изградување како самостојни личности со формирани ставови, уверувања и вредносен систем. Токму во овој сегмент се огледува важноста на воспитното делување на наставникот и улогата што тој ја има како фактор во изградување на личноста на ученикот.

Оттука, главното внимание во оваа докторска дисертација е насочено кон воспитната улога на наставникот, од аспект на прашањето колку преку иницијалното образование идните наставници се оспособуваат за успешна реализација на воспитната работа.

Со цел доаѓање до сознанија за посочената проблематика, теоретскиот дел од истражувањето е насочен кон разработка на прашања од областа на методиката на воспитна работа, во функција на остварување на воспитната улога на наставникот. Истражувачкиот дел се однесува на два аспекти, односно на утврдување на поставеноста на иницијалното образование на наставниците и утврдување на начинот на реализација, преку доаѓање до сознанија за конкретното остварување преку воспитната практика на наставниците во средното образование.

Истражувањето беше спроведено на примерок од вкупно 758 испитаници, составени од примерок на студенти на наставничките факултети (374 испитаници), примерок на наставници во средно образование (364 испитаници), на директори и педагози во средните училишта (19 испитаници) и примерок од Просветниот инспекторат (1 испитаник). Истражувањето се реализираше во временскиот период од март-јуни 2012 година, во 19 средни училишта, во 5 градови во Р. Македонија.

Во истражувањето се користеа техниките на анализа на документација, тестирање, анкетирање, скалирање, интервјуирање и систематско набљудување, применети преку употреба на повеќе инструменти, креирани за потребите на истражувањето. При

статистичката обработка беа применети Пирсоновиот χ2 тест (Pearson Chi-square), Mann-Whitney U и Kruskal-Wallis тестовите.

Резултатите добиени преку анализа на програмите на наставничките и ненаставничките факултети, покажаа дека иако во програмите за иницијално образование на наставниците се застапени содржини преку кои студентите – идни наставници стекнуваат знаења од областа на методиката на воспитна работа, сепак тие се фрагментирани, се однесуваат само на одредени аспекти од воспитната работа и се недоволни за да може да ги подготват за остварување на воспитната улога на наставникот. Притоа, главните недостатоци се лоцираат во недоволното посветување внимание на практично оспособување на студентите за остварување на овој аспект во работата на наставникот и потребата од поширока теоретска заснованост на оваа проблематика.

Дел од задачите на истражувањето беа насочени кон утврдување на ставовите на студентите и наставниците за значењето и важноста на воспитната работа, при што се утврди дека и кај двете категории на испитаници преовладуваат позитивни ставови.

Во однос на реализацијата на воспитната работа, добиените сознанија покажаа дека наставниците во средното образование недоволно се ангажираат во остварување на воспитната работа и недоволно ги искористуваат можностите за воспитно делување. Како резултат на ова, недостасува систематски осмислен и планиран пристап во нејзината реализација.

Посочените водечки препораки, засновани на добиените сознанија од ова истражување, се во насока на збогатување и унапредување на иницијалното образование на наставниците, од аспект на нивна подготовка за остварување на воспитната улога. Тие првенствено се однесуваат на збогатување на теоретските сознанија; изучување на Методиката на воспитна работа како посебна дисциплина на институциите каде се подготвуваат идните наставници; посочување на потребата од поинаква поставеност на праксата, која е потребно да биде суштински и концепциски збогатена, но и доследно спроведена и изградување на идентитет на наставник, прашање кое треба да биде проткаено низ целокупното иницијално образование на идните наставници, а чија суштина се огледува во изградување кај студентите на идентитет на наставник. Овие препораки, соодветно аплицирани во практиката би придонеле кон создавање на повисок квалитет на иницијалното образование на наставниците.

Клучни зборови: наставник, студент, оспособување, студиски програми, ставови за воспитна работа, воспитно делување.

INITIAL TEACHER EDUCATION IN PURPOSE OF REALIZATION OF THE EDUCATIONAL ROLE OF SCHOOL

ABSTRACT

Education is one of the key factors that should contribute toward building a society based on highest human values: freedom, justice, solidarity, mutual responsibility and many others values which enable progress in situation of global changes. As a part of this complex process, the teacher is represented as one of the most important component. Using his own knowledge, abilities and competences, teacher helps it's students to gain knowledge needed for life in contemporary society. At the same time, teacher helps his students by guiding them on their way to become independent persons with established personal attitudes, believes and value system.

Therefore, the main interest in this doctoral thesis is pointed toward the educational role of the teacher, from the aspect of initial education of future teachers. Regarded this, the main issue is how does the initial education of future teachers qualifies them for successful realization of teachers role as educator.

In order to answer this question, the theoretic part of the doctoral thesis analyses relevant issues regarded methodology of teachers educational work and accomplishing it's educational role. The research part relates at two important aspects: determination of the concept of initial teacher education and manners of its realization using findings for its concrete realization in educational practice obtained by analyzing the work of high - school teachers.

The research was conducted on a total sample of 758 examiners, stratified as sample of students from teaching faculties (374 examiners), sample of teachers in secondary school/ high – school teachers (364 examiners), sample of school principals and pedagogues in secondary schools (19 examiners) and sample of Educational Inspectorate (1 examiner). The research was realized in a period from March to June, 2012 in nineteen secondary schools in five cities in Republic of Macedonia.

Regarded the methodological work, following research techniques were used: documentation analyses, testing, use of questioners, scaling, interviewing and systematic observation, applied by using different form of instruments created especially for the needs of this research. For statistical analysis of collected data were applied Pearson Chi-square, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests.

Results obtained through analyses of the study programs of teaching and non – teaching faculties, have shown that although the fact that in current programs for initial teacher education there are contents regarded the methodology of teachers' educational work, yet they are fragmented and relates only to several aspects of educational work. Designed at this manner, knowledges acquired by current programs are insufficient to prepare students – future teacher for quality realization of teachers' role as educator. In addition, the main defaults are located in the lack of attention regarded the practical qualifications of students for realization of this aspect of teachers work and necessity to use a wider theoretic bases regarded this issue.

Some of the tasks of this research were pointed toward determination of students and teachers' attitudes regarded the meaning and importance of educational work. Obtained results show positive attitudes toward these questions at both analyzed categories of examiners. Regarding the realization of educational work, our findings have shown that secondary school teachers are insufficiently engaged in the realization of the educational work and do not use enough the possibilities for educational acting. As a result of this, there is a lack of systematically designed and planed approach in its realization.

Based on the results obtained in this research, several leading suggestion were designed, pointed toward enriching and improvement of initial education of the teachers from the aspect of their preparation for realization of educational role. They refer mainly on enriching of theoretic knowledge; incorporating a Methodic of educational work as separate theoretic discipline in institutions that prepare future teachers; indicating the need for different foundation of practical work of students that needs to be essentially and conceptually enriched as well as properly realized in order to create an identity of teacher. This issue should be incorporated across initial education of future teachers and its essence is noted at students in a sense of building their identity as a teacher. These suggestions, applied in practice will contribute toward creation of higher quality of initial teacher education.

Key words: *teacher, student, qualifications, study programs, attitudes, educational work, educational role, educational practice.*

С О Д Р Ж И Н А

ВОВЕД

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Воспитанието како основна педагошка категорија.....7

1.1. Определување на основните педагошки поими.....10

1.2. Цел на воспитанието.....14

1.2.1. Нови цели во воспитанието и образованието.....17

1.2.1.1. Доживотно учење.....18

1.2.1.2. Граѓанско образование и глобално граѓанско образование.....20

1.3. Воспитната функција на училиштето.....23

2. Методика на воспитна работа 33

2.1. Појмовно определување и современо структурирање на методиката на воспитна работа.....33

2.2. Воспитен систем и воспитен процес.....40

2.3. Етапи во воспитниот процес.....42

2.4. Воспитни подрачја.....46

2.5. Педагошка апаратура за реализација на воспитната работа.....50

3. Воспитанието и остварувањето на воспитната работа.....58

3.1. Определување и конкретизирање на целите.....59

3.2. Вреднување на постигнатите резултати.....63

4. Планирање и реализација на воспитната работа во рамки на училиштето.....67

5. Наставникот како фактор за успешна реализација на воспитната работа.....74

5.1. Односот кон наставничката професија и воспитувачкиот позив.....74

5.2. Личните и карактерни особини на наставникот-воспитувач

како личност.....82

5.3. Вештини и способности на наставникот за воспоставување квалитетен однос со учениците-воспитаници.....87

6. Воспитување дисциплина и самодисциплина.....91

6.1. Современи модели на педагошко водење.....101

6.2. Заеднички карактеристики и пожелни пристапи за воспоставување на дисциплина во практичната воспитна работа.....104

7. Наставнички компетенции.....107

7.1. Определување на наставничките компетенции во рамки на Европа.....107

7.2. Рамка на наставнички компетенции во Македонија.....114

7.3. Други пристапи во определување на наставничките компетенции.....116

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражување.....121

2. Цел на истражувањето.....122

3. Задачи на истражувањето.....122

4. Хипотези на истражувањето.....123

5. Варијабли на истражувањето.....125

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....125

7. Примерок на испитаници.....128

8. Обработка на податоците.....130

9. Организација и тек на истражувањето.....130

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа на програмската поставеност на концептот на иницијално образование на наставниците.....131

1.1. Анализа на програмите за иницијално образование на наставниците во Р. Македонија.....131

1.1.1. Конципираност на иницијалното образование на наставниците во Р. Македонија.....132

1.1.2. Анализа на студиските програми на наставничките факултети.....135

1.1.3. Анализа на студиските програми за Педагошка доквалификација.....144

1.2. Компаративна анализа на програмите за иницијално образование на наставници – примерите на Финска и Франција.....149

1.2.1. Општи карактеристики на иницијалното образование на наставници во Европа.....149

1.2.2. Иницијалното образование на наставниците во Финска.....152

1.2.3. Иницијалното образование на наставниците во Франција.....162

1.2.4. Заклучни согледувања за компаративната анализа на иницијалното образование на наставници.....170

2. Утврдување на знаењата на студентите од наставничките фаултети за содржините од областа на методиката на воспитна работа 173

2.1. Анализа на резултатите од тестирање на знаењата на студентите во однос на познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа....173

2.2. Утврдување на разлики во познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа според варијаблата пол.....202

2.3. Утврдување на разлики во познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа според варијаблата факултет.....204

3. Испитување на ставовите на испитаниците за значењето и важноста на воспитната работа 207

3.1. Ставови на студентите од наставничките факултети за значењето и важноста на воспитната работа 207

3.1.1. Утврдување на разлики во ставовите на студентите 231

3.1.1.1. Разлики во ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата пол 231

3.1.1.2. Разлики во ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата факултет 232

3.2. Ставови на наставниците од средното образование за значењето и важноста на воспитната работа 234

3.2.1. Утврдување на разлики во ставовите на наставниците според испитуваните варијабли 268

3.2.1.1. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата пол 269

3.2.1.2. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата наставен предмет 270

3.2.1.3. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата образование 271

3.2.1.4. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата работно искуство 272

3.2.2. Испитување на ставовите на наставниците во однос на нивната оспособеност за реализација на воспитна работа 274

3.3. Разлики во ставовите помеѓу студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование во однос на некои аспекти на воспитната работа 278

4. Анализа на резултатите од истражувањето во однос на реализацијата на воспитната работа 284

4.1. Реализација на воспитната работа во рамки на наставните активности 284

4.1.1. Остварување на воспитната работа во однос на одредените аспекти:

4.1.1.1. Планирање на воспитната работа....284
4.1.1.2. Примена на методите на воспитна работа....288
4.1.1.3. Однос помеѓу наставникот и ученикот....307
4.1.1.4. Воспоставување и одржување на дисциплина....311

4.1.2. Анализа на резултатите од извршеното систематско набљудување....326
4.1.3. Анализа на разликите во реализацијата на воспитната работа според варијаблите пол, предмет, образование и работно искуство....345
4.1.4. Заклучоци од добиените сознанија за реализацијата на воспитната работа во рамки на наставните активности....348

4.2.Реализација на воспитната работа преку воннаставните активности....350

5. Вреднување на остварувањето на воспитната работа на наставниците....356

5.1. Ставови на директорите и педагозите за остварувањето на воспитната работа од страна на наставниците....356

5.2. Вреднување на остварувањето на воспитната работа на наставниците од страна на просветен инспектор....360

***IV. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕДЛОЗИ*....365**

Литература....384

Прилози

Прилог 1. Евиденциона листа за анализа на содржините од наставните програми на наставничките факултети

Прилог 2. Евиденциона листа за анализа на поставеноста на педагошко-психолошката и методска доквалификација на наставниците од ненаставничките факултети

Прилог 3. Анкета за директори и педагози

Прилог 4. Протокол за интервјуирање наменет за просветен инспектор

Прилог 5. Батерија на инструменти за студенти

Прилог 6. Батерија на инструменти за наставници

Прилог 7. Протокол за систематско набљудување

Вовед

Потребата и значењето на воспитанието како општествена појава и категорија постојат од самото постоење на човештвото и градењето на свеста за човекот како социјално суштество. Уште во зачетокот на развојот на човековата цивилизација, воспитанието било востановено како потреба за воведување на младите во животот, за денес да стане неопходно средство кое го овозможува, но и детерминира развојот и напредокот на целокупното човештво, императив кој го овозможува достигнувањето на најголемите човекови вредности: слобода, социјална правда и мир, но „истовремено и моќно средство за борба против незнаењето, угнетувањето и сиромаштијата" (УНЕСКО,"Learning: the Treasure Within," 1996: 11).

Светот во кој живееме е свет на промени, турбуленции, постојан напредок, развивање и промени во сите сфери на живеење. Денес живееме во едно ново време кое пред човештвото поставува нови предизвици и барања.

Еден од најмасовните процеси кој го детерминира развојот на општеството е процесот на глобализација. Глобализацијата услови промени во економската, општествената, научно-технолошката, културната и социјалната сфера на живеење. Како резултат на глобалните процеси кои условуваат поврзување на луѓето од сите страни на светот, поддржани од влијанието на комуникациската технологија и масовните медиуми, денес луѓето на полесен и побрз начин разменуваат идеи и мислења. Миграцијата е сè позастапена, а со тоа и животот во мултикултурни средини, кои како резултат на различноста и шареноликоста која ја содржат во себе, ја наметнуваат потребата од меѓусебно прифаќање и прилагодување на луѓето со различна етничка, национална, културна и религиска позадина.

Најбрзо растечки и највидливи се промените и константниот напредок и усовршување на информатичките и комуникациските технологии. Денес имаме достапност до огромен број на информации. Новите сознанија од сите области постојано се зголемуваат, а благодарение на усовршената технологија истите се и широко достапни до секој од нас.

Да се биде во тек со напредокот на науката и технологијата денес е неминовност и услов за опстанок. Тоа е услов за напредок на човештвото. Но, секој напредок, секој медал има и своја темна страна. Историјата покажува дека придобивките на науката не секогаш се користат во хумани цели кои придонесуваат за развој на човештвото. Новите научни сознанија денес сè почесто се искористуваат заради стекнување на поголема материјална корист. Преголемата насоченост на човекот кон материјалното

доведе до прекагласување на потреба за стекнување материјални богатства како средства за стекнување моќ и право на владеење и управување.

Прекагласувањето на материјалното од една страна и минимализирањето и занемарувањето на суштински важните вредности и непочитување на човековите права, од друга страна, не остана без негативни последици. Денес, тие се манифестираат преку мноштво на негативни појави, угнетување, сиромаштија, деструктивно однесување, неморал, неетички постапки и др. Овие појави и негативното влијание на низа социјални фактори доведоа до оттуѓување, осаменост и изолација на човекот. Во глобалниот свет во кој речиси сé ни е на дофат, всушност сè ни е истовремено и далечно и недостижно. Во изобилството и масовноста се губи индивидуалноста, доаѓа до деперсонализација на човекот, отсуство на можноста секој поединец да остави личен печат и белег во својата средина.

Во пронаоѓањето на вистинскиот пат и избегнувањето на мноштвото замки и стапици кои се појавуваат на патот на животот, клучно значење имаат воспитанието и образованието.

Во овој контекст и авторот Сузиќ (Suzić, 2005), кој осврнувајќи се на моменталната состојба на доминација на насилство, терор и војна истакнува: „Длабоко сум уверен дека поинаков, похуман свет е возможно да се создаде и дека основа на таа хуманизација е воспитанието и образованието." (Suzić, 2005: 19).

Промените во општеството со себе донесоа многу нови можности, но истовремено и проблеми кои треба да се разрешат. Во Извештајот за образованието на УНЕСКО од 1996 година „Учење: Богатството во него" ("Learning: The Treasure Within") се истакнува дека за да може воспитанието и образованието да ја реализира својата задача, да влијае врз личниот развој на младите за тие да ги стекнат неопходните знаења и вештини и истовремено да се подготват за живот во општеството, потребно е да се надминат спротивставувањата кои постојат помеѓу: глобалното наспроти локалното, универзалното наспроти индивидуалното, духовното наспроти материјалното, помеѓу модерното и традиционалното, долгорочното и краткорочното, компетитивноста наспроти еднаквите можности и енормното зголемување на знаењата наспроти можностите и капацитетите на луѓето истото да го совладаат.

Со надминувањето на овие спротивставености се укажува на потребата преку воспитно-образовниот процес на секој поединец да му се овозможи да ги развие своите способности, да ги достигне своите максимални потенцијали, да ги изгради својот идентитет, автономија и чувство на припадност, почитувајќи ги својот народ, традиција и култура, но притоа истовремено да се изгради и формира како активен граѓанин на светот, кој е подготвен да се соочи со новите предизвици, да се прилагоди на новите услови, да биде свртен кон развојот и напредокот, но и секогаш да остане достоен и верен на своите вредности и идеали.

Според УНЕСКО, најблагородната задача на воспитанието и образованието, од што зависи и опстанокот на човештвото е во тоа секој, почитувајќи ги истовремено своите традиции и убедувања, од една страна и плурализмот од друга страна, да се поврзе со духовното и универзалното (UNESCO, „Learning: The Treasure Within" 1996: 17).

Следствено на ваквите определби, Комисијата на УНЕСКО ги определува четирите носечки столбови или основи на воспитанието и образованието. Тие опфаќаат: учење да се знае, да се прави, да се биде и учење за заеднички живот.

- *Да се знае (Learning to know)* – се однесува на потребата од поседување на широки општи знаења и длабоки стручни знаења, кои се основа за доживотно учење. Подразбира и учење како да се учи, што пак е услов за прилагодување на брзите промени и усвојување на нови знаења и откритија.
- *Да се прави (Learning to do)* – ја опфаќа потребата да се стекнат потребните компетенции за работа во различни ситуации и услови.
- *Да се биде (Learning to be)* – овој носечки столб се однесува на потребата секој поединец да има развиена способност за критичко размислување, расудување и независност, што опфаќа развиена способност за помнење, расудување, имагинација, физички способности, естетско чувство, способност за комуницирање со другите и способност да се биде лидер. (1996: 21)
- *Учење за заеднички живот (Learning to live together)* – се однесува на неопходноста од разбирање и сфаќање на другите луѓе, нивната култура, вредности и традиција, како основа за заедничка соработка и успешно решавање на конфликти. Според некои, како што се наведува во Извештајот на Комисијата, ова претставува Утопија, но сепак тоа е неопходна утопија за современото општество.

Со ова, целта на УНЕСКО е да посочи дека „и покрај сите проблеми и несреќи предизвикани од војни, меѓусебни судири и криминал, постои и друг подобар пат по кој треба да нé води образованието преку неговата морална и културна димензија." (1996: 17)

Сепак, во најновото издание на УНЕСКО (2015) за повторно обмислување на образованието како пат кон глобално општо добро ("Rethinking Education: Towards a global common good?") се укажува дека како резултат на промените во глобалниот свет, напредокот и зголемување на можностите од една страна, но и умножување на конфликтите и тензиите, продлабочувањето на сиромаштијата и други прашања кои го засегаат целиот свет, пред нас повторно се поставува прашањето: Какво образование ни е потребно за 21-от век?

Претседателката на УНЕСКО, Ирина Бокова истакнува дека „Денес е потребно преку образованието да се зајакнат компетенциите кои се потребни за општеството денес и утре. Тоа значи да се оди понапред, да се прошири перспективата од која ги согледуваме нештата и фокусот да се насочи кон усвојување на нови пристапи за учење за поголема правда, социјална еднаквост и глобална солидарност. Образованието мора да нé научи како да живееме на планетата под притисок... бидејќи ништо нема поголема

трансформативна моќ од образованието – во промовирање на човековите права и достоинство, искоренување на сиромаштијата и зголемување на одржливоста, во градење на подобра иднина за сите заснована на социјална правда, почитување на културните разлики, меѓународна солидарност и заедничка одговорност. Сите овие претставуваат фундаментални аспекти на нашата хуманост." (Предговор, пара. 4)

Во овој контекст, претходно утврдените четири основни столбови се уште остануваат важни, но сè поактуелно е како тие да се зацврстат и обноват за да бидат во функција на постигнување поголем економски, социјален и одржлив развој, односно „како плурализмот во погледот на светот да се усогласи со хуманистичкиот пристап во образованието?" (UNESCO, "Rethinking Education: Towards a global common good?" 2015: 12)

И во рамки на европските држави, на состаноците на Советот на Европа (2000, 2002, 2006) континуирано се истакнува важноста на образованието како клучна алка во градењето на „Европа на знаење" и зајакнување на нејзината економска позиција во светски рамки.

Во овој контекст, во Зелената книга за образование на наставници се определува дека „високиот квалитет на образованието стана моќен лајтмотив во дискусиите за создавање „Европа на знаење" (TNTEE "Green Paper on Teacher Education", 2000: 2)

Во нашата земја, тенденциите во воспитанието и образованието се во истата насока. Така, во Националната програма за развој на образованието во Р.Македонија 2005-2015, се истакнува дека тргнувајќи од современите цивилизациски вредности како демократичност, знаење, толеранција, хуманост и правичност, како основа за изградување и создавање на социјална, културна, физичка и интелектуална добросостојба на граѓаните, се определува: „Приоритетна цел е развојот на компетентен, креативен, граѓански ориентиран и етички изграден човечки капитал, сфатен како клучен фактор кој влијае врз социјално-политичкиот и економскиот развој на државата и нејзината меѓународна компетентност." (МОН, Национална програма, 2006: 20)

Врз основа на овие вредности, а во насока на постигнување на приоритетната цел и отстранување на утврдените недостатоци, определени се неколку клучни подрачја за интервенции, како што се: образование за сите, унапредување на културата на живеење, зголемување на социјалната партиципација, унапредување на меѓународната соработка и др.

Со цел да го посочиме нашиот предмет на интерес, ќе ги издвоиме целите поставени во рамки на подрачјето унапредување на културата на живеење, како едно од клучните подрачја за интервенција, кое се определува како „процес на градење на квалитетен живот преку осознаени лични и колективни искуства, потреби и интереси на поединецот и активен однос кон животните вредности." (МОН, Национална програма, 2006: 36)

Во рамки на ова подрачје се издвојуваат две важни цели:

- *Унапредување на наставата и учењето*. На оваа цел особено ќе се осврнеме, пред сè заради потенцирањето на потребата од поголема насоченост на наставата кон ученикот и влијанието на наставникот врз неговиот развој, наспроти досегашната ориентираност првенствено кон реализирање на наставните содржини и изразениот енциклопедизам. Во Националната програма се констатира дека причината за ваквата состојба е пристапот во вреднувањето на работата на наставникот, при што исклучиво се вреднува реализираноста на наставната програма, а не промените кои наставникот ги предизвикал кај ученикот, односно „ретко се проверуваат и оценуваат способностите, интересите, ставовите, убедувањата и другите карактеристики на личноста на ученикот. На тој начин, целокупното оценување на ученичките постигнувања се сведува само на реализација на материјалната задача, а се запоставуваат функционалната и воспитната." (МОН, Национална програма 2006: 39). Заради отстранување на овие недостатоци, во програмата е предвидено имплементирање на Концепција на образовни излези (Learning outcomes) базирана на стандарди на компетенции, која веќе и е воведена.
- *Зајакнување на системот на иницијална обука и професионално усовршување на наставниот кадар* – преку оваа цел се укажува на неопходноста од промени во овој сегмент, односно се наведува дека: „Очигледна е потребата од нова архитектура на системот за иницијална обука и системот за професионално усовршување на наставниците. Во таа смисла, се очекува квалитетот и успешноста во работата на наставникот сé помалку да претставува одраз на нивната сертификатна квалификација, а сé повеќе да биде продукт на нивната вистинска оспособеност, т.е квалификуваност и подготвеност за перманентна образовна мобилност... Една од приоритетните задачи е нивелација на сертификатната, персоналната и работната квалификација во доменот на иницијалното образование на наставникот." (МОН, Национална програма 2006: 41)

Впрочем, во овие сегменти односно, констатирањето на запоставеноста на реализирањето на воспитната задача и укажувањето на потребата од зајакнување на системот на иницијално образование на наставниците, е лоциран и предметот на интерес во овој труд.

Тргнувајќи од фактот дека воспитното делување врз ученикот-воспитаник е од непроценливо значење во целокупниот воспитно-образовен процес, а во функција на развивање на личноста на ученикот, несомнена е важноста која ја има реализацијата на воспитната задача. Сепак, нејзиното остварување е занемарено, како резултат на што сметаме дека може да се јават мноштво негативни последици и врз личноста на ученикот, но и пошироко во средината.

Педагогијата како наука која го проучува воспитанието во целина и теоријата на воспитание и методиката на воспитна работа, како нејзини дисциплини кои најдиректно се поврзани со проучувањето на воспитната работа, ја претставуваат теоретската и методичка основа во нејзиното остварување. Сепак, за таа да биде правилно реализирана и да се остварат во целост целите и задачите на воспитната

работа, неопходно е наставниците, како најзначајни субјекти за нејзината реализација, да бидат соодветно оспособени.

Токму во овие рамки е и нашиот предмет на интерес, односно дали и колку преку иницијалното образование идните наставници се оспособуваат за успешна реализација на воспитната работа.

Поаѓајќи од големото значењето и широката теоретска основа на воспитната работа, ова е релативно обемен предмет на интерес, заради што во овој труд ќе се обидеме да се осврнеме на најважните прашања кои се опфатени со него. Затоа, во теоретскиот дел ќе се осврнеме на најзначајните теоретски сознанија од областа на теоријата на воспитание и методиката на воспитна работа во функција на остварување на воспитното делување на наставникот. Истражувачкиот дел пак, се однесува на следните два аспекти:

- Поставеноста на иницијалното образование на наставниците, во однос на нивната подготовка за остварување и реализација на воспитната работа и
- Конкретната реализација на воспитната работа преку воспитното делување на наставникот во средното образование.

Сознанијата добиени со примена на повеќе истражувачки методи и техники ќе ни овозможат да добиеме детален увид во концептот на иницијално образование, потоа во ставовите на наставниците за важноста на воспитната работа и нивниот пристап во практичната реализација.

Притоа, вниманието особено е насочено кон средното образование заради две причини, односно од аспект на учениците и од аспект на наставниците.

Првата причина, во однос на учениците е фактот дека токму во периодот на средното образование, односно во периодот на адолесценција од особено големо и незаменливо значење е воспитното делување и правилно насочување на учениците – воспитаници.

Втората причина, од аспект на наставниците се различните пристапи во иницијалното образование на наставниците, односно разликите во подготовката на идните наставници со завршен наставнички и ненаставнички факултет. Во однос на ова прашање, нашата цел е да утврдиме дали различната подготовка на наставниците различно се манифестира врз ставовите за воспитната работа.

Сите овие сознанија сметаме дека ќе ни дадат доволно информации и ќе ни го овозможат потребниот увид во моменталната ситуација во однос на реализацијата на воспитната работа, што треба да претставува солидна основа за да ги искажеме нашите видувања и предлози за нејзино натамошно унапредување.

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. ВОСПИТАНИЕТО КАКО ОСНОВНА ПЕДАГОШКА КАТЕГОРИЈА

Воспитанието е општествена појава која што му е иманентна само на човекот. Тоа е процес, активност и дејност која ја прави квалитативната разлика помеѓу човекот и животните и го издигнува човекот највисоко на пиедесталот помеѓу живите суштества.

Воспитанието се определува како „една од основните и трајни општествени дејности и појави, која се состои од свесно и намерно пренесување на општествено-историските искуства од постарите на помладите генерации, со цел секоја генерација да се подготви за својата општествена улога во сегашноста и иднината и така да се осигура континуитет на општествениот живот." (Enciklopedijski rječnik pedagogija, 1963: 584) „Воспитанието е составен и неизбежен дел од животот на општеството и човекот. Тоа е проткаено во сите облици и начини на општествено и човеково делување. Содржано е директно или индиректно во секој однос кој се воспоставува во човековата заедница." (Đordević & Potkonjak, 1986: 3)

Воспитанието е предмет на проучување на педагогијата. Тоа претставува основна педагошка категорија. Неговото значење може да се набљудува од аспект на значењето кое го има за општеството и за личноста, што укажува на неговата комплексност и сложеност.

Од аспект на значењето за општеството, воспитанието претставува општествено-генерациска појава која овозможува пренесување на целокупното човеково знаење и искуство од една на друга генерација. На овој начин се овозможува напредок на човештвото, при што новите генерации искористувајќи ги придобивките на претходните, создаваат нови вредности. Воспитанието во себе го содржи и пренесува она што е вредно и значајно, она што треба да остане како вредност и богатство на човекот.

Од филозофски аспект набљудувано, а тргнувајќи од фактот за минливоста на човекот и неговиот напор и грижа да остави белег на своето постоење, воспитанието го претставува односот на човекот кон она што поминало, но што постои како вредност која човекот сака да ја пренесе во иднината. Во овој контекст, на прашањето што сведочи воспитанието за човекот и минатото, филозофот Маринковиќ (Marinković, 1987) смета дека „воспитанието не само што го овозможува моменталното постоење, туку и многу повеќе од тоа, го покажува чинот на човековото творештво, кој се проткајува во обликувањето на сè уште непостоечкото". Воспитанието го пренесува она што е вредно, важно и што во иднина ќе овозможи напредок, односно, „без оглед на тоа која е вредноста од која е инспирирано воспитанието, несомнено е дека тоа е секогаш вредносно и носи во себе суд за она што веќе било и за што се смета дека треба

да биде спасено од пропаста на безвременскиот заборав, како и уверност во она што допрва би требало да биде." (Marinković, 1987: 22).

Како општествена појава, воспитанието е секогаш условено од конкретните општествени услови. Неговата задача е да ги оспособи младите луѓе за живот во конкретното општество, да ги подготви да се прилагодат во специфичните услови, преку прифаќање и почитување на утврдените и воспоставени вредности, норми и правила на однесување.

Бидејќи општеството е комплексна појава, во него делуваат мноштво на фактори кои имаат свое влијание во формирањето и развојот на поединецот како дел од општеството и негово формирање и изградување во личност со сопствен идентитет. Во овој контекст, ќе го истакнеме значењето на социјализацијата и културализацијата, како процеси кои се нераскинливо поврзани со развојот и формирањето на личноста.

Социјализацијата се определува како „процес во кој поединците усвојуваат општествено корисни и пожелни начини на однесување и стекнуваат особини својствени за членовите на општествената заедница во која живеат; процес на социјална интеграција на поединецот преку кој се обезбедува успешно функционирање и обновување на општеството" (Pedagoška enciklopedija, 1989: 358).

Социјализацијата многу често се изедначува со процесот на воспитание. Сепак, ова се два различни процеси кои во одредени сегменти се испреплетуваат и меѓусебно се условуваат.

И покрај тоа, неретки се и гледиштата еден од нив да се гледа како надреден или подреден на другиот процес, што е најчесто условено од тоа од аспект на која наука се разгледува нивната меѓусебна поврзаност, педагогијата или социологијата. Од педагошки аспект, воспитанието е поширок процес кој во себе го вклучува процесот на социјализација. Преку социјализацијата се развиваат социјалните аспекти на личноста кои ѝ овозможуваат прилагодување во општествената средина, додека воспитанието, покрај тоа што влијае врз развојот на социјалните, го овозможува и развојот на интелектуалните, емоционалните, моралните и останатите аспекти на личноста.

Културализацијата се однесува на усвојување на вредностите и придобивките на одредена култура, на нормите, вредностите и моделите на однесување карактеристични за неа. Авторот Димитров (2000) за овој процес го користи терминот енкултурација, за која истакнува дека го претставува културолошкиот аспект на воспитанието и дека првенствено е поврзана со индивидуалното формирање на личноста. Тој смета дека социјализацијата и енкултурацијата претставуваат излезни категории, односно резултати во однос на воспитанието, кои пак, се опфатени со поимот развој. Смета дека „развојот ги опфаќа биолошките, психолошките и социјалните аспекти, односно дека развојот на човекот е промената и резултатот од взаемното делување на биолошката човечка индивидуа и неговата опкружувачка социјална и природна средина." (Димитров, 2000: 20)

Според Пламен Радев (2003), воспитанието има преобразувачко влијание бидејќи овозможува „промена на човековата личност во насока на нејзин оптимален развој, за да го збогати функционално како растечки систем и да му осигура личносна и просоцијална перспектива". (Радев, 2003: 23)

Меѓутоа, исто така воспитанието има смисла и во поставување на определени граници на полезни и посакувани вредности и норми, во кои условно треба да „се смести" поединецот. Овие граници воспитанието ги определува и поставува заедно со културата, моралот, религијата и искуството со кои го опфаќаат заедничкото вредносно подрачје. Како нив, така и воспитанието е директно поврзано со нормите и вредностите. Токму затоа и во оваа насока, Радев укажува дека дали тоа „сместување" на поединецот ќе биде успешно или не, не зависи само од воспитанието, туку и од останатите фактори кои учествуваат во изградувањето на човековите вредности.

Од аспект на личноста, воспитанието се однесува на развојот на личноста во кој индивидуата, сфатена како биолошки дадено суштество, се развива во личност со свои особини и начин на однесување, кои во својата целина ја прават единствена и ја разликуваат од сите останати.

Разгледувано во однос на личноста, Марија Братаниќ (Bratanić, 1993) овој аспект на воспитанието го одредува како индивидуален аспект, дефинирајќи го како: „свесно и намерно делување, односно самоделување на развојот на физичките и психичките особини и својства на личноста" (Bratanić, 1993: 18). Таа укажува дека развојот на личноста од индивидуален аспект е поврзан со созревањето на билошките диспозиции, што е детерминирано од наследството и со учењето, а кое е резултат на самоактивноста на личноста. Вака сфатено, воспитанието е насочено кон целосно искористување и развивање на потенцијалите кои секоја личност ги носи во себе, а кои ја прават уникатна и различна од сите други.

Во ова се огледува и неговата суштина како творечки чин, или како што Полиќ (Polić, 1993) го одредува воспитанието како „воспитно творештво", преку кое се стреми и тежнее кон создавање на единствени и неповторливи личности.

Овие два аспекти на определување на значењето на воспитанието се обединети во неговите функции. Авторката Баракоска (2013) ги наведува следните значајни функции на воспитанието:

- Овозможува поттикнување и развој на природните можности на секој поединец;
- Пренесување на традицијата и културното наследство важни за заедницата на која ѝ припаѓа личноста;
- Оспособување на поединецот за извршување на определени работни задачи преку кои ќе го овозможи својот материјален опстанок и статусот во општеството;
- Изградување на сопствен вредносен систем, свест и совест карактеристични за личноста;

- Развивање на индивидуалните потенцијали за натамошен развој и унапредување на општеството и хуманизирање на општествените односи;
- Трансформирање на процесот на воспитание во процес на самовоспитание, оспособување на секој поединец за свесна, креативна и самостојна активност на континуирано самоучење, самоусовршување и саморазвој. (Баракоска, 2013: 89)

1.1. Определување на основните педагошки поими

Во педагошката литература се сретнуваат мноштво на дефиниции на воспитанието. Помеѓу нив, може да разликуваме дефиниции со кои се определува општествениот карактер на воспитанието, односно воспитанието како општествена појава и дефиниции преку кои се одредува влијанието и значењето на воспитанието како процес за развој на личноста.

Бидејќи погоре веќе се осврнавме на првата група на дефиниции, овде ќе се задржиме на вторите. Најпрво ќе наведеме неколку дефиниции на поимот воспитание.

„Под воспитание се подразбира севкупност од педагошки влијанија насочени кон формирање на личноста во целина, т.е. насочено на тоа да се добие човек со одредени лични и општествени квалитети." (Теодосиќ, Прокиќ, Ничковиќ & Новаковиќ, 1965: 160)

„Воспитанието е кохерентен процес на негување и развивање на сите позитивни психички и физички својства и сили на една индивидуа, процес на изградување, обликување и натамошен развој на поглед на свет, уверувања, ставови, волја и карактер, со еден збор – процес на изградување на тотална личност... Воспитанието е најширок педагошки процес, а со тоа и најширок педагошки поим, кој опфаќа целокупна организација на сите односи, влијанија, активности, методи, средства, содржини, фактори, организациони облици итн., со помош на кои се остварува целта на воспитанието." (Krneta, Potkonjak, Schmit & Šimleša, 1969: 54-55)

„Поимот воспитание опфаќа севкупност на педагошко делување во сите сфери на човековото битие. Се однесува на човекот во целина, а насочено е кон изградување на целосна личност на човекот, сите нејзини позитивни својства, развивање и оплеменување на интелектот, емоциите, волјата и карактерот"(Pedagoška enciklopedija, 1989: 126).

Авторката Т.А. Илина воспитанието го определува на повеќе степени на сложеност. Во тој однос „воспитанието во широка педагошка смисла се однесува на целенасоченото, осмислено воспитание, кое се одвива во воспитно-образовни институции и го опфаќа целиот воспитно-образовен процес (наведува Димитров, 2000: 21)[1].

[1] Т. А. Илина воспитанието го определува на следните степени на сложеност: 1) Воспитание во широка социјална смисла – се однесува на делување врз човекот од страна на целокупното општество; 2)

„Преку воспитувањето се користат контролирани фактори, услови и средства за промена на човековата личност во насока на нејзин оптимален развој. Воспитувањето бара намерно и целенасочено влијание врз психосоцијалната еволуција на човекот". (Радев, 2003: 23)

„Воспитанието се однесува на сé што е човечко, свесно, намерно, систематски и организирано влијание на планот на формирањето на личноста, на сé што организира општеството по однос на воспитаникот, на сé што самата личност презема, личност која се развива и формира во околности на едно конкретно општество" (Баракоска, 2013: 99).

Од наведените дефиниции, ќе ги издвоиме најважните обележја на воспитанието:

1) Воспитанието претставува организиран и осмислен педагошки процес кој:

- Е намерен и планиран процес, насочен кон остварување на целта на воспитанието;
- Опфаќа систематска организација на активности, методи, средства, содржини, фактори и организациони облици на воспитно делување;
- Се однесува на целокупниот воспитно-образовен процес кој се одвива во воспитно-образовните институции, но притоа не се реализира исклучиво во овие рамки.

2) Процес насочен кон формирање на човекот во целина кој опфаќа:

- Развивање на физички и психички својства на личноста;
- Изградување и формирање на особини, уверувања, ставови, волја, карактер и поглед на свет;
- Развивање на човек со лични и општествени квалитети.

3) Воспитанието опфаќа активности кои:

- Општеството организирано ги превзема во однос на воспитаникот;
- Воспитаникот ги превзема и реализира, а се во насока на негов развој и напредок, индивидуален/личен и општествен.

Поимот воспитание се смета за основен и најширок педагошки поим. Заради неговата комплексност, во педагошката литература се прави разлика помеѓу поимите воспитание во поширока и во потесна смисла.

Воспитанието во поширока смисла опфаќа три процеси и на нив соодветните задачи:

1) Процес на усвојување знаења, умеења, навики – материјална задача;
2) Развивање на физичките и интелектуалните сили и способности – функционална задача;
3) Процес на збогатување на емоционалната и изградување на волевата сфера на човековото суштество, односно развивање на позитивни човекови особини, формирање уверувања и ставови и соодветни постапки – воспитна задача.

Воспитание во широка педагошка смисла; 3) Воспитание во тесна педагошка смисла и 4) Воспитание во уште потесно значење.

Притоа, првиот процес се однесува на поимот образование, а останатите два на поимот воспитание во потесна смисла, кое е насочено кон изградување на позитивни човечки квалитети во функција на формирање на личноста и карактерот (Pedagoška enciklopedija, 1989: 126).

Иако ваквото сфаќање е најраспространето и најприфатено, постојат и други сфаќања. Некои автори сметаат дека воспитанието во потесна смисла опфаќа и формирање на поглед на светот (Иванова, 2003; Петрова - Ѓорѓева, 2010), изградување на морални ставови, сфаќања и морално однесување (Đorđević & Potkonjak, 1986; Иванова, 2003), формирање на естетски вкус (Иванова, 2003) и сл.

Од наведеното може да се заклучи дека поимот воспитание во потесна смисла се однесува на сé она што опфаќа делување врз емоционалната и волевата сфера на личноста, изградување на нејзиниот карактер и волја, односно сето она што квалитативно, во позитивна насока ја менува личноста и влијае врз нејзиното однесување и делување.

Поимот образование е исто така поим кој опфаќа повеќе компоненти: пренесување и усвојување на научни знаења, вистини, човечки и општествени вредности од сите области на човековата дејност; изградување и развивање на интелектуални, работни, културни, технички, производни, хигиенски навики и умеења; создавање основа за континуирано развивање на научен поглед на светот и развивање на психички и сознајни својства и способности кај личноста. (Đorđević & Potkonjak, 1986: 52)

Сепак, и покрај поделбата на поимите воспитание и образование, неопходно е да се истакне дека во воспитно - образовниот процес тие се меѓусебно поврзани, испреплетени и заемно условени, бидејќи образованието ја дава рационалната основа и содржината на воспитанието, додека воспитанието е вредносна ориентација на образованието. Без ваквата поврзаност не е можно да се остварат целите на воспитно-образовниот процес. Образованието е „вооружување" со знаења и умеења кои воспитанието ги претвора во квалитет. Без нивното единство не може да се формира човекот како вредност, во целина.

Одовде произлегува и условеноста и потребата од истовремена реализација на воспитните и образовните задачи низ целокупниот воспитно-образовен процес, бидејќи единствено преку нивната поврзаност може да се остварат поставените цели.

Во однос на обемот на овие два поими, во педагогијата се определува дека воспитанието е поширок поим кој во себе го опфаќа и поимот образование.

Воспитанието својата суштина ја добива од содржините кои се усвојуваат преку образованието, односно квалитетот кој во себе го содржи образованието. Од овој аспект, Маринковиќ (1993) истакнува дека „образованието може да биде вредно, помалку вредно или без вредност, односно штетно." Од овде произлегуваат и прашањата „Што значи стекнувањето образование за човекот како целина и што, како

можност, носи во себе? Дали неговата смисла е во него самото или во користа која ја носи во себе или каква му е функцијата во остварувањето на она што сеуште не е, а би требало да биде?" (Marinković, 1993: 23-24)

Третиот основен педагошки поим е наставата. Таа се определува како основен дел на училишната работа во кој планski и организирано се спроведува воспитување и образование на учениците според пропишан наставен план и програма (Педагошки речник, 2002: 194). Преку наставата се остваруваат материјалните, функционалните и воспитните задачи. Од аспект на реализација на воспитната работа, наставата овозможува на најорганизиран и најсистематски начин да се остварат воспитните задачи, во единство со останатите две.

Тесно поврзани со основните педагошки поими се и поимите самовоспитание и самообразование.

Под самовоспитание се подразбира „процес, настојување и активност насочени кон саморазвивање, самоизградување и самоформирање на сопствената личност" (Đorđević & Potkonjak, 1986: 56), а „самообразованието е процес на здобивање знаења, вештини, навики и развивање на способности, без помош и раководење од наставник" (Педагошки речник, 2002: 241).

Вака определени самовоспитанието и самообразованието претпоставуваат одреден степен на развиеност на воспитаникот, односно потребно е воспитаникот да има развиено способност за самонабљудување и критичко самопреиспитување, за да може да утврди цели кон кои свесно ќе ги насочи своите напори, делување и активност, а со цел развој и унапредување на сопствената личност. Самовоспитанието и самообразованието се меѓусебно поврзани и взаемно условени процеси.

Погоре дадените определби на основните педагошки поими се најчесто прифатени во педагошката литература. Меѓутоа, одредени автори не се согласуваат со ваквите определби, а особено дилеми се поставуваат во однос на поимот воспитание.

Ова е особено изразено од аспект на филозофијата, поточно нејзината дисциплина филозофија на воспитанието. Ставот на авторот Полиќ (Polić, 1993) во однос на нивната поврзаност е дека „Филозофијата на воспитанието е теориска основа на воспитанието која најнепосредно и практично се огледува и потврдува како критичка мисла на воспитанието на дело или како воспитно творештво кое се одликува со размислување и промислување на она што се случува и може да се случи со воспитанието" (Polić, 1993: 11). Ваквите ставови иако укажуваат на поврзаноста и меѓусебната упатеност на педагогијата и филозофијата, сепак во поширок контекст тие водат кон негирање на педагогијата како наука за воспитанието.

1.2. Цел на воспитанието

Одредувањето на целта на воспитанието е општествено условено и детерминирано од севкупните општествено-економски, политички, културни, научни и други услови и случувања во конкретното општество. Општеството поставува барања за тоа какви личности и граѓани треба да се воспитаат преку воспитното делување, односно низ целокупниот воспитно-образовен систем.

Одовде се создава воспитниот идеал, кој всушност го претставува ликот или идејата за тоа како треба да изгледа посакуваниот модел на човек. Воспитниот идеал е вредносно ориентиран кон совршената слика и квалитети на човекот. Изразен како тежнеење или настојување, воспитниот идеал се конкретизира преку воспитната цел. Таа „конкретизирана во насока на воспитниот идеал, претставува намера и стремеж кон соодветниот тип на човек и човекова личност." (Димитров, 2000: 21)

„Целта на воспитанието секогаш претставува помалку или повеќе идеално замислен и генерализиран лик на човекот, личност со одредени својства и способности, која се сака и се настојува преку воспитанието да се формира кај секој член на одредена општествена заедница" (Đorđević & Potkonjak, 1996: 84).

Ваквата определба на целта на воспитанието покажува дека таа е секогаш насочена кон човекот и особините кои сакаме да се развијат преку конкретните воспитни настојувања. Сепак, бидејќи воспитанието и воспитната цел се условени од конкретното општество, како што се менувале и развивале општествата, така се менувале и воспитните цели. Одовде, низ историјата познати се воспитните цели: „воспитување на силни и вешти војници", „складен развој на телото и духот (калокагатија)", „воспитување на покорни и послушни верници", „воспитување на џентлмен" итн.

Како резултат на промените во општеството, настануваат и динамични и евидентни промени и во целите и вредностите во воспитанието и образованието, особено од средината на минатиот век па наваму. На оваа промена укажуваат и авторите Veugelers and Vedder (2003) кои посочуваат дека целите во образованието во 1950-тите целите биле насочени кон прилагодување во општеството и конформизам, во 60-тите кон самоисполнување на личноста, но и нејзино поврзување со општеството и развивање на демократичност. Спротивно од ова, во 80-тите сé повеќе се нагласувала важноста за стекнување технички вештини, со што прашањето за вредностите во образованието било запоставено. Во оваа смисла истакнуваат: „педагошката мисија речиси целосно се губи од образованието, како и од посветеноста кон неа во работата на наставниците" (Veugelers & Vedder, 2003: 377). Во 1990-тите, воспитанието и образованието се под влијание на губење на вистинските вредности во општеството од една страна, наспроти сè поголемата потреба од еманципација и градење на сопствен вредносен систем. Во овој период во услови на глобализација, акцентот сè повеќе се става на различностите, на мултикултурализмот и потребата за меѓусебно разбирање и

прифаќање на луѓето од различни култури, со различни ставови и погледи на светот. Во вакви услови „модерното општество очекува од неговите членови поголема самоконтрола, самостојност во изборот на вистинските вредности, но истовремено и свртеност кон средината и толеранција на различностите“ (Veugelers & Vedder, 2003: 378).

Сепак, најчестите разлики во определување на целта на воспитанието произлегуваат од третманот на воспитанието и воспитаникот во различни педагошки правци и учења, а се однесуваат на прашањето дали целите на воспитанието треба да ги одреди општеството или самата индивидуа.

Оние учења во кои појдовна основа е општеството и неговите барања (пр. социјална педагогија, сталинистичка педагогија), сметаат дека воспитните настојувања треба да бидат во насока на воспитување и изградување на послушни и лојални граѓани кои ќе ги почитуваат правилата и нормите на однесување во општеството, како услов за осигурување напредок и развој, додека пак кај оние кои предност ѝ даваат на личноста (пр. индивидуална педагогија), воспитните цели и барањата за воспитно делување се насочени кон развивање на индивидуалните особености и квалитети на личноста преку нејзина самоактивност.

Сфатено во поширок општествен контекст, целите на воспитанието се показател на демократичноста на одредено општество. Во зависност од ова, воспитните настојувања во различни општества може да бидат дијаметрално спротивно насочени, кон личноста или кон општеството, кон воспитување независност или конформизам, развивање на критичко мислење или пасивно прифаќање на наметнатото, со цел манипулација на личноста итн.

Како што истакнува Полиќ (1993) „демократските власти се познаваат по воспитувањето, а недемократските по манипулацијата и идеолошката индоктринација.“ Од овој контекст произлегува и разликата помеѓу воспитувањето и манипулацијата која се огледува во нивната цел. „Цел на манипулацијата е функционално прилагодување на предметот на манипулација, т.е. воспитаникот, додека пак цел на воспитувањето е задоволување на потребите на воспитаникот и воспитувачот“ (Polić, 1993: 21).

Во оваа насока се и размислувањата на Маринковиќ (1987) кој педагогијата ја нарекува „апологија на постоечкото“ заради тоа што смета дека создава личности какви што бара власта, наметнува идеи за животот и светот какви што сака државата, а не онакви какви што навистина се. На овој начин, смета тој, се создаваат две различни воспитни реалности, едната која сака да ја создаде државата преку училиштето и едната што ја создава реалниот живот. „Создавајќи го она што го сака државата, таа не воспитува, не создава слобода, туку сосема спротивното – неслобода.“ (Marinković, 1987: 82) Ова за жал, низ историјата се покажало како точно за време на владеењето на тоталитарните режими и сé уште се отсликува во недемократските општества.

Затоа Маринковиќ истакнува дека, доколку педагогијата сака навистина да воспитува, треба да биде критичар на постоечкото, која зачувувајќи го сето она што

досега било вредно, а отфрлајќи го она што е недостојно за иднината, ќе ја гради иднината. „Ако тоа е така, тоа е правата педагогија, која сама по себе, и пред сé, е критика на постоечкото" (Marinković, 1987: 81).

Денес, во современата педагогија се надминати едностраните позиции и во определувањето на целта на воспитанието се земаат во предвид повеќе фактори од кои е условена целта, како што се: општествената заедница, карактерот на работата, системот на вредности, идеолошките и политичките сфаќања, развиеноста на педагошката наука и на воспитно-образовниот систем, сознанијата за човекот и неговата личноста, како и потребите, интересите, желбите и амбициите на личностите кои се воспитуваат. (Влаховиќ, Ђорђевиќ, Јовановиќ & Трнавац, 1996: 141)

Како една од најчестите определби на целта на воспитанието или општа воспитна цел која се сретнува во педагошката литература е сестраниот развиток на личноста. Според Копровски и Петроски (1986), сестраниот развој сфатен како хуманистичка концепција и објективна општествена потреба, „претпоставува надминување на оттуѓувањето на човекот и процут на неговите индивидуални потенцијали и креативни сили, негова човечка афирмација и среќа и големо богатство и разновидност на вкупниот цивилизациски и општествен развој" (Копровски, Петроски, 1986: 134).

Сепак, во поновата литература сретнуваме побогати и поширни формулации на целта на воспитанието, кои се показател на развојот и напредокот на современите општества.

Во нашата литература, Баракоска (2013) укажува дека „смислата и целта на педагошките настојувања е воспитување на здрав, способен, чесен и културен човек кој спремно, одговорно и творечки ќе дејствува во сите животни манифестации во семејството, поширокатa и потесната општествена заедница, во професијата, во слободното време. Односно, целта на воспитувањето е потполн, изграден, самостоен, одговорен и хуман човек. Крајната цел се здрави, способни и цврсти луѓе, луѓе со чист разум, вешти раце, силна волја и чиста совест, кои ќе бидат носители на целокупниот економски, општествен, културен, демографски и морален напредок" (Баракоска, 2013: 139).

Авторот Атанасов (2000) определува дека цел на воспитанието е „хуманизам, целосен и хармоничен развој на човекот...каде да се воспитува значи да се хуманизира личноста и општеството...при што најважно е да се воспитаат доблести кои ќе гарантираат изградување на висока морална свест и хумано однесување....и сестрано развивање на интелектуалните, моралните, физичките квалитети и способности, естетски поглед кон светот и подготовка за творечко делување во работата" (Атанасов, 2000: 72-76).

Во контекст на определување на целта на воспитанието, тесно поврзано е и прашањето за вредностите кои треба да се усвојат. Иако во литературата сретнуваме моќне долга листа на вредности, Берковиц (Berkowitz 1996, 1997) смета дека треба да се издвојат само неколку централни вредности од кои произлегуваат и останатите. Овие вредности тој ги нарекува „регулативни вредности" или „мета морални вредности", а ги определува како „индивидуални карактеристики кои го поддржуваат моралното

однесување на личноста, но самите по себе не се морални. Такви се: самодисциплина, автономија, емпатија и способност за поднесување критика" (Berkowitz, 1996; 1997 наведуваат Veugelers & Vedder, 2003: 379).

Од погоре наведеното, се воочува дека во определбите на целта на воспитанието може да се издвојат два клучни елементи:

- Особини на личноста, односно квалитети кои треба да се развијат кај личноста преку воспитното делување, пр. чесен, хуман, одговорен, културен, самостоен. Овие особини се предуслов кој овозможува правилно постапување на личноста.
- Правилно однесување и делување во општествената средина: морално, хумано, одговорно однесување на поединецот кое ќе придонесе кон развој и напредок.

Ваквите определби ја претставуваат општата воспитна цел. Меѓутоа, како што може да се забележи воспитната цел е општа, генерализирана и сеопфатна, која за да може доследно да се оствари во воспитната практика, потребно е да се операционализира. Таа се операционализира преку определување на воспитни задачи. Притоа, воспитните задачи се однесуваат на одредени делови од воспитанието, а воспитната цел на воспитанието во целина.

Оваа операционализација на воспитната цел може да се изврши во однос на воспитните подрачја (преку утврдување на задачи на физичкото, интелектуалното, моралното, естетското и работното воспитание), во однос на воспитните фактори (задачи на воспитанието во семејството, во училиштето, во слободното време итн.), во рамки на воспитната дејност на секој од одделните воспитни фактори (пр. во училиштето воспитни задачи кои треба да се реализираат преку наставата, слободните активности, јавната и културна дејност на училиштето и сл.) и нивна натамошна уште подетална конкретизација. (Копровски, Петровски, 1986: 86).

Ваквиот начин на јасно конкретизирање на воспитната цел преку воспитните задачи е неопходно за да може истите да се реализираат, бидејќи само јасната цел е реално остварлива.

1.2.1. Нови цели во воспитанието и образованието

Во определувањето на целите на кои претходно се осврнавме, главниот акцент беше ставен на личноста, на нејзиното воспитување и развивање. Сепак, како резултат на процесот на глобализација и промените кои тој со себе ги носи, се наметнува потребата кај ученикот да се воспитаат особини и развијат ставови и вредности кои покрај тоа што се однесуваат на личноста, во голема мера го детерминираат и нејзиното однесување и делување во потесната локална и широката глобална средина.

За да може ученикот-воспитаник да се прилагоди во изменетите услови во општеството и истовремено да се самореализира, но и да оствари активна партиципација, потребна е промена во целите и поставеноста на воспитно-образовниот систем. Следствено на ова, во сите стратешки документи и извештаи на најголемите и

најзначајни организации како УНЕСКО, ЕУ и сл., се поставуваат нови барања и концепти кои треба да ги подготват младите луѓе за живот во новонастанатите услови. Притоа, најчесто како суштински се определуваат:

- Доживотно учење
- Граѓанско образование и глобално граѓанско образование.

1.2.1.1. Доживотно учење

Важноста на Концептот на доживотно учење произлегува од условите во денешното општество и промените кои тие ги условуваат, првенствено развојот на науката, на дигиталната и информатичката технологија, олеснетиот начин на комуникација и можностите за проширување на хоризонтите преку нивна употреба. Во услови на интензивен развој, информациите и знаењата брзо застаруваат, се губи можноста за применливост во современи услови и потребно е нивно постојано збогатување и надградување. Истото се однесува и на знаењата и компетенциите стекнати за време на формалното образование.

Ова условува и заменување на досегашната парадигма „Општество на знаење" со новата „Општество кое учи". Со тоа, во минатото толку нагласуваниот и баран енциклопедизам денес го губи своето значење. Или, според зборовите на Едгар Морен денес е потребно „Глава што мисли, а не глава што памти" (наведува МОН, Национална програма, 2006: 8).

Важноста на оваа парадигма ја истакнува и комисијата на УНЕСКО, која како што е наведено во Извештајот за образованието од 1996 „Учење: Богатството во него" ("Learning: The treasure Within"), поставува една утопистичка идеја – создавање на општество кое учи (learning society), кое е засновано на стекнување, обновување и примена на знаењето, идеја чие остварување може да се постигне единствено преку воспитно-образовниот процес.

Преку Концептот на доживотно учење, во преден план се истакнува потребата од оспособување на учениците да учат, да се надградуваат и да вложуваат во својот личен развој во текот на целиот живот, за да можат да се прилагодат на промените во општеството и активно да придонесуваат во општествениот живот. Притоа, доживотното учење не се однесува само на учениците, туку тоа е потреба и предизвик кој се однесува на сите луѓе.

Од друга страна, особено треба да се потенцираат позитивните импликациите кои учењето ги има врз поединецот. Преку континуираното и целоживотно учење, поединецот не само што ги збогатува своите знаења, туку се развива и како личност, се менуваат и збогатуваат погледот и сфаќањата за светот околу себе, но се зголемува и одговорноста за сопственото однесување и постапување.

Соодветно на ова, Концептот на доживотно учење УНЕСКО го осовременува со „усогласување на трите сили: компетитивност, која овозможува поттикување и мотивирање, соработка која дава сила и солидарност, која обединува." (UNESCO, 1996: 16). Со ваквата определба особено се нагласуваат социјалната компонента и хуманата димензија, односно поврзувањето и меѓусебното помагање на луѓето.

Во извештајот на Европската комисија за доживотно учење ("European report on quality indicators of lifelong learning") доживотното учење се определува како: „заокружена и целисходна образовна активност, формална или неформална, која се реализира континуирано со цел да се подобрат знаењата, вештините и компетенциите". Подоцна е дадена нова дефиниција на доживотното учење за кое се определува дека „ги опфаќа сите активности на учење кои се преземаат во текот на животот, со цел подобрување на знаењата, вештините и компетенциите во рамки на личните, социјалните, граѓанските и/или перспективите поврзани со работата" (European report on quality indicators of lifelong learning, 2002: 7).

Во Меморандумот за доживотно учење на Европската комисија (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000) пак, концептот на доживотно учење се определува како водечки принцип кој претставува неопходност во градење на европската економија и општество засновани на знаење.

Постојат две причини кои укажуваат на важноста на концептот на доживотно учење:

- Бидејќи европското општество е општество засновано на знаење, доживотното учење е клучен фактор за обезбедување квалитетна работна сила и можности за вработување.
- За да може граѓаните на Европа да се приспособат на промените и позитивно да ги прифатат и да се прилагодат на културната, етничка и јазична разноликост, образованието е клучен фактор кој треба да им овозможи да ги разберат и да се соочат со овие предизвици.

Според ова, основни цели на доживотното учење се:

- ✓ Градење на инклузивно општество во кое сите луѓе имаат еднакви можности за учење и образование засновано на потребите и барањата на поединецот;
- ✓ Поврзување на знаењата и вештините со барањата на пазарот на труд;
- ✓ Поттикнување на луѓето активно да учествуваат во социјалниот и политичкиот живот. (European report on quality indicators of lifelong learning, 2002: 5)

Вака сфатено и определено, доживотното учење придонесува кон економски развој и зголемување на можностите за вработување, но истовремено и кон промовирање на активно граѓанство и социјална кохезија.

Во студијата на CASE Network Reports (2009) особено се истакнува дека: „Доживотното учење треба да биде норма....при што потребен е нов пристап кој ќе им

овозможи на луѓето можности за личен развој, пристап до образование, вработување, грижа за здравјето, социјална заштита, а сето тоа во контекс на солидарност, социјална кохезија и одржливост" (Gordon et al, 2009: 31).

Токму во овие аспекти, односно нагласување на потребата за учење во насока на личен развој, од една страна и на социјалната компонента, во насока на социјална кохезија и залагање за активно граѓанство, од друга страна се воочува доменот на воспитно делување. Преку правилно насоченото воспитно делување се влијае кај учениците да се формира позитивен став кон учењето и да се развие свест за потребата и важноста на доживотното учење и како тоа влијае врз развојот и напредокот на личноста во текот на целиот живот. Истовремено се влијае и на развивање на чувството за лична одговорност и последиците од сопственото однесување, во контекст на поширокото општествено делување.

1.2.1.2. Граѓанско образование и глобално граѓанско образование

Граѓанското образование не претставува нов концепт во воспитанието и образованието, но сепак во последните години, како резултат на глобалните промени забележливи се одредени проширувања во неговото сфаќање.

Во нашиот воспитно-образовен систем, поточно во подсистемот на средното образование, граѓанското образование се изучува како посебен наставен предмет во реформираното средно образование, односно во средното стручно образование. Според наставната програма по Граѓанско образование (2002) основна цел е учениците „да ги осознаат, усвојат и актуелизираат суштествените научни и општоприфатени факти за човекот и неговата општествена заедница...да ги актуелизираат и оценуваат реалностите и карактеристиките на македонското општество, државата, поширокота – глобална заедница, како и да заземат правилен став кон нив" (МОН, Наставна програма по граѓанско образование за IV година, 2002: 2).

Изучувањето на содржините од програмата треба да им овозможи на учениците да усвојат знаења, вредности, одговорности и умеења за однесување како граѓани со развиена демократска политичка култура и високи етички стандарди (Наставна програма по Граѓанско образование за IV година, 2002: 3).

Според Ann-Marie Brandom (2007) главна цел на граѓанското образование е учениците да научат кои се нивните улоги и одговорности како граѓани на конкретното општество. Притоа, најдобар начин за ова да се постигне е доколку им се обезбедат можности за активна партиципација во одредени активности во реален контекст во нивната средина, што ќе им овозможи на поконкретен начин да се доближат до нивните идни одговорности како возрасни граѓани.

Таа укажува дека на пример, во Велика Британија преку изучувањето на граѓанско образование најпрво им се овозможува на учениците да стекнат одредени знаења (за човековите права и одговорности во општеството, за разликите во

националните, етничките и религиските идентитети, за начинот на функционирање и улогата на државните институции, можноста за лична партиципација преку искористување на правото на глас, па сé до стекнување знаења за глобалното општество и различните прашања, проблеми и конфликти во него), а потоа соодветно на возраста на учениците, акцентот сé повеќе се става на усвојување вештини за активно и одговорно граѓанство (вештини за решавање конфликти, меѓукултурен дијалог, способност за критичко размислување, одлучување и сл.)

Вака сфатено и применето во конкретната воспитно-образовна практика, граѓанското образование се однесува на усвојување знаења и стекнување практични вештини за активно и одговорно граѓанство во потесната локална и поширокатa општествена средина. Сепак, во изминативе години, како резултат на сé поинтензивниот процес на глобализација, сé почесто се зборува и за т.н. глобално граѓанско образование (Global Citizenship Education - GCE).

Така, во публикацијата на УНЕСКО (2014) „Глобално граѓанско образование: Подготовка на учениците за предизвиците на 21-от век" (Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century) тоа се определува како една од главните цели во образованието за следниот период 2014-2021 година, а се сфаќа како образование кое „е насочено кон развивање на потребните знаења, вештини, ставови и вредности кај учениците кои ќе придонесат кон свет исполнет со мир, толеранција, инклузивност, сигурност и одржливост". (UNESCO, Global Citizenship Education, 2014: 9)

Во неа се истакнува дека глобалното граѓанско образование е насочено кон придонесот што може да го даде образованието во сфаќање и решавање на различните и многубројни социјални, политички, економски, културни и прашања поврзани со животната средина. Тоа претставува една концепција која во себе вклучува многу досега познати и веќе имплементирани во наставните програми теории и учења. Како таква, оваа концепција е составена од повеќе елементи кои се однесуваат на: *1) Личноста* (преку развивање на потребните когнитивни вештини, способност за емпатија, способности за критичко и креативно мислење и согледување на проблемите од различни аспекти); *2) Односот на личноста кон конкретната средина* (развивање способности и вештини за воспоставување успешна комуникација и решавање конфликти со луѓе со различни ставови, уверувања, потекло, култура, религија и сл.) и *3) Односот на личноста кон глобалното општество* (преку запознавање со различни глобални прашања и проблеми, стекнување на универзални вредности како правда, достоинство, почит, еднаквост за сите, развивање на „колективен идентитет" кој ги надминува индивидуалните културни, религиски и етнички разлики и развивање на способности за одговорно однесување кое ќе биде насочено кон општо добро). Ваквиот пристап во суштина е насочен кон обединување на индивидуалното и универзалното, преку промовирање на универзалност и заедништво, но и со истовремено почитување на индивидуалноста и личните права. (UNESCO, 2014)

Притоа, се прави јасна разлика помеѓу глобалното граѓанство и образование за глобално граѓанство. Во овој контекст се истакнува дека глобалното граѓанство не

претставува легален статус, туку дека се однесува на тоа да се биде граѓанин на светот, на „поврзување на локалното со глобалното, националното со интернационалното," на поврзување со другите луѓе во времето и просторот, преку почитување на универзалните вредности, но исто така и почитување на различноста. (UNESCO, Global Citizenship Education, 2014: 14).

Образованието за глобално граѓанство пак, се однесува на подготвување на младите да бидат глобални граѓани, односно неговата функција е да им овозможи да ги стекнат потребните знаења, вештини, ставови, да развијат способност за увидување на меѓусебната поврзаност и условеност на различни прашања на микро и макро ниво. Неговата цел е да ги поттикне учениците да превземат активна улога, да бидат способни да се соочат и учествуваат во решавање на различни проблеми на локално и глобално ниво.

Друго важно прашање кое се истакнува како неопходно за остварување на предизвиците на глобалното граѓанско образование, е потребата од нова „трансформативна педагогија која ќе им овозможи на учениците да се соочат и да најдат начин за разрешување и справување со овие глобални предизвици" (UNESCO, Global Citizenship Education, 2014: 11). За таа цел, потребен е холистички пристап преку кој ќе се искористат сите можности за делување на училиштето, преку различни наставни и воннаставни активности, вклучување на сите корисни општествени субјекти, организирање различни активности и сл.

Според Cabezudo (2013) ова бара и поинаква подготовка и оспособеност на наставникот. За да може да се остварат целите на глобалното граѓанско образование, потребно е целокупното делување на наставникот да биде насочено кон ученикот, кон развивање на потребните способности за критичко размислување, што подразбира активно учество на ученикот, можност да го искаже своето мислење, да учествува во донесување одлуки, создавање можности за дијалог и отвореност кон нови идеи (Cabezudo 2013, наведено од УНЕСКО, 2014: 22).

Во овој контекст, сосема накратко ќе се осврнеме и на еден уште поширок и поопшт концепт, а тоа е глобалното образование. За него се истакнува дека претставува нов концепт во образованието, за кој сé почесто се зборува, но кој сé уште не е доволно развиен. Според Кристи Блејзер (Christie Blazer, 2006) глобалното образование има за задача да им помогне на учениците прашањата кои се однесуваат за човекот и неговиот живот да ги согледаат од глобална перспектива, со цел да може да ја разберат нивната меѓусебна поврзаност.

Глобалното образование „треба да ги научи учениците да ги разберат и почитуваат луѓето од различните култури, да ги согледуваат настаните од различни перспективи и гледишта, да ја осознаат поврзаноста на условите и случувањата во светот и да учествуваат во изнаоѓање решенија за различни проблеми" (Blazer, 2006: 1).

Тоа значи „светот да се внесе во училницата," учениците да осознаат дека и тие се дел од светот, да разберат како светот и случувањата во него влијаат врз нив и како тие влијаат врз другите. (Kirkwood, 2001).

На крајот на овој дел во кој се осврнавме на новите цели во воспитанието, сакаме да ја истакнеме нивната поврзаност со нашиот предмет на интерес, воспитната работа и воспитното делување на наставникот врз ученикот.

Како што веќе напоменавме, доживотното учење, глобалното граѓанско образование и глобалното образование се првенствено насочени кон личноста, односно кон усвојување на знаења, вештини, ставови и вредности кои значително влијаат врз формирање на погледот кон светот, но и односот кон него. Бидејќи ова во суштина се концепти кои овозможуваат развој и усовршување на личноста, тие се нераскинливо поврзани со воспитанието. Притоа, станува збор за ставови, погледи и идеи кои значително го определуваат идното делување на личноста на ученикот во текот на целиот живот, заради што се нераскинливо поврзани и со самовоспитанието и самообразованието.

Оттука, во прифаќањето на основните идеи на овие концепти и усвојувањето на потребните способности, ставови и вредности ја гледаме и нивната суштинската поврзаност со воспитното делување. Тие, исто како и воспитната работа не се конкретно поврзани со одреден наставен предмет, туку во нивното усвојување се влијае преку севкупната воспитно-образовна работа и преку делувањето на секој наставник. Затоа, неопходно е секој наставник да ги познава нивните теоретски основи, нивното суштинско значење и придонес во формирањето на личноста на ученикот, како и можностите за практична реализација низ воспитно-образовната работа.

1.3. Воспитната функција на училиштето

Училиштето е една од најважните општествени институции која има исклучително важна улога во севкупниот напредок на општеството и индивидуалниот развој на поединецот. Тоа претставува воспитно-образовна институција во која преку воспитување и образование систематски и организирано се влијае врз формирање и развивање на личноста на учениците и нивна подготовка за живот и работа.

Училиштето влијае врз севкупниот развој на учениците. Тука тие се стекнуваат со научни знаења, формираат научен поглед на светот, развиваат вештини и компетенции кои ќе им бидат потребни во текот на животот. Сето ова се постигнува преку реализацијата на образовните задачи, односно образовната компонента.

Меѓутоа, за училиштето да ја исполни во целост својата мисија, преку воспитно-образовниот процес и севкупната организација на животот и работата во училиштето, се делува и врз формирање и развивање на индивидуалноста на секој поединечен ученик. Се развиваат лични особини, се формираат ставови, уверувања, се гради

карактерот и се зацврстува волјата на личноста на ученикот. Сите овие комплексни и ниту малку лесни задачи се остваруваат преку воспитната работа, односно преку реализацијата на воспитната компонента.

Воспитната работа ја дава суштината на целокупната воспитно-образовна дејност. Со својата комплексност, таа во себе ги обединува знаењата, способностите, ставовите, уверувањата и вредностите на личноста. Преку своето значење за секој поединечен ученик, воспитната работа е творечки чин низ кој се создава единствена, уникатна и неповторлива личност на ученикот. Се создава човечното во поединецот, она што го прави човек во вистинската смисла на зборот.

Правилното воспитување на личноста е срж на изградување на квалитетен животен стил на поединецот и правилно насочување. Позитивните придобивки од воспитувањето на ученикот се рефлектираат низ неговиот целокупен живот, а негативните се одразуваат многу пошироко во средината во која живее. Во оваа смисла и Макаренко истакнал: „Правилното воспитување – тоа е нашата среќна старост, а лошото воспитување – тоа е нашето идно зло, тоа се нашите солзи" (Макаренко, 1948: 113).

Поткоњак (1984) сметал дека „суштината на воспитната улога на училиштето е да допринесе во формирање и самоформирање на целосна личност на сите ученици. Тоа е процес на ослободување и разотуѓување на личноста со помош на средствата, методите и моќите со кои училиштето располага" (Potkonjak, 1984: 6).

Одовде произлегува и една од суштинските одлики на училиштето, а тоа е дека училиштето претставува иманентно воспитна институција чија основна задача е изградување и обликување на учениците како личности. На ваквата важност на училиштето укажал уште Хербарт кој и го вовел поимот воспитна настава. Овој поим укажува на неопходноста наставата да биде воспитна, односно да овозможува воспитување на ученикот (Žlebnik, 1970: 113).

Сепак, и покрај важноста и значењето на воспитната функција на училиштето, едно од прашањата кои долги години наназад се наметнува се однесува на реализацијата на воспитната наспроти образовната функција на училиштето или поконкретно кажано истакнување на образовната, а занемарување на воспитната функција. Овие прашања биле актуелни и во минатото, а се подеднакво актуелни и денес. Во голем број прилики низа на автори укажале на оваа состојба на занемарување на воспитната функција.

Набљудувано низ призмата на поблиската историја, прашањата поврзани со воспитната проблематика станале особено актуелни во 50-тите години од минатиот век, кога зачестиле критиките упатени кон училиштето во однос на занемарување на воспитната функција и преголема насоченост кон остварување на образовната. Со цел да се надмине ваквата состојба, во неколку наврати биле воведувани посебни наставни предмети насловени како „Општествено и морално воспитание" и „Социјалистички морал".

Нивното воведување како посебни предмети и нивната поставеност, носеле белези на тогашната идејно-политичка состојба која се отсликувала и во воспитно-образовниот систем. Така, Вукасовиќ (Vukasović, 1979) истакнува дека цел на предметот Општествено и морално воспитание била „на учениците да им се објаснат начелата на социјалистичкиот морал и преку наставата по општествено и морално воспитание да се придонесе во формирање на ликот на новиот човек, кај ученикот да се развиваат морални својства, навики на културно однесување, лични и социјални особини на социјалистичкиот човек" (Vukasović, 1979: 42). Меѓутоа, укажува дека воведувањето на овие предмети не било успешно и не ги дало очекуваните резултати, првенствено бидејќи било запоставено навикнувањето на морално делување. Во овој контекст „недостатокот на соработка и интенционално воспитно настојување се огледува во недоволното сфаќање на вистинските вредности, во недостатокот на чувство за одговорност, во игнорирање на обврските и одговорностите и во асоцијалното однесување на младите луѓе. Во ова се огледува кризата на училишното воспитание" (Vukasović, 1979: 6).

Во периодот којшто следи, особено по 1968 година, воспитната проблематика добила „димензија на приоритетна проблематика" (Костова, 2004а: 7) на која ѝ се посветиле низа на семинари, конгреси, советувања, статии и учебници, кои довеле до давање поголемо внимание на методиката на воспитна работа.

Сепак, проучувано од денешна перспектива, воспитната проблематика и понатаму продолжува да биде актуелно прашање, каде еден од главните проблеми сеуште останува недоволното посветување внимание на воспитната работа и занемарување на воспитната во однос на образовната компонента во реализацијата на воспитно-образовниот процес.

Во овој контекст, Костова констатира дека „ситуацијата на занемарена или намалена воспитна функција на училиштето е евидентна и денес." (Костова, 2008: 8)

Постојат повеќе причини кои доведуваат до ваквата состојба. Нив ги наоѓаме во пошироките општествени услови и состојби кои се одразуваат врз воспитното влијание на училиштето врз младите, како и причини во рамки на воспитно-образовната работа на училиштето.

❖ **Општествени услови и состојби кои се одразуваат врз воспитното влијание на училиштето врз младите**

Современото општество, со сите предизвици и промени кои ги носи со себе е извор на многу фактори кои се одразуваат врз целокупниот воспитно-образовен процес. Дел од нив се:

○ Интензивниот и динамичен развој на науката, огромниот обем на нови сознанија и брзината на нивно распространување и добивање на актуелност благодарение на информатичко-комуникациската технологија, кои ја наметнуваат потребата од постојано обновување на знаењата и нивно континуирано збогатување;

- Промените во севкупното функционирање во секојдневниот живот и промените на пазарот на труд ја условуваат потребата од развивање на нови вештини и компетенции потребни за живот во современиот свет;

- Промена на системот на вредности - колку и да изгледа позната и толку често повторувана фразата дека постои „промена на системот на вредности каде еден систем е распаднат, а нов систем сеуште не постои," која можеме да ја срстнеме во безброј статии кои ја обработуваат воспитната проблематика од средината на минатиот век, па сé до денес, сепак и денес може да се констатира истата состојба на непостоење на вредносен систем кој ќе биде патоказ во изградувањето и формирањето на младите генерации.

Секој наставник, родител и воспитувач денес се наоѓа пред големата дилема: Како да ги воспита своите деца, воспитаници, ученици во духот на општоприфатените вредности, кога и во нашата најблиска околина секојдневно се соочуваме со неморал, извештаченост и хипокризија на вредностите? Денес, особено преку средствата за масовна комуникација и секојдневните дневно-политички настани, не само возрасните, туку и младите се соочени со презентирање и барање за усвојување на едни вредности како вистински и во истиот момент нивно негирање, наметнување на лаги, неморал, невистини и безброј примери на нивно несанкционирање или уште полошо, одобрување или оправдување од поединци или општествени групи.

Еден од аспектите во кои се отсликува ваквата состојба, а која е директно поврзана со училиштето е работата. Денес сé почести се случаите кога декларативно се посочува дека до напредок се доаѓа преку работа и учење, додека во реалноста не се ретки примерите дека напредуваат оние кои го избираат пократкиот пат, кои се служат со малверзации, криминал, кои брзо или без многу труд и работа се збогатиле.

Во овој контекст е и влијанието на масовните медиуми преку кои овие погрешни вредности се шират и прокламираат како вистински и уште полошо, влијанието на медиумите се користи за креирање на јавното мислење, коешто не ретко е во спротивна насока од правилното расудување и критичко мислење.

Медиумите, како што истакнува Вукасовиќ (1979) имаат многу посилно влијание отколку позитивните воспитни и морални делувања, бидејќи „нивното прифаќање се заснова на биолошките нагони, допушта апсолутна слобода и анархија кои го привлекуваат поединецот по линија на помал отпор." Наспроти ова, воспитно и морално позитивното бараат поголема самоконтрола и совладување на самиот себе, совладување на нагоните, надминување на тешкотии, силна волја и истрајност, односно бара од поединецот да биде господар на самиот себе, или како што се вели во изреката „Најголема победа е да се победиш самиот себе." (Vukasović, 1979:16).

Сите овие пошироки општествени случувања подеднакво се одразуваат и во училиштето. Во вакви услови, моќта на наставниците, воспитувачите и родителите да се борат против овие влијанија е ограничена. Но, тоа не значи дека ова е невозможно. Важно е да бидеме свесни дека мнoштво на неповолни општествени услови и ситуации

го отежнуваат воспитното делување врз младите, во одредени ситуации влијаат и негативно, но сепак, преку усогласување на воспитното делување на сите засегнати страни, училиштето, родителите и општествената средина е можно и неопходно младите да се насочат во вистинската насока, да се насочат кон вистинските вредности и да се оспособат за правилно морално расудување, вреднување и постапување.

❖ **Причини поврзани со поставеноста и организацијата на воспитно-образовната работа во училиштето**

Овие причини произлегуваат од севкупната поставеност и реализација на воспитно-образовната работа во училиштето. Првенствено се однесуваат на третманот на воспитната проблематика, односно на состојбата на пренагласување на образовната, а занемарување на воспитната компонента. Ги издвојуваме следните:

- Причини од научно-теориска и стручна природа

Овие причини се однесуваат на теоретската и методска разработка на проблемите поврзани со воспитната проблематика. Во рамки на современата педагошка наука, евидентно е запоставувањето на соодветен научен третман и проучување на воспитната проблематика. Прашањата кои се однесуваат на воспитната работа биле, како што претходно истакнавме, особено актуелни кон крајот на минатиот и почетокот на овој век, но како што се напуштил тогашниот систем на општествено уредување, се добива впечаток дека се напушта и третманот и значењето кои се придавале на воспитните проблеми, иако веќе истакнавме дека тие и денес се особено актуелни.

Денес воочуваме еден поинаков пристап во третманот на некои прашања кои се поврзани со остварувањето на воспитната функција на училиштето. Имено, во светски рамки се поставуваат нови цели и приоритети во образованието, како што се на пример глобално образование, доживотно учење, мултикултурализам и сл, на кои како нови цели на воспитанието веќе укажавме. Тие се показател и ја претставуваат вредносната насоченост на образованието во светски рамки.

Сепак, она што недостасува е нивна подетална конкретизација и методичка разработка на начините на нивно остварување. Токму во овој сегмент се огледува недоволната застапеност на методиката на воспитна работа.

Денес сé потешко и поретко може да се најде стручна литература од областа на методика на воспитна работа, при што достапната литература во извесна мера е ограничена и главно е од постар датум.

Во контекст на научната разработка на овие прашања, не може да се занемари и влијанието на западните земји од неколку причини. Прво е тоа што во тамошната литературата и научни проучувања воопшто не се сретнува поимот воспитание, односно главно се користи поимот "education", за кој кај нас најсоодветен превод е терминот образование. Исто така, во најголем дел од западните земји прашањата поврзани со воспитната проблематика се третираат во рамки на т.н науки за образование (education sciences) во рамки на кои педагошките прашања се проучуваат

од аспект на психологијата, социологијата, филозофијата, антропологијата и други блиски науки на педагогијата. На овој начин, не постои теоретска разработка на воспитните проблеми онака како што тие се третирани кај нас и главно сознанијата се однесуваат на одделни прашања во рамки на воспитната проблематика (пр. најчесто се обработува дисциплината, образованието на карактер, формирање и развој на личноста, првенствено преку сознанијата од областа на психологијата или социјализацијата проучувана од аспект на социологијата и сл.).

На овој различен пристап укажуваат и авторите Veugelers and Vedder (2003) кои наведуваат низа на термини кои се користат во стручната литература во различни земји, како "character education" "value education", "moral education", "civic education" и др. Притоа, тие го користат терминот "value forming education" кој во себе опфаќа "value education" (се однесува на усвојување социјални, политички, културни и естетски вредности) и "moral education" (се однесува на универзалното сфаќање на правдата во социјален и политички контекст), додека со терминот "forming" се потенцира педагошката димензија. (Veugelers &Vedder, 2003: 378).

Сепак, дека постои разлика во сфаќањето на поимите воспитание и образование ни покажува тоа што употребата на терминот "forming" се поврзува со образованието, односно активната улога на образованието во процесот на усвојување на вредности, додека терминот "upbringing task" се поврзува со моралниот развој на личноста. (Veugelers & Kat, 1999: 4)

Во овој контекст, она што се истакнува како најважно е усвојувањето на вредности. Авторите Veugelers and de Kat (1999) сметаат дека на ова прашање во изминатиот период му се придавало особено значење, односно дека од образовниот систем се очекува да „даде придонес во развивање на вредности и граѓанство" (Veugelers & de Kat, 1999: 3).

Ќе забележиме дека ваквото сфаќање опфаќа дел од сфаќањето на воспитната работа (на што подоцна поопширно ќе се осврнеме) во нашата теорија на воспитанието, односно имаме поклопување во однос на усвојувањето на културни, естетски и социјални вредности, но со таа разлика што овде акцентот е подеднакво ставен на социјалниот аспект, додека во воспитната работа повеќе е нагласен индивидуалниот аспект. Сепак, од посочената разграничување на Veugelers and de Kat (1999) може да се забележи и извесно стеснување на воспитанието на морално воспитание на личноста, кое е во функција на регулирање на однесувањето во социјалната средина.

Овде накратко ќе се осврнеме на значењето и сфаќањето на еден од најзастапените термини во западната литература "character education", односно образование на карактер.

Образованието на карактер е особено популарно во САД, каде претставува една од „најбрзорастечките области на образованието", како резултат на што во 1997 година е создадена и посебна институција (National Commission on Character Education) чијшто главен интерес е образованието на карактер. Според оваа институција, образованието

на карактер се определува како: „секој планиран пристап со кој училишниот персонал, во соработка со родителите и членовите на општеството, им помагаат на децата и младите да се развијат во грижливи, принципиелни и одговорни личности" (според Williams & Schnaps, 1999, наведуваат Kimberly & Duane, 2003: 2)

Образованието на карактер е насочено кон усвојување на основните човечки вредности како слобода, еднаквост, почит, чесност и други, кои ќе бидат во функција на воспитување „млади кои ќе бидат морално одговорни и самодисциплинирани граѓани." (според Association for Supervision and Curriculum Development, наведуваат Berkowitz & Bier, 2005: 4)

Според Lickona and Davidson (2005) образованието на карактер има две цели: намалување на однесувањето кое влијае негативно врз општеството и подготовка на младите за исполнет живот преку „градење на позитивен и силен карактер кој ќе им овозможи да изградат убава и продуктивна иднина за себе и за сите околу себе." (Lickona, & Davidson, 2005: 14)

Berkowitz and Bier (2005) сметаат дека формирањето на карактер треба да има „приоритетно значење во работата на училиштето, бидејќи тоа не е изборно, туку неизбежно". (Berkowitz & Bier, 2005: para 1)

Повеќе автори (Berkowitz and Bier, 2005; Lickona and Davidson, 2005) образованието на карактер го сфаќаат доста опширно. Така, тоа опфаќа превенција од алкохол и дрога, заштита од насилство, унапредување на социјалното и емоционално учење, намалување на негативното и непожелно однесување на учениците, создавање на сигурна училишна средина и сл., односно го сфаќаат како пошироко поле, кое во себе вклучува повеќе области од човековиот живот и знаење, како: биолошки, психолошки, социјални, културни и историски. (Sokol, Hammond & Berkowitz, 2010)

За неговата популарност во САД говори фактот што се развиени мноштво на пристапи, концепции и програми за негова реализација (пр. American Promise, Character Works, Character Counts, Character Matters и др.), а во истражување кое го спровеле Berkowitz and Bier (2005), со цел да се утврди што е она што е навистина ефикасно во образованието на карактер, биле проучувани дури 33 вакви програми. Овие бројки ја покажуваат развојната динамика на оваа област и разновидноста на можностите за примена на образованието на карактер. Сепак, ова е сосема разбирливо, земајќи ја во предвид прагматичната насоченост на образовните науки во САД.

На крајот ќе забележиме дека образованието на карактер претставува еден вид поврзување на психолошкиот и социјалниот аспект на личноста на ученикот, односно изградувањето на карактерот е насочено кон развивање на оние особини кои се во функција на оспособување на учениците да бидат одговорни, морални и доблесни граѓани.

Иако во поширокото сфаќање кое го даваат Berkowitz and Bier (2005) би можеле да кажеме дека воочуваме некои сличности со воспитната работа, сепак постои и разлика која ја гледаме во неговата насоченост кон оспособување на ученикот за квалитетен и конструктивен социјален живот, со што особено се нагласува социјалниот

аспект, додека во воспитната работа, како што напоменавме, акцентот е ставен на личноста, а развивањето на нејзините карактерни особини е во функција на нејзино прилагодување и активна партиципација во општествениот живот. Тоа значи дека, со широкото определување и сфаќање на образованието на карактер, пред сѐ со истакнувањето на проблемите кои тоа ги опфаќа, можеме да најдеме извесни точки и прашања од заеднички интерес на проучување помеѓу воспитната работа и образованието на карактер. Сепак, потребни се поопширни проучувања со цел да се утврди што е она што е слично, а што различно помеѓу образованието на карактер и воспитната работа и колку тие сознанија може да бидат применливи во воспитната работа.

- Мерливост на постигнатите резултати

Друга причина за запоставување на остварувањето на воспитната функција на училиштето е условно кажано, новиот тренд на тестирање кој се воочува во постојаното наметнување на нови критериуми и начини за вреднување на стекнатите знаења на учениците преку објективни и мерливи показатели (пр.екстерно тестирање). Ова придонесе сите настојувања во целокупниот воспитно-образовен процес да бидат сконцентрирани првенствено врз знаењата и постигнатите резултати, односно врз реализираноста на образовната компонента. Иако вреднувањето и мерењето на стекнатите знаења според различни критериуми е потребно, бидејќи ги покажува објективно постигнатите резултати, сепак во тој процес, кој е толку многу популаризиран, се изгуби од вид неговата суштина – утврдување на напредокот на ученикот. Напредокот, покрај знаењата е огледува и во развојот на личноста, во формирањето на ставови, вредности, погледи и особини на личноста на ученикот кои не е лесно објективно да се утврдат и измерат. Токму преку остварувањето на овие аспекти, се огледува и реализацијата на воспитната компонента.

Истакнувањето на квалитативно мерливи резултати и давањето приоритет на стандардите и индикаторите за успешност, „не смеат да значат занемарување на воспитните аспекти на поучувањето и игнорирање на хуманизирачката мисија на наставата" (Миовска-Спасева, 2009: 39)

При утврдување на постигнатите резултати, една од потешкотиите произлегува и од фактот што процесот на воспитување е долготраен процес чии резултати е тешко објективно да се измерат. Дали ученикот го научил Њутновиот закон на пример, и дали го сфатил поимот чесност и неговото значење, не е лесно да се измери или спореди.

Во овој контекст на пренагласување на образовната, а занемарување на воспитната компонента е и дилемата која ја поставува авторот Родиќ (Rodič, 1984) „Зошто воспитанието е во сенка на образованието?" Меѓутоа, пред да се заклучи дека вака поставено прашањето би значело „давање" преодна оценка на образованието, а недоволна на воспитанието, тој напоменува дека треба да се постави уште едно прашање, а тоа е: „Дали во слабата ефикасност на воспитанието удел има и образованието, тргнувајќи од фактот дека стекнувањето знаења не е само образовен, туку и воспитен чин и дека позитивната трансформација на личноста, без посакуваната

воспитна функција, не може да се смета за успешна?" (Родиќ, 1984: 87) Во оваа смисла, доколку образовната функција не придонесува во остварувањето на воспитната, таа ќе биде „невоспитна" бидејќи нејзиното значење се ограничува единствено на знаењата, без притоа да придонесе кон повисок развој на ученикот.

Ова укажува на фактот на постоење на меѓусебна условеност помеѓу заемната реализација на образовната и воспитната компонента, која е неопходна доколку сакаме да ги постигнеме повисоките и посложени цели на целокупниот воспитно-образовен процес.

- Наставникот како фактор во реализацијата на воспитната компонента

Имајќи ја во предвид важноста на улогата на наставникот во целокупниот воспитно-образовен процес, сепак можеби токму тука и најконкретно може да се утврдат некои од причините за занемарување на воспитната функција на училиштето и реализацијата на воспитната работа.

Првата причина за ова е во оспособеноста на наставниците за реализација на воспитна работа, односно колку во текот на подготовката на идните наставници за наставничката професија се оспособуваат за реализација на воспитна работа. Прашањето за оспособувањето на наставниците е посложено и го надминува изучувањето на само одреден број на предмети во текот на студиите, односно тоа исто така опфаќа и развивање на свест кај наставниците за важноста на воспитната работа, како и градење на воспитен модел на наставник, односно наставник кој ги поседува потребните лични и професионални особини потребни за правилно и успешно остварување на воспитувачкиот позив.

Другата причина, односно прашање кое се поставува е колку наставниците се ангажираат во реализацијата на воспитната работа и колку со својот ангажман придонесуваат во севкупното остварување на воспитната функција на училиштето. Ова прашање е во тесна врска со вреднувањето на работата на наставниците. Според моменталната состојба, работата на наставниците се вреднува преку повеќе индикатори, но притоа најголемо значење се придава на резултатите кои учениците ги постигнуваат при екстерното тестирање. Во вакви услови, наставниците се помотивирани својата работа и ангажман да ги насочат кон постигнување на високи резултати на учениците на тестирањата, при што неминовно се запоставува воспитната работа чии резултати, како што веќе напоменавме, се потешко мерливи.

Авторот Хавелка (1985) посочува четири аспекти кои претставуваат извор на потешкотии за воспоставување рамнотежа помеѓу образовната и воспитната компонента на педагошката работа. Тие се: 1) поконкретна операционализација на целите и задачите на воспитно-образовната работа кои се однесуваат на образовната компонента; 2) формите и методите за работа кои се применуваат се посоодветни за остварување на конкретните образовни цели и задачи, додека примената на соодветни методски постапки за остварување на воспитните цели и задачи е значително посложено; 3) во подготовката на наставниците за наставничката професија поголемо

внимание се обрнува на оспособување за предавање на конкретен наставен предмет во однос на педагошката подготовка и 4) постои поголема општествена заинтересираност за постигнување на образовни резултати кај учениците, додека интересот и очекувањата за воспитната функција е воопштен и недоволно артикулиран (Хавелка, 1985: 61).

Сите погоре наведени причини условуваат да дојде до поголемо нагласување на важноста на образовната компонента, што резултира со занемарување на остварувањето на воспитната функција на училиштето.

Како што веќе истакнавме, причините за ваквата состојба може да се лоцираат и во рамки на поширокиот општествен контекст во кој влијаат мноштво на фактори. Овде ќе го наведеме и ставот на Костова која истакнува дека "неповолните општествени услови и ситуации ја наметнуваат потребата од интензивирање на воспитната улога на училиштето. Но, притоа исто така не треба да се заборави дека на нивното разрешување треба да се гледа како на склоп на околности кои се пообемни и посложени од оние во училиштето." (Костова, 2009:17)

Сепак, ваквата широка општествена условеност не ја исклучува одговорноста на училиштето, кое без оглед на општествените услови кои се постојано променливи, треба да ја оствари својата воспитна функција и да пронајде начини и патишта за успешно остварување на поставените задачи.

Во овој контекст, од особена важност се сознанијата на педагошката наука и методиката на воспитна работа која се занимава со воспитната работа, односно ги утврдува патиштата и начините за успешно воспитно делување. Затоа, во продолжение ќе се задржиме на најзначајните прашања од областа на методиката на воспитна работа.

2. МЕТОДИКА НА ВОСПИТНА РАБОТА

2.1. Појмовно определување и современо структурирање на методиката на воспитна работа

Методиката на воспитна работа е педагошка дисциплина која во системот на педагошки дисциплини се конституирала во втората половина од 20-от век. Иако конституирана релативно доцна, сепак прашањата кои се нејзин предмет на проучување отсекогаш биле во фокусот на педагошката наука.

Уште во 1936 година Макаренко ја напишал книгата „Методика на воспитна работа", а како повод истакнал: „Практичната работа во воспитната работа ме доведе до заклучокот да создадам методика на воспитна работа. Јас се здобив со високо педагошко образование, прочитав сé што се однесува на прашањата за воспитанието, но сето тоа не ме задоволи. Јас не научив метода за работа. Сметам дека во интерес на работата неопходно е да се прави разлика меѓу училишната методика за наставна работа во класот од методиката на воспитанието. Не станува збор за отсуство на педагошки идеи, туку за отсуство на педагошки техники кои недостасуваат" (наведува Костова, 2004а: 1).

Интересот за систематско проучување на воспитната работа, преку методиката на воспитна работа, отсекогаш бил во фокусот на педагошката наука. Историски гледано, ова особено било изразено во периодот на изградување на социјалистичкото општествено уредување, за што зборува и фактот дека најголем дел од литературата од оваа проблематика датира токму од овој период, како што претходно веќе истакнавме.

Сепак, Самоловчев (1984) укажува и на одредени недостатоци во тогашните учења. Неговиот став е дека „теоријата на воспитанието во рамките на социјалистичката педагогија остана на помалку традиционалистичката експликација на апстрактната, сестрано развиена личност, без доволно настојувања воспитно да го ситуира современиот човек, младиот и возрасниот, а со тоа и да открие не само нови теоретски релации, туку и методички патишта на воспитното, квалитативно менување на човекот." (Самоловчев, 1984: 5).

Ќе забележиме дека, гледано од денешна перспектива, несомнено е дека останува важноста на научното наследство и научните сознанија и нивното значење во современото проучувањето и разработка на суштинските прашања за оваа педагошка дисциплина.

Во продолжение најпрво ќе се задржиме на конкретно определување на предметот на методиката на воспитна работа, а потоа и на најважните и најзначајни прашања кои таа ги обработува.

Сепак, најпрво сакаме да укажеме на определени потешкотии на кои наидовме при проучувањето на стручната литература од областа на методиката на воспитна работа. Тие пред сé, произлегуваат од употребата на терминологијата. Имено, во англосаксонските земји како најупотребуван се сретнува терминот "education", чие значење повеќе соодветствува на нашиот термин образование, додека не се користи друг кој попрецизно би се однесувал на терминот воспитание и неговата суштина. Ова важи како за воспитанието општо, така и за поимот воспитна работа и педагошката дисциплина Методика на воспитна работа.

Оттука произлегува и во извесен степен ограничувањето, при проучување на Методиката на воспитна работа, првенствено да се водиме од домашната и достапната литература од регионот, заради недостатокот од вакви содржини во другите земји и говорни подрачја каде методиката на воспитна работа и не постои како посебна педагошка дисциплина.

Сепак ќе истакнеме дека прашањата кои се предмет на нејзино проучување се застапени во литературата, но во доменот на други научни дисциплини, пред сé во областа на психологијата, особено педагошката психологија во чии рамки се проучуваат прашања како што се емоции, формирање на карактер, формирање на ставови на учениците, развивање на мотивација за учење, а кои исто така се предмет на интерес на педагогијата и методиката на воспитна работа.

Во контекст на ова, авторот Сузиќ (2005) смета дека како резултат на ориентираноста на традиционалната настава кон поучувањето, одредени прашања биле занемарени од страна на педагогијата што резултирало, особено во САД, истите да се проучуваат во рамки на педагошката психологија. Следствено, констатира дека „не сакајќи да стане психологија, педагогијата постепено ги напуштала областите на проучување на мотивацијата за учење, емоции, целите, донесување одлуки и сл." (Suzić, 2005: 26).

Во определувањето на методиката на воспитна работа, ќе издвоиме две групи на автори кои имаат различен пристап.

Првата група на автори методиката на воспитна работа ја определуваат како посебна педагошка дисциплина чиј предмет на проучување е воспитната работа, односно методичкото утврдување на патиштата и начините за нејзина реализација (Небригиħ 1984; Костова 2004; Suzić 2005).

Друга група на автори пак, главно се задржуваат на воспитната работа како дејност преку која се остварува воспитанието и се реализираат воспитните задачи. (Vukasović, 1979; Самоловчев, 1984; Вилотијевиħ, 1984; Đordević, 1984; Đorđević & Potkonjak, 1996; Илина, 2000; Димитров, 2000).

Во продолжение подетално ќе ги образложиме нивните гледишта.

Данило Небригиќ (1984) како предмет на проучување на методиката на воспитна работа ја определува воспитната работа како дејност за развивање на младата личност

во најширока смисла...која се одвива во наставата и надвор од неа со тенденција за воспитување" (Небригић, 1984: 556)

Поточно, воспитната работа ја определува како: „дејност која содржи педагошки процеси (формирање, развивање, изградување, поттикнување, водење, корегирање и др.) односно педагошки ситуации (другарски, решавање проблеми, естетска проценка, творештво и др., преку коакција и интеракција и сл.) со кои се остваруваат улоги (ученик, наставник, група) во адекватни форми на активности (наставна, додатна и дополнителна воспитно-образовна работа, слободни активности и др.). Таа е воспитно делување или постапување со поединецот, со репресивен или пермисивен карактер. Воспитната работа е и „процес и динамизам" на воспитувањето. Непосредно воспитната работа е активност и резултат на таа активност. (Небригић, 1984: 559)

При определувањето, Небригиќ воспитната работа јасно ја разграничува од воспитанието. Смета дека воспитанието е предмет на проучување на педагогијата која ги проучува неговите онтолошки, епистемолошки, телеолошки и аксиолошки аспекти. Како такво, воспитанието е основен или фундаментален процес на воспитната работа, а работата, операцијата и постапките се она што го сметаме за воспитна работа. „Процесите на воспитание, неговата организација, воспитанието како педагошки и практичен однос е воспитна работа и предмет на методиката на воспитна работа. Според тоа, воспитувањето како процес е непосредна содржина на оваа методика. Воспитната работа е предметно подрачје на методиката како научна (педагошка и методичка) дисциплина (Небригић, 1984: 559-560).

Во однос на местото на методиката на воспитна работа во системот на педагошки дисциплини, Небригиќ смета дека како методика припаѓа на потесното стручно подрачје на кое припаѓаат и останатите методики на работа по соодветните наставни предмети. Во оваа смисла, методиката на воспитна работа има улога на интегратор на вкупната воспитно-образовна работа за соодветната возраст.

Методиката на воспитна работа е во тесна врска со дидактиката, бидејќи е тесно поврзана со наставната работа „воспитната работа е дејност која произлегува од наставната работа и се влева во неа" (Небригић, 1984: 559)

Покрај тоа, преку педагогијата се поврзува и со останатите науки: филозофија, социологија и психологија. Преку нив предметот на методиката на воспитна работа се проширува со прашањата од идејна, политичка, општествена и друга стварност кои се јавуваат како непосредна содржина на воспитната работа.

Небригиќ ги определува клучните елементи на воспитната работа. Нејзината суштина е што воспитната работа претставува процес, дејност, активност, која се реализира преку соодветни форми низ кои се остваруваат улоги (наставник, ученик, воспитна група). Сепак, во ваквата определба акцентот е ставен на воспитната работа како процес, но притоа не посочува која е неговата цел.

На ова прашање одговор дава Марија Костова (2004), која смета дека методиката на воспитна работа, користејќи ги теоретските сознанија на педагошката теорија, ги

пронаоѓа најоптималните патишта и начини за организирање на воспитниот процес (низ педагошката практика), со крајна цел да ги оствари општите цели и задачи на педагошката наука во педагошката практика. Односно, „методиката на воспитна работа претставува целосен систем на знаења за патиштата, методите, средствата, формите и техниките на работа кои значат најоптимално организирање и реализирање на воспитниот процес во различни воспитни и животни ситуации и за различни возрасти на ученици" (Костова, 2004а: 5).

Следствено на ова, Костова методиката на воспитна работа ја определува како теоретско-практична педагошка дисциплина која „во практиката ги применува и проверува општо-педагошките поставки, врз основа на што дава одговор на прашањето: Како да се воспитува?" (Костова, 2004а: 5).

Сепак, и покрај тоа истакнува дека Методиката на воспитна работа не претставува шаблон и не дава рецепти за воспитание, туку насочува кои методите, средствата и воспитните постапки кои даваат најоптимални резултати и преку кои се насочува развојот на ученикот, во согласност со конкретната воспитна ситуација и индивидуалните особености на воспитаниците.

Во однос на воспитната работа, смета дека може да се разгледува во поширока и потесна смисла. Во поширока смисла таа претставува социјален феномен, а додека во потесна смисла се одредува како методика на воспитна работа во даден социјален систем: воспитна работа во училиштето, во семејството, слободното време, преку средствата за масовна комуникација, во јавната и културната дејност, во општествено-корисната работа на учениците и сл. Овде ќе забележиме дека за разлика од Небригиќ кој воспитната работа ја поврзува конкретно со наставата, Костава ѝ придава пошироко значење.

На сличен начин и Сузиќ (2005) ја одредува методиката на воспитна работа, односно како „систем на педагошко-методички сознанија за патиштата и можностите за остварување на целите и задачите на воспитанието и образованието" (Suzić, 2005: 398).

Сознанијата на оваа педагошка дисциплина се засноваат на востановените цели и задачи на воспитувањето и врз основа на нив се утврдуваат методи и средства за остварување на целите. Според ова, Сузиќ посочува дека методиката на воспитна работа претставува теоретско-практична дисциплина, „релациона и процесуална во односот помеѓу педагогијата, дидактиката и воспитната пракса" (Suzić, 2005: 399).

Дел од овие автори (Небригиќ 1984; Suzić, 2005) посочуваат неколку причини заради кои сметаат дека методиката на воспитна работа е недоволно издиференцирана или најмалку дефинирана педагошка дисциплина. Тие се:

- Недоволно разграничување на воспитувањето од воспитната работа при одредување на предметот на методиката на воспитна работа. Небригиќ смета дека во однос на ова прашање, најчесто се тргнува од општите педагошки теории на воспитување, а не од воспитната работа и притоа поимот воспитна работа не се

определува јасно или се изедначува со воспитанието. Како резултат на ова се доведува во прашање научната самостојност и автентичност на методиката на воспитна работа.

- Изедначување на методиката на воспитна работа со моралното воспитание. Во овој контекст се истакнува дека „е присутен проблемот на „притисок" на моралното воспитание како идентитет на воспитната работа, со што значително се скратува предметното подрачје на воспитната работа" (Небригиќ, 1984: 558) и дека „во поделбата на воспитанието на воспитни подрачја, тешко е да се издвои методика на воспитна работа како методика на сите методики, а притоа да не се тргне во едносмерната улица на моралното воспитување" (Suzić, 2005: 397).

- Интердисциплинарноста на методиката на воспитна работа која е дел од сите поединечни методики, односно се содржи во методиките на секоја научна област. Ова придонело за недоволна конкретизација и нецелосно одредување на нејзиниот предмет.

- Насоченост на наставникот во традиционалната настава кон усвојување на наставните содржини и реализација на образовните задачи, а занемарување и ставање во втор план на ученикот и остварување на воспитните задачи.

Сето ова придонело за запоставување на реализацијата на воспитната работа и на значењето на методиката на воспитна работа како посебна педагошка дисциплина. Но, промените во воспитно-образовниот процес и поставувањето на ученикот во центарот на вниманието, насоченоста кон развој на потенцијалите на воспитаникот и стекнување на потребните вештини и компетенции, повторно ја афирмираат важноста на оваа педагошка дисциплина. Ова е дотолку повеќе изразено што воспитно-образовниот процес е сè повеќе насочен кон личноста на ученикот, кон развивање на неговата индивидуалност, оспособувањето за живот во општество во кое се бара единственост и уникатност на личноста, поединец со сопствени ставови, вреднување на себе и своите квалитети, со развиена способност за воспоставување на квалитетни социјални врски и активно и демократско однесување. А сето ова се остварува преку осмислено и систематизирано воспитното делување.

Во вакви услови како сè поактуелни се наметнуваат прашањата за воспоставување на интерперсонални односи, стекнување на социјални компетенции на учениците, влијанието на социјалните потреби врз успехот на ученикот, емоционалната клима во училиштето и сл. Според Сузиќ, тие се повите значајни прашања од областа на методиката на воспитна работа.

Втората група на автори, како што веќе посочивме, не ја одредуваат методиката на воспитна работа како посебна педагошка дисциплина, туку повеќе се насочени кон одредување на самиот поим и значење на воспитна работа.

Авторите Џорџевиќ и Поткоњак (1996) зборуваат за методика на воспитување/развивање на личноста на воспитаникот, но не како посебна педагошка дисциплина, туку како методика која е составен дел од општата педагогија. Методиката на воспитување се занимава со практичните прашања поврзани со општиот тек на воспитувањето, односно развивање на личноста и дава одговор на прашањето: Како

треба да се организира воспитната работа? и Како практично да се остварат поставените цели и задачи на воспитанисто?

Проблемите кои ги проучува оваа методика се однесуваат на содржините, принципите, методите, средствата и факторите на воспитанието, врз основа на кои се одредуваат мерките и постапките во воспитната работа, облиците, односно севкупната организација на воспитната работа (Đordević & Potkonjak, 1996: 204).

Може да забележиме дека во суштина, ваквото определување е во рамките на определувањето наведено од авторите Костова (2004) и Сузиќ (2005), но притоа главната разлика е тоа што тие методиката на воспитна работа ја определуваат како посебна педагошка дисциплина, додека пак според Ђорђевиќ и Поткоњак (1996), таа е составен дел од општата педагогија.

Бугарските автори Илина и Димитров (2000), воспитната работа ја определуваат преку поимот воспитание. Имено, авторката Илина дава определба на поимот воспитание на повеќе нивоа: во широка социјална смисла, во широка педагошка смисла, во тесна педагошка и определување на поимот воспитание во уште потесно значење, при што воспитанисто во тесна педагошка смисла го одредува како посебно реализирана воспитна работа, насочена кон формирање на систем од определени квалитети, ставови и уверувања на учениците, додека за воспитанието во уште потесно значење укажува дека се однесува на реализирање на определена воспитна задача, поврзана на пример, со моралното воспитание (пр. формирање на морални ставови) или друго воспитно подрачје. (наведува Димитров, 2000: 21)

Димитров (2000) пак, воспитната работа ја дефинира како „целенасочено изразување на човековата активност за остварување на целите на воспитанието." (Димитров, 2000: 22)

Самоловчев (1984) дава детална разработка на методиката на воспитна работа, меѓутоа при нејзиното определување, значително ја ограничува, за разлика од досега наведените определби.

Во определувањето на предметот на методиката на воспитна работа, Самоловчев поаѓа од определбата на воспитанието. Притоа, тој смета дека методиката на воспитна работа не треба да поаѓа од сфаќањето на воспитанието како севкупен развој на личноста, бидејќи ова би довело да испреплетување на предметот на методиката со општата педагогија. Наместо тоа, негова појдовна основа е сфаќањето на „воспитанието како процес на развивање на вкупните социјални сили на личноста" (Самоловчев, 1984: 6). Одовде произлегува дека Самоловчев воспитната работа првенствено ја поврзува со процесот на социјализација на личноста.

Социјализацијата пак, ја одредува како „доживотен интеракциски процес на развојот на сите социјални сили на човекот, релевантни за интеграцијата на единката во социјалната заедница и нејзино активно, творечко и одговорно општествено дејствување" (Самоловчев, 1984: 16).

Во обид да ја разграничи методиката на воспитна работа од општата педагогија, Самоловчев ја определува во рамки на процесот на социјализација. Сепак, и покрај ова тој дава детална разработка на методиката на воспитна работа преку утврдувањето на нејзините логичко-структурални елементи. Тие се:

1. Фактори на развојот на социјалните сили на личноста: семејството, воспитно-образовната установа, интимниот социјален круг и средствата за масовна комуникација;
2. Образовно-воспитната група и групно-динамичките процеси: кај овој елемент примарна е насоченоста кон интеграција на групата и механизмите на групниот живот и работа;
3. Методите и постапките во воспитната работа – засновани врз барањата за индивидуализација и воспитен оптимизам;
4. Воспитната улога на наставникот, воспитувачот и педагогот – со тежиште на неговата воспитно-насочувачка улога;
5. Општото и посебното во воспитната работа – од аспект на утврдување на потребите и мотивите на воспитаниците и изнаоѓање на патиштата за нивно задоволување;
6. Методолошките проблеми во истражувањето на воспитните појави – пристапот во нивното проучување и специфичности (Самоловчев, 1984: 7).

Со ваквото определување, авторот ги одредува клучните прашања во теоретската и методичка заснованост на методиката на воспитна работа. Сепак, притоа укажува на фактот дека воспитната работа е жив процес, заради што нејзиниот натамошен развој треба да резултира со збогатување на проблемската структура.

На крај, ќе напомениме и дека некои автори, како Вукасовиќ (1979) и Ѓорѓевиќ, Б. (1984), воспитната работа ја определуваат преку моралното воспитание, односно како морално формирање и изградување на личноста на ученикот. Како нејзина задача се истакнува формирање на одговорни и самостојни личности.

За втората група на автори може да кажеме дека воспитната работа првенствено ја одредуваат како активност, дејност преку која се остварува воспитанието во целина или одредени негови делови или задачи.

Од она што досега беше наведено, може да го изведеме заклучокот дека предмет на интерес на методиката на воспитна работа е остварувањето, реализацијата на воспитната работа во нејзината целина, преку остварување на целите и задачите на воспитанието. Таа дава конкретна методска разработка на патиштата и начините на реализација на воспитната работа, преку одредување на принципите, содржините, средствата, методите и формите на воспитна работа. Појдовни теоретски основи на кои се заснова методиката на воспитна работа се сознанијата на педагошката наука. Се

однесува на целокупното воспитно делување, вклучително и на конкретната методска разработка, насочена кон остварување на целите на воспитанието.

Главно, кај сите автори постои согласност во однос на значењето на воспитната работа за развојот на личноста на воспитаникот и потребата од нејзино правилно планирање, насочување и реализација. Несогласувања пак, наоѓаме во однос на прашањето дали методиката на воспитна работа претставува посебна педагошка дисциплина или е дел од другите педагошки дисциплини. Сепак, освен размислувањата на дел од наведените авторите, на поопширни и пообразложени размислувања во однос на оваа проблематика, не наидовме во достапната литература.

И покрај тоа, неоспорни остануваат укажувањата за потребата од остварување на воспитната работа и конкретната методска разработка во нејзината реализација, заради поуспешно и систематски осмислено остварување на поставените цели и задачи.

Токму заради ова, во продолжение ќе се осврнеме на неколку аспекти кои овозможуваат подетално согледување на методиката на воспитна работа, односно на суштинските прашања и проблеми кои таа ги опфаќа.

Во натамошната разработка накратко ќе се осврнеме на прашања кои се однесуваат на: воспитниот систем, воспитниот процес, неговите стапите или компоненти, воспитните подрачја, принципите, методите и средствата, формите на воспитна работа и резултатите од воспитната работа.

2.2. Воспитен систем и воспитен процес

Во разгледувањето на воспитната работа, најпрво ќе се осврнеме на два важни поими: воспитен систем и воспитен процес. Тие се тесно поврзани со воспитната работа и укажуваат на нејзината целосност во рамки на воспитниот систем и на текот на одвивање на воспитната работа преку воспитниот процес.

Рангелова (2000) воспитниот систем го определува како: „севкупност од разновидни компоненти и соодветни елементи (севкупност од образовни и воспитни услови и фактори) чие што взаемно делување води до квалитативни промени во развојот на личноста на ученикот“ (Рангелова, 2000: 387).

Таа смета дека воспитниот систем, заедно со дидактичкиот е составен дел на педагошкиот систем. Притоа, основна цел на воспитниот систем е воспитание, а на дидактичкиот образование на личноста. Овие два системи се поврзани и взаемно условени.

Како основни функции на воспитниот систем, Рангелова ги определува формативната, координирачката, комуникативната и корективната функција, при што приоритетна е формативната функција. Цел на системот во целина е да влијае врз

формирање, развој и саморазвој на личноста. Притоа, истакнува дека колку саморазвојот е поизразен, толку воспитниот систем делувал подобро.

Основни компоненти од кои се состои воспитниот систем, според Рангелова се: цели и задачи на воспитанието, принципи, воспитни фактори, воспитаниците и воспитната дејност реализирана преку соодветни содржини, форми и методи. (Рангелова, 2000: 390)

Смета дека главен фактор за оптимално функционирање на вака определениот воспитен систем е воспитувачот, кој преку правилна организација на сите компоненти овозможува негово оптимално функционирање (Рангелова, 2000: 389-391).

Во однос на воспитниот процес, од погоре наведените определби на воспитната работа се воочува дека воспитната работа го опфаќа целокупниот воспитен процес преку кој се влијае врз формирање на личноста на ученикот, односно воспитаникот.

Најопшта определба на поимот воспитен процес дава Димитров (2000) кој го определува како „временско-просторно движење, развој и манифестирање на воспитанието, на неговите состојби, поединечни етапи и моменти" (Димитров, 2000: 21).

Поконкретна определба на воспитниот процес, во која покрај воспитанието, како негови важни фактори се сретнуваат и воспитаникот и воспитувачот, наоѓаме кај другите автори.

Така Чернев (2000) воспитниот процес го определува како „ефективна организација на педагошката дејност и односи, манифестирање на висока духовна и интелектуална активност од страна на воспитувачот и воспитаникот, усвојување на социјално искуство и свесна промена на нивната личност" (Чернев, 2000: 80).

Со определбата на воспитниот процес, Баракоска (2013) укажува на неговата суштина, односно дека „воспитниот процес се идентификува со процесот на изградување на личноста. Со него се остваруваат педагошките акти или воспитните чинови кои овозможуваат човековата индивидуа да се развие и преобрази во личност" (Баракоска, 2013: 138).

Врз основа на ова, би можеле да заклучиме дека суштината на воспитниот процес е изградување на личноста на воспитаникот, додека пак самиот поим „воспитен процес" укажува на процесуалноста, тековноста, етапноста, последователноста на воспитните постапки во остварувањето на целите на воспитанието.

Соодветно на ова и имајќи ја во предвид сложеноста на воспитниот процес, во педагошката литература се зборува за етапи во воспитниот процес кои се однесуваат на делување врз развојот на личноста на воспитаникот. На нив поопширно ќе се задржиме во продолжение.

2.3. Етапи во воспитниот процес

Преку секоја од етапите од кои се состои воспитниот процес се влијае врз развивање на одредени сфери, односно компоненти на личноста на ученикот. Следствено на ова, се издвојуваат следните три етапи, односно компоненти на воспитниот процес:

1. Рационална (интелектуална, когнитивна) компонента;
2. Емоционална (афективна) компонента и
3. Волева (бихејвиорална) компонента.

Рационалната компонента се однесува на стекнување сознанија и формирање на мислење и сфаќање за појавите. Нејзина основа е стекнувањето на знаења кои ѝ овозможуваат на личноста да изгради свој став, што претставува основа за натамошно стекнување на умеења и навики. Во ова всушност се отсликува значењето на образованието. Стекнувањето знаења само по себе не носи никаква придобивка доколку претставува пасивно меморирање на информации кое не е проследено со суштински промени кај личноста, пред сѐ во форма на изградување на сопствено мислење и ставови. Тоа значи и дека високиот степен на образование не е гаранција за поседување високи квалитети на личноста, сѐ додека истите не се отелотворат во хумано и вредносно позитивно насочено делување.

Емоционалната компонента ги опфаќа афективните аспекти, односно се отсликува во уверувањата, ставовите, желбите, чувствата, вредностите и интересите (Neuman & Friedman, 2010). Се однесува на емоционалното доживување како мотивационен фактор кој ја поттикнува личноста на делување. Изградувањето на уверувања и ставови кои се емоционално обоени е резултат на долг процес на вреднување и анализирање на доброто и лошото, позитивното и негативното, на стекнување на животно искуство и стекнување на емоционален однос и став, што е основа, но исто така сѐ уште не е доволен индикатор дека ќе биде проследено со соодветно однесување.

Попов (2003) особено ја истакнува важноста на емоционалната компонента. Тој укажува дека како резултат на научно-технолошкиот развој би можело да дојде до нарушување на рамнотежата во развојот помеѓу интелектуалната и емоционалната сфера на личноста, што како последица би довело до непостоење на единство помеѓу сознавањето и однесувањето (Попов, 2003: 77).

Третата, односно волевата компонента го претставува човековото однесување и делување. Постапките и однесувањето се показател на изградените умеења, навики, особини, карактер и волјева сила на личноста. Тие покажуваат колку вредностите кои наставникот ги пренесува, навистина се прифатени од страна на ученикот и колку тој ги усвоил и интернализирал како свои лични вредности. Остварувањето на оваа

компонента од воспитниот процес е показател колку претходните се усвоени и интегрирани во една целина, односно покажува дали и колку е успешен воспитниот процес, бидејќи вистинските резултати од воспитното делување се манифестираат преку секојдневните постапки и однесување на личноста. Формирањето на навики кај ученикот, изградувањето на карактерот и силата на волјата се резултат на долготрајно, систематско и планирано воспитно делување. Нивното стекнување бара ангажирање и активност на самиот воспитаник/ученик. Тоа му овозможува да се подготви и оспособи да истрае на сложениот и долг пат на самоформирање и развој, на патот на своето очовечување.

Сопствениот ангажман и самоактивност на воспитаникот се од клучна важност за успешноста на воспитниот процес. Тие се показател дека ученикот-воспитаник е во позиција на субјект во воспитниот процес, а тоа е и една од одликите на современото училиште. Кога ученикот ќе се ангажира, ќе ги доживее и самостојно и свесно ќе ги интернализира вредностите кон кои наставникот го упатува и му ги пренесува како вредности и придобивки на претходните генерации, може да кажеме дека станува збор за воспитен процес во кој примарна важност има ученикот и неговиот развој.

Спротивно на ова, во традиционалното училиште, на пример најчесто во однос на прифаќањето на моралните правила и норми на однесување, воспитното делување на наставникот се огледувало во нивно вербално пренесување и укажување на неопходноста од почитување, односно се останувало на ниво на „морализирање". Прифаќањето на моралните правила и норми по ваков пат е надворешно, односно наметнато преку влијанието на авторитетот на наставникот и затоа не ги дава во целост посакуваните резултати.

Колку делувањето е важно во формирањето на личноста на воспитаникот укажале многу мислители и педагози преку нивните мисли: „Доброто расудување за доблеста, сеуште не значи да се биде доблесен, а да се биде правичен во мислите – сé уште не значи да се биде правичен на дело. Правични ќе станеме ако правиме правични дела, умерени – ако постапуваме умерено, храбри – со храбри постапки" (Аристотел). „Како што за образување на широк и јак ум потребно е многу да се набљудува и размислува, така и за собирање обемен материјал за јак карактер, треба што повеќе да се чувствува, да се сака и да се работи, т.е. да се живее практично...За да се образува карактер детето треба да живее со срце и да дејствува со волја" (Ушински). „Според нашето длабоко уверување, најпогубна штета е тоа што многу често е распространето воспитување со зборови, а тоа да не е следено со гимнастика на однесувањето...Нашиот пат е единствен – вежбање во однесувањето, а нашата средина е нашата гимнастичка сала за таквото вежбање... свеста која не се заснова на искуство, на работа е слаба свест... Колку вие и да создавате правилна претстава за тоа што треба да се прави, ако вие не воспитате навика за совладување на други тешкотии, јас имам право да кажам дека ништо не сте воспитале"(Макаренко). Во овој контекст и Корнилов истакнал „вистински човек со волја, карактерен човек - е само оној кој своите мисли и чувства ги претвора во дела. Секое чувство добива своја вредност само тогаш кога преминува во соодветна

активност. Ако сакате да формирате кај себе одредена особина на волјата и карактерна црта, како на пример смелост, храброст – ставете се себе во положба во која и единствено може да се воспита таа особина...За човекот да стане смел, треба постојано да се вежба во смели постапки, за да стане учтив – постојано да се однесува учтиво, за да стане точен – постојано и систематски сé да работи точно – само така овие особини ќе станат начин на однесување на човекот, ќе станат црти на неговиот карактер" (наведува Pataki, 1965: 86-93).

Според Корнилов, особини на волјата и карактерот кои треба да се воспитаат се: чесност, искреност, љубов кон човекот, почитување на човековата личност и достоинство, строгост кон себе, иницијативност во работата, смелост, одважност во искажување на своето мислење и приодот кон работата, уредност, упорност, истрајност во совладување на тешкотиите и извршувањето на обврските, самокритичност и др. Градењето на силна волја и цврст карактер овозможуваат насочување на личноста кон целта, совладување на сите препреки. Но, притоа е важно и во кој правец ќе биде насочена волјата, во позитивен или негативен, бидејќи силна волја имаат не само доблесните луѓе, туку и најголемите криминалци и злосторници. (Корнилов, наведува Pataki, 1965: 86)

Затоа е важно какви мислења, ставови и особини ќе се развијат кај воспитаниците и како сите тие ќе се инкорпорираат во една уникатна и незаменлива целина, во една единствена личност.

Одредени автори укажуваат дека на поврзаноста на овие три компоненти во развојот на личноста влијаат повеќе фактори. На пример, Берковиц (Berkowitz, 1997) ставајќи акцент на усвојувањето вредности и нивна практична примена во секојдневното живеење, смета дека влијание има целата училишна атмосфера, односно повеќе елементи: наставникот како модел, односот наставник – ученик, односите помеѓу учениците и др. (Според Berkowitz 1997, наведуваат Veugelers & Vedder, 2003: 382)

Сепак Bauman (1993) предупредува дека во процесот на усвојување вредности, акцентот не треба да се стави на когнитивниот аспект, туку на соодветно однесување во социјален контекст, што ќе овозможи моралните норми кои когнитивно ќе се усвојат, да преминат во вредности (наведуваат Veugelers & Vedder, 2003: 382).

Реализацијата на рационалната, емоционалната и волевата компонента ги претставуваат етапите во воспитниот процес. Воспитниот процес е завршен само кога се реализирани сите етапи, кои меѓусебно е тесно поврзани. Исклучиво единствеността на сите три компоненти е вистински показател на целосноста на воспитниот процес. Ова најјасно се согледува преку усвојувањето на морални вредности. На пример, развивањето на чесноста како особина на личноста, најпрво започнува со запознавање на значењето и суштината на поимот чесност и негово сфаќање. Ова претставува основа за создавање на уверување на личноста и доживување на чесноста како важна и потребна вредност. Меѓутоа, самото позитивно вреднување сеуште не е показател дека

личноста ќе делува во склад со своите верувања. Дури откако ќе ја вгради во својот систем на вредности, ќе се однесува чесно и низ своите постапки ќе ја манифестира како своја лична вредност, може да кажеме дека е остварена и волевата компонента, со што се остварени сите компоненти на воспитниот процес.

Иако овде се зборува за етапи, сепак не значи дека постои строга поделеност во нивната реализација, бидејќи тие при самиот процес меѓусебно се условени и се надополнуваат. Притоа, не треба да се заборави дека ова се сложени задачи кои постапно се остваруваат и за нивно целосно остварување е потребна долготрајна работа, истрајност и доследност на ученикот-воспитаник и на наставникот-воспитувач.

Во педагошката литература, најчесто се сретнуваат погоренаведените етапи, односно компоненти на воспитниот процес. Сепак, има и одредени автори кои имаат поинаков пристап во нивното определување.

Малку поопширно определување дава авторката Т.А.Илина (2000), според која воспитниот процес се состои од следните 5 етапи:

1. Запознавање на учениците со општите норми и барања на однесување;
2. Изградување на однос кон нормите и правилата на однесување и осознавање на неопходноста од нивно почитуваање. Процесот на прифаќање на моралните, правните и други општествени норми е проследен со вредносни расудувања, вреднувања и правилна мотивација и со активирање на емоциите и чувствата;
3. Формирање на правилни ставови и уверувања – оваа етапа укажува на увереноста и подготвеноста на личноста да завземе определена позиција, да ги брани своите сфаќања и да манифестира волева активност и доследност во исполнување на поставените цели;
4. Формирање на општа насоченост на личноста, манифестирање на доследност во однесувањето и изградување на систем на навики и
5. Самовоспитание и самоусовршување, развивање на способност на личноста за самовреднување и самоконтрола на своето однесување и делување (Илина, наведува Чернев, 2000: 84).

Од прикажаното, може да се забележи дека вака определените етапи во голема мера се совпаѓаат со претходно наведените, односно втората и третата етапа соодветствуваат со емоционалната компонента, а четвртата и петтата етапа со волевата компонента.

Малку поинаков пристап има авторот Милат (2014) кој зборува за подрачја на развој на личноста, при што ги издвојува когнитивното, конативното и психомоторното подрачје.

Овие подрачја Милат ги доведува во тесна врска со определувањето на основните педагошки поими. Тој смета дека когнитивното подрачје го опфаќа подрачјето на образованието, конативното на воспитанието, а дека психомоторното го

опфаќа подрачјето на обучување. Притоа, посебно ја истакнува важноста на психомоторното подрачје кое се однесува на развивање на моториката и опфаќа развивање на психомоторни вештини и способности. За ова подрачје особено истакнува дека е занемарено во традиционалната педагогија, заради што смета дека е потребно да се насочи поголемо внимание кон него. Затоа, се залага за формирање на посебна теорија на обучување, која според него треба да го опфаќа психомоторното подрачје. Во овој сегмент всушност и неговите сфаќања значајно се разликуваат од оние на традиционалната педагогија, затоа што смета дека „педагогијата покрај теорија на образование и теорија на воспитание, треба да развие и теорија на обучување и теорија на оспособување како основна педагошка теорија" (Милат, 2014: 25).

Во овој контекст, тој зборува и за востановување на теорија на оспособување преку која се „обединуваат резултатите од трите поединечни теории" (Милат, 2014: 34). Во рамки на теоријата на оспособување, поимот оспособување го одредува како надреден поим кој ги опфаќа воспитанието, образованието и обучувањето, односно оспособувањето го определува како „процес на стекнување знаења, интелектуални, емоционални и моторички вештини, способности и умеења, ставови и разумни интереси. Преку оспособувањето истовремено се делува на сите три подрачја" (Милат, 2014: 37).

Како што погоре веќе истакнавме, издвојувањето на етапите во воспитниот процес не укажува на строго почитување на редоследот во нивно остварување, туку е показател на меѓусебната поврзаност и неопходноста од остварување на сите три етапи, како услов за остварување на воспитниот процес во целина. Ова укажува и на неговата комплексност, но и потреба од правилно планирање, со цел овозможување на целосен развој на личноста на воспитаникот.

2.4. Воспитни подрачја

Од аспект на остварување на воспитната работа, воспитните подрачја се значајни бидејќи овозможуваат конкретизација на општата воспитна цел на поконкретни и појасни воспитни цели и задачи во рамки на секое подрачје одделно.

Воспитните подрачја произлегуваат од определувањето на битните обележја на човекот како човечко суштество, односно човекот како физичко суштество, како интелектуално и свесно, општествено-морално суштество, естетско битие со изразена смисла за хармонија и убавина и како работно и творечко суштество. Одовде и поделбата на воспитанието на следните воспитни подрачја: физичко, интелектуално, морално, естетско и работно воспитание како посебни воспитни подрачја. Реализацијата на целите и задачите за секое конкретно подрачје овозможуваат изградување и формирање на поединецот во целина, негово изградување како целосно човечко суштество.

Без подетално да се задржуваме на секое воспитно подрачје поединечно, накратко ќе наведеме која е целта на секое од нив.

- *Физичко воспитание* – преку ова воспитно подрачје се влијае врз правилен телесен развој на ученикот и зачувување и унапредување на здравјето. Во физичкото воспитување важи максимата „Во здраво тело, здрав дух". Развојот на телесните и моторните способности на ученикот, стекнување на навики за редовно спортување и водење здрав живот се основа за развојот на севкупните физички и духовни сили на човекот. Единствено хармонијата помеѓу духот и телото доведува до остварување на идеалот за хармониски развиен човек (калокагатија), поставен уште во античкиот период во Атина, а кој несомнено важи и денес. Преку содржините, методите и средствата на физичкото воспитување се влијае врз развивање на свеста за потребата и значењето на физичката активност.

Задачите на физичкото воспитание може да се поделат на: здравствено-хигиенски, образовни, воспитни и рекреативни задачи (Костова, 2004б).

Во контекст на нашиот предмет на интерес, посебно ќе се осврнеме на воспитните задачи, кои се однесуваат на развивање на низа позитивни карактерни и морални особини кај личноста на ученикот. Преку содржините на физичкото воспитание се делува врз развивање на самодисциплина, самостојност, упорност, издржливост, совесност, самопожртвуваност, одговорност, точност, храброст, чесност, праведност, но и меѓусебна соработка, другарство и поддршка. Преку спортот се развиваат и јакнат патриотските чувства, но се влијае и врз запознавање, почитување и уважување на припадниците на различни националности и култури. Занимавањето со различни спортови има и своја естетска димензија, манифестирана преку развивање на чувство за складност, хармонија, грациозност и природност на телото и движењата.

Покрај позитивните чувства и особини, спортските активности и настани и изразената компетитивност може да предизвикаат и појава на негативни чувства како завист, нетолерантност, агресија, дискриминација, омраза, егоизам и сл. Сепак, преку правилно воспитно делување учениците треба да се научат да ги препознаат негативните емоции, неморалните и неприфатливи однесувања и да се влијае кон истите да развијат критички став и однос, бидејќи и негативните постапки, со правилно осмислено педагошко водење и насочување може да се искористат за постигнување на позитивни резултати во воспитната работа.

- *Интелектуално воспитание* – ова воспитно подрачје се заснова на карактеристиката на човекот како свесно и разумно суштество „homo sapiens". Интелектот е она што го разликува човекот од останатите живи суштества и кој му овозможил да се издигне далеку над нив.

Смислата на интелектуалното воспитание е развивање на интелектуалните сили, капацитети и сознајна моќ на човекот кои му овозможуваат да ја осознае вистината.

Човекот е љубопитно суштество кое има потреба постојано да бара, истражува, осознава и учи. Бидејќи денес живееме во ера на знаење кога знаењата и научните

сознанија достигнуваат неопишливи размери, како клучна се наметнува потребата од постојано учење. Сепак, во современото училиште учењето не се сфаќа како процес на меморирање на сознанија, туку како вештина, оспособеност на ученикот да знае каде и како да ги пронајде потребните информации, критички да ги вреднува, да умее да селектира важно од неважно и да ги складира информациите. Суштината и целта е ученикот да научи како да учи и ова, во современи услови, станува императив. Кај ученикот преку воспитното делување се влијае на развивање на свест за потребата од учење, надградување и развивање, постојано вложување во себе и својот развој.

- *Морално воспитание* – основата на моралното воспитување е изградување на човекот како морално и општествено суштество, кое живее во заедница каде постојат правила, норми на однесување и вредности кои треба да се почитуваат. Неговата смисла се состои во формирање на сфаќања, уверувања и навики кои ќе придонесат во градењето на морална, хумана и слободна личност.

Преку моралното воспитување се влијае врз развојот на разумот, емоциите и волјата, заради формирање на позитивни морални особини и квалитети на личноста на ученикот, кои ќе му помогнат да се вклучи во заедницата и да придонесе за нејзин развој и морален напредок.

Како што претходно напоменавме, честопати воспитната работа се изедначува со моралното воспитување и реализацијата на воспитните задачи се ограничува на морално формирање на личноста. Сепак, воспитната работа има многу поширок домен на делување, додека пак моралното воспитание, како посебно воспитно подрачје располага со низа на методи и средства кои овозможуваат остварување на неговите цели и задачи преку сите наставни предмети и преку севкупната воспитно-образовна работа.

- *Естетско воспитание* – целта на естетското воспитување е оспособување на ученикот-воспитаник за воочување, доживување, остварување и вреднување на естетските обележја. Преку ова воспитно подрачје се влијае кај учениците да се развие чувството за убаво, за естетските вредности, да се оспособат да создаваат и да уживаат во убавото, хармоничното, складното и естетското. Во ова се огледува и обележјето на човекот како естетско битие „homo estetikus". Естетското воспитание е составен дел од севкупниот и складен развој на човекот, кое му овозможува да ја согледа и доживее убавината на плодовите од работата и вложениот труд.

- *Работно воспитание* – една од карактеристиките на човекот е човекот како работно, активно и творечко суштество. Сè што создал човекот е резултат на неговата работа, но и тој самиот се оформил и развил благодарение на својот труд и активност. Затоа и не случајно се вели дека „работата го создала човекот".

Работното воспитание ги опфаќа сите практични дејности на учениците и нивно оспособување за работа во училиштето, семејството, во општеството и на пазарот на трудот. Неговата смисла се огледува во развивање на позитивен однос кон работата и

формирање на работни навики и умеења кои ќе им помогнат на учениците во идниот живот и работа.

Секое од наведените воспитни подрачја има свои цели и задачи, методи, средства и содржини преку кои се остварува. Сепак, преку методиката на воспитна работа се овозможува нивно меѓусебно поврзување и соединување во насока на остварување на целосен и сестран развој на личноста на ученикот.

Покрај овие воспитни подрачја кои се општоприфатени во педагошката литература, ќе наведеме и дека кај бугарските автори, покрај овие како актуелни и значајни видови на воспитание се вбројуваат и воспитание за формирање на поглед на светот, правно воспитание, воспитание за демократија, еколошко воспитание, полово воспитание, воспитание на дисциплина и дисциплинираност и патриотско воспитание. (Димитров, 2000; Радев, 2003).

Во однос на определувањето на воспитните подрачја, во извесен степен поинаков пристап има авторот Сузиќ (2005), кој смета дека постои т.н. „педагошки сепаратизам" кој се огледува во поделбата на воспитувањето на интелектуално, работно, морално, естетско и физичко, а при што недостасуваат емоционално и социјално воспитување (Suzić, 2005: 41).

Во овој контекст, тој смета дека има 4 воспитни подрачја, односно области во рамки на кои се опфатени 4 групи на компетенции. Овие групи на компетенции се:

1. Когнитивни (интелектуални) компетенции;
2. Емоционални компетенции;
3. Социјални компетенции и
4. Работно-акциони компетенции.

Во рамки на секоја област, авторот определува низа на компетенции, кои имаат морална и естетска димензија. Врз основа на ова создава модел на 28 компетенции, кои ги определува како компетенции потребни за XXI век. Во неговото определување се води од футуролошката димензија на воспитанието и образованието, односно на потребата сега да се предвиди кои компетенции ќе им бидат потребни на учениците во следните 20-30 години, за слободен живот во иднина, за времето во кое сега живеат и ќе живеат во иднина.

Во овој модел се содржани и воспитни подрачја кои не се опфатени во традиционалната педагогија, како што е случај со емоционалното воспитание, односно емоционалните и социјални компетенции.

Емоционалните компетенции Сузиќ ги определува како „способност за разбирање на сопствените и емоциите на другите луѓе и управување и користење на своите емоции во социјални и животни ситуации" (Suzić, 2005: 77).

Овие компетенции ѝ овозможуваат на личноста да владее со својата емоционалност. Тие опфаќаат: емоционална свест, препознавање на своите и туѓите

емоции; самодоверба, чувство за сопствената моќ и граници; самоконтрола, контрола на негативните емоции и импулси; емпатија и алтруизам; вистинољубивост, изградување на сопствени стандарди за чест и личен интегритет; адаптибилност, интегративност и прифаќање на промени и иновација, отворсност за нови идеи и пристапи.

Социјалните компетенции пак, треба да им помогнат на учениците да развијат продуктивни интергрупни односи. Овде спаѓаат: разбирање на другите луѓе и сфаќање на емоционалните сили и односи; усогласеност со групните цели и соработка; менаџмент на група: да се биде лидер и да се биде воден, создавање на меѓусебни врски, способност за уверување, организациони способности, тимска работа, комуникација; поддршка на другите и сензибилитет за развојните потреби на другите и поддржување на нивните способности; уважување на различностите, толеранција, демократија и чувство на позитивна припадност на нацијата и цивилизацијата (Suzić, 2005: 70).

2.5. Педагошка апаратура за реализација на воспитната работа

Со цел остварување на комплексните цели и задачи на воспитното делување, во методиката на воспитна работа се познати низа на методи и средства за реализација. За да ги дадат посакуваните резултати нивната примена треба да се заснова на воспоставените педагошки принципи кои овозможуваат доследност во воспитната работа. Бидејќи ова претставува широко поле за теоретска разработка, во продолжение накратко ќе се осврнеме само на посочување на најзначајното во однос на принципите, методите, средствата, формите и содржините на воспитна работа.

❖ Принципи на воспитна работа

Принципите произлегуваат од востановената концепција на воспитанието, неговите цели, задачи и утврдени закони, а претставуваат барања врз основа на кои се планира, организира и насочува воспитната работа.

Тие претставуваат општи принципи кои го опфаќаат воспитното делување врз развивање на личноста во целина, што подразбира дека се однесуваат на сите воспитни подрачја, иако во рамките на секое воспитно подрачје се определуваат и посебни принципи кои важат за одреденото подрачје.

Принципите во суштина „претставуваат појдовна основа, ориентација за теоретско и практично ситуирање на размислувањето и однесувањето" (Suzić, 2005: 416).

Во однос на определувањето на принципите на воспитната работа, постојат бројни и различни класификации кај различни автори. Ние ќе ги наведеме оние кои ги издвојуваат повеќето автори (Самоловчев, 1984; Đorđević, 1985; Влаховиќ, Ђорђевиќ, Јовановиќ и Тривиац, 1996; Попов, 2000; Костова, 2004а и Suzić, 2005), а накратко ќе

посочиме и уште неколку други кои поретко се сретнуваат, но сепак може да бидат корисни во насочувањето на воспитната работа.

Најзначајни принципи на воспитната работа се:

- ✓ Принцип на уважување на личноста на воспитаникот / Принцип на почитување на личноста;
- ✓ Принцип на лично ангажирање на воспитаникот;
- ✓ Принцип на многустраност во воспитната работа;
- ✓ Принцип на социјализација;
- ✓ Принцип на доследност во воспитната работа;
- ✓ Принцип на целисходност и насоченост;
- ✓ Принцип на организираност;
- ✓ Принцип на уважување на педагошките сознанија;
- ✓ Принцип на оптимизам во воспитната работа;
- ✓ Принцип на индивидуализација во воспитната работа;
- ✓ Принцип на разновидност на воспитните влијанија;
- ✓ Принцип на прилагоденост на возраста на учениците;

Од останатите принципи, ги посочуваме и следните:

- ✓ Принцип на воспитување преку делување;
- ✓ Принцип на трансфер во воспитанието; (Б. Џорџевиќ,1985)
- ✓ Принцип на ненасилна комуникација;
- ✓ Принцип на доверба;
- ✓ Принцип на алтруизам и емпатија;
- ✓ Принцип на емоционална урамнотеженост;
- ✓ Принцип на објективност; (Suzić, 2005)
- ✓ Принципи на колективен и индивидуален педагошки субјект и
- ✓ Принцип на воспитување во и преку општеството (Попов, 2000).

Во педагошката наука не постои една општоприфатена поделба на принципите на воспитна работа. Исто така, тие не се статична категорија, туку напротив се променливи. Со текот на времето одредени принципи престануваат да важат или пак ја менуваат својата функција. Во однос на важноста, не постои хиерархија помеѓу нив, односно не постои принцип за кој би можело да се издвои дека е поважен во однос на другите, бидејќи во воспитната практика ниту еден принцип не се применува изолирано, туку секогаш се испреплетува со останатите.

❖ Методи и средства на воспитна работа

Методите и средствата на воспитна работа се најтесно поврзани со нејзината реализација. Под поимот метод се подразбира осмислена постапка насочена кон постигнување на одредена цел. Методите на воспитување претставуваат патишта, начини и решенија за реализација на воспитно-образовните цели и задачи. Тие даваат одговор на прашањето: Како да се постапува за да може практично да се оствари целта на воспитанието? Методите ги обединуваат сите воспитни постапки чијашто цел е развој на личноста на ученикот. (Влаховиќ, Ђорђевиќ, Јовановиќ & Трнавац, 1996: 220)

Воспитната практика изобилува со мноштво на методи и средства за воспитна работа. Кои од нив ќе се применат во одредена ситуација зависи од повеќе фактори: од целта, задачите, содржините на воспитанието, од индивидуалните и возрасните особености на воспитаниците, од воспитувачот, потоа од конкретната воспитна ситуација и од целокупната воспитна атмосфера.

При изборот на методот кој ќе се примени, според Попов еден од најважните фактори е воспитувачот, бидејќи покрај објективните детерминанти големо влијание имаат и субјективните фактори, како што се педагошката оспособеност на воспитувачот, претходното искуство, неговиот карактер и лични особини и сл. Затоа, „проценката на објективните детерминанти во извесен степен е субјективна, поради што тие ги губат своите објективни карактеристики кои се замепуваат со субјективните карактеристики на воспитувачот." (Попов, 2000: 161)

Иако постојат различни класификации на методите, најприфатена е нивната поделба на:

1. Метод на убедување и уверување;
2. Метод на вежбање и навикнување;
3. Метод на поттикнување и
4. Метод на спречување (Влаховиќ, Ђорђевиќ, Јовановиќ & Трнавац, 1996; Suzić 2005)

Во продолжение, ќе ги посочиме особеностите на посочените методи и соодветните средства кои се применуваат.

✓ Метод на убедување и уверување

Методот на убедување и уверување во воспитната работа се користи со цел учениците свесно, самостојно и активно да усвојат знаења и вредности кои ќе претставуваат основа за формирање на ставови, уверувања и сопствен систем на вредности, во насока на формирање на поглед на светот. Преку овој метод се влијае информациите кои учениците ги стекнуваат и искуствата кои ги доживуваат, критички да ги оценат и да ги интернализираат, со цел тие да станат дел од нивната личност. Знаењата кои ученикот самостојно и активно ги вреднува, врз основа на што ги прифаќа

или отфрла, влијаат врз неговата емоционална компонента, која е основа за вредносно доживување. Вредносното доживување претставува цврста основа која може да ја поттикне личноста на активност и практично делување.

Преку уверувањето и убедувањето всушност се градат врски помеѓу мислите, зборовите, емоциите и делата, односно се создава единство помеѓу интелектуалната, емоционалната и волевата компонента. Уверувањето претставува основа за динамички развој на личноста, бидејќи само личноста која е навистина уверена и емоционално ги доживува и вреднува своите ставови, ќе биде внатрешно мотивирана и практично да делува.

Преку примената на овој метод наставникот влијае врз формирање на ставови и уверувања кај учениците, на градење на карактерот и формирање поглед на свет, што е во насока на изградување на личноста на ученикот.

Честопати, во воспитниот процес методот на убедување и уверување не се потпира исклучиво на знаење и усвојување факти, туку и на верување во она што го кажува наставникот. За ова, неопходен предуслов е да постои цврсто изградена доверба помеѓу наставникот и ученикот.

Како средства на методот на убедување и уверување се посочуваат следните: факти, податоци и научни сознанија; систем на вредности; општествени обичаи, навики и закони; ситуационо влијание; предавања, јавни расправи и дебати; објаснување; пример; создавање идеали; совети, поуки и етички разговори; предупредување, критика и самокритика (Влаховиќ, Ѓорѓевиќ, Јовановиќ & Ѓрнавац, 1996).

✓ **Метод на вежбање и навикнување**

Убедувањето и уверувањето ја даваат основата за преземање на одредена активност, односно за постапување, но тоа сѐ уште не значи дека ученикот со сигурност ќе преземе акција. Преку убедувањето и уверувањето се влијае на интелектуалната и емоционалната компонента на ученикот. Но, суштината на целосноста на воспитниот процес е преземање акција, односно делување. За да може ученикот да делува, неопходна е примената на методот на вежбање и навикнување.

Преку вежбање и навикнување, ученикот го усвојува и усовршува изведувањето на одредени активности. За вежбањето се определува дека „претставува повторување на некое дејствие или активност со кое се стекнува одредена вештина и навика. Вежбањето е услов за стекнување на способност за примена на знаењето" (Педагошки речник, 2002: 47). Тоа е основа за формирање на навики и умеења.

Сепак, вежбањето не подразбира механичко и несвесно повторување на активноста, туку претпоставува свесно ангажирање на ученикот, кое му помага да го сфати значењето на активноста и начинот на нејзина реализација. Откако добро ќе ја разбере и усовврши одредената активност, таа преминува во навика.

Примената на методот на вежбање и навикнување во воспитната работа има особено важно значење во изградувањето на хигиенски, културни и работни навики.

Преку вежбањето учениците ги усвојуваат овие навики и тие стануваат составен дел од нивното однесување и секојдневно функционирање, а исто така особено силно влијаат и врз успешноста на наставниот процес. Во оваа насока, една од задачите на наставниците и училиштето, покрај формирањето на поединечните навики (културни, работни и хигиенски), е сите тие да се обединат во начин на живот или животен стил, којшто исто така е резултат на вежбањето и навикнувањето.

Сепак, честопати кај воспитаниците се формираат и погрешни навики, заради што се јавува и потребата од нивно отстранување. Во овој контекст, во воспитната работа се зборува и за одвикнувањето, како процес спротивен на навикнувањето. Според Вукасовиќ, тоа е многу посложен, потежок и подолготраен процес, „процес на потиснување на лошите навики и нивна замена со нови, позитивни, при што акцентот е ставен на вежбање на новата навика и надзор" (Vukasović, 1993: 273).

Средства на методот на вежбање и навикнување се: работа, пракса и лична активност, ред и режим на работа во училиштето и општествениот живот, игра, забава и разонода, контрола од страна на наставникот, примена на правила на однесување во група, работа во мали групи и учество на ученикот во организација на наставата.

✓ **Метод на поттикнување**

Методот на поттикнување се применува за делување врз емоционалната и волевата компонента, односно кон поттикнување на позитивни емоции и донесување одлука за делување.

Како метод се применува кога ученикот се наоѓа пред тешкотија, се колеба во извршувањето на одредена активност и тогаш се користи со цел да се поттикне и мотивира да истрае и успее или пак, се користи како признание за постигнатиот успех и вложениот труд. Неговите позитивни ефекти се повеќекратни, односно ученикот се поттикнува да вложи напор во одредена активност, а постигнатиот успех предизвикува воодушевување, се јавува чувство на гордост и достоинство, се јакне самодовербата на ученикот во себе и своите способности, се поттикнува амбициозноста, се зацврстуваат позитивните чувства за различни активности (учење, спорт, учество на културни манифестации, уметничко изразување), со што кај ученикот се поттикнува и мотивот за афирмација во средината. Односно, се врши селекција и се фаворизира она што е вредно и општествено прифатливо, а се отфрла и игнорира негативното и неприфатливото.

Најчесто применувани средства на методот на поттикнување се: искажување грижа и разбирање, правично постапување, поттикнување и охрабрување на учениците, пофалба, ветување, доживување успех, признанија, награди, натпревари и оцени. (Влаховиħ, Ђорђевиħ, Јовановиħ & Трнавац, 1996)

✓ **Метод на спречување**

Спречувањето како метод на воспитната работа се применува само во ситуации кога сите останатите расположливи методи и средства не ги даваат посакуваните резултати.

Методот на спречување се определува како „систем на мерки и постапки со кои се предупредуваат и санкционираат непосакуваните видови на однесување, со цел заштита и оптимализација на функционирањето и развојот на воспитаникот и групата" (Suzić, 2005: 465).

Овој метод има превентивна и корективна функција, односно треба „да ја оневозможи појавата, манифестирањето и воспоставувањето на одредени знаења, уверувања, ставови и однесувања кои се спротивни на целта на воспитанието" (Влаховић, Ђорђевић, Јовановић & Трнавац, 1996: 231).

Соодветно на овие функции, методот на спречување има два основни облици:

1) Пресретнување – во основа ја има превентивната функција, преку која треба да се отстранат лошите примери и влијанија. Постапка која се применува е замена на мотиви, а се состои од насочување на вниманието од штетната, на друга корисна активност или однесување.

2) Присилување – неговата намена е „да предизвика негативни чувства со цел воспитаникот да се одврати од лошото однесување и да ги корегира своите постапки." Присилувањето се применува само во исклучителни ситуации, кога сите останати расположливи постапки не даваат ефект и привремено, кога воспитаникот стекнал лоша навика или намерно несоодветно се однесува. Вукасовиќ предупредува дека ако примената на присилувањето е честа и пренаглассена, тогаш добива негативна ориентација која е целосно спротивна со суштината на воспитната работа и делување врз воспитаникот. Особено треба да се внимава да не се повреди личноста на воспитаникот и „секогаш треба да се има во предвид дека тоа се воспитни мерки, а не средства за застрашување или освета" (Vukasović, 1993: 274).

Методот на спречување се употребува исклучиво во ситуации кога се манифестира неприфатливо и негативно однесување. Негативните последици од неговата погрешна употреба се многубројни: од повторување на неприфатливо однесување, намалено поведение, создавање негативен став кон наставникот и училиштето, па сé до развивање на негативни особини на личноста (тврдоглавост, непослушност, избувливост/затвореност во себе), создавање негативна слика за себе и намалена самодоверба. Токму затоа, примената треба да биде особено внимателно промислена и индивидуализирана, бидејќи во спротивност може да дадс спротивни резултати од очекуваните и да се одрази негативно врз личноста на воспитаникот.

Методот на спречување се применува преку употреба на многу средства, при што најголем дел од нив се превентивни и имаат за цел да му укажат на ученикот за можните негативни последици. Доколку сите останати применети методи и превентивни средства не ги дадат очекуваните резултати, се применуваат построгите средства на методот на спречување. Всушност, неопходно е да постои градација во однос на примената на воспитните средства, од поблаги кон построги.

Исто така, друг услов при нивната примена е наставникот добро да ги познава своите ученици-воспитаници и при изборот на средствата да се води од нивните индивидуални особини, за да не дојде во ситуација да примени воспитно средство кое

не само што нема да ги даде посакуваните, туку ќе даде спротивни и негативни резултати.

Наставникот треба да се труди да утврди кои се причините кои довеле до неприфатливо однесување и да се обиде истите да ги отстрани, а причината за примена на воспитната постапка секогаш треба да му биде јасно образложена на воспитаникот.

Притоа, секогаш треба да се има во предвид дека воспитувањето не е репресивен, туку творечки чин на градење на личноста на ученикот и создавање на најблагородните човечки особини. Во постигнувањето на неговата цел, педагогијата има на располагање мноштво на методи и средства, кои со правилна примена ги даваат посакуваните резултати.

Историски гледано, средствата за спречување отсекогаш биле присутни во воспитната практика, но сфаќањата за нив, толерантноста и прифатливоста на нивна употреба била различна. Од средниот век, кога примената на најстроги и сурови физички казни била сосема вообичаена и прифатлива, па дури се сметала и за пожелна, па сè до денес кога физичките казни и останати средства се најстрого забранети, покажуваат како се менува и модифицира сфаќањето за потребата од примена на методот на спречување.

Средствата за спречување и денес се присутни и нивната примена е определена и регулирана со разни правилници, па дури и законски одредби. Сепак, какви ефекти ќе даде нивната примена зависи од наставникот-воспитувач и неговата педагошка оспособеност.

Средствата на овој метод се најразновидни: знаци на неодобрување и несложување со текот и начинот на работа и однесувањето на воспитаникот; приговори, замерки и опомени; супституција; критика; закана, барање, осуда, заповед, забрана и наредба; оцени; поведение и казна. (Влаховиќ, Ђорђевиќ, Јовановиќ & Трнавац, 1996: 231). Дополнително, Самоловчев (1984) и Вукасовиќ (1993) ја определуваат и контролата, односно надзорот како средство на методот на спречување.

Покрај воспитните методи, не треба да се занемари фактот дека и дидактичките методи имаат своја воспитна димензија. Во наставната работа, неопходно е дидактичките методи да се применуваат во единство со воспитните, со цел да се влијае врз развивање на сите потребни знаења, особини, вештини и компетенции кај учениците.

Други фактори кои исто така имаат важна улога и соодветно партиципираат во остварувањето на воспитното делување се и наставникот како личност, емоционалната атмосфера, воспоставените интерперсонални односи и друго.

На крај ќе заклучиме дека педагошката наука и методиката на воспитна работа изобилуваат со мноштво на методи и средства на воспитна работа. Едно исто воспитно средство или постапка може да даде различни резултати, кои може да бидат позитивни или негативни, посакувани или непосакувани. Каков ќе биде крајниот исход, не зависи само од примената на еден одреден и изолиран метод или средство, туку од севкупната организација на воспитната работа. Оттука, честопати примената на еден ист метод кај

различни наставници, со различни воспитаници дава различни резултати. Успешното воспитно делување на наставникот е резултат на способноста за примена на разновидни методи и средства, на личните особини на наставникот и добро познавање на индивидуалните особености на воспитаниците, со цел наставникот да може да го пронајде најдобриот пат за остварување на посакуваните цели.

❖ **Содржини и форми на воспитна работа**

Составна компонента на воспитната работа се и формите и содржините.

Формите на воспитна работа се однесуваат на начинот на организирање на воспитната работа, во согласност со определените цели и задачи. Во зависност од конкретната воспитна ситуација, се утврдува и структурата на формите, односно методите и средствата кои ќе се применат, воспитаниците – учесници и времетраењето на предвидената активност.

Како дел од воспитниот процес, формите се најретко разработувани. Во нашата литература речиси и да не се сретнува нивна конкретна класификација, туку најчесто се зборува за реализација на воспитната работа во наставата, преку воннаставните и вонучилишните активности.

Една поопширна класификација на формите дава Попов (2000) кој ги класифицира врз основа на два критериуми: содржински и формален критериум.

Според содржинскиот критериум, разликува: форми поврзани со содржините и задачите на воспитниот процес (формите на воспитание во интелектуално, морално, естетско, работно и физичко воспитание), форми поврзани со наставата по одделни наставни предмети, воннаставни и вонучилишни форми на воспитание.

Во однос на формалниот критериум, се класифицираат според: факторите од социјалната средина кои го организираат и остваруваат воспитното делување (форми на воспитание во семејството, во предучилишните установи, во основно и средно образование, во институции за високо образование, културни установи), возраст на објектите на воспитно делување (форми наменети за предучилишна, во училишна, млада возраст), квантитативен и квалитативен состав на објектите на воспитно делување (индивидуални, групни, масовни и според место на реализирање (Попов, 2000: 184-188).

Содржините пак, се однесуваат на она што воспитаниците треба да го усвојат како знаење или стекнат како навика, а што ќе придонесе во квалитативно менување на личноста.

Бидејќи воспитната работа опфаќа широко поле на дејствување во формирањето на личноста, односно формирање на ставови, уверувања, развивање на лични особини и изградување на карактерот и волјата кои се отсликуваат во односот кон себе, кон работата, кон другите луѓе и општествената средина, таа изобилува со мноштво на содржини.

3. ВОСПИТАНИЕТО И ОСТВАРУВАЊЕТО НА ВОСПИТНАТА РАБОТА

Целокупното воспитно делување е насочено кон остварување на поставената цел. Целта ја претставуваат посакуваните резултати кои сакаме да ги постигнеме преку воспитното делување. Во конкретната воспитна практика резултатите се опишуваат преку одредено посакувано однесување или особини на воспитаниците кои е пожелно да ги стекнат или усвојат.

„Резултатите од воспитниот процес се негови крајни, завршени состојби кои се одразуваат во однесувањето на ученикот како зависни променливи. Резултатите се огледуваат во *воспитаноста*. Таа претставува интегративно својство на личноста, преку кое се изразува степенот на постигнати воспитни резултати, кои може да се измерат и оценат." (Радев, 2001: 122)

Како што во неколку наврати досега истакнавме, една од потешкотиите во остварувањето на воспитната работа и воспитната функција на училиштето, се однесуваат токму на мерење и вреднување на постигнатите резултати.

Вреднувањето на воспитните резултати, како и воопшто истражувањето на воспитните појави е проследено со низа на методолошки потешкотии. Тие произлегуваат од самата природа на појавите кои се предмет на проучување односно, воспитните прашања се однесуваат на комплексни, сложени и деликатни појави. Од една страна, тие се повеќедимензионални и врз нив влијаат мноштво на фактори, чие делување е тешко точно да се утврди или изолира. Од друга страна, овие појави се тесно поврзани со личноста, нејзината индивидуалност и единственост, но кои исто така се отсликуваат и во односот кон средината. Често пати се однесуваат на прашања кои се интимни и тешко доверливи. Во ситуации кога постојат одредени конфликти, свесни или несвесни, јавни или прикриени, во самата личност или помеѓу личноста и средината, тогаш се доведува во прашање и веродостојноста и искреноста на она што личноста го манифестира.

Според Њуман и Фридман (Neuman and Friedman, 2010) потешкотиите произлегуваат оттаму што овие појави се високо индивидуализирани, тешко е јасно да се определат и директно да се вреднуваат.

Во овој контекст, во однос на истражувањето на воспитните појави, Самоловчев (1984) истакнува дека е тешко да се зборува за „определена воспитна развиеност на еден субјект. Но, тоа не значи дека тие се и немерливи, бидејќи секоја воспитна појава има своја материјална заснованост, содржана во знаењето, физичката развиеност или навиката, во присуството на емоциите, во волевиот и интелектуалниот напор, во определената „воспитна" обноска, па со самото тоа имаат своја појавна, видлива страна, која овозможува нивно воочување и мерење." (Самоловчев, 1984: 112)

Ова се само дел во низата на методолошки потешкотии при проучувањето на воспитните појави. Сепак, заради обемот на оваа проблематика, во продолжение ние ќе се задржиме на вреднување на постигнатите резултати низ конкретната воспитна практика.

Во недостаток на соодветна литература и теоретска разработка на овие прашања кај нас, во продолжение ќе се осврнеме на сознанијата од западната литература, каде прилично разработени се прашањата кои се однесуваат на афективното учење и таксономијата во афективното подрачје. Нивното определување, кое што подолу ќе го прикажеме, најтесно може да го поврземе со резултатите од воспитната работа.

За афективното учење Њуман и Фридман (Neuman and Friedman, 2010) определуваат дека се однесува на промени во чувствата, ставовите и вредностите кои го обликуваат мислењето и однесувањето. Резултатите од афективното учење првенствено се однесуваат на промени во личноста, односно промени во смоциите, ставовите и вредностите. Тие во себе ги инкорпорираат когнитивните елементи, однесувањето на личноста, вредностите и чувствата. (Neuman & Friedman, 2010). Овие резултати МекМилан (McMillan, 2007) ги нарекува афективни резултати (affective outcomes).

За да може да се вреднуваат овие резултати, најпрво е неопходно да се определи кои цели треба да се постигнат. Во овој контекст, МекМилан зборува за афективни цели за кои одредува дека: „под афективни цели не се подразбираат само емоциите, туку цел склоп на вредности, ставови, сликата за себе, сфаќање на светот околу себе, кои покрај емоциите во себе ги вклучуваат и уверувањата, односно когнитивните уверувања на личноста." Тој ги определува следните афективни цели: ставови, интереси, вредности, мислења, склоности, мотивација, слика за себе и самовреднување, емоционален развој, социјални врски и односи, алтруизам, морален развој и училишна клима (McMillan, 2007: 296-297).

Од прикажаната определба на афективните цели се воочува дека тие не се однесуваат исклучително на емоционалното (афективно) подрачје на личноста, туку исто така го опфаќаат и когнитивното подрачје. Со ова повторно се посочува дека воспитните и образовните резултати се меѓусебно најтесно поврзани.

3.1. Определување и конкретизирање на целите

Заради комплексноста во однос на сето она што го опфаќаат афективните цели, неопходно е нивно конкретно определување. Затоа во продолжение најпрво ќе се осврнеме на Блумовата таксономија на целите во афективното подрачје која е најшироко прифатена.

Блумовата таксономија на целите првенствено се однесувала на целите во когнитивното подрачје (Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain), а подоцна била создадена и Таксономија на целите во афективното подрачје

(Taxonomy of educational objectives. Handbook II: The affective domain) (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964; Krathwohl, 2002).

Оваа таксономија на целите во афективното подрачје се однесува на емоционалниот аспект, односно како емоционално ги доживуваме, прифаќаме и се справуваме со случувањата околу нас, манифестирано преку ставовите, чувствата, вредностите, интересите и мотивацијата. Преку неа се дава хиерархија во областа на афективното подрачје која посочува на континуитет во емоционалното однесување на личноста.

Хиерархијата во афективното подрачје се состои од 5 нивоа:

1. Восприемање, стекнување – се однесува на свесноста и подготвеноста за воочување и восприемање на одредена појава, настан или идеја. Укажува на селектирано и насочено внимание кон појавата.
2. Одговор – укажува на подготвеноста да се даде одговор на воспримената појава и да се искаже задоволство, најпрво преку согласност, а потоа и преку прифаќање и признавање.
3. Вреднување – се однесува на прифаќање на појавата како вредност, преку посветеност и преферирање.
4. Организирање – се врши концептуализирање и организирање на новата прифатена вредност во веќе постоечкиот вредносен систем.
5. Карактеризација – се однесува на организирање на целокупниот вредносен систем и конзистентно однесување во согласност со вредностите кои личноста ги прифатила и интернализирала во својот вредносен систем. Вака организираниот вредносен систем станува дел од целокупната животна филозофија и животен стил. [2]

Таксономијата на афективните цели ја наведуваме бидејќи сметаме дека е подеднакво важно наставникот да ги познава таксономиите на когнитивните и афективните цели. Нејзиното познавање му овозможува на наставникот јасно и конкретно да утврди која е неговата цел и да оцени до кој степен ученикот ја постигнал таа цел.

За утврдување на резултатите од афективното учење, Neuman and Friedman даваат поинаква таксономија од онаа на Krathwohl and Bloom. Главната разлика е што укажуваат на потребата да се направи јасна дистинкција помеѓу два аспекти на афективното учење: 1) првиот се однесува на надворешните фактори кои влијаат врз чувствата, ставовите и мотивацијата на ученикот, односно средината за учење, материјалот односно наставните содржини и самиот наставник, наспроти внатрешните

[2] Извори: (Meflessel, Michael & Kirsner, 1969; Issacs, 1996; Bohlin, 1998)

кои се директно поврзани со процесот на учење, а се однесуваат на ставовите, чувствата кои се создаваат или менуваат како резултат на самиот процес на учење и се поврзани со личното искуство на ученикот. Ова укажува на потребата да се направи јасна разлика помеѓу ставовите за учењето и самиот процес на учење. Преку оваа таксономија се отфрлаат надворешните фактори, а таксономијата се однесува исклучиво на процесот на афективно учење.

Таксономијата на афективно учење која ја предлагаат Neuman and Friedman (2010) (Neuman's Taxonomy of Affective Learning) исто така се состои од 5 нивоа:

1. Идентификација – опфаќа идентификување на сопствените вредности и ставови и разграничување на различни идеи и сознанија.
2. Разјаснување – се однесува на разјаснување на сопствените чувства и вредности, разбирање на нивниот извор и значење за личноста.
3. Истражување – на ова ниво се истражуваат последиците и ограничувањата од сопствените ставови и чувства, преку споредба со други, различни од нив.
4. Модификација – се врши извесна промена која може да се однесува или на самите вредности и ставови на личноста или пак на начинот на кој ги доживува. Ова се опишува преку процесите на асимилација и акомодација.
5. Карактеризација – опфаќа интернализација на вредностите и ставовите во постоечкиот систем на вредности.

Конкретното определување на афективните цели ги вклучува следните дејства/глаголи: брани, оправдува, застапува, дебатира, промовира, прифаќа, одбива, споделува, потврдува, расправа. (Neuman & Friedman, 2010)

Прикажаните таксономии ја посочуваат последователноста и нивото во остварување на афективните цели. Меѓутоа, подеднакво важно прашање е и јасното определување на целите.

Затоа, во продолжение ќе се осврнеме на конкретните афективни цели кои ги определува МекМилан (2007), со посочување на можностите за нивна примена во воспитно-образовната практика.

- *Ставовите* го претставуваат позитивното или негативно доживување на одредени појави. Тие се показател што ученикот сака или не сака, што му е пријатно/непријатно, посакувано/одбивно и сл. Во наставата, како конкретни цели во однос на ставовите, може да се определат: развивање на позитивен став кон учењето, кон одреден наставен предмет, потоа кон наставникот, кон извршување на училишните обврски, соработка со останатите ученици или пак развивање на негативен став кон изостанување од училиште, недисциплина, лажење, физички пресметки, употреба на алкохол и сл.

Формирањето на ставови во себе ги вклучува интелектуалната, емоционалната и волевата компонента. Остварувањето на секоја од нив претставува посебна и конкретна

воспитна цел, при што со нивно етапно и поединечно постигнување се остварува крајната цел.

На пример, доколку целта е развивање негативен став кон алкохолизмот, најпрво треба учениците да се запознаат со негативните последици од прекумерната употреба на алкохол по здравјето на човекот, потоа негативно да ја доживуваат и на крај да избегнуваат прекумерна лична употреба на алкохол.

o *Вредностите* укажуваат што личноста доживува како вредно и пожелно. МекМилан препорачува дека е најпожелно наставникот да се држи до вредности кои не се контроверзни и кои се јасно поврзани со целите по соодветниот предмет. На пример: чесност, правда, слобода, почитување на другите и сл.

o *Мотивацијата* е тесно поврзана со постигнување на резултати во учењето. Степенот на мотивација покажува колку ученикот ќе се ангажира во постигнување на резултати.

Според Теоријата на очекуваност (Vroom, 1964) мотивацијата е производ на три фактори: очекуваност, инструменталност и вредност. Очекуваноста се однесува на тоа колку личноста верува и очекува дека ќе биде успешна. Таа е показател на самоефикасноста или колку личноста верува во своите способности за да ја постигне посакуваната цел. Инструменталноста ја покажува врската помеѓу успехот од активноста и наградата, а вредноста покажува како личноста ќе ги вреднува постигнатите резултати. (Белевска, 2009)

Врз основа на ова може да се определат и посебни цели поврзани со мотивацијата:

- Ученикот верува дека е способен и ќе успее да ја изврши зададената задача (да прочита одредена книга, пр.„Злосторство и казна“);
- За извршената задача ќе добие позитивна оцена;
- Верува дека е важно и вредно да ја усвои зададената содржина (да ја сфати суштината на книгата и поентата на авторот и соодветно да ја вреднува).

o *Сликата за себе и самовреднувањето* се важен дел од процесот на формирање на личноста. Тие се мултидимензионални и составени од повеќе компоненти. На пример, слика за своето тело, слика за своите способности по одреден наставен предмет, пр. јазик или математика, слика за себе во однос на способноста за воспоставување социјални врски и односи со врсниците, потоа самодоверба, самопочит, самодисциплина итн. Сите тие ја формираат целокупната слика за себе и секоја од наведените може да претставува посебна цел.

Имајќи во предвид дека генералната слика за себе е условена од влијанието на повеќе фактори кои делуваат надвор од воспитно-образовниот процес, како и дека секоја од овие компоненти претставува чувствително прашање за учениците, особено во периодот на адолесценција, МекМилан укажува дека наставникот повеќе треба да се

насочи кон градење кај учениците на академска слика за себе, односно самопроцена на воспитаниците како ученици по одреден наставен предмет (McMillan, 2007: 301).

Сметаме дека за потполна реализација на воспитните задачи преку наставата по одреден наставен предмет, со остварувањето на поставените цели, воспитаниците исто така градат слика и ги вреднуваат и останатите аспекти од својата личност, на пример колку се исполнителни, упорни, дисциплинирани и доследни во извршувањето на зададените обврски. На овој начин систематски се влијае во изградување на целосна слика за себе и како ученик и како личност.

- *Изградувањето на социјални врски и односи* како цели се однесуваат на развивање вештини за комуникација и интеракција со врсниците, развивање пријателство, доверба, емпатија, способност за решавање конфликти и сл. Во нивното остварување како поспецифични цели може да се определат: разговарање со врсниците, слушање, споделување, размена на искуства, давање придонес во заедничките активности и сл. Тие треба да претставуваат цели во работата на секој наставник, без разлика на наставниот предмет кој го предава.

- *Позитивната училишна клима* се огледува во чувството на сигурност, поддршка и заштита на ученикот во училишната средина. Како посебни цели кои може да се определат МекМилан ги наведува: припадност, вклучување, кохезија, влијание, компетитивност, комуникација, насоченост кон задачите, формалност во поставување и спроведување на правилата, грижа и др. (McMillan, 2007: 303)

Позитивните ефекти од остварувањето на афективните цели биле потврдени преку истражувањето спроведено од Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) врз повеќе од 233,000 ученици. Со ова истражување преку кое се утврдувале ефектите од социо-емоционалното учење, се утврдило дека тоа влијае позитивно врз развивање на вештини и особини кај учениците како емпатија, поголема свесност за себе, самоконтрола и способност за справување со негативните емоции, а се намалува појавата на депресивност и анксиозност. Исто така се востановило и дека овие резултати имаат позитивно влијание и врз други аспекти, како што се на пример дисциплината и остварување на повисоки академски резултати (според Davidson, наведува Goleman, 2008)

3.2. Вреднување на постигнатите резултати

Бидејќи афективното учење претставува најсложен и најкомплексен вид на учење, вреднувањето на постигнатите резултати треба да опфаќа повеќе компоненти. Овде ќе наведеме неколку можни пристапи во вреднувањето.

Според Њуман и Фридман (2010) вреднувањето на постигнатите резултати се врши преку утврдување на когнитивните знаења и набљудување на однесувањето. За оваа цел, тие создале инструмент со кој се вреднуваат 4 аспекти, врз основа на кои се утврдува дали и во колкав степен се постигнати утврдените цели. Аспектите кои се

вреднуваат се: квалитет на когнитивната компонента, насоченост на однесувањето, изразување на чувства, вредности, етички и морални обврски и нивно вградување во сопствениот вредносен систем. За секој од овие аспекти се одредува дали минимално ги задоволува, ги задоволува или ги надминува очекуваните барања.

Посложен е пристапот на МекМилан (2007), кој наведува три методи кои наставникот може да ги примени во секојдневната пракса за вреднување на постигнатите резултати, во однос на утврдените афективни цели. Тие се: набљудување на ученикот, известување од учениците и оценки од врсниците. Со оглед на комплексноста на вреднувањето, истакнува дека е потребно да се користат повеќе методи и техники истовремено, кои ќе бидат насочени и кон секој ученик одделно и кон групата во целина.

➢ *Набљудување на ученикот* – овој метод се однесува на систематско набљудување на однесувањето на ученикот, преку кое наставникот утврдува дали и колку се постигнати поставените цели.

МекМилан дава насоки според кои наставникот треба да одреди како и што ќе набљудува. Во зависност од поставената цел, потребно е да изготви листа на однесувања на учениците. За секое од нив се одредуваат 3 димензии: 1) насоченост – позитивно или негативно; 2) фреквентност и 3) интензивност. Во зависност од степенот на нивната изразеност, се одредува дали ученикот има позитивен (пристапувачки) или негативен (избегнувачки) став кон одредена појава или прашање.

Набљудувањето може да биде структурирано или неструктурирано. Кај структурираното набљудување се користат претходно подготвени чек листи или скали со рангови.

На пример, доколку наставникот сака да утврди колку ученикот е самодисциплиниран, потребно е да изготви листа на однесувања кои се позитивно или негативно насочени во однос на ова прашање. Пример за позитивно насочени би биле: не доцни на час, секогаш е уреден, подготвен е за часот, редовно ги извршува зададените задачи, ги почитува утврдените рокови и сл., додека пример за негативно насочени би биле: доцни на час, неуреден е, не ги извршува зададените задачи, не ги почитува роковите за работа и сл.

Кај неструктурираното набљудување наставникот, според целта за која сака да утврди дали е постигната, го регистрира однесувањето на ученикот во повеќе ситуации, преку нивно анегдотско забележување и потоа, врз основа на повеќе слични ситуации, изведува заклучок за однесувањето на ученикот кое е поврзано со одредената цел, односно одреден став, мотивираност, воспоставување на социјални врски и сл.

➢ *Известување од учениците* – наставникот може да дојде до информации за постигнатоста на одредени резултати и преку учениците. За таа цел може да се применат: интервју или разговор, прашалници и оценки од врсниците.

Интервју или разговор – информациите наставникот ги добива преку секојдневната комуникација со учениците, односно низ индивидуален или групен разговор, учеството во дискусии или преку непосредна комуникација. Кај овие техники основно е да постои доверба и почит помеѓу наставникот и ученикот, со цел ученикот да може да ги искаже своите мислења и ставови. Сепак, наставникот секогаш треба да има во предвид дека учениците може да останат затворени или да не искажат и манифестираат одредени мислења за кои сметаат дека се разликуваат од оние на наставникот, групата или средината. Во вакви ситуации, потребно е наставникот да ги воочи и невербалните манифестации и однесувања на учениците, кои исто така може да му помогнат во вреднување на постигнатите резултати.

Прашалниците може да бидат различно конструирани, на пример да содржат скали за рангирање, прашања од отворен тип, прашања со понудени одговори и сл.

➢ *Оценки од врсниците* – најчесто се применуваат со цел да се утврди какви односи преовладуваат во групата, колку одредени ученици се прифатени во групата, кои се најпопуларни, а кои помалку популарни ученици и сл. Техники кои наставникот може да ги примени се погоди – кој и социограм. (McMillan, 2007: 305-321)

Во овој контекст, ќе го наведеме пристапот во Данскиот образовен систем. Таму, како што истакнуваат Veugelers and Vedder (2003) во однос на вреднување на постигнатите резултати, конкретно на вредностите, постои сфаќањето дека наставникот не треба да ги вреднува вредностите кои ги усвоил ученикот, пред сé заради почитување на правото на слободно изразување на вредностите. Односно, се прави разлика и се поставува граница во однос на вреднување на постигнатите резултати на одреден наставник по соодветниот наставен предмет и индивидуалното вреднување на ученикот. Колку наставниците биле успешни во пренесување на вредностите на учениците, се оценува преку постигнатите резултати по соодветната програма или на ниво на клас, но не и во однос на секој ученик поединечно, односно на индивидуално ниво. Меѓутоа, бидејќи формирањето вредности е важен дел од образовниот процес, особено во средното образование, вниманието е насочено кон развивање на когнитивни, комуникативни и социјални вештини на учениците кои ќе им помогнат да ги искажат своите вредности. Затоа во Данска учениците се поттикнуваат да ги искажуваат своите вредности. Исто така, со повеќе истражувања се потврдило дека ова е позастапено во средните отколку во основните училишта, што покажува дека при формирањето вредности, како фактор чие влијание особено треба да се земе во предвид е возраста на учениците.

На крајот, ќе заклучиме дека јасното определување на целите на воспитната работа и вреднување на постигнатите резултати ги претставуваат првата и последната алка во синџирот на воспитно делување на наставникот врз ученикот. Воспитното делување и целокупната воспитна работа, како што веќе напоменавме претставува долг и сложен процес, кој првенствено се однесува на делување врз емоционалната и волевата компонента на личноста. Ако ги имаме во предвид сложеноста на овие две компоненти на личноста на ученикот и како тие конкретно се манифестираат кај секој

одделен воспитаник, ќе ја воочиме и тежината на вреднување на постигнатите воспитни резултати.

Во овој контекст, јасното определување на целта на воспитно делување е особено важно, бидејќи наставникот треба точно да знае што сака да постигне и кон што ќе го насочи своето делување. Воспитната работа во целина е насочена кон развивање на комплетна личност на ученикот, меѓутоа вака поставена, ова претставува премногу општа цел, која за да може наставникот да ја оствари, потребно е да ја конкретизира преку поставување на поедноставни и појасни цели, на пример: создавање на позитивен или негативен став кон одредена појава или изградување на некоја вредност кај учениците. Вакви цели, кои се насочени кон личноста на ученикот, може да определи секој наставник, без разлика на наставниот предмет кој го предава. Остварувањето на овие помали цели ќе го приближи наставникот кон остварување на својата крајна и во воспитна смисла „голема цел" – изградување на личноста на ученикот.

Таксономијата на целите во афективното подрачје пак, му овозможува на наставникот во секој момент од воспитниот процес да утврди до каде, односно до кое конкретно ниво стигнал во остварувањето на поставената цел.

На крајот од овој процес е вреднување на постигнатите резултати. Како што видовме, неколку автори предлагаат мошне сложен пристап за вреднување на резултатите, кој опфаќа примена на мноштво на техники и инструменти кои треба да му овозможат на наставникот да добие сеопфатен увид во постигнатите резултати.

Резултатите од воспитната работа не може да се утврдат преку тестирање, туку бараат поосмислено, планирано и долготрајно набљудување на промените кои настануваат кај воспитаникот во однос на неговите емоции, ставови, вредности, особини, карактер, волја и начин на однесување. Но, токму тежината во вреднување на постигнатите резултати уште еднаш посочува на комплексноста на нивната реализација.

За да може наставникот успешно да ги воочи квалитативните промени во личноста на ученикот, потребно е и наставникот да биде соодветно оспособен, односно да поседува знаења и способности за целите кои треба да ги постигне низ конкретното воспитно делување и на кој начин да ги вреднува постигнатите резултати.

Затоа, нашата цел во овој дел беше да посочиме на комплексноста на одредувањето и вреднувањето на воспитните цели, но секако дека ова претставува сложено прашање за кое е потребно подетална разработка, со цел да им се овозможи на наставниците правилно да се оспособат за вреднување на постигнатите резултати од воспитната работа.

4. ПЛАНИРАЊЕ И РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНАТА РАБОТА ВО РАМКИ НА УЧИЛИШТЕТО

Училиштето како институција го носи можеби најголемиот товар во градење и создавање подобра иднина. Во него „се раѓаат" и создаваат идните прогресивни сили на општеството и носители на целокупниот општествен развој. Но, ваквата улога покрај привилегијата, носи и голема одговорност.

Постигнувањето на слаби или високи резултати во работата на училиштето се рефлектира врз целокупниот општествен живот. Ниските резултати од образовната работа имаат директни импликации на пазарот на трудот, преку произведување на работна сила која е недоволно подготвена и оспособена за директно вклучување во процесот на работа. Сепак, со многу пошироки и посериозни последици е недоволното остварување на воспитната работа, кое се манифестира преку „општествени" импликации. Тие се отсликуваат во однесување кое се судира со воспоставените норми и правила (деликвентно однесување на младите, алкохолизам, наркоманија, вандализам, агресивно однесување, кршење на законите), но и со многу далекусежни последици како непостоење на сопствен критички став и мислење, потчинување на манипулативни влијанија, социјална изолација, отсуство на работни и културни навики, непочитување на општоцивилизациските вредности и низа други.

Затоа, остварувањето на воспитната функција и воспитната работа во училиштето претставува комплексна и сложена задача. За да ја реализира својата задача, воспитната работа во училиштето треба да биде со „проблемски карактер и мобилизаторска по природа" (Трнавац, 1985: 15).

За таа цел, неопходно е да постои нејзино соодветно планирање и програмирање. Тоа претставува сложен процес кој ги опфаќа активностите на училиштето во целина како институција и во рамки на неа, воспитното делување на секој субјект.

Сеопфатното остварување на воспитната функција на училиштето претпоставува темелно планирање со кое точно, конкретно и јасно ќе бидат определени целите, задачите, но и патиштата и методите за нивно остварување.

Авторката Попова - Коскарова (2009) ги наведува приоритетните задачи на современото училиште од воспитен аспект, на кои треба да им се даде императивно значење. Тие се:

- ✓ Училиштето да развива заедништво и меѓусебно разбирање, односно заемна помош, солидарност, другарство, кооперативност и емпатија во духот на педагогијата на заедништво;

- ✓ Да применува современи стратегии, вештини и техники за ефикасно менаџирање со проблематичното однесување на учениците;
- ✓ Да развива програми за разрешување на конфликти и насилства во училиштата;
- ✓ Да развива културни навики и потреби;
- ✓ Да развива еколошка култура и свест за зачувување на животната средина;
- ✓ Превентивно да делува против пороците на денешницата;
- ✓ Да ја интензивира соработката со родителите. (Коскарова, 2009: 22).

Во досегашните законски и програмски определби, одредувањето и планирањето на воспитната работа е мошне општо. Имено, со националните документи се определени основните насоки и цели кон кои се стреми нашето образование, како развивање на компетентен, креативен, граѓански ориентиран и етички изграден човечки капитал, воспитан во духот на општоцивилизациските вредности: знаење, демократичност, правичност, толеранција и хуманост (МОН, Национална програма, 2006: 20). Сепак, ваквото определување е широко и недоволно конкретизирано. Притоа, неговата разработка низ конкретни документи е мошне сиромашна и речиси воопшто и да не се наоѓаат одредби со кои конкретно се уредува остварувањето на воспитната работа.

За илустрација, од позначајните законски документи ќе ги издвоиме одредбите и аспектите кои се поврзани со воспитната функција на училиштето.

Така на пример, во Законот за средно образование она што може да се издвои дека се однесува на воспитната компонента, се единствено педагошките мерки кои се применуваат при неисполнување на обврските на ученикот и одредби кои се однесуваат на советување на родителите при несоодветно однесување на учениците (Член 57 и 58).

Во Законот за педагошката служба се одредува дека надлежностите на оваа служба се однесуваат на прашања „значајни за унапредување на личниот, психолошкиот, социјалниот, културниот и воспитно-образовниот развој на учениците" (Член 1), преку промовирање мерки за нивен развој, давање стручно мислење за асоцијално, неетичко и неморално однесување на ученикот (Член 4) и сл.

Главно може да констатираме дека со законските одредби се утврдуваат мерките за неисполнување на обврските или непочитувањето на востановените норми.

Поконкретно определување на воспитните аспекти од воспитно-образовната работа има во наставните програми. Од извршената анализа на наставните програми за средно образование, ќе ги издвоиме општите и конкретни цели кои се однесуваат на:

- Овозможување рамномерен развој на когнитивното, психомоторното и афективното подрачје на личноста на ученикот;
- Усвојување на општествено прифатливи карактерни особини и модели на однесување;

- Изградување на вредносни системи компатибилни со фундаменталните вредности на демократското општество;
- Изградување на свест за себе, изградување на сопствен став и убедување, формирање на позитивни особини на личноста (самодоверба, одговорност, рационалност, упорност, истрајност, прилагодливост, способност за соработка), стекнување на работни, културни, етички и естетски навики, развивање на способност за критичко мислење и расудување, изразување и аргументирање на личен став;
- Развивање свест за македонскиот национален идентитет, всадување љубов и почит кон културата и културното наследство, почитување на интегритетот на својата и другите држави;
- Развивање позитивен став кон културите на другите народи, респект за различноста на културите, развивање способност за меѓукултурна комуникација и прифаќање на предизвиците кои произлегуваат од живот во мултиетнички и мултикултурни средини;
- Почитување на општоцивилизациските достигнувања;
- Воспитување за мир и демократија[3]

Во програмите по одделни предмети (историја и математика) посебно е одредена и воспитната функција на соодветната програма која има за задача „изградување на хуманистички, морални и естетски вредности на личноста и подготовка на младите за подоцнежниот живот и работа во духот на мирот, соработката, меѓународното почитување и разбирање." (БРО, Наставна програма по историја за I година, 2005: 3) и „изградување и развој на позитивни особини на личноста, како упорност, истрајност, рационалност" (БРО, Наставна програма по математика за I година, 2001: 1).

Сепак, во наставните програми по одделни наставни предмети речиси и воопшто не се определуваат цели кои се однесуваат на воспитната работа (на пример во наставните програми по географија и хемија).

Заклучокот што може да го извлечеме е дека определувањето на воспитните цели во законските и програмски определби кои се однесуваат на средното образование, е мошне општо и сé уште недоволно конкретизирано, односно останува на ниво на општо определување на воспитните цели, без поконкретна определба преку утврдување на конкретни задачи и начини за нивна реализација, како и пристап во вреднување на постигнатите резултати.

До ваков заклучок доаѓа и Котева – Мојсовска (2009), која анализирајќи ги целите на основното образование, заклучува дека општото и некончретно

[3] Наставни програми по македонски јазик и литература, англиски јазик, математика, хемија, историја, географија и ликовна уметност.

определување на целите кои се однесуваат на воспитната компонента, остава широки можности за субјективизам и во толкувањето, но и во реализацијата. Затоа, смета дека „конкретизирањето на воспитните цели треба да го следи целокупното однесување на наставникот и останатите субјекти и примарно да произлегува од повисоките одговорни инстанци, односно на национално ниво" (Мојсовска, 2009: 36-37).

Соодветно на ова, предлага конкретизирањето на воспитните цели да се изврши на три нивоа. Првото ниво смета дека треба да се однесува на конкретизирање на воспитните цели на државно ниво, што треба да опфати изработка на глобална програма за воспитание. Второто опфаќа конкретизација на воспитните цели на ниво на училиште, преку изработка на периодични програми и цели, определување на активности за воспитно дејствување и донесување кодекс на однесување на сите субјекти во наставниот процес, додека третото ниво се однесува на конкретизација на целите, соодветна на одредена возраст на учениците.

Во конкретната воспитно-образовна практика на училиштето, планирањето на остварувањето на воспитната функција се утврдува преку годишните програми за работа на училиштето.

Конкретно, за појасна илустрација, направивме анализа на годишната програма за воспитно-образовна дејност на средното училиште СОУ „Кочо Рацин" во Свети Николе, за учебната 2011/2012 година, во кое беше реализирано дел од истражувањето.[4] Од неа ќе издвоиме неколку сегменти.

Во програмата се определува дека мисија на училиштето е „градење на квалитетен живот преку осознаени лични и колективни искуства, потреби и интереси на поединецот и негов активен однос кон животните вредности", а визија е „респектибилно училиште со јасно дефинирани приоритетни цели и задачи, ученици со стекнати знаења и вештини и позитивна училишна клима, како расадник на култура, знаење и просперитет." Во ова училиште воспитната функција се огледува во почитување на дигнитетот на ученикот и наставникот, при што ученикот е во улога на активен субјект во целокупниот воспитно-образовен процес.

Во делот во кој се одредуваат подрачјата на промени и приоритети, како едно од подрачјата се определува училишната култура, каде потребите се поврзани и се однесуваат на редовност на учениците на наставата, почитување на кодексот на однесување на наставниците и учениците и воспоставување екокодекс на сите вработени во училиштето, како и подготвување и реализирање на екопроекти на ниво на училиште. Во прилог на ова, ќе го пренесеме и утврдениот Кодекс на однесување.

Од останатите предвидени активности за конкретната учебна година, ќе ги издвоиме следните:

- *Активности за заштита и унапредување на здравјето на учениците.* Тие се насочени кон две конкретни задачи: реализирање на програма за сузбивање на злоупотреба на дрога и други опојни средства и недозволена трговија со дрога и

[4]Бидејќи истражувањето во наведеното училиште се реализираше во текот на 2012 година, програмата која ја анализираме се однесува на оваа учебна година.

преземање превентива за спречување на појава на заразни болести (свински грип). За нивно остварување предвидено е организирање на предавања, дискусии, дебати, проекција на филмски материјали, како и вклучување на надлежните институции и семејството.

Кодекс на однесување на СОУ„Кочо Рацин" – Свети Николе

Во училиштето на секој ученик му се овозможуваат услови за стекнување на научни вистини кои ќе бидат дел од неговата свест и ќе бидат мотив за негово практично работење.

Ученикот во училиштето претставува активен субјект кој има своја улога, свои права, но и свои обврски и должности кои треба да ги остварува.

За непочитување на правилата од кодексот се превземаат и изрекуваат педагошки мерки кои се регулирани со Законот за средно образование и со Статутот на училиштето.

Во воспитно-образовниот процес ученикот треба:

- Да ги познава своите права, но и обврски, а почитувајќи го кодексот се развива во високо морална личност;
- Да учи и да биде активен учесник во наставата, воннаставните активности и низ учење да ги развива своите способности и својата личност;
- Во учењето да биде упорен и да ги совладува тешкотиите;
- Своите интереси и потреби да ги усогласи со потребите и интересите на другите припадници на заедницата;
- Да верува во себе и сопствените способности;
- Да ја почитува својата личност и личноста на другите во училиштето и надвор од училиштето;
- Да ја зборува вистината и да верува во вистината;
- Да научи да работи и живее во заедница и правилно да соработува со членовите на заедницата;
- Да биде хуман и да ја разбира туѓата личност;
- Да им помага на сите кои се во негова близина;
- Да има културен однос кон другите, правилен начин на поздравување, правилно држење на телото, чисто и неонадно облекување, скромно однесување, избегнување на непристојни зборови и др;
- Да научи да ги контролира своите чувства, нагони и да владее со себе;
- Да биде доследен и да владее хармоничност помеѓу мислите, зборовите и постапките;
- Да биде сигурен во себе, добро да ги познава своите можности и способности;
- Да биде самокритичен и да ги елиминира сопствените негативни постапки и реакции;
- Промислено да ги донесува одлуките за своите постапки;
- Да не се прецепува себе си, а со тоа да ги потценува другите во заедницата;
- Да се бори против омразата, завистта, љубомората, насилството, лутината, срамот и стравот кај членовите на заедницата;
- Да се бори против болестите на зависност: дрога, алкохол, пушење, и други опојни средства, како и да го почитува и негува своето здравје;
- Низ воспитно-образовниот процес да сфати дека љубовта е најсилно чувство, а со тоа и најсилно оружје на секој човек;
- Да се радува на сопствениот успех и на успехот на другите;
- Да се воодушевува на убавините на природата и луѓето;
- Да биде чесен во однесувањето;
- Да биде горд на себе и своите успеси;
- Забрането е користење на мобилни телефони за време на часовите;
- Пушење во просториите на училиштето е забрането. [1]

o *Активности за заштита и унапредување на околината*, кои ќе се одвиваат преку проекти планирани и спроведени од Екоодборот на училиштето, со поддршка и партиципација на локалната самоуправа и компании од градот.

Од издвоеното од годишната програма и кодексот на однесување може да се забележи дека воспитните аспекти се опфатени и особено се вградени во кодексот на однесување. Во него е содржано и на јасен и експлицитен начин е утврдено какви особини треба да поседуваат учениците и да манифестираат соодветно однесување. Се разбира дека во зависност од тоа каков ќе биде личниот ангажман и допринос на секој субјект, ќе зависи колку и како ќе се реализира програмата и дали ќе се почитува утврдениот кодекс.

Преку годишните програми секое училиште предвидува активности кои се во насока на остварување на општите цели, како и актуелни проблеми и прашања кои произлегуваат од конкретната училишна и општествена средина.

Заклучокот кој може да го извлечеме во однос на планирањето и остварувањето на воспитната функција на училиштето, е дека со законската регулатива, како и со наставните програми, сеуште не се доволно определени и јасно конкретизирани воспитните цели. Недостасува глобална програма за воспитна работа, која со конкретна разработка преку соодветни законски и програмски документи ќе овозможи соодветно и на јасни основи поставување на воспитната работа. Планирањето на воспитната работа на училиштето треба да биде поставена на широки општествени основи, односно треба да ги зема во предвид и да биде во тек со случувањата и проблемите во целокупното општество (на глобално ниво и на ниво на држава), како и да биде прилагодена на кокретната средина (местото на живеење) во која функционира училиштето. Со ваков пристап преку воспитната работа ќе бидат опфатени прашања кои на најдиректен начин ги засегаат и допираат до учениците, но во исто време и ќе ги подготват за живот и работа во глобалното општество.

Ваквата глобална програма за воспитна работа ќе претставува заедничка основа за сите училишта за понатамошна конкретизација, преку програмата за работа на училиштето. Со неа треба да бидат опфатени повеќе подрачја на воспитно-образовна работа чии содржини треба да се програмираат, односно наставата, воннаставните активности, производната и општествено – корисна работа и јавната и културна дејност на училиштето. Секое од овие подрачја нуди широк спектар на можности за воспитно делување, кое ќе биде во насока на остварување на утврдените цели и задачи.

Во овој контекст Попова - Коскарова (2009) ги издвојува и укажува на потребата да се стави особен акцент на воннаставните активности, преку промена во содржините и пристапот во нивното реализирање. Смета дека треба да се напуштат досегашните вообичаени начини, како организирање предавања, излагање на одредени проблеми преку разглас и сл., а повеќе да се свртиме кон пристапите и моделите на развиените земји, во кои е организирана целодневната активност на учениците преку слободните активности. Како позитивни примери и успешни практики ги наведува „Неделата на емпатија" во Финска, програмите за антирасистичко однесување во Англија и активностите кои се организираат во училиштата во САД за пристапот кон решавање на дисциплинските проблеми (Попова-Коскарова, 2009).

Во рамки на училиштето, основна претпоставка за успешно остварување на воспитната функција е обединето, заедничко, конзистентно и континуирано воспитно

делување на сите чинители во училиштето. Воспитната работа не се остварува периодично, кампањски и не може да биде одговорност само на изолирани поединци или одредени наставници. Таа е одговорност на сите субјекти во училиштето.

Почнувајќи од директорот, кој како лидер во училиштето треба да создаде позитивна атмосфера помеѓу своите вработени, да овозможи поволни услови за работа и средина во која најпрво тој ќе ја потенцира и истакнува важноста на воспитното делување во рамки на училиштето. Со своите организациски способности и лидерски вештини, потребно е најпрво директорот да го поттикне, да го инспирира својот колектив, „да го воспита" за континуирано воспитно делување врз сите ученици. Вклучувајќи ги сите субјекти, наставниците, стручниот тим и останатите вработени потребно е да се создаде „воспитна атмосфера" во училиштето, да се создаде училиште во кое ќе постои заеднички дух, синергија која ќе ги обединува сите вработени и секој ученик, а која ќе биде насочена кон градење на подобри личности. Секој поединец, преку своите конкретни активности и секојдневни постапки треба да допринесе во остварувањето на заедничката мисија и визија на училиштето.

Во овој контекст, Veugelers and Vedder (2003) посебно ја истакнуваат важноста на целокупната училишна атмосфера, која претставува значаен фактор кој влијае врз формирање на учениците. Таа ги опфаќа односите помеѓу наставникот и учениците, односите помеѓу самите учениците, односите со родителите и др. Тие истакнуваат дека за да може да се создаде позитивна училишна атмосфера потребно е кај учениците да се развијат соодветни вештини, особено когнитивните, комуникативните и социјалните вештини, кои ќе им овозможат да ги сфатат, восприемаат и манифестираат во однесувањето во конкретната средина вредностите кои им ги пренесуваат наставниците.

Реализирањето на програмите за воспитната работа на училиштето исто така бара вклучување и на сите останати засегнати страни, односно родителите, локалната самоуправа и останатите општествени организации и институции. Единствено преку ваков систематски и сеопфатен пристап ќе се овозможи постигнување на воспитните цели и реално остварување на иманентно најзначајната - воспитната функција на училиштето.

Сепак, можностите за најделотворно, најорганизирано и најсистематско воспитно делување се огледуваат во работата на самиот наставник. Целокупната реализација на наставната програма и остварувањето на поставените цели и задачи треба да биде проткаено со континуирано воспитно делување, со постојан стремеж за воспитно формирање и издигнување на своите ученици-воспитаници. За да може ова да се оствари, неопходно е секој наставник да ги поседува потребните знаења, вештини и способности за правилно воспитно делување. Затоа, во продолжение ќе се осврнеме на важни прашања кои се поврзани со наставникот и неговото воспитно делување, како и потребните компетенции за успешно остварување на воспитната работа.

5. НАСТАВНИКОТ КАКО ФАКТОР ЗА УСПЕШНА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНАТА РАБОТА

Како еден од најважните приоритети на образованието во изминатиот период така и денес, е создавање квалитетни наставници. Во агендата на УНЕСКО и УНИЦЕФ за образованието по 2015 година, "Beyond 2015: The Education We Want", како посебна цел се определува дека до 2030 година сите држави треба да осигураат „квалификувани, професионално подготвени и мотивирани наставници," бидејќи „квалитетот на образованието зависи од квалитетот на наставниците". Заради тоа, неопходно е во иднина континуирано да се вложува во намалување на недостатокот од наставници и подобрување на нивната работа (UNESCO, "The Education We Want" 2015: 4).

Од аспект на нашиот предмет на интерес, односно осигурување успешност на наставникот во однос на остварувањето на воспитната работа, особено треба да се потенцираат два сегменти:

1) Професионалната оспособеност на наставникот за остварување на воспитните задачи и реализирање на воспитна работа;

2) Личните особини на наставникот, кои претставуваат подеднакво важен фактор за остварување на воспитната работа.

Бидејќи на првиот сегмент ќе се осврнеме во следниот дел од овој труд, овде ќе ја потенцираме важноста на неколку прашања, за кои заедно во целина може да кажеме дека се однесуваат и манифестираат преку личноста на наставникот.

Овде пред сé, мислиме на односот кон наставничката професија и воспитувачкиот позив, на личните и карактерни особини на наставникот како личност и вештините и способностите кои треба да ги поседува за да може да воспостави квалитетен однос со учениците - воспитаници.

5.1. Односот кон наставничката професија и воспитувачкиот позив

Историски набљудувано, остварувањето на улогата на наставникот се разликувало низ различни временски периоди и е условено, исто како и целта на воспитанието, од интересите на државата. Во овој контекст, Самоловчев (1984) прави ретроспектива преку издвојување на развојните карактеристики на улогата на наставникот. Тој ги издвојува следните карактеристики: 1) Неприкосновеност на наставниковиот збор и авторитет „Magister dixit": 2) Репресивно-педагошка суштина на улогата на наставникот; 3) Педоцентристички спонтанитет на дејствувањето и обноската на наставникот; 4) Идеолошка и политичка индоктринација на улогата на наставникот; 5) Едукативно-технолошка трансформација, односно негација на улогата на наставникот и 6) Воспитно-насочувачка улога. (Самоловчев, 1984: 96)

Оваа ретроспектива покажувајќи ги промените во сфаќањето на воспитанието и образованието, истовремено ја отсликува и условеноста на улогата на наставникот и нејзините карактеристики од најзначајните педагошки движења. Низ нив може да се види големиот и историски напредок од Magister dixit авторитетот до воспитно-насочувачката улога на наставникот.

Од денешна гледна точка, суштината на остварувањето на воспитната работа се огледува во остварување на воспитно-насочувачката улога на наставникот. Таа се остварува преку континуирано и непрекинато поттикнување, насочување и помагање на ученикот во развивање на неговата личност, преку „ненаметливото, инвентивно, познавачко и истрајно истакнување на воспитните елементи на програмата, а со самото тоа и создавање на соодветни наставни ситуации, сé додека вредностите и пораките што ги носат содржините не се интериоризираат од страна на учениците и воспитаниците, односно додека не се претворат во нивни ставови и доследно однесување". Токму заради ова и воспитната работа на наставникот претставува „индивидуален, креативен чин" (Самоловчев, 1984: 107)

Во оваа улога на наставникот и Џјуи ја согледува суштината на неговата работа. Тој сметал дека наставникот треба добро да ја запознае и разбере личноста на ученикот, за да може на соодветен начин да ги организира наставните содржини и да ги поврзе со „целосно и растечко искуство" на ученикот. Наставникот го води и насочува ученикот кон негов развој, но не директно, туку посредно. На овој начин, наставникот ја остварува и основната цел на воспитанието – формирање на карактерот, односно пред сé развивање на интелектуалната и волева страна на личноста. (Џјуи, наведува Миовска, 2009: 76-78)

Во остварувањето на воспитната работа, Рангелова (2000) ги издвојува следните воспитни функции на наставникот:

- ✓ *Формативна* – се однесува на изградување на личноста на ученикот, стекнување знаења, умеења, навики, лични квалитети, вредности и мотиви кои поттикнуваат на активност. Оваа функција од воспитен аспект е најзначајна и во целина се остварува преку останатите;
- ✓ *Комуникативна* – се остварува преку комуникација помеѓу наставник-ученик, наставник-клас, ученик - клас и овозможува градење врски помеѓу учесниците во воспитно-образовниот процес;
- ✓ *Корективна* – го поттикнува ученикот критички да размислува за одредени свои неприфатливи постапки и во иднина да ги сообрази со општествено прифатливите;
- ✓ *Регулирачка* – се однесува на влијанието на наставникот врз квалитативни промени во сознанието и однесувањето на ученикот. Преку неа, тој ја регулира единствената структура на личноста на ученикот, во насока на манифестирање соодветно однесување;

✓ *Информативна* – опфаќа пренесување информации, како основа за стекнување уверувања и изградување ставови.

✓ *Контролна* – нејзината суштина се огледува во вршење контрола во изградувањето на личноста. (Рангелова, 2000: 431)

Од прикажаното се воочува дека токму преку сите овие функции кои наставникот треба да ги оствари во својата работа, се согледува и сложеноста на остварувањето на воспитната улога.

Во продолжение, ќе наведеме неколку мисли на истакнати педагози, кои ја доловуваат возвишеноста, но истовремено и тежината на воспитувачкиот позив. Тие покажуваат која е одговорноста, но и задоволството од оваа професија.

„Да се внесува светлина таму каде што се уште ја нема или ја нема во доволна мера, да се биде вљубен во својата работа и да се внесуваш целиот во неа, да се посвети целиот свој живот, да се доживее признанието на десетици и десетици генерации на свои ученици кои со искрена симпатија и топла човечка благодарност се сеќаваат на својот наставник – зарем има подлабока човечка радост и поголема награда од тоа кога човекот ќе доживее да види дека животот му бил исполнет со работа за доброто на својот народ и држава? ...Наставникот не е само пренесувач на знаења, туку пред сé е воспитувач. И токму затоа што воспитната работа ги опфаќа сите страни на воспитаникот, неговата цела личност, и позивот на воспитувач бара цел човек: неговата мисла, силата на неговиот ум, неговиот морален лик, неговото воодушевување, топлината на неговото срце, племенитоста на неговите чувства." (Теодосиќ, Прокиќ, Ничковиќ & Новаковиќ, 1965: 448)

Што сé треба да знае и умее добриот воспитувач истакнал Макаренко кој вели: „Убеден сум дека да се научи да се воспитува е исто така лесно можеби, како и да се научат децата на математика, како и да се научи да се чита, да се научи да се биде добар фризер или дреар. И јас учев. Во што се состои ваквото учење? Пред сé, во организацијата на карактерот, во воспитувањето на неговата обноска, а потоа во организацијата на неговите специјални знаења и навики, без кои ниту еден воспитувач не може да биде добар воспитувач, не може да работи, зашто не е изграден, тој не умее да разговара со детето и не знае во кои случаи како треба да се зборува. Без таква умешност не може да се биде ни добар воспитувач. Не може да биде добар воспитувач оној кој не ја владее мимиката, кој не може на своето лице да му даде израз или да го воздржи своето расположение. Воспитувачот треба да умее да организира, да оди, да се шегува, да биде весел, лут. Воспитувачот треба да умее да се држи така што секое негово движење да воспитува и секогаш треба да знае што сака во секој момент и што не сака. Ако воспитувачот не го знае тоа, кого ќе може да го воспитува?" (Макаренко, 1948: 141-142, наведува Самоловчев, 1984: 76).

Вукасовиќ (1979) посочил дека еден од квалитетите кои треба да ги поседува наставникот е педагошка култура, односно теоретско и практично педагошко образование и развиена способност за воспитна работа, бидејќи „ова педагошко

образование на наставникот во суштина е негово стручно образование, бидејќи тоа е она што го квалификува за воспитна работа" (Vukasović, 1979: 71).

Воден од крајната племенита цел, воспитување и изградување на младите луѓе, наставникот-воспитувач треба да биде подготвен да се справи со сите препреки и потешкотии кои произлегуваат од комплексноста на наставничката професија и воспитувачкиот позив. Наставникот треба секогаш и првенствено да се води од својата длабока увереност во неопходноста, вистинитоста и хуманоста на воспитанието, во неговата вредност и моќ да ги оформи учениците во развиени и свесни личности. Уште Џон Лок истакнал дека воспитувачот треба да биде „некој кој ќе умее да го обликува духот на детето, да ги негува и развива доблестите кај него и со благи постапки да ги поправи или искорени лошите, а да му всади добри навики." (Lok, 1950: 129) „Негова главна задача е да го научи воспитаникот на добро однесување и да го образува неговиот дух, да всади во него добри навики и начелата на добрина и мудрост, постепено да го научи да ги запознава луѓето и кон него да ја разбуди љубовта и волјата да го поддржува сето она што е достојно и вредно за пофалба и за постигнување на сето тоа да му влее сила, одлучност и волја. Науката во која што го воведува, претставува вежбање на неговите способности и искористување на времето, за да го сочува од мрзеливост и скитање, да го научи да биде вреден, да го навикне да се труди и се да постигне преку својата работа... И кога ќе дојде време да тргне во светот, да не биде како некој кој нема ни цел ни компас, ниту мапа, туку да има знаење за карпите и струите и живиот песок и барем малку да умее да се снајде, за да не потоне, пред да стане доволно вешт" (Lok, 1950: 85-87).

Тежината на воспитувачката професија се огледува и во делата на Џон Џуи кој забележал: „Воспитувањето е повеќе уметност отколку наука, и тоа најтешката и најважната од сите човекови уметности" (наведува Миовска, 2005: 55) Но, исто така посочил и дека одговорноста на воспитувачкиот позив излегува многу пошироко од рамките на училиштето и се простира на целокупниото општествено живеење, со тоа што се поставуваат високи барања пред оваа професија, велејќи: „Работата на наставникот е сложена и одговорна, тоа е „божја работа". Секој наставник треба да го сфати достоинството, величината на својот позив, дека тој е социјален слуга чија задача е зачувување на вистинскиот социјален ред и обезбедување на правилниот социјален развој" (Lok, наведува Миовска, 2005: 80).

Улогата на наставникот во духот на денешното општество се согледува и преку мислата дека „воспитната мисија на денешниот наставник е исклучително комплексна, бидејќи тој треба да ја ублажи немилосрдноста на вредностите на современо живеење со помош на универзалните човечки вредности". Затоа, наставникот е „тренер на умот", но и „градител на карактерот" (Миовска-Спасева, 2005: 40-44).

Во оваа насока се и размислувањата на Рубин (Rubin, 2012) кој истакнува: „Наставниците имаат многу посериозна обврска отколку само да ги подготват учениците да се прилагодат на средината. Тие мора да ја препознаат нивната обврска да им помогнат на учениците да научат како да ја обликуваат сегашноста и иднината,

отколку само да се прилагодат на статус-кво ситуацијата. Ова значи младите да се подготват за одговорна независност. Прашањето е: Дали сакаме нашите деца да бидат реактивни или проактивни, послушни или критички настросни, пиони или послушници, да следат или самите да бидат лидери?" (Rubin, 2012: 4).

Сепак во овој контекст, но поттикнати од моменталните состојби и актуелни трендови во образованието и воспитанието, невозможно е да не се постави прашањето: Дали и денес наставничката професија сé уште се сфаќа како возвишена професија и дали се вреднува онака како што вистински заслужува? Или можеби наставникот е единствено пренесувач на знаења, кој треба да ги подготви учениците да постигнат солидни резултати на тестирањата или администратор кој треба да ги спроведува предвидените реформи, без притоа да има доволно слобода и право да го искаже своето мислење или критичка мисла? Дали можеби современите случувања ја одземаа „моќта и убавината" на наставничката професија и ја фрлија во втор план возвишеноста и одговорноста на воспитувачкиот позив?

Причината за ова секако дека не треба да се бара само и исклучиво во наставниците, или уште помалку да се помисли дека тие се несоодветно подготвени за наставничката професија, туку причината пред сé треба да се бара во севкупните општествени, економски, политички и културни збиднувања. Бидејќи, тие се одразуваат врз училиштето, севкупниот воспитно-образовен процес, но и врз наставниците. Наставниците, како и сите други луѓе ја бараат својата егзистенција. А, во услови на силна борба за егзистенција, потрагата за работно место како извор на материјална сигурност и оптовареноста со секојдневните проблеми, многу лесно се задушува жарот на наставничката професија и станува недоволно јасна или се губи од вид целта и мисијата на наставникот – воспитување на учениците.

За ова да не се случи, потребна е конзистентност, постојаност, доследност, упорност и низа други лични особини кои треба да ги поседува наставникот за да може да биде наставник и воспитувач во вистинската смисла на зборот.

Сите овие длабоки мисли на истакнати педагози кои ги наведовме, укажуваат дека за наставникот да биде воспитувач во вистинската смисла на зборот, кој покрај образованието и пренесување знаења на учениците, подеднакво ќе се грижи и за нивното воспитување, потребна е целосна личност, односно личност со правилно изградени ставови, уверувања и сфаќања на светот околу себе, со јасен, цврст став и силна лична увереност во големината и важноста на наставничката професија и воспитувачкиот позив и поседување на позитивни лични карактерни особини.

Сепак, не треба да се занемари фактот дека индивидуалното сфаќање на секој поединец, наставник по професија, за тоа што значи да се биде добар наставник и како се гледа на наставничката професија е детерминирано од мноштво на фактори.

Според истражувањата на некои автори (Powell, 1992, Hollingsworth 1989, Woodlinger 1985, Weinstien 1990, наведува Collins, 2000) ова е поврзано со сопственото знаење и способноста тоа знаење да им се пренесе на другите. Меѓутоа, покрај овие

способности важна улога имаат и личните ставови, погледи и уверувања на личноста. Тие во голема мера го определуваат начинот на кој наставникот ја сфаќа наставничката професија, која е целта која треба да ја постигне во работата и каква улога има наставникот во однос на развојот на ученикот. „Преиспитувањето на уверувањата за тоа што значи да се биде „добар наставник" е тешко и отпорно. Патот за да се разбере што значи да се биде наставник не е ниту прав ниту рамен, но е секако вреден за проучување" (Collins, 2000: 1).

Во оваа смисла, голем придонес дале сознанијата на авторите Dan Pratt, John Collins, Chan и други истражувачи, кои врз основа на истражувања спроведени во САД, Канада, Сингапур и Хонг Конг, создале посебен инструмент наменет за утврдување на пристапите, односно перспективите во наставничката професија, наречен Teaching Perspectives Inventory (TPI). Тој бил применет во низа на истражувања (1998/2005) преку кои утврдиле дека постојат пет пристапи во наставничката професија: развоен, воспитен, приправнички, трансмисионен (пренесувачки) и пристап на социјална реформа.

Пристапите во наставничката професија (Perspectives on teaching) ги определуваат како: „меѓусебно поврзани верувања и намери во врска со знаењето, учењето на учениците и улогата и одговорностите на наставникот. Тоа се очила преку кои ја перцепираме нашата работа како наставници, но не секогаш сме свесни за нив" (Collins, 2000: 2).

Едно од овие истражувања (Pratt & Collins, 2006) било спроведено врз 50,000 наставници во повеќе од 100 земји, при што се утврдило дека кај најголем број од испитаниците доминира еден пристап, со одредени сегменти од еден или два други пристапи, но дека во никој случај не може кај еден наставник да бидат застапени карактеристиките на сите пристапи.

Секој од овие пристапи се карактеризира со соодветни вредности, цели и ставови кои го определуваат сфаќањето на улогата на наставникот и наставничката професија. Нивните основни одлики се:

1. ***Развоен пристап (Developmental)*** – појдовна основа кај наставниците со овој пристап е ученикот. Тие сметаат дека нивна главна задача е на учениците да им го пренесат потребното знаење, преку развој и поттикнување од едноставни кон покомплексни и пософистицирани форми на мислење, а крајна цел е развивање на когнитивните структури на учениците кои се поврзани со содржините од соодветниот наставен предмет.

Овие наставници, особено во почетокот на работата го адаптираат своето знаење на нивото на мислење и разбирање на ученикот.

2. Воспитен пристап (Nurturing) – овие наставници подеднакво обрнуваат внимание како на постигнување академски резултати, така и на индивидуален развој на личноста. „Веруваат дека резултатите се подеднакво последица како на главата, така и на срцето" (2006:1) Во однос на знаењата, поставуваат јасни стандарди кои учениците

треба да ги постигнат и бараат извршување на зададените обврски, но притоа создаваат атмосфера на доверба, сигурност и меѓусебна соработка, која делува поттикнувачки и во која се вреднува чесноста и искреноста. Големо внимание обрнуваат на сликата на учениците за себе, бидејќи сметаат дека има влијание врз постигнатите резултати од учењето.

3. ***Приправнички пристап (Apprenticeship)*** – овој пристап е карактеристичен за наставници кои се големи професионалци или практичари во својата област. Настојуваат своите знаења и вештини да им ги пренесат на учениците на разбирлив начин, движејќи се од поедноставни кон посложени задачи. Овие наставници добро ги познаваат своите ученици и нивните способности, т.е. нивните „зони на развој", знаат во кои ситуации се способни сами да ја завршат зададената задача, а кога им е потребно насочување и поддршка. Со самиот процес на напредување на учениците се менува и нивната улога, односно соодветно на развојот, сé помалку им даваат насоки, а им задаваат повеќе одговорности на учениците.

4. ***Пренесувачки (трансмисионен) пристап (Transmission)*** – овие наставници се посветени на задачата на најпогоден и разбирлив начин да им ги пренесат содржините од наставниот предмет на учениците. Поставуваат јасни цели, објаснуваат, разјаснуваат нејасноти, корегираат кога има потреба, даваат повратен одговор, ефикасно го планираат и искористуваат часот. Овие наставници учениците ги доживуваат како страстни, целосно импресионирани ентузијасти за знаењата од својата област и тоа им го пренесуваат и на своите ученици.

5. ***Пристап на социјална, општествена реформа (Social reform)*** – наставниците со овој пристап сметаат дека преку наставата и подучувањето може да влијаат врз суштински промени во општеството. Тие постојано ги поттикнуваат своите ученици критички да размислуваат, да поставуваат прашања, да размислуваааат за вредностите и идеологиите со кои се сретнуваат во содржините од соодветниот предмет. Преку ваквиот пристап имаат за цел да ги поттикнат и научат учениците како да ја променат ситуацијата на статус кво во општеството. „Учениците се охрабруваат да развијат критички ставови и погледи со цел да преземат социјална, општествена акција, општествено да делуваат за да ги подобрат сопствените, но и животите на другите луѓе. Цел не е само да се учи за светот, туку тој да се менува" (Pratt & Collins, 2006:2).

Колинс (2000) укажува дека ниту еден од овие пристапи не треба да се смета за добар или лош, бидејќи зависи како ќе се применат во практиката. Заради тоа е неопходно да се поддржат сите пристапи за да се овозможи „плурализам на совршеност" (Collins, 2000: 6).

Авторот Картер (Carter, 1990) смета дека студентите кои се подготвуваат да бидат наставници доаѓаат со свои претходни уверувања, кои претставуваат еден вид „филтер" низ кој поминуваат сите натамошни сфаќања за наставата и наставничката професија, додека пак Freiman-Nemser верува дека постои врска помеѓу ставовите за наставничката професија и предметот кој наставниците го предаваат (наведува Collins, 2000: 1).

Токму ова било главното прашање кое требало да се одговори преку истражувањето спроведено од Pratt and Collins (2000), односно: Дали оние кои се подготвуваат за наставничка кариера во областа на општествените науки и уметноста имаат исти или различни ставови со оние во областа на природните науки?

Во истражувањето спроведено во Канада, учествувале 356 испитаници, студенти на факултетот за образование на наставници, кои се подготвувале за наставници во средно училиште. Со оглед на поставеноста на иницијалното образование на наставниците во оваа, но и во другите земји, идните наставници најпрво стекнуваат звање дипломирани (bachelors' degree) во соодветната област за која се подготвуваат, а потоа се стекнуваат со потребното педагошко образование на Факултетите за образование на наставници.

Бидејќи претходното образование од соодветните области за кои се подготвуваат било доста разновидно, испитаниците биле групирани во неколку категории:

- Математика/наука (вклучува математика, хемија, физика)
- Науки за животот - life sciences (биологија и животна средина)
- Социјални студии (географија и историја)
- Јазик (англиски и француски)
- Технички науки (домаќинство/домашна економија и техничко образование)
- Уметности (ликовно и музичко)
- Бизнис
- Физичко образование

Резултатите покажале дека кај 70.5% доминирал еден пристап, кај 25,8% два пристапи, додека само кај 3.4% не бил утврден јасен пристап во наставничката професија. Разлики во утврдените пристапи постоеле и во однос на категориите на наставните предмети и во однос на полот на испитаниците.

Најзастапени биле воспитниот и развојниот пристап, а најмалку пристапот на социјална реформа. Се утврдило дека постои конзистентност во односот помеѓу предметите за кои се подготвуваат идните наставници и пристапите кон наставничката професија. Така, кај оние кои се подготвуваат за предмети како математика, животни, технички науки, каде во содржините јасно се знае што е точно, а што не, поизразен е пренесувачкиот пристап, додека кај испитаниците од областа на јазик, уметност и социјални студии, поизрзен е развојниот, бидејќи тие се пред сé насочени кон развивање на вештини за критичко мислење. Воспитниот пристап бил поизразен кај испитаниците од категориите јазик, технички науки и физичко образование, отколку кај математика и животни науки.

Во однос на полот, воспитниот и развојниот пристап биле поизразени кај женските отколку кај машките испитаници, додека кај останатите пристапи не била утврдена значителна разлика.

Заклучокот од ова истражување е дека постои поврзаност помеѓу предметот за кој се подготвуваат идните наставници и пристапот кон наставничката професија, заради што истакнуваат „ова укажува дека најверојатно и програмите за подготовка на наставници имаат различно влијание во зависност од предметот за кој се подготвуваат наставниците и индивидуалните ставови за наставничката професија, при изучувањето на програмата за подготовка на наставници...Затоа е потребно кај секој студент - иден наставник да се поттикнува градење и создавање на свое сфаќање за наставничката професија, создавање на свој единствен профил на наставник" (Collins, 2000: 6).

Сепак, се истакнува дека сеуште остануваат неодговорени низа на прашања во однос на тоа дали програмите за подготовка на наставници навистина поттикнуваат промена во ставовите и колкава е таа промена кај идните наставници врз нивните сфаќања и перспективи за наставничката професија. (Collins, 2000)

5.2. Личните и карактерни особини на наставникот-воспитувач како личност

Прашањето за личните особини кои треба да ги поседува секој наставник, за да може да се каже дека е добар воспитувач е често проучувано во педагошката литература. Без поопширно да навлегуваме во неговата разработка, накратко ќе наведеме повеќе особини кои најчесто се истакнуваат. Така, најчесто се истакнува дека наставникот треба да биде: разумен, мудар, трезвен, сталожен, совесен и внимателен, образован човек (Lok, 1950); доследен, праведен, објективен, оптимист, хуман во односот кон учениците и другите луѓе, чесен, со манири на културно однесување, со изградена смисла за хумано и естетско (Теодосиќ, Прокиќ, Ничковиќ & Новаковиќ, 1965; Krneta, Potkonjak, Schmit & Šimleša,1969); целосно стабилна и зрела личност, принципиелен, чесен, доследен, со високи морални особини, со цврст карактер, силна волја и чувство на одговорност (Vukasović, 1979); со ведар дух, добронамерен, срдечен, со воспитувачки ерос, слобода од стегите на секојдневието, а во духот на трајните вредности (Ćindrić, 1995). Наставникот треба да претставува модел на однесување на учениците, со свој изграден систем на вредности кој ќе го пренесува преку делата, а не со зборови. Да не биде ригиден, туку толерантен и да ги прифати учениците такви какви што се (Гордон, 2001); да поседува низа на просоцијални квалитети - педагошки ентузијазам, такт и слух за потребите на другите, осет за мерка, трпеливост, интуитивна моќ, педагошки оптимизам и љубов кон детето и човекот (Миовска-Спасева, 2009: 44). Наставникот треба да има јасно формиран поглед на светот и позитивен однос кон животот, да верува во општествениот напредок и можноста за воспитно делување (Баракоска, 2013). Треба да биде смирен, праведен, доследен и да моделира позитивно однесување. Ова значи дека преку своето однесување треба да манифестира грижа, разбирање, трпеливост и самоконтрола во секоја ситуација. „Дури и кога ќе почувствувате дека крвта ви вриe, запаметете го ова: Учениците не им веруваат на импулсивните наставници, и често не ги почитуваат...наставникот никогаш не треба да

вика“ (Alber, 2011: 7). Наставникот треба да биде љубезен, точен, трпелив, организиран, ентузијаст, да умее да се контролира самиот себе. Тој секогаш треба да се однесува онака како што очекува да се однесуваат и неговите ученици, бидејќи тој претставува модел за нив, преку кој тие ги усвојуваат вредностите кои наставникот им ги пренесува (Logan, 2003).

Поседувајќи ги сите овие квалитети личноста на наставникот „често магично привлечна и идеализирана, е незаменлива според силата на влијанието“ (Самоловчев, 1985: 53).

Овде, како дел од особините на наставникот, ќе се осврнеме и на неговиот авторитет, како неизоставен дел од вкупната слика на наставникот – воспитувач.

Во минатото, најдобар показател за силата на авторитетот на наставникот е изреката „Magister dixit“. Ј.Ф.Хербарт сметал дека наставникот треба да биде единствен авторитет за детето на кој треба да се потчини, но и дека авторитетот исто така претставува и средство кое служи за совладување на детето, скротување на неговата природа и задушување на секоја лоша склоност (Žlebnik, 1970: 113). Сепак, ова се веќе стари и надминати сфаќања кои се неприфатливи во современата педагогија.

Авторитетот на наставникот може да биде формален, кој произлегува од неговата улога и статус или пак стекнат преку меѓусебниот однос и комуникација со учениците, заснован на доверба и разбирање. Сепак, вистинскиот авторитет кој влијае позитивно во воспитното делување врз учениците, произлегува од неговата стручност, изграденост на личноста и позитивните човечки квалитети. Тој не се манифестира преку надреден однос и употреба на моќ, туку во способноста правилно, цврсто и доследно да ги води и насочува учениците.

Според Томас Гордон (2001) постојат два типа на авторитет на наставникот. Првиот се заснова на стручноста, знаењето и искуството и е особено влијателен во помладата возраст кога децата, односно учениците сметаат дека наставникот или родителите имаат одговор на сите прашања. Со растењето овој авторитет се намалува, кога ќе увидат дека не постои одговор на секое прашање. Сепак, доколку авторитетот на наставникот се заснова на неговата стручност, тогаш ваквиот авторитет не опаѓа, туку се зголемува.

Вториот тип на авторитет произлегува од моќта на наставникот да наградува или казнува. Со него се поврзани неколку митови кои наставниците ги користат како поткрепа на својот авторитет, односно дека: 1) Мудроста расте со годините и искуството; 2) Учениците имаат потреба од ограничувања; 3) Наставникот има одговорност да им ја пренесе културата на учениците; 4) Кон некои ученици е неопходно да се примени сила и 5) Биди строг, но фер (Гордон, 2001: 160-163).

Ваквиот авторитет, особено ако се заснова на употреба на казни, со текот на времето влијае учениците да бараат различни начини и механизми како да се спротивстават на моќта на наставникот. Најчести механизми кои ги користат се: бунт, отпор, одмазда, лажење, меѓусебно обвинување, мамење, насилство врз другите

ученици, изразена желба за победа, здружување, потчинување и покорност, умилкување, конформизам, повлекување и регресија.

Гордон ја истакнува поврзаноста на примената на овие механизми на учениците и употребата на моќ од страна на наставникот, односно дека нивната примена уште повеќе ја потенцира желбата за манифестирање моќ на наставникот, што негативно се одразува врз развојот на учениците и можностите за учење. Наместо нив, тој предлага да се применува т.н. *вештина на влијание,* чија основа е во комуникациските вештини на наставникот, вештината на активно слушање, испраќање јас – пораки и сл., преку кои треба да се поттикне и охрабри развивањето на свест за одговорност за сопствените постапки кај учениците, наместо постојано да се поставуваат барања тие да се однесуваат одговорно. За оваа цел корисно е заедничко поставување на правила, барање заедничко решение во ситуација на конфликт и др. (Гордон, 2001).

McLaughlin (1989) направил студија на случај преку која дошол до сознанија за поврзаноста помеѓу грижата за учениците и контролата и нивното влијание врз градење на авторитетот на наставникот. Во неа субјекти биле студентки кои се оспособувале за наставничката професија, биле применети методи на набљудување, разговор и анализа на документација, а набљудувањата биле вршени за време на реализација на нивната пракса.

Заклучоците од неговата студија на случај се однесуваат првенствено на потребата од одржување рамнотежа помеѓу грижата за учениците и контролата, како услов за воспоставување авторитет на наставникот.

Авторот смета дека во одреден момент во работата, кај секој наставник ќе се јави еден вид тензија помеѓу грижата за учениците и потребата за воспоставување и одржување контрола. Во вакви услови е потребна трансформација на контролата преку грижа, што претставува основа за воспоставување авторитет. Тој ги изведува следните заклучоци:

1. Легитимниот авторитет на наставникот произлегува подеднакво и од личните и од професионалните односи со учениците. Доколку наставникот сака својот авторитет да го заснова исклучиво на „легитимниот, доделен, професионален" авторитет, може да се најде во ситуација да се појават дисциплински проблеми и да има потреба од употреба на дисциплински мерки. Затоа смета дека поисправно е наставникот својот авторитет да го заснова на личните, меѓусебно воспоставени односи со учениците. Сепак, напоменува дека наставниците треба да бидат подготвени и кај овој пристап дека може да наидат на тешкотии во воспоставување граница и рамнотежа помеѓу личното и професионалното.

2. Легитимниот авторитет на наставникот му е доделен и се подразбира со самата негова улога, без притоа да се наметнува потребата за грижа. Сепак, истакнува дека вистинскиот авторитет произлегува од заедничката и реципрочна грижа помеѓу наставникот и учениците. Тоа значи дека наставникот треба да ги почитува учениците, но и обратно, учениците да го почитуваат наставникот.

Легитимниот авторитет се заснова на трансформација на контролата преку грижа и на грижата преку контрола. Во меѓусебните односи наставник-ученик постојано доаѓа до „борба“ помеѓу грижата и контролата, преку што тие заеднички се трансформираат. Ова, според авторот значи дека тие не се одвоени или спротивставени, туку меѓусебно поврзани. Ова бара да се воспостават јасни граници помеѓу наставникот и учениците, при што на наставникот му е неопходна самоконтрола, со цел да не дозволи емоционалната поврзаност со учениците да влијае на процесот на учење. Притоа истакнува „не треба да се воздигне личноста над наставникот ниту наклонетоста над принципот...Зајакнувањето на учениците вклучува да им се помогне во поставување граници, со цел да се воспостави работна атмосфера преку контролирање на групните интеракции, но во граница во која тие ќе останат позитивни интеракции“ (McLaughlin 1989: 194).

Она што е особено важно да го нагласиме од аспект на нашиот предмет на интерес, е ставот на McLaughlin дека при подготовката на идните наставници, подеднакво треба да се води грижа како за професионалниот, така и за личниот аспект на идниот наставник, а особено да се води грижа тие да се оспособат да го изнајдат вистинскиот модел за воспоставување вистинска мера помеѓу грижа за учениците и контрола, со цел воспоставување правилен авторитет. „Подготовката на идните наставници значи тие да ја сфатат одговорноста која треба да ја спосат за самите себе и за односот со учениците. Ова исто така се однесува и на идните наставници и оние кои ги подготвуваат и оспособуваат“ (McLaughlin, 1989: 194).

Во тесна врска со авторитетот е и стилот на водење кој го применува наставникот. Во литературата најзастапени и најпознати се авторитарниот, демократскиот и рамнодушен (laissez-faire) стил на водење, одредени од Левин и соработниците.

Бидејќи овој пристап е доста разработен, овде ќе се осврнеме на едно истражување спроведено од Cohen and Amidon (2004) преку кое тие ја истражувале поврзаноста на градењето на сопствен стил на наставниците со искуствата на наградување и казнување во детството.

Тие тргнуваат од ставот дека најчесто може да се определат два типа на стилови на наставникот, директен и индиректен. Директниот стил се поврзува со директно влијание на наставникот врз учениците, преку подучување, насочување, строг однос кон ученикот, примена на критика, барање за доследно почитување на правилата и прифаќање на последиците од непочитување и сл. Индиректниот стил пак, се поврзува со пријателски однос со учениците во кој наставникот им дозволува и бара од учениците да ги искажат своите мисли, ставови, емоции и сл., што му овозможува да продре до вистинските причини за однесувањето на ученикот.

Преку своето истражување тие дошле до заклучок дека стилот на наставникот е поврзан со искуствата во детството. Утврдиле дека постои значителна поврзаност помеѓу наградувањето во детството и развивањето на индиректен стил на наставникот. Сметаат дека наградувањето, дозволување на детето во рамки на семејството да го

искаже своето мислење, го поттикнуваат градењето на позитивна слика за себе, заради што наставниците кои растеле во ваква семејна атмосфера се трудат да го постигнат истото и кај своите ученици, пружајќи им поддршка и можност за искажување. За овие наставници е многу поверојатно дека ќе се стремат кон поттикнување на автономија, самодисциплина и критичко мислење кај своите ученици.

Сепак, истакнуваат дека е многу потешко да се дојде до сознанија за поврзаноста на казнувањето и директниот стил на наставникот, пред сѐ затоа што ваквиот пристап вклучува построг однос кон ученикот, критикување, понекогаш и казнување, заради што и е тешко да се добијат реални и релевантни сознанија од испитаниците.

Врз основа на истражувања вршени од други автори, истакнуваат дека врз стилот на наставникот исто така влијаат и полот и возраста. Односно, наставниците од женски пол се повеќе наклонети кон индиректниот, а од машкиот кон директниот стил. Во однос на возраста, помладите се понаклонети кон индиректниот стил, а постарите кон директниот. Во истражувањата кои ги наведуваат, како причина за директниот стил на постарите се смета дека с нивното лично и професионално искуство, односно советите од други постари кои ги добивале и за кои сметаат дека им помогнале во животот, додека пак кај помладите се посвежи сеќавањата на наградувањето, заради што се понаклонети кон индиректниот стил (Haberman, 1996, Mosston and Ashworth, McLaughin, Cullingford 1995, наведуваат Cohen & Amidon, 2004).

На крај, ќе сумираме дека сите лични и карактерни особини на наставникот кои ги наведовме се во функција на засилување на неговото воспитното влијание кон учениците. Всушност, наставникот со својата личност во целина, со своите особини, ставови, сфаќања, авторитет и однесување претставува модел за идентификација и средство за воспитно делување врз ученикот. Во оваа смисла се посочува дека: „Добриот пример е темел и круна на нашата воспитна работа. Таму каде што се воспитува со моќта на примерот, не е потребна никаква присила... Најдобар метод е методот на сведочење, бидејќи педагошкото сведочење е воспитување низ сопствениот живот, поука преку пример. Овде животот е и цел и содржина и метод на воспитанието" (според Bežić, наведува Vukasović, 1993: 282).

Ребека Албер (Rebecca Alber, 2011) укажувајќи на важноста наставникот да биде модел на позитивно однесување на учениците, смета дека оваа задача понекогаш е особено неповолна и исцрпувачка, но дека е дел од наставничката професија.

Во овој контекст, се истакнува и дека „наставниците треба да ја преземат одговорноста да бидат позитивни модели на однесување за своите ученици. Иако е тешко секогаш да се биде свесен како со своето однесување влијаеме врз другите, ова е една од многуте работи кои наставникот треба да ги земе во предвид за својата професија" (Berman, Hornbaker & Ulm, 2000: 53).

За да може овие квалитети да најдат вистински одек кај учениците, неопходно е наставникот да умее сето тоа да им го пренесе преку воспоставување квалитетен однос со нив. Затоа во продолжение ќе се осврнеме на вештините и способностите кои треба да ги поседува наставникот.

5.3. Вештини и способности на наставникот за воспоставување квалитетен однос со учениците - воспитаници

Успешноста на воспитното делување и на целокупната воспитна работа зависи од квалитетот на воспоставените односи на релација воспитувач-воспитаник. Тие се условени од мноштво на фактори: возраста, способностите, ставовите, претходните искуства, конкретната воспитна ситуација, доживувањето на другата личност, односот надреден-подреден, позиција на субјект/објект, авторитетот на наставникот и други.

Значењето на воспоставување квалитетни и правилни меѓучовечки односи особено го потенцира Марија Братаниќ (1993) која истакнува дека меѓучовечките односи претставуваат темел на воспитниот процес, а нивен основен предуслов е вклучување на субјектите во воспитниот процес како целосни човечки суштества.

Имајќи ја во предвид специфичноста на целокупниот воспитен контекст и конкретните воспитни ситуации, неколку обележја го издвојуваат односот помеѓу наставникот и ученикот. Тие се однесуваат на наизменичното менување на позициите субјект-објект, можноста за спротивставување на мислења и воспоставување дијалог, кои се условени од возраста и способностите на учениците, како и од усогласувањето на професионалните и лични аспекти помеѓу наставникот и учениците. (Bratanić, 1993: 37)

Како суштински фактори кои ја детерминираат успешноста на меѓучовечките односи таа ги издвојува: социјалната перцепција, емоционалните ставови и способноста за емпатија.

Социјалната перцепција се однесува на меѓусебно перцепирање на личностите во социјална ситуација. Во воспитниот процес се поврзува со потребата наставникот да биде способен да го согледа светот од перспектива на учениците. (Bratanić, 1993: 46)

Ставовите претставуваат тенденција која го насочува однесувањето на личноста. Тие се секогаш емоционално обојени и можат да бидат позитивно или негативно насочени. Братаниќ смета дека во зависност од општиот емоционален став на кој се заснова односот помеѓу наставникот и ученикот, зависи и каков ќе биде квалитетот на тој однос.

Притоа, посочува дека во воспитниот процес одговорноста за воспоставување на квалитетен меѓусебен однос е на наставникот, бидејќи тој го дава почетниот импулс во меѓусебната комуникација. Затоа од големо значење е наставникот да има изградено позитивен емоционален став кон учениците, за да може да воспостави позитивен однос. Позитивниот став се огледува во неговата наклонетост, отвореност, толерантност, прифаќање на учениците онакви какви што се, без осудување или негативно проценување. Ваквиот став на наставникот ќе влијае да се развие исто таков став и однос и од страна на учениците.

Воспоставувањето правилен однос со наставникот им овозможува на учениците да ги искажат своите мислења и идеи и влијае да почувствуваат дека се вреднувани и ценети од страна на наставникот. (Cullingford,1995 наведуваат Cohen & Amidon, 2004)

За идните наставници е важно уште во текот на своето школување и подготовката за наставничката професија, да изградат правилни ставови за одредени прашања, како на пример за дисциплината, прифатливо/неприфатливо однесување на учениците, авторитетот на наставникот, слободата на ученикот и сл. Правилните ставови ќе претставуваат основа за да можат да прават разлика помеѓу недисциплиниран и неприлагоден ученик или пак да утврдат дали изворот на проблеми во однесувањето на учениците е во самите ученици и некои нивни незадоволени потреби или пак во наставникот, организацијата на наставата или неговото однесување. Одредувањето на вистинските мотиви и причини за одредено однесување ќе претставува појдовна точка за избор на соодветни методи и средства на воспитување.

Братаниќ ја истакнува поврзаноста и взаемната условеност на емоционалниот став со положбата на субјектите во воспитниот процес. На пример, рамноправната положба на наставникот и учениците проследени со позитивни емоционални ставови, ќе резултираат со позитивен меѓусебен однос кој се карактеризира со меѓусебна наклонетост, допаѓање и симпатија, наспроти нерамноправниот однос (надреден – подреден) поткрепен со емоционално негативни ставови, кој ќе биде проследен со одбивност, презир и недопаѓање.

Во овој контекст, особено е важно наставникот да развива став на наклонетост кон учениците, наспроти рамнодушност. Овие спротивни емоционални ставови во извесна мера влијаат и врз ефектите кои се јавуваат како резултат на примената на одредени воспитни средства и постапки. Генерално, наклонетоста поттикнува позитивните емоции, за разлика од рамнодушноста. На пример, пофалбата изречена од наставник кој е наклонет на своите ученици, ќе ги мотивира и поттикне учениците, доколку пак ако е изречена од наставник кој се однесува рамнодушно, таа нема да има никаков одек и ефект кај учениците, па дури може да влијае и негативно.

Томас Гордон (2001) пак, ја истакнува важноста на толерантноста односно нетолерантноста на наставникот. Тој смета дека секој наставник има формирано свој став за тоа кои однесувања на учениците се прифатливи, а кои неприфатливи. Соодветно на тоа е толерантен или нетолерантен кон ваквите однесувања. Наставникот кој е помалку толерантен има поголем број на однесувања на учениците му пречат или ги смета за неприфатливи и заради тоа е почесто негативно или критички настроен кон учениците. Ваквиот негативен емоционален став се рефлектира и кај учениците па тие, во зависност од карактерот и личните особини, на ваквото однесување може да реагираат или со повлекување во себе и избегнување комуникација или пак со постојано бунтување и спротивставување на наставникот.

Третиот фактор според Братаниќ, кој влијае за воспоставување квалитетен и успешен меѓучовечки однос е способноста за емпатија. Емпатијата таа ја дефинира како: „Сознајно-емоционална способност на соживување, ставање во положба на другата личност и согледување на светот со нејзините очи...таа е во најтесна врска со успешноста во воспитното делување." (Bratanić, 1993: 61)

Авторката Котон (Cotton) која поопширно го проучувала прашањето за емпатијата, посочува дека дефинициите најчесто опфаќаат три елементи: 1) афективна

способност која се однесува на способноста личноста да ги доживее и сподели чувствата на другите; 2) когнитивна способност која овозможува туѓите чувства да се разберат и 3) способност за комуникација која е во функција на меѓусебно споделување на чувствата, вербално или невербално. Таа посочува повеќе истражувања кои покажале дека жените се поемпатични во однос на мажите, а повозрасните се поемпатични од децата. Во однос на возраста на младите, адолесцентите се поспособни да ги разберат своите и чувствата на другите, како и да манифестираат емпатичност кон различни луѓе.

Во воспитната работа, емпатијата му овозможува на наставникот најпрво когнитивно да разбере како се чувствува ученикот, да ги сфати неговите гледишта и ставови, а потоа и емоционално да сочувствува со него. Притоа, неопходно е да умее да постави граница помеѓу сочувствување наспроти сентименталност. Сочувствувањето значи да се биде осетлив, сензибилен за другите, но не и да се дозволи чувствата на другата личност да се доживуваат како свои лични.

Во работата, наставникот се вклучува и се вложува себеси со сета своја личност. Тоа подразбира дека во неговата работа и однесување се присутни и свесни и несвесни моменти. Во одредени ситуации се вложува и ангажира емоционално поинтензивно, во други е порамнодушен. Оттука, сосема нормално е кон некои ученици да чувствува симпатија, додека пак кон некои да се јави и чувство на антипатија.

Затоа, објективното и рационално проценување на учениците, разграничувањето на нивните доживувања и емоции од своите лични, со вклучена вистинска мера на емпатичност, ќе му овозможи на наставникот да биде пообјективен во односот со своите ученици.

Едно од важните прашања кои се поврзани со емпатијата се однесува на примена на способноста за емпатија на наставникот, со цел подобро запознавање на личноста на ученикот во нејзиниот тоталитет.

Наставникот треба добро да ги познава своите ученици, културната, социјална и економска средина од која потекнуваат, семејните услови и важни нивни животни искуства (пр.промена на место на живеење, живот со еден родител, разведени родители, семејства со проблеми и сл.) (Alber, 2011). За подобро да ги запознае, наставникот треба да им дозволи на учениците да зборуваат сами за себе, бидејќи на овој начин им дава можност да се истакнат себе си, да се чувствуваат сигурни во себе, но и подобро да се поврзат со наставникот и да имаат доверба во него. Исто така, Логан (Logan, 2003) смета дека е пожелно и наставникот да открие нешто за самиот себе, на пример кои се неговите интереси, со кое хоби се занимава и сл.

Сето ова ќе допринесе наставникот да обрне поголемо внимание на чувствата, емоциите, доживувањата на ученикот, соодветно да ги анализира и да продре подлабоко во неговата психичка состојба, за да може да ги открие мотивот и причината за одредено однесување. На пример, дали агресивното однесување е мотивирано од

потребата за моќ и желбата за истакнување над другите или пак причината потекнува од чувството на помала вредност и потребата да се прикрие стравот.

Уште еден важен аспект на кој ќе се осврнеме во овој контекст е воспоставување на меѓучовечки однос помеѓу наставникот и ученикот. Тој се остварува преку меѓусебна соработка, комуникација и интеракција во воспитниот процес. За овој однос Братаниќ истакнува: „Ако од аспект на односот, воспитанието е успешна соработка, тогаш од аспект на интеракција, воспитанието е успешна комуникација". Токму заради тоа и смета дека „во тајната на наставната комуникација се крие тајната на успешно воспитното делување. Да се открие таа тајна, значи да се совлада умешноста на воспитувањето." (Bratanić, 1993: 99)

Следствено, определува четири степени на интеракциска поврзаност во комуникацијата:

1. Физичка присутност – невербална комуникација;
2. Акциско-реакциска комуникација (прашање-одговор);
3. Емпатиско комуницирање и
4. Дијалог - взаемно емпатиско комуницирање и меѓусебно влијание.

Во наставата, на акциско-реакцискиот степен може да се очекуваат резултати во однос на стекнување знаења, резултати од воспитното делување може да се постигнат на повисокиот степен на емпатиско комуницирање, додека гаранција за успешно воспитание е дијалогот. (Bratanić, 1993: 98)

Успешно воспоставената комуникација носи низа на придобивки во воспитно-образовната работа: ги поттикнува воспитаниците на активност, се оплеменуваат меѓусебните односи, се влијае врз ставовите, се јавува задоволство, разбирање, чувство на симпатија и др.

Заради тоа, од умешноста на наставникот, неговите вештини и способности за воспоставување и изградување на правилен однос со воспитаниците и воспоставување успешна комуникација, заснована на доверба, почит и меѓусебно разбирање ќе зависи и квалитетот на воспитниот процес.

Ова се само некои од прашањата и одредени аспекти во работата на наставникот, на кои треба да се обрне внимание во процесот на образование и подготовка на идните наставници за наставничката професија и воспитувачкиот позив. Но, исто така потребно е да се истакне и дека тоа се вештини и особини кои се стекнуваат и надградуваат постојано во текот на целиот живот и на кои наставникот треба да работи континуирано.

6. ВОСПИТУВАЊЕ ДИСЦИПЛИНА И САМОДИСЦИПЛИНА

Едно од важните прашања кои се опфатени со воспитната работа и воспитното делување на наставникот е прашањето за дисциплината.

Кога се споменува поимот дисциплина, најчесто се мисли во неговата негативна конотација, односно кога се зборува за дисциплина, всушност се мисли на „недисциплина" на ученикот. Дисциплината се поистоветува со одржување ред, режим на работа, почитување на авторитетот на наставникот, послушност, страв и покорност, кои се воспоставуваат и одржуваат со примена на прекор, опомена, забрана и казна.

Во Енциклопедискиот речник дисциплината се определува како „Ред кој се одржува преку прописи и авторитетот на воспитувачот или колективот. Во традиционалното училиште се нарекувала „стега" бидејќи се одржувала со употреба на присилни и репресивни мерки, а нејзина цел била безусловна и слепа послушност на ученикот." (Enciklopedijski rječnik, 1965: 165)

Во минатото, особено во средновековниот период, самото училиште било синоним за дисциплина, а карактеристични биле суровите мерки и средства кои се применувале, како ќотек, тепање со прачка, клечење врз камења, седење во магарешки клупи, па дури и пост на неколку часа и затварање во одделни простории. Нивната цел била да се скрши волјата на ученикот, да се понижи неговата личност и на тој начин да се создаде покорност. Дури и самиот чин на казнување не го извршувале наставниците/воспитувачи, туку за тоа биле задолжени посебни лица кои ги извршувале овие длабоко нечовечки и нехумани постапки (Trnavac, 1996). Сепак, како што севкупниот воспитно-образовен процес е одраз на тогашните општествени односи и облици на општествено уредување, истото се манифестирало и во однос на дисциплината.

Иако широко применувани, строгите дисциплински мерки наидувале на остри критики и забрани кои ги сретнуваме најчесто кај истакнатите педагози-хуманисти, а и подоцна кај останатите мислители низ историјата.

Во продолжение ќе наведеме идеи на неколку истакнати педагози кои се однесуваат на дисциплината, со цел да покажеме како се менувале, во одредени случаи само формално, но во одредени и квалитативно, определбите на дисциплината, но и какво е денес нејзиното значење.

Една од најпознатите изреки за дисциплината е чешката поговорка дека „Училиште без дисциплина е како воденица без вода." Иса ја потенцира Коменски, кој под дисциплина не подразбира „ќотек и тепање, туку будност и внимание". Таа треба да се применува без страст, лутина и омраза, со почит и искреност кон ученикот. Нејзина цел е да не се прават грешки во иднина, а оној врз кој се применува „да увиди дека се применува за негово добро и дека потекнува од татковската љубов на оние кои

се грижат за него. Дисциплина се применува само заради морал, а никако заради учење." (Коменски, 1954: 199)

Средства кои тој ги препорачува се поостар збор, јавен укор, пофалба на поуспешните ученици, понекогаш потсмев, организирање на натпревари со цел да се искористи желбата за пофалба или страв од опомена и прекор. Построги мерки се дозволени само во исклучителни случаи (заради богохулење, инаетење, завист и надменост). „Дисциплината се спроведува: со добар пример, милни, племенити зборови, искрено и со љубов, а само понекогаш и во исклучителни ситуации со молњи и громови, но и тогаш со намера, колку што е можно строгоста секогаш да завршува со љубов." (Коменски, 1954: 202)

Коменски остро се спротивставува на примената на ќотек и тепање за што вели: „Зарем разумното човечко суштество може да се „обработи" со употреба на неразумна сила?" За нив смета дека се „ропски средства кои се недолични за слободните луѓе ... тие имаат многу голема сила во душата да внесат одвратност и омраза кон науката." (Коменски, 1954: 200, 202)

Во духот на пренесувањето на неговите идеи за воспитанието кое треба да соодветствува со природата, тој вели: „Најдобар пример за дициплина е Сонцето, кое на сѐ што расте му дава: секогаш светлина и топлина, честопати дожд и ветер и ретко, но иако корисно - грмотевици." (Коменски, 1954: 201)

Џон Лок во „Мисли за воспитанието" зборува за дисциплината како за воспитување на духот, што подразбира владеење со себе и совладување на своите склоности. „Научете го детето да владее со своите склоности и да ги потчини своите барања на разумот. Ако ова го постигнете и ако тоа преку дела му прејде во навика, тогаш сте го постигнале најтешкиот дел од задачата." (Lok, 1950: 167)

Најјаки поттикнувачи на духот според Лок, се чувството на почит и срам, преку изрекување на пофалба, прекор или опомена. Строгоста кон воспитаникот треба да биде умерена, односно посилно изразена во помладите години, а како што ќе расте воспитаникот, да се намалува. Казната, со примена на ќотек, е последно средство кое треба да се примени и е дозволена само при тврдоглавост. Тој детално објаснува како треба да се применува казнувањето и останатите постапки.

Различно сфаќање има Еманuел Кант кој за дисциплината зборува исклучиво во негативна конотација и најтесно ја поврзува со потчинување и примена на средства за присила, за да се постигне „позитивна послушност". На спротивната страна од ваквата дисциплина е моралноста и слободата, но слобода сфатена како „морално приморување", во границите на законите. „Воспитаникот треба да го навикнам да го трпи приморувањето на својата слобода и да го упатам добро да ја употребува својата слобода." (наведува Trnavac, 1996: 27)

Јохан Фридрих Хербарт дисциплината ја поврзува со одредувањето на воспитната цел и воспитните средства. Според него, главна воспитна цел е воспитување

на морален карактер, односно воспитување моралност и доблест, а воспитни средства се: водење на детето, настава и воспитување во тесна смисла (формирање на карактер).

Водењето како воспитно средство, кое особено се применува во помладата возраст, „треба да ја совлада волјата на детето, неговото тело" да ја совлада нескротливата природа, немирност и преголема живост. Првенствено се однесува на надворешноста на воспитаникот, а главни средства се: опомена, надзор, наредба, забрана, казна, игра, работа, љубов и авторитет. Казните кои ги предлагал биле особено сурови, односно се залагал за употреба на телесни казни, на дури и препорачувал одземање на храна и затварање во посебна просторија. (наведува Žlebnik, 1970: 113)

Наспроти водењето, воспитувањето во тесна смисла се однесува на внатрешноста на воспитаникот. Подразбира морално воспитание и е насочено кон развојот на детето во иднина. Се однесува на целокупната активност на ученикот, но притоа нагласува дека никако не смее да му се дозволи свест за самостојност бидејќи „е опасно да се дозволи да се развие жива свест за самостојност во делувањето."(наведува Žlebnik, 1970: 116)

Квалитативно поразличен пристап кон прашањето за дисциплината забележуваме кај Џон Џуи. Во неговото училиште, основано на Универзитетот во Чикаго, дисциплината произлегува од самата организација на активностите, односно учениците се ангажирани во активности кои за нив се интересни и соодветствуваат со нивните способности. Ваквиот начин на организација претставува и средство за превенција и справување при одредени проблеми во однесувањето. Со ваквиот пристап, дисциплината не е „рестриктивна", туку „создавачка, регенерирачка." (наведува Миовска, 2005: 44)

За Џуи суштината на дисциплината е во истрајноста и интелектуалноста, односно колку човекот е способен да размислува за своите постапки, свесно ги превзема и колку е истраен во тоа, во толкава мера е и дисциплиниран. „Дисциплинираноста е сила да истрае на патот којшто е разумно избран и тогаш кога сме соочени со пречки и тешкотии...Дисциплината е позитивна. Да се застраши духот, да се скротат страстите, да се принуди на послушност, да се измачи телото – сето ова се презема или не се презема во интерес на дисциплината." (Djui, 1966: 93)

За А.С. Макаренко дисциплината претставува и средство и резултат. Односно, таа е резултат на целокупното воспитно влијание. „Дисциплината не се создава со некои посебни дисциплински мерки, туку со севкупниот систем на воспитание, сите влијанија на кои децата се изложени." (Макаренко, 1948: 34)

Неговите идеи за дисциплината и воопшто за воспитувањето, се тесно поврзани со сфаќањето за важноста на колективот во формирање на личноста на воспитаникот. Главни фактори кои влијаат врз дисциплината се: мислење на колективот, авторитет, пример, барање, уверување, разговор, традиција на колективот, распоред на времето за работа и казна. (наведува Žlebnik, 1970: 264)

Во однос на казнувањето, сметал дека е дозволена педагошки оправданата казна, која треба да биде соодветно педагошки применета. Казната треба да биде одобрена од колективот, а воспитаникот да биде свесен дека ја заслужил. Само ваквата казна е позитивна и корисна. Макаренко бил против телесното казнување.

Тој ја проширува суштината на поимот дисциплина, односно смета дека дисциплината не подразбира само ред, точност, послушност, извршување барања, туку таа е и совладување на тешкотии, истрајност и борба за подобар квалитет во работата. (наведува Žlebnik, 1970: 264). На оваа идеја ја надоградува и идејата за самодисциплина, која произлегува од согласувањето и свеста на однесувањето на поединецот со барањата кои ги наметнува општеството. „Дисциплиниран човек е оној кој при секакви услови ќе го избере правилниот начин на однесување, најкорисен за општеството и кој ќе биде доволно упорен да издржи во своето однесување до крај, и покрај сите потешкотии и непријатности." (наведува Димитров, 2000: 379)

Бидејќи и со ваквото определување изворот сè уште не е во самиот поединец, Трнавац истакнува дека „сепак се работи за надворешен механизам на дисциплинирање." (Trnavac, 1996:38)

Како средство за воспоставување на дисциплина според учењето на Макаренко, тој го посочува режимот. Режимот во училиштето ги опфаќа редот во училиштето, барањата кои произлегуваат од правилникот на училиштето и програмата, ред и распоред на работа. Преку воведување на вака сфатениот режим, кај учениците се создаваат навики за дисциплинирано однесување.

Основни барања за воспоставување режим се:

- Целесообразност - сите наредби и барања да бидат научно засновани и да не се поставуваат такви кои се во спротивност со раководењето на училиштето;

✓ Точност - да не се допушта нарушување на воспоставениот режим и навремено да се извршуваат сите задолженија. Ова се однесува и на учениците и на наставниците;

✓ Определеност - барањата да бидат јасно и недвосмислено поставени, определени и утврдени со правилник. (наведува Чернев 2000: 382)

Во овој период сè почесто наместо поимот дисциплина, се употребува поимот „свесна дисциплина".[5] „Свесната дисциплина е резултат на воспитниот процес и се заснова на разбирање на неопходноста, потребата од дисциплина, при што одлучувачка улога има моралната свест, бидејќи формирањето на дисциплинираноста претставува непрекинато морално вклучување во општествениот живот." (Pavletić, 1968: 427) Ваквата определба укажува на нејзината поврзаност со моралното формирање.

Трнавац смета дека поимот свесна дисциплина вака сфатен, се користи исклучиво за да се избегне негативната конотација на поимот дисциплина, особено кај авторите од социјалистичкиот период, но дека сепак суштинска промена нема, бидејќи

[5] Зависно од авторите и општественото уредување, се среќава терминот „свесна социјалистичка дисциплина" кој опфаќа: 1) однос кон работата и 2) однос кон општествените добра. (Теодосиќ, Прокиќ, Пичковиќ & Поваковиќ, 1965: 78)

ги наведуваат истите средства и мерки кои се користеле дотогаш, но во поблага форма: опомена, критика, барање, наредба, заповед, па и казна. (Трпачас, 1996: 44)

Во одреден дел, ова сфаќање на свесна дисциплина се поклопува и со определбата на Никола Поткоњак, но неговата дефиниција суштински ја разликува еден елемент кој го истакнува, а тоа е односот. „Дисциплината е сосема одреден практичен однос на човекот кон општеството, кон колективот, кон другите луѓе и кон себе, потоа кон работата и резултатите од неа, кон одредени морални и други норми." Тежиштето е ставено на моментот овој однос да биде свесен. Одлики на ваквата дисциплина се: доброволност, обврзаност, свесна активност, иницијативност, самостојност, творештво. (Поткоњак, 1984)

Следствено, Поткоњак дисциплината ја дели на: 1) свесна работна дисциплина; 2) дисциплина на однесување; 3) дисциплина во односот кон општествената средина. Вака сфатена, дисциплината е цел и резултат, услов и средство на воспитувањето во целина. (Potkonjak, 1974).

Сличен пристап во толкувањето на дисциплината има и бугарскиот автор Чернев (2000) кој дисциплината ја поистоветува со „усвојување и почитување на моралните норми и барања". Во училишни услови, зборувајќи за училишната дисциплина, ја одредува како „Почитување на општествените норми и правила на однесување, регулирани од раководните органи на образованието и прифатени од училишната заедница. Училишната дисциплина наоѓа израз и во доброволното исполнување на обврските од страна на децата и адолесцентите." (Чернев, 2000: 377)

Сепак, Чернев дисциплината ја поврзува и со слобода, автономија и доброволност во почитувањето на моралните норми од страна на учениците и нејзина заснованост на хуманизам, толеранција, доверба, засмна помош и достоинство на човекот.

Со ова, слично како и Поткоњак, истовремено ја нагласува важноста на почитување на воспоставени норми, но и на почитување на личноста на воспитаникот.

Чернев смета дека, „дисциплинирањето треба да се заснова на осознаеноста и доброволноста на слободното искажување на волјата на детето, но притоа со можност за употреба на принуда и потчинување за оние кои ги нарушуваат поставените норми", а дисциплинираноста ја определува како „морално-волева карактеристика која е тесно поврзана со волјата и бара манифестирање на систематски напори во надминување на настанатите тешкотии." (Чернев, 2000: 378-379)

Слична е определбата и од етички аспект, односно дисциплинираноста се определува како „својство на луѓето со човечки и етички квалитети (трудољубивост, уредност, моралност); навремено, одговорно и беспоговорно извршување на поставените задачи." (Темков, 2004: 31)

Токму заради ова, наоѓаме дека сепак понагласени се моралната и општествената, наспроти личната компонента.

Сосема поинакво е сфаќањето рускиот педагог Лихачев кој зборува за свесната дисциплина како за резултат од целокупниот воспитно-образовен процес, како „интегративно својство на личноста", одлика на човекот која се воспитува постепено во

меѓусебната интеракција на воспитаниците, преку разновидни содржини, форми и методи на организирање на животот и активностите. Со тоа се обидува да се ослободи од досегашните наследства на „надворешна", „принудна" „присилна" дисциплина и поимот дисциплина се „преселува" во целите на воспитанието. (Наведува Trnavac, 1996: 48)

На крај на овој селектиран преглед ќе се задржиме на сфаќањата на Трнавац, кој правејќи поопсежна анализа на прашањето за третманот на дисциплината, наведува неколку суштински заклучоци, но и дилеми по ова прашање.

Во однос на поимите кои се употребуваат, смета дека преминот од стега, кон дисциплина, преку свесна дисциплина кон самодисциплина е само лексичка, додека во нивното сфаќање нема никаква суштинска промена, особено во однос на промена на позицијата на воспитаникот, кој главно е во позиција на објект на кој однадвор му се наметнуваат норми и барања кои треба да ги почитува. Дури и во терминот „свесна дисциплина" останува извесен белег на присила или поблаго кажано, на наметнување на волјата на надредениот (наставникот, државата) врз ученикот.

Средствата и механизмите кои биле применувани за воспоставување дисциплина, иако се менувале, смета дека сепак нивната основа останува иста, што ја наметнува дискусијата за прашањето: Кои средства се оправдани, хумани и поприфатливи од гледиште на личноста на ученикот, кој сеуште останува да биде предмет (објект) на воспитување (дисциплинирање)? (Trnavac, 1996: 38)

„Против постоечката пракса и примената на дисциплината кон ученикот, говори и едноставниот факт дека „сè она што не сакаш да го постигнеш преку воспитувањето, не смееш ниту да го примениш во воспитниот процес – страв и агресивност (кои ќе се јават и како последица), осуетување и осветување (кои предизвикуваат анксиозност), закана (поттикнува конфронтирање), наредба и заповед (ја зацврстува сервилноста), казнување (спречува слободно изразување) и сл." (Trnavac, 1996:168)

Трнавац има особено критички однос кон ваквото „воспитување дисциплинираност" кое подразбира почитување на барањата, нормите и правилата на однесување. Одовде, особено ја нагласува важноста на меѓучовечките односи, односно акцентот за правилно воспоставување дисциплина го става на меѓучовечките односи, особено на релација наставник – ученик и ученик – ученик, како во рамки на наставата, така и во рамки на училиштето, како услов за правилно воспитување на личноста на ученикот.

Она што ќе го издвоиме како најважно во погледите на Трнавац за дисциплината, а врз основа на претходно наведеното е неговиот став дека досегашниот третман на дисциплината придонел таа да се претвори во „посебен педагошки ентитет", односно „програма за воспитување дисциплинираност" како дел од воспитната работа во потесна смисла, преку која треба да се формира личноста на учениците – идни граѓани кои ќе поседуваат особини како: послушност, одговорност, точност, уредност, самоконтрола, строгост кон себе и другите. (Trnavac, 1996: 83)

Заради тоа, смета дека треба да се надмине размислувањето за дициплината како „посебен педагошки феномен", како „издвоена педагошка појава". „Сето она што ѝ припаѓа треба да се врати во природниот амбиент на воспитниот процес...заради што е потребна суштинска промена на меѓучовечките односи во училиштето и воспитувањето...се работи за долготраен процес на менување на односите внатре во воспитниот процес и начинот на нивно регулирање." (Trnavac, 1996: 166, 169)

Врз основа на сето изнесено, може да се заклучи дека прашањата за дисциплината се проучуваат и поврзуваат со два различни контексти, во контекст на наставата и во контекст на воспитување и изградување на личноста.

Како што неколку пати напоменавме, дисциплината во контекст на наставата се однесува на создавање услови за работа, односно воспоставување ред, мир и тишина. За нејзино воспоставување најчесто се применуваат средства како опомена, прекор, забрана или казна. Овие средства за воспоставување дисциплина, во конкретните воспитни ситуации служат за корегирање и правилно насочување на однесувањето на воспитаниците во посакуваниот и пожелен правец. Тие имаат во одреден степен контролна функција, но не се ограничени исклучиво на истата. Така што, контролната функција на овие средства не е примарна, туку секундарна.

Она што нас особено не интересира е проучувањето на прашањата поврзани со дисциплината од аспект на воспитување и изградување на личноста. Во овој контекст, воспитната работа и конкретно, дисциплината се насочени кон изградување на позитивни лични особини на воспитаниците, кои се манифестираат во односот кон себе, кон соучениците, наставниците, во односот кон работата и кон потесната и поширока општествена средина.

Бидејќи се однесуваат на личноста, сметаме дека размислувањата за дисциплината треба да се движат во насока од дисциплинираност кон воспитување самодисциплина. Крајниот резултат кон кој треба да се стремиме во воспитната работа, во овој контекст е самодисциплинираноста, како трајна и карактерна особина на личноста.

Меѓутоа, бидејќи се работи за особина, дел од карактерот на личноста, нејзиното формирање и изградување бара систематска, постепена и насочена активност, најпрво на наставникот-воспитувач, а потоа и на самиот воспитаник. Имено, воспитувачот треба да ги „всади корените" на дисциплинираноста, како основа за самостојна активност на воспитаникот во насока на стекнување самодисциплинираност.

Од аспект на современото проучување на прашањето за дисциплината, а во контекст на воспитната работа, овде сакаме да направиме или укажеме на нашето видување на потребата да се направи разграничување помеѓу дисциплината и самодисциплината.

Сметаме дека дисциплината, од аспект на воспитно-образовната работа, треба да се смета како средство кое овозможува создавање поволни услови и позитивна атмосфера за непречено одвивање на воспитно-образовниот процес. Притоа, не

мислиме на воспоставување и одржување ред, тишина, режим на работа, туку на градење позитивна работна атмосфера во која ќе постојат услови за работа, атмосфера која ќе им овозможи на воспитаниците стекнување на знаења, развивање на способностите и задоволување на потребите и интересите, преку сите содржини и форми на воспитно-образовна работа. Тоа подразбира најпрво и основно, почитување на личноста на ученикот, почитување на останатите субјекти во воспитно-образовниот процес, создавање услови за непречена двонасочна комуникација и создавање атмосфера за слободно изразување на мислењата, па во одредени ситуации решавање конфликти и сл.

Тоа не значи дека сметаме дека дисциплината треба да опфаќа сé од наведеното, туку дека пред сé вниманието треба да биде насочено на воспоставување квалитетни меѓучовечки односи кои ќе овозможат создавање позитивна и поволна социо-емоционална атмосфера. Притоа, акцентот не е ставен ниту на воспитаникот, ниту на воспитувачот, туку на меѓучовечките односи. Правилно воспоставените меѓучовечки односи ја намалуваат потребата од употреба на надворешни и принудни средства за воспоставување дисциплина.

Во поновата педагошка литература, особено од областа на педагошкото водење, сé почесто се укажува на важноста и потребата од воспоставување правила, како услов за регулирање на меѓучовечките односи. Притоа, не се мисли на правила како норми определени и наметнати однадвор, туку на правила на однесување одредени од субјектите кои се директно вклучени во воспитниот процес, односно учениците - воспитаници и наставниците. Заеднички утврдените правила овозможуваат да бидат јасно утврдени обврските на секој субјект, секој да ја превземе одговорноста за своето однесување, без притоа да има потреба да се применува казна или било каков вид на надворешна принуда. Тие придонесуваат во регулирање на меѓучовечките односи во воспитно-образовниот процес. За користа од примената и начинот на кој треба да се воспоставуваат правилата говорат многу автори, како Вилијам Гласер, Џејн Нелсен, Томас Гордон и др.

Изменетиот пристап во сфаќањето и воспоставувањето дисциплина во контекст на воспитната работа бара и соодветна оспособеност на наставникот. Наставникот треба да поседува знаења, вештини и способности за примена на соодветни воспитни мерки и средства за решавање на секојдневните дисциплински проблеми. Ваквите средства имаат контролна и корективна функција и овозможуваат моментално решавање на одредени ситуации (пр. меѓусебно довикување, шепотење и сл). Меѓутоа, овие функции не се примарни, туку помошни. Нивната улога треба да биде да создадат поволни услови за целенасочено и планирано воспитно делување на наставникот. Ова претставува многу посложено и покомплексно прашање во рамките на севкупната оспособеноста на наставникот за воспитно делување и остварување на воспитната работа.

Тоа значи дека наставникот најпрво треба да ја утврди причината или мотивот за одредено негативно или непожелно однесување на ученикот, а потоа да избере соодветни воспитни средства и постапки кои ќе овозможат моментално решавање на

проблемот, но истовремено ќе обезбедат и многу подалекусежни резултати. На пример, доколку има ученик кој постојано прави врева на часот, ги задева останатите ученици, ги засмејува или анимира, тогаш наставникот треба да продре до суштината, да утврди која е вистинската причина за ваквото однесување. Доколку тоа е потребата на ученикот да се истакне пред останатите соученици, наставникот систематски, со доделување на различни задолженија на ученикот, треба да ја искористи неговата отвореност, комуникативност, забавност или атрактивност за да влијае врз развој на позитивни особини на личноста на тој ученик. Суштината не е наставникот да биде насочен само кон моментално решавање на проблемот, туку и кон постигнување подалекусежни резултати кои позитивно ќе влијаат врз развојот на личноста на ученикот.

Вака сфатената дисциплина, има внатрешна (лична) и надворешна (заедничка) димензија. Внатрешната димензија се однесува на мотивите за кои е заинтересиран поединецот, а надворешната на потребата за воспоставување ред, за што е заинтересирана заедницата. Обрнувањето внимание на внатрешната димензија ја намалува или во целост ја елиминра потребата од употреба на надворешни и принудни средства. (Пандилоска, 2006: 41)

Но, она што сакаме да го нагласиме, особено во однос на воспитната работа, е воспитување *самодисциплина.* Притоа, овде мислиме исклучиво на самодисциплината како лична и карактерна особина која, како што кажува и самиот поим, се манифестира во односот кон себе. Самодисциплинираноста е исклучително комплексна и сложена, а се гради, надградува и развива во текот на целиот живот.

Сепак, бидејќи личноста не постои само за себе, се подразбира дека оваа нејзина особина наоѓа свој одраз и во односот кон другите луѓе, во односот кон работата, кон материјалните добра и сл.

Самодисциплинираноста подразбира „контролирање на своето поведение" (Темков, 2004: 128), високо развиена свест за себе и силна волја. Потребно е личноста да поседува одлики како: одговорност, доследност, принципиелност, целенасоченост, исполнителност, истрајност, точност, упорност, самоувереност, самоконтрола и др.

Дисциплинираноста и самодисциплината значат потчинување на нагоните со силата на волјата, значат личноста да истрае во поставената задача и тогаш кога би посакала да прави попријатни работи, кога е хедонистички настроена, но сепак истрајува во остварување на поставената цел, по цена да се откаже од други краткорочни задоволства, а во име на повисоки цели. „Тоа е оној човек кој при секакви услови ќе го избере правилното поведение и ќе најде во себе доволно сила да издржи до крај, и покрај сите тешкотии и непријатности." (Макаренко, 1968: 194, наведува Черпев, 2000: 379)

Самодисциплината Коменски ја поврзува со храброста, истакнувајќи дека треба „учениците да се учат на храброст во победување на самите себе, да ја совладаат желбата, да го скротат нетрпението, негодувањето и лутината. Сè да прават разумно, ништо во афект и нагонски, да се навикнуваат да ги води разумот, размислувајќи за сè:

што, зошто и како е правилно, за да станат вистински господари на своите постапки." (Коменски, 1954: 172)

Ова е особено важно во периодот на адолесценцијата, кога младите треба да се челичат, да ја јакнат својата волја и истрајност, да се вложат максимално за да ги остварат своите цели и да научат како да го изолираат влијанието на најразлични дистрактори кои нудат повеќе забава, задоволство и уживање. Во овој период е потребно да ја осознаат важноста да се борат за своите цели и да истраат, да вложат часови и часови во напорна работа, учење или тренирање некој спорт за да го почувствуваат задоволството од постигнатиот успех, па дури и по цена да се откажат од минливи и краткотрајни задоволства. Чувството на успех и задоволство од самиот себе, да се биде горд на сопствените резултати, резултати постигнати со многу напор и откажување, се најсилен и најмоќен мотиватор за упорност, работа, истрајност, решителност и самодисциплинираност во натамошниот живот.

Земајќи го сето ова во предвид, цениме дека од аспект на воспитната работа, која е насочена кон развој на личноста, а се потпира првенствено на почитување на личноста на воспитаникот, неговите потреби, интереси, но и ставови и потреби за натамошен и континуиран личен развој, потребно е разгледувањето на прашањето за дисциплината суштински да се збогати, пред сé во позитивна конотација. Односно, акцентот да биде ставен кон водење и насочување на личноста на воспитаникот, во насока од градење дисциплина кон стекнување самодисциплина. Притоа, самодисциплината воспоставена одвнатре, преку сопствени механизми, заснована на сопствени уверувања и вредности на личноста, треба да биде посакуваниот резултат, кој почива на позитивни карактерни одлики на личноста на воспитаникот. Суштината на воспитното делување ја наоѓаме во изградување свесност кај воспитаникот за важноста на самодисциплината како лична особина.

Бидејќи како што во повеќе наврати претходно истакнавме дека воспитната работа не е издвоена, туку напротив е тесно поврзана со наставата, сметаме дека сите постапки, средства и пристапи кои се применуваат за воспоставување дисциплина во наставата, истовремено имаат влијание и во воспитната работа. Односно, би можеле да кажеме дека постапките за воспоставување дисциплина и самата дисциплина, претставуваат средство за воспитување самодисциплина и стекнување самодисциплинираност како особина на личноста на воспитаникот, односно дека училишната дисциплина е средство за остварување на повисоката и покомплексна цел – воспитување дисциплина и самодисциплина.

Затоа е потребно прашањето за воспоставување дисциплина, од аспект на севкупната организација на воспитната работа, да се проучува многу пошироко и подлабоко од разрешувањето на несоодветното и недисциплинирано однесување на ученикот.

6.1. Современи модели на педагошко водење

Во рамки на педагогијата, како релативно ново поле на работа се издвојува педагошкото водење Тоа се определува како „оној дел од воспитната програма кој придонесува да се развијат можностите за лично усовршување и секоја личност да може во најголема мера да ги развие своите способности и капацитети во интерес на демократските идеали." (Mortensen & Schmuller, 1973: 11)

Во негови рамки се познати повеќе модели на педагошко водење, кои помеѓу другото, особено обрнуваат внимание на обработка на прашањата поврзани со дисциплината. Такви модели на педагошко водење се: Квалитетно училиште/Училиште без присила на Вилијам Гласер (William Glasser), Реституцијата на Дајан Челсом Госен (Diane Chelsom Gossen), моделот на Позитивна дисциплина на Џејн Нелсон (Jane Nelson) и др. Овде само накратко ќе се осврнеме на главните карактеристики на овие модели за кои, доколку наставниците се доволно информирани и оспособени, може успешно да ги применат во воспитната работа со учениците.

❖ ***Квалитетно училиште – училиште без присила (Вилијам Гласер)***

Моделот Квалитетно училиште/училиште без присила бил создаден во 1990 година, од Вилијам Гласер (William Glasser). Тој бил психолог кој во својата работа бил познат по воведување на нов пристап наречен реалитетна терапија, чии основни принципи ги применил во создавањето на овој концепт.

Врз основа на своето долгогодишно искуство, тој сметал дека термините „контрола" и „дисциплина" сосема погрешно се употребуваат и се сфатени од стручната јавност, заради што и самиот станал незадоволен од терминот дисциплина. Затоа истакнал: „Не сакам да останам запаметен како некој кој вовел дисциплина во училниците. Сакам да ме запомнат како особа која помогнала училниците да стане место каде дисциплина не ви е потребна." (наведува Gašič-Pavišić, 2005: 131)

Суштина на квалитетното училиште е создавање средина во која владеат соработка и пријателски односи помеѓу наставникот и учениците и каде надворешната контрола е заменета со систем на внатрешна контрола.

За таа цел, основни услови кои треба да се задоволат за да се реализира квалитетна работа во училиштето се: да се воспостави пријатна и поттикнувачка средина во која ќе постои задоволство, пријателство и доверба помеѓу наставникот и ученикот; од учениците да се бара да работат нешто што е корисно и тоа да го сработат најквалитетно што можат; самостојно да ја оценуваат и постојано да се трудат да ја подобрат својата работа и квалитетната работа создава чувство на пријатност и е ценета и вреднувана и од другите. (Glasser, 1993: 36-39)

Во квалитетното училиште вниманието е насочено кон самоконтрола (увидување на сопственото однесување) и групна контрола (која се заснова на социјален притисок). Ова се постигнува преку поставување јасни правила кон кои учениците треба да се придржуваат. Правилата овозможуваат секој ученик да биде

одговорен за своето однесување, да соработува со другите и да помогне во одржување поволна средина за учење. Во нивното поставување учествуваат и учениците и наставникот, тие треба да бидат едноставни, во помал број и да бидат прифатени од сите ученици.

Преку овој пристап, учениците не се казнуваат, туку се настојува да ги почувствуваат негативните последици од своето неприфатливо однесување. Наспроти ова, доброто однесување се поткрепува.

Според овој модел наставникот треба да има улога на водач, а не на управувач. Наставникот – управувач користи награди и казни за да го наведе ученикот да ги почитува правилата и да ја изврши задачата, додека пак наставникот – водач избегнува присила и користи внатрешно наградување, односно објаснува како работата ги задоволува нивните потреби и им обезбедува поволна средина за учење и работа.

❖ ***Реституција – Дајан Челсом Госен***

Моделот на реституција претставува современ модел кој го создала авторката Дајан Челсом Госен (Diane Chelsom Gossen, 1994). Тежиштето на овој модел е во промена на личноста, но во насока на нејзин развој кон повисоко, алтруистичко јас. Суштината на реституцијата се состои во увидување на направената грешка и изнаоѓање начин како таа да се поправи. „Реституцијата е постапка на поправање на направената штета." На овој начин се влијае и врз развојот на личноста, односно се враќа самопочитувањето на личноста што згрешила. „По реституцијата човекот станува посилен отколку што бил пред направената грешка. Тоа е вистинската сила на реституцијата. Човекот станува подобра индивидуа. Не можеме да го измениме она што веќе е направено. Можеме да го измениме само она што допрва ќе биде." (Gossen, 1994: 60-61)

Во ова се гледа можноста за примена на реституцијата во воспитната работа, односно во можноста за подобрување на личноста. Самиот чин, најпрво на признавање на направената грешка, преку самоиспитување, барање начин како таа да се поправи и вложување на своите сили во исправка на направеното, придонесува кон лично подобрување и ја зголемува свесноста за себе, за последиците од своето однесување, но исто така се воочува и дека е потребно да се обрне внимание и на другите луѓе и да се согледа како нашето однесување влијае врз нив.

Задача на наставникот-воспитувач при примена на реституцијата не е да ја истакне направената грешка, да го критикува ученикот или да му држи предавања за лошото постапување и моралот, туку да го насочи идното однесување. Но, притоа е важно самиот ученик да изнајде на кој начин ќе се надокнади штетата, а не тоа да го направи наставникот.

Во однос на дисциплината Госен посочува дека сѐ што се превзема треба да биде очекувано, односно воспитаникот да ги познава правилата и да знае дека тие ќе се применуваат во секоја иста или слична ситуација. Дисциплинирањето треба да се

спроведува мирно, без негативни емоции и критизирање и притоа подеднакво да се води сметка како за вербалното, така и за невербалното изразување.

Истакнува дека: „Цел на добрата дисциплина е детето да се научи на подобро однесување и да се избегне сличен проблем во иднина. Добрата дисциплина по правило завршува со подобар однос помеѓу возрасниот и детето." (Gossen, 1994: 36)

Во нашата земја, во 2005 година авторката Светлана Пандилоска извршила истражување кое имало за цел да се утврдат ефектите од примената на моделот на реституција во воспитната работа. Преку истражувањето се испитувале промените од неколку аспекти: промени во односот помеѓу наставникот и учениците, промени во социоемоционалната клима, промени во начинот на кој наставникот реагира на проблемите кои се појавуваат во работата, кои се најчести видови грешки кои се јавуваат кај учениците и промени кои настануваат врз личноста на ученикот како резултат на примената на реституцијата.

Врз основа на добиените резултати и сознанија, авторката заклучила дека како резултат на откажување од казнувањето, не се јавувале негативни емоции и учениците започнале повеќе да се свртуваат кон себе; станале послободни и похрабри за да го искажат своето мислење, со што се зајакнала нивната самодоверба, се зголемила нивната одговорност за сопствено донесените одлуки; повеќе се насочувале и се поттикнувале да размислуваат за последиците од своето однесување и да најдат начин за негова промена.

Заклучокот е дека примената на моделот на реституција влијае и може да доведе до позитивни промени во работата, но за да може истиот правилно да се примени неопходно е добро познавање на основните начела и нивна систематска примена. (Пандилоска, 2008)

❖ ***Модел на позитивна дисциплина – Џејн Нелсен***

Моделот на позитивна дисциплина го создала Џејн Нелсен. Тој се заснова на учењето на Рудолф Драјкурс и Алфред Адлер според кое се смета дека за развојот на личноста особено голема важност имаат социјалниот и општествениот живот, манифестирани преку меѓусебна соработка на поединците.

Затоа и преку овој модел особено се потенцира важноста на меѓусебните односи, на чувството на поврзаност и припадност на заедницата и чувството на заедништво, за кои авторката смета дека се основа за развој на личноста на поединецот и за разбирање на однесувањето на човекот.

Таа смета дека односот помеѓу наставникот или родителот и ученикот-воспитаник не треба да се заснова на авторитарна контрола, туку на соработка, меѓусебно почитување и поделена одговорност.

Цел на моделот на позитивна дисциплина е учениците да се научат на самодисциплина, одговорност, соработка, како и да стекнат вештини за решавање на проблемите.

Основните принципи на кои се заснова овој модел се однесуваат на создавање атмосфера на нежност, разбирање, почитување и достоинство, користење на грешките како можност за учење, развивање на чувство на заедништво, одржување на одделенски

состаноци, вклучување на учениците во решавање на проблемите и користење охрабрување (наведува Пандилоска, 2006)

Во однос на воспоставувањето дисциплина, ќе издвоиме дека Нелсен го предлага методот на природни и логички последици, преку кој на ученикот му се дава избор – или да престане со лошото однесување или да ги сноси последиците кои произлегуваат од него. На овој начин, на учениците им се овозможува сами да увидат кои се последиците од несоодветното и неприфатливо однесување и да научат за соодветното наспроти несоодветно однесување.

6.2. Заеднички карактеристики и пожелни пристапи за воспоставување на дисциплина во практичната воспитна работа

Она што досега го наведовме се однесуваше на конкретните модели на воспоставување дисциплина. Прашањето за дисциплина и понатаму останува да биде актуелно и истражувано прашање од многу автори. Сепак, кај сите нив се јавуваат неколку аспекти во работата на наставникот, односно препораки за воспоставување дисциплина. Она што може да се издвои како заедничко се однесува на: воспоставување правила, ангажираност на учениците, внатрешно наместо надворешно наградување и развивање самодисциплина.

✓ *Воспоставување правила*

За потребата од поставување заеднички правилата зборуваат многу автори (Glasser, 1990; Gosen, 1994; Alber, 2011). Одредувањето правила се смета дека е основа за градење позитивна работна атмосфера, но истовремено тие овозможуваат и воспоставување на меѓусебна доверба и чувство на сигурност кај учениците. Се истакнува дека е потребно тие да бидат утврдени заеднички од страна на учениците и наставникот, да се определат помал број правила и секогаш да бидат искажани во позитивна форма.

Нивната суштина е во тоа секој ученик да ја сноси одговорноста за своето однесување, да биде свесен за последиците, а со самиот факт што учениците учествуваат во нивното поставување се поместува и тежиштето на контрола, односно контролата веќе не е сконцентрирана само кај наставникот, туку подеднакво се распределува на сите субјекти и преминува во еден вид на „социјална контрола". На овој начин се влијае врз развивање на одговорност и самоконтрола кај учениците-воспитаници.

Овде ќе се осврнеме и на ставот на Ребека Албер (Alber, 2011) која укажува дека е потребно да се прави разлика помеѓу правилата и рутините во работата на класот. Рутините содржат потсетувања и се однесуваат на работи кои секојдневно и често се повторуваат (на пример: стануање од место, меѓусебно довикување и сл). Во вакви ситуации таа предлага да се користат потсетувања, додека пак, правилата се однесуваат на посериозни работи или однесувања (пр. „Биди љубезен со останатите"). Таа препорачува дека во ситуации кога одредено правило не се почитува, ученикот треба да

се предупреди, но доколку повторно продолжи со истото однесување, следи предвидената последица. На овој начин, според Албер, се овозможува правилата да не преминат во рутина. Притоа правилата на однесување треба јасно да им се објаснат на учениците преку конкретни примери, за да знаат што значи почитување, а што непочитување на правилото. Исто така, треба да има помалку правила, а повеќе рутини. Според Логан (Logan, 2003) сосема доволни се и 5 правила.

Во овој контекст Албер зборува и за т.н. Развојна дисциплина (developmental discipline) која подразбира индивидуално преиспитување на однесувањето, односно преиспитување зошто поединецот се однесува на одреден начин и потоа одредување што може да направи за да се поправи таквото однесување и да се спречи повторна појава. Целта, слично како и кај реституцијата е учениците да размислат за своето однесување и за можните последици од него, како и за тоа како треба да се однесуваат еден кон друг. (Alber, 2011)

Во овој контекст ќе ги споменеме и резултатите кои ги пренесува Рубин (Rubin, 2012) од истражувањето кое се однесувало на училишното ментално здравје (School Mental Health Project, 2011) кое покажало дека вклучувањето на учениците во донесување одлуки и пружањето можност да ги покажат своите интереси, придонесуваат во намалување на недисциплинираното однесување и влијаат врз поголема мотивираност за активно учество во наставата. Притоа, клучна улога, според Рубин има почитувањето на потребата на учениците за независност. Тој смета дека „кога потребата за независност се игнорира, младите стануваат незаинтересирани и манифестираат отпор. Тие се повлекуваат од предизвикот да учат и со тоа не успеваат да ги развијат потребните социјални, емоционални и академски компетенции." (Rubin, 2012: 2)

- ✓ *Ангажираност на учениците*

Потребата од ангажираност на учениците исто така е одлика на моделите на воспоставување дисциплина. Според Албер (2011) во ангажираноста на учениците може да помогнат воспоставувањето правила и рутини, градење на квалитетни меѓусебни односи, создавање на сигурна и пријателска атмосфера, соодветно решавање на конфликти, користење на различни начини на комуникација, моделирање на позитивно однесување на наставникот и сл.

Ангажираноста на учениците овозможува да се промени и недисциплинираното однесување. На пример, на недисциплинираниот ученик може да му се додели некоја задача (пр. да биде помошник на наставникот). На овој начин ученикот ќе знае дека наставникот сé уште се грижи за него и покрај несоодветното однесување. Сепак, пристапот и конкретниот начин за секој ученик ќе зависи од самиот ученик. (Logan, 2003)

- ✓ *Внатрешно наместо надворешно наградување*

Наградата која ученикот ја добива однадвор, односно од наставникот има краткотраен ефект. Дури, има и автори кои сметаат дека на учениците треба да им се даваат награди во различни форми, како жетони, бомбони и сл. Сепак, ваквото

наградување нема исто влијание, сила или ефект на делување врз ученикот какво што може да има внатрешната награда.

Во овој контекст и Рубин (2012) го поставува прашањето: дали навистина позитивното поткрепување е позитивно? Дали надворешните награди претставуваат вид на социјална контрола каде надворешната награда претставува еден вид давање комерцијална вредност на одреденото однесување, заради што во суштина е манипулативно, а резултатите кои се постигнуваат на овој начин се привремени, бидејќи не се влијае долгорочно врз развивање на чувството на лична вредност? Според него, училиштето нема за задача единствено да го спречи непожелното однесување, туку да влијае врз развивање на вештини кои се потребни во современото општество. (Rubin, 2012: 3)

Чувството на гордост, зголемената самодоверба, подготвеноста за поставување нови и повисоки цели, се најголемите награди кои личноста може самата да си ги обезбеди. Кога ученикот е внатрешно мотивиран, а неговото вложување и труд се поткрепени од личните интереси, тогаш може да кажеме дека е постигнат резултат. Воспоставувањето дисциплина, но и во целост воспитната работа се успешни кога овозможуваат развој на личноста, на нејзините особини, кога се развиваат упорност, истрајност, решителност, како лични особини кои се одлики на самодисциплинираноста, за која како што претходно истакнавме треба да биде резултат кон кој се стремиме да го постигнеме преку воспитната работа.

Во овој контекст е и ставот на Логан „Да се поттикнуваат учениците самите да бидат горди на својот постигнат резултат, односно да се стремат кон внатрешна, самостојна пофалба. На овој начин тие се учат како самите да се дисциплинираат, односно самодисциплинираат." (Logan, 2003: 3)

✓ *Развивање самодисциплина*

Авторката Логан смета дека една од целите кои треба да се остварат за да се воспостави дисциплина е учениците да се научат на самодисциплина. Таа тесно ги поврзува дисциплината и самодисциплината, односно смета дека самодисциплинираноста на учениците автоматски ќе овозможи и дисциплина на часот, односно наставникот нема да има потреба постојано и постојано да укажува кое однесување е соодветно, а кое несоодветно, да ги опоменува или казнува учениците. „Нашата дефиниција на дисциплина, мора да биде поддржана со напорот учениците да се научат на соодветно однесување, со тоа што ќе ги научиме да бидат самодисциплинирани." (Logan, 2003: 3)

Сметаме дека посочените аспекти, доколку наставниците доволно ги познаваат и правилно ги применуваат, ќе им овозможат воспоставување дисциплина и изградување самодисциплинираност како особина на учениците, а во насока на успешно и квалитетно остварување на воспитната работа.

7. НАСТАВНИЧКИ КОМПЕТЕНЦИИ

7.1. Определување на наставничките компетенции во рамки на Европа

Промените кои се случија на крајот од 20-тиот и почетокот од 21-от век и процесот на глобализација ја наметнаа потребата од промени во сите сфери на општествено живеење. Во вакви услови, неминовни се и промените во воспитно-образовниот процес, особено ако се има во предвид општествената и социјалната функција на образованието и фактот дека тоа претставува клуч за развој и напредок на општеството.

Во услови на постојано воведување реформи во воспитно-образовниот систем, клучен фактор од кој зависи каков ќе биде нивниот краен резултат е наставникот.

Наставникот како важна фигура во воспитно-образовниот процес е поставен пред голем предизвик. Од една страна треба да ги подготви учениците да се справат со предизвиците на современото општество, но од друга страна е потребно и тој самиот да се подготви и прилагоди за новото време. Затоа се поставува задачата и потребата од изградување на „нов" наставник за новото време.

Задачите кои се поставуваат пред новиот наставник се вистински предизвик, на кој, за да може соодветно да одговори, неопходна е негова соодветна подготовка. Токму овде се наметнува прашањето за оспособеноста на наставникот да одговори на овие нови барања и предизвици, која во исто време ќе му овозможи и да биде предводник на промените и напредокот.

Во овој контекст, едно од важните прашања кои се поставуваат е обезбедување квалитетно образование на идните наставници. На неговата важност укажува и фактот што во сите најзначајни стратешки документи, меѓународни извештаи и иницијативи кои се однесуваат на образованието во рамки на Европската унија и на другите важни меѓународни организации како УНЕСКО и ОЕЦД, посебно внимание се посветува на иницијалното образование на наставниците.

Една од причините за ова е што високиот квалитет на образование на наставниците ќе придонесе за повисок квалитет на образованието воопшто, што неминовно ќе влијае позитивно врз економскиот и социјален развој на земјите. Исто така, потребно е да се истакне и фактот дека речиси 2.6% од работоспособното население во земјите од ОЕЦД се дел од наставничката професија. (Tunning project, 2009).

Во тој контекст, во извештајот „Наставниците се важни" (OECD "Teachers matter," 2005) се укажува дека врз квалитетот на воспитно-образовниот процес и постигнатите резултати на учениците големо влијание има наставникот. Но, она што особено се нагласува е потребата од промени во програмите за иницијално образование

на наставниците, кои треба да се постават врз основа на точно определен профил на наставник со кој ќе се определува каков треба да биде наставникот, кои знаења, способности и особини треба да ги поседува.

Исто така и во „Зелената книга за образование на наставниците во Европа" (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2000) се укажува дека образованието на наставниците и создавањето на квалитетни наставници се клучни компоненти во создавање на квалитетно образование и градење на „Европа на знаење". „Заради брзото менување на задачите и новите улоги за кои се очекува наставниците да ги исполнат, на промените, подобрувањата и реформите во образованието, на наставниците се гледа како на императив. Одовде, висококвалитетното образование на наставниците за висок квалитет на образованието и обуката мора да бидат новиот лајтмотив во образовната политика." (TNTEE "Green Paper on Teacher Education in Europe", 2000: 2-3)

За да може наставничката професија да одговори на современите барања, неопходно е да се воспостави континуитет помеѓу иницијалното образование на наставниците, воведување во професијата и континуиран професионален развој и усовршување.

Наш предмет на интерес е иницијалното образование на наставниците, како основа за воведување во наставничката професија. Во текот на иницијалното образование наставниците треба да ги стекнат потребните знаења, вештини и компетенции, кои треба да се надградуваат во текот на целата наставничка кариера.

Според извештајот на ЕУ „Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот", квалитетното иницијално образование треба да обезбеди „наставниците да бидат способни да размислуваат за процесите на учење и на предавање преку континуирана вклученост во предметното знаење, содржината на курикулумот, педагогијата, иновацијата, истражувањето и социјалната и културната димензија на образованието." (Европска комисија „Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот," 2005: 2)

Соодветно на ова, основни принципи врз кои треба да се градат политиките за подобрување на квалитетот на образованието се:

1. *Доброквалификувана професија* – се однесува на неопходноста од високо образование и соодветна педагошка квалификација, но исто така опфаќа и можност за продолжување на студиите до највисоко ниво. Образованието на наставниците треба да биде мултидисциплинарно, односно да опфаќа широки познавања од соодветната стручна област, од областа на педагогијата, поседување на вештини и компетенции потребни за водење, насочување и поддржување на учениците и способност за разбирање на социјалната и културна димензија на образованието.

2. *Професија ставена во контекст на доживотното учење* – овој принцип се однесува на познавање на значењето на доживотното учење и свесност за неговата важност. Ова ја наметнува потребата од постоење на институционална поддршка за професионалниот развој на наставниците низ кариерата.

3. *Мобилна професија* – се однесува на поттикнување на наставниците за студирање или учество во проекти во други земји, но и на мобилност помеѓу различни нивоа на образование и кон различни професии во рамки на образовниот сектор.

4. *Професија базирана на партнерства* – овој принцип се однесува на поттикнување на партнерства и соработка помеѓу училиштето и наставниците со локалната средина, што за наставниците претставува можност за поврзување на теоретските знаења и практичните вештини. (Европска комисија „Заеднички европски принципи", 2005: 2-3)

Следствено на ова, клучните компетенции на наставниците се однесуваат на три области, односно наставниците треба да бидат оспособени:

✓ *Да работат со други* – пред сè со учениците, преку што ќе влијаат на развивање на нивните потенцијали за активно вклучување во социјалниот живот, како и да соработуваат со своите колеги.

✓ *Да работат со знаење, технологија и информации* – да знаат како да дојдат до потребните информации, да ги анализираат и вреднуваат, а потоа и да поседуваат педагошки вештини кои ќе им овозможат информациите да ги пренесат до учениците, со употреба на соодветни методи, техники, со примена на ИКТ и создавање на поволна средина за учење.

✓ *Да работат со и во општеството* – да ги подготват учениците за живот во општеството и да работат во насока на развивање свест и почитување на разновидноста на културите, со истовремено идентификување на заедничките вредности, како и да бидат свесни за етичките димензии на општеството на знаење.

Овие принципи и области за работа се основа за определување на компетенциите на наставниците.

Компетенциите кои треба да ги поседува наставникот се во релација со глобалните промени во општеството и од нив настанатите потреби за промени и реформи во воспитно-образовниот систем.

Во извештајот на Експертската група на Европската мрежа на политики за образование на наставниците (ENTEP) се укажува кои нови компетенции треба да ги поседува т.н. „европски наставник", а кои се резултат на настанатите социјални промени и нивното влијание врз промената на улогата на наставникот.

Најпрво ќе се задржиме на новите компетенции, а потоа и на значењето на поимот „европски наставник".

Новите компетенции кои треба да ги поседува идниот наставник се однесуваат на следните сегменти:

1. Давање поголемо значење и придонес за *граѓанското образование* – овој сегмент се однесува на прашања поврзани со: живот во мултикултурно, инклузивно и толерантно општество, градење на животен стил во релација со прашања поврзани со

одржливиот развој, прашања кои се однесуваат на родовата еднаквост во семејството, работата и социјалниот живот, водење живот како европски граѓанин и др.

2. Промовирање на потребата од развивање на *компетенции за доживотно учење* кај идните наставници.

3. Развивање *нови компетенции поврзани со курикулумите* од одредени наставни предмети - овие компетенции треба да им овозможат на идните наставници да развијат поинаков пристап во работата во однос на следните прашања: справување и почитување на социјалната, културна и етничка разноликост на учениците, создавање на поволна средина за учење, соработка со колегите, родителите, локалната и општествената средина и др.

4. Промени кои се поврзани со *наставничката професија*, а се однесуваат на превземање поголема одговорност за својот професионален развој, вложување во себе и развивање на способностите за истражувачка работа. (ENTEP "What is a „European teacher", 2005: 2-3)

Во определувањето на терминот „европскиот наставник" кој во себе ја содржи „европската димензија" се нагласува дека „европејството" како термин се користи „за балансирање на националните и транснационалните вредности во креирањето на образовната политика"... со укажување дека „наставниците работат во национална рамка во која се нагласува националниот идентитет како основа за транснационална свесност во рамките на европското општество." (ENTEP "What is a „European teacher", 2005: 4)

Притоа, со употребата на терминот „европски наставник" не се претендира кон создавање на стандардизиран модел на наставник, туку тој претставува укажување на она што еден наставник го прави „европски", преку почитување на единството во разноличноста, диверзитетот на националните идентитети во Европа. Вака сфатено, европејството опфаќа:

- *Европски идентитет* – кој подразбира дека наставникот покрај тоа што се гледа себе си како дел од својата земја, треба да се формира претстава и слика за себе како дел од европската целина. „Оттука, диверзитетот во рамките на единството е клучен аспект за развиен европски идентитет со отворен ум кон светот."(ENTEP, 2005: 4)
- *Европско знаење* – наставникот да поседува знаење за европските образовни системи и образовни политики, како и знаења за европската историја.
- *Европски мултикултурализам* – се однесува на почитување на сопствената и на останатите култури и работа на наставникот во насока на промовирање на мултикултурните аспекти во општествениот живот.
- *Европска јазична компетенција* – европскиот наставник треба да владее повеќе од еден европски јазик, на различни нивоа на компетентност, со цел да може да предава на друг јазик и да може успешно да комуницира со колеги од други земји.
- *Европски професионализам* – под ова се подразбира европски приод кон соодветниот наставен предмет кој треба да му овозможи на наставникот да предава во

било која европска земја, да разменува искуства со колеги од други земји, да следи истражувања и да биде способен да разбере и објасни одредени професионални прашања. Целта е проширување на границите каде наставникот може да работи во наставничката професија.

- *Европско државјанство* – наставникот да делува како европски граѓанин, да ги почитува и споделува европските вредности.
- *Европски мерки за квалитет* – за да постои европски наставник, неопходно е да постои начин за споредување на карактеристиките на програмите за образование на наставници. Во овој сегмент, важно значење и придонес има Болоњскиот процес. (ENTEP "What is a „European teacher", 2005: 4-5)

Следствено на ова, се наметнува мобилноста како цел. Преку мобилноста се овозможува студирање и професионално усовршување на наставниците во другите европски земји, што доприносува за учење на јазикот, запознавање на другите култури и проширување на погледот на свет. Поседувањето на новите компетенции кај наставниците треба да влијаат и врз промени кај учениците, во насока на пренесување и усвојување на мултикултурните вредности и учење на странски јазици. На овој начин учениците ќе се подготват за мобилност во нивното натамошно образование и кариера.

Друг значаен документ кој се однесува на компетенциите на наставниците е документот Референтни точки за обликување и спроведување образовни програми кои водат до звање (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education). Тој е резултат на Тунинг проектот (Tunning project, 2009) кој е поддржан од Европската комисија и кој имал за цел да овозможи усогласување во имплементацијата на Болоњскиот процес. Преку овој проект се укажува на важноста од обезбедување квалитет во процесот на создавање, ревидирање и имплементирање на студиските програми.

Според Тунинг проектот, компетенциите се одредуваат како „динамична комбинација на когнитивни и метакогнитивни вештини, знаење и разбирање, интерперсонални, интелектуални и практични вештини и етички вредности." (Reference Points, 2009: 11)

Во него се прикажани компетенциите со кои треба да се стекнат студентите кои изучуваат педагошки науки (Education Sciences) и студентите од наставничките факултети (Teacher education), во текот на нивното иницијално образование.

Компетенциите се поделени во две групи: генерички и предметно-специфични компетенции.

1. ***Генерички компетенции*** – овие компетенции треба да им овозможат на наставниците да можат успешно да работат со знаење, технологија и информации, со други луѓе, односно ученици и колеги и да работат со и во општеството.

Во оваа група на компетенции спаѓаат: инструментални компетенции (когнитивни способности, методолошки, технички и јазични вештини), интерперсонални (вештини за соработка и социјална интеракција) и системски

компетенции (комбинација на знаење и разбирање на ситемите, како резултат на претходно стекнатите инструментални и интерперсонални компетенции).

2. ***Предметно-специфични компетенции*** – се компетенции кои студентите треба да ги стекнат за време на иницијалното образование, но и да продолжат да ги развиваат во понатамошниот професионален развој.

Во продолжение ќе дадеме краток преглед на двете категории на компетенции, според „Референтните точки...", во кој се издвоени оние кои сметаме дека се значајни за нашиот предмет на интерес. (Reference Points, 2009: 39-46)

Табела.1 Преглед на издвоени компетенции според документот *Референтни точки за обликување и спроведување образовни програми кои водат до звање*

Генерички компетенции	Предметно-специфични компетенции
o Способност за примена на знаењето во практични ситуации o Способност да се биде критичен и само-критичен o Способност за идентификување и решавање на проблеми o Способност за преземање иницијатива o Креативност o Способност за мотивирање на луѓето o Способност за тимска работа o Способност за самостојна работа o Почитување на различностите, мултикултурализмот и интернационализмот o Однесување во согласност со етичките сфаќања и норми o Промовирање социјална одговорност и граѓанска свесност o Свесност за потребата од промовирање еднакви можности за сите луѓе o Одлучност и истрајност во превземените активности	• Способност за разбирање и примена на педагошките теории и методологија, како основа за работата на наставникот • Способност за критичко размислување во однос на педагошките учења и теории • Способност за разбирање на развојот и промените во поширокаата средина • Следење и разбирање на современите трендови во образованието • Разбирање на целите и структурата на воспитно-образовниот систем • Промовирање на вредносниот систем, демократија и граѓанство, како и манифестирање на сопствениот вредносен систем • Препознавање и преземање активности соодветни на различностите на учениците • Посветеност на развојот и напредокот на учениците • Способност за ефективна комуникација и создавање позитивна клима за учење • Способност за прилагодување на курикулумот и наставните методи на специфичната воспитно-образовна ситуација • Примена на различни стратегии за вреднување на резултатите од учењето

➢ *Истражување за одредувањето на вештините и компетенциите на наставниците во програмите за иницијално образование*

Во 2008-2009 година, во 27 Европски земји бил спроведен истражувачкиот проект „Програми за образование на наставниците во ЕУ" (Teacher Education Curricula in the EU) од страна на Финскиот институт за истражувања во областа на образованието (FIER), во кој главниот акцент е ставен на одредување на вештините и компетенциите на наставниците.

Во истражувањето биле одредени осум групи на компетенции: компетенции од соодветниот предмет, педагошки компетенции, поврзување теорија со пракса, соработка, осигурување квалитет, мобилност, лидерство и доживотно учење.

Во продолжение ќе издвоиме неколку заклучоци до кои се дошло при ова истражување.

Според нивото на определување на компетенциите, застапени се три модели:

- Определување на компетенциите на национално ниво, од страна на соодветното Министерство (во 5 земји: Кипар, Естонија, Германија, Словенија и В.Британија);
- Определување на национално ниво, но подетално дефинирање на ниво на институциите за образование на наставници (во 18 земји);
- Определување на пониско ниво, од страна на институциите за образование на наставници (во 4 земји: Финска, Малта, Чешка и Грција).

Во однос на содржинското одредување на компетенциите, заклучокот е дека речиси во сите земји компетенциите се исто или слично определени, според упатствата на Европската комисија, но постои разлика во начинот и степенот на кој се разработени во официјалните документи и колку се имплементираат и реализираат преку програмите за образование на наставници. Така, постои разлика помеѓу земјите членки на ЕУ, при што кај поновите земји-членки овие промени се веќе воведени или се воведуваат со поинтензивно темпо, наспроти постарите членки кои потешко воведуваат вакви промени и кои имаат тенденција со поголема независност да го планираат образованието на наставниците.

Од аспект на застапеност на компетенциите во програмите за образование на наставници, во голема мера се земаат во предвид компетенции од соодветниот предмет (95.2%), педагошки компетенции и поврзување теорија со пракса (90.3%), како и соработка и доживотно учење, а помалку компетенциите кои се однесуваат на мобилност (52.4%) и лидерство (45.2%).

Од сите компетенции, како најважни се издвојуваат компетенциите од соодветниот предмет (87.1%), педагошките компетенции (58.1%) и поврзување на теоријата со пракса (45.2%). Педагошките компетенции се сметаат за поважни во основното отколку во средното образование.

Препораката од спроведеното истражување се однесува на поголемо нагласување на потребата од рамнотежа, односно соодветен сооднос помеѓу педагошките и компетенциите од соодветниот предмет. Исто така, повеќе внимание да се обрне на компетенциите за соработка, кои биле во одреден степен занемарени заради сфаќањето дека работата на наставникот с индивидуална работа, а се истакнува и следното: „Исто така и изучувањето на педагогијата е проблематично прашање. Честопати се смета дека педагогијата с нешто што може да се научи низ пракса." (FIER, Teacher Education Curricula, 2009: 99)

7.2. Рамка на наставнички компетенции во Македонија

Дека наставниците имаат централно место во воведувањето и спроведувањето на реформите во воспитно-образовниот систем се посочува и во Националната програма за развој на образованието во Р.Македонија 2005-2015 година. Во неа внимание се обрнува и на иницијалното образование на наставниците. Во контекст на потребата од реформи во овој сегмент, се посочува дека: „очигледна е потребата од нова архитектура на системот за иницијална обука и системот за професионално усовршување на училишните кадри. Во таа смисла се очекува квалитетот на работата сè помалку да претставува еманација на нивната сертификатна квалификација, а сè повеќе да биде продукт на нивната вистинска оспособеност." (МОН, Национална програма, 2006: 321)

Во Националната програма се наведува кои аспекти треба да се земат во предвид при креирањето студиски програми за иницијално образование на наставниците. Тие се:

1. Стручноста на наставникот – стручноста е основна компонента на добриот наставник, но истата е потребно да се надградува и менува во согласност со концепцијата за доживотно учење;

2. Педагошки компетенции – наставникот да биде компетентен на општо – педагошки и дидактички план, преку поседување способност за употреба на различни методи, техники и стратегии, вештини за поттикнување на креативно мислење, самостојност, способност за решавање на проблеми и сл.;

3. Компетентност за употреба на ИКТ – да ја разбира современата технологија и да може да го искористи нејзиниот педагошки потенцијал;

4. Организациски компетенции и способност за тимска работа

5. Флексибилност

6. Отвореност (МОН, Национална програма, 2006: 336)

Во однос на наставничките компетенции, во рамки на Националната програма најпрво беа определени 20 клучни професионални компетенции кои треба да ги поседуваат наставниците. Подоцна, ова прашање продолжува да биде предмет на

интерес опфатен во рамки на *Проектот за професионален и кариерен развој на наставниците*, кој се реализира во периодот од 2012 - 2015 година. Како резултат на ова, а врз основа на Законот за наставници во основните и средните училишта, во 2015 година изготвен е *Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта*.

Со него се утврдени основните компетенции кои треба да ги поседуваат наставниците. Соодветно, во Член 2 се определува дека: компетенциите опфаќаат професионални вредности, професионални знаења и разбирања, како и професионални способности и вештини во следните подрачја:

1. Знаења за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем;
2. Поучување и учење (планирање и подготовка на наставата, реализација, оценување, познавање на учениците и излегување во пресрет на нивните потреби);
3. Создавање стимулативна средина за учење (создавање на безбедна средина за учење и училишна клима);
4. Социјална и образовна инклузија;
5. Комуникација и соработка со семејството и заедницата и
6. Професионален развој и професионална соработка". (Правилник за основните професионални компетенции, 2015, чл. 2)

Во продолжение ќе издвоиме дел од утврдените знаења, способности и вештини кои треба да ги поседуваат наставниците во рамки на сите подрачја, а за кои сметаме дека се значајни од аспект на воспитната работа и делување на наставникот. Конкретно, наставникот треба:

✓ Да ги разбира современите образовни тенденции; да се раководи според општите принципи на системот на воспитание и образование;

✓ Да гради кај учениците високи лични стандарди за успех, позитивен став кон учењето и надвор од наставата и да развива вештини за доживотно учење; да има високи очекувања за развојот и постигањата на учениците; да ги идентификува слабите и силни страни на секој ученик и да го развива неговиот потенцијал; да предвидува можни начини на реакција на ученикот и на соодветен начин да се справува со нив; да се грижи за севкупниот развој на ученикот; придонесува за позитивно однесување; ги мотивира учениците за активно користење на слободното време; ги сослушува и почитува ставовите, мислењата и интересите на учениците;

✓ Организира стимулативна средина за учење (охрабрува различно мислење, има позитивен однос кон грешките и др.); заедно со своите ученици учествува во разни училишни и вонучилишни активности; создава позитивна работна клима; ја почитува личноста на ученикот, ја поттикнува и развива неговата самодоверба и самопочитување; заедно со учениците воспоставува правила на однесување во училиштата; создава услови што поттикнуваат чувство на припадност, взаемно

почитување и придонес кон училишната заедница; комуникацијата со учениците ја заснова врз почит и внимание, промовирајќи ги позитивните вредности, ставови и однесувања кои ги очекува од своите ученици;

✓ Користи стратегии кои промовираат почитување на разликите и демократските вредности;

✓ Развива сопствена филозофија за професијата. (Правилник за професионалните компетенции, 2015)

Од прикажаното, може да се забележи дека воспитните аспекти се опфатени преку компетенциите во сите подрачја. Се однесуваат на знаења и способности на наставникот, но исто така присутна е и вредносната димензија, што е особено важно од аспект на нашиот предмет на интерес. Со ваквото определување е опфатено севкупното воспитно делување на наставникот, од грижа за учениците, познавање и почитување на нивните особености, преку поттикнување за искажување на личните ставови и мислења, развивање на личноста, промовирање на позитивни вредности, поттикнување на учество во воннаставни и вонучилишни активности, правилно искористување на слободното време, па сé до залагање за почитување на највисоките човекови вредности.

Даденото определување на компетенциите на наставниците дава јасни насоки во поглед на изградување на наставникот како професионалец во својата област, а како особено позитивен импулс го сметаме јасното инкорпорирање на воспитните аспекти. Сепак, бидејќи станува збор за временски од неодамна утврден правилник, останува да се види како овие одредби ќе се рефлектираат и ќе бидат применети во практиката.

7.3. Други пристапи во определување на наставничките компетенции

Во продолжение ќе се задржиме на два други пристапи во определувањето на компетенциите на наставниците.

Еден од нив е т.н. АТЕПИЕ пристап кој е создаден во рамки на проектот „Унапредување на професионализмот на наставниците за инклузивно, квалитетно и релевантно образование", прикажан во публикацијата „Наставничката професија за XXI век". Во неа е дадена определба на наставничките компетенции како „интегриран збир на лични карактеристики, знаења, вештини и ставови кои се потребни за ефективна изведба на наставата во различни наставни контексти." (Pantic & Wubbels, 2011, наведува Доналдсон 2016: 16)

Во оваа Рамка се утврдени шест клучни подрачја на компетенциите и во рамки на нив вкупно 76 индикатори на наставничките компетенции. Клучните подрачја се:

1. Ученик и учење;
2. Опкружување за учење;
3. Настава и оценување;

4. Професионален развој и одговорност;

5. Соработка меѓу училиштето, семејството и заедницата и

6. Училишен развој и унапредување на образовниот систем. (Јусовиќ, Видовиќ & Граховац, 2013: 25)

Може да се забележи дека според овој пристап определувањето на компетенциите е многу слично со претходно прикажаниот. Она што се посочува како негова карактеристика е истакнувањето на вредностите како важна компонента на компетенциите. Вредностите се вградени во воспитно-образовниот систем, тие се негов нераскинлив дел и се исклучително важни во реализирањето на воспитната задача. Токму затоа неопходно е да се истакне потребата наставниците да ги усвојат овие вредности и соодветно да делуваат.

Опширен пристап во определувањето на компетенциите на наставникот дава авторката Никодиновска – Банчотовска (2004) која во докторската дисертација на тема „Професионалните компетенции на наставниците во основното образование во Р.Македонија", прикажува таксономија на професионалните компетенции на наставниците.

Според оваа таксономија, професионалните компетенции на наставникот се поделени на:

- Педагошки компетенции на наставникот и
- Стручни компетенции на наставникот

Бидејќи наш предмет на интерес се педагошките компетенции на кои ќе се задржиме поопширно, само ќе истакнеме дека стручните компетенции се однесуваат на познавањето на наставникот на соодветната научна област и неговата оспособеност за пренесување на тие знасња на учениците, преку изучувањето на соодветниот наставен предмет. Тие првенствено се однесуваат на реализацијата на материјалната задача во воспитно-образовниот процес.

Подетален опис на педагошките компетенции, како авторката ги дели и што тие опфаќаат, ќе дадеме во продолжение, со посебен осврт кон воспитниот аспект.

Овие компетенции се поделени на:

1. ***Педагошки компетенции на наставникот во поглед на создавањето и реализирањето на курикулумот***

Овие компетенции се однесуваат на оспособеноста на наставникот да: поставува одмерени и реални задачи соодветни на развојните можности и особености на учениците од определена возраст, да презентира идеи за физиономијата на курикулумот кои се во функција на целокупниот развој на ученикот, да ги планира воннаставните и вонучилишните активности на ученикот преку учество на најразлични манифестации, да воспоставува комуникацијата меѓу учениците во функција на реализирање на целите и задачите на наставата, да го афирмира кооперативното учење,

да поттикнува прилив на идеи кај учениците и нивно изразување, да ја зголемува свеста за одговорен однос кон училишните обврски, да создава уверување кај учениците дека вреднувањето е во полза на нивниот развој, да поттикнува свест да не учат за оцена, туку за знаење, да овозможи учество на учениците во формирањето на сопствената и оцената на другите ученици во одделението преку взаемно вреднување.

2. ***Педагошки компетенции на наставникот во однос на ученикот*** – овие компетенции се однесуваат на следните аспекти:

✓ *Запознавање на ученикот* – потребно е наставникот да ја запознае личноста на ученикот во целина, неговите лични карактеристики и интелектуални особености, условите во кои живее и да се воспостави однос на разбирање и почитување.

✓ *Позиција и состојба на ученикот во наставата* - да се труди од секој ученик да го извлече максимумот, го поставува секој ученик пред интелектуален напор за степен повисок од веќе забележани постигнувања, да поттикнува создавање на позитивен однос кон себе и другите, да се труди да ги активира сите ученикови потенцијали, да ги насочува учениците секогаш да размислуваат во позитивна конотација, да ги вклучува учениците со свои размислувања и идеи во секоја наставна ситуација, да поттикнува размена на идеи, креативност и творештво, да негува позитивна емоционална клима и почитување на туѓото мислење.

✓ *Комуникација* – да влијае врз развој на комуникативните способности кај учениците, да тежнее кон двонасочна комуникација и др.

✓ *Напредокот на ученикот* - да влијае врз правилен повеќеаспектен развој на ученикот, односно да се грижи за физичкиот развој и напредок, да го поттикнува когнитивниот развој и да поттикнува интелектуална љубопитност, да иницира и поттикнува творечки активности, да ја користи сопствената интелектуална енергија и моќ за да ја развие и поттикне интелектуалната моќ кај учениците, да ги оспособи учениците да бидат критички настроени кон информациите и селективно да ги прифаќаат, да поттикнува поставување и решавање на проблеми во различни воспитно-образовни ситуации, да практикува корективни активности при одредени состојби на застој во напредокот, да ги насочува учениците да ги препознаат вистинските вредности и да ги оспособи за самообразование.

✓ *Во однос на воспитните аспекти* – наставникот треба да се грижи за правилен воспитен развој на учениците, да се труди методите на воспитна работа да ги примени во согласност со посебностите на секој ученик, да применува воспитни мерки прилагодени кон личните карактеристики на ученикот кон кој се насочени, да го гради воспитниот капацитет на учениците, да влијае врз решавањето на воспитните проблеми, да интервенира при појава на воспитна запуштеност, да влијае врз формирање на негативен став кон алкохолизмот, никотинизмот и наркоманијата и помага при случаи на нивна појава, да гради флексибилност и толерантност преку личен пример, да се труди со својата личност и однесување да влее доверба кај учениците како основа за градење на самодоверба кај нив, овозможува развој на

чувство на сигурност во себе и сопствените можности, да поттикнува однос на взаемно разбирање и почитување, да биде самокритичен и да воспитува самокритичност кај учениците, да биде пријателски настроен и да негува хуманистички пристап, да воспитува позитивни морални особини, да поттикнува создавање и развој на совесност, да ги оспособува учениците за самовоспитание.

3. Во однос на сопственото доживување како личност и како стручњак во избраната професија – овие компетенции се однесуваат на личните особини на наставникот и неговото доживување на наставничката професија. Следствено, потребно е наставникот да негува однос на себепочитување, да негува позитивни чувства кон сопствената професија, да биде свесен за негативните страни на професијата и да биде способен конструктивно да се соочи со можните негативните последици, да биде одмерен во своите мисли, постапки и идеи, да покажува самокритичност кон својата работа и постапки, да тежнее кон јакнење и развивање на својата личност и да развива висока професионална свест и одговорност.

4. Соработка со училиштето и поширокаата околина – овие компетенции се однесуваат на:

- *Соработка со родителите* - во насока на обезбедување единство на воспитното делување, како и помагање и интервенирање при решавање на одредени проблематични семејни ситуации.

- *Соработка со разни институции и организации* - соработка со културни институции, спортски организации и сл. (Бапчотовска, 2004)

Може да забележиме дека авторката дава широка листа на воспитните активности на наставникот, особено во делот на педагошките компетенции на наставникот во однос на ученикот, кои се однесуваат на воспитните аспекти. Ваквата таксономија е значајна заради потребата од концизно утврдување на одговорностите и задачите на наставникот од аспект на реализација на воспитната работа.

Од прикажаните пристапи во определувањето на компетенциите на наставниците се воочува дека во сите се издвоени компетенции кои се однесуваат на неколку аспекти во работата на наставникот:

- Компетенции за доживотно учење и професионален развој;

- Компетенции во однос на социјалната димензија на воспитно-образовниот процес: промовирање на демократија, граѓанство, мултикултурализам, манифестирање на вредносниот систем;

- Компетенции кои се однесуваат на воспоставување квалитетен однос со учениците: воспоставување ефективна комуникација, познавање и почитување на различностите и индивидуалноста на учениците, водење, поддржување и насочување на учениците, создавање поволна средина за развој и остварување на потенцијалите на секој ученик.

Овде би забележеле дека во сите овие аспекти на работа на наставникот е застапена воспитната компонента, но притоа сепак, може да се воочи дека нема доволно јасно определување на компетенции кои се однесуваат на истата, односно воспитната компонента е опфатена во рамки на утврдените подрачја.

Во оваа насока се и заклучоците изнесени во извештајот на ОЕЦД „Наставниците се важни" (Teachers matter, 2011). Во него, како резултат на студии спроведени во десет земји, се дадени општи насоки за креирање на образовните политики. Помеѓу другото, се заклучува дека со утврдените компетенции и индикатори за квалитетот на работата на наставниците, не се опфатени значајни аспекти од работата на наставниците кои е потешко да се утврдат и измерат. Се истакнува дека тие се особено клучни за напредокот и развојот на учениците, а се однесуваат на:

- ✓ Пренесување на идеите на јасен и убедлив начин;
- ✓ Создавање поволни услови за учење и развој на секој ученик, соодветно на индивидуалните можности, капацитети, но и особености;
- ✓ Воспоставување квалитетен однос помеѓу наставникот и ученикот;
- ✓ Особини на наставникот како што се ентузијазам, педагошки оптимизам, креативност и сл. (OECD "Teachers matter," 2011: 7)

Сето ова укажува на комплексноста на реализацијата на воспитната работа која се однесува на целокупното однесување и делување на наставникот и претпоставува поседување на низа знаења, способности и компетенции, како предуслов за нејзина успешна реализација. Во ова се огледува и широкиот домен на воспитното делување и улога на наставникот.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Тргнувајќи од фактот дека квалитетните наставници се клучен фактор за остварување висок квалитет во воспитанието и образованието, како суштинско прашање се наметнува потребата од подготвување и оспособување на наставници кои со своите професионални и лични квалитети ќе придонесат кон развивање на учениците како целосно изградени, свесни, активни, креативни личности, способни за критичко размислување и творење.

Во досегашниот период во процесот на подготовка на наставниците за наставничката професија, акцентот е главно ставен на оспособување на наставниците за пренесување на знаења на учениците од соодветниот наставен предмет, односно за реализација на образовните задачи, додека оспособувањето за остварување на воспитните задачи е во извесен степен занемарено.

Современото динамично општество и променливите услови на живот и работа, бараат личности кои покрај знаењата и вештините стекнати во процесот на образование, ќе поседуваат и низа на лични квалитети, изградени ставови и вредности. Токму кон овие аспекти на личноста е насочено воспитното делување на наставникот и воспитната работа. Преку остварување на воспитните задачи делувањето на наставникот како воспитувач е насочено кон развивање на личноста на ученикот, кон изградување на позитивни лични особини, зацврстување на волјата и формирање на карактерот, односно кон изградување на целосно формирана личност.

Имајќи ја во предвид важноста од остварување на воспитните задачи, пред нас се поставува прашањето како идните наставниците се подготвуваат и дали се доволно оспособени за остварување на воспитната функција, преку реализација на воспитната работа.

Токму затоа и предмет на ова истражување е иницијалното образование на наставниците во функција на реализација на воспитната работа.

Предметот на истражување ќе го проучуваме од следните аспекти:

- Каква е поставеноста на иницијалното образование на наставниците и колку е во функција на нивно оспособување за реализација на воспитната работа.

- Како наставниците ја реализираат воспитната работа низ целокупниот воспитно-образовен процес.

2. ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од предметот на истражување произлегуваат општата и посебните цели на истражувањето.

ОПШТА ЦЕЛ

Цел на истражувањето е да се дојде до релевантни сознанија за поставеноста и концепцијата на оспособување на наставниците во функција на планирање, организација и реализација на воспитната работа во средното образование во Р. Македонија.

Општата цел на истражувањето е конкретизирана преку следните ***посебни цели***:

- Да се утврди програмската поставеност на концептот на иницијално професионално оспособување на наставниците.
- Да се утврдат ставовите на студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование за значењето и важноста на воспитната работа.
- Да се утврди како наставниците од средното образование ја реализираат воспитната работа во рамки на наставните и воннаставните активности.

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Да се направи анализа на студиските програми на наставничките факултети од аспект на застапеноста на предметите, програмите и содржините кои се однесуваат на воспитната работа.
2. Да се направи анализа на поставеноста на педагошко – психолошката и методска доквалификација на наставниците од ненаставничките факултети, со осврт на содржините кои се однесуваат на воспитната работа.
3. Да се направи компаративна анализа на програмите за иницијално образование на наставниците во Р. Македонија и во некои други европски земји.
4. Да се тестираат знаењата на студентите од наставничките факултети за познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа.
5. Да се утврди дали постојат разлики во познавањето на содржините од областа на методиката на воспитна работа според полот на студентите.
6. Да се утврди дали постојат разлики во познавањето на содржините од областа на методиката на воспитна работа според факултетот на кој студираат студентите – идни наставници.
7. Да се испитаат ставовите на студентите од наставничките факултети за значењето и важноста на воспитната работа.
8. Да се утврди дали постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според полот на студентите.

9. Да се утврди дали постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според факултетот на кој студираат студентите – идни наставници.
10. Да се испитаат ставовите на наставниците од средното образование за значењето и важноста на воспитната работа.
11. Да се утврди дали постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според полот.
12. Да се утврди дали постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според наставниот предмет кој го предаваат.
13. Да се утврди дали постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според нивното образование, во однос на тоа дали образованието го стекнале на наставнички факултет или на ненаставнички факултет со дополнително завршена ППМ доквалификација.
14. Да се утврди дали постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според работното искуство.
15. Да се дојде до сознанија дали постои разлика во ставовите кои се однесуваат на значењето и важноста на воспитната работа помеѓу студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование.
16. Да се испита како наставниците од средното образование ја планираат, организираат и реализираат воспитната работа во рамки на наставните активности.
17. Да се испита колку наставниците од средното образование се ангажираат во реализација на воспитната работа преку воннаставните активности.
18. Да се испитаат ставовите на наставниците за нивната оспособеност за реализација на воспитната работа.
19. Да се испитаат ставовите на педагозите и директорите на училиштата за начинот на кој наставниците ја планираат, организираат и реализираат воспитната работа.
20. Да се испита како се вреднува реализацијата на воспитната работа на наставниците.

4. ХИПОТЕЗИ

Поаѓајќи од дефинираните предмет и цел на ова истражување, поставени се следните хипотези:

ОПШТА ХИПОТЕЗА

Поставеноста на концептот на иницијално образование не ги оспособува наставниците во доволна мера за реализација на воспитната работа.

ПОСЕБНИ ХИПОТЕЗИ

1. Во студиските програми на наставничките факултети не постојат доволно предмети и содржини кои се однесуваат на воспитната работа.
2. Поставеноста на концептот на педагошко – психолошка и методска доквалификација за студентите од ненаставничките факултети не е во функција на доволен развој на компетенциите на наставниците за реализација на воспитната работа.
3. Постојат разлики во поставеноста и содржините на програмите за иницијално образование на наставниците во Р. Македонија и другите европски земји.
4. Студентите од наставничките факултети не ги познаваат во доволна мера содржините од областа на методиката на воспитна работа.
5. Не постојат разлики во познавањето на содржините од областа на методиката на воспитна работа според полот на студентите.
6. Постојат разлики во познавањето на содржините од областа на методиката на воспитна работа според факултетот на кој студираат студентите – идни наставници.
7. Студентите од наставничките факултети имаат позитивни ставови за значењето и важноста на воспитната работа.
8. Не постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според полот на студентите.
9. Постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според факултетот на кој студираат студентите – идни наставници.
10. Наставниците од средното образование имаат позитивни ставови за значењето и важноста на воспитната работа.
11. Не постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според полот на наставниците.
12. Постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според наставниот предмет кој го предаваат.
13. Постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според нивното образование.
14. Постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според нивното работно искуство.
15. Постојат разлики во ставовите на студентите и наставниците за значењето и важноста на некои аспекти на воспитната работа.
16. Наставниците од средното образование во недоволна мера се ангажираат во реализацијата на воспитната работа во рамки на наставните активности.
17. Наставниците од средното образование во недоволна мера се ангажираат во реализацијата на воспитната работа во рамки на воннаставните активности.
18. Наставниците сметаат дека се недоволно оспособени за реализација на воспитната работа.

19. Педагозите и директорите на училиштата имаат позитивни ставови во однос на начинот на кој наставниците ја реализираат воспитната работа.
20. Недоволно е осмислен концептот на вреднување на реализацијата на воспитната работа на наставниците.

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето ги определивме следниве варијабли:

- Независни варијабли: студиските програми на наставничките факултети, поставеноста и програмите за педагошко-психолошката и методска доквалификација.
- Зависни варијабли: знаењата на студентите од областа на воспитната работа, ставовите на студентите и наставниците, начинот на реализација на воспитната работа и ставовите на педагозите и директорите.

6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето беше применет дескриптивниот метод преку кој се изврши опишување, објаснување, споредување и генерализирање на појавите кои беа предмет на истражување.

ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Согласно поставените задачи, беа применети следните техники на истражување:

- *Анализа на документација* - оваа техника беше применета при:
  - Анализа на програмите на наставничките факултети и на поставеноста на педагошко-психолошката и методска доквалификација, за да се утврди застапеноста на содржините од областа на воспитната работа;
  - Анализа на програмите за образование на наставниците во други европски земји, со цел да се изврши компаративна анализа со програмите во Р.Македонија;
- *Тестирање* – беше применето за утврдување на знаењата на студентите за воспитната работа.
- *Анкетирање* – се изврши анкетирање на студентите, наставниците, педагозите и директорите на училиштата, со цел да се испитаат ставовите на испитаниците и да се дојде до сознанија за начинот на реализација на воспитната работа.
- *Скалирање* – оваа техника беше применета со цел да се дојде до сознанија за реализацијата на воспитната работа, односно зачестеноста на употребата на

одредени методи и средства во воспитната работа, како и за одредени ставови и мислења на испитаниците.

- *Интервјуирање* – се реализираше со претставник на Просветниот инспекторат, со цел да се дојде до информации за вреднувањето на воспитната работа на наставниците.
- *Систематско набљудување* – беше применето заради добивање директен увид во практичната реализација на воспитната работа.

ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Соодветно на техниките, во истражувањето беа користени следните инструменти:

1. Евиденциона листа за анализа на содржини;
2. Батерија на инструменти наменета за студенти;
3. Батерија на инструменти наменета за наставници;
4. Протокол за систематско набљудување;
5. Анкетен лист наменет за педагози и директори и
6. Протокол за неструктуирано интервјуирање наменет за претставник на Просветниот инспекторат.

Во продолжение накратко ќе се осврнеме на секој инструмент одделно.

1. *Евиденционата листа за анализа на содржините* служеше за бележење на најзначајните елементи на наставните програми на наставничките факултети, на поставеноста на педагошко-психолошката и методска доквалификација и на програмите за образование на наставниците од други европски земји. Во евиденционата листа се изделени следните точки: факултет, наставен предмет, број на часови и ЕКТС кредити, цели и содржини од наставниот предмет кои се однесуваат на воспитната работа.

2. *Батеријата на инструменти наменета за студентите* се состои од два дела. Првиот дел од инструментот претставува тест на знаење. Негова цел е да се испитаат знаењата на студентите за воспитната работа, односно да се утврди дали и колку преку изучувањето на одредени наставни предмети студентите се стекнале со основни знасња за воспитната работа.

Овој дел е составен од 8 прашања од кои 7 се од затворен тип со само еден точен одговор, а едно со повеќе можни одговори и 1 прашање кое се состои од 15 алтернативни тврдења на кои студентите треба да одговорат со да или не. Вака конструиран, тестот се состои од вкупно 25 ајтемски единици за скорување.

Вториот дел од инструментот е анкетен лист кој има за цел да се испитаат ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа. Се состои од 8 прашања од кои 5 се од затворен тип со повеќе понудени одговори, 2 се од отворен тип и 1 прашање кое всушност претставува скала од Ликертов тип. Оваа скала се состои од

осум тврдења за кои испитаниците требаше да определат дали и во колкав степен се согласуваат.

3. *Батеријата на инструменти наменета за наставниците* исто така се состои од два дела. Првиот дел има за цел да се дојде до сознанија за ставовите на наставниците за смислата, значењето и важноста на воспитната работа. Составен е од 13 прашања од кои 9 се од затворен тип со неколку понудени одговори, 3 се од отворен тип и 1 е во вид на скала од Ликертов тип која се состои од осум тврдења за кои испитаниците требаше да определат дали и во колкав степен се согласуваат.

Вториот дел од инструментот е конструиран со цел да се дојде до информации за начинот на кој наставниците ја планираат, организираат и реализираат воспитната работа. Тој е составен е од 17 прашања од кои 4 се од отворен тип, 8 се од затворен тип со повеќе понудени одговори, а 2 се комбинирани. 1 прашање се состои од 6 алтернативни тврдења на кои испитаниците требаше да одговорат со да или не, 1 прашање кос е во вид на скала од Ликертов тип со 16 тврдења за кои испитаниците требаше да одредат дали и во колкав степен се согласуваат и 1 прашање кое претставува скала на рангови и во кое се бара да се рангираат понудените одговори.

4. Протоколот за систематско набљудување се состои од чек листа на која се бележат однесувањата и реакциите на наставникот и учениците, а кои се дел од воспитното делување. Покрај тоа, содржи и дел во кој ќе се опишува текот на настаните. Набљудувањето беше селективно и насочено кон воспитната работа на наставникот.

5. Анкетниот лист наменет за педагозите и директорите содржи теми соодветни на поставената задача на истражување. Целта е да се дојде до сознанија за ставовите и мислењата на испитаниците за воспитната работа и нејзината реализација од страна на наставниците.

6. Протоколот за неструктурано интервјуирање наменет за претставник на Просветниот инспекторат содржи утврдени теми за разговор, преку кои треба да се добијат информации за начинот на следење и вреднување на воспитната работа на наставниците.

7. ПРИМЕРОК НА ИСПИТАНИЦИ

Примерокот на испитаници го сочинуваат:

❖ ***Примерок на студенти*** – вкупно 374 студенти. (Табела 2). Примерокот го сочинуваа студенти од II, III и IV година студии од следните наставнички факултети:

- Универзитет „Св.Кирил и Методиј" - Скопје
  - Филолошки факултет „Блаже Конески" – Скопје
  - Факултет за физичка култура и
  - Природно – математички факултет
- Универзитет „Гоце Делчев" – Штип
  - Филолошки факултет
  - Факултет за музичка уметност

Табела 2. Структура на примерокот на студенти, според варијаблите пол и факултет

	УКИМ			УГД		
Пол	**Филолошки факултет**	**Факултет за физичка култура**	**Природно-математички факултет**	**Филолошки факултет**	**Факултет за музичка уметност**	**Вкупно**
Машки	11	57	23	16	13	120
Женски	106	2	71	67	8	254
Вкупно	117	59	94	83	21	374

❖ ***Примерок на наставници*** - го сочинуваа 364 наставници од средното образование.

Табела 3. Структура на примерокот на наставници, според варијаблите пол, наставен предмет, образование и работно искуство

Варијабла	**Категории на варијаблата**	**N**
Пол	Машки	103
	Женски	261
Предмет	Општествена група на предмети	67
	Природно-математичка група на предмети	62
	Јазик и уметност	100
	Стручен предмет	135
Образование	Наставнички факултет	229
	Педагошко-психолошка и методска доквалификација	135
Работно искуство	До 5 години	92
	Од 5-15 години	115
	Од 15-25 години	73
	Над 25 години	84
	Вкупно	364

Примерокот на наставници го сочинуваа испитаници од 19 средни училишта, од 5 градови во Р.Македонија (Табела 4)

Табела 4. Преглед на средни училишта во кои е спроведено истражувањето

	Средно училиште	**Град**
1.	СОУ„Кочо Рацин“	Свети Николе
2.	СОУ„Кочо Рацин“	Велес
3.	СОУ„Јовче Тесличков“	Велес
4.	ССОУ„Коле Неделковски“	Велес
5.	СОУ„Димитар Влахов“	Струмица
6.	СОУ„Јане Сандански“	Струмица
7.	СОУ „Никола Карев“	Струмица
8.	ССОУ „Моша Пијаде“	Тетово
9.	ОСЕУ „8 Септември“	Тетово
10.	ОСМУ „Никола Штејн“	Тетово
11.	СУГС „Орце Николов“	Скопје
12.	СУГС „Никола Карев“	Скопје
13.	СУГС „Јосип Броз Тито“	Скопје
14.	СУГС „Раде Јовчевски - Корчагин“	Скопје
15.	СГГУГС „Здравко Цветковски“	Скопје
16.	СУГС „Димитар Влахов“	Скопје
17.	ДУФК „Методи Митевски – Брицо“	Скопје
18.	СМУГС „Д-р Панче Караѓозов“	Скопје
19.	СУГС „Марија Кири Склодовска“	Скопје

- Од примерокот на наставници е издвоен суппримерок за систематското набљудување. Него го сочинуваа 6 наставници, од кои 4 со завршен наставнички факултет и 2 наставници со завршена педагошко – психолошка и методска доквалификација.

- ***Примерок на директори и педагози*** – го сочинуваа вкупно 19 испитаници од училиштата во кои се реализираше истражувањето.
- ***Примерок од просветниот инспекторат*** - 1 претставник.

8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

При обработката на податоците беа применети соодветни методи кои одговараат на спецификата на добиените податоци. Добиените резултати се прикажани бројчано преку фреквенции (f) и процентуално (%).

Во однос на статистичката обработка, за утврдување на разликите помеѓу тестираните варијабли применети се Пирсоновиот χ2 тест (Pearson Chi-square) за податоци од номиналната скала и Mann-Whitney U и Kruskal-Wallis тестовите за податоци од ординалната скала. При тестирањето на две групи беше применет Mann-Whitney U тестот, а за повеќе од две групи Kruskal-Wallis тестот.

Податоците од истражувањето се обработени со статистичките пакети SPSS for Windows Version 17.0 и STATISTICA for Windows Version 7.0.

9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето беше реализирано во временскиот период од март - јуни 2012 година.

Анкетирањето на студентите беше спроведено за време на реализацијата на тековната настава на соодветните факултети, при што испитаниците беа запознати со предметот на истражување. Анкетата беше анонимна.

Анкетирањето на наставниците, педагозите и директорите на училиштата исто така беше анонимно и на доброволна основа. Инструментите беа доставени до средните училишта и по нивното пополнување, вратени на истражувачот.

Систематското набљудување се реализираше во текот на месец мај, 2012 година во средното училиште СОУ „Кочо Рацин" во Свети Николе. Набљудувањето се реализираше според однапред утврден распоред за следење на наставата, подготвен во договор со педагогот на училиштето и наставниците – субјекти на истражувањето.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. АНАЛИЗА НА ПРОГРАМСКАТА ПОСТАВЕНОСТ НА КОНЦЕПТОТ НА ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ

1.1. Анализа на програмите за иницијално образование на наставниците во Р. Македонија

Конципираноста и поставеноста на иницијалното образование на наставниците суштински влијае и во голема мера го детерминира создавањето на квалитетен наставен кадар. Токму затоа, во сите најзначајни стратешки документи од областа на образованието, особено внимание се посветува и посебно се истакнува важноста од квалитетно иницијално образование на наставници.

Токму во оваа насока е и предговорот на публикацијата на Евридика 2013 (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe), која се однесува на наставниците во Европа и каде се посочува дека во Стратешката рамка за образование и обука (Strategic Framework for Education and Training „ET 2020") се укажува дека најзначајните прашања поврзани со наставничката професија се однесуваат на „обезбедување соодветно иницијално образование и континуиран професионален развој на наставниците и обучувачите, како и потребата наставничката професија да биде атрактивен избор на кариера." (Eurydice, "Key Data" 2013: para 2)

Бидејќи нашето внимание е насочено кон иницијалното образование на наставниците, овде ќе истакнеме дека под иницијално образование се подразбира „систем на знаења, способности и умеења (вештини) со кои идните наставници се здобиваат во текот на своето школување (студии) кои овозможуваат професионално вршење на наставничката дејност." (наведува Никодиновска-Банчотовска, 2004: 173)

Како што претходно посочивме, една од целите на ова истражување е да се утврди програмската поставеност на концептот на иницијално образование, од аспект на оспособување на наставниците за реализација на воспитна работа. Затоа, при нејзината разработка во продолжение најпрво ќе се осврнеме на општите карактеристики на образованието на наставници, а потоа ќе извршиме анализа на студиските програми на наставничките факултети, при што посебно внимание ќе посветиме на застапеноста на содржините кои се во функција и овозможуваат подготовка на наставниците за остварување на овој сегмент од нивната работа.

Сепак, бидејќи нашата цел не е само утврдување на постоечката состојба, туку аспирациите се движат во насока на постојано подобрување и напредок, а со цел изнаоѓање на корисни практики, ќе извршиме и компаративна анализа на поставеноста на програмите за иницијално образование на наставниците во други земји, конкретно преку примерите на Финска и Франција.

1.1.1. Конципираност на иницијалното образование на наставниците во Р.Македонија

Прашањата на кои ќе се осврнеме во однос на поставеноста на иницијалното образование на наставниците се однесуваат на времетрасењето, условите за упис на институциите за образование на наставници, соодносот помеѓу стручната и педагошката компонента, застапеност и реализација на праксата и моделите на иницијално образование.

- *Времетраење*

Во Република Македонија од академската 1995/96 година образованието на наставниците е подигнато на факултетско ниво. Тоа се реализира на наставничките факултети или факултетите на кои има наставна насока и е во времетраење од 4 години. За наставниците пак, кои предаваат стручен предмет и кои имаат завршено ненаставнички факултет, задолжителен услов е завршена педагошко-психолошка и методска подготовка, односно т.н. Педагошка доквалификација.

- *Услови за упис*

На Универзитетите, односно на наставничките факултети услов за упис е положена државна матура, а критериум за селекција на кандидатите е постигнатиот успех. Покрај тоа, на Педагошкиот и на Природно-математичкиот факултет (на наставните студиски програми) на УКИМ, е предвидено да се врши претселекција на кандидатите преку интервју кое не се бодира. На УГД, единствено на Факултетот за образовни науки на кој се реализираат студиски програми по Одделенска настава и предучилишно воспитување се предвидени дополнителни критериуми за упис, но вакви критериуми не постојат на факултетите каде се подготвуваат наставници за средно образование.

- *Компоненти на иницијалното образование*

Иницијалното образование на наставниците се состои од две компоненти:

◊ Стручно-научна, односно општа, која се однесува на соодветниот наставен предмет за кој се подготвува идниот наставник;

◊ Педагошка, односно професионална компонента преку која идните наставници се стекнуваат со потребните теоретски и практични вештини и способности за реализација на воспитно-образовна работа.

Од аспект на соодносот помеѓу овие две компоненти, кај нас според Националната програма 2005-2015, педагошката компонента е застапена 6-10% или приближно во сооднос 9:1, додека во другите земји е, на пример во САД и Јапонија 3:1, Франција 2:1, во Германија соодносот е приближно еднаков, а додека во Англија изнесува 2:3. (МОН, Национална програма, 2006: 329)

➢ *Модели на иницијално образование*

Во зависност од начинот на кој се интегрирани овие две компоненти постојат два модели на иницијално образование на наставници: истовремен и последователен модел. Кај нас може да се каже дека се застапени и двата модели, односно за студентите кои студираат на наставничките факултети се применува истовремениот модел, додека за идните наставници од ненаставничките факултети застапен е последователниот модел преку стекнување на дополнителна Педагошка доквалификација по завршување на студиите од соодветната област.

➢ *Категории на наставници*

Според видот на стекнатото образование постојат три категории на наставници во средното образование:

1. Наставници кои завршиле наставнички факултет.
2. Наставници кои завршиле ненаставнички факултет, но кои со стекнување на додатно образование, односно *Педагошка доквалификација* се оспособуваат за изведување настава по соодветните стручни предмети во средните стручни училишта.
3. Наставници кои изведуваат практична настава (инструктори).

➢ *Пракса*

Важна компонента во иницијалното образование на наставниците е праксата.

Една од одликите на високото образование во изминатиот период беше насоченоста кон стекнување, пред сè на теоретски знаења, додека практичната настава и можноста за примена на стекнатите знаења беше сведена на минимум. Резултатот од ваквата состојба е изобилство на млади луѓе кои по завршувањето на студиите се недоволно подготвени да се вклучат на пазарот на труд.

Ваквата состојба е констатирана и во иницијалното образование на наставниците. Имено, во Националната програма се истакнува дека педагошката практика сè уште не е доволно осмислена и најчесто се реализира преку одделните методики. Затоа, се посочува дека: „Неопходно е на практичната компонента во рамките на иницијалното образование да се даде поголемо значење и тоа како во поглед на времетраењето, така и во однос на содржините, задачите и начинот на реализација." (МОН, Национална програма, 2006: 330)

Во оваа насока се и промените направени изминатиот период во однос на реализирањето и организацијата на практичната настава, односно праксата. Имено, со Законот за високо образование (Член 99) се предвидува студентот во секоја студиска година задолжително да изведува практична настава која не може да биде пократка од 30 дена, како еден од условите за запишување на наредната студиска година. Начинот и условите за организирање на практична настава се пропишани со *Правилникот за начинот и условите за организирање на практична настава за студентите*.

Според овој Правилник, при реализација на праксата студентот треба да биде под надзор од ментор, заради успешно реализирање на истата и да води дневник за секојдневните активности (член 5).

Конкретно, во случајот на иницијалното образование на наставниците, практична настава се реализира во рамки на одделните методики и хоспитации. Бројот на часови за пракса е предвиден со студиските програми.

- *Институции за иницијално образование на наставници*

Во Р. Македонија идните наставниците во средното образование, односно предметните наставници, своето иницијално образование го стекнуваат на 6 факултети: Филозофски, Филолошки, Природно-математички, Факултет за физичко образование, спорт и здравје, Факултет за ликовни уметности и Факултет за музички уметности, како и на Универзитетот на ЈИЕ во Тетово. (МОН, Национална програма, 2006: 328)

Дополнителна Педагошко-психолошка и методска доквалификација може да се стекне на 5 акредитирани високообразовни институции.

- *Акредитација и евалуација на институциите за иницијално образование на наставници*[6]

Акредитацијата на институциите за образование на наставници ја врши Министерството за образование и наука. Според Законот за високо образование (член 69) оценувањето на нивната работа и квалитетот на образовните услуги се врши од страна на Одбор за акредитација и евалуација на високото образование, преку востановен систем за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование.

- *Досегашни и тековни реформи во иницијалното образование на наставниците во Р. Македонија*

Во изминатиот период во Р. Македонија беа воведени промени во областа на високото образование и иницијалното образование на наставниците, кои пред сè се однесуваа на воведувањето на ЕКТС системот во високото образование и во поставувањето на стандарди за квалитет, преку утврдување на Рамката на високообразовни квалификации и определување на наставничките компетенции. Овие промени се во согласност со промените воведени и во останатите европски земји.

Особено актуелни се предвидените промени кои треба да се спроведат согласно Законот за високообразовни установи за образование на наставен кадар во предучилишно, основно и средно образование, со кој се предвидуваат измени во однос на нивната досегашна организираност и поставеност, како и со Законот за Академијата за наставници, со кој се предвидува создавање на посебна Академија која ќе врши обука и стручно усовршување на наставниците. Сепак, овие промени сè уште се во тек и се работи на нивно усовршување.

---

[6] Акредитацијата на институциите/верификацијата претставува формален процес кој потврдува дека институциите ги исполнуваат пропишаните критериуми за квалитет потребни за спроведување на одредена квалификација од МРК и/или за оценување на поединци кои бараат да стекнат такви квалификации (МОН, Национална рамка на квалификации, 2013)

1.1.2. Анализа на студиските програми на наставничките факултети

Првата задача на нашето истражување е да се направи анализа на студиските програми на наставничките факултети. Нејзината цел е да се утврди дали и колку во студиските програми се застапени предмети и во нивни рамки содржини, кои се однесуваат на воспитната работа. Преку оваа задача треба да дојдеме до сознанија за тоа со какви знаења од областа на воспитната работа се стекнуваат идните наставници и на кој начин се оспособуваат да ги применат во практиката, во насока на реализација на воспитната работа.

Во продолжение ќе извршиме анализа на постојните студиски програми[7] на факултетите на кои се подготвуваат идните наставници. Анализирани се следните аспекти:

- Предмети кои се изучуваат (овде напоменуваме дека со анализата се опфатени само оние предмети кои се значајни за идните наставници од аспект на воспитната работа, односно за оспособување на наставникот за реализирање на воспитна работа);
- Статусот на предметите, во кој семестар се изучуваат и бројот на ЕКТС кредити;
- Цел на наставните предмети;
- Содржини кои се изучуваат во рамки на секој предмет одделно и
- Дескриптори на квалификацијата на соодветниот профил.

Со анализата се опфатени студиските програми на следните универзитети, факултети и катедри, односно институти:

➢ **Универзитет „Св.Кирил и Методиј" – Скопје (УКИМ)**

1. Филолошки факултет „Блаже Конески"
   - Катедра за македонски јазик и книжевност
   - Катедра за англиски јазик и книжевност
   - Катедра за италијански јазик и книжевност
2. Природно – математички факултет
   - Институт за биологија
   - Институт за географија
   - Институт за математика
   - Институт за физика
   - Институт за хемија
3. Факултет за физичко образование, спорт и здравје

➢ **Универзитет „Гоце Делчев" – Штип (УГД)**

1. Филолошки факултет
   - Катедра за италијански јазик и книжевност
   - Катедра за германски јазик и книжевност

[7] Користените документи и линкови се целосно дадени во Литературата, во делот Документи

- Катедра за македонски јазик и книжевност
- Катедра за англиски јазик и книжевност

2. Факултет за музичка уметност
3. Факултет за природни и технички науки
   - Географија

За анализата на студиските програми се избрани горенаведените факултети бидејќи на истите се подготвуваат наставни кадри кои предаваат најголем дел од наставните предмети застапени во средното образование. Овде би сакале да нагласиме дека се анализирани програмите за наставна насока.

Бидејќи поединечната анализа покажа дека постојат големи сличности во студиските програми, предметите и содржините, кои во рамки на институтите и катедрите на еден факултет се речиси идентични, анализата ја извршивме заеднички за сите студиски програми.

Во следната Табела 5 се прикажани предметите кои се изучуваат, а кои се значајни за оспособување на идните наставници за реализација на воспитната работа, семестарот во кој се слушаат, статусот на соодветниот наставен предмет и бројот на ЕКТС кредити.

Табела 5. Преглед на предмети застапени во студиските програми кои се значајни за оспособување на идните наставници за реализација на воспитна работа

Универзитет - Факултет **Предмет**	**Семестар**	**Статус**	**ЕКТС кредити**
УКИМ - Филолошки факултет „Блаже Конески“ -Скопје			
1.Педагогија	IV	Задолжителен	5 кредити
2.Психологија	III	Задолжителен	5 кредити
3.Методика на наставата по македонски/англиски/италијански јазик 1, 2, 3 и 4	V, VI, VII, VIII	Задолжителен	5 кредити
УКИМ - Природно-математички факултет			
1.Педагогија	II, IV, VI	Изборен Опционо-изборен	4/5 кредити
2.Психологија	I, V	Изборен/Опционо-изборен	4/5 кредити
3.Методика на наставата по географија/математика/ хемија/физика/биологија	VII, VIII	Задолжителен	5/6/8 кредити
УКИМ - Факултет за физичко образование, спорт и здравје			

1.Педагогија во физичкото и здравственото образование и спортот	III	Задолжителен	4 кредити
2.Психологија во физичкото и здравственото образование и спортот	V	Задолжителен	8 кредити
3. Дидактика на физичко образование и спорт	VII	Задолжителен	8 кредити
УГД - Филолошки факултет			
1.Педагогија	VI	Задолжителен	6 кредити
2.Психологија	V	Задолжителен	6 кредити
3.Методика на наставата 1,2	VII, VIII	Задолжителен	6 кредити
4.Етика	VI	Изборен	6 кредити
5.Планирање и програмирање на педагошката дејност во училиштето	VII	Изборен	4 кредити
6.Педагошка комуникација	VIII	Изборен	4 кредити
УГД - Музичка академија			
1.Педагогија	VI	Задолжителен	6 кредити
2.Психологија	V	Задолжителен	6 кредити
3.Методика на воспитно-образовна работа	VI	Задолжителен	6 кредити
4.Методика на музичка настава 1 и 2	VII и VIII	Задолжителен	8 кредити
5.Педагошка комуникација	VI	Изборен	4 кредити
6.Методологија на истражување во воспитанието и образованието	VII	Изборен	4 кредити
7.Планирање и програмирање на педагошката дејност во училиштето	VIII	Изборен	4 кредити
УГД - Факултет за природни и технички науки - Географија			
1.Педагогија	VII	Задолжителен	6 кредити
2.Развојна психологија	VII	Задолжителен	8 кредити
3.Методика на настава по географија I,II	VII, VIII	Задолжителен	8/6 кредити
4.Методика на воспитно-образовна работа	VIII	Задолжителен	6 кредити
5.Дидактика	VII	Изборен	4 кредити
6.Педагошка комуникација	VII	Изборен	4 кредити
7.Планирање и програмирање на воспитно-образовна дејност	VII	Изборен	4 кредити
8.Воспитно-образовен систем воР.М	VIII	Изборен	4 кредити
9.Методологија на истражувањето во воспитанието и образованието	VIII	Изборен	4 кредити

Од овој преглед се забележува дека на сите факултети на кои се оспособуваат идните наставници, во однос на нивното оспособување за воспитна работа, застапени се истите предмети. Тоа се предметите: Педагогија, Психологија, Дидактика, Методика на наставата по соодветниот предмет и Методика на воспитно-образовна работа (само на УГД- Музичка академија и Факултет за природни и технички науки).

Разлика постои во однос на изборните предмети, каде на Универзитетот „Гоце Делчев" во листата на изборни предмети се дадени предметите: Етика, Планирање и програмирање на педагошката дејност во училиштето, Педагошка комуникација, Воспитно-образовен систем во Р. Македонија и Методологија на истражување во воспитанието и образованието.

Во продолжение ќе ги анализираме наставните програми за секој од наведените предмети.

Предметот Педагогија се изучува на сите наставнички факултети. Статусот на овој предмет е задолжителен, со исклучок на Природно-математичкиот факултет при УКИМ, каде истиот е наведен како изборен, односно опционо-изборен. Предметот се слуша во II, III, IV, VI или VII семестар и носи 3, 4, 5 или 6 ЕКТС кредити.

Со изучувањето на овој наставен предмет, идните наставници треба да се оспособат за педагошки пристап во наставата и градење на однос со учениците втемелен на доверба, почитување и меѓусебно разбирање.

Цел на предметот е стекнување знаења за местото и улогата на педагогијата во системот на општествените науки и нејзината поврзаност со другите науки; основите на воспитувањето, образованието и наставата; за суштината и значењето на воспитанието, неговите основни карактеристики, целта, задачите, воспитните подрачја; студентите да научат како да ја планираат, анализираат и вреднуваат наставната работа; да се запознаат со најновите научни достигнувања од областа на теоријата на воспитание и да формираат навики за користење стручна литература.

Содржини кои се изучуваат по предметот Педагогија се: темелни определби на педагошката наука; поимот воспитание; воспитувањето како дејност, неговата моќ и граници, цели и задачи, методи, средства и принципи на воспитна работа, воспитен систем, воспитен процес, темелни воспитни подрачја, воспитаникот и воспитувачот како субјекти во воспитниот процес, педагошко водење, фактори во развојот на личноста и теоретски основи на примена на ИКТ во воспитниот процес.

Најголем дел од наведените содржини се опфатени во програмите на сите факултети, со таа разлика што кај некои од факултетите се наведени повеќе содржини, но секаде се опфатени основните содржини кои се однесуваат на воспитанието и воспитната работа.

Може да заклучиме дека во студиските програми по предметот Педагогија се опфатени најзначајните содржини кои ќе им овозможат на студентите да стекнат

основни знаења за воспитната работа, нејзината улога во наставниот процес и значењето за развојот и формирањето на личноста на ученикот.

Друг наставен предмет кој е застапен на сите факултети со наставна насока, е предметот Психологија. Овој предмет се изучува во I, III, V или VII семестар, има статус на задолжителен и изборен, односно изборно-опционен на Природно-математичкиот факултет и носи 4, 5, 6 или 8 ЕКТС кредити.

Целта на изучувањето на овој предмет е студентите да стекнат научни сознанија за психичките појави, да се оспособат за нивно препознавање и да стекнат вештини за нивна примена во работата.

Од содржините кои се изучуваат по предметот Психологија, ги издвојуваме оние кои се значајни за нашиот предмет на интерес. Тоа се содржините: развој на психичкиот живот; психологија на личноста; темперамент; карактер; социјална перцепција; емоции; мотивација; способности; социјализација; личен идентитет; психологија на адолесценцијата; проблем деца; дисциплина; замор; незаинтересираност; личноста на ученикот и наставникот.

При анализата на наставните програми се утврди дека има извесно отстапување во програмата за предметот Психологија на Факултетот за физичко образование, спорт и здравје. Во програмата подетално е определена целта на изучувањето на предметот, каде се става акцент на оспособување на идните наставници за сфаќање на психичкиот аспект на наставниот, односно образовниот процес и воспитувањето, сфаќање на личноста на ученикот и следење на развојот општо, а со посебен акцент на развојот на когнитивните, конативно-мотивациските и емоционалните особини.

Следствено на ова, опфатени се и повеќе содржини како: самоконтрола; фрустрации; конфликти; волја; неприлагодено однесување и агресивност.

Во однос на предметот Психологија, разлика има на УГД – Факултет за природни и технички науки, каде во студиската програма наместо Психологија е застапен предметот Развојна психологија. Овој предмет се слуша во VII семестар, има статус на задолжителен предмет и носи 8 ЕКТС кредити.

Цел на предметот е стекнување знаења за законитостите на моторниот, когнитивниот, социјалниот, емоционалниот и моралниот развој на личноста и оспособување на идните наставници за адекватен развоен пристап, според спецификите и потребите на личноста, со посебен осврт на детството и адолесценцијата.

Содржините се однесуваат на периодот на адолесценцијата, неговите специфики и развојот на личноста, како и на образовните импликации на современите теории од областа на психологијата.

Од аспект на нашиот предмет на интерес, знаењата од областа на психологијата се неопходни и овозможуваат потемелно изучување на процесите и појавите од областа на воспитната работа, бидејќи овозможуваат истите да се проучат и сфатат и од педагошки и од психолошки аспект. Имајќи во предвид дека воспитната работа е

комплексна и бара сестран пристап на воспитниот проблем, на овој начин се овозможува идните наставници да можат подобро и поцелосно да го разберат однесувањето на учениците и соодветно на тоа, да го насочат своето делување.

Предметот Дидактика е застапен во студиските програми на Факултетот за физичко образование, спорт и здравје, како и на УГД на Факултетот за природни и технички науки. Има статус на задолжителен предмет на Институтот за математика и на Факултетот за физичко образование, а на изборен предмет на Институтот за биологија и на Факултетот за природни и технички науки. Се слуша во III или VII семестар и носи 4, 5 или 8 ЕКТС кредити.

Целта на овој наставен предмет е студентите да се запознаат со принципите, правилата и методите кои се применуваат во наставата.

Содржини кои се значајни за нашиот предмет на интерес се: содржина на наставата; наставен план и програма; дидактички принципи и методи; оценување и ликот на наставникот.

Во анализираните студиски програми, поголемо внимание се придава на предметот Методика на наставата. Називот на предметот е Методика на наставата по соодветниот наставен предмет, со тоа што во самиот назив на некои од програмите е содржано 1, 2, 3 или 4 и додавката „со хоспитации".

На Филолошкиот факултет при УКИМ, предметот Методика на наставата по соодветните јазици се слуша 4 семестри, со тоа што е наведено дека Методика 1 и 2 се однесуваат на теоретска настава, а Методика 3 и 4 на практична настава. На УГД истиот предмет е насловен Методика на наставата 1 и 2. На сите факултети има статус на задолжителен предмет, се слуша во V, VI, VII или VIII семестар и носи 5, 6 или 8 кредити.

Од целите на овој предмет ги издвојуваме следните, значајни за воспитната работа: кај студентите да се развие свест за компетенциите на наставниците и потребата од континуирано усовршување; оспособување за соодветен пристап според индивидуалните разлики на учениците; оспособување за вербална и невербална комуникација; разбирање на потребата од доживотно учење и професионален развој.

Од содржините ги издвојуваме: улогата на наставникот и ученикот во наставниот процес; цели и задачи на наставата; комуникација во наставата; организирање наставен час (успешна комуникација наставник-ученик, воспоставување дисциплина); планирање на наставата.

Предметот Методика на воспитно-образовна работа е застапен само во студиските програми на УГД, на Музичката академија и на Факултетот за природни и технички науки. Се слуша во VII, односно VIII семестар, со статус на задолжителен предмет и носи 6 ЕКТС кредити.

Цел на предметот е стекнување сознанија за целите на методиката на воспитно-образовната работа, за воспитната и образовната дејност кои произлегуваат, како и за карактеристиките на воспитно-образовниот процес.

Во содржините се застапени: принципи, методи и средства на воспитната работа; критериуми за избор на содржини за воспитно-образовна работа; методика во областа на етиката и моралот, наставникот како воспитувач и советодавна работа со учениците.

Од наведените содржини може да се заклучи дека овој предмет нуди можности за стекнување знаења кои се значајни за реализацијата на воспитната работа и претставуваат можност за надградување и проширување на знаењата стекнати по предметот Педагогија.

Покрај погоре анализираните, на Факултетите во рамки на УГД постои одреден број на предмети кои се важни за оспособувањето на идните наставници за педагошка работа, а со тоа и за реализација на воспитната работа. Овие предмети се со статус на изборни и нивните програми ќе ги анализираме во продолжение.

Предметот Етика се слуша на Филолошкиот факултет во VI семестар, како изборен предмет кој носи 6 ЕКТС кредити.

Предметот Планирање и програмирање на педагошката дејност во училиштето е на листата на изборни предмети на сите наставнички факултети, се слуша во VII семестар и носи 4 ЕКТС кредити. Основна цел е стекнување на знаења за структурата на воспитно-образовните активности во училиштето, оспособување за планирање и програмирање на воспитно-образовните активности и изработка на годишна програма за работа на училиштето.

Предметот Педагошка комуникација е изборен предмет, се слуша во VIII семестар и носи 4 ЕКТС кредити. Преку неговото изучување студентите треба да стекнат знаења за факторите кои влијаат врз воспоставување успешна педагошка комуникација и да стекнат комуникациска компетентност.

Во изборниот предмет Воспитно-образовен систем во Р. Македонија се поместени содржини за образованието како општествен потсистем, неговиот развој во различни временски периоди; целите на училиштето и потребите на општествената заедница; училишната клима и личниот идентитет; можностите и новите форми на образование; процесите на приближување на европските образовни системи. Предметот се слуша во VIII семестар и носи 4 ЕКТС кредити.

Последниот од листата на изборни предмети е Методологија на истражување во воспитанието и образованието. Овој предмет се слуша во VIII семестар и носи 4 ЕКТС кредити. Негова цел е студентите да се оспособат за примена на различни методи, техники и инструменти на истражување.

Овде би сакале да посочиме дека на студиската програма по Географија во рамки на УГД, горенаведените предмети ја сочинуваат целосната листа на изборни

предмети во VII и VIII семестар, кои заедно со задолжителните предмети, овозможуваат студентите во текот на последните два семестри да бидат целосно насочени кон изучување на педагошки предмети. На овој начин им се овозможува на студентите целосно да се ангажираат и насочат кон наставата и со тоа подобро да се подготват за наставничката професија.

Во рамки на студиските програми се дадени и дескриптори на квалификациите кои покажуваат за што треба да бидат оспособени студентите по завршувањето на студиите. Во дел од нив е содржано дека идните наставници треба:

- Да поседуваат знаења за основните принципи и правила на наставниот процес;
- Да бидат оспособени за планирање и организирање на воспитно-образовниот процес;
- Да бидат оспособени за индивидуален пристап во реализацијата на наставата;
- Да бидат оспособени правилно да се однесуваат во непредвидливи ситуации кои се однесуваат на меѓучовечките односи;
- Да ги разбираат и почитуваат културните разлики;
- Да ги идентификуваат потребите за учење и професионален развој.

Може да забележиме дека дескрипторите на квалификации се однесуваат првенствено на организирање и спроведување на наставниот процес, но исто така и на воспоставување комуникација со учениците, индивидуализиран пристап, како и оспособеност на идните наставници за доживотно учење. Она што е забележително е дека на факултетите на кои се подготвуваат идни наставници во областа на природните науки, акцентот особено е ставен на стекнување знаења и способности за пренесување знаења на учениците од соодветната научна област, односно на образовната компонента, додека многу малку се обрнува внимание на воспитната и таа е главно изразена преку погоре наведените аспекти.

Заклучокот кој произлегува од извршената анализа е дека стекнувањето потребни знаења од областа на воспитанието и воспитната работа се ограничува на предметот Педагогија. Изучувањето на педагогијата овозможува студентите да се стекнат со знаења за воспитанието, неговата цел и задачи, за воспитниот процес, темелните воспитни подрачја, за значењето и улогата на воспитната работа, методите и средствата на воспитна работа.

Останатите наставни предмети, кои погоре беа наведени и чии програми беа анализирани, се само надополнување, бидејќи во нив се застапени, но во ограничен обем содржини од воспитната работа. Сепак, истите имаат исто така важна улога за подготовката на идните наставници, бидејќи овозможуваат запознавање и подобро разбирање на воспитната работа од аспект на соодветната научна дисциплина.

При оспособувањето на студентите за наставничката професија секогаш треба да се води сметка за нивното оспособување за реализација на воспитната работа, бидејќи

реализацијата на воспитните задачи во процесот на наставата е неделиво од реализацијата на образовните задачи.

Ако се земе предвид комплексноста на воспитната работа, нејзината деликатност и чувствителност, ќе се заклучи дека таа бара добра подготовка на наставникот, негова оспособеност да ги воочи сите знаци, детали и сигнали, дури и оние најслабите и прикриените, тешко воочливи, кои во својата позадина може да бидат исклучително важни и од големо значење. На пример, потреба од помош кај некој ученик, познавање на индивидуалните особености на учениците со цел градење на соодветен пристап, познавање на нивните потреби, покажување разбирање за нивните проблеми и сл.

Затоа овде се наметнува прашањето колку стекнувањето само на знаења може да ги оспособи идните наставници за оваа сложена задача?

За реализација на воспитната работа, потребно е студентите да имаат знаење, но и да знаат како истото да го искористат во насока на реализација на воспитната работа. За таа цел, потребно е да им се посочат сите можности и подрачја на воспитна работа, да научат како да ја испланираат, како да создадат можности за воспитно делување и тогаш кога наставните содржини не нудат многу простор за тоа и најважно, да стекнат вештини и способности за нејзина реализација. Ваквите способности идните наставници може да ги стекнат само преку искуство.

Според студиските програми, студентите може да стекнат определено искуство единствено преку хоспитациите во рамки на предметот Методика на наставата, со исклучок на задолжителната пракса. Во програмата по овој предмет, акцентот е ставен на одржување настава, планирање на наставен час, избор на соодветни методи и средства за работа, а притоа многу ретко се напоменуваат воспитните аспекти и воспитните задачи. Затоа се поставува и прашањето: Дали и колку овие содржини се доволни за оспособување на идните наставници за реализација на воспитна работа?

На крај, може да констатираме дека во студиските програми за образование на наставници акцентот е ставен главно на стекнување знаења за воспитната работа преку изучување на предметот Педагогија како задолжителен предмет на сите наставнички факултети. Програмите за предметите Дидактика и Методика по соодветните наставни предмети овозможуваат оспособување на идните наставници за реализација на настава, што е и нивната основна цел, но притоа забележително е дека многу малку се застапени содржини преку кои ќе се истакне воспитната компонента во наставата. Во прилог на ова се единствено содржините кои се однесуваат на личноста на наставникот, комуникација помеѓу наставникот и ученикот, одржување дисциплина и планирање на наставата.

Збогатувањето на постоечките програми со содржини кои се однесуваат на воспитната компонента на наставата, преку овие предмети на кои се посветува поголемо внимание и кои се изучуваат повеќе семестри, може позитивно да придонесе во насока на оспособување на идните наставници за реализација на воспитната работа.

Преку практичната настава и хоспитациите, студентите ќе имаат можност да се оспособат најпрво да ги перцепираат ситуациите во наставата кои нудат можност за воспитно делување, а потоа следствено и да се оспособат стекнатото знаење да го применат во практиката.

Оттука следи заклучокот кој се однесува на ***првата хипотеза*** дека е недоволен бројот на предметите и во нив поместените содржини во студиските програми на наставничките факултети кои се однесуваат на воспитната работа. Со ова ***се потврдува првата хипотеза.***

1.1.3. Анализа на студиските програми за Педагошка доквалификација

Во овој дел ќе се осврнеме на поставеноста на Педагошката доквалификација која е наменета за лицата кои завршиле ненаставнички факултет, но кои се подготвуваат за наставничката професија. За нив е предвидена задолжителна дополнителна соодветна подготовка за наставничката професија, односно стекната Педагошка доквалификација (Педагошко-психолошка и методска доквалификација). Преку неа им се овозможува на сите стручни профили кои имаат завршено друг, ненаставнички факултет да се подготват и оспособат за воспитно-образовна работа и вршење на наставничката дејност.

Целта на овие студии е кандидатите „да се запознаат со целта и задачите на наставата, со формите, методите и средствата за наставна и воспитна работа, да се предизвика интерес за педагошките, психолошките и методички сознанија, да се развијат педагошки, психолошки, методички и други неопходни способности за практична реализација на воспитно-образовните задачи по соодветниот наставен предмет, како и да се предизвика интерес и да се развие афинитет за континуирано професионално унапредување". (Елаборат за стекнување на педагошка доквалификација[8], 2013: 13-14)

Во однос на поставеноста на концептот на педагошка доквалификација, во изминатиот период бса извршени извесни промени. Имено, до неодамна Педагошко-психолошката и методска доквалификација опфаќаше полагање на три предмети: Педагогија, Психологија и Методика и задолжително реализирање на наставна пракса.

Во Националната програма ваквата поставеност на Педагошката доквалификација се оценува негативно, односно дека истата „повеќе е формална отколку суштинска, каде поважно е да се добие формален сертификат отколку професионални знаења, способности и вештини." (МОН, Национална програма, 2006: 329)

Токму затоа, а и како резултат на севкупните општествени промени и барањата кои се поставуваат пред идните наставници, е условена потребата од промени во

[8] Работна верзија на Елаборатот

поставеноста на Педагошката доквалификација. Во оваа насока, изготвена е нова студиска програма за Педагошко-психолошка и методска доквалификација, односно за Стручно професионално усовршување за стекнување на наставнички компетенции, која е значително збогатена во однос на предвидениот број на предмети и содржините кои се опфатени.

Во продолжение ќе извршиме анализа на програмата, преку осврнување на следните аспекти: право на запишување, акредитирани институции за реализација на програмата и анализа на студиската и предметните програми.

Право на запишување на педагошко-психолошка и методска подготовка имаат студентите со завршени соодветни академски студии од прв циклус на ненаставнички факултети или ненаставна група на наставничките факултети.

Според Член 2 од Правилникот за начинот и условите за студирање на студиската програма за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка на Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет, оваа програма претставува задолжителна форма на педагошката доквалификација на сите стручни профили кои завршиле ненаставнички факултети, а се подготвуваат за воспитно-образовна работа во основните и средните училишта.

Подготовката трае еден семестар и студентите се здобиваат со 30 ЕКТС кредити.

Реализацијата на Педагошко-психолошката и методската подготовка е утврдена според Правилникот за начинот и условите на следењето на наставата и полагањето на испитите за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка. (Службен весник, 2014, бр.56) Следствено на ова, студиската програма е иста на сите високообразовни институции на кои се реализира.

Во Р. Македонија има повеќе акредитирани високообразовни установи во кои се реализира Педагошко-психолошка и методска доквалификација. Тие се:

- ✓ Филозофски факултет – Институт за педагогија – УКИМ, Скопје;
- ✓ Педагошки факултет „Св.Климент Охридски" – УКИМ, Скопје;
- ✓ Факултет за образовни науки – УГД, Штип;
- ✓ Филозофски факултет – ДУ, Тетово и
- ✓ Педагошки факултет „Св.Климент Охридски" – УКЛО, Битола

Студиската програма[9] се состои од:

- ***Задолжителни предмети 3 (три):*** Педагогија, Психологија и Методика (по 5 ЕКТС, неделен фонд на часови 3+2+1). Бројот на предвидени наставни часови е 75 часа. Предметите Педагогија и Психологија се услов за полагање на предметот Методика.
- ***Изборни предмети (2 од листата на изборни предмети)***: Училишна докимологија, Училишна организација, Етика во образованието, Методика на воспитна работа, Педагошка комуникација и Интеркултурно и мултикултурно

[9] Користените документи и линкови за анализа на студиските и предметните програми се целосно дадени во Литературата, во делот Документи.

образование (по 4 ЕКТС, неделен фонд на часови 2+1+1). Бројот на предвидени наставни часови е 60 часа.

- ***Педагошка практика*** – во траење од 45 дена, 7 ЕКТС.

По завршување на целокупната педагошко-психолошка и методска подготовка кандидатот се стекнува со сертификат/уверение за завршена педагошка доквалификација.

Заради подетален увид во конципираноста на програмата за педагошка доквалификација, извршивме анализа на предметните програми. Таа покажа дека предвидените содржини по задолжителните предмети: Педагогија, Психологија и Методика во одредени рамки се речиси идентични со програмите на наставничките факултети, на кои претходно се осврнавме. Со ова се овозможува да нема разлики во образованието на наставниците, без разлика дали имаат завршено наставнички или ненаставнички факултет.

Она што особено сметаме дека е значајно да се истакне како позитивно, во насока на подобрување на поставеноста на педагошката доквалификација е листата на изборни предмети. Изборните предмети не беа вклучени во претходната конципираност на Педагошко-психолошката и методска доквалификација, но вака како што се сега поставени, овозможуваат посеопфатна и поопширна подготовка за наставничката професија.

Со предвидената листа на изборни предмети се опфатени предмети и содржини кои им овозможуваат на идните наставници да се воведат во наставничката професија преку запознавање со прашања поврзани со современите и актуелни тенденции во воспитно-образовниот процес, како мултикултурно и интеркултурно образование, воспитание за хумани односи меѓу половите, еколошко воспитание, етички концепции за воспитанието и образованието, примена на ИКТ во воспитниот процес, но и да стекнат сознанија кои се во насока на создавање слика и свест за важноста на наставникот и наставничката професија преку формирање на профил на компетентен наставник, на градење на морален лик на наставникот и неговата професионална етика.

Бидејќи наш предмет на интерес е подготовката и оспособувањето на наставниците за реализација на воспитна работа, во продолжение подетално ќе се задржиме на програмата по предметот Методика на воспитна работа.

Цел на предметот Методика на воспитна работа е студентите да ги запознаат посебностите на воспитниот процес, условени од одредена воспитна ситуација; да се оспособат за практично реализирање на педагошките барања во воспитната практика; да се оспособат за примена на различни воспитни методи, техники и воспитни средства; да се развијат способности како иницијативност, амбициозност и постојано лично и професионално усовршување и развој и др.

Содржините опфаќаат проучување на значењето на Методиката на воспитна работа како педагошка дисциплина, воспитната работа во наставната, воннаставната и вонучилишната работа, методи и принципи на воспитна работа, стратегии на воспитна комуникација, прашања поврзани со дисциплината и модели на воспоставување

дисциплина, како и актуелни видови на воспитна работа како воспитание за демократија, еколошко воспитание, воспитание за дисциплина и воспитание за хумани односи меѓу половите.

Сметаме дека вака поставено, изучувањето на Методиката на воспитна работа како посебен предмет е особено позитивно и е во функција на оспособување на наставниците за реализација на воспитната работа.

Друг важен аспект на кој ќе се осврнеме е реализацијата на педагошката практика. Таа се определува како еден од сегментите на кои треба да се обрне посебно внимание во настојувањата за подобрување на образованието на наставниците, и притоа, особено се истакнува потребата од промена во поставеноста, осмисленоста и реализацијата на праксата.

Со Член 6 од Правилникот за начинот и условите на следење на наставата и полагањето на испитите за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка, поблиску е определен начинот на реализација на задолжителната практична настава.

Практичната настава се одвива преку следење на настава по соодветните наставни предмети, запознавање со животот и работата во училиштето и партиципирање во реализацијата на активностите кои се одвиваат. Нејзината реализација се врши под водство и според програма подготвена од професор–ментор и наставник-ментор. Секој кандидатот е обврзан да води дневник за реализираните активности. Цел на педагошката практика е оспособување на наставниците за примена на теоретските сознанија и искуствено доживување на професијата и училишниот живот.

Во рамки на праксата е предвидено кандидатот да реализира 6 часа практична настава, од кои 3 часа претставуваат критички осврт на набљудувани наставни часови, а 3 часа се наменети за самостојно реализирање на настава. Реализацијата на практичната настава е услов за полагање на предвидените предмети.

Содржините кои е предвидено да се опфатат преку праксата се однесуваат на: поставеност и организација на севкупната работа на училиштето; планирање, организирање, реализација и вреднување на воспитно-образовната работа; училишна клима; педагошка клима; анализа на ученички портфолија и подготовка и реализација на настава.

На крајот од оваа анализа, ќе констатираме дека поставеноста на Педагошката доквалификација нуди можности за надминување на претходно воочените недостатоци во однос на нејзината конципираност и начин на реализација и им овозможува на идните наставници кои завршиле ненаставнички факултет да се стекнат со потребните знаења, вештини и компетенции за успешна реализација на воспитно-образовната работа.

Особено позитивно е збогатувањето на студиската програма со изборните предмети, чии содржини овозможуваат посеопфатно запознавање и воведување во наставничката професија. Од нив, од аспект на нашиот предмет на интерес посебно ќе го издвоиме предметот Методика на воспитна работа, кој треба да биде во функција на подготовка на наставниците за остварување на воспитна работа.

Споредено со претходно извршената анализа на програмите на наставничките факултети, би можеле да кажеме дека програмата за педагошка доквалификација, во однос на одредени други наставнички факултети, каде бea застапени само трите основни предмети (педагогија, психологија и методика) е во извесен степен поопширна и побогата во однос на предметите и содржините кои се изучуваат. Затоа сметаме дека ваквата поставеност на педагошката доквалификација може да претставува и пример за збогатување на програмите на наставничките факултети.

Во контекст на втората хипотеза која се однесува на тоа дали поставеноста на Педагошката доквалификација е во функција на доволен развој на компетенциите на наставниците за реализација на воспитната работа, сметаме дека треба да се земат во предвид два аспекти.

Првиот се однесува на фактот дека во сегашната поставеност на Педагошката доквалификација се опфатени предмети и содржини кои се во функција на развивање на компетенциите на наставниците за реализација на воспитна работа, првенствено преку предметот Методика на воспитна работа, но кој сепак, ќе нагласиме, е со статус на изборен предмет.

Другиот аспект се однесува на фактот дека оваа програма се реализира во изминатиот краток период, заради што е потребно да поминe извесен подолг временски период за да може да се изведат поткрепени и научно оправдани заклучоци за нејзиниот допринос во функција на развивање на компетенциите на наставниците.

Следствено на ова ќе заклучиме дека ***втората хипотеза*** која гласи: Поставеноста на концептот на педагошко-психолошка и методска доквалификација за студентите од непаставничките факултети не е во функција на доволен развој на компетенциите на наставниците за реализација на воспитната работа - ***делумно се отфрла.***

1.2. Компаративна анализа на програмите за иницијално образование на наставници – примерите на Финска и Франција

Во овој дел ќе извршиме компаративна анализа на иницијалното образование на наставниците во Европа. Притоа, најпрво ќе ги издвоиме општите карактеристики на поставеноста на иницијалното образование на наставниците во европските земји, а потоа подетално ќе се задржиме на примерите на Финска и Франција. Финска ја избравме за анализа заради нејзината репутација на земја која има висок квалитет на образование на наставниците, што се смета дека е основа и за високиот квалитет на образованието воопшто, а Франција како една од европските земји со долга традиција на образовниот систем, од која потекнуваат педагошки мислители кои извршиле големо влијание врз развојот на педагошката наука.

Цел на оваа компаративна анализа е да се увиди дали и какви сличности или разлики постојат во поставеноста на иницијалното образование на наставниците помеѓу нашата и европските земји и да посочиме можни позитивни примери, во насока на унапредување на концептот на иницијално образование.

Овде уште ќе нагласиме дека анализата се однесува на подготовка на наставници за средното образование.

1.2.1. Општи карактеристики на иницијалното образование на наставници во Европа

- *Општи услови/времетраење на студиите*

Во Европа иако не постои потполна усогласеност помеѓу сите земји, услов да се биде наставник во средно образование е завршен прв циклус на студии, односно стекнати 180-240 ЕКТС кредити и уште една дополнителна година (Diploma course) која се однесува на подготовка за настава и носи 60-80 ЕКТС кредити. Најчесто, за наставник во нижо средно образование услов е 4 годишно, а за во вишо средно 5 годишно високо образование. Разлика има во однос на тоа дали дополнителната година се смета како дел од прв или втор циклус на студии. (Tunning project, 2009)

- *Услови за упис*

Условите за упис во различни земји се разликуваат. Најчесто, основен предуслов е положена матура, во одредени земји се зема предвид и постигнатиот успех, а во една третина од земјите е предвиден тест на способности (aptitude test) или интервју со

кандидатите, со цел да се утврди нивната мотивација за избор на наставничката професија. [10]

➢ *Компоненти на иницијалното образование*

Од аспект на соодносот помеѓу стручната и педагошката компонента, според податоците на Евридика (Eurydice, 2013) во европските земји, за нижото средно образование, педагошката компонента најчесто е застапена со над 20%. Овој процент е особено висок во Белгија 50%, над 30% е во Германија, Малта и Шведска, додека под 20% е во Бугарија, Турција, Италија, Данска, Полска и Португалија. Во вишото средно образование пак, сè уште во најголем дел од земјите е околу 20%. Само во три земји (Германија, Малта и Шведска) изнесува над 30%, а помалку од 10% е во Полска и Белгија.

➢ *Модели на иницијално образование*

Постојат два модели на иницијално образование на наставници:[11]

1. **Симултан, истовремен модел (The concurrent model)** – според овој модел, во наставните програми истовремено се вклучени стручната и педагошката компонента, при што педагошката односно професионална компонента е застапена од самиот почеток на иницијалното образование. За студирање според овој модел условите во различни земји варираат, најчесто во однос на барањата за упис (кои погоре ги наведовме).

2. **Последователен модел (The consecutive model)** – во овој модел, најпрво е застапена, односно се изучува општата или стручна компонента, а потоа пред завршувањето или веднаш по завршувањето на степенот на образование на кој се стекнува стручната подготовка следи педагошката подготовка. Студентите кои се стекнале со високо образование во одредена област, професионалната компонента ја стекнуваат преку одделна фаза.

За подготовка на наставници за нижо средно образование во најголем дел од земјите се застапени двата модели. Истовремениот модел е застапен во Белгија, Данска, Германија, Словачка, Исланд и Турција, додека последователниот е единствен застапен модел во 8 земји: Естонија, Шпанија, Франција, Италија, Кипар, Луксембург, Унгарија и Португалија. Во вишото средно, во најголем број земји преовладува последователниот модел. Истовремениот модел, како единствен застапен е присутен во

[10] Писмен или усмен тест, како услов за запишување има во Латвија, Литванија, Малта, Австрија, Финска, Шкотска и Хрватска, а интервју во Чешка, Естонија, Литванија, Австрија, Финска, Велика Британија и Хрватска. (Eurydice, Key Data on Teachers in Europe. 2013)

[11] Според податоците изнесени во публикацијата на Евридика (Eurydice, Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013), во која се презентирани податоци од 32 европски држави, кои се однесуваат на најважните аспекти на наставничката професија.

Германија, Словачка, Ирска и Турција, додека пак во Англија постојат и други алтернативни модели за образование на наставници (Eurydice, Key Data on Teachers, 2013).

➢ *Пракса*

Во европските земји праксата вообичаено трае неколку недели, може да се однесува на неколку предмети од наставната програма и се набљудува од страна на наставник – ментор од училиштето во кое се изведува и наставник од институцијата за иницијално образование. Варира во однос на предвидени часови, од најмалку 20 часа во Хрватска, па до 1065 часа во Велика Британија.[12] (Eurydice, 2013)

➢ *Евалуација на институциите за иницијално образование на наставници*

Екстерна евалуација на институциите и програмите за иницијално образование вршат различни институции: државата, односно соодветното Министерство (во Чешка, Данска, Франција, Турција и др.), Инспекторат за образование или независни институции за проверка на квалитетот на високото образование. Во најголем дел од земјите евалуацијата се спроведува од страна на независни институции за проверка на квалитет и во некои земји (Велика Британија, Холандија, Романија и Кипар) во соработка со просветниот инспекторат.

➢ *Европски искуства и насоки*

Како резултат на извршени студии на случај во 25 земји, во извештајот на ОЕЦД (2011) „Наставниците се важни" (OECD, Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) се дадени општи насоки во креирањето на образовни политики. Во овој извештај особен акцент се дава на потребата од квалитетно иницијално образование кое ќе им овозможи на идните наставници да се стекнат со потребните знаења и способности за практична и истражувачка работа, бидејќи иницијалното образование претставува почеток, влез во наставничката професија и е основа за натамошен професионален развој.

Дел од дадените предлози се однесуваат на создавање на програми кои ќе овозможат пофлексибилен пристап во институциите за иницијално образование, во смисла на алтернативни патишта за стекнување со соодветно наставничко образование, вонредно студирање или студирање на далечина, како и поголема усогласеност на програмите за подготовка на наставници за различни видови и степени на образование. Во однос на поставеноста и конципираноста на програмите, се укажува на потребата од поголема поврзаност на институциите за иницијално образование со училиштата и наставничката професија и развивање на истражувачките способности кај наставниците.

---

[12] Праксата е застапена под 200 часа во Хрватска (20), Кипар (67), Белгија (90), Словачка (110), Полска (112), Романија (120), Чешка (124), Германија, Бугарија и Турција, а над 200 е во Данска, Естонија, Шпанија, Италија, Латвија, Литванија, Луксембург, Унгарија и со најмногу часови во Велика Британија (1065), (Eurydice, 2013)

Друг значаен документ во кој се третира иницијалното образование на наставниците е „Референтни точки во креирање програми за образование (Tuning project, Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education, 2009). Во него се анализирани реформите во европските земји извршени преку воведувањето на Болоњскиот систем. Како резултат на неговото имплементирање, извршени се промени во условите за упис на институциите за иницијално образование, структурата, степенот и времетраењето на студиите, содржините на наставните програми, понатаму во однос на автономијата на институциите, професионалното оспособување и стандардите за квалитет." (според Eurydice, 2005, наведено во Tuning project, 2009: 21)

1.2.2. Иницијалното образование на наставниците во Финска

❖ *Општи карактеристики*

Оваа европска земја ја избравме за предмет на компаративната анализа, пред сè заради нејзината репутација на земја со висококвалитетно образование за кое, според тамошното Министерство за образование, се вели дека: „Високиот квалитет на образованието во Финска се базира на високиот квалитет на образование на наставниците." (Ministry of Education, Teacher Education in Finland, 2014)

Во Финска наставничката професија е особено популарна. За ова говори податокот на Евридика дека во 2014 година, од големиот број кандидати кои аплицираат за упис на институциите за образование на наставници, биле примени само 20%.[13] Вака големата заинтересираност за наставничката професија им овозможува на институциите за иницијално образование на наставници да ги селектираат најквалитетните и високомотивирани кандидати за подготовка за наставничката професија.

Постојат повеќе причини за популарноста на оваа професија. Пред сè е високиот квалитет на образованието на наставници и нивните квалификации. Според податоците на Евридика, во 2013 од вкупниот број дури 95% од наставниците во општото средно и 78% во средното стручно образование биле целосно квалификувани, односно ги поседувале сите потребни квалификации. (Eurydice, 2013)

Друга причина е високиот степен на автономија која ја имаат наставниците. Како професионалци, тие имаат голема слобода во својата работа, почнувајќи од изборот на методи и материјали за работа, избор на начин на вреднување на постигнувањата на учениците, па сè до можноста да учествуваат во донесување одлуки како на училишно, така и на пошироко локално и национално ниво, преку учество во експертските групи кои учествуваат во планирање на реформите во образованието.

[13] https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teachers_and_Education_Staff

Работата на наставниците во Финска не се вреднува надворешно или формално, бидејќи не постојат органи и тела за контрола на работата на наставниците, како училишен инспекторат и сл. За квалитетот на работата на наставниците и на воспитно-образовниот процес се грижи директорот на училиштето и самите наставници. Високиот квалитет на образованието на државно ниво наместо преку контрола, се обезбедува и управува со помош на информации, поддршка и финансии од страна на државните институции. Институциите за образование, на доброволна основа, преку поддржување, препораки и награди за квалитет од страна на Министерството за образование, се охрабруваат да работат на унапредување на квалитетот.

Во однос на иницијалното образование, институциите за образование на наставници предвидуваат посебни услови за упис кои опфаќаат полагање на задолжителен приемен испит (entrance examination), кој е критериум според кој се врши натамошната селекција и по чие успешно полагање кандидатот добива покана за т.н. aptitude test.

Во 2006 година формирана е мрежа за соработка на институциите во областа на образование на наставници (VAKAVA). Таа е составена од 7 Универзитети и го организира приемниот испит (Vakava examination) за кандидатите за упис на институциите за образование на наставници. Заради големиот интерес за упис, оваа мрежа им овозможува на студентите истовремено да аплицираат на неколку од програмите за образование на наставници, а кои ги има вкупно 35 различни програми на 7 универзитети.

Преку овој испит се утврдуваат академските способности на студентите потребни за натамошно изучување на педагошките науки. Се состои од прашања со повеќе понудени одговори и опфаќа 6-8 теми од областа на образованието. Материјалите за испитот јавно се објавуваат 6 недели пред одржувањето на испитот.

Во иницијалното образование на наставниците се застапени и двата модели на студирање, односно истовремениот и последователниот модел.

Предметните наставници кои предаваат општообразовни предмети своето образование најпрво го стекнуваат на соодветните факултети каде завршуваат студии во областа на наставниот предмет кој ќе го предаваат, а потоа студиите ги продолжуваат на педагошките факултети/одделите за образование на наставници (Faculties of Education, Department of Teacher Education) каде завршуваат т.н. Педагошки студии за наставници (Teacher's Pedagogical Studies) од 60 ЕКТС. Друга можност е по 1-2 години студирање на соодветните факултети, да аплицираат за упис на педагошки студии на институциите за образование на наставници, во рамки на педагошките факултети. Некои универзитети им овозможуваат на студентите уште при самото запишување на студии во соодветната област, да започнат и со педагошките студии. Во овој случај одговорноста за изведување на студиите е поделена помеѓу соодветните факултети, факултетите/одделите за образование на наставници и училиштата за обука на наставници во кои се реализира праксата.

Ваквото образование им овозможува на идните наставници да работат со различни возрасти на ученици во основно образование, во училиштата за средно образование, општо и стручно, и во институциите за образование на возрасни.

Наставниците кои предаваат стручни предмети, најпрво завршуваат студии во соодветната област, по што задолжително треба да завршат и педагошки студии. За оваа категорија на наставници задолжително е и 3-годишно работно искуство во струката. Тие праксата ја реализираат во стручни институции од соодветната област.

Главните залагања во областа на иницијалното образование на наставниците се однесуваат на неколку аспекти: подготовка за работа со различни возрасти на ученици на различни степени на образование; поттикнување на интересот и развивање на вештини за истражувачка работа кај наставниците; предвидување на доволно наставна практика која ќе биде разновидна, ќе опфаќа различни цели и содржини и ќе биде насочена кон подготовка на идните наставници за самостојна и независна воспитно-образовна работа.

Во однос на потребните квалификации, наставниците во средното образование задолжително треба да поседуваат Master's degree, а во средно стручно образование Bachelor's или Master's degree. Студиите вообичаено траат 5-6 години.

Како што посочивме, неопходен услов за наставничката професија се завршени педагошки студии (Teacher's Pedagogical Studies) од 60 ЕКТС, од кои 20 ЕКТС се задолжителна реализација на пракса. Таа се реализира во посебни училишта за обука на наставници, наречени Teacher training schools (affiliated schools).

❖ *Програмска поставеност*

Заради подетален увид во конципираноста на иницијалното образование на наставниците во Финска, извршивме анализа на програмите на два универзитети каде постојат оддели за образование на наставници, University of Jyväskylä (Department of Teacher Education) и University of Helsinki (Faculty of Behavioural sciences, Department of Teacher Education). Овие два универзитети се највисоко рангирани универзитети од Финска и се помеѓу првите 100 универзитети во областа на образованието, според QS University World Rankings.[14]

[14] http://www.topuniversities.com/universities/university-helsinki/undergrad посетено на 22.01.2015

1. University of Jyväskylä (Department of teacher education)

На овој универзитет изучувањето на педагогијата започнало уште во 1863 година, кога било основано Училиште за обука на наставници (Teacher training college), кое претставува основа на денешниот Педагошки факултет (Faculty of Education), во чии рамки функционира Одделот за образование на наставници (Department of Teacher Education).

Рангиран е на високото 3-то место за 2014/2015 година и според QS University World Rankings [15] е водечки универзитет за образование на наставници во Финска.

Образованието на наставниците се состои од три суштински елементи: теорија, пракса и искуство. Преку поставеноста на програмата се овозможува нивно детално проучување и увидување на меѓусебните релации.

Цел на програмата[16] е студентите да ги стекнат потребните наставнички квалификации и да се изградат како професионалци во својата област, да создадат своја филозофија на наставничката професија преку единство на теоријата и праксата (University of Jyväskylä, Curriculum of Teacher Education).

Во продолжение најпрво ќе издвоиме неколку елементи за кои сметаме дека се значајни за поставеноста на образованието на наставници, а потоа и накратко ќе се задржиме на студиската програма.

Она што би го издвоиле како карактеристично се: организираноста на праксата, портфолио за секој студент и размена на искуство помеѓу студентите.

➢ За праксата во студиската програма се нагласува дека е суштината на програмата.Таа ги опфаќа следните важни аспекти:

1. Само – спознавање;
2. Теориски и практични принципи на наставата и учењето;
3. Педагошки можности и ограничувања на содржините на студиите и
4. Професионалност.

Вака сеопфатно поставената пракса се реализира во посебно основани училишта наречени Teacher training schools.

➢ Во однос на портфолиото, тоа се изработува на почетокот на студиите за секој студент, а го креира самиот студент и истото претставува еден вид на индивидуален план за учење, кој му овозможува да го планира, следи и вреднува својот развој, процесот на стекнување нови знаења, формирањето на професионален идентитет или т.н. „teachership". Преку него студентот ги определува своите предности, слабости,

[15] http://www.topuniversities.com/universities/university-jyv%C3%A4skyl%C3%A4/undergrad посетено на 22.01.2015

[16] Линкови за анализа на програмите се целосно дадени во Литературата, во делот Електронски извори.

предизвици за учење и професионални цели и на еден начин претставува увид во процесот на формирање и изградување на студентот во наставник.

➢ Размената на искуства исто така претставува важна компонента од образованието на наставниците. Таа се одвива преку цикличниот процес на стекнување искуство, размена на искуството со другите студенти и предметните професори и можност за примена на нивните искуства и сознанија во сопствената пракса. Ова се реализира преку организирање на дискусии во рамки на изучувањето на предметите, реализацијата на пракса и организирање на семинари.

Педагошките студии кои се задолжителни за сите идни наставници, се составени од две компоненти:

1. Основни студии (Basic studies, Bachelor's degree) – 25 ЕКТС
2. Предметни студии (Subject studies, Master's degree) – 35 ЕКТС

На овој факултет има три групи на студенти:

- Студенти кои уште при упис на високообразовните институции аплицираат за изучување на педагошките студии;
- Студенти од други факултети, кои по 1-2 годишни предметни студии започнуваат со педагошките студии и
- Студенти со стекнато високо образование кои дополнително запишуваат педагошки студии.

Додека за првата група на студенти, паралелно се одвива педагошката подготовка со подготовката во соодветната област, за останатите две услов се стекнати 60 ЕКТС од соодветниот факултет или завршени додипломски студии, завршување на основните студии од 25 ЕКТС и положен приемен испит или тест на способност (aptitude test), за да може да пристапат кон изучување на предметните студии на мастер степен.

Во рамки на предвидените два степени на студии, содржани се предмети кои овозможуваат сеопфатно изучување на воспитанието и образованието од педагошки, филозофски, психолошки, социолошки и антрополошки аспект.

Во продолжение ќе ги прикажеме предвидените предмети со студиската програма, а содржински подетално ќе се задржиме само на оние кои се важни од аспект на нашиот предмет на интерес.

Табела 6. Преглед на предвидени предмети во студиската програма на Педагошките студии (Teacher's pedagogical studies, University of Jyväskylä) (60 ECTS)

Basic studies (Основни студии) 25 ECTS	
Introduction to Educator's work ***15 ECTS*** ***(Вовед во работата на наставникот)***	
Introduction to Education (Вовед во образованието)	5 ECTS
Psychological Foundations of Education (Психолошки основи на образованието)	5 ECTS
Sociological Foundations of Education (Социолошки основи на образованието)	5 ECTS
Introduction to Teacher's work ***10 ECTS*** ***(Вовед во работата на наставникот)***	
Guidance of growth and learning (Водење за учење и развој)	5 ECTS
Instructed Orientating Practice (Воведна/насочувачка пракса)	5 ECTS
Subject studies (Предметни студии) 35 ECTS	
A Developing Individual in Group (Развој на поединецот во група)	6 ECTS
Guidance of Learning and the Learning Organization (Водење за учење и организација кој учи)	7 ECTS
Educator's Ethics and Educational Philosophy(Етика на воспитувачот и филозофија на образование)	4 ECTS
Research Metodology and Communication (Методологија на истражување и комуникација)	3 ECTS
Instructed Basic Practice (Основна пракса)	5 ECTS
Instructed Advanced Practice (Напредна пракса)	7 ECTS
Instructed Adaptive Practice/Instructed Specializing Practice (Специјализирана пракса)	3 ECTS

Како што веќе напоменавме, педагошките студии се состојат од основни и предметни студии.

Основните студии претставуваат вовед во изучувањето на педагошките науки. Се состојат од два дела: Вовед во работата на воспитувачот (Introduction to Educator's work) во рамки на кој се изучуваат три предмети и Вовед во работата на наставникот (Introduction to Teacher's work) сочинет од два предмети, или вкупно пет предмети (25 ЕКТС).

Преку нивното изучување се овозможува сеопфатно проучување на воспитанието и образованието не само од педагошки аспект, туку и од аспект на другите науки. Тие опфаќаат проучување на основните теории и концепции на воспитанието, културната условеност на воспитанието, изучување на педагошка и развојна психологија, прашања поврзани со наставата, учењето, развојните карактеристики во детството, адолесценцијата, проучување на влијанието на семејството и останатите фактори од социолошки аспект и сл.

Овде особено ќе го издвоиме предметот Водство за развој и учење (Guidance for Growth and Learning) преку кој е опфатено проучување на основните педагошки, но и општочовечки концепти кои се однесуваат на наставникот и запознавање со основите на наставничката професија, особено од аспект на развивање на сопствен идентитет на наставник.

Во рамки на основните студии е предвидена и реализација на првата пракса, наречена Воведна/насочувачка пракса (Instructed Oriented Practice), која преку опсервации треба да им овозможи на студентите запознавање со училишната средина, со класот како заедница, со разновидноста и индивидуалноста на учениците. Како нејзина цел се определува „студентите да создадат претстава за улогата, сликата на наставникот, „teachership" и поставување на цели за себе како воспитувачи и наставници." (Curriculum of Teacher Education)

Со предметните студии (35 ЕКТС) е предвидено изучување на четири предмети и реализација на три вида пракса. Преку овие студии акцентот е ставен на различни форми на учење, настава и педагошко водење (guidance). Преку предвидените содржини се проучува училиштето како заедница, училишната средина, влијанието на семејството, пошироката средина и масовните медиуми врз развојот на ученикот, студентите се воведуваат во основите на истражувачката работа итн.

И овде посебно ќе ги истакнеме оние предмети и содржини кои се поврзани со наставничката професија и воспитната работа.

Преку предметот Развој на поединецот во група (A Developing Individual in Group) студентите треба да се оспособат за запознавање на учениците како посебни индивидуи и увидување на поврзаноста помеѓу емоционалниот развој, мотивацијата и учењето, како и со односите во групата на ученици и местото на поединецот во неа. Се проучуваат и методи на поддршка на развојот на самодоверба кај учениците.

Ќе го истакнеме и утврдениот метод на работа по овој предмет, кој се состои во проучување на предвидената литература и нејзино дискутирање и разработка преку повеќе групни состаноци и заеднички финален состанок.

Преку предметот Етика на наставникот и филозофија на образование (Educator's Ethics and Educational Philosophy) се проучуваат филозофските и етичките учења поврзани со образованието и студентите се насочуваат во создавање на сопствен поглед и размислување за работата на наставникот и целокупниот образовен систем. Содржините се однесуваат на разработка на важни филозофски прашања, разрешување на конфликти поврзани со работата на наставникот и разбирање на сопствените чувства.

Во однос на реализацијата на праксата, предвидени се повеќе видови на пракса (Instructed Basic, Instructed Advanced, Instructed Adaptive/Instructed Specializing practice) кои се разликуваат според степенот на сложеност и длабочина на аспектите од работата на кои се однесуваат. Праксата носи вкупно 20 ЕКТС.

Основната пракса (Instructed Basic practice) - се однесува на оспособување на студентите за поставување на цели и задачи на наставата, за набљудување и запознавање на учениците како индивидуи, запознавање со различни методи на работа и вреднување на наставата, кое првенствено е насочено кон вреднување на својата работа, како и развивање на свест за одговорноста на наставникот како воспитувач. Оваа пракса се состои од два дела: Запознавање со различни средини за учење (1 ЕКТС) и Планирање, имплементација и евалуација (4 ЕКТС), преку самостојно реализирање настава.

Напредна пракса (Instructed Advanced practice) – повеќе е насочена кон дидактичко-методско оспособување на студентите. Преку неа тие се упатуваат во поголема самостојност и независност во својата работа, за примена на теоретските знаења во практиката и развивање на интеракциски вештини.

Оваа пракса се состои од четири дела и тоа: Истражувачки пристап во работата на наставникот (1 ЕКТС), работа со ученици со тешкотии во учењето (2 ЕКТС), продлабочување на вреднувањето на учењето и наставата (2 ЕКТС) и етички основи на воспитната работа и наставата и општествена одговорност (2 ЕКТС). Посебно ќе го издвоиме последниот дел каде акцентот првенствено е ставен на етичката и општествената одговорност на работата на наставникот, како воспитувач и наставник.

Праксата наменета за прилагодување (Instructed Adaptive practice) - се однесува на поопширно запознавање со севкупниот живот и работа на училиштето. Опфаќа планирање активности и ресурси во училиштето, негово поврзување со пошироката општествена средина, педагошко водење, менаџирање на училиштето и сл.

Преку специјализираната пракса (Instructed Specializing practice) - студентите се насочуваат кон продлабочување на педагошките знаења во одредена област: предучилишно воспитание, средно образование, водење и советување на учениците, училишен менаџмент и сл.

Од последните два вида на пракса, се избира една.

2. *University of Helsinki*

На Универзитетот во Хелсинки, образование за наставници се организира на Факултетот за бихејвиорални науки (Faculty of Behavioural Sciences) во рамките на Одделот за образование на наставници (Department of Teacher Education). Постојат 6 програми, меѓу кои и за подготовка на предметни наставници (Subject Teacher Education).

Во продолжение и за овој Универзитет ќе ја прикажеме студиската програма[17] на Педагошките студии за наставници, а содржински подетално ќе се задржиме само на оние содржини и предмети кои се важни од аспект на нашиот предмет на интерес.

[17] Линковите од предметните и студиските програми е дадени во Литературата, во делот Електронски извори.

Табела 7. Приказ на студиската програма за Педагошки студии за наставници (Pedagogical Studies for Teachers) (60 ECTS), Универзитет во Хелсинки

	Bachelor's level (25 ECTS) **Додипломски студии (25 ЕКТС)**	**Master's level (35 ECTS)** **Мастер студии (35 ЕКТС)**
Studies in Education (Basic studies) **(Основни студии)**	Psychology of Development and Learning (3 ECTS) (Развојна психологија и психологија на учење) Education for Diversities (6 ECTS) (Образование за различности)	Social, Historical and Philosophical Foundations of Education (4 ECTS) (Социолошки, историски и филозофски основи на образованието)
Studies in Subject Didactics (Intermediate studies) **(Студии по дидактика)**	Introduction to Subject Pedagogy (9 ECTS) (Вовед во педагогија)	Evaluation and Development of Teaching (8 ECTS) (Вреднување на наставата) Teacher as a Researcher (Seminar) (Наставникот како истражувач)
Studies connected with Teacher Practice (Студии поврзани со наставна пракса)	Basic Practice (7 ECTS) (Основна пракса)	Applied Practice (4 ECTS) (Применета пракса) Advanced Practice (9 ECTS) (Напредна пракса)

Педагошките студии за наставници и на овој Универзитет се исто конципирани, односно со 60 ЕКТС кредити, на два степени Додипломски (Bachelor's - 25 ЕКТС) и Постдипломски - мастер студии (Master's level - 35 ЕКТС) и се состојат од:

- Основни студии во областа на образованието (Basic studies - Studies in Education) – овие студии се насочени кон запознавање со историскиот развој на образовниот систем, запознавање со филозофските концепции врз кои се заснова влијанието на различни општествени фактори и сл.
- Студии по методика на соодветниот наставен предмет (Intermediate studies – Studies in Subject Didactics) – преку нив се овозможува подлабоко запознавање со теоретските основи на наставата и учењето, студентите се подготвуваат и оспособуваат за планирање, реализација и вреднување на својата работа, се проучуваат различни методи на работа, се подготвуваат за истражувачка активност, се проучуваат прашања кои се однесуваат на улогата на наставникот, неговиот професионален развој и сл.
- Пракса (Studies connected with teaching practice: Basic, Applied, Advanced practice). Предвидени се три видови на пракса: основна, применета и напредна кои вкупно носат 20 ЕКТС.

Во рамки на овој Универзитет, односно на Одделот за образование на наставници, постои и посебна програма Програма за предметни наставници (Subject Teacher Education Programme - STEP) која нуди педагошка подготовка за наставници и

трае една академска година (60 ЕКТС). Една од нејзините одлики е што е призната во земјите на ЕУ и е наменета како за финските, така и за странските студенти. Ова произлегува од големиот број на идни наставници кои се заинтересирани своето образование да го дооформат во Финска, што е резултат на високата репутација и квалитет на образованието на наставници во оваа земја.

Една од карактеристиките на оваа програма е што нуди можност студентите да студираат во две групи: уметност/општествени науки или природни науки, во зависност од наставниот предмет за кој се подготвува наставникот. Покрај тоа, предвидени се и заеднички активности на студентите од двете групи, што им овозможува да се оспособат за креирање услови за интегративен и интердисциплинарен пристап во реализирањето на целите и задачите на наставата. Ваквиот пристап е во насока на подготовка на студентите за создавање на средина за работа во која учениците ќе се ангажираат во крос-курикуларни активности кои ќе бидат поврзани со реални животни ситуации.

Посебно ќе се осврнеме на реализацијата на праксата предвидена според STEP програмата.

❖ *Основната пракса* (Basic Practice) [18] (7 ЕКТС) трае 7 недели и се состои од неколку елементи:

- Вовед во праксата (Orientation to Field School Practice Session) (3 часа);
- Групни предавања (Group Guidance Sessions) (4 часа) - предавања од страна на наставник – стручњак во областа на образованието;
- Опсервација и анализа на часови: 36 x 45 мин.часови или 22 x 75 мин. часови;

Опсервациите се реализираат на почетокот на праксата, но и подоцна паралелно со реализацијата на практичните часови. Студентите опсервираат наставни часови од својот, но и од други наставни предмети, со цел подобро да се запознаат со учениците.

- Реализација на настава: 15 практични часа (од 45 мин.)/9 практични часа (од 75мин.);

Пред реализирање на секој час, студентот изработува подготовка/план за работа кој задолжително треба да биде одобрен од менторот. Менторот е секогаш присутен на овие часови и по нивното реализирање студентот задолжително добива повратни информации од менторот. Најчесто студентите опсервираат и реализираат часови со исти класови/групи на ученици, при што се работи со две групи на ученици од различни возрасти, за да може студентот да стекне увид и искуство во работа со различни возрасти на ученици. Исто така, се препорачува и студентот да реализира неколку наставни часа во континуитет, за да се запознае со целокупноста на наставниот процес.

- Водство од ментор (7 часа) - се однесува на анализа на опсервациите и добивање повратни информации од менторот за реализираните часови.

[18] Линкови од програмите за пракса се дадени во литературата, во делот Електронски извори

- Училиштето како заедница (15 часа) – овој сегмент треба да му овозможи на студентот запознавање со севкупниот живот и работа во училиштето (запознавање со условите за работа, простории, материјални средства, запознавање со работата на директорот и останатиот персонал, со работата на училишните клубови и секции, присуство на родителски состаноци, организирање настани, приредби и сл.).

- Проучување литература – насочено е кон запознавање со националниот курикулум и останати важни документи.

❖ *Применетата пракса* (Applied practice) се реализира преку индивидуална активност на студентот преку т.н. Distance Education и Web-Based Learning Course.

❖ *Напредната пракса* (Advanced Practice) (9 ЕКТС) трае 9 недели. Таа е насочена кон оспособување на студентите за самостојна работа. Опфаќа планирање и реализација на наставата, но и вреднување на постигнатите резултати, насочување на студентите за креирање свои педагошки решенија, примена на сознанијата од педагошката наука, планирање на проект и негова имплементација. Насочена е кон развивање на истражувачките способности на студентот и критичко размислување. Како резултат кој треба да се постигне, покрај оспособеноста на студентот за практична реализација на наставата, во предвид се земаат и неговата иницијативност и комуникациски вештини.

Напредната пракса се состои од истите елементи како и основната пракса, но вклучува и уште еден елемент – вреднување на ученикот (Pupil/Student assessment) кој опфаќа подготовка на студентот за оценување на постигнатиот успех кај учениците.

1.2.3. Иницијалното образование на наставниците во Франција

По претходно утврдениот пристап во анализата, и во примерот на Франција најпрво ќе ги изнесеме општите карактеристики на иницијалното образование, а потоа ќе се задржиме на анализа на студиските програми.

❖ ***Општи карактеристики***

Една од карактеристиките на образовниот систем во Франција е изразеното влијание на државата, кое се манифестира во повеќе сегменти: во финансирањето, организацијата, одредувањето на наставните програми, вршење контрола на квалитетот на образовниот систем, подготовка на просветни инспектори и др. Во однос на наставниците, државата регрутира нови наставници и ги одредува критериумите за вработување. Во Франција наставниците имаат статус на државни службеници.

Во иницијалното образование на наставниците е застапен консекутивниот модел, според кој првите три години се студии од одредена област, а во следните две години студентите се подготвуваат за наставничката професија.

Иницијалното образование во однос на поставеноста и организацијата, во изминатиот период се карактеризира со спроведување на повеќе драстични реформи.

Имено, подготовката за наставничката професија во минатото се реализирала на повеќе институции кои подготвувале различни категории на наставници. Со реформата од 1989 год. сите тие биле соединети во Институти за подготовка на наставници т.н. Instituts Universitaires de formation des Maîtres (IUFM). Подоцна следат нови и уште поголеми реформи, иницирани во 2010/2011 година, кога биле преземени повеќе мерки за воспоставување на нова организација на иницијалното образование, како еден од главните сегменти на реформите во образовниот систем.

Овие реформи опфатиле:

- Подигнување на степенот на образование на наставниците од додипломски на постдипломски студии (Bashelor's на Master's степен). Услов за вработување на наставниците се завршени Мастер студии и положен испит за наставници.

- Создавање на единствен центар за иницијално образование и професионален развој на наставниците наречен Факултети за образование на наставен кадар (Écoles supérieures du professorat et de l'education - ESPE) наменет за подготовка на наставници на сите степени на образование и на целиот педагошки кадар во образовните институции. Овој центар е формиран во 2013 година, во рамки на универзитетите. Негова основна цел е зајакнување на стручната оспособеност на наставниците. Истовремено се овозможува и поголема соработка помеѓу сите категории на наставници и останат кадар, што е израз на тежнеењето кон градење и споделување на заедничката култура на образованието и неговите вредности.

- Во рамки на ESPE се реализираат новите Master MEEF студии за настава, образование и обука (Métiers de l'inseignement, de l'education et de la formation) во областа на образованието. Нивната цел е подобро оспособување на наставниците за вклучување во професијата преку поврзување на теоријата со пракса. Токму за овој сегмент се сметало дека најмногу недостасувал во претходната поставеност на иницијалното образование. Овие студии се усогласени за сите категории на наставници и останат педагошки кадар.

- Промени во испитите за наставници. Цел на овие испити е да се утврди оспособеноста на наставниците за извршување на наставничката професија. Со воведените реформи се предвидува овие испити да се полагаат по завршување на првата година од MEEF студиите, по што нивното успешно полагање му овозможува на наставникот да се стекне со статус приправник - државен службеник и во втората година од студиите да работи со половина работно време, а да прима надомест како за цело работно време. Овој период се означува како „alternance - éducation nationale." По завршување на втората година од MEEF студиите кандидатот се стекнува со статусот наставник (professeur titulaire) и продолжува да работи со цело работно време. Овие измени биле воведени со цел да се привлечат поголем број заинтересирани студенти за подготовка за наставничката професија, но и да им помогнат на студентите финансиски да ги покријат дополнителните трошоци заради продолжување на времето на студии. (Eurydice)

Во Франција постојат три категории на наставници:

- Прв степен – наставници во предучилишно и основно образование;
- Втор степен – наставници за средно образование и
- Наставници во високо образование

Наставниците во средно образование, во зависност од наставниот предмет за кој се подготвуваат, полагаат различни видови на испити. Тие можат да бидат:

- CAPES – за наставници кои предаваат еден наставен предмет, пр.француски јазик, странски јазик, математика, историја и сл.;
- CAPET – за наставници во средно техничко училиште;
- CAPEPS – за наставници по физичко образование и спорт;
- CAPLP – за наставници по стручни предмети и
- Agrégation – за наставници со завршен Мастер степен. (Eurydice)

Услов за да може да се полагаат предвидените испити е студентите да имаат завршено прва година од MEEF студиите или завршени други мастер студии.

❖ ***Програмска поставеност***

Во продолжение ќе се задржиме на програмата за MEEF студиите за настава, образование и обука (Métiers de l'inseignement, de l'éducation et de la formation)[19] и нејзините карактеристики.

Услов за упис во прва година Master I MEEF студии е диплома од соодветната област, а за упис во втора година услов е завршен Master I MEEF и успешно положен испит за наставници.

Овие студии ги организира ESPE во соработка со соодветните факултети и се реализираат на 4 Универзитети. Притоа, универзитетите и во рамки на нив соодветните факултети, ги реализираат предметите од соодветната област, а ESPE оние кои се однесуваат на педагошката подготовка.

Студиите, покрај тоа што се дел од иницијалното образование на наставниците и овозможуваат подготовка за наставничката професија, тие се подготовка и за другите кадри во образовните институции. Според тоа се разликуваат:

1. Le master MEEF „Premier degré" (мастер MEEF студии „Прв степен") – за наставници во предучилишно и основно образование;
2. Le master MEEF „Second degree"(мастер MEEF студии „Втор степен") – за наставници во средно образование;
3. Le master MEEF „Encadrement éducatif" – за педагошки кадар и
4. Le master MEEF „Pratiques et ingénierie de la formation" – за тренери и обучувачи.

[19] Извор: Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherché, Lancemet des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (2013)

Организираноста на студиите и основните карактеристики, кои ќе ги наведеме подолу, како и заедничките предмети, се однесуваат на сите наведени категории. Притоа, ние ќе обрнеме посебно внимание на подготовката на наставници за средно образование.

MEEF студиите втор степен „Second degree" се насочени кон стекнување на научни и професионални вештини кои ќе им овозможат на идните наставници научните сознанија од соодветната област да им ги пренесат на учениците.

Основни компоненти на програмата се: стекнување на теоретски знаења од соодветната област, од дидактика и истражувачка работа, стекнување на вештини поврзани со извршување на професијата наставник и наставна пракса, која се разликува во зависност од семестарот и студиската година во која се реализира. Ова се две годишни студии, кои се реализираат во четири семестри. Во продолжение е прикажано како се организирани. (според Ministère de l'éducation nationale, ESPE, 2013)

Табела 8. Преглед на поставеноста на MEEF студиите за настава, образование и обука

		Savoirs disciplinaires, recherché, didactique **Теоретски знаења од областа, дидактика, истражување**	**Compétences liées à l'exercice du métier** **Вештини поврзани со извршување на професијата**	**Stages de pratique accompagnée / Stages en responsabilité** **Пракса**
I година	I семестар	200 h	100 h	2 недели опсервации и заедничка пракса
	II семестар	150 h	100 h	4 недели заедничка пракса
ИСПИТИ ЗА НАСТАВНИЦИ				
II година	III семестар	75 h	75 h	Половина работно време Статус на приправник
	IV семестар	75 h	75 h	Половина работно време Статус на приправник

Првата година опфаќа подготовка за тестирање преку усвојување на потребните теоретски знаења, подготовка за примена на стекнатите сознанија од областа на образованието и пракса која вклучува опсервации и реализирање заедничка пракса. Опфаќа вкупно 450-550 часа.

По првата година следи полагање на испитите за наставници.

Студентите кои успешно го поминале тестирањето продолжуваат во втора година од студиите. Оваа година опфаќа наизменично „alternance - éducation nationale", односно теоретски предавања и реализација на пракса како наставник - приправник со 9 часа неделно и подготовка за изработка на магистерски труд.

Магистерскиот труд треба да содржи истражување од соодветната наставна област која ја предава наставникот и да биде поврзана со реализацијата на пракса.

За време на праксата студентот има ментор кој врши надзор на работата, му помага и го насочува.

Во однос на содржинската поставеност, програмата се состои од следните елементи: заеднички предмети, предмети од соодветната наставна област, практична настава, ИКТ, странски јазик и вредности на Француската Република.

❖ *Заеднички предмети* (Les einsegnements du tronc commun) – ова се заеднички содржини кои треба да ги усвојат сите наставници и другите стручни кадри вработени во образованието. Во продолжение ќе ја наведеме листата на заеднички предмети. (ESPE, 2013: 11)

Табела 9. Преглед на заеднички предмети кои се изучуваат на MEEF студии втор степен „Second degree" студиите за настава, образование и обука

I семестар	Philosophie de l'École, valeurs de l'École et de la République, laïcité, lutte contre toutes les discriminations Филозофија на училиштето, вредностите на училиштето и Републиката, секуларизација, борба против сите видови на дискриминација	12 h
	Processus d'apprentissage, psychologie de l'enfant Процес на учење, детска психологија	12 h
	Droit de la fonction publique Закон за државни службеници	6 h
II семестар	Grands courants pédagogiques, demarches d'enseignement, apprentissage, evaluation Педагошки движења, приоди во наставата, учењето и вреднувањето	12 h
	Sociologie des publics, gestion de la diversité, orientation Социологија, управување со различности, водство	6 h
	Difficultés scolaires, décrochage Проблеми во училиштето, рано напуштање на училиштето	6 h
	École inclusive: adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap Инклузивно училиште: образование за ученици со посебни потреби	6 h
III семестар	Organisation du système scolaire et contexte institutionnel Организација на училишниот систем и институционален контекст	6 h
	Processus d'apprentissage, rapports aux savoirs, mémoire et apprentissage, styles cognitifs, intelligences multiples Процес на учење и меморирање, когнитивни стилови, мултипла интелигенција	12 h
	Posture d'enseignant et d'élève, communication professionnelle (voix, gestuelle, etc.) Однос наставник-ученик, професионална комуникација	12 h

IV семестар	Gestion des conflits et de la violence Управување со конфликти и насилство	12 h
	Lutte contre les stéréotypes femmes-hommes et mixité Scolaire Борба против стереотипите мажи-жени	12 h
	Éthique, posture professionnelle, travail cooperative Етика, професионалност, соработка	6 h
12 ECTS		**120 h**

Од прикажаната листа на предмети се воочува дека во програмата се содржани бројни предмети кои се во насока на целосно изградување на личноста на наставникот како воспитувач. Од аспект на нашиот предмет на интерес, ќе издвоиме дека се опфатени предмети кои се значајна теоретска поткрепа во оспособувањето на наставникот за воспитно делување, преку содржини кои се однесуваат на усвојување на вредностите на државата, на етичките вредности, борба против насилство, дискриминација и стереотипи, справување со конфликти, воспоставување однос помеѓу наставник и ученик и взаемна комуникација, соработка, третирање на проблеми во училиштето, водење и насочување на учениците, социолошки аспекти на образованието, прифаќање на различности и др. Исто така застапени се и содржини кои се однесуваат на наставата и учењето, како приоди во наставата, учењето и вреднувањето, стекнување знаења од областа на психологијата, когнитивни стилови, интелигенција и др.

❖ *Предмети од соодветната наставна област* – овде е опфатено изучување на предмети од соодветниот наставен предмет за кој се подготвува наставникот и тие се однесуваат на стекнување знасња од одредената област, но и дидактичко оспособување за реализација на настава во согласност со спецификите на наставниот предмет. Наставата по овие предмети се реализира и на соодветните факултети и на ESPE. Исто така, овде се опфатени и предмети кои им овозможуваат на студентите да ги продлабочат своите знаења во одредена област, пр. педагошки советници, обучувачи и сл.

❖ *Практична настава* – им овозможува на студентите да ги стекнат потребните знаења, вештини и компетенции. Праксата вклучува и сесии со менторите преку кои студентите се запознаваат со работата во училиштето, се насочуваат и подготвуваат за активно да се вклучат во конкретни наставни ситуации. Овие сесии се наменети и за анализа на праксата. Поставеноста на праксата, од опсервации па сè до самостојно реализирање настава, овозможува постепено вклучување во професијата.

❖ *Употреба на информатичка технологија* – ова претставува важен аспект во подготовката на наставниците и се состои во нивно оспособување за примена на современите технологии во наставата.

❖ *Познавање на странски јазик* – познавањето на странски јазик е неопходна компетенција на идниот наставник и е услов за дипломирање.

❖ Уште една особено важна компонента во програмата е барањето за *усвојување на вредностите на Француската Република*, а исто така предвидено е и морално и граѓанско образование.

Во продолжение накратко ќе се задржиме и на новата поставеност на испитите за наставници. Како што веќе напоменавме, постојат различни испити во зависност од училиштето и наставниот предмет за кој се подготвуваат наставниците. Сепак, основните карактеристики се однесуваат на сите испити.

Целта на испитите е да се регрутираат кадри за наставничката професија. Преку нив се утврдува вистинската оспособеност на кандидатите за извршување на наставничката професија. Новиот начин на спроведување на испитите започнал да се реализира од 2013 година.

Содржината на испитот се одредува од страна на соодветното министерство. Испитот се состои од 2 писмени и 2 усмени дела.

Преку писмените делови се утврдува колку кандидатот е оспособен за примена на стекнатите знаења и методи на работа. Со првиот дел се проверуваат знаењата од соодветната дисциплина (колку кандидатот ја познава содржината, како ја организира и сл), а со вториот дел, преку обработка на зададена содржина, како и дали соодветно педагошки ја пренесува на учениците (како дидактички ја разработува содржината, кои методи и техники на работа ги применува, дали содржината и пристапот се прилагодени на возраста на учениците и сл.).

Усмените делови од испитот всушност се наменети за прием и имаат за цел да се изберат најдобрите кандидати. Се проценува целокупното однесување на наставникот во „реална училишна ситуација", дидактичко-методска оспособеност, односот со учениците, причините за избор на наставничката професија, ставот на наставникот, неговите особини и сл. Се реализира пред комисија, каде во првиот дел се оценува организираноста на часот, а вториот дел претставува еден вид на интервју со кандидатот, при што се оценуваат вештините на наставникот, способноста на критичко размислување, односот и сл.

Заради подетален увид во програмите за подготовка на наставници, ги анализиравме програмите на MEEF студиите на четирите универзитети кои ги реализираат овие програми (Université Paris-Est Créteil, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Université Paris 13 Nord и Université Paris-Est Marne-la-Vallée)[20]. Ги анализиравме програмите за наставници по англиски јазик и по историја и географија.

Она што може да се изведе како заклучок е дека сите програми ги содржат следните 5 компоненти:

- *Предмети од соодветната област;*

[20] Линковите од програмите се дадени во Литературата, во делот Електронски извори

- *Изучување дидактика* – опфаќа стекнување знаења од областа на дидактиката, подготовка за реализација на настава, анализа на програмите, како и анализа на искуствата на студентите од опсервациите и реализацијата на наставна пракса. Разлики постојат во зависност од спецификите на наставниот предмет за кој се подготвуваат идните наставници.
- *Подготовка за наставничката професија* – опфаќа изучување на заедничките предмети кои се застапени во сите 4 семестри, а се реализираат од страна на ESPE.
- *Истражувачка работа* и
- *Пракса* – застапена е во сите 4 семестри, со разлики во начинот на организирање во зависност од тоа во која година од студиите се реализира.

Во сите програми е застапено изучување на странски јазик и ИКТ во наставата. Разлики постојат во предметите кои се однесуваат на соодветните области.

Сите овие компоненти се опфатени во сите 4 семестри, но со разлики во содржините и организираноста, во зависност од соодветната наставна област и годината од студии. Така, во прва година повеќе е застапено стекнување на теоретски знаења, а во втора година поврзување на знаењата со праксата.

За наставниците кои се подготвуваат да предаваат стручни предмети, програмата за MEEF студиите ги содржи истите компоненти, но постои разлика во начинот на кој се организирани во прва и втора година. Ја анализиравме програмата на Université Paris-Est Créteil наменета за наставници во средните стручни училишта (lycée professionnel) и техничките училишта (college technologie), кои се подготвуваат за полагање на испитите CAPLP и CAPET.[21]

Табела 10. Приказ на студиската програма Мастер MEEF втор степен, за наставници кои предаваат стручни предмети (Université Paris-Est Créteil)

Master MEEF Second degree – Мастер MEEF втор степен		
I семестар	Maitriser les saviors pluridisciplinaires/Предмети од соодветната дисциплина	12 ECTS
	Maitriser les disciplines et apprehender les didactiques des disciplines et l'usage des TICE pour l'inseignement/Изучување дидактика во соодветната област и употреба на ИКТ	12 ECTS
	Appréender le context d'exercice du métier en lycée professionnel (séminar de suivi du stage d'observation)/Разбирање на контекстот на работа во средно стручно училиште (опсервации)	5 ECTS
	Utiliser la langue anglaise/Англиски јазик	1 ECTS
	Stage d'observation – опсервации 4 дена	

[21] Исто

II семестар	Construire son identité du professeur de lycée professionnel/Создавање на идентитет на наставник во средно стручно училиште	8 ECTS
	Approfondir les competences disciplinaires pour enseigner/Продлабочување на компетенциите во наставата по соодветниот предмет	7 ECTS
	Approfondir les competences didactiques/Продлабочување на дидактичките компетенции	7 ECTS
	Mettre en œuvre des situations d'apprentissage pour les élèves/Создавање на ситуација за учење	7 ECTS
	Utiliser la langue anglaise/Англиски јазик	1 ECTS
	Stage de pratique accompagnée- Реализација на пракса 2 недели	

Програмата за оваа категорија на наставници ги содржи истите елементи: изучување предмети од соодветната област, стекнување знаења од дидактика, запознавање и разбирање на контекстот на работа во стручното училиште, изучување англиски јазик и пракса.

Првиот семестар е насочен кон стекнување на теоретски знаења, а вториот кон продлабочување на стручните и дидактичките компетенции. Главната разлика се состои во тоа што втората година од студиите е предвидена за реализација на пракса со половина работно време и не вклучува теоретска настава.

1.2.4. Заклучни согледувања за компаративната анализа на иницијалното образование на наставници

Анализираните примери ни покажуваат дека во двете земји има два релативно различни пристапи во организацијата на образованието на наставниците.

Од една страна е Финска, каде институциите за образование на наставниците се автономни во севкупното организирање и осмислување на процесот на образование и подготовка на наставници, систем кој не е надворешно контролиран, а сепак е меѓу најдобрите според квалитетот кој го испорачува. Примерот на Финска покажува дека високиот степен на автономија на наставникот доведува до висок квалитет во работата. Сепак, се разбира дека значајна улога во ваквата поставеност имаат и други општествени, економски, политички и социјални прилики во оваа земја.

Од друга страна пак е Франција, каде има големо учество и контрола од страна на државата, почнувајќи од определувањето на квотите за упис, програмите, па сè до строгите критериуми за влез во наставничката професија.

Иако и двете земји имаат свои особености во однос на поставеноста и организацијата на иницијалното образование на наставниците, сепак се насочени кон

остварување на суштински истата цел – создавање на квалитетен наставен кадар, преку поврзување на теоретските со практичните знаења, но со особен акцент на важноста и клучната улога на праксата.

Во продолжение накратко ќе ги издвоиме оние сегменти од поставеноста на иницијалното образование на наставниците во Финска и Франција и анализираните програми, за кои сметаме дека придонесуваат кон подобра подготовка на студентите за наставничката професија.

◊ Во Финска е предвидено сеопфатно проучување на воспитанието и образованието не само од педагошки, туку и од филозофски, социолошки, антрополошки и психолошки аспект. Покрај тоа, во наставните програми се опфатени и повеќе содржини кои се однесуваат на сите важни аспекти од работата на наставникот, вклучително и воспитната работа. Ваквата поставеност придонесува кон стекнување на широки познавања за воспитанието и образованието и нивно сфаќање во рамки на целокупниот општествен контекст. Изучувањето на овие содржини е предвидено за сите категории наставници.

◊ Исто така значајно внимание се посветува на формирање на идентитет на студентот како наставник, на изборот на наставничката професија како професионална определба и развивање на свест за важноста и одговорноста на наставничката професија. Еден вид средство во постигнување на оваа важна задача е изработката на портфолио на студентот.

Изградувањето на претставата за себе како наставник, со истакнување на важноста на етичките вредности и личната одговорност и нивно вградување во идентитетот на личноста има голема улога во успешноста при реализацијата на воспитната работа. Колку овој сегмент е важен во севкупното формирање на наставникот, покажува и фактот дека во рамки на напредната пракса изградувањето на одговорност и етички вредности како особини на студентот, како иден воспитувач и наставник, претставува посебен дел кој носи 2 ЕКТС.

◊ Од Франција би го издвоиле изучувањето на заеднички предмети, наменето не само за идните наставници, туку и за целиот педагошки кадар. Ова, како што истакнавме е во насока на градење и споделување на заедничка култура и вредности во образовниот систем.

◊ Она што и во двете земји се издвојува и чија важност особено се нагласува е праксата. Во Франција таа има за цел поврзување на теоретските знаења со праксата, во насока на целосно оспособување на наставниците за работата. Покрај тоа, во текот на втората година е платена и наставниците имаат статус на приправници-државни службеници. Во Финска праксата има за цел оспособување на идниот наставник за самостојна и независна работа. Реализирана преку повеќе видови на пракса, содржински и суштински е сеопфатна, но и продлабочена и ги опфаќа сите аспекти од работата на наставникот, почнувајќи од дидактичко-методска подготовка, преку воспитните аспекти опфатени со оспособување за индивидуализиран и етички

одговорен пристап, па сè до вклучување во севкупните активности во училиштиот живот и работа.

◊ И на крај ќе издвоиме дека и во двете земји се посветува внимание на оспособување на наставниците за истражувачки пристап во работата.

Сметаме дека дел од посочените сегменти претставуваат добри практики кои може да придонесат за унапредување на иницијалното образование на наставниците во наши услови, секако доколку се правилно аплицирани и соодветно прилагодени на севкупните прилики и особености на нашата земја.

Со запазување на нашите обележја и промените кои се досега воведени и предвидени за во иднина, нашата земја тежнее кон истата цел - создавање на квалитетни наставници кои со својот квалитет ќе придонесат кон создавање квалитетно образование.

Во однос на поставената задача во истражувањето: да се направи компаративна анализа на програмите за иницијално образование на наставниците во Р.Македонија и некои други европски земји и хипотезата дека постојат разлики во поставеноста и содржините на програмите за иницијално образование, а врз основа на извршената анализа, заклучуваме дека оваа хипотеза се потврдува.

Во прилог на овој заклучок ги издвојуваме следните три аспекти:

1. Најевидентни се разликите во времетрајањето на педагошките студии за подготовка на наставници, кои во примерите на анализираните земји траат 2 години (60 ЕКТС во Финска), за разлика од кај нас каде педагошката доквалификација трае еден семестар (30 ЕКТС) и предвидени се само три задолжителни предмети за студентите на наставничките факултети.

2. Во анализираните примери се изучуваат многу поголем број на предмети кои овозможуваат стекнување на пошироки и сеопфатни сознанија, значајни за влез во наставничката професија, додека кај нас покрај задолжителните, други предмети се застапени само на некои факултети, но во рамки на изборните предмети.

3. Третиот аспект во кој ја увидуваме разликата е праксата, која и во Финска и во Франција е застапена во двете години од педагошките студии, со постепено зголемување на фондот на часови и соодветно содржинско збогатување, додека кај нас се реализира преку соодветните методики во последните семестри и преку предвидената задолжителна пракса во текот на секоја студиска година.

2. УТВРДУВАЊЕ НА ЗНАЕЊАТА НА СТУДЕНТИТЕ ОД НАСТАВНИЧКИТЕ ФАКУЛТЕТИ ЗА СОДРЖИНИТЕ ОД ОБЛАСТА НА МЕТОДИКАТА НА ВОСПИТНА РАБОТА

2.1. Анализа на резултатите од тестирање на знаењата на студентите во однос на познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа

Во овој дел ќе извршиме анализа на резултатите од тестот на знаење на студентите за познавање на содржините од областа на Методиката на воспитна работа.

Извршеното тестирање беше реализирано со цел да се утврди дали студентите доволно ги познаваат содржините од методиката на воспитна работа, меѓутоа исто така и заради претпоставката дека недоволното познавање на одредени прашања или аспекти од воспитната работа би можело подоцна да се рефлектира и врз процесот на нејзино остварување.

За тестирање на знаењата на студентите беше искористен првиот дел од батеријата на инструменти наменета за студентите. Овој дел претставуваше тест на знаење составен од 8 прашања. Од нив, првите 6 беа од затворен тип со три понудени одговори. Седмото прашање беше составено од 15 тврдења од типот на Да/Не одговори. Осмото прашање исто така беше од затворен тип со 6 понудени одговори, од кои беа можни повеќе точни одговори. Вака конструиран, тестот се состоеше од вкупно 25 ајтемски единици за скорување.

Бодувањето беше извршено на следниот начин: првите шест прашања беа бодувани со 0, 1 и 2 бода, при што 2 бода носеше целосно точниот одговор, 1 бод делумно точен одговор и 0 бодови, односно не се бодуваше неточниот одговор. Притоа, целосно точен е оној одговор кој ги содржи сите аспекти или компоненти на даденото прашање, додека кај одговорите кои носеа 1 или 0 бодови недостасува некој од овие елементи. Причината што е избран овој начин на бодување е тоа што овозможува да се добие поцелосен увид во знаењата на студентите, односно да се утврди дали потполно ги совладале предвидените содржини или нивните познавања се делумни. Седмото прашање, кое се состоеше од тврдења од типот Да/Не, секое точно избрано тврдење се бодуваше со еден бод, додека неточното не носи бодови. На осмото прашање секој избран точен одговор носи еден бод, а неточниот одговор не се бодува.

Максималниот број на бодови што можеше да се добијат на тестот на знаење е 31. Доволно познавање на содржините од областа на воспитната работа ќе сметаме дека имаат студентите кои освоиле над 60% од вкупниот број на бодови, односно над 19 бода.

Во овој дел ќе извршиме анализа и според останатите испитувани варијабли, со цел да се утврди дали постојат разлики во знаењата според полот и факултетот на кој студираат испитаниците студенти – идни наставници.

Преку прашањата содржани во тестот се испитуваа знаењата на студентите за следните содржини од областа на Методиката на воспитна работа: смислата и целта на воспитната работа, суштината на воспитниот процес, составни компоненти на воспитната работа, содржини кои се однесуваат на односот наставник – ученик, особини на наставникот, воспоставување дисциплина, можности за воспитно делување на наставникот и принципи и методи на воспитната работа.

Прашањата од кои се состои тестот се однесуваат на содржините кои се изучуваат по соодветните предмети на наставничките факултети.

Статистичката обработка на резултатите од тестот на знаење е извршена преку пресметување на следните статистички показатели: фреквенција, процент, просечна вредност на добиените одговори и вредностите на Skewness и Kurtosis. Непараметриските статистички тестови се применети за утврдување на разликите помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

Заради подобар увид во резултатите, при анализата сите податоци се прикажани во една табела, каде во првата колона се дадени понудените одговори на прашањата, во следните две колони се одговорите на испитаниците според варијаблата пол (машки и женски), потоа следи варијаблата факултет (Филолошки факултет, Факултет за физичко образование, Природно-математички факултет и Музичка академија), додека последната колона се однесува на сите испитаници, односно на вкупниот број на добиени одговори за секое од понудените тврдења. Заради поголема прегледност, во истата табела се прикажани и резултатите добиени од непараметриските тестови. Овде би напоменале дека при анализата на овие резултати, во разликите помеѓу испитаниците од различен пол или факултет, ќе го користиме процентуалното прикажување на резултатите заради подобар увид, иако вредноста на χ^2 тестот се определува според добиените фреквенции.

По секоја табела, соодветно на спецификата на податоците, се прикажани останатите статистички параметри - просечната вредност на одговорите и вредностите за Skewness и Kurtosis, кои се однесуваат на сите испитаници и соодветствуваат на резултатите прикажани во последната колона.

Во продолжение ќе извршиме анализа на добиените резултати за секое прашање од тестот на знаење.

Преку првото прашање се испитуваше знаењето на студентите за суштината на воспитната работа, односно за што се воспитуваат и оспособуваат учениците преку воспитната работа.

Од вкупно 374 испитаници, точно одговориле 264 испитаници (70.6%), односно дека преку воспитната работа учениците се воспитуваат и оспособуваат за работа, за општествен живот и за правилно искористување на слободното време. Делумно точен одговор дале 36 испитаници (9.6%) според кои преку воспитната работа учениците се воспитуваат за рамномерно распоредување на работата и одморот, при што е изоставен сегментот кој се однесува на слободното време, а кој е особено значаен за потполно

изградување и континуиран развој на личноста. Неточен одговор, дека суштината на воспитната работа е да им помогне на учениците во стекнување на општествен углед, дале 74 испитаници (19.8%). Резултатите се прикажани во Табела 11.

1. Преку воспитната работа учениците се воспитуваат и оспособуваат:

а) За работа, за општествен живот и за правилно искористување на слоб. време. (2б)

б) За рамномерно распределување на работата и одморот. (1б)

в) За работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед. (0б) [22]

Табела 11.Суштина на воспитната работа

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0-в	23	51	32	9	30	3	74
	19.2%	20.1%	16.0%	15.3%	31.9%	14.3%	19.8%
1-б	17	19	13	13	8	2	36
	14.2%	7.5%	6.5%	22.0%	8.5%	9.5%	9.6%
2-а	80	184	155	37	56	16	264
	66.7%	72.4%	77.5%	62.7%	59.6%	76.2%	70.6%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 4.204		χ^2 = 24.541				
df	df = 2		df = 6				
p	p = 0.122		p = 0.000 p<0.01				

Mean (1.50) Skewness (-1.17) Kurtosis (-0.42)

Просечната вредност на добиените резултати е 1.50. Според вредноста на Skewness која изнесува -1.17, дистрибуцијата е високо негативно асиметрична што покажува дека најголем дел од податоците се распоредени на десната страна, односно дека преовладуваат потполно точни одговори. Вредноста за Kurtosis (-0.42) покажува дека резултатите се хомогени, односно распоредени во сите три категории на одговори.

Според вредностите добиени на χ^2 тестот не постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол, додека е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен факултет. Притоа, целосно точни одговори преовладуваат кај студентите од Филолошки факултет и Музичка академија, делумно точни има најмногу кај студентите од ФФК, додека процентот на неточни одговори е најголем кај студентите од ПМФ.

Второто прашање се однесува познавањето на составните компоненти на воспитната работа или на што треба да се делува преку воспитната работа.

На ова прашање точно одговориле 154 испитаници (41.2%) кои ги познаваат компонентите на воспитната работа. Делумно точен одговор дале 117 испитаници (31.3%), кои ги препознаваат компонентите преку начинот на кој тие се манифестираат, односно преку мислите, чувствата и зборовите на учениците, но притоа го изоставуваат

[1] Точните одговори се вреднувани со 2 бода
Делумно точните одговори се вреднувани со 1 бод
Неточните одговори се вреднувани со 0 бодови

делувањето кое треба да биде во согласност со мислите и чувствата и без кое воспитниот процес е нецелосен. Неточно одговориле 102 испитаници (27.3%), дека воспитната работа опфаќа делување врз когнитивното, конативното и психомоторното подрачје. Еден испитаник не одговорил на поставеното прашање.

Од добиените резултати може да заклучиме дека е значаен процентот на испитаници кои погрешно или делумно точно одговориле на ова прашање (вкупно 58.6%). Непознавањето на сите три компоненти на воспитната работа може да се одрази негативно, односно да доведе до изоставување на некоја од компонентите при нејзината реализација. Добиените одговори се прикажани во Табела 12.

2.Воспитната работа треба да опфаќа делување врз:

а) Мислите, чувствата и зборовите на учениците. (1б)

б) Когнитивното, конативното и психомоторното подрачје. (0б)

в) Рационалната, емоционалната и волевата компонента. (2б)

Табела 12. Составни компоненти на воспитната работа

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0-б	42	60	40	21	35	6	102
	35.0%	23.6%	20.0%	35.6%	37.2%	28.6%	27.3%
1-а	44	73	43	25	40	9	117
	36.7%	28.7%	21.5%	42.4%	42.6%	42.8%	31.3%
2-в	34	120	116	13	19	6	154
	28.3%	47.2%	58.0%	22.0%	20.2%	28.6%	41.2%
Без одговор	0	1	1	0	0	0	1
	0.0%	0.4%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 13.056		χ^2 = 52.674				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.005 p<0.01		p = 0.000 p<0.01				

Mean (1.14) Skewness (-0.16) Kurtosis (-1.16)

Како резултат на добиените одговори, просечната вредност изнесува 1.14, односно е во рамките на делумно точните одговори. Вредностите за Skewness (-0.16) и Kurtosis (-1.16) се во граници на нормалноста.

Резултатите од χ^2 тестот покажуваат дека во одговорите на испитаниците на ова прашање, постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0.01, според полот и факултетот на кој тие студираат.

Според полот на испитаниците, значително е поголем процентот на целосно точни одговори кај женските испитаници (47.2%) наспроти 28.3% точни одговори кај машките. Наспроти ова, процентот на делумно точни и неточни одговори е поголем кај машките испитаници.

Според факултетот, само кај студентите од Филолошки факултет преовладуваат целосно точни одговори, додека кај останатите најголем е процентот на делумно точни одговори.

Третото прашање гласи: Што треба да се постигне преку воспитната работа? Преку него се испитуваше знаењето на студентите за целта на воспитната работа. На ова прашање точно одговориле 230 испитаници (61.5%), односно дека преку воспитната работа треба да се изградуваат човечки својства и позитивни одлики на личноста на учениците. Делумен одговор, формирање навики за културно однесување, дале 70 испитаници (18.7%), а неточно или стекнување на знаења од предвидените наставни содржини, одговориле 74 испитаници (19.8%). Одговорите се прикажани во Табела 13.

3. Што треба да се постигне преку воспитната работа?

а) Стекнување на знаења од предвидените наставни содржини. (0б)

б) Изградување на човечки својства и позитивни одлики на личноста на учениците.(2б)

в) Формирање навики за културно однесување на учениците.(1б)

Табела 13. Резултати од воспитната работа

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0- а	22	52	35	12	25	2	74
	18.3%	20.5%	17.5%	20.3%	26.6%	9.5%	19.8%
1- в	33	37	24	18	22	6	70
	27.5%	14.6%	12.0%	30.5%	23.4%	28.6%	18.7%
2 - б	65	165	141	29	47	13	230
	54.2%	65.0%	70.5%	49.2%	50.0%	61.9%	61.5%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 9.016		χ^2 = 21.374				
df	df = 2		df = 6				
p	p = 0.011 p<0.05		p = 0.002 p<0.01				

Mean (1.41) Skewness (-0.89) Kurtosis (-0.85)

Процентот на неточни одговори добиени на ова прашање покажува дека околу 20% од испитаниците не ја познаваат разликата помеѓу воспитната и образовната компонента, односно образовните задачи ги изедначуваат со воспитните. Со тоа се стеснува и доменот на делување на воспитната работа. Ваквото непознавање сосема веројатно е дека ќе има за последица изоставување на планирано и осмислено воспитно делување на идниот наставник. Ова се потврдува и со одговорите добиени на првото прашање, каде ист процент на испитаници одговориле дека преку воспитната работа учениците се воспитуваат и оспособуваат за работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед, што покажува дека кај овие испитаници има недостаток уште во самото определување на суштината на воспитната работа.

Наспроти ова, она што од погоре интерпретираните резултати како позитивно може да го заклучиме е дека повеќе од половина (61.5%) од испитаниците ја познаваат целта на воспитната работа. Ова се потврдува со одговорите добиени на првото прашање каде 70.6% одговорија дека преку воспитната работа учениците се оспособуваат за работа, за општествен живот и за правилно искористување на слободното време. Всушност, првото и третото прашање се меѓусебно поврзани бидејќи со изградувањето на човечки својства и позитивни одлики на личноста на

учениците тие се оспособуваат за работа, за општествен живот и правилно искористување на слободното време.

Од останатите пресметани статистички показатели на резултатите добиени на третото прашање, просечната вредност изнесува 1.41, според вредноста на Skewness (-0.89) дистрибуцијата умерено негативно асиметрична, наклонета на десната страна, а вредноста за Kurtosis (-0.85) е во рамки на нормалните граници.

И во одговорите добиени на ова прашање е утврдено постоење на статистички значајна разлика и според пол и според факултет, на ниво на значајност од 0.01.

Според полот, кај женските е поголем процентот на целосно точни, но и на неточни одговори во однос на машките испитаници, кај кои е поголем процентот на делумно точни одговори.

Според факултетот, значително најголем процент на целосно точни одговори има кај студентите од Филолошки факултет, најмногу делумно точни имаат студентите од ФФК, а најмногу неточни одговори имаат студентите од ПМФ.

Од досега анализираните прашања преку кои се испитуваше познавањето на студентите на смислата и целта на воспитната работа, дојдовме до следните заклучоци:

- ❖ Од вкупниот број на студенти, 70% ја познаваат суштината на воспитната работа
  - ➢ Статистички значајна разлика има во знаењата на студентите од различен факултет, при што студентите од Филолошки факултет и од Музичка академија имаат најголем процент на точни одговори.
- ❖ Околу 42% од испитаниците ги познаваат компонентите на воспитната работа.
  - ➢ Постои статистички значајна разлика во одговорите помеѓу машките и женските испитаници, каде женските со поголем процент учествуваат во точните одговори.
  - ➢ Статистички значајни се разликите и во одговорите помеѓу студентите од различни факултети. Студентите од Филолошки факултет имаат најголем процент на точни одговори, додека кај другите преовладуваат делумно точни.
- ❖ Вкупно 60% од сите испитаници знаат која е целта на воспитната работа.
  - ➢ Постои статистички значајна разликите според полот на студентите. И во овој случај повеќе точни одговори имаат женските испитаници.
  - ➢ Разликите помеѓу студентите од различен факултет се статистички значајни. Најмногу точни одговори имаат студентите од Филолошки факултет.

****

Од досега анализираните прашања кои се однесуваат на смислата и целта на воспитната работа, може да заклучиме вкупно 60% до 70% од студентите знаат кои се

суштината и целта на воспитната работа, додека помал е бројот на студенти (40%) кои доволно ги познаваат компонентите на кои се делува преку воспитната работа. Од ова произлегува дека кај останатите студенти (околу 30%, односно 60%) има недостаток во самото сфаќање и определување на воспитната работа, што може да доведе до недостатоци во нејзината понатамошна реализација.

Разликите во одговорите на студентите од различен пол и факултет се статистички значајни.

Според полот, кај женските испитаници преовладуваат целосно точните одговори, додека пак и покрај тоа што голем дел од машките испитаници дале точни, сепак значителен е процентот на делумно точни и неточни одговори. Ова нè наведува на заклучокот дека оваа група на испитаници имаат познавања за испитуваниот предмет, но кај дел од нив истите не се целосно усвоени.

Во однос на факултетот на кој студираат студентите, кај сите три прашања се утврди постоење на статистички значајна разлика. Притоа, во сите случаи процентот на целосно точни одговори е најголем кај студентите од Филолошки факултет, а најмногу неточни одговори имаат студентите од ПМФ.

Следните прашања од тестот на знаење се однесуваат на воспитниот процес и неговите компоненти.

Преку четвртото прашање се испитуваат знаењата на испитаниците за целосноста на воспитниот процес, односно кога може да се каже дека воспитниот процес е завршен.

На ова прашање точен одговор дале само 88 испитаници (23.5%) кои одговориле дека воспитниот процес е завршен кога учениците манифестираат однесување кое е во склад со ставовите, мислите и чувствата. Овде акцентот е ставен на однесувањето, односно делувањето кое единствено вистински ни покажува колку знаењата се усвоени и емоционално прифатени. Делумно точен одговор дале најголем дел од испитаниците, 184 испитаници (49.2%) кои сметаат дека постоењето на изградени ставови, уверувања и емоционален однос кон појавите и случувањата укажува на завршеност на воспитниот процес. Овој одговор е вреднуван како делумно точен бидејќи недостасува делувањето, односно однесувањето на ученикот преку кое истите треба да се манифестираат. Неточно одговориле исто така голем дел, т.е 102 испитаници (27.3%) кои воспитниот процес го ограничуваат само на стекнување знаење на учениците за тоа како треба да се однесуваат. Одговорите на ова прашање се прикажани во Табела 14.

4. Воспитниот процес е завршен кога:

а) Учениците имаат изградено соодветни ставови, уверувања и емоционален однос кон појавите и случувањата.(1б)

б) Учениците знаат како треба правилно да се однесуваат и да постапуваат.(0б)

в) Кога учениците манифестираат однесување во склад со ставовите, мислите и чувствата.(2б)

Табела 14. Целина на воспитниот процес

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0- б	45	57	44	23	27	8	102
	37.5%	22.4%	22.0%	39.0%	28.7%	38.1%	27.3%
1- а	43	141	111	24	39	10	184
	35.8%	55.5%	55.5%	40.7%	41.5%	47.6%	49.2%
2 – в	32	56	45	12	28	3	88
	26.7%	22.0%	22.5%	20.3%	29.8%	14.3%	23.5%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 13.930		χ^2 = 12.283				
df	df = 2		df = 6				
p	p = 0.001 p<0.01		p = 0.056				

Mean (0.96) Skewness (0.05) Kurtosis (-1.02)

Просечната вредност на одговорите е 0.96, односно се движи во рамките на делумно точните одговори. Вредностите за Skewness (0.05) и Kurtosis (-1.02) се во рамките на нормалните вредности.

Според вредноста на χ^2 постои статистички значајна разлика, на ниво на значајност од 0.01, помеѓу испитаниците од различен пол. Притоа, кај женските испитаници преовладуваат делумно точни одговори, а речиси е ист процентот на неточни и целосно точни, додека кај машките има приближно ист процент на неточни и делумно точни одговори.

Според факултетот на кој студираат студентите, добиените резултати се на прагот на статистичка значајност, при што најмногу целосно точни одговори имаат студентите од ПМФ, делумно точни одговори студентите од Филолошки факултет и приближно исто неточни одговори има кај студентите од ФФК и Музичка академија.

Преку петтото прашање се испитуваа знаењата на испитаниците за тоа што опфаќа емоционалната компонента. На ова прашање точно одговориле 196 испитаници (52.4%), односно дека воспитното делување врз емоционалната компонента опфаќа формирање на уверувања, ставови и соодветни чувства. Делумно точен одговор дале 125 испитаници (33.4%), дека опфаќа стекнување на знаења и формирање на позитивно или негативно мислење за нив, а неточен одговор, изградување практични умеења и навики, дале 52 испитаници (13.9%), што всушност се однесува на образовната компонента. Еден испитаник не одговорил на поставеното прашање. (Табела 15)

5. Воспитното делување врз емоционалната компонента на ученикот опфаќа:

а) Формирање на уверувања, ставови и соодветни чувства. (2б)

б) Изградување практични умеења и навики. (0б)

в) Стекнување на знаења и формирање на позитивно или негативно мислење. (1б)

Табела 15. Делување врз емоционалната компонента

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0- б	22	30	23	10	18	1	52
	18.3%	11.8%	11.5%	16.9%	19.2%	4.8%	13.9%
1- в	44	81	56	28	33	8	125
	36.7%	31.9%	28.0%	47.5%	35.1%	38.1%	33.4%
2 – а	54	142	120	21	43	12	196
	45.0%	55.9%	60.0%	35.6%	45.7%	57.1%	52.4%
Без одговор	0	1	1	0	0	0	1
	0.0%	0.4%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 5.372		χ^2 = 16.940				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.147		p = 0.050	p<0.05			

Mean (1.39) Skewness (-0.06) Kurtosis (2.59)

Просечната вредност на добиените одговори изнесува 1.39. Дистрибуцијата на резултатите ја опишуваат вредностите за Skewness и Kurtosis. Според вредноста добиена за Skewness (-.06), дистрибуцијата е умерено негативно асиметрична, но блиску до приближно симетрична. Вредноста на Kurtosis (2.59) покажува дека резултатите се хомогени, односно се распоредени во сите три категории на одговори, но сепак високата вредност укажува на поголема фреквенција кај целосно точните одговори.

Според извршениот χ^2 тест, утврдено е дека не постои статистички значајна разлика според полот на испитаниците, но дека постои според факултетот на кој студираат и истата е на ниво на значајност од 0.05. Од резултатите се забележува дека најмногу целосно точни одговори имаат студентите од Филолошки факултет и Музичка академија, делумно точни студентите од ФФК, а најмногу неточни одговори имаат студентите од ПМФ.

Шестото прашање се однесува на волевата компонента. На ова прашање најголем број на испитаници, поточно 220 испитаници (58.8%) одговориле точно дека воспитното делување врз волевата компонента опфаќа изградување навики, умеења, волјева сила и карактерна цврстина и на нив соодветно делување. Делумно точно, односно развивање на позитивни човечки особини, одговориле 56 испитаници (15%), а неточно, формирање на умеења, навики и вештини, одговориле 97 испитаници (25.9%) што претставува значаен дел од вкупниот број на испитаници. И на ова прашање еден испитаник не одговорил. Добиените резултати се прикажани во Табела 16.

6. Воспитното делување врз волевата компонента на ученикот опфаќа:

а) Развивање на позитивни човечки особини. (1б)

б) Изградување умеења, навики, волјева сила и карактерна цврстина и на нив соодветно делување. (2б)

в) Формирање на умеења, навики и вештини.(0б)

Табела 16. Делување врз волевата компонента

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0 - в	34	63	45	16	31	5	97
	28.3%	24.8%	22.5%	27.1%	33.0%	23.8%	25.9%
1 - а	18	38	30	11	14	1	56
	15.0%	15.0%	15.0%	18.7%	14.9%	4.8%	15.0%
2 - б	68	152	124	32	49	15	220
	56.7%	59.8%	62.0%	54.2%	52.1%	71.4%	58.8%
Без одговор	0	1	1	0	0	0	1
	0.0%	0.4%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 1.004		χ^2 = 7.478				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.800		p = 0.587				

Mean (1.33) Skewness (-0.48) Kurtosis (-0.61)

Просечната вредност на добиените резултати изнесува 1.33. Вредностите на Skewness (-0.48) и Kurtosis (-0.61) се во рамки на нормалноста.

Според добиените резултати од χ^2 тестот, не е утврдено постоење на статистички значајни разлики помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

Од овие три прашања кои се однесуваа на целината на воспитниот процес и компонентите на воспитно делување ги извлекуваме следните заклучоци:

❖ Мал е процентот на испитаници (23.5%) кои знаат кога е завршен воспитниот процес.

➢ Статистички значајни се разликите помеѓу испитаниците од различен пол, а според варијаблата факултет, резултатите се на прагот на значајност. Притоа, во точните одговори најмногу партиципират женските испитаници и студентите од ПМФ, додека студентите од Музичката академија имаат најмалку точни одговори.

❖ Само половина од студентите (52%) знаат целосно што опфаќа делувањето врз емоционалната компонента на ученикот.

❖ Околу 60% од студентите имаат доволни познавања во однос на прашањето што опфаќа воспитното делување врз волевата компонента, но сепак значителен е процентот на студенти (26%) кои немаат познавање за испитуваното прашање.

****

Во продолжение, заради добивање на поцелосен увид, ќе ги споредиме одговорите на второто, петтото и шестото прашање.

Добиените резултати во голем дел се потврдуваат, односно околу 40-60% од испитаниците знаат дека воспитната работа опфаќа делување врз рационалната, емоционалната и волевата компонента и знаат што точно претставува секоја од нив. Наспроти ова, се забележува дека околу 15-25% од испитаниците не ја разликуваат воспитната од образовната компонента, според одговорите добиени на петтото и шестото прашање, што се потврди и со одговорите добиени на второто прашање каде

27.3% погрешно одговорија кои се компонентите на воспитната работа. Ваквото непознавање во практиката може негативно да влијае, односно да доведе до изоставување или нецелосно реализирање на воспитната компонента, која е исклучително значајна за правилно формирање и развој на личноста на ученикот.

Во однос на полот на испитаниците, се утврди дека женските испитаници подобро ги определуваат компонентите на кои се делува преку воспитната работа, но дека не постои разлика помеѓу двата пола во однос на разбирањето на нивната суштина.

Заклучокот е дека испитаниците од двата пола имаат познавања за воспитната работа, односно и машките и женските испитаници имаат приближно исти познавања, но и недостатоци во знаењата за воспитната работа, но со таа разлика што женските испитаници подобро ги согледуваат истите во една целина, додека знаењето кај машките испитаници е фрагментирано, односно ги познаваат одделните аспекти на воспитната работа, но истите знаења ги немаат инкорпорирано во една целина која би им овозможила посеопфатен поглед, а со тоа и пристап кон воспитната работа. Поткрепа на овој заклучок е фактот што кај женските испитаници преовладуваат точните одговори, додека кај машките испитаници делумно точни или неточни одговори.

Според факултетот, подобри резултати имаат студентите од Филолошкиот факултет и Музичката академија.

Седмото прашање од тестот на знаење беше составено од 15 тврдења со понудени одговори од типот Да/Не, на кои испитаниците имаа за задача да одговорат дали се согласуваат или не се согласуваат со дадените тврдења. Точните одговори се бодувани со 1 бод, а неточните со 0 бодови.

Во Табела 17 се прикажани точните одговори на сите тврдења и добиените резултати, додека подолу во текстот се анализирани одговорите на секое тврдење одделно.

Табела 17. Преглед на точни одговори на тврдењата од седмо прашање

1 бод - точен одговор / 0 бодови – неточен одговор	**1 бод f/%**	**0 бод f/%**	**ТОЧНИ одговори**
1. Наставникот треба да биде доминантен во однос на ученикот.	174	200	НЕ
	46.5%	53.5%	
2. Меѓусебната доверба е основа на односот наставник-ученик.	344	30	ДА
	92.0%	8.0%	
3. Во воспитниот процес наставникот треба да биде надреден, а ученикот подреден.	213	161	НЕ
	57.0%	43.0%	
4. Наставникот треба да биде непопустлив пред зададените барања, дури и кога ученикот не е во состојба да ги реализира.	327	47	НЕ
	87.4%	12.6%	
5. Вербата во можностите и потенцијалите на ученикот треба да претставува одлика на секој успешниот наставник.	343	31	ДА
	91.7%	8.3%	
6. Наставникот не треба да искажува позитивни емоции.	312	62	НЕ

	83.4%	16.6%	
7. Развиената способност за емпатија е одлика на несигурните наставници.	196	178	НЕ
	52.4%	47.6	
8. Критиката насочена кон одреден ученик треба јавно да се искаже.	266	108	НЕ
	71.1	28.9	
9. Пофалбата за постигнатиот успех на ученикот треба да се изрече јавно.	332	42	ДА
	88.8%	11.2%	
10. Дисциплината треба да се воспоставува со опомени, закани и казни.	247	127	НЕ
	66.0%	34.0%	
11. Воспитната работа треба да се реализира исклучиво во рамки на наставата.	260	114	НЕ
	69.5%	30.5%	
12. Наставникот треба да поттикнува дискусии за теми кои не се опфатени со наставните содржини, но кои се важни за воспитната работа (пр. алкохолизам, наркоманија, сексуално воспитание и др.)	336	38	ДА
	89.8%	10.2%	
13. Посетите на претстави, концерти и изложби и организираните екскурзии нудат можности за воспитна работа на наставникот.	349	25	ДА
	93.3%	6.7%	
14. Принципот на индивидуализација подразбира лично ангажирање на воспитаникот во процесот на сопственото воспитание.	65	309	НЕ
	17.4%	82.6%	
15. Принципот на оптимизам во воспитната работа подразбира, од една страна верба во моќта на воспитанието и верба во човекот, во неговите потенцијали и можности да се воспитува, од друга страна.	337	37	ДА
	90.0%	10.0%	

Првите три тврдења се однесуваат на односот помеѓу наставникот и ученикот во воспитниот процес.

Првото тврдење гласи: „Наставникот треба да биде доминантен во однос на ученикот". Точен одговор, односно дека тврдењето не е точно дале 174 испитаници (46.5%), додека поголем е бројот на испитаници кои одговориле неточно, 200 испитаници (53.5%). (Табела 18)

7.1. Наставникот треба да биде доминантен во однос на ученикот. (неточно тврдење)

Табела 18. Доминантност на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	79	121	91	40	55	14	200
Неточно	65.8%	47.6%	45.5%	67.8%	58.5%	66.7%	53.5%
1	41	133	109	19	39	7	174
Точно	34.2%	52.4%	54.5%	32.2%	41.5%	33.3%	46.5%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 10.845		χ^2 = 12.404				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.001 p<0.01		p = 0.006 p<0.01				

Со χ^2 тестот е утврдено дека постојат статистички значајни разлики според полот и факултетот на кој студираат испитаниците, на ниво на значајност од 0.01.

Според полот, повеќе од половина од женските испитаници (52.4 %) одговориле точно, додека кај машките испитаници поголем е процентот на неточни одговори (65.8%). Според факултетот, најмногу точни одговори имаат студентите од Филолошки факултет, а најмногу неточни од ФФК и Музичката академија.

На второто тврдење: „Меѓусебната доверба е основа на односот наставник-ученик", точен одговор дека тврдењето е точно далс најголем дел од испитаниците, 344 испитаници (92%), додека само 30 испитаници (8%) одговориле погрешно. Табела 19

7.2. Меѓусебната доверба е основа на односот наставник-ученик. (точно тврдење)

Табела 19. Важност на меѓусебната доверба

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	9	21	15	4	8	3	30
Неточно	7.5%	8.3%	7.5%	6.8%	8.5%	14.3%	8.0%
1	111	233	185	55	86	18	344
Точно	92.5%	91.7%	92.5%	93.2%	91.5%	85.7%	92.0%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.065		χ^2 = 1.344				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.799		p = 0.719				

Не е утврдено постоење на статистички значајни разлики ниту според полот на испитаниците ниту според факултетот на кој студираат.

На следното тврдење кое гласи: „Во воспитниот процес наставникот треба да биде надреден, а ученикот подреден", точно одговориле, односно не се согласуваат со тврдењето 213 испитаници (57%), а погрешен одговор дале 161 испитаник (43%). Табела 20.

7.3. Во воспитниот процес наставникот треба да биде надреден, а ученикот подреден. (неточно тврдење)

Табела 20. Однос надреден – подреден помеѓу наставник и ученик

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	57	104	79	34	37	11	161
Неточно	47.5%	40.9%	39.5%	57.6%	39.4%	52.4%	43.0%
1	63	150	121	25	57	10	213
Точно	52.5%	59.1%	60.5%	42.4%	60.6%	47.6%	57.0%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 1.428		χ^2 = 7.409				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.232		p = 0.060				

Според полот не постојат статистички значајни разлики во добиените резултати кај двете групи на испитаници, додека пак според факултетот резултатите се на прагот на значајност (p=0.06). Притоа, точни одговори преовладуваат кај студентите од

Филолошки факултет и ПМФ, а неточни кај студентите од ФФК и Музичката академија.

За тврдењата кои се однесуваат на односот наставник-ученик ги издвојуваме следните заклучоци:

- ❖ 46.5% од студентите одговориле дека во воспитниот процес наставникот не треба да биде доминантен во однос на ученикот, а 53.5 % имаат спротивно мислење.
  - ➢ Разликите во одговорите помеѓу студентите од различен пол и од различен факултет се статистички значајни. Во точните одговори повеќе партицираат студентите од женски пол и студентите од Филолошки факултет.
- ❖ 43% од студентите сметаат дека во воспитниот процес наставникот треба да биде надреден, а ученикот подреден. Спротивен став имаат 57%.
  - ➢ Разликите во одговорите не се статистички значајни. Точните одговори преовладуваат кај женските испитаници и кај студентите од Филолошки факултет и ПМФ.
- ❖ Вкупно 92% сметаат дека меѓусебната доверба е основа на односот наставник - ученик.
  - ➢ Не е утврдено постоење на статистички значајни разлики, односно студентите од различен пол и факултет речиси подеднакво партицираат во точните одговори.

****

Врз основа на резултатите од првите три тврдења би издвоиле дека и покрај високиот процент на точни одговори, значителен е процентот на испитаници (40-65%) кои одговориле неточно на првото и третото тврдење, односно според кои наставникот треба да биде доминантен и надреден во однос на ученикот. Ќе забележиме и дека поголем е бројот на машки испитаници кои погрешно одговориле на овие прашања и кои се студенти на ФФК, Музичка академија и ПМФ (само кај седмото тврдење).

Ваквиот став е во спротивност со современото сфаќање за рамноправниот однос наставник-ученик, каде наставникот не е надреден, а ученикот подреден, наставникот субјект, а ученикот објект, туку и наставникот и ученикот се рамноправни учесници во воспитниот процес во кој наставникот го води и насочува ученикот, а ученикот има активна улога во својот развој и унапредување. Притоа, основа на овој однос наставник-ученик е меѓусебната доверба.

Причината за големиот број на неточни одговори, односно испитаници кои се согласиле со овие тврдења би можеле да ја бараме во нивното лично искуство и однесувањето на нивните наставници кои најверојатно ги застапувале и се однесувале според традиционалните сфаќања за кои би можеле да кажеме дека беа присутни и доминантни во не толку далечното минато. Она што е важно е студентите - идни наставници да бидат запознаени со современите гледишта и учења за воспитната работа, со цел да може истите да ги прифатат и да делуваат во согласност до нив, но исто така и овие знаења треба да им помогнат да надминат одредени лични негативни искуства или да ги напуштат застарените и денес неприфатливи сфаќања.

Следните четири тврдења се однесуваат на наставникот, односно на некои негови одлики како доследност, емпатичност, педагошки оптимизам и како истите се манифестираат во воспитната работа.

Четвртото тврдење гласи: „Наставникот треба да биде непопустлив пред зададените барања, дури и кога ученикот не е во состојба да ги реализира". Ова тврдење се однесува на доследноста како одлика на наставникот и укажува на потребата наставникот да биде доследен во барањата кои ги поставува и да бара учениците истите да ги почитуваат и извршуваат, но од аспект на воспитната работа и да знае да препознае кога истите ги надминуваат можностите на ученикот, па соодветно на тоа да ги прилагоди.

На ова тврдење точен одговор, дека тврдењето е погрешно дале 327 испитаници (87.4%), додека мал е бројот на оние испитаници, 47 (12.6%) кои одговориле погрешно. Табела 21

7.4. Наставникот треба да биде непопустлив пред зададените барања, дури и кога ученикот не е во состојба да ги реализира. (неточно тврдење)

Табела 21. Непопустливост на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	16	31	26	6	8	7	47
Неточно	13.3%	12.2%	13.0%	10.2%	8.5%	33.3%	12.6%
1	104	223	174	53	86	14	327
Точно	86.7%	87.8%	87.0%	89.8%	91.5%	66.7%	87.4%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.094		χ^2 =9.993				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.759		p = 0.019 p<0.05				

Во добиените одговори на ова прашање, утврдено е дека постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 според факултетот на кој студираат испитаниците. Така, иако кај сите групи на испитаници преовладуваат точните одговори, сепак најголем процент на точни одговори имаат студентите од ПМФ, а најмногу неточни студентите од Музичка академија, од кои дури 33.3% дале погрешен одговор.

Петтото тврдење гласи: „Вербата во можностите и потенцијалите на секој ученикот треба да претставува одлика на секој успешен наставник."

Големиот процент на точни одговори, 343 испитаници (91.7%) покажува дека најголем број од студентите – идни наставници имаат позитивен став во однос на една од важните одлики на наставникот – педагошки оптимизам и верба во потенцијалите на секој ученик. Со ова тврдење не се согласуваат, односно погрешен одговор дале само 31 испитаник (8.3%).

7.5. Вербата во можностите и потенцијалите на секој ученикот треба да претставува одлика на секој успешниот наставник. (точно тврдење)

Табела 22. Верба на наставникот во потенцијалите на ученикот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	12	19	16	3	8	4	31
Неточно	10.0%	7.5%	8.0%	5.1%	8.5%	19.0%	8.3%
1	108	235	184	56	86	17	343
Точно	90.0%	92.5%	92.0%	94.9%	91.5%	81.0%	91.7%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.681		χ^2 =4.022				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.409		p = 0.259				

Не е утврдено постоење на разлики според варијаблите пол и факултет.

Со шестото тврдење кое гласи: „Наставникот не треба да искажува позитивни емоции", точно одговориле, односно не се согласуваат 312 испитаници (83.4%), а погрешен одговор дале 62 испитаника (16.6%).

7.6. Наставникот не треба да искажува позитивни емоции. (неточно тврдење)

Табела 23. Искажување емоции од страна на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	32	30	17	18	25	2	62
Неточно	26.7%	11.8%	8.5%	30.5%	26.6%	9.5%	16.6%
1	88	224	183	41	69	19	312
Точно	73.3%	88.2%	91.5%	69.5%	73.4%	90.5%	83.4%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 13.005		χ^2 =25.293				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.000 p<0.01		p = 0.000 p<0.01				

Утврдено е дека постојат статистички значајни разлики според пол и факултет, која и во двата случаи е на ниво на значајност од 0.01.

Според полот, иако и кај двете групи на испитаници преовладуваат точните одговори, сепак поголем е процентот на точни одговори кај женските (88.2%). Кај машките испитаници е значителен процентот на неточни одговори (26.7%).

Истото е и кај разликите според факултет, бидејќи преовладуваат точните одговори, но има и поголем процент на неточни одговори кај студентите од ФФК (30.5%) и ПМФ (26.6%).

Седмото тврдење е дадено во негативна форма, а се однесува на способноста на наставникот за емпатија[23].

Точен одговор дека тврдењето е погрешно дале половина од испитаните

[23] Вчувствување, вживување, проекција на личноста во друго човечко суштество, во некоја случка или реална активност (Темков, 2004:38)

студенти, 196 испитаници (52.4%), а неточно одговориле 178 испитаници (47.6%).

7.7. Развиената способност за емпатија е одлика на несигурните наставници. (неточно тврдење)

Табела 24. Способност на наставникот за емпатија

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	69	109	69	37	57	15	178
Неточно	57.5%	42.9%	34.5%	62.7%	60.6%	71.4%	47.6%
1	51	145	131	22	37	6	196
Точно	42.5%	57.1%	65.5%	37.3%	39.4%	28.6%	52.4%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0 %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 6.952		χ^2 = 30.350				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.008 p<0.01		p = 0.000 p<0.01				

Големиот процент на неточни одговори ја наметнува потребата од утврдување на причината за тоа. Како една од причините која би можела да влијае на добиените резултати е самото познавање на поимот емпатија, односно дали на испитаниците им е познат овој поим и колку го разбираат неговото значење. Сепак, ова го наведуваме само како една од можните причини, кое во рамки на ова истражување не можеме да го поткрепиме со поконкретни резултати.

Во одговорите на ова прашање се утврдени статистички значајни разлики помеѓу различните групи на испитаници, кои и во двата случаи се на ниво на значајност од 0.01.

Според полот на испитаниците, кај женските е поголем процентот на точни одговори (57.1%), додека кај машките испитаници има повеќе неточни одговори (57.5%).

Според факултетот, точни одговори преовладуваат само кај студентите од Филолошки факултет (65.5%), додека кај сите други поголем е процентот на неточни одговори (60.6%- 71.4%).

Погоре анализираните резултати ги сумираме во следново:

- Во однос на доследноста како особина на наставникот 87% од испитаниците одговориле точно дека наставникот треба да биде доследен во своите барања, но и истите да ги прилагоди на способностите на учениците. Погрешно одговориле околу 13% од испитаниците.
  - Статистички значајна разлика е утврдена според факултетот на кој студираат студентите, при што најмногу неточни одговори дале студентите од Музичката академија.
- Околу 92% одговориле точно дека вербата во можностите и потенцијалите на секој ученик треба да биде одлика наставникот.
- Вкупно 84% од испитаниците одговориле дека е погрешно наставникот да не

искажува позитивни емоции. Неточно одговориле 16% од испитаниците.

➢ Неточни одговори преовладуваат кај испитаниците од машки пол и студентите на ФФК и ПМФ, како резултат на што е утврдено и постоење на статистички значајна разлика во добиените резултати според полот и факултетот на кој студираат студентите.

❖ Дури 47.6% од испитаниците одговориле погрешно дека способноста за емпатија е одлика на несигурните наставници.

➢ Статистички значајни се разликите помеѓу студентите од различен пол и факултет. Неточни одговори преовладуваат кај машките испитаници, односно кај студентите од ФФК, ПМФ и Музичка академија.

****

Врз основа на ова може да ги извлечеме следните заклучоци кои се однесуваат на некои одлики на наставникот:

➢ Во однос на искажувањето на позитивни емоции од страна на наставникот и неговата способност за емпатија, иако преовладуваат точните одговори, сепак се забележува дека е поголем процентот на неточни одговори кај испитаниците од машки пол од ФФК, ПМФ и Музичката академија. Ова пé наведува на заклучокот дека машките испитаници се порезервирани и позатворени во однос на овие прашања.

➢ На тврдењата кои се однесуваат на меѓусебната доверба како основа на односот наставник – ученик, на потребата за усогласување на барањата кои ги поставува наставникот во согласност со способностите на учениците и на педагошкиот оптимизам на наставникот, преовладуваат точните одговори.

Може да забележиме дека постои значителна разлика помеѓу испитаниците од различен пол за прашањата кои се однесуваат на искажување на емоциите и со нив поврзаната одлика на личноста на наставникот, способноста за емпатија, при што подобри резултати се забележани кај женските испитаници. Објаснувањето за ова може да биде во самата разлика помеѓу половите, односно различниот начин на доживување и искажување на емоциите, каде женските полесно ги искажуваат своите емоции за разлика од машките.

Од одговорите добиени на шестото и седмото тврдење, се добива претстава дека за дел од испитаниците наставникот претставува личност која од емотивен аспект треба да биде затворена и недостапна за своите ученици, односно не треба да искажува позитивни емоции, да биде отворен за емоциите на учениците и да сочувствува со нив. Треба да напоменеме дека ваквите ставови негативно се одразуваат врз воспитната работа и резултатите кои треба да се постигнат.

Следните две тврдења се однесуваат на употребата на пофалбата и критиката како средства кои се применуваат во воспитната работа.

Во Табела 25 се прикажани одговорите добиени на тврдењето: „Критиката

насочена кон одреден ученик треба јавно да се искаже". Од вкупно 374 испитаници, 266 испитаници (71.1%) дале точен одговор, односно дека тврдењето е неточно, додека 108 испитаници (28.9%) одговориле погрешно.

Во педагошката литература која се однесува на методиката на воспитна работа, се укажува дека критиката не треба да се искажува јавно, бидејќи може да има негативни последици за личноста на ученикот, а посебно за учениците кои по својот карактер се интровертни, срамежливи и повлечени. Препорака с критиката да се искажува насамо, на оној кон кого е насочена, при што треба да биде добро поткрепено и образложено зошто критиката е изречена.

Кога се работи за искажување на критика, посебно кога таа е насочена кон млади личности кои сеуште се оформуваат и развиваат, особено с важен пристапот на наставникот. Изразувањето на критиката не треба да биде навредливо, да биде употребен остар или саркастичен говор, туку тоа треба да биде обзирно кон личноста на ученикот и да биде искажана на начин кој нема да ја наруши неговата самодоверба. Важно е критиката да не содржи закани и да не се навредува личноста, туку да биде насочена единствено кон она однесување, постапка или резултат заради која се изрекува истата. За критиката да биде конструктивна, односно да нуди можност за развој и подобрување на ученикот, наставникот би можел да му понуди на ученикот и конкретни предлози за подобрување. На ваков начин упатената критика нема да го повреди или демотивира ученикот, туку ќе го поттикне кон развој и унапредување.

7.8. Критиката насочена кон одреден ученик треба јавно да се искаже. (неточно тврдење)

Табела 25. Искажување критика

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	42	66	44	20	37	7	108
Неточно	35.0%	26.0%	22.0%	33.9%	39.4%	33.3%	28.9%
1	78	188	156	39	57	14	266
Точно	65.0%	74.0%	78.0%	66.1%	60.6%	66.7%	71.1%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 3.225		χ^2 = 10.564				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.073		p = 0.014 p<0.05				

Во однос на разликите, преку χ^2 тестот е утврдено дека не постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол, но постои значајна статистичка разлика помеѓу испитаниците од различни факултети на ниво на значајност од 0.05. Иако кај испитаниците од сите групи превладуваат точни одговори, сепак процентот на точни одговори е највисок кај студентите од Филолошки факултет, а на неточни одговори кај студентите од ПМФ.

Друго средство кое се користи во воспитната работа е пофалбата.

На тврдењето: „Пофалбата за постигнатиот успех на ученикот треба да се изрече

јавно", точно одговориле 332 испитаници (88.8%), а неточен одговор дале 42 испитаника (11.2%). Табела 26

Употребата на пофалбата како педагошко средство е потребна, но и таа треба да се користи внимателно, а не претерано со цел да се избегне зависност кај ученикот кој доколку постојано е пофалуван, секој следен пат кога ќе отсуствува пофалба за сработената задача ќе чувствува несигурност и незадоволство.

Исто така треба да се напомене дека употребата на пофалбата и критиката треба да биде добро осмислена и во зависност од карактерот на ученикот. Дали ученикот по својот карактер е интровертен или екстравертен ќе влијае на начинот на пивното прифаќање и доживување. За екстравертните ученици критиката може да влијае позитивно, што не е случај кај интровертните. Пофалбата на ученик кој е интровертен, а доколку е искажана јавно може да предизвика срам кај ученикот и сл.

7.9. Пофалбата за постигнатиот успех на ученикот треба да се изрече јавно. (точно тврдење)

Табела 26.Искажување пофалба

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	13	29	26	3	12	1	42
Неточно	10.8%	11.4%	13.0%	5.1%	12.8%	4.8%	11.2%
1	107	225	174	56	82	20	332
Точно	89.2%	88.6%	87.0%	94.9%	87.2%	95.2%	88.8%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.028		χ^2 = 3.967				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.867		p = 0.265				

Не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

Десеттото тврдење се однесува на начинот на воспоставување дисциплина.

Повеќе од половина од испитаниците, 247 испитаници (66%) дале точен одговор, односно не се согласуваат со тврдењето дека дисциплината треба да се воспоставува со опомени, закани и казни, додека 127 испитаници (34%) одговориле погрешно.

Воспоставувањето на дисциплина со употреба на закани и казни негативно влијае врз личноста на ученикот. Наместо ова, во педагошката литература се наведуваат мноштво на модели на педагошко водење чијашто примена овозможува ефикасно воспоставување на дисциплина преку начини кои не влијаат репресивно врз ученикот, туку овозможуваат негов развој и правилно оформување. Добиените резултати се прикажани во Табела 27

7.10. Дисциплината треба да се воспоставува со опомени, закани и казни. (неточно тврдење)

Табела 27. Воспоставување дисциплина

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	52	75	58	27	35	7	127
Неточно	43.3%	29.5%	29.0%	45.8%	37.2%	33.3%	34.0%
1	68	179	142	32	59	14	247
Точно	56.7%	70.5%	71.0%	54.2%	62.8%	66.7%	66.0%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 6.926		χ^2 = 6.312				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.008 p<0.05		p = 0.097				

Во однос на разликите, вредноста добиена на χ^2 тестот покажува дека постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол. Така, кај женските испитаници преовладуваат точните одговори (70.5%), додека кај машките иако има повеќе точни одговори, сепак значаен е и процентот на неточни одговори кој изнесува високи 43.3%.

Наспроти ова, не постои статистички значајна разлика помеѓу студентите од различни факултети.

Во врска со претходно изнесеното, може да заклучиме дека преовладуваат точните одговори на прашањата кои се однесуваат на употреба на пофалба и критика и на воспоставување дисциплина.

❖ Околу 70-80% од студентите точно одговориле на прашањата кои се однесуваат на употреба на пофалба и критика.

➢ Статистички значајна разлика постои на прашањето за употреба на критиката кај студентите од различни факултети, каде поголем е процентот на неточни одговори кај студентите на ФФК, ПМФ и Музичка академија во однос на студентите од Филолошки факултет.

❖ Дури 34% од испитаниците сметаат дека дисциплина треба да се воспоставува со употреба на опомени, закани и казни.

➢ Овој став е поизразен кај машките, како резултат на што утврдено е и постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол.

Во процесот на стекнување на наставничкото образование и подготовката на студентите за нивната идна професија, тие треба да ги запознаат и усвојат современите учења во педагошката теорија, кои можеби нема секогаш да соодветствуваат или да бидат во склад со нивното претходно искуство. Ова може да доведе до спротивставеност помеѓу претходното лично искуство и новите знаења, како резултат на што би можеле и да ги толкуваме неточните одговори на дел од испитаниците по овие прашања. Имено, доколку во своето искуство, кога биле ученици биле изложени на јавна критика и навикнати на воспоставување дисциплина преку опомени и казни, а како резултат на некои учења и однесувања карактеристични за минатиот период, најверојатно е дека кај овие ученици, сега студенти и идни наставници ќе дојде до

извесна спротивставеност или делумен отпор во прифаќање на новите сознанија.

Следните резултати кои ќе ги анализираме се однесуваат на воспитната работа на наставникот и можностите за воспитно делување.

На единаесеттото тврдење кое гласи: „Воспитната работа треба да се реализира исклучиво во рамки на наставата", 260 испитаници (69.5%) дале точен одговор, односно не се согласуваат со тврдењето, а погрешно одговориле 114 испитаници (30.5%). Табела 28

Ќе забележиме дека значителен е процентот на испитаници кои одговориле неточно на ова тврдење. Ограничувањето на реализацијата на воспитната работа исклучиво во рамки на наставата може да влијае негативно и да ги направи пасивни наставниците кои предаваат наставни предмети кои нудат помалку можности за воспитна работа, со што се скратуваат и можностите за постигнување успех.

7.11. Воспитната работа треба да се реализира исклучиво во рамки на наставата. (неточно тврдење)

Табела 28. Реализација на воспитната работа во рамки на наставата

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	35	79	58	23	31	2	114
Неточно	29.2%	31.1%	29.0%	39.0%	33.0%	9.5%	30.5%
1	85	175	142	36	63	19	260
Точно	70.8%	68.9%	71.0%	61.0%	67.0%	90.5%	69.5%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.144		χ^2 = 6.849				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.704		p = 0.077				

Според добиените резултати, не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол и факултет. Сепак, ќе истакнеме дека во високиот процент на неточни одговори особено партиципираат студентите од Филолошки факултет, ФФК и ПМФ, за разлика од студентите од Музичката академија од кои само 9.5% дале неточен одговор.

Наставата нуди широки и богати можности за воспитно делување, меѓутоа воспитната работа не треба да се ограничи само на неа.

Покрај наставата, можности за воспитно делување има и пошироко, преку различните влијанија кои доаѓаат од средината. Таквите влијанија можеби не се организирани, но нив добриот наставник треба да знае и умее најпрвин да ги селектира, а потоа и да ги организира и насочи кон остварување на поставените цели на воспитната работа.

Во склоп на ова е и следното тврдење: „Наставникот треба да поттикнува дискусии за теми кои не се опфатени со наставните содржини, но кои се важни за воспитната работа (пр. алкохолизам, наркоманија, сексуално воспитание и др.)."

Со ова тврдење се согласуваат и дале точен одговор најголем дел од

испитаниците, 336 испитаници (89.9%), додека не се согласуваат 38 испитаници (10.2%). Табела 29

7.12. Наставникот треба да поттикнува дискусии за теми кои не се опфатени со наставните содржини, но кои се важни за воспитната работа (пр. алкохолизам, наркоманија, сексуално воспитание и др.) (точно тврдење)

Табела 29. Поттикнување дискусии за теми надвор од наставните содржини

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	14	24	13	7	16	2	38
Неточно	11.7%	9.4%	6.5%	11.9%	17.0%	9.5%	10.2%
1	106	230	187	52	78	19	336
Точно	88.3%	90.6%	93.5%	88.1%	83.0%	90.5%	89.8%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.439		χ^2 = 7.980				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.508		p = 0.046 p<0.05				

Според полот на испитаниците не е утврдено постоење на разлика, додека во однос на варијаблата факултет утврдено е постоење на статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0.05. Иако кај сите студенти преовладуваат точните одговори, сепак најголем е процентот кај студентите од Филолошки факултет (93.5%), додека пак неточни одговори најмногу имаат студентите од ПМФ (17.0%).

Со тринаесеттото тврдење: „Посетите на претстави, концерти и изложби и организираните екскурзии нудат можности за воспитна работа на наставникот", се согласуваат најголем дел од испитаниците или 349 испитаници (93.3%), а само 25 испитаници (6.7%) не се согласуваат. Табела 30

7.13. Посетите на претстави, концерти и изложби и организираните екскурзии нудат можности за воспитна работа на наставникот. (точно тврдење)

Табела 30. Можности за воспитна работа преку вонучилишни активности

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	9	16	10	4	11	0	25
Неточно	7.5%	6.3%	5.0%	6.8%	11.7%	0.0%	6.7%
1	111	238	190	55	83	21	349
Точно	92.5%	93.7%	95.0%	93.2%	88.3%	100.0%	93.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.188		χ^2 = 6.209				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.664		p = 0.102				

Добиените вредности од тестовите покажаа дека не постојат статистички значајни разлики помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

****

Високиот процент на добиени точни одговори на последните три тврдења (околу 70%-90%) ни покажуваат дека студентите – идни наставници доволно ги познаваат можностите за воспитна работа кои наставникот треба да ги искористи за да делува врз личноста на ученикот. Овие резултати даваат оптимизам дека идните наставници ќе бидат доволно вешти и истрајни и ќе умеат своето знаење да го преточат во резулатати. Сепак, не треба да се занемари дека околу 30% од испитаниците одговориле дека воспитната работа треба да се реализира само во рамки на наставата што може, како што претходно веќе напоменавме да се одрази негативно во идната педагошка практика.

Со последните две тврдења се испитуваше познавањето на приципите на воспитна работа.

На четиринаесеттото тврдење, кое се однесува на принципот на индивидуализација, точен одговор дале, односно не се согласуваат 65 испитаници (17.4%), а погрешно одговориле дури 309 испитаници (82.6%). Табела 31

Индивидуализираниот пристап е неопходен во воспитната работа. Токму затоа, непознавањето на неговото значење може негативно да се одрази на идната воспитна практика, бидејќи познавањето и разбирањето се услов за доследна примена.

7.14. Принципот на индивидуализација подразбира лично ангажирање на воспитаникот во процесот на сопственото воспитание. (неточно тврдење)

Табела 31. Принцип на индивидуализација

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	100	209	172	51	70	16	309
Неточно	83.3%	82.3%	86.0%	86.4%	74.5%	76.2%	82.6%
1	20	45	28	8	24	5	65
Точно	16.7%	17.7%	14.0%	13.6%	25.5%	23.8%	17.4%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.063		χ^2 = 7.146				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.802		p = 0.067				

Не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

Во Табела 32 се прикажани одговорите добиени на последното тврдење кое се однесува на принципот на оптимизам. Од вкупниот број на испитаници, 337 испитаници (90.1%) дале точен одговор, а погрешно одговориле 37 испитаници (9.9%). Резултатите покажуваат дека најголемиот број од испитаниците го познаваат овој принцип на воспитна работа.

7.15. Принципот на оптимизам во воспитната работа подразбира, од една страна верба во моќта на воспитанието и верба во човекот, во неговите потенцијали и можности да се воспитува, од друга страна. (точно тврдење)

Табела 32. Принцип на оптимизам во воспитната работа

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
0	16	21	14	9	13	1	37
Неточно	13.3%	8.3%	7.0%	15.3%	13.8%	4.8%	9.9%
1	104	233	186	50	81	20	337
Точно	86.7%	91.7%	93.0%	84.7%	86.2%	95.2%	90.1%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 2.346		χ^2 = 6.035				
df	df = 1		df = 3				
p	p = 0.126		p = 0.110				

И во овој случај, не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

****

Од одговорите на овие две тврдења може да се заклучи дека испитаниците делумно ги познаваат принципите на воспитна работа за кои беа тестирани, односно на едното од прашањата се добиени голем процент на точни одговори (90.1%), наспроти големиот процент на неточни одговори на другото прашање (82.6%).

Преку последното прашање од тестот се испитуваше знаењето на студентите за методите на воспитна работа. На прашањето: „Кои од наведените се методи на воспитна работа?" беа понудени повеќе одговори, меѓу кои беа наведени сите методи на воспитна работа (метод на убедување и уверување, вежбање и навикнување, поттикнување и спречување), но и две методи (метод на демонстрација и експеримент) кои се користат во поедини методики, но не се сретнуваат во воспитната работа.

7. Кои од паведените методи се методи на воспитната работа.(повеќе точ.одговори)

Табела 33. Методи на воспитна работа

Метод на восп.работа	Точен одговор	Неточен одговор	Mean
Убедување и уверување	115	259	0.31
	30.7%	69.3%	
Вежбање и навикнување	261	113	0.70
	69.8%	30.2%	
Поттикнување	268	106	0.72
	71.7%	28.3%	
Спречување	54	320	0.14
	14.4%	85.6%	
Експеримент	0	374	0.00
	0.0%	100.0%	
Демонстрација	1	373	0.00
	0.3%	99.7%	

Во Табела 33 се прикажани добиените резултати за сите понудени одговори. Од нив, евидентно е дека се добиени речиси 100.0% неточни одговори за методите на

експеримент и демонстрација, за кои испитаниците погрешно одговориле дека се методи на воспитна работа. Сметаме дека погрешните одговори се резултат на тоа што овие методи им се познати на студентите бидејќи ги изучувале како методи кои се користат во методиките на одделни наставни предмети, поради што сметаат дека истите се користат и во доменот на воспитната работа. Секако дека овие нивни сознанија се погрешни и упатуваат на недоволна совладаност на содржините.

Во однос на одделните методи на воспитна работа, според добиените резултати може да се констатира дека студентите точно ги определуваат методите на вежбање и навикнување и на поттикнување како методи на воспитна работа, додека пак за методот на убедување и уверување и на спречување преовладуваат неточните одговори. Одовде произлегува заклучокот дека испитаниците недоволно ги познаваат методите на воспитна работа.

Во следните табели 34 и 35 се прикажани резултатите за тестираните разлики според варијаблите пол и факултет.

Табела 34. Разлики во познавање на методите на воспитна работа според варијаблата пол

Метод на воси.работа	Машки		Женски		χ^2	df	p
	Точно	Неточно	Точно	Неточно			
Убедување и уверување	44	76	71	183	2.906	1	0.088
	36.7%	63.3%	28.0%	72.0%			
Вежбање и навикнување	75	45	186	68	4.449	1	0.035 p<0.05
	62.5%	37.5%	73.2%	26.8%			
Поттикнување	72	48	196	58	11.824	1	0.001 p<0.01
	60.0%	40.0%	77.2%	22.8%			
Спречување	28	92	26	228	11.316	1	0.001 p<0.01
	23.3%	76.7%	10.2%	89.8%			

Од добиените резултати може да се заклучи дека кај три од четирите методи постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол, на ниво на значајност од 0.01 во два и 0.05 во еден случај. Притоа, за методот вежбање и навикнување и методот на поттикнување повеќе точни одговори дале женските испитаници, а кај машките е значителен процентот на неточни одговори, додека пак спротивна е ситуацијата кај методот на спречување, каде се подобри резултатите на испитаниците од машки пол.

Кај овие резултати наоѓаме извесни сличности со претходно добиените преку кои утврдивме дека испитаниците од женски пол имаат подобри резултати кај прашањата кои се однесуваа на поттикнување и поддршка на учениците, додека кај машките испитаници беа почесто застапени одговорите поврзани со примена на

опомена и казна.

Во следната Табела 35 се прикажани разликите според факултетот на кој студираат испитаниците.

Табела 35. Разлики во познавање на методите на воспитна работа според варијаблата факултет

Метод на воси.работа	Филол.фак		ФФК		ПМФ		Музичка		χ^2	df	p
	Т	Н	Т	Н	Т	Н	Т	Н			
Убедување и уверување	59	141	25	34	21	73	10	11	9.795	3	P<0.05
	29.5%	70.5%	42.4%	57.6%	22.3%	77.7%	47.6%	52.4%			
Вежбање и навикнување	143	57	38	21	65	29	15	6	1.122	3	p=0.92
	71.5%	28.5%	64.4%	35.6%	69.1%	30.9%	71.4%	28.6%			
Поттикнување	166	34	33	26	51	43	18	3	35.914	3	p<0.01
	83.0%	17.0%	55.9%	44.1%	54.3%	45.7%	85.7%	14.3%			
Спречување	19	181	16	43	12	82	7	14	17.923	3	p<0.01
	9.5%	90.5%	27.1%	72.9%	12.8%	87.2%	33.3%	66.7%			

И според варијаблата факултет утврдени се разлики кај три методи, односно методите на убедување и уверување, поттикнување и спречување. Кај сите три најдобри резултати имаат студентите од Музичката академија, а најслаби студентите од ПМФ.

****

Врз основа на резултатите добиени од тестирање на познавањето на методите на воспитна работа, може да заклучиме дека студентите имаат делумно познавање на методите на воспитна работа, бидејќи постигнале високи резултати за методот на вежбање и навикнување и методот на поттикнување, наспроти методот на убедување и уверување и методот на спречување, за кои имаат исклучително слаби резултати. Особено е забележително што сите студенти погрешно одговориле дека методите на експеримент и демонстрација се методи кои се користат во воспитната работа.

Ова нè наведува на заклучокот дека студентите не прават доволно разлика помеѓу методите кои се применуваат во воспитната работа и методите од другите одделни методики, односно методите кои се применуваат во процесот на стекнување знаења.

Според варијаблите пол и факултет, статистички значајни разлики и во двата случаи, постојат кај три од четирите методи.

Врз основа на сите погоре анализирани и интерпретирани резултати, може да ги изведеме следниве општи заклучоци за познавање на содржините од областа на Методиката на воспитна работа:

I. Испитаните студенти имаат доволно познавања за:

- ***Смислата и целта на воспитната работа,*** при што повеќе од 60% одговориле дека преку воспитната работа треба да се влијае врз изградување на позитивни особини на личноста на ученикот кои ќе му овозможат активно вклучување во работата, општествениот живот и слободното време;

- Сепак, би издвоиле дека 20% од испитаниците одговориле дека преку воспитната работа учениците треба да стекнат знаења и да се оспособат за работа, што ќе им помогне во стекнување на општествен углед;

- Испитаниците имаат доволно знаења за прашањата кои се однесуваат на одредени ***особини на личноста на наставникот***, како педагошкиот оптимизам и способноста за поставување на барања кои соодветствуваат на способностите на учениците. Исклучок од ова се резултатите добиени на прашањето кое се однесуваше на способноста за емпатија на наставникот, на кое точно одговорија околу 50% од испитаниците;

- Испитаните студенти постигнаа високи резултати (околу 70% точни одговори) на прашањата кои се однесуваа на воспоставување ***дисциплина*** и употреба на ***пофалба и критика;***

- Околу 70-90% од испитаниците имаат доволно знаења за можностите за ***реализација на воспитната работа преку воннаставните активности***.

II. Делумни се познавањата на испитаниците кои се однесуваат на следното:

- Во врска со односот помеѓу наставникот и ученикот, околу 45-55% одговорија точно на прашањата кои се однесуваа на тоа дали наставникот треба да биде ***доминантен и надреден*** во однос на ученикот, но затоа пак дури 92% од испитаниците точно одговорија дека ***меѓусебната доверба*** е основа на односот наставник – ученик;

- Постои поделеност во однос на резултатите кои се однесуваат на познавањето на ***принципите и методите на воспитната работа***. Односно, за дел од испитуваните принципи (принцип на педагошки оптимизам) и методи (метод на вежбање и навикнување и метод на поттикнување) испитаниците постигнаа особено високи резултати (70-90%), наспроти слабите резултати за принципот на индивидуализација, методот на убедување и уверување и методот на спречување (14-30%).

III. Утврдивме дека постојат недоволни познавања за следните прашања:

- За ***целината на воспитниот процес и неговите компоненти***. Само 23.5% знаат кога воспитниот процес е завршен и околу 52-58% знаат што опфаќаат емоционалната и волевата компонента. Останатите истите недоволно ги познаваат и не ги разграничуваат воспитната од образовната компонента (14-25%).

Врз основа на ова, може да заклучиме дека кај испитаните студенти има одредени недостатоци во познавањето на содржините од областа на Методиката на воспитна работа кои се однесуваат на целината на воспитниот процес и неговите

компоненти, методите и принципите на воспитна работа и воспоставувањето на правилен однос помеѓу наставникот и ученикот.

Во продолжение ќе извршиме и квантитативна анализа на вкупниот број на освоени бодови на тестот на знаење.

Во Табела 36 е даден целосен приказ на освоените бодови на тестот на знаење.

Табела 36: Освоени бодови на тестот на знаење

Освоени бодови	0-6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
f	/	1	/	/	/	2	2	6	10	17	17	29	27
Освоени бодови	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
f	34	27	41	35	34	31	26	18	12	4	1	/	/
Вкупно 374					**Min. 7**			**Max. 29**			**Mean 20.6**		

Максималниот број на бодови што можеше да се добијат на тестот на знаење е 31 бод. Според добиените резултати, минимумот на освоени бодови е 7 бода, а максимумот 29 бода. Просечната вредност изнесува 20.61. Резултатите покажуваат дека ниту еден од испитаниците не го освоил максималниот број на бодови.

Во продолжение овие резултати се прикажани и графички, преку приказ на кривата на освоени бодови. (График 1)

График 1. Крива на освоени бодови на тестот на знаење.

Од приказот се воочува дека кривата е негативно асиметрична наклонета на десната страна, што покажува дека преовладува бројот на испитаници со повеќе освоени бодови и мултимодална.

Како што претходно истакнавме, критериумот според кој ќе заклучуваме дали студентите доволно или недоволно ги познаваат содржините за кои беа тестирани, е

освоени 60% од вкупниот број на бодови на тестот на знаење. За таа цел, во следната Табела 37 е прикажан процентот на испитаници кои освоиле над и под 60% од вкупниот број на бодови.

Табела 37. Преглед на освоени бодови над 60%

	Вкупно
Студенти кои освоиле повеќе од 60% од вк.бодови	263
	70.3%
Студенти кои освоиле помалку од 60% од вк.бодови	111
	29.7%
Вкупно	374
	100.0%

Од вкупно 374 испитаници, најголем дел 263 испитаници (70.32%) освоиле над 60% од вкупниот број на бодови, а 111 испитаници (29.68%) освоиле помалку од 60%.

На крај ќе заклучиме дека анализата на резултатите покажа дека 70% од испитаните студенти освоиле над 60% од вкупниот број на бодови на тестот на знаење, што е показател дека студентите имаат познавања од содржините за кои беа тестирани. Сепак, имајќи во предвид дека деталната анализа на резултатите покажа дека е значителен процентот на испитаници кои имаат недоволни познавања за дел од содржините од областа на Методиката на воспитна работа, ќе заклучиме дека ***четвртата хипотеза*** која гласеше „Студентите од наставничките факултети не ги познаваат во доволна мера содржините од областа на методиката на воспитна работа" ***делумно се прифаќа.***

2.2. Утврдување на разлики во познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа според варијаблата пол

Анализирајќи ги резултатите од тестот на знаење според полот на испитаниците, дојдовме до следниве заклучоци:

- Од вкупно 25 ајтеми на тестот на знаење, кај 10 се утврди постоење на статистички значајни разлики помеѓу машките и женските испитаници. Од нив, на 9 подобри резултати постигнале женските испитаници, додека машките имаат подобри резултати само на едно прашање.

- Овие прашања се однесуваат на целта на воспитната работа, воспитниот процес и неговите компоненти, односот наставник-ученик, искажување емоции од страна на наставникот и неговата способност за емпатија, воспоставување дисциплина и методите на воспитна работа.

- На најголем дел од прашањата подобри резултати имаат женските испитаници, со исклучок на деветтото и единаесеттото тврдење од седмото прашање (кои се

однесуваат на употребата на пофалба и за потребата од реализација на воспитната работа надвор од рамки на наставата) за кои подобри резултати постигнаа машките испитаници.

➢ Подеталната анализа на сите прашања, вклучувајќи ги и оние кај кои не е утврдено постоење на статистички значајна разлика, покажа дека кај најголем дел од прашањата, кај женските испитаници е поголем процентот на целосно точни одговори, а кај машките на делумно точни и неточни одговори.

➢ Од аспект на содржината на испитуваните прашања, дојдовме до заклучокот дека кај машките испитаници се послаби резултатите на прашањата поврзани со емоционалните аспекти. Конкретно, ова се однесува на пристапот на наставникот во искажување на своите емоции и неговата способност за емпатија, што имплицира на ставот дека наставникот од емоционален аспект треба да има позатворен и резервиран однос кон ученикот.

➢ Резултатите на женските покажуваат дека нивните знаења се поцелосно инкорпорирани во една целина, додека кај машките се фрагментирани, односно иако познаваат одделни аспекти и прашања од воспитната работа, сепак истите не се вградени во една заокружена целина.

Во Табела 37 е даден целосен приказ на освоените бодови од тестот на знаење според полот на испитаниците.

Табела 37: Освоени бодови на тестот на знаење според полот на испитаниците

Освоени бодови	Машки	Женски
Вкупно N	120	254
Min.	7	11
Max.	29	28
Mean	19.4	21.2

Според прикажаните резултати може да се констатира дека минималните вредности изнесуваат 7 кај машките и 9 кај женските, а максималните 29 кај женските и 28 кај машките испитаници. Просечната вредност на вкупниот број на освоени бодови кај женските испитаници изнесува 21.2 и е поголема од просечната вредност кај машките, каде изнесува 19.4.

Во следната Табела 38 е прикажано колку од испитаниците од различен пол освоиле повеќе, односно помалку од 60% од вкупниот број на бодови.

Табела 38. Преглед на освоени бодови над 60% според варијаблата пол

	Машки	Женски
Студенти кои освоиле повеќе од 60% од вк.бодови	74	189
	61.7%	74.4%
Студенти кои освоиле помалку од 60% од вк.бодови	46	65
	38.3%	25.6%
Вкупно	120	254
	100.0%	100.0%

И според вкупниот број на бодови подобри резултати постигнале женските испитаници од кои 74.4% освоиле над 60%. Кај машките тој процент изнесува 61.7%. Помалку од 60% освоиле 38.3% од машките и 25.6% од женските испитаници.

Врз основа на сите прикажани резултати, заклучуваме дека постојат разлики во познавањето на содржините од областа на методиката на воспитна работа според полот на испитаниците. Следствено, ***петтата хипотеза*** која гласи „Не постојат разлики во познавањето на содржините од областа на методиката на воспитна работа според полот на испитаниците" ***се отфрла.***

2.3. Утврдување на разлики во познавање на содржините од областа на методиката на воспитна работа според варијаблата факултет

Врз основа на сите досега анализирани резултати ги извлекуваме следниве заклучоци кои се однесуваат на разликите помеѓу студентите – идни наставници кои студираат на различни факултети:

- Од вкупно 25 ајтеми, статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен факултет се утврди кај 14 ајтеми кои се однесуваат на смислата и целта на воспитната работа, нејзините компонентите, воспитниот процес, односот наставник-ученик, искажувањето емоции и способноста за емпатија, употребата на критика, реализирање на воспитната работа надвор од наставата и методите на воспитна работа.

Во Табела 39 е даден целосен приказ на освоените бодови од тестот на знаење според факултетот.

Табела 39: Освоени бодови на тестот на знаење според факултетот на кој студираат испитаниците.

Освоени бодови	Филолошки факултет	ФФК	ПМФ	Музичка Академија
Вкупно N	200	59	94	21
Min.	12	13	11	15
Max.	29	27	28	26
Mean	20.6	18.9	18.9	20.9

Минималните вредности се движат помеѓу 11 и 15, а максималните помеѓу 26 и 29. Според добиените просечни вредности, најдобри резултати имаат студентите од Музичката академија (20.9) и од Филолошкиот факултет (20.6). Послаби резултати имаат студентите од ФФК и ПМФ (18.9).

Подеталната анализа пак, покажа дека студентите од Филолошкиот факултет имаат најмногу целосно точни одговори во однос на студентите од другите факултети.

Во Табела 40 е прикажано колку од испитаниците од различен факултет освоиле повеќе, односно помалку од 60% од вкупниот број на бодови.

Табела 40. Преглед на освоени бодови над 60% според варијаблата факултет

	Филолошки	**ФФК**	**ПМФ**	**Музичка академија**
Студенти кои освоиле повеќе од 60% од вк.бодови	163	34	49	17
	81.5%	57.6%	52.1%	81.0%
Студенти кои освоиле помалку од 60% од вк.бодови	37	25	45	4
	18.5%	42.4%	47.9%	19.0%
Вкупно	200	59	94	21
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Според прикажаните резултати се забележува голема разлика помеѓу студентите од различни факултети. 80% од студентите од Филолошки факултет и Музичка академија освоиле повеќе од 60%, додека значително е помал процентот на студенти од ФФК (57.6%) и ПМФ (52.1%) кои освоиле над 60% од вкупниот број на бодови.

Врз основа на овие резултати заклучуваме дека постојат разлики во познавањето на содржините од областа на Методиката на воспитна работа според факултетот на кој студираат студентите. Според тоа, шестата хипотеза се прифаќа.

Утврдените разлики во знаењата на студентите од различните факултети нè упатуваат на размислување кои би можеле да бидат причините на кои се должат овие разлики. Во продолжение ќе наведеме неколку од можните причини:

Преку претходно извршената анализа на програмите на наставните предмети преку кои студентите се стекнуваат со знаења од областа на Методиката на воспитна работа, дојдовме до заклучок дека тие се релативно слични на различни факултети и универзитети. Ова нè наведува на потребата од пошироко барање на причините и факторите кои би можеле да имаат влијание студентите од одредени факултети да постигнат послаби резултати на тестот на знаење.

✓ Како една од можните причини би можела да биде општиот став на наставниот кадар од одреден факултет, во однос на оспособувањето на студентите – идни наставници за настава и воспитна работа. Водејќи се од потребата на студентите да им ги пренесат знаењата од одредената научна област, можеби премногу се дава акцент и се нагласува стручното оспособување на студентите, за сметка на што се занемарува

или намалува важноста и значењето на оспособувањето на студентите за нивната идна професија, наставничката професија. Врз ова може да има влијание и сфаќањето или целокупната филозофија на одделниот факултет како институција или личните ставови на поединци од наставниот кадар, во однос на тоа за што треба да се оспособат студентите, односно дали се дава предност и се става поголем акцент и поголемо значење на оспособување на студентите за соодветната струка или на подготовка за наставничкиот позив. Секако, ова го наведуваме само како една хипотеза која би требало да се провери преку соодветно истражување и преку кое ќе се дојде до поконкретни резултати.

✓ Од друга страна, анализата на наставните програми покажа дека е мал бројот на предметите, следствено и планираната ангажираност на студентите, преку кои тие се оспособуваат за реализација на воспитната работа. Ова би можело да влијае врз односот на студентите кон истите, а со тоа и врз нивната мотивираност и ангажираност во совладувањето на предвидените содржини.

✓ Заклучокот изведен за претходната хипотеза за која се утврди дека постојат разлики во знаењата помеѓу испитаниците од различен пол, исто така може да има влијание врз добиените резултати за разликите помеѓу студентите од различни факултети. Овде пред сè, мислиме на фактот дека на Филолошкиот факултет е поголем бројот на студенти од женски пол, кои се покажаа и како подобри на тестот на знаење, наспроти на пример, машките студенти чиј број е поголем на ФФК. И ова би можело да биде еден од факторите кои можеле да имаат одредено влијание на крајните резултати.

✓ На крај, како еден од можните фактори би ги навеле субјективните аспекти, односно интересот, мотивираноста и ангажманот на секој студент.

3. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА ИСПИТАНИЦИТЕ ЗА ЗНАЧЕЊЕТО И ВАЖНОСТА НА ВОСПИТНАТА РАБОТА

3.1. Ставовите на студентите од наставничките факултети за значењето и важноста на воспитната работа

Ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа беа испитувани преку вториот дел од батеријата на инструменти наменета за студентите. Овој дел беше составен од осум прашања.

Првото прашање претставуваше скала на рангови составена од осум тврдења. Испитаниците требаше да одредат во кој степен ги прифаќаат дадените тврдења. Беа понудени следните степени на прифаќање: 1-Воопшто не се согласувам, 2-Не се согласувам, 3-Се согласувам и 4-Потполно се согласувам. Тврдењата од ова прашање се однесуваа на два аспекти, односно првите три тврдења се однесува на личноста на наставникот, а следните пет на реализацијата на воспитните и образовните задачи.

Од останатите прашања од анкетниот лист, пет беа од затворен, а две од отворен тип. Преку нив се испитуваа ставовите на студентите за доменот на воспитната работа, авторитетот и угледот на наставникот, начинот на воспоставување дисциплина и мислења на студентите за поставеноста на наставните програми на факултетите.

Во продолжение ќе извршиме анализа на резултатите. Добиените податоци се прикажани во една табела, според начинот на прикажување применет при претходната анализа. Почетните три тврдења од првото прашање се однесуваат на личноста на наставникот.

Првото тврдење гласи: „Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот". Од вкупно 374 испитаници, 218 испитаници (58.3%) одговориле дека се согласуваат, а 91 испитаник (24.3%) потполно се согласуваат. Спротивен одговор, односно дека не се согласуваат, дале 55 испитаници (14.7%) и 10 испитаници (2.7%) кои воопшто не се согласуваат.

Во овој случај преовладуваат испитаниците кои се согласуваат (82.6%), наспроти оние кои не се согласуваат (27.4%) со даденото тврдење.

1.1.Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот.

Табела 41. Наставникот како фактор во изградување на личноста на ученикот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	3	7	5	1	4	0	10
	2.5%	2.8%	2.5%	1.7%	4.3%	0.0%	2.7%
2 –Не се согласувам	17	38	29	4	16	6	55
	14.2%	15.0%	14.5%	6.8%	17.0%	28.6%	14.7%
3 – Се согласувам	73	145	109	41	59	9	218
	60.8%	57.1%	54.5%	69.5%	62.8%	42.8%	58.3%
4-Потполно сесогласувам	27	64	57	13	15	6	91
	22.5%	25.2%	28.5%	22.0%	15.9%	28.6%	24.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

χ^2	χ^2= 0.495	χ^2 = 14.654	
df	df = 3	df = 9	
p	p = 0.920	p = 0.101	

Mean (3.04) Skewness (-0.52) Kurtosis (0.45)

Овие резултати се потврдуваат и со останатите статистички параметри, односно просечната вредност на добиените одговори изнесува (3.04) и е во рамките на третиот степен на прифаќање (се согласувам). Дистрибуцијата на резултатите е умерено негативно асиметрична (Skewness -0.52), бидејќи најголем дел од резултатите се распоредени околу третиот и четвртиот степен на прифаќање, а резултатите според вредноста за (Kurtosis 0.45) се хомогени, односно распоредени во сите понудени категории.

Преку добиената вредност за χ^2 тестот се утврди дека не постојат разлики според полот и факултетот на кој студираат студентите. Сепак, од прикажаните резултати се издвојуваат одговорите на студентите од ФФК од кои најголем дел се согласуваат со тврдењето (вкупно 91.5%) и наспроти тоа, значителен процент од студентите од Музичката академија кои не се согласуваат (28.5%).

Со второто тврдење: „Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците", се согласуваат вкупно 327 испитаници (87.4%), од кои 137 испитаници (36.6%) целосно се согласуваат, додека не се согласуваат вкупно 47 испитаници (12.6%). Резултатите се прикажани во Табела 42.

1.2.Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците.

Табела 42. Влијанието на угледот и авторитетот на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	2	2	3	0	1	0	4
	1.7%	0.8%	1.5%	0.0%	1.1%	0.0%	1.1%
2 –Не се согласувам	6	37	25	3	14	1	43
	5.0%	14.6%	12.5%	5.1%	14.9%	4.8%	11.5%
3 – Се согласувам	61	129	100	29	50	11	190
	50.8%	50.8%	50.0%	49.2%	53.2%	52.4%	50.8%
4-Потполно сесогласувам	51	86	72	27	29	9	137
	42.5%	33.9%	36.0%	45.7%	30.8%	42.8%	36.6%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 8.738		χ^2 = 7.876				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.033		p = 0.547				

Mean (3.22) Skewness (-0.53) Kurtosis (-0.02)

Просечната вредност изнесува (3.22), а вредностите за Skewness (-0.53) и Kurtosis (-0.02) се во рамки на нормалните граници.

Иако најголем дел од испитаниците од двата пола се согласуваат со тврдењето, сепак овој став е поизразен кај машките (вкупно 93.3%), додека пак дел од женските испитаници не се согласуваат со тврдењето (15.4%). Следствено на ова, утврдено е

постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од машки и женски пол. Ова ќе наведува на заклучокот дека машките и женските испитаници различно го вреднуваат влијанието на авторитетот и угледот на наставникот од аспект на воспитното делување.

Во однос на факултетот на кој студираат, не е утврдено постоење на статистички значајна разлика, но евидентно е дека најголем дел од студентите од ФФК и Музичката академија се согласуваат со ова тврдење (95%), додека дел од студентите од Филолошки факултет и ПМФ не се согласуваат со истото (околу 14%).

Третото тврдење гласи: „Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците". Со ова тврдење се согласуваат вкупно 359 испитаници (96%), од кои 60,2% потполно се согласуваат, а не се согласуваат вкупно 15 испитаници (4%). Табела 43

1.3.Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците

Табела 43. Наставникот како пример за учениците

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	1	4	4	0	1	0	5
	0.8%	1.6%	2.0%	0.0%	1.1%	0.0%	1.3%
2 –Не се согласувам	5	5	6	1	2	1	10
	4.2%	2.0%	3.0%	1.7%	2.1%	4.8%	2.7%
3 – Се согласувам	45	89	64	21	45	4	134
	37.5%	35.0%	32.0%	35.6%	47.9%	19.0%	35.8%
4-Потполно сесогласувам	69	156	126	37	46	16	225
	57.5%	61.4%	63.0%	62.7%	48.9%	76.2%	60.2%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 2.154		χ^2 = 11.991				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.541		p = 0.214				

Mean (3.54) Skewness (-1.38) Kurtosis (2.37)

Следствено, пресметаните статистички параметри ја покажуваат тенденцијата на согласување и потполно согласување со тврдењето. Имено, просечната вредност изнесува (3.54), а дистрибуцијата е високо негативно асиметрична (Skewness -1.38) наклонета на десната страна. Вредноста за Kurtosis (2.37) иако е висока, сепак е во рамки на вообичаените граници.

За ова тврдење не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

****

Од погоре интерпретираните резултати може да се заклучи дека:

❖ Најголем дел од испитаниците (85-95%) се согласуваат дека наставникот со својот углед и авторитет, со особините и начинот на однесување претставува моќен и важен фактор во изградувањето на личноста на ученикот.

➢ Во прилог на овој заклучок се добиените високи просечни вредности (3.04 за првото тврдење, 3.22 за второто и 3.54 за третото тврдење), што покажува дека тенденцијата во одговорите на испитаниците се движи од согласување кон потполно согласување со дадените тврдења.

➢ За тврдењата кои се однесуваат на личноста на наставникот не постојат разлики ниту според полот ниту според факултетот на кој студираат студентите, со исклучок на второто тврдење каде се утврди дека машките испитаници придаваат поголемо значење на важноста на авторитетот и угледот на наставникот.

Следните пет тврдења се однесуваат на реализацијата на воспитните и образовните задачи. Целта е преку нив да се испитаат ставовите на студентите за важноста на воспитната работа и реализацијата на воспитните задачи во однос на образовните, односно да се испита дали постои тенденција на придавање на поголема важност на едните наспроти другите задачи.

Со тврдењето: „Пренесувањето на знаењата претставува приоритет во работата на наставникот", се согласуваат вкупно 333 испитаници (89%), од кои 162 испитаници (43.3%) целосно се согласуваат. Спротивен став имаат вкупно 41 испитаник (11%) Табела 44.

1.4.Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот.

Табела 44. Приоритет во работата на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	4	7	8	0	3	0	11
	3.3%	2.8%	4.0%	0.0%	3.2%	0.0%	2.9%
2 –Не се согласувам	10	20	19	3	7	1	30
	8.3%	7.9%	9.5%	5.1%	7.4%	4.8%	8.0%
3 – Се согласувам	57	114	89	30	40	12	171
	47.5%	44.9%	44.5%	50.8%	42.6%	57.1%	45.7%
4-Потполно сесогласувам	49	113	84	26	44	8	162
	40.9%	44.5%	42.0%	44.1%	46.8%	38.1%	43.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.487		χ^2 = 6.326				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.922		p = 0.707				

Mean (3.29) Skewness (-0.97) Kurtosis (0.90)

И во овој случај, во прилог на резулатите е добиената просечна вредност која изнесува (3.29). Најголем дел од резултатите се распоредени на десната страна, поради што и дистрибуцијата е близу до високо негативно асиметрична (Skewness -0.97), а

според вредноста за Kurtosis (0.90) резултатите се хомогени, односно распоредени во сите категории на одговори.

Не постојат статистички значајни разлики во ставовите помеѓу студентите од различен пол и факултет.

Во следната Табела 45 се прикажани одговорите на петтото тврдење, кое се однесува на важноста за реализација на воспитните задачи. Со ова тврдење се согласуваат најголем дел од испитаниците, вкупно 337 (90.1%), а не се согласуваат вкупно 37 испитаници (9.9%), од кои 7 испитаници воопшто не се согласуваат.

1.5.Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи.

Табела 45. Остварување на воспитните наспроти образовните задачи

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	5	2	5	1	1	0	7
	4.2%	0.8%	2.5%	1.7%	1.1%	0.0%	1.9%
2 –Не се согласувам	12	18	10	8	9	3	30
	10.0%	7.1%	5.0%	13.6%	9.6%	14.3%	8.0%
3 – Се согласувам	71	135	99	38	58	11	206
	59.2%	53.1%	49.5%	64.4%	61.7%	52.4%	55.1%
4-Потполно сесогласувам	32	99	86	12	26	7	131
	26.7%	39.0%	43.0%	20.3%	27.6%	33.3%	35.0%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 9.896		χ^2 = 18.571				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.019 p<0.05		p = 0.029 p<0.05				

Mean (3.23) Skewness (-0.68) Kurtosis (0.82)

Просечната вредност на добиените одговори е 3.23. Останатите статистички показатели Skewness (-0.68) и Kurtosis (0.82) се во рамки на границите на нормалата.

Утврдено е постоење на статистички значајна разлика во ставовите на испитаниците според двете тестирани варијабли.

Според полот, иако и кај двете групи е поголем процентот на испитаници кои се согласуваат со ова тврдење, кај женските преовладува тенденцијата на согласување, додека во однос на нив, значителен е бројот на машки испитаници кои имаат спротивен став, односно (воопшто) не се согласуваат со тврдењето дека реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи.

Според факултетот, во тврдењата се согласувам и потполно се согласувам повеќе партицираат студентите од Филолошки факултет и ПМФ, додека околу 15% од студентите кои студираат на ФФК и Музичката академија не се согласуваат со ова тврдење.

Од добиените одговори на претходните две тврдења може да заклучиме дека според испитаниците преносувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот, но притоа негова подеднакво важна обврска е и реализацијата на воспитните задачи. Сепак, издвојуваме дека околу 14% од испитаниците од машки пол, од ФФК и Музичката академија не се согласуваат дека воспитните и образовните задачи имаат подеднакво важно значење, што нè наведува на заклучокот дека поголем акцент стават на реализацијата на образовните задачи.

Со шестото тврдење кое гласи: „Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот", преовладуваат испитаниците со негативен став, односно не се согласуваат вкупно 290 испитаници (77.5%), од кои 27% воопшто не се согласуваат. Спротивен став имаат вкупно 84 испитаници (22.5%).(Табела 46)

1.6. Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот.

Табела 46. Воспитувањето како обврска на родителите

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	28	73	67	10	20	4	101
	23.3%	28.7%	33.5%	16.9%	21.3%	19.1%	27.0%
2 –Не се согласувам	58	131	98	33	44	14	189
	48.3%	51.6%	49.0%	55.9%	46.8%	66.7%	50.5%
3 – Се согласувам	22	35	22	10	23	2	57
	18.3%	13.8%	11.0%	16.9%	24.5%	9.5%	15.2%
4-Потполно сесогласувам	12	15	13	6	7	1	27
	10.0%	5.9%	6.5%	10.3%	7.4%	4.7%	7.3%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 4.053		χ^2 = 17.953				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.256		p = 0.036 p<0.05				

Mean (2.02) Skewness (0.67) Kurtosis (0.05)

Од добиените одговори може да се заклучи дека најголем дел од испитаниците (77.5%) не се согласуваат со ставот дека воспитувањето е обврска исклучиво на родителите. Во формирањето на личноста на ученикот, преку воспитно делување, учествуваат и родителите и наставниците и нивната одговорност во овој процес е подеднакво голема и важна.

Просечната вредност на одговорите на ова прашање изнесува 2.02 и ја покажува тенденцијата на несогласување со тврдењето. Вредностите за Skewness (0.67) и Kurtosis (0.05) се движат во прифатените граници.

Резултатите од тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика само според варијаблата факултет. Притоа, значителен е бројот на студенти од ПМФ и ФФК (27-31%) кои се согласуваат со тврдењето дека воспитувањето е обврска на родителите, а не на наставникот. Ваквиот став може исклучително негативно да се одрази во воспитната работа, преку оградување на наставникот од процесот на воспитување на ученикот, сметајќи дека тоа е задача на родителите и ограничување на

обврските единствено во рамки на реализација на образовниот процес. Строгото разграничување на воспитната од образовната работа е неприфатливо, бидејќи тие се неделиви во единствениот воспитно – образовен процес.

Во следната табела (Табела 47) се прикажани добиените одговори на седмото тврдење кое гласи:

1.7. Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник и тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, во рамки на наставата и надвор од неа, која за тоа нуди можност.

Табела 47. Воспитно делување на наставникот преку наставата и надвор од неа

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	3	5	5	0	3	0	8
	2.5%	2.0%	2.5%	0.0%	3.2%	0.0%	2.1%
2 –Не се согласувам	9	24	17	5	11	0	33
	7.5%	9.4%	8.5%	8.5%	11.7%	0.0%	8.8%
3 – Се согласувам	73	118	87	39	54	11	191
	60.8%	46.5%	43.5%	66.1%	57.4%	52.4%	51.1%
4-Потполно сесогласувам	35	107	91	15	26	10	142
	29.2%	42.1%	45.5	25.4%	27.7%	47.6%	38.0%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 7.362		χ^2 = 19.277				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.061		p = 0.023 p<0.05				

Mean (3.24) Skewness (-0.76) Kurtosis (0.68)

Од сите испитаници, вкупно 333 испитаници (89.1%) се согласуваат со ова тврдење, од кои 142 испитаници (38%) потполно се согласуваат, додека вкупно 41 испитаник (11%) не се согласуваат.

Овие резултати покажуваат дека најголем дел од испитаниците сметаат дека наставниците треба да ги искористат сите можности за воспитно делување, притоа не ограничувајќи се само во рамки на наставата.

Просечната вредност на добиените резултати изнесува 3.24, а вредностите за Skewness (-0.76) и Kurtosis (0.68) се во рамки на нормалата.

Според вредностите добиени на χ^2 тестот, резултатите помеѓу испитаниците од различен пол се на прагот на статистичка значајност (p=0.061) што е резултат на разликите во степенот на согласување со тврдењето. Имено, додека кај женските е приближно ист процентот на согласување и потполно согласување со тврдењето (42-46%), кај машките поизразено е согласување (60.8%), наспроти потполно согласување (29.2%) со тврдењето.

Кај испитаниците од различен факултет е утврдено постоење на статистички значајна разлика во ставовите по ова прашање. Иако кај испитаниците од сите факултети преовладува согласување и потполно согласување со тврдењето, сепак околу

8-14% не се согласуваат со истото, при што ова е најизразено кај студентите од ПМФ. Исто така, би издвоиле и дека ниту еден студент од Музичката академија не одговорил дека не се согласува со ова тврдење.

За последното тврдење кое гласи: „Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации" резултатите се прикажани во Табела 48.

1.8.Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации.

Табела 48. Делување на наставникот во проблематични ситуации

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
1-Воопшто не се согл.	15	59	56	6	9	3	74
	12.5%	23.2%	28.0%	10.2%	9.6%	14.3%	19.8%
2 –Не се согласувам	55	135	103	29	48	10	190
	45.8%	53.1%	51.5%	49.1%	51.1%	47.6%	50.8%
3 – Се согласувам	41	43	28	21	29	6	84
	34.2%	16.9%	14.0%	35.6%	30.8%	28.6%	22.5%
4-Потполно сесогласувам	9	17	13	3	8	2	26
	7.5%	6.7%	6.5%	5.1%	8.5%	9.5%	7.0%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 16.457		χ^2 = 30.030				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.001 p<0.01		p = 0.000 p<0.01				

Mean (2.16) Skewness (0.44) Kurtosis (-0.20)

Кај ова тврдење се забележува извесна, но не драстична разноликост. Од 374 испитаници, со даденото тврдење не се согласуваат вкупно 264 испитаници (70.6%), додека спротивен став имаат, односно се согласуваат 110 испитаници (29.4%).

Просечната вредност на одговорите изнесува (2.16), а останатите статистички показатели (Skewness 0.44; Kurtosis -0.20) повторно се во рамките на вообичаените вредности.

Забележително е постоењето на разлики во ставовите помеѓу испитаниците од различен пол и факултет, која и во двата случаи е на ниво на значајност од 0.01.

Според полот, преовладуваат машките и женските испитаници кои (воопшто) не се согласуваат со тврдењето, но има и значителен процент на машки испитаници (вкупно 41.7%) кои се согласуваат и потполно се согласуваат, додека кај женските ваков став имаат 23.6%.

Во однос на факултетот на кој студираат студентите, значително е висок процентот на испитаници (35-40%) кои се согласуваат со ова тврдење, а кои се студенти на ФФК, ПМФ и Музичката академија, наспроти пониските проценти на студенти од Филолошки факултет (20%) со ваков став.

Од ова произлегува заклучокот дека околу 40% од испитаниците од машки пол, студенти на ФФК, ПМФ и Музичка академија воспитното делување на наставникот го ограничуваат само на одредени проблематични ситуации.

****

Од погоре анализираните одговори кои се однесуваат на реализацијата на воспитните и образовните задачи, може да ги извлечеме следниве заклучоци:

❖ Најголем дел од испитаниците (околу 90%) сметаат дека пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот.

❖ Ист е процентот на студенти (90%) кои сметаат дека реализацијата на воспитните задачи е подеднакво важна обврска на наставникот.

➢ За ова тврдење, одговорите помеѓу студентите од различен пол и факултет се статистички значајни. Од овој аспект, кај женските испитаници поизразени се ставовите кои се движат во насока на давање подеднакво важно значење на реализацијата на воспитните и на образовните задачи. Иако истите ставови се присутни и кај машките испитаници, сепак тие се со помал степен на прифаќање. Кај нив се издвојуваат околу 14% од ФФК и Музичката академија кои поголемо значење ѝ придаваат на реализацијата на образовните задачи.

❖ Висок е процентот на испитаници (89%) кои сметаат дека наставникот треба да ги користи сите можности за воспитно делување, како во рамки на наставата така и надвор од неа, додека 11% сметат треба да се реализираат само преку наставата.

➢ Разликите помеѓу студентите од различен пол се на граница на значајност, а кај студентите од различни факултети мислењата значително се разликуваат.

❖ Околу 78% од испитаниците не се согласуваат со ставот дека воспитувањето е обврска само на родителите, додека околу 23% сметаат дека е само нивна обврска, а не на наставникот.

➢ По ова прашање, различни се ставовите на студентите од различен факултет, односно дел од студентите од ФФК и ПМФ воспитувањето го определуваат како обврска на родителите, а не на наставникот.

❖ 70% од испитаниците сметаат дека воспитно треба да се делува во секоја ситуација, додека останатите дури 30% воспитното делување на наставникот го ограничуваат само на одредени проблематични ситуации. Ова нè наведува на заклучокот дека овие испитаници не ја исклучуваат потребата од воспитно делување на наставникот, но ја ограничуваат само на проблематични ситуации.

➢ Статистички значајно се разликуваат ставовите по ова прашање на испитаниците од различен пол и факултет. Овој став го застапуваат околу 35-40% од машките испитаници, студенти од ФФК, ПМФ и Музичката академија.

Во продолжение ќе се осврнеме на одговорите добиени на останатите прашања.

Второто прашање се однесува на делувањето на надворешните неорганизирани и функционални влијанија врз ученикот. Добиените одговори се прикажани во Таб. 49.

2. Надворешните неорганизирани и функционални влијанија (врсници, средства за масовна комуникација, средината и др.) кои влијаат врз личноста на ученикот, преку својата работа наставникот треба:

а) Да ги спречи бидејќи нивното влијание е негативно.

б) Да ги селектира и организира во насока на реализација на воспитните задачи.

в) Да ја планира и усогласи воспитната работа соодветно со нивното делување.

г) Овие влијанија не се во доменот на работни обврски на наставникот.

Табела 49. Делување на неорганизирани влијанија

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
а	20	23	18	12	12	1	43
	16.7%	9.1%	9.0%	20.3%	12.8%	4.8%	11.5%
б	46	111	93	20	37	7	157
	38.3%	43.7%	46.5%	33.9%	39.4%	33.3%	42.0%
в	30	76	65	13	24	4	106
	25.0%	29.9%	32.5%	22.0%	25.5%	19.0%	28.3%
г	24	44	24	14	21	9	68
	20.0%	17.3%	12.0%	23.8%	22.3%	42.9%	18.2%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 5.684		χ^2 = 24.555				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.128		p = 0.004	p<0.01			

Од вкупниот број на испитаници, 43 испитаници (11.5%) сметаат дека наставникот ваквите влијанија треба да ги спречи, бидејќи нивното делување е негативно, според 157 испитаници (42%) тие треба да се селектираат и организираат во насока на реализација на воспитните задачи, 106 испитаници (28.3%) сметаат дека наставникот треба да ја планира и усогласи воспитната работа соодветно со нивното делување, додека според 68 испитаници (18.2%) ваквите влијанија не се во доменот на работните обврски на наставникот.

Нерганизирани се оние влијанија кои доаѓаат до учениците од надворешната средина, а кои не се организирани, осмислени и плански насочени кон некоја определена цел. Вакви се влијанијата на врсниците, средствата за масовна комуникација, средината во која живее ученикот и сл. Некои од нив се позитивни, а некои негативни, но без разлика на тоа, тие влијаат врз ученикот и неговото формирање. Задача на добриот наставник е да умее да ги селектира и правилно да ги насочи оние кои може да имаат позитивно влијание врз ученикот, но исто така и да не ги игнорира или занемари негативните, туку да знае да им објасни на своите ученици како тие може негативно да се одразат врз нив и со тоа да се намали нивното делување. Во прилог на ова одат најголем дел од добиените одговори на ова прашање (42%).

Не треба да се занемари дека дури 106 испитаници (28.3%) одговориле дека наставникот треба да ја планира и усогласи воспитната работа соодветно на делувањето на овие влијанија, што како за негативна последица може да има промена на целта и задачите на воспитната работа и изостанување на остварување на посакуваните резултати. Од овој аспект значителен е и процентот на испитаници (18.2%) според кои овие влијанија не се во доменот на работни обврски на наставникот. Занемарувањето или пак целосното игнорирање на некои, особено негативни настани и случувања, само затоа што се надвор од доменот на обврските на наставникот, понекогаш може да има

многу неповолно влијание и да нанесе голема штета чии последици може да бидат далеку поголеми од одреден постигнат успех во рамки на наставата.

Според резултатите добиени од χ^2 тестот, утврдено е дека не постојат разлики во ставовите во однос на ова прашање помеѓу испитаниците од различен пол, но дека постојат статистички значајни разлики помеѓу испитаниците – студенти според факултетот на кој студираат. Така, додека кај студентите од Филолошкиот факултет, ФФК и ПМФ преовладува ставот дека наставникот треба да ги селектира и организира овие влијанија во насока на реализација на воспитните задачи, најголем дел од студентите од Музичката академија (42.9%) сметаат дека истите не се во доменот на работните обврски на наставникот.

Следното прашање се однесува на тоа како наставникот треба да го гради својот авторитет. Одговорите се прикажани во Табела 50.

3. Како наставникот треба да го гради својот авторитет?

а) Со строгост, барања и наредби кои учениците треба да ги почитуваат.

б) Преку заемна соработка, почитување и договор со своите ученици.

в) Преку контрола дали учениците ги извршиле или не поставените задачи.

Табела 50. Градење авторитет на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
а	5	7	3	3	4	2	12
	4.2%	2.8%	1.5%	5.1%	4.3%	9.5%	3.2%
б	109	240	190	52	88	19	349
	90.8%	94.5%	95.0%	88.1%	93.6%	90.5%	93.3%
в	6	7	7	4	2	0	13
	5.0%	2.8%	3.5%	6.8%	2.1%	0.0%	3.5%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 1.803		χ^2 = 8.722				
df	df = 2		df = 6				
p	p= 0.406		p = 0.190				

Во однос на ова прашање, преовладува ставот дека авторитетот на наставникот треба се гради преку соработка, почитување и договор со своите ученици, кој го застапуваат дури 93.3%, односно 349 испитаници. Во прилог на ова се и резултатите добиени на второто тврдење од првото прашање каде 87.4% од испитаниците се изјаснија дека угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување. Односно, доколку наставникот ги почитува своите ученици, ги почитува меѓусебно воспоставените правила за соработка, тогаш и учениците ќе имаат доверба во својот наставник, со што и неговото влијание врз нивното размислување и однесување, а со тоа и врз севкупниот развој, ќе биде поголемо.

Според 12 испитаници (3.2%) наставникот својот авторитет треба да го гради со строгост, барања и наредби кои учениците треба да ги почитуваат, а според 13

испитаници (3.5%) преку контрола дали учениците ги извршиле или не поставените задачи. Ваквите ставови укажуваат на доминантен, репресивен и непоколеблив однос на наставникот кон ученикот, којшто не е пожелен и делотворен во воспитната работа, но позитивно е тоа што многу мал дел од испитаниците го застапуваат.

Според добиените резултати, не е утврдено постоење на статистички значајна разлика во ставовите помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

Четвртото прашање се однесува на дисциплината и гласи: Што сметате дека претставува воспоставувањето на дисциплина? (Табела 51)

4. Што сметате дека претставува воспоставувањето на дисциплина?

а) Воспоставување ред, тишина и услови за работа.

б) Воспоставување атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка.

в) Примена на опомени и казни.

Табела 51. Начин на воспоставување дисциплина

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
а	12	22	15	6	10	3	34
	10.0%	8.7%	7.5%	10.2%	10.6%	14.3%	9.1%
б	102	228	180	52	80	18	330
	85.0%	89.8%	90.0%	88.1%	85.1%	85.7%	88.2%
в	6	4	5	1	4	0	10
	5.0%	1.5%	2.5%	1.7%	4.3%	0.0%	2.7%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 3.946		χ^2 = 3.368				
df	df = 2		df = 6				
p	p = 0.139		p = 0.761				

Мнозинството од испитаниците, 330 испитаници (88.2%), го застапуваат ставот дека воспоставувањето дисциплина претставува воспоставување атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка. И овие резултати се потврдуваат со резултатите добиени на десеттото тврдење од седмото прашање од тестот на знаење каде 66% од испитаниците одговорија дека дисциплината не треба да се воспоставува со опомени, закани и казни.

Од останатите испитаници, за 34 испитаници (9.1%) дисциплината претставува воспоставување ред, тишина и услови за работа, а за 10 испитаници (2.7%) примена на опомени и казни.

И кај ова прашање не е утврдено постоење на статистички значајни разлики во ставовите помеѓу испитаниците од различен пол и факултет.

Петтото и шестото прашање од инструментот беа од отворен тип, со цел да се добијат побогати информации за ставовите на испитаниците, кои ќе ни послужат за изведување на посодржајни заклучоци. Преку петтото прашање се испитуваше ставот

на испитаниците за општествениот углед на наставникот, односно дали сметаат дека општествениот углед[24] на наставникот е важен од аспект на воспитната работа и зошто?

На добиените одговори најпрво е извршена квалитативна, а потоа и квантитативна анализа.

Заради полесно разгледување и изведување заклучок за добиените одговори, преку квалитативната анализа истите се категоризирани во следните 4 групи:

- ✓ Испитаници кои сметаат дека општествениот углед на наставникот е важен, од аспект на воспитната работа;
- ✓ Испитаници кои одговориле дека општествениот углед на наставникот не е важен;
- ✓ Испитаници според кои општествениот углед е делумно важен, односно дека има делумно влијание, но не е пресуден;
- ✓ Испитаници кои не одговориле на ова прашање.

Од вкупно 374 испитаници, 249 (66.58%) одговориле дека општествениот углед на наставникот е важен, 32 испитаници (8.56%) дека не е важен, 14 испитаници (3.74%) одговориле делумно, односно дека е важен, но не и пресуден, додека 79 испитаници (21.12%) не дале одговор на ова прашање. (Табела 52)

5.Колку сметате дека општествениот углед на наставникот е важен (од аспект на воспитната работа) и зошто?

Табела 52. Важност на општествениот углед на наставникот

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
Е важен	81	168	136	41	55	17	249
	67.5%	66.1%	68.0%	69.5%	58.5%	81.0%	66.6%
Не е важен	8	24	21	3	6	2	32
	6.7%	9.4%	10.5%	5.1%	6.4%	9.5%	8.6%
Делумно е важен	0	14	12	0	2	0	14
	0.0%	5.5%	6.0%	0.0%	2.1%	0.0%	3.7%
Без одговор	31	48	31	15	31	2	79
	25.8%	18.9%	15.5%	25.4%	33.0%	9.5%	21.1%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 9.230		χ^2 = 21.437				
df	df = 3		df = 9				
p	p = 0.026 p<0.05		p = 0.011 p<0.05				

❖ Најголем е бројот на испитаници кои одговориле дека угледот на наставникот е важен од аспект на воспитната работа. Причините кои ги наведуваат во прилог на овој став, се однесуваат на неколку аспекти:

[24] Во Етичкиот речник поимот „углед" се определува како висок квалитет на лично достоинство и поимот „угледен" (кој подразбира личен, кој добро изгледа, пријатен) е проширен и на *морални квалитети*: со достоинство, кој има чест, кој ужива добра оценка и доверба.

➢ **Наставникот како личност**

✓ Наставникот е пример за учениците – ова е најчесто наведуваната причина за тоа зошто е важен општествениот углед на наставникот. Според испитаниците, наставникот со своето однесување, постапки, карактерни особини и вредностите кои ги поседува претставува пример за учениците. Доколку наставникот е личност со позитивни карактерни особини, изграден систем на вредности, манифестира однесување кое е пожелно и прифатливо во општеството, тогаш тој е пример за тоа во какви личности треба да прерастат учениците.

✓ Од овој аспект, наставникот со општествен углед, којшто е признат и ценет во општеството, ќе биде почитуван и од учениците, а со тоа полесно полесно ќе стекне авторитет.

✓ Општествениот углед влијае врз формирањето слика за наставникот, па следствено на тоа се вреднува и како личност.

➢ **Работата на наставникот**

✓ Општествениот углед на наставникот се одразува врз неговата работа. Наставникот којшто учениците го доживуваат како позитивна личност, со високи морални квалитети, позитивни карактерни особини, почитуван во општеството, овие негови особини имаат позитивно влијание во неговата работа, го потпомагаат процесот на воспитната работа и се важен сегмент за успешно воспитно делување.

➢ **Однос на наставникот со учениците**

✓ Општествениот углед влијае и врз односот којшто наставникот ќе го воспостави со своите ученици. Притоа важно е наставникот да ги почитува учениците, да имаат взаемна комуникација и меѓусебна доверба, што е основа за успешно воспитно делување.

Во продолжение наведуваме неколку од одговорите на испитаниците кои одговориле дека општествениот углед на наставникот е важен.

- *„Важен е, затоа што влијае на воспитувањето и изградувањето на личноста."*
- *„Сметам дека во голема мера е значаен за воспитната работа, бидејќи само угледен наставник е вреден за почит и само угледен, примерен наставник може да стекне вистинска взаемна доверба со своите ученици."*
- *„Сметам дека е од големо значење бидејќи еден наставник треба да поседува морал, цврст карактер, силна волја и да има разбирање."*
- *„Тој е пример за учениците и тие ги забележуваат сите негови постапки во и надвор од училиштето."*
- *„Важен е, затоа што децата се огледуваат на наставникот, па дури и кога ќе го сретнат надвор од училиштето (надворешен изглед, однесување, гестови, комуникација со други личности)."*
- *„Во поголема мера е важен, затоа што наставникот треба да претставува угледна, средена и авторитетна личност, со доза на самодоверба, доволна за да можеме да ѝ веруваме и да стекнеме знаење од истата."*

- *„Сметам дека е важен, бидејќи според тоа наставникот добива почит и авторитет, а преку тоа се постигнуваат воспитно-образовните цели. Наставникот треба да биде пример, а ученикот да го достигне наставникот."*

Од ова произлегува заклучокот дека испитаниците кои одговориле дека општествениот углед на наставникот е важен, истиот го гледаат како сегмент, аспект од целокупната личност на наставникот кој има големо влијание во односот кој го воспоставува со учениците и кој влијае и позитивно се одразува на неговата воспитна работа и делување.

❖ Испитаниците кои одговориле дека општествениот углед на наставникот не е важен, како образложение за својот став наведуваат неколку аспекти кои ги сметаат за важни, наспроти општествениот углед:

➢ **Наставникот како личност** – важно е наставникот да поседува позитивни карактерни особини и квалитети на личноста, како и начинот на кој истите се манифестираат, односно како се однесува наставникот.

➢ **Работата на наставникот** – според испитаниците, важно е наставникот да умее да ги пренесе своите знаења на учениците, а општествениот углед притоа не игра важна улога.

➢ **Воспитно делување на наставникот** – главна задача на наставникот е да воспитува и образува.

➢ **Однос на наставникот кон учениците** – односот што наставникот го воспоставува со учениците е важен и тој влијае дали учениците ќе го почитуваат и во него ќе гледаат авторитетна личност. Од тоа произлегува и каква ќе биде нивната меѓусебна соработка.

Од овие одговори се забележува дека испитаниците иако дале различни одговори, образложенијата се речиси истите. Разликата во крајниот став, кај испитаниците кои одговориле дека општествениот углед не е важен, би можеле да заклучиме дека е резултат на две причини:

- ✓ Овие испитаници сметаат дека во формирањето на сликата за наставникот, неговите особини и квалитети, како и во неговата работа, општествениот углед не игра значајна улога, односно при тоа тој се занемарува и не се зема во предвид.
- ✓ Сликата која учениците ја формираат за наставникот се однесува само за наставникот во училиште, односно истата се раздвојува од сликата и претставата која општеството ја има формирано. Односно, се прави разлика во однос на тоа каква личност е наставникот во училиштето и надвор од него.

Сметаме дека една од особините на зрела личност е нејзиниот интегритет и постојаност, односно личноста и нејзините квалитети и вредности се манифестираат во нејзиното однесување. Тоа подразбира дека личноста се однесува исто во исти или слични ситуации. Така, доколку еден наставник се однесува примерно, ги почитува

луѓето со кои се среќава во своето секојдневие, во општествената средина, исто ќе се однесува и во училиште со своите ученици.

Во продолжение наведуваме некои од одговорите на испитаниците:

- *„Се додека наставникот успешно ја врши својата работа, посветен е на неа и поседува квалитети и позитивни лични карактерни особини, неговиот општествен углед воопшто не е важен."*
- *„Не. Обврска на наставникот е да оствари заемна соработка со учениците, да ги обучува и оспособи, а угледот не игра толку важна улога."*
- *„Не, затоа што е важно за учениците да го присвојат знаењето на наставникот. Угледот и други слични компоненти не играат голема улога во воспитниот процес."*
- *„Наставникот со својот општествен углед, добар или лош, мислам дека не влијае врз учениците, затоа што угледот не може да воспитува и образува, наставникот може."*
- *„Не, затоа што и да има добар општествен углед не значи дека е добар воспитувач и обратно."*
- *„Не сметам дека има некакво влијание, колку тој може да го пренесе знаењето е доволен фактор."*

Од прикажаните одговори на дел од испитаниците кои одговориле дека општествениот углед на наставникот не е важен, може да се заклучи дека улогата на наставникот се ограничува само на пренесување на знаења, со што целосно се занемарува воспитната компонента.

Друго што може да се забележи е дека се прави и строга дистинкција помеѓу воспитното делување на наставникот и наставникот како личност. Овде би напоменале дека воспитното делување наставникот не го врши само со примена на методите на воспитна работа во рамки на наставата. Во овој процес, особено е важна и личноста на наставникот во целина, со сите свои лични особини, морални квалитети, вредности, ставови, општествен углед, авторитет и начин на однесување. Затоа се наметнува прашањето дали и колку општествениот углед на наставникот можеме да го издвоиме и разликуваме од неговото воспитно делување. Вакво разграничување делумно би можеле да направиме од аспект на тоа колку наставникот е успешен во пренесувањето на знаењата на учениците, за што е потребна посебна педагошко-дидактичка подготовка. Тогаш во овој случај би можеле да кажеме дека иако наставникот има општествен углед, не мора да значи дека знае добро да ги пренесе знаењата на учениците.

- Иако е мал бројот на испитаници кои одговориле дека општествениот углед на наставникот е делумно важен, односно е важен, но не и пресуден, ќе забележиме дека овој став го образложуваат со тоа што сметаат дека постојат поважни работи во работата на наставникот на кои треба да се обрне поголемо внимание, како што се пренесување на знаења, стручност на наставникот, односот кој го гради со своите ученици, но сепак истите нагласуваат и дека општествениот углед иако не е најважен, сепак има влијание и е потребен. Следат неколку одговори на испитаници кои го застапуваат овој став.

- *„Општествениот углед не е најважен, но во доволна мерка е потребен за да ја добие почитта од учениците."*

- *„Е важен, но не е од некое пресудно значење, затоа што има поважни работи кои треба да ги поседува (стручност во професијата, знаење)."*

Иако одговорите на ова прашање беа од отворен тип кои како такви се попогодни за квалитативна анализа, сепак извршивме и квантитативна анализа, со цел да се утврди дали постојат статистички значајни разлики според испитуваните варијабли. Следствено според резултатите од χ^2 тестот, утврдено е дека постојат разлики во ставовите на испитаниците според полот и факултетот на кој студираат.

Според варијаблата пол, најголем дел од испитаниците (66.5%) од машки и женски пол сметаат дека општествениот углед на наставникот е важен. Разлики се забележуваат во категориите на одговори дека општествениот углед на наставникот не е важен или дека е делумно важен, при што поголем е процентот на вакви одговори кај испитаниците од женски пол. Кај машките преовладуваат поголем процент на одговори дека општествениот углед е важен.

Одговорите добиени на ова прашање се совпаѓаат со одговорите на второто тврдење од првото прашање (Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците). Заклучокот кој може да го извлечеме е дека машките испитаници му придаваат поголемо значење на авторитетот на наставникот и го сметаат како фактор кој има важно значење и улога во реализацијата на воспитната работа.

Според факултетот на кој студираат, забележителен е поголемиот процент на одговори на студентите кои студираат уметност, во однос на студентите од другите факултети, дека општествениот углед на наставникот е важен. Причината за ова може да ја бараме во самата природа на нивната идна професија, односно уметникот како личност која се реализира преку својата работа - уметноста и потребата која ја има неговата работа да биде забележана и призната од општествената средина, што секако се одразува и на општествениот углед.

На крај во однос на ова прашање, може да заклучиме дека најголем дел од испитаниците сметаат дека општествениот углед на наставникот е важен, бидејќи личните особини и односот којшто го воспоставува со учениците позитивно влијаат на неговото воспитно делување врз учениците. Останатите студенти кои одговориле дека не е важен или е делумно важен сметаат дека е потребно наставникот да има позитивни лични особини и да биде стручен во својата работа, иако општествениот углед не игра значајна улога или е потребен, но не и најважен. Преку ваквите ставови, воочливо е нагласувањето на образовната на сметка на занемарување на воспитната компонента во работата на наставникот.

Шестото прашање се однесува општо на работата на наставникот и гласи: „Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание за да се каже дека е успешен наставник?" Од вкупно 374 испитаници, 301 испитаник (80.48%) одговориле, а 73 испитаници (19.52%) не дале одговор на ова прашање.

И кај ова прашање, преку квалитативна анализа на добиените одговори издвоивме четири аспекти во работата на наставникот кои испитаниците ги навеле. Тие се:

- Реализирање на образовната компонента;
- Реализирање на воспитната компонента;
- Личноста на наставникот и
- Односот на наставникот кон учениците.

Овде ќе нагласиме дека во само мал дел од одговорите на испитаниците се наведени сите овие аспекти на работата на наставникот, додека кај поголемиот дел се содржани само одредени аспекти. Најчесто акцентот е ставен на пренесувањето на знаења и на односот со учениците или пак на некои особини на наставникот. Подолу изнесеното претставува синтеза од сите добиени одговори и служи за да ни даде целосен увид во ставовите на испитаниците за тоа на што наставникот треба да обрнува внимание во својата работа за да се каже дека е успешен наставник.

Во следната Табела 53 преку дадените фреквенции и процентуално е прикажано колку испитаници ги издвоиле секој од одредените аспекти. Овде би сакале да напомениме дека бидејќи кај некои испитаници е наведен повеќе од еден аспект од работата на наставникот, вкупните фреквенции не соодветствуваат со вкупниот број на испитаници.

6. Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже дека е успешен наставник?

Табела 53. Услов за успешен наставник

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
Образовна компонента	45	126	104	17	41	9	171
	31.0%	38.7%	38.7%	24.6%	37.6%	37.5%	36.3%
Воспитна компонента	13	26	25	4	7	3	39
	9.0%	8.0%	9.3%	5.8%	6.4%	12.5%	8.3%
Личноста на наставникот	17	26	22	8	9	4	43
	11.7%	8.0%	8.2%	11.6%	8.3%	16.7%	9.1%
Однос Н-У	38	102	86	21	27	6	140
	26.2%	31.3%	32.0%	30.4%	24.8%	25.0%	29.7%
Без одговор	32	46	32	19	25	2	78
	22.1%	14.1%	11.9%	27.5%	22.9%	8.3%	16.6%
Вкупно	145	326	269	69	109	24	471
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	$\chi^2 = 7.977$		$\chi^2 = 20.946$				
df	df = 4		df = 12				
p	p = 0.092		p = 0.051				

Од прикажаните резултати се забележува дека испитаниците најчесто ја издвојувале реализацијата на образовната компонента, 171 испитаник (36.31%) и воспоставување на правилен однос помеѓу наставникот и ученикот, што го навеле 140 испитаници (29.72%). Значително е помал бројот на испитаници чии одговори се однесуваат на важноста на личноста на наставникот, 43 испитаници (9.13%) и на реализацијата на воспитната компонента, само 39 испитаници (8.28%).

Во продолжение ќе направиме краток приказ на тоа што испитаниците подразбираат и вклучуваат во секој од овие аспекти.

❖ Реализација на ***образовната компонента*** – се однесува на начинот на кој наставникот го пренесува своето знаење на учениците. Според испитаници, во својата работа наставникот треба: да знае како да го привлече вниманието на учениците за соодветната наставна содржина; да создаде поволна атмосфера за работа, за време на часот да постои дисциплина, часот да биде интересен и исполнет со позитивна енергија; да умее содржините да ги пренесе на едноставен и разбирлив начин; да го реализира наставниот план и предвидените задачи; да ја усогласи наставната програма со способностите и интересите на учениците; да користи различни методи на работа и да биде креативен; постојано да ги поттикнува и насочува учениците, да ги поттикнува да стекнат нови умеења и навики, да го следи нивниот напредок и постигнатите резултати; да ги вклучува учениците во предавањето и наставата да биде интерактивна.

❖ Во однос на реализацијата на ***воспитната компонента*** наставникот треба: да обрнува подеднакво внимание на воспитната како и на образовната компонента; да влијае на формирање на личноста на ученикот; да поттикнува дискусии и дебати за теми надвор од предвидените содржини, со цел формирање на ставови кај учениците, да користи примери од секојдневниот живот и да обрнува внимание на однесувањето на учениците.

❖ ***Личност на наставникот*** - според испитаниците наставникот треба да биде: личност со цврст карактер, со своето однесување да претставува пример за учениците, да биде почитуван, добар, доверлив, морален, угледен, ценет, принципиелен, одговорен; да биде исполнителен, точен, педантен, со убав надворешен изглед, љубезен, насмеан, ведар, со смисла за хумор, комуникативен; да биде со позитивен став, смирен, толерантен, но и строг во одредени ситуации; да има соодветна професионална и педагошка подготовка.

❖ Во ***односот кон учениците*** наставникот треба: да ги почитува, да умее да ги сослуша, да ги разбере и да им пружи помош кога им е потребно, да се грижи за своите ученици; да изгради однос на доверба, соработка, взаемно почитување, меѓусебно разбирање, да изгради пријателски однос; да обрне внимание на чувствата на учениците и нивната емоционална состојба, да ги советува кога тоа е потребно; да има еднаков однос кон сите ученици, на сите да им посветува внимание; да ги почитува нивните мислења и интереси, да ги поттикнува слободно да ги искажат своите ставови и да постои двонасочна комуникација.

Во продолжение ќе наведеме некои од дадените одговори на ова прашање кои ги содржат сите или само дел од претходно наведените аспекти на работата на наставникот. На прашањето: „Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже дека е успешен наставник?“ дел од испитаниците одговориле:

- *„На воспоставување на складна работна атмосфера, хармоничен, фер и принципиелен однос со учениците и во голема мера да постои почитување и од двете страни, да се постигне потребната мотивација кај ученикот за да постои подобра и поефикасна соработка.“*

- *„Најпрвин на направи атмосфера за работа, да изгради взаемен однос со учениците преку кој ќе биде почитуван, а од друга страна пак отворен за соработка со учениците."*
- *„Треба да биде отворен во работата, со умерена строгост и дисциплина, исто така со перфектен однос кон ученикот за да оствари меѓусебна соработка, разбирање и мобилизирање на учениците во работата од аспект на интересирање."*
- *„Да ги слуша проблемите на своите ученици во секое време, да е слободен за нивни активности, проблеми, да им помага во она што им претставува тешкотија, да е хуман, љубезен и секогаш позитивен и насмеан"*
- *„Секој наставник треба да се обиде и да успее да создаде опуштена и позитивна средина, воспитна средина бидејќи само во таква средина можат успешно да се исполнат образовните задачи и цели. Само со доверба и разбирање за своте ученици ќе се постигнат добри резултати."*
- *„На начинот на излагање на материјалот што го предава и воспоставување темпо кое учениците можат да го следат и помагање кога некој од нив има проблем со материјалот."*
- *„Да се однесува принципиелно, да не биде ниту премногу строг ниту попустлив кон учениците, да има разбирање при потешкотии, да им помага."*
- *„Да воспостави добра комуникација со учениците, бидејќи на таа основа тие ќе имаат поголема мотивација за учење."*
- *„На својата личност. Наставник со изградена личност, со цврст карактер е вистински наставник и пример за своите ученици."*

Од детелната анализа на добиените одговори може да заклучиме дека најголем дел од испитаниците при одредувањето што е тоа што го прави еден наставник успешен во својата работа, акцентот го стават на некои од аспектите, додека мал е бројот на испитаници кои во својот одговор ги опфатиле сите аспекти. Исто така се забележува дека приоритет се дава на реализацијата на образовните задачи, на пренесување на знаење, методите за работа кои ги користи наставникот, како и мотивирање на учениците, создавање на работна атмосфера и следствено реализација на наставниот план, како и придавање на особена важност на односот кој наставникот го воспоставува со ученикот, меѓусебно почитување, како и тоа дека наставникот треба да им помага на учениците и да ги сослуша и да има разбирање за нивните проблеми. Значително поретко испитаниците ја издвоиле реализацијата на воспитната компонента и личноста на наставникот.

Овие ставови на испитаните студенти имплицираат на кои аспекти во иднина како наставници тие би се фокусирале, а кои би биле помалку застапени или занемарени и најверојатно е дека во одреден степен и ќе се пресликаат во нивната работа. Сепак, не треба да се заборави дека станува збор за студенти кои сеуште се во период на формирање како личности, но и како идни наставници и дека врз нивните ставови влијание има нивната моментална положба, односно дека се стават во позиција на ученик/студент во односот наставник-ученик. Ваквиот агол на перцепирање на овие прашања допрва треба суштински да се збогати и развие, односно на еден начин да еволуира и тие себеси првенствено да се перцепираат како наставници по завршување на иницијалното образование и стекнување на одредено работно искуство.

За крај, ќе заклучиме дека за да биде успешен, наставникот треба истовремено да обрнува внимание на повеќе аспекти од својата работа, а не само на пренесување на знаења. Работата на наставникот и неговата улога е комплексна и бара негова соодветна подготвеност како од аспект на педагошка и стручна подготвеност, така и поседување на одредени карактерни особини и комуникациски вештини.

На одговорите од ова прашање исто така беше пресметан χ^2 и добиените вредности покажаа дека не постои статистички значајна разлика според полот на испитаници, но разлика е утврдена според факултетот на кој тие студираат.

Иако не беше утврдено постоење на значајни разлики во ставовите на испитаниците според полот, сепак ќе забележиме дека мали разлики се забележуваат во одговорите кои се однесуваат на односот помеѓу наставникот и ученикот. Притоа, поголем процент (31.3%) е забележан кај женските испитаници, што ни укажува на заклучокот дека женските повеќе посветуваат внимание на воспоставувањето интерперсонални односи. Забележливи се и мали разлики во однос на реализацијата на образовната компонента, каде поголем е процентот на одговори кај женските испитаници (38.7%), наспроти (31.0%) машките.

Според факултетот забележително е дека студентите од Филолошки факултет, ПМФ и Музичка академија најчесто ја издвоиле образовната компонента (околу 38.7%), додека студентите од ФФК, односот помеѓу наставникот и ученикот (30.4%). Кај испитаниците од сите факултети евидентен е исклучително нискиот процент на одговори (5% - 12%) во кои се издвојува воспитната компонента.

Последните две прашања се однесуваат на застапеноста на содржини од областа на Методиката на воспитна работа во наставните програми на факултетите и на оспособеноста на студентите – идни наставници за воспитна работа.

Преку седмото прашање се испитуваше ставот на испитаниците за застапеноста на содржини од областа на воспитната работа во наставните програми на факултетите.

Најголем дел од испитаниците, 217 испитаници (58%) одговориле дека во наставните програми постојат содржини преку кои идните наставници се оспособуваат за воспитна работа, но дека тие не се доволни. Според 113 испитаници (30.2%) постојат доволно содржини, а додека 44 испитаници (11.8%) сметаат дека не постојат доволно содржини. Одговорите се прикажани во Табела 54.

7. Во наставните програми на факултетите:

а) Постојат доволно содржини преку кои идните наставници се оспособуваат за воспитна работа.

б) Постојат содржини, но не се доволни.

в) Не постојат доволно содржини.

Табела 54. Ставови на студентите за застапеноста на содржини од воспитната проблематика во студиските програми

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
а	37	76	52	17	36	8	113
	30.8%	29.9%	26.0%	28.8%	38.3%	38.1%	30.2%
б	70	147	120	33	52	12	217
	58.3%	57.9%	60.0%	55.9%	55.3%	57.2%	58.0%
в	13	31	28	9	6	1	44
	10.8%	12.2%	14.0%	15.3%	6.4%	4.7%	11.8%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	χ^2= 0.156		χ^2 = 8.629				
df	df = 2		df = 6				
p	p = 0.925		p = 0.196				

Од добиените одговори може да се заклучи дека постои согласување дека во наставните програми се застапени овие содржини, но видливи разлики има во однос на прашањето дали тие се доволни или не за оспособување на идните наставници.

Според вредностите добиени од χ^2 тестот, не е утврдено постоење на статистички значајни разлики во одговорите на испитаниците од различен пол и факултет.

Преку последното прашање се испитуваше ставот на студентите за тоа колку сметаат дека преку изучувањето на предметите застапени во наставните програми на факултетите се оспособуваат за реализација на воспитна работа. Добиени се следните одговори: (Табела 55)

8. Колку сметате дека со изучувањето на предметите застапени во наставните програми на факултетите се оспособувате за реализација на воспитната работа:

а) Доволно сум оспособен/на.

б) Оспособен/на сум, но не доволно.

в) Не сум доволно оспособен/на.

г) Воопшто не сум оспособен/на.

Табела 55. Ставови на студентите за оспособеноста за воспитна работа

	Пол		Факултет				Вкупно
	М	Ж	Филол.	ФФК	ПМФ	Музичка	
а	59	101	83	24	43	10	160
	49.2%	39.8%	41.5%	40.7%	45.7%	47.6%	42.8%
б	51	125	92	31	45	8	176
	42.5%	49.2%	46.0%	52.5%	47.9%	38.1%	47.1%
в	9	23	19	4	6	3	32
	7.5%	9.1%	9.5%	6.8%	6.4%	14.3%	8.6%
г	1	5	6	0	0	0	6
	0.8%	2.0%	3.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%
Вкупно	120	254	200	59	94	21	374
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

χ^2	χ^2= 3.350	χ^2 = 8.212	
df	df = 3	df = 9	
p	p = 0.341	p = 0.513	

Вкупно 160 испитаници (42.8%) се изјасниле дека се доволно оспособени, 176 испитаници (47.1%) сметаат дека се оспособени, но не доволно, 32 испитаници (8.6%) дека не се доволно оспособени, а 6 испитаници (1.6%) дека воопшто не се оспособени.

Овие одговори покажуваат дека најголем дел од испитаниците сметаат дека се оспособени, но и овде постојат разлики во однос на ставот за тоа дали нивната оспособеност е доволна или не. Мал е бројот на оние студенти кои се изјасниле дека не се или воопшто не се оспособени за реализација на воспитна работа.

И кај ова прашање не се утврдени значајни разлики во ставовите на испитаниците од различен пол и факултет.

Од добиените резултати може да заклучиме дека најголем е бројот на испитаници кои сметаат дека се оспособени, но не доволно, кои заедно со бројот на оние испитаници кои сметаат дека не се доволно оспособени, нè наведува на заклучокот дека за време на студиите на наставничките факултети, треба да се посвети значително поголемо внимание на подготвување и оспособување на идните наставници за воспитна работа.

Резултатите од тестот на знаење покажаа дека најголем дел од студентите имаат доволно познавање на содржините од областа на методиката на воспитната работа, но покрај тоа, во текот на студиите еднакво е важно студентите покрај стекнување знаење да се оспособат и да стекнат одредено искуство како истото да го применат во воспитната практика. Ова е важно, бидејќи само знаењето не осигурува успех во ниту една работа, а посебно тоа е тешко во една комплексна и чувствителна работа, како што е воспитната работа и воспитното делување врз развојот на ученикот.

Од резултатите добиени на последните две прашања, може да се заклучи дека најголем дел од испитаните студенти (сумирано 69.8%) сметаат дека содржините во наставните програми на факултетите нако се застапени, сепак не се доволни и вкупно 57.3% кои сметаат дека не се доволно оспособени за реализација на воспитна работа. Овие резултати упатуваат на заклучокот дека е потребно збогатување на содржините во наставните програми од областа на воспитната работа и што е уште позначајно, давање на поголем акцент во оспособувањето на студентите – идни наставници за реализација на воспитната работа.

Бидејќи анкетирањето е извршено на примерок на студенти на наставничките факултети кои во периодот на реализирање на истражувањето ги имаа изслушано предметите, како што утврдивме во претходната задача, во кои се застапени содржини од областа на воспитната работа, сметаме дека овој примерок на испитаници е соодветен и адекватен и нивното мислење и ставови се основа за изведување на одредени заклучоци кои се однесуваат на оваа проблематика.

****

Врз основа на сите погоре прикажани и анализирани резултати, може да ги изведеме следниве заклучоци за ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа:

- Во однос на прашањата кои се однесуваат на значењето и важноста на воспитната работа, генерално преовладуваат позитивни ставови на испитаниците во однос на воспитната работа. Најголем дел (околу 80%) сметаат дека воспитувањето е важна и задолжителна обврска на наставникот која треба да се реализира во рамки на наставата и надвор од неа. Сепак, мнозинството приоритет даваат на реализацијата на образовните наспроти воспитните задачи.
- Ќе издвоиме и дека дел од испитаниците сметаат дека наставниците треба да делуваат само во проблематични ситуации и дека во суштина, воспитувањето е обврска на родителите. Овој став го застапуваат околу 25-30 %.
- Во однос на ставовите за наставникот, преовладува мислењето дека претставува важна фигура која има улога и влијание во развојот на личноста на ученикот. Притоа, неговата улога првенствено се набљудува низ призмата на неговата стручност, односно како личност која треба да пренесува знаења и да воспостави добри и квалитетни односи со учениците, додека во извесен степен помалку важност се придава на тоа како тој како личност влијае врз нивното формирање и изградување како личности.
- Прашањата кои се однесуваа на оспособеноста за реализација на воспитната работа на прв поглед даваат позитивна слика, односно преовладуваат позитивните мислења. Сепак анализата во однос на личната перцепција на испитаниците за степенот на оспособеност покажа дека е поголем е процентот на испитаници кои сметаат дека се оспособени, но не доволно.

Во целина можеме да заклучиме дека преовладуваат позитивните ставови, со што ***се потврдува и прифаќа седмата хипотеза*** дека студентите од наставничките факултети имаат позитивни ставови за значењето и важноста на воспитната работа.

3.1.1. Утврдување на разлики во ставовите на студентите

3.1.1.1. Разлики во ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата пол

Во следната табела се прикажани резултатите од тестирањето на разликите во ставовите на студентите според варијаблите пол и факултет.

Табела 56. Статистички значајни разлики во ставовите на студентите според варијаблите пол и факултет

	Тврдење	Пол			Факултет		
		χ^2	df	p	χ^2	df	p
1.1.	Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот.	0.495	3	0.920	14.654	9	0.101
1.2	Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците	8.738	3	0.033	7.876	9	0.547
1.3	Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците	2.154	3	0.541	11.991	9	0.214
1.4	Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот	0.487	3	0.922	6.326	9	0.707
1.5	Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи	9.896	3	**0.019 p<0.05**	18.571	9	**0.029 p<0.05**
1.6	Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот	4.053	3	0.256	17.953	9	**0.036 p<0.05**
1.7	Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник и тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, во рамки на наставата и надвор од неа, која за тоа нуди можност	7.362	3	0.061	19.277	9	**0.023 p<0.05**
1.8	Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации	16.457	3	**0.001 p<0.01**	30.030	9	**0.000 p<0.01**
2.	Надворешните неорганизирани и функционални влијанија (врсници, средства за масовна комуникација, средината и др.) кои влијаат врз личноста на ученикот, преку својата работа наставникот треба	5.684	3	0.128	24.555	9	**0.004 p<0.01**
3.	Како наставникот треба да го гради својот авторитет?	1.803	2	0.406	8.722	6	0.190
4.	Што сметате дека претставува воспоставувањето на дисциплина?	3.946	2	0.139	3.368	6	0.761
5.	Колку сметате дека општествениот углед на наставникот е важен (од аспект на воспитната работа) и зошто?	9.230	3	**0.026 p<0.05**	21.437	9	**0.011 p<0.05**
6.	Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже	7.977	4	0.092	20.946	12	0.051

	дека е успешен наставник?						
7.	Застапени содржини во наставните програми на факултетите	0.156	2	0.925	8.629	6	0.196
8.	Колку сметате дека со изучувањето на предметите застапени во наставните програми на факултетите се оспособувате за реализација на воспитната работа	3.350	3	0.341	8.212	9	0.513

Врз основа на анализата на разликите во ставовите помеѓу испитаниците од различен пол (Табела 56), дојдовме до следниве заклучоци:

- Од вкупно 15 прашања од анкетниот лист, кај 3 прашања се утврди дека постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на испитаниците од различен пол. Тие се однесуваа на доменот на воспитно делување на наставникот и значењето на неговиот општествениот углед и авторитет.
- Иако најголем дел од испитаниците од двата пола го застапуваат ставот дека реализацијата на воспитните е подеднакво важна обврска како и реализацијата на образовните задачи, сепак воочливо е дека машките испитаници поголемо значење даваат на важноста на образовните задачи од една страна, додека пак од друга страна дел од нив воспитувањето го сфаќаат како обврска на родителите и притоа повеќе од половината од овие испитаници воспитното делување на наставникот го ограничуваат само на одредени проблематични ситуации.
- За останатите испитувани прашања се утврди дека не постојат значајни разлики во ставовите помеѓу машките и женските испитаници.

Врз основа на овие резултати, заклучуваме дека ***осмата хипотеза*** која гласи: „Не постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според полот на студентите" ***делумно се прифаќа.***

3.1.1.2. Разлики во ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата факултет

Од анализата која беше извршена со цел утврдување на разликите во ставовите на испитаниците од различен факултет (Табела 56) утврдивме дека од вкупно 15 прашања, кај 6 е утврдено постоење на статистички значајна разлика во ставовите помеѓу студентите од различни факултети, додека за останатите 7 прашања не постојат разлики.

- Разлики во ставовите има на следниве прашања кои се однесуваат на воспитната работа:

- ***Домен на воспитното делување***
  - ✓ Скоро половина од студентите од ФФК, ПМФ и Музичката академија воспитното делување на наставникот го ограничуваат само на проблематични ситуации, додека значително е помал процентот на студенти од Филолошкиот факултет кои го делат истиот став.

✓ Поголем е делот од студентите од ФФК и ПМФ кои воспитувањето го определуваат како обврска на родителите, за разлика од студентите од Филолошки факултет и Музичка академија.

✓ Студентите од Музичката академија помала важност придаваат на можноста за искористување на делувањето на неорганизираните влијанија во насока на реализација на воспитните задачи, за разлика од студентите од другите факултети кои имаат попозитивен став кон ова прашање.

➢ ***Аспекти во работата на наставникот***

✓ Студентите од Филолошки факултет, ПМФ и Музичка академија најголема важност во работата на наставникот придаваат на реализацијата на образовната компонента, додека студентите од ФФК на воспоставување однос помеѓу наставник и ученик.

➢ ***Општествен углед на наставникот***

✓ Студентите од Музичката академија придаваат значително поголемо значење на општествениот углед на наставникот во однос на студентите од другите факултети.

❖ Прашањата за кои се утврди дека не постои разлика во ставовите помеѓу студентите од различни факултети се однесуваат на:

➢ Улогата на наставникот и неговите лични особини во изградувањето на личноста на ученикот;
➢ Пристапот на наставникот во градење на авторитетот и воспоставување дисциплина;
➢ Пренесувањето знаења како приоритет во работата на наставникот;
➢ Поставеност на наставните програми и оспособување на студентите за реализација на воспитна работа.

Земајќи ги во предвид сите погоре изнесени заклучоци, утврдуваме дека ***деветтата хипотеза делумно се прифаќа.***

3.2. Ставови на наставниците од средното образование за значењето и важноста на воспитната работа

Ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа беа испитувани преку прашањата содржани во првиот дел од батеријата на инструменти наменета за наставниците. Нивните ставови беа испитувани преку прашања кои се однесуваа на смислата и целта на воспитната работа и воспитниот процес, воспитните компоненти, реализацијата на воспитните наспроти образовните задачи, подрачјата на воспитна работа, како и за личноста на наставникот, неговиот авторитет и општествен углед.

Првиот дел од батеријата на инструменти наменета за наставниците беше составена од 13 прашања. Првото прашање се состоеше од 8 тврдења и претставува скала на рангови со 4 понудени вредности преку кои испитаниците требаше да го одредат степенот на прифаќање, односно согласување со дадените тврдења. Беа понудени следните степени на прифаќање: 1 - Воопшто не се согласувам; 2 - Не се согласувам; 3 - Се согласувам и 4 - Потполно се согласувам. Од останатите, прашањата 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11 и 13 беа од затворен тип со три и четири понудени одговори, додека 5, 6 и 12 прашање беа од отворен тип.

Податоците добиени од анкетниот лист за наставниците беа соодветно статистички обработени.

За податоците од скалата на рангови се пресметани и анализирани следните статистички параметри: фреквенција, процент, просечна вредност, вредности за Skewness и Kurtosis.

Исто така беа применети и непараметриските тестови (Pearson Chi-square, Mann-Whitney U и Kruskal-Wallis) за утврдување на разликите помеѓу испитаниците според следните варијабли:

- Пол (машки, женски);
- Наставен предмет кој го предаваат наставниците (предмети од општествена група, од природно-математичка група на предмети, јазик и уметност и стручен предмет);
- Образование или начин на стекнување на педагошките компетенции (завршен наставнички факултет и стекната педагошко-психолошка и методска доквалификација) и
- Работно искуство (до 5 год, од 5-15 год, од 15-25 год и над 25 год).

Резултатите добиени на прашањата од затворен тип се прикажани преку фреквенција и процентуално, додека кај прашањата од отворен тип е извршена квалитативна и квантитативна анализа.

Податоците се прикажани табеларно и графички, по истиот принцип како и во претходните поглавја.

Најпрво ќе започнеме со анализа на добиените одговори на тврдењата од првото прашање кое, како што веќе напоменавме, претставува скала на рангови. Кај ова

прашање, од дадените 8 тврдења, првите три се однесуваат на личноста на наставникот, а останатите 5 на реализацијата на воспитните наспроти образовните задачи.

Првото тврдење гласи: *„Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот"*.

Од вкупно 364 испитаници со ова тврдење потполно се согласуваат 123 испитаници (33.8%), најголем дел или 208 испитаници (57.1%) се согласуваат, 29 испитаници (8%) не се согласуваат, а 4 испитаници (1.1%) воопшто не се согласуваат. Во Табела 57 се прикажани добиените резултати.

1.1. Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот.

Табела 57. Улога на наставникот во изградување на личноста на ученикот[25]

		Воопшто не се согл	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	2	5	56	40	103	M-W = 12.319
		1.9%	4.9%	54.4%	38.8%	100.0%	p = 0.158
	Ж	2	24	152	83	261	
		0.8%	9.2%	58.2%	31.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	1	5	34	27	67	χ^2 = 2.860
		1.5%	7.5%	50.7%	40.3%	100.0%	df = 3
	П-М	0	11	33	18	62	p = 0.414
		0.0%	17.8%	53.2%	29.0%	100.0%	
	ЈУ	0	6	63	31	100	
		0.0%	6.0%	63.0%	31.0%	100.0%	
	Стр	3	8	78	46	135	
		2.2%	5.9%	57.8%	34.1%	100.0%	
Образование	**Нас**	1	21	130	77	229	M-W = 15.272
		0.4%	9.2%	56.8%	33.6%	100.0%	p = 0.828
	Докв	3	8	78	46	135	
		2.2%	5.9%	57.8%	34.1%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	0	11	54	27	92	χ^2 = 4.665
		0.0%	12.0%	58.7%	29.3%	100.0%	df = 3
	5-15	1	5	76	33	115	p = 0.198
		0.9%	4.3%	66.1%	28.7%	100.0%	
	15-25	1	7	40	25	73	
		1.4%	9.6%	54.8%	34.2%	100.0%	
	Над 25	2	6	38	38	84	
		2.4%	7.1%	45.2%	45.2%	100.0%	
Вкупно		4	29	208	123	364	
		1.1%	8.0%	57.1%	33.8%	100.0%	

Mean (3.23) Skewness (-0.50) Kurtosis (0.53)

Просечната вредност на добиените одговори изнесува 3.23 и укажува на тенденцијата на согласување и потполно согласување со тврдењето. Ова се потврдува и

[25] За утврдување статистички значајни разлики кај варијаблите пол и образование е применет Mann-Whitney тестот, а кај предмет и работно искуство Kruskal-Wallis.

со вредноста добиена за Skewness (-0.50) која покажува дека најголем дел од резултатите се наоѓаат на десната страна, поради што дистибуцијата е умерено негативно асиметрична. Вредноста за Kurtosis (0.53) е во рамки на нормалните граници.

Преку добиените вредности на непараметриските тестови, се утврди дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите кај ниту една од испитуваните варијабли. Сепак, ќе издвоиме дека, наспроти големиот процент на испитаници кои се согласуваат, се издвојуваат 17.8% од наставниците кои предаваат предмет од природно-математичката група и 12% од наставниците со работно искуство до 5 години, кои не се согласуваат со тврдењето дека наставникот е важен фактор во изградувањето на личноста на ученикот.

Со второто тврдење: *„Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците"*, се согласуваат дури вкупно 350 испитаници (96.2%), од кои 191 испитаник (52.5%) потполно се согласуваат. Не се согласуваат вкупно 14 испитаници (3.8%). Табела 58

1.2.Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците.

Табела 58. Влијание на угледот и авторитетот на наставникот

		Воопшто не се согл	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	3	42	58	103	M-W = 12.665
		0.0%	2.9%	40.8%	56.3%	100.0%	p = 0.328
	Ж	1	10	117	133	261	
		0.4%	3.8%	44.8%	51.0%	100.0%	
Предмет	**Опш**	1	3	27	36	67	χ^2 = 0.538
		1.5%	4.5%	40.3%	53.7%	100.0%	df = 3
	П-М	0	4	25	33	62	p = 0.910
		0.0%	6.5%	40.3%	53.2%	100.0%	
	ЈУ	0	3	48	49	100	
		0.0%	3.0%	48.0%	49.0%	100.0%	
	Стр	0	3	60	72	135	
		0.0%	2.2%	44.4%	53.3%	100.0%	
Образование	**Нас**	1	10	99	119	229	M-W = 15.063
		0.4%	4.4%	43.2%	52.0%	100.0%	p = 0.643
	Докв	0	3	60	72	135	
		0.0%	2.2%	44.4%	53.3%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	0	3	39	50	92	χ^2 = 2.626
		0.0%	3.3%	42.4%	54.3%	100.0%	df = 3
	5-15	0	3	58	54	115	p = 0.453
		0.0%	2.6%	50.4%	47.0%	100.0%	
	15-25	0	2	35	36	73	
		0.0%	2.7%	47.9%	49.3%	100.0%	
	Над 25	1	5	27	51	84	
		1.2%	6.0%	32.1%	60.7%	100.0%	
Вкупно		1	13	159	191	364	
		0.3%	3.5%	43.7%	52.5%	100.0%	

Mean (3.48) Skewness (-0.69) Kurtosis (- 0.01)

Согласно со добиените одговори, просечната вредност е висока и изнесува (3.48). Вредностите за Skewness (-0.69) и Kurtosis (-0.01) се во рамки на прифатливите граници.

Се утврди дека не постои разлика во ставовите на испитаниците според различните варијабли. Сепак, ќе издвоиме дека кај испитаниците кои имаат работно искуство над 25 години се забележува поизразен степен на согласување со ова тврдење, што сметаме дека најверојатно се должи на нивното долгогодишно искуство.

На тврдењето: *„Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците"*, добиени се следните одговори: (Табела 59)

1.3.Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците.

Табела 59. Наставникот како пример за учениците

		Воопшто не се согл	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	4	31	68	103	M-W = 13.348
		0.0%	3.9%	30.1%	66.0%	100.0%	p = 0.901
	Ж	1	5	86	169	261	
		0.4%	1.9%	33.0%	64.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	0	4	18	45	67	χ^2 = 0.780
		0.0%	6.0%	26.9%	67.2%	100.0%	df = 3
	П-М	0	1	19	42	62	p = 0.854
		0.0%	1.6%	30.7%	67.7%	100.0%	
	ЈУ	1	2	35	62	100	
		1.0%	2.0%	35.0%	62.0%	100.0%	
	Стр	0	2	46	87	135	
		0.0%	1.5%	34.1%	64.4%	100.0%	
Образование	**Нас**	1	7	71	150	229	M-W = 15.408
		0.4%	3.1%	31.0%	65.5%	100.0%	p = 0.951
	Докв	0	2	46	87	135	
		0.0%	1.5%	34.1%	64.4%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	3	23	65	92	χ^2 = 1.617
		1.1%	3.3%	25.0%	70.7%	100.0%	df = 3
	5-15	0	2	38	75	115	p= 0.656
		0.0%	1.7%	33.0%	65.2%	100.0%	
	15-25	0	1	27	45	73	
		0.0%	1.4%	37.0%	61.6%	100.0%	
	Над 25	0	3	29	52	84	
		0.0%	3.6%	34.5%	61.9%	100.0%	
Вкупно		1	9	117	237	364	
		0.3%	2.5%	32.1%	65.1%	100.0%	

Mean (3.62) Skewness (-1.19) Kurtosis (1.01)

Вкупно 354 испитаници (97.2%) се согласуваат со ова тврдење, од кои најголемиот дел, 237 испитаници (65.1%) потполно се согласуваат. Дека не се согласуваат се изјасниле вкупно 10 испитаници (2.8%).

Овие резултати се потврдуваат со добиената просечна вредност која изнесува 3.62 и покажува тенденција на (потполно) согласување со тврдењето. Според вредноста за Skewness (-1.19) дистрибуцијата е високо негативно асиметрична со најмногу резултати распоредени на десната страна. Вредноста за Kurtosis (1.01) се движи во нормалните граници.

На ова тврдење не е утврдено постоење на статистички значајни разлики во одговорите на испитаниците според различните варијабли.

Би издвоиле дека во однос на другите испитаници, кај наставниците со работно искуство до 5 години со посилен интензитет е изразено потполно согласување со даденото тврдење. Во интерпретацијата на ова, тргнуваме од фактот дека испитаниците се на почетокот на својата наставничка кариера, дека ова е резултат на нивното прилагодување на наставничкиот позив и соживување со новата улога и истото посочува на постоење на висок степен на свесност за тежината, важноста и пред сè одговорноста на наставничката професија. Ова го толкуваме како особено позитивно од аспект на формирање на сликата на самиот наставник за тоа каков пример и модел треба да претставува за учениците.

******

Врз основа на добиените одговори на тврдењата кои се однесуваат на личноста на наставникот, може да се заклучи дека 90-97% од испитаниците се согласуваат со тврдењата дека личноста на наставникот има големо влијание врз ученикот, односно тој со неговите лични особини, углед, авторитет и начин на однесување претставува важен фактор во формирањето на личноста на ученикот. Одговорите на наставниците се движат од согласување кон потполно согласување со дадените тврдења.

Следните пет тврдења се однесуваат на реализацијата на воспитните во однос на образовните задачи, преку наставните и воннаставните активности.

Со тврдењето: *„Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот"*, се согласуваат вкупно 347 испитаници (95.4%), од кои половината или 176 испитаници (48.4%) потполно се согласуваат. Не се согласуваат вкупно 17 испитаници (4.6%).

1.4. Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот.

Табела 60. Приоритет во работата на наставникот

		Воопшто не се согл	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	1	47	55	103	M-W = 12.180
		0.0%	1.0%	45.6%	53.4%	100.0%	p = 0.115
	Ж	2	14	124	121	261	
		0.8%	5.4%	47.5%	46.4%	100.0%	
Предмет	**Опш**	1	3	30	33	67	χ^2 = 1.445
		1.5%	4.5%	44.8%	49.3%	100.0%	df = 3
	П-М	1	5	22	34	62	p = 0.695
		1.6%	8.1%	35.5%	54.8%	100.0%	
	ЈУ	0	6	50	44	100	
		0.0%	6.0%	50.0%	44.0%	100.0%	
	Стр	0	1	69	65	135	
		0.0%	0.7%	51.1%	48.2%	100.0%	
Образование	**Нас**	2	14	102	111	229	M-W = 15.005
		0.9%	6.1%	44.5%	48.5%	100.0%	p = 0.598
	Докв	0	1	69	65	135	
		0.0%	0.7%	51.1%	48.2%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	0	3	46	43	92	χ^2 = 2.814
		0.0%	3.3%	50.0%	46.7%	100.0%	df = 3
	5-15	0	5	60	50	115	p = 0.421
		0.0%	4.3%	52.2%	43.5%	100.0%	
	15-25	1	3	34	35	73	
		1.4%	4.1%	46.6%	47.9%	100.0%	
	Над 25	1	4	31	48	84	
		1.2%	4.8%	36.9%	57.1%	100.0%	
Вкупно		2	15	171	176	364	
		0.5%	4.1%	47.0%	48.4%	100.0%	

Mean (3.43) Skewness (-0.68) Kurtosis (0.34)

Просечната вредност на добиените одговори изнесува 3.43, а вредностите на останатите статистички показатели Skewness (-0.68) и Kurtosis (0.34) се во рамки на вообичаените вредности.

Во одговорите добиени на ова тврдење, не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓи тестираните варијабли.

Петтото тврдење гласи: *„Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи"*.

Најголем дел од испитаниците, вкупно 354 испитаници (97.3%) се согласуваат со тврдењето, од кои 187 испитаници (51.4%) потполно се согласуваат. Само 10 испитаници (2.7%) се изјасниле дека не се согласуваат, додека нити еден не одговорил дека воопшто не се согласува со ова тврдење. Резултатите се прикажани во Табела 61.

1.5. Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи.

Табела 61. Реализација на воспитни наспроти образовни задачи

		Воопшто не се согл	Не се согласу вам	Се соглас увам	Потпо лно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	4	52	47	103	M-W = 12.291
		0.0%	3.9%	50.5%	45.6%	100.0%	p = 0.147
	Ж	0	6	115	140	261	
		0.0%	2.3%	44.1%	53.6%	100.0%	
Предмет	**Опш**	0	2	35	30	67	χ^2 = 3.075
		0.0%	3.0%	52.2%	44.8%	100.0%	df = 3
	П-М	0	2	32	28	62	p = 0.380
		0.0%	3.2%	51.6%	45.2%	100.0%	
	ЈУ	0	3	44	53	100	
		0.0%	3.0%	44.0%	53.0%	100.0%	
	Стр	0	3	57	75	135	
		0.0%	2.2%	42.2%	55.6%	100.0%	
Образование	**Нас**	0	7	110	112	229	M-W = 14.395
		0.0%	3.1%	48.0%	48.9%	100.0%	p = 0.211
	Докв	0	3	57	75	135	
		0.0%	2.2%	42.2%	55.6%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	0	4	51	37	92	χ^2 = 6.586
		0.0%	4.3%	55.4%	40.2%	100.0%	df = 3
	5-15	0	2	50	63	115	p = 0.086
		0.0%	1.7%	43.5%	54.8%	100.0%	
	15-25	0	3	30	40	73	
		0.0%	4.1%	41.1%	54.8%	100.0%	
	Над 25	0	1	36	47	84	
		0.0%	1.2%	42.9%	56.0%	100.0%	
Вкупно		0	10	167	187	364	
		0.0%	2.7%	45.9%	51.4%	100.0%	

Mean (3.48) Skewness (-0.43) Kurtosis (-0.89)

Просечната вредност изнесува 3.48, а вредностите Skewness (-0.43) и Kurtosis (-0.89) се движат во нормалните граници.

Не е утврдено постоење на разлика помеѓу испитаниците според испитуваните варијабли.

****

Од одговорите добиени на последните две тврдења може да заклучиме дека испитаниците сметаат дека покрај пренесувањето на знаења, преку кое се реализираат образовните задачи, подеднакво важна обврска на наставникот е и реализацијата на воспитните задачи. Иако ставовите на сите испитаници се во оваа насока, сепак постои разлика во однос на степенот на согласување со истиот. Имено, кај наставниците кои предаваат предмети од општествената и природно-математичката група на предмети поизразено е нагласувањето на пренесување знаења, односно образовната компонента,

додека кај наставниците кои предаваат јазик, уметност и стручни предмети има поголем степен на прифаќање на тврдењето за подеднаквата важност од реализација на воспитните и образовните задачи.

Следното тврдење гласи: *„Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот"*. Со ова тврдење се согласуваат вкупно 123 испитаници (33.8%), од кои потполно се согласуваат 27 испитаници (7.4%). Спротивен став имаат 241 испитаник (66.2%) од кои 192 испитаници (52.7%) не се согласуваат и 49 испитаници (13.5%) воопшто не се согласуваат со тврдењето.

Од овие резултати се заклучува дека повеќе од половина од испитаниците (66.2%) воспитувањето на учениците го сметаат и за своја обврска, а не обврска која се однесува исклучиво на родителите, но сепак е висок процентот и на оние (33.8%) кои сметаат дека е обврска на родителите. Импликациите од ваквиот став многу веројатно е дека ќе се манифестираат како незаинтересираност на наставниците за реализирање на обврските од доменот на воспитната работа. (Табела 62)

1.6. Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот.

Табела 62. Воспитувањето како обврска на родителите

		Воопшто не се согл	Не се согласу вам	Се согласу вам	Потпо лно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	11	49	32	11	103	M-W = 11.709
		10.7%	47.6%	31.1%	10.7%	100.0%	**p = 0.036**
	Ж	38	143	64	16	261	**p<0.05**
		14.6%	54.8%	24.5%	6.1%	100.0%	
Предмет	**Општ**	11	30	18	8	67	χ^2 = 3.793
		16.4%	44.8%	26.9%	11.9%	100.0%	df = 3
	П-М	4	34	20	4	62	p = 0.285
		6.5%	54.8%	32.2%	6.5%	100.0%	
	ЈУ	15	50	28	7	100	
		15.0%	50.0%	28.0%	7.0%	100.0%	
	Стр	19	79	29	8	135	
		14.1%	58.5%	21.5%	5.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	30	113	67	19	229	M-W = 13.993
		13.1%	49.3%	29.3%	8.3%	100.0%	p = 0.098
	Докв	19	79	29	8	135	
		14.1%	58.5%	21.5%	5.9%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	11	52	20	9	92	χ^2 = 6.324
		12.0%	56.5%	21.7%	9.8%	100.0%	df = 3
	5-15	16	71	25	3	115	p = 0.097
		13.9%	61.7%	21.7%	2.6%	100.0%	
	15-25	10	32	25	6	73	
		13.7%	43.8%	34.2%	8.2%	100.0%	
	Над 25	12	37	26	9	84	
		14.3%	44.0%	31.0%	10.7%	100.0%	
Вкупно		49	192	96	27	364	
		13.5%	52.7%	26.4%	7.4%	100.0%	

Mean (2.27) Skewness (0.38) Kurtosis (- 0.14)

Просечната вредност на одговорите добиени на ова прашање изнесува (2.27), а вредностите за Skewness (0.38) и Kurtosis (-0.14) се во границите на нормалата.

Според вредноста добиена на Mann-Whitney тестот, утврдено е дека постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол, при што поголем е бројот на машки испитаници кои се согласуваат со ова тврдење, отколку женски.

Во однос на тоа колкави се можностите за воспитно делување на наставникот, одговор може да ни дадат одговорите на наставниците на следното, седмо тврдење кое гласи: *„Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник и тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, во рамки на наставата и надвор од неа, која за тоа нуди можности"*.

Од резултатите прикажани во Табела 63 се забележува дека преовладува бројот на испитаници кои се согласуваат со ова тврдење, односно вкупно 346 испитаници (95%), од кои 157 (43.1%) потполно се согласуваат. Мал е бројот на испитаниците кои не се согласуваат, вкупно 18 испитаници (5%). Од ова се заклучува дека дури 95% од испитаниците сметаат дека наставникот треба да ги искористи сите можности за воспитно делување.

Секако дека ова подразбира наставникот најпрво да биде оспособен да ги воочи можностите, да умее да селектира кои се погодни и соодветни за неговите ученици и соодветно на тоа да делува. Сепак, останува прашањето дали и колку наставниците истото го применуваат во својата воспитна практика, односно активно делуваат, на што ќе се обидеме да дадеме одговор преку следните задачи од истражувањето.

1.7. Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник и тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, во рамки на наставата и надвор од неа, која за тоа нуди можност.

Табела 63. Можности за воспитно делување во наставата и надвор од неа

		Воопшто не се согл	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	4	57	42	103	M-W=13.137
		0.0%	3.9%	55.3%	40.8%	100.0%	p = 0.703
	Ж	1	13	132	115	261	
		0.4%	5.0%	50.6%	44.1%	100.0%	
Предмет	**Општ**	0	2	29	36	67	χ^2 = 5.084
		0.0%	3.0%	43.3%	53.7%	100.0%	df = 3
	П-М	0	1	34	27	62	p = 0.166
		0.0%	1.6%	54.9%	43.5%	100.0%	
	ЈУ	0	6	53	41	100	
		0.0%	6.0%	53.0%	41.0%	100.0%	
	Стр	1	8	73	53	135	
		0.7%	5.9%	54.1%	39.3%	100.0%	
Образование	**Нас**	0	9	115	105	229	M-W=14.135
		0.0%	3.9%	50.2%	45.9%	100.0%	p = 0.122
	Докв	1	8	73	53	135	
		0.7%	5.9%	54.1%	39.3%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	4	48	39	92	χ^2 = 0.591

		1.1%	4.3%	52.2%	42.4%	100.0%	df = 3
	5-15	0	6	59	50	115	p = 0.898
		0.0%	5.2%	51.3%	43.5%	100.0%	
	15-25	0	3	41	29	73	
		0.0%	4.1%	56.2%	39.7%	100.0%	
	Над 25	0	4	41	39	84	
		0.0%	4.8%	48.8%	46.4%	100.0%	
Вкупно		1	17	189	157	364	
		0.3%	4.7%	51.9%	43.1%	100.0%	

Mean (3.37) Skewness (-0.41) Kurtosis (-0.20)

Во прилог на резултатите оди добиената просечна вредност која изнесува 3.37. Дистрибуцијата на резултатите, според вредностите на Skewness (-0.41) и Kurtosis (-0.20) е во рамки на нормалните граници.

И кај ова тврдење не е утврдено постоење на статистички значајни разлики помеѓу тестираните варијабли.

Во следната Табела 64 се прикажани одговорите на осмото тврдење: *„Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации"*. Овде преовладуваат испитаниците кои не се согласуваат со тврдењето, вкупно 260 испитаници (71.4%), од кои 44 испитаници (12.1%) воопшто не се согласуваат. Спротивно, или се согласуваат вкупно 104 испитаници (28.6%), од кои 16 испитаници (4.4%) потполно се согласуваат. Од ова може да извлечеме заклучок дека околу 28% од испитаниците воспитното делување го ограничуваат исклучително на проблематични ситуации.

Воспитувањето е сложен процес, којшто пред сè е насочен кон поттикнување на личноста да ги развие своите можности и потенцијали, кон формирање и развивање на позитивни особини на личноста и соодветно на нив пожелно и прифатливо однесување во средината во која живее. Воспитувањето во себе го опфаќа и превоспитувањето, кое пак од друга страна е насочено кон корекција на погрешните или неприфатливи за средината начини на однесување или негативни карактерни особини од кои произлегуваат одредени „проблематични ситуации". Со ограничување на воспитното делување само на овие проблематични ситуации воспитната работа би се ограничила само на корективната, но не и на развојната функција, која ја претставува нејзината суштина.

1.8. Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации.

Табела 64. Ограничување на воспитното делување на проблематични ситуации

		Воопш то не се согл	Не се согласу вам	Се согласу вам	Потпо лно се согл.	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	12	52	32	7	103	M-W = 11.799
		11.7%	50.5%	31.1%	6.8%	100.0%	**p = 0.039**
	Ж	32	164	56	9	261	**p<0.05**
		12.3%	62.8%	21.5%	3.4%	100.0%	
Предмет	**Опш**	7	40	18	2	67	χ^2 = 1.764
		10.4%	59.7%	26.9%	3.0%	100.0%	df = 3
	П-М	7	36	14	5	62	p = 0.623
		11.3%	58.1%	22.5%	8.1%	100.0%	
	ЈУ	15	60	22	3	100	
		15.0%	60.0%	22.0%	3.0%	100.0%	
	Стр	15	80	34	6	135	
		11.1%	59.3%	25.2%	4.4%	100.0%	
Образование	**Нас**	29	136	54	10	229	M-W = 15.065
		12.7%	59.4%	23.6%	4.4%	100.0%	p = 0.646
	Докв	15	80	34	6	135	
		11.1%	59.3%	25.2%	4.4%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	11	56	23	2	92	χ^2 = 7.317
		12.0%	60.9%	25.0%	2.1%	100.0%	df = 3
	5-15	17	74	21	3	115	p = 0.062
		14.8%	64.3%	18.3%	2.6%	100.0%	
	15-25	10	37	22	4	73	
		13.7%	50.7%	30.1%	5.5%	100.0%	
	Над 25	6	49	22	7	84	
		7.1%	58.3%	26.2%	8.3%	100.0%	
Вкупно		44	216	88	16	364	
		12.1%	59.3%	24.2%	4.4%	100.0%	

Mean (2.20) Skewness (0.44) Kurtosis (0.31)

Просечната вредност која изнесува 2.20 покажува дека најголем дел од одговорите се сконцентрирани помеѓу вториот и делумно третиот степен на прифаќање (Не се согласувам и Се согласувам). Останатите показатели на дистрибуцијата (Skewness 0.44 и Kurtosis 0.31) се во рамки на нормалните граници.

Во одговорите на ова тврдење, преку применетиот Mann-Whitney тест утврдена е статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол. Околу 38% од машките испитаници се согласуваат со ова тврдење, наспроти 25% од женските кои го застапуваат истиот став, односно кај машките испитаници во одреден степен е поизразено ограничувањето на воспитното делување на проблематични ситуации.

****

Од погоре прикажаните и анализирани резултати кои се однесуваат на воспитната работа и на реализацијата на воспитните наспроти образовните задачи, може да ги изведеме следните заклучоци:

- Според 95% од испитаните наставници воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник. Тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, без разлика дали е во рамки на наставата или надвор од неа.
- Мнозинството (97%) сметаат дека реализацијата на воспитните задачи е подеднакво важна како и реализацијата на образовните, но сепак 95% од испитаниците како приоритет во работата на наставникот го посочуваат пренесувањето на знаења, односно остварувањето на образовната компонента.
- За 66% од наставниците имаат став дека воспитувањето на учениците е обврска и на наставникот и на родителите, додека дури околу 34% сметаат дека не е нивна обврска.
- Иако голем дел од испитаниците (околу 71%) го застапуваат ставот дека воспитната работа се однесува на целокупното воспитно делување на наставникот, високи 29% ја ограничуваат само на одредени проблематични ситуации.

Следните прашања кои ќе ги анализираме се однесуваат на останатите важни аспекти и компоненти на воспитната работа.

Второто прашање од анкетниот лист се однесува на тоа што треба да превземе наставникот во однос на делувањето на надворешните неорганизирани и функционални влијанија, како што се врсниците, средствата за масовна комуникација, средината и сл, кои влијаат врз личноста на ученикот.

Дека наставникот треба да ги спречи овие влијанија, бидејќи нивното делување е негативно, се изјасниле 26 испитаници (7.1%) Повеќе од половина од испитаниците, 196 испитаници (53.8%) одговориле дека наставникот треба да ги селектира и организира во насока на реализација на воспитните задачи. 123 испитаници (33.8%) го застапуваат ставот дека наставникот треба воспитната работа да ја планира и усогласи според делувањето на ваквите влијанија, додека пак 19 испитаници (5.2%) имаат став дека овие влијанија не се во доменот на работните обврски на наставникот. Иако наставниците имаат различни мислења по ова прашање, најбројни се оние кои сметаат дека е потребно соодветно селектирање и организирање на ваквите влијанија. Добиените одговори се прикажани во Табела 65.

2. Надворешните неорганизирани и функционални влијанија (врсници, средства за масовна комуникација, средината и др.) кои влијаат врз личноста на ученикот, наставникот преку својата работа треба:

а) Да ги спречи бидејќи нивното влијание е негативно.

б) Да ги селектира и организира во насока на реализација на воспитните задачи.

в) Да ја планира и усогласи воспитната работа соодветно со нивното делување.

г) Овие влијанија не се во доменот на работни обврски на наставникот.

Табела 65. Делување на неорганизирани влијанија

		а	б	в	г	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	10	56	34	3	103	$\chi^2 = 2.822$
		9.7%	54.4%	33.0%	2.9%	100.0%	df = 3
	Ж	16	140	89	16	261	p = 0.420
		6.1%	53.6%	34.1%	6.1%	100.0%	
Предмет	**Опш**	9	32	25	1	67	$\chi^2 = 10.834$
		13.4%	47.8%	37.3%	1.5%	100.0%	df = 9
	П-М	6	34	18	4	62	p = 0.287
		9.7%	54.8%	29.0%	6.5%	100.0%	
	ЈУ	3	54	36	7	100	
		3.0%	54.0%	36.0%	7.0%	100.0%	
	Стр	8	76	44	7	135	
		5.9%	56.3%	32.6%	5.2%	100.0%	
Образование	**Нас**	18	120	79	12	229	$\chi^2 = 0.776$
		7.9%	52.4%	34.5%	5.2%	100.0%	df = 3
	Докв	8	76	44	7	135	p = 0.855
		5.9%	56.3%	32.6%	5.2%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	7	54	28	3	92	$\chi^2 = 14.739$
		7.6%	58.7%	30.4%	3.3%	100.0%	df = 9
	5-15	4	66	36	9	115	p = 0.098
		3.5%	57.4%	31.3%	7.8%	100.0%	
	15-25	4	42	24	3	73	
		5.5%	57.5%	32.9%	4.1%	100.0%	
	Над 25	11	34	35	4	84	
		13.1%	40.5%	41.7%	4.8%	100.0%	
Вкупно		26	196	123	19	364	
		7.1%	53.8%	33.8%	5.2%	100.0%	

Како дилема која ни се наметнува од овие резултати е колку наставниците кои одговориле дека наставникот треба да ја планира и усогласи својата работа според делувањето на овие влијанија (33.8%) се критични, односно прават нивна селекција според ефектот кој може да го имаат врз учениците бидејќи, не сите од овие влијанија се позитивни и делуваат во насока на правилно формирање на учениците. Она што сакаме да го потенцираме е дека некои од нив се негативни, или пак немаат никаква педагошка вредност или дури и се во спротивност со воспитните цели. Затоа овде се поставува прашањето за способноста, вештината и пред сѐ, осветеноста на наставникот за потребата да ги селектира и потоа соодветно да ги усмери во насока на реализација на воспитните задачи.

Во однос на ова прашање не се утврдени разлики помеѓу тестираните варијабли.

Следното прашање се однесува на авторитетот на наставникот и гласи: *„Како сметате дека наставникот треба да го гради својот авторитет?"*

Во однос на ова прашање (Табела 66) преовладува ставот дека наставникот својот авторитет треба да го гради преку заемна соработка, почитување и договор со учениците, како што одговориле најголемиот дел од испитаниците, односно 340

испитаници (93.4%). 15 испитаници (4.1%) се изјасниле дека наставникот авторитетот треба да го гради преку контрола дали учениците ги извршиле или не поставените задачи, а според 9 испитаници (2.5%) со строгост, барања и наредби кои учениците треба да ги почитуваат.

3.Како сметате дека наставникот треба да го гради својот авторитет?

а) Со строгост, барања и наредби кои учениците треба да ги почитуваат.

б) Преку заемна соработка, почитување и договор со своите ученици.

в) Преку контрола дали учениците ги извршиле или не поставените задачи.

Табела 66. Градење на авторитет на наставникот

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	2	98	3	103	$\chi^2 = 0.719$
		1.9%	95.1%	2.9%	100.0%	df = 2
	Ж	7	242	12	261	p = 0.698
		2.7%	92.7%	4.6%	100.0%	
Предмет	**Опш**	5	59	3	67	$\chi^2 = 11.933$
		7.5%	88.1%	4.5%	100.0%	df = 6
	П-М	2	56	4	62	**p = 0.063**
		3.2%	90.2%	6.6%	100.0%	
	ЈУ	2	94	4	100	
		2.0%	94.0%	4.0%	100.0%	
	Стр	0	131	4	135	
		0.0%	97.0%	3.0%	100.0%	
Образование	**Нас**	9	209	11	229	$\chi^2 = 6.307$
		3.9%	91.3%	4.8%	100.0%	df = 2
	Докв	0	131	4	135	**p = 0.043**
		0.0%	97.0%	3.0%	100.0%	**p<0.05**
Раб. искуство	**До 5**	4	84	4	92	$\chi^2 = 3.897$
		4.3%	91.3%	4.3%	100.0%	df = 6
	5-15	1	110	4	115	p = 0.691
		0.9%	95.7%	3.5%	100.0%	
	15-25	1	68	4	73	
		1.4%	93.2%	5.5%	100.0%	
	Над 25	3	78	3	84	
		3.6%	92.9%	3.6%	100.0%	
Вкупно		9	340	15	364	
		2.5%	93.4%	4.1%	100.0%	

Од добиените одговори се заклучува дека преовладува мислењето дека соработката, почитувањето и договорот со своите ученици е патот за градење на авторитет на наставникот.

Во оваа насока се и сознанијата до кои е дојдено во студијата на McLaughlin (1989), според која основа за воспоставување авторитет на наставникот е трансформација на контролата преку грижа за учениците, односно засновување на авторитетот на меѓусебно воспоставените односи со учениците.

Според вредноста добиена на χ^2 тестот утврдено е дека постои статистички значајна разлика во добиените одговори помеѓу наставниците со различно образование, односно завршен наставнички факултет и ППМ доквалификација. Иако и кај двете групи на испитаници преовладува ставот за потребата од градење на авторитетот на наставникот преку заемна соработка, почитување и договор, сепак кај наставниците со завршен наставнички факултет има одреден број на испитаници кои се определиле и за останатите понудени одговори, додека поголема усогласеност постои во одговорите на наставниците со завршена ППМ доквалификација.

Бидејќи наставниците со завршена доквалификација го претставуваат истиот примерок на наставници кои предаваат стручен предмет, истата разлика се забележува и според варијаблата предмет кој го предаваат наставниците, само што во овој случај, истата е на прагот на статистичка значајност.

Авторитетот на наставникот влијае и врз тоа дали и колку успешно ќе се воспостави дисциплина во класот. На прашањето: „Што претставува воспоставувањето дисциплина?" најголем дел од испитаниците, 342 испитаници (94%) одговориле дека дисциплината претставува воспоставување атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка. Мал е бројот на испитаниците, 20 испитаници (5.5%) кои дисциплината ја сфаќаат како воспоставување на ред, тишина и услови за работа или примена на опомени и казни, како што одговориле само 2 испитаника (0.5%). Табела 67

4.Според Ваше мислење што претставува воспоставување на дисциплина?

а) Воспоставување на ред, тишина и услови за работа.

б) Воспоставување атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка

в) Примена на опомени и казни

Табела 67. Пристап во воспоставување дисциплина

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	8	95	0	103	$\chi^2 = 2.185$
		7.8%	92.2%	0.0%	100.0%	df = 2
	Ж	12	247	2	261	p = 0.335
		4.6%	94.6%	0.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	9	58	0	67	$\chi^2 = 16.269$
		13.4%	**86.6%**	0.0%	100.0%	df = 6
	П-М	4	57	1	62	**p = 0.012**
		6.5%	**91.9%**	1.6%	100.0%	**p<0.05**
	ЈУ	6	94	0	100	
		6.0%	**94.0%**	0.0%	100.0%	
	Стр	1	133	1	135	
		0.7%	**98.6%**	0.7%	100.0%	
Образование	**Нас**	19	209	1	229	$\chi^2 = 9.444$
		8.3%	91.3%	0.4%	100.0%	df = 2
	Докв	1	133	1	135	**p = 0.009**
		0.7%	**98.6%**	0.7%	100.0%	**p<0.01**
Раб. искуство	**До 5**	5	87	0	92	$\chi^2 = 3.442$

		5.4%	94.6%	0.0%	100.0%	df = 6
	5-15	5	110	0	115	p = 0.752
		4.3%	95.7%	0.0%	100.0%	
	15-25	4	68	1	73	
		5.5%	93.2%	1.4%	100.0%	
	Над 25	6	77	1	84	
		7.1%	91.7%	1.2%	100.0%	
Вкупно		20	342	2	364	
		5.5%	94.0%	0.5%	100.0%	

Преку резултатите добиени од χ^2 тестот се утврди дека постојат статистички значајни разлики според варијаблите предмет и образование.

Според наставниот предмет кој го предаваат евидентна е поголемата усогласеност во ставовите на наставниците кои предаваат стручен предмет, односно кои се со завршена ППМ доквалификација. Од овие испитаници дури 98.6% сметаат дека дисциплина се воспоставува преку меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка. Иако овој став преовладува и кај наставниците со завршен наставнички факултет, сепак дел од овие испитаници, кои предаваат предмет од општествената група (13.4%), од природно-математичката група (6.5%) и јазик или уметност (6.0%), сметаат дека дисциплина се воспоставува преку одржување на ред, тишина и услови за работа.

****

Може да заклучиме дека според 94% од испитаниците, единствено коректниот однос на наставникот кон ученикот, меѓусебното почитување, соработка и заеднички договор водат кон градење на авторитетот на наставникот и негово почитување од страна на учениците, што се отсликува и во начинот на воспоставување дисциплина, како услов за постигнување резултати во работата.

Следното прашање е од отворен тип и гласи: *„Колку сметате дека општествениот углед на наставникот е важен (од аспект на воспитната работа) и зошто?"*

На одговорите добиени на ова прашање е извршена квалитативна и квантитативна анализа. Со квалитативната анализа, утврдивме дека одговорите на испитаниците може да се категоризираат во 4 групи:

- ✓ Испитаници кои сметаат дека општествениот углед на наставникот е важен, од аспект на воспитната работа;
- ✓ Испитаници кои одговориле дека општествениот углед на наставникот не е важен;
- ✓ Испитаници според кои општествениот углед е делумно важен, односно дека има влијание, но не е пресуден;
- ✓ Испитаници кои не одговориле на ова прашање.

Соодветно на ова, утврдено е дека од вкупно 364 испитаници, 269 испитаници (73.90%) одговориле дека општествениот углед на наставникот е важен, 20 испитаници (5.49%) дека не е важен, 6 испитаници (1.65%) дека општествениот углед на наставникот е делумно важен и 69 испитаници (18.96%) не одговориле на поставеното прашање. Табела 68

5.Колку сметате дека општествениот углед на наставникот е важен (од аспект на воспитната работа) и зошто?

Табела 68. Важност на општествениот углед на наставникот

		Е важен	Не е важен	Делумно важен	Без одговор	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	78	4	1	20	103	$\chi^2 = 1.160$
		75.7%	3.9%	1.0%	19.4%	100.0%	df = 3
	Ж	191	16	5	49	261	p = 0.763
		73.2%	6.1%	1.9%	18.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	53	2	0	12	67	$\chi^2 = 16.632$
		79.1%	3.0%	0.0%	17.9%	100.0%	df = 9
	П-М	49	7	1	5	62	**p = 0.055**
		79.0%	**11.3%**	1.6%	8.1%	100.0%	
	ЈУ	69	6	4	21	100	
		69.0%	6.0%	4.0%	21.0%	100.0%	
	Стр	98	5	1	31	135	
		72.6%	3.7%	0.7%	23.0%	100.0%	
Образование	**Нас**	171	15	5	38	229	$\chi^2 = 4.192$
		74.7%	6.6%	2.2%	16.6%	100.0%	df = 3
	Докв	98	5	1	31	135	p = 0.241
		72.6%	3.7%	0.7%	23.0%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	65	7	3	17	92	$\chi^2 = 5.487$
		70.7%	7.6%	3.3%	18.5%	100.0%	df = 9
	5-15	82	7	2	24	115	p = 0.790
		71.3%	6.1%	1.7%	20.9%	100.0%	
	15-25	58	3	0	12	73	
		79.5%	4.1%	0.0%	16.4%	100.0%	
	Над 25	64	3	1	16	84	
		76.2%	3.6%	1.2%	19.0%	100.0%	
Вкупно		269	20	6	69	364	
		73.9%	5.5%	1.6%	19.0%	100.0%	

❖ Најголем дел од испитаниците одговориле дека општествениот углед на наставникот е важен. Причините кои ги наведуваат во прилог на овој став се однесуваат на:

➢ **Наставникот како личност**

✓ Наставникот со својот начин на однесување, позитивни карактерни особини, морални и етички вредности претставува пример и модел со кој учениците се идентификуваат.

✓ Угледот со којшто наставникот се стекнал во општеството влијае врз сликата која учениците ја градат за него.

✓ Општествениот углед на наставникот му овозможува градење на авторитет во односот со учениците.

➢ **Работата на наставникот**

✓ Позитивните карактерни особини и квалитети на наставникот влијаат во реализацијата на воспитната работа, бидејќи она за што наставникот воспитува треба да биде во согласност со неговата личност и начинот на однесување. На овој начин општествениот углед на наставникот има важна улога од аспект на воспитната работа.

➢ **Однос на наставникот со учениците**

✓ Општествениот углед на наставникот помага во градење на релации со учениците, во создавање на однос кој се одликува со доверба, меѓусебно почитување, соработка и заемна комуникација.

➢ **Поврзаност на општествениот углед на наставникот со угледот на училиштето**

✓ Угледот на наставникот придонесува позитивно во однос на афирмацијата и угледот на училиштето во кое тој работи.

Во продолжение ќе наведеме неколку образложенија на испитаниците за ставот дека општествениот углед на наставникот е важен од аспект на воспитната работа.

- *„Наставникот е пример како треба да изгледа еден граѓанин кој има важно место во заедницата."*
- *„Општествениот углед на наставникот е важен, бидејќи ако една личност нема изграден и стабилен карактер, ако не ги почитува моралните вредности, не може да биде наставник."*
- *„Општествениот углед е важен, бидејќи ако наставникот има добар углед и авторитет во една средина, може позитивно да влијае врз учениците и едноставно да ги воспитува и учи и да биде носител на промените."*
- *„Наставникот воспитува со сите квалитети кои ги поседува."*
- *„За да се воспостави атмосфера на заемно почитување и доверба."*
- *„Општествениот углед на наставникот е многу значаен, затоа што само воспитан и образован наставник може да воспитува и образува."*
- *„Да, важен е, бидејќи влијанието на наставникот во општеството, неговите професионални и приватни достигнувања имаат позитивна рефлексија врз учениците."*
- *„Важен е, затоа што на учениците им ги дава основните патеки за карактерот, одговорноста и правилното однесување и стручност."*

Иако е мал бројот на испитаници кои одговориле дека општествениот углед на наставникот не е важен или дека е делумно важен, за нас е важно е да се утврди кои се причините поради кои истите го застапуваат овој став.

❖ Испитаниците кои одговориле дека угледот не е важен, како позначајни аспекти во работата на наставникот ги издвојуваат начинот на однесување на наставникот, односот со учениците, личноста на наставникот и пред сé, реализацијата на образовната компонента, како што е случајот во следниот одговор:

- *„Не. Образовната професија е самостојна работа која има конкретни задачи и цели."*

❖ Во прилог на ставот дека општествениот углед е делумно важен, најчесто следат образложенијата дека истиот има одредено влијание, но не е пресуден за воспитната

работа и дека важни се и личноста, професионалноста и пристапот на наставникот кон учениците.

Од одговорите на испитаниците се забележува и дека, во мал број на случаи, се прави разлика помеѓу угледот на наставникот во училиштето и надвор од него. На пр:

- *„Угледот во училиштето е само за во училиште. Надвор од него е приватна работа."*

Може да заклучиме дека кај испитаните наставници преовладува ставот дека во реализацијата на воспитната компонента од воспитно-образовниот процес, важна улога има наставникот како личност, неговите карактерни особини, морални вредности, начинот на однесување, општествениот углед и авторитетот на наставникот, како во училиштето, така и надвор од него, во општествената средина во која живее. Сите овие елементи се значајни при реализацијата на воспитната работа и истите претставуваат една неделива целина, бидејќи пред сè наставникот треба да претставува пример за своите ученици, посебно во периодот на адолесценцијата кога младите луѓе имаат потреба од модел кој ќе им биде пример за тоа во какви личности треба да се изградат.

Преку квантитативната анализа на одговорите на ова прашање се утврди дека не постојат статистички значајни разлики помеѓу различните варијабли. Сепак, резултатот од статистичкиот тест за варијаблата наставен предмет се наоѓа на прагот на статистичка значајност. Овде се издвојуваат одговорите на наставници кои предаваат предмети од природно-математичката група, од кои 11.3% одговориле дека општествениот углед на наставникот не е важен, наспроти наставниците кои предаваат други предмети, од кои ист став застапуваат само 3-6%.

Следното, шесто прашање исто така е од отворен тип и гласи: *„Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже дека е успешен наставник?"*

Квалитативната анализа покажа дека најголем дел од испитаниците одвојуваат неколку значајни аспекти за кои сметаат дека наставникот треба да посвети најмногу внимание. Тие се:

- Реализирање на образовната компонента;
- Реализирање на воспитната компонента;
- Личноста на наставникот и
- Односот на наставникот кон учениците.

Во продолжение се издвоени посочените активности на наставникот во однос на секој од овие аспекти.

❖ За реализирање на ***образовната компонента*** од воспитно-образовниот процес, наставникот треба: да ги реализира наставните цели и содржини; да ја организира наставата и да создаде пријатна работна атмосфера; да ги пренесува наставните содржини на разбирлив начин; да има соодветна педагошка и методска подготвеност; да ги почитува поставените критериуми и стандарди; да врши транспарентно и фер оценување на учениците; да го следи нивниот индивидуален напредок; да укажува на

можностите за примена на знаењето во практиката и поврзување на теоријата и практиката; да реализира воннаставни активности итн.

❖ За реализирање на ***воспитната компонента*** наставникот треба: да влијае во формирањето на личноста на учениците, тие да се изградат во личности со позитивни вредности, кои ќе ги почитуваат моралните правила и ќе бидат подготвени за општествен живот; да влијае врз изградување на правилни навики кај учениците (навикнување на учениците на задолженија и обврски, создавање навика за учење, градење навики за примерно однесување, развивање на чувство на одговорност); да влијае врз формирање на ставови кај учениците преку поттикнување на дискусии; да воспоставува дисциплина (преку воведување правила и казни) и да биде добар педагог и психолог.

❖ ***Личноста на наставникот***. Во продолжение се наброени поголем број на особини кои даваат слика за тоа каков треба да биде успешниот наставник. Односно, наставникот треба да биде: пријатен, вешт, трпелив, карактерен, комуникативен, флексибилен, педантен, уреден, толерантен; одговорен, реален, умешен, авторитетен, коректен, доследен, принципиелен, објективен, одговорен, исполнителен; да внимава на својот изглед, да биде примерно облечен, да внимава на своето однесување (во училиштето и во општествената средина), со општествен углед и да биде стручен во својата област, компетентен, елоквентен.

❖ Во ***односот со учениците*** наставникот треба: да ги почитува учениците, нивната индивидуалност, ставови и интереси; да воспостави меѓусебна комуникација, толеранција, заемна доверба и соработка; да ги советува и да ги мотивира.

Покрај погоре наведеното, во својата работа наставникот треба да обрнува внимание и на уште неколку сегменти, како што се: соработка со колегите и стручните служби во училиштето, континуираното стручно усовршување и примерно однесување во училиштето и надвор од него.

Важно е да нагласиме дека и овде, како и во случајот со испитаниците – студенти, дадениот преглед претставува синтеза на сите добиени одговори кои треба да ни дадат целосна слика за работата на наставникот, додека во најголем дел, одговорите на испитаниците содржат само дел од наведените аспекти во работата на наставникот.

Во продолжение ќе наведеме неколку одговори на испитаниците, во кои се содржани различни аспекти од работата на наставникот.

- *„Успешен наставник посветува подеднакво внимание на образовната и на воспитната работа, активно вклучувајќи се во интеракција со учениците."*
- *„Да соработува со учениците, да воспостави атмосфера на меѓусебно почитување, пренесување на знаењата и реализација на воспитните задачи."*
- *„Успешно реализирање на наставниот план и програма и воспоставување на атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка со учениците."*
- *„Успешно да ги реализира воспитниот и образовниот сегмент од своите обврски."*

- *„Пренесување на знаење, поттикнување на активност од страна на учениците и практична употреба на знаењето со укажување од страна на наставникот."*
- *„Успешно да ја пренесува наставната програма и да има позитивни резултати од пренесеното."*
- *„Да обрнува внимание на употребата на современите методи и техники во наставата и да гради позитивен однос и меѓусебна соработка со учениците."*
- *„Најмногу на пренесување на знаења на учениците, дури и многу повеќе отколку што има во учебниците, сето друго е минливо и минорно, безначајно."*
- *„Прво да биде професионален во својата работа, коректен однос со учениците и личен углед во средината во која работи и живее."*
- *„Сите ученици ги учиме да станат учени луѓе, но примарно е да станат луѓе, знаењето може да им користи, може и не, но човечноста и добрите вредности сигурно ќе им користат."*
- *„Да соработува со учениците, да ја почитува личноста на ученикот, да успее да ги научи на задолженија и одговорност, на знаење."*
- *„Многубројни сегменти: точност, дисциплина, подготвеност, реализација на програмата, соработка, комуникација."*

И на овие резултати е извршена квантитативна анализа. Таа покажа дека испитаниците најчесто издвоиле дека најмногу внимание треба да посвети на реализацијата на образовната компонента (40.1%). Останатите аспекти се приближно исто застапени, односно односот наставник–ученик (18.2%), реализација на воспитната компонента (15.9%) и личноста на наставникот (10.9%).

Овие резултати се потврда на претходно добиените дека пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот. Табела 69[26]

[26] При квалитативната анализа, во одговорите во кои беа наведени повеќе аспекти во работата на наставникот, секој е посебно издвоен, поради што вкупниот збир во табелата не соодветствува со вкупниот број на испитаници.

6. Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже дека е успешен наставник?

Табела 69. Аспекти во работата на успешниот наставник

		Образов. компонента	Воспит. компонента	Личноста на Н	Однос Н-У	Без одговор	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	55	14	20	28	21	138	$\chi^2 = 6.673$
		39.9%	10.1%	14.5%	20.3%	15.2%	100.0%	df = 4
	Ж	152	68	36	66	56	378	p = 0.154
		40.2%	18.0%	9.5%	17.5%	14.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	45	20	5	14	13	97	$\chi^2 = 14.478$
		46.7%	20.6%	5.2%	14.4%	13.4%	100.0%	df = 12
	П-М	33	19	12	17	10	91	p = 0.271
		36.3%	20.9%	13.2%	18.7%	11.0%	100.0%	
	ЈУ	55	18	17	21	21	132	
		41.7%	13.6%	12.9%	15.9%	15.9%	100.0%	
	Стр	75	25	22	42	33	197	
		37.6%	12.7%	10.6%	21.8%	17.2%	100.0%	
Образование	**Нас**	132	57	34	52	44	319	$\chi^2 = 5.464$
		41.4%	17.9%	10.6%	16.3%	13.8%	100.0%	df = 4
	Докв	75	25	22	42	33	197	p = 0.243
		38.1%	12.7%	11.2%	21.3%	16.8%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	56	22	9	27	18	132	$\chi^2 = 11.320$
		42.4%	16.7%	6.8%	20.5%	13.6%	100.0%	df = 12
	5-15	70	30	18	34	21	173	p = 0.502
		40.5%	17.3%	10.4%	19.7%	12.1%	100.0%	
	15-25	36	11	16	13	18	94	
		38.3%	11.7%	17.0%	13.8%	19.1%	100.0%	
	Над 25	44	20	13	20	20	117	
		37.6%	17.1%	11.1%	17.1%	17.1%	100.0%	
Вкупно		207	82	56	94	77	516	
		40.1%	15.9%	10.9%	18.2%	14.9%	100.0%	

И кај ова прашање не е утврдено постоење на статистички значајни разлики во одговорите на испитаниците според испитуваните варијабли. Сепак, ќе издвоиме некои од добиените резултати кои кај одредени варијабли се разликуваат во однос на другите, иако како што претходно напоменавме, разликите не се статистички значајни.

Испитаниците од двата пола најчесто ја истакнале образовната компонента. Воспитната компонента почесто ја издвоиле женските (18%) наспроти машките испитаници (10%), додека личноста на наставникот машките испитаници (14.5%) сметаат дека е поважна наспроти женските (9.5%).

Според предметот кој го предаваат, воспитната компонента почесто ја издвоиле наставниците кои предаваат општествени и природно-математички предмети (21%) наспроти јазик, уметност и стручни предмети (13%). Наставниците кои предаваат

предмети од општествената група најретко ги издвојуваат личноста на наставникот (5.2%) и односот помеѓу наставникот и ученикот (14.4%)

Уште ќе забележиме и дека според должината на работно искуство наставниците со работно искуство до 5 години, најретко во однос на останатите ја издвоиле личноста на наставникот (6.8%) како аспект на кој се обрнува внимание.

Во овој контекст ќе се надовземе на одговорите на третото прашање, за кое кај оваа категорија на испитаници во најсилен степен беше изразено согласување со тврдењето дека наставникот со своите особини претставува пример за учениците. Ова извесно несогласување би можеле да го протолкуваме со претпоставката дека наставниците кои се на почетокот на своето работно искуство, кога станува збор за нивната личност и особини се свесни за нивното влијание во целината на наставничката професија и одговорностите кои таа со себе ги носи, но дека заради директното влијание врз квалитетот и успехот во наставата на останатите наведени аспекти во работата на наставникот, кога станува збор за работата во целина, им придаваат поголемо значење.

Во продолжение ќе извршиме анализа на останатите прашања преку кои се испитуваа ставовите на наставниците за целта и суштината на воспитната работа, целината на воспитниот процес, подрачјата и компонентите на воспитна работа.

На седмото прашање: *„Според Ваше мислење, што сметате дека опфаќа воспитното делување врз емоционалната компонента на ученикот?"*, добиено е дека од вкупно 364 испитаници, според 171 испитаник (47%) воспитното делување врз емоционалната компонента опфаќа формирање на уверувања, ставови и соодветни чувства, 127 испитаници (34.9%) сметаат дека опфаќа изградување практични умеења и навики, додека според 66 испитаници (18.1%) опфаќа стекнување на знаења и формирање на позитивно или негативно мислење за нив. (Табела 70)

7.Според Ваше мислење, што сметате дека опфаќа воспитното делување врз емоционалната компонента на ученикот?

а) Стекнување на знаења и формирање на позитивно или негативно мислење за нив.

б) Изградување практични умеења и навики.

в) Формирање на уверувања, ставови и соодветни чувства.

Табела 70. Делување врз емоционалната компонента

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	21	36	46	103	$\chi^2 = 0.568$
		20.4%	35.0%	44.7%	100.0%	df = 2
	Ж	45	91	125	261	p = 0.753
		17.2%	34.9%	47.9%	100.0%	
Предмет	**Општ**	15	22	30	67	$\chi^2 = 4.792$
		22.4%	32.8%	44.8%	100.0%	df = 6
	П-М	9	28	25	62	p = 0.571
		14.5%	45.2%	40.3%	100.0%	
	ЈУ	20	31	49	100	
		20.0%	31.0%	49.0%	100.0%	

	Стр	22	46	67	135	
		16.3%	34.1%	49.6%	100.0%	
Образование	**Нас**	44	81	104	229	$\chi^2 = 0.761$
		19.2%	35.4%	45.4%	100.0%	df = 2
	Докв	22	46	67	135	p = 0.684
		16.3%	34.1%	49.6%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	13	33	46	92	$\chi^2 = 20.398$
		14.1%	35.9%	50.0%	100.0%	df = 6
	5-15	22	30	63	115	**p = 0.002**
		19.1%	26.1%	54.8%	100.0%	**p<0.01**
	15-25	15	20	38	73	
		20.5%	27.4%	52.1%	100.0%	
	Над 25	16	44	24	84	
		19.0%	52.4%	28.6%	100.0%	
Вкупно		66	127	171	364	
		18.1%	34.9%	47.0%	100.0%	

Од овие резултати може да се забележи дека дел од испитаниците (18.1%) делувањето врз емоционалната компонента го ограничуваат единствено на стекнување знаења и формирање на позитивно или негативно мислење на нив, притоа не вклучувајќи ги останатите аспекти односно, на основа на стекнатите знаења изградување на соодветни уверувања, ставови и чувства.

Исто така значителен е и процентот на испитаници (34.9%) кои емоционалната компонента на воспитната работа ја поврзуваат со изградување на практични умеења и навики со што ја изедначуваат со образовната компонента. Ова нè упатува на заклучокот за можноста ваквото непотполно согледување на емоционалната комонента да се одрази на правилното воспитното делување врз истата.

Во добиените одговори на ова прашање утврдено е постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различно работно искуство, која е на ниво на значајност од 0.01. Притоа, евидентно е дека половина од испитаниците со работно искуство над 25 год. воспитното делување врз емоционалната компонента го поистоветуваат со изградувањето практични умеења и навики. Ова ја наметнува дилемата дали кај наставниците со долго работно искуство постои можеби нагласена насоченост кон образовната, за сметка на што се занемарува воспитната работа? На ова повеќе ќе се осврнеме во целосната анализа на ставовите на наставниците според нивното работно искуство.

Исто така, ќе издвоиме дека ваков став имаат и 35.9% од наставниците со работно искуство до 5 год.

Следното прашање се однесува на воспитното делување врз волевата компонента. Според најголемиот дел од испитаниците, 215 испитаници (59.1%) делувањето врз волевата компонента опфаќа изградување умеења, навики, волјева сила и карактерна цврстина и на нив соодветно делување, 94 испитаници (25.8%) сметаат дека волевата компонента се однесува на развивање на позитивни човечки особини, додека според 55 испитаници (15.1%) таа опфаќа формирање на умеења, навики и вештини. Добиените резултати се прикажани во Табела 71.

8. Според Ваше мислење, што опфаќа воспитното делување врз волевата компонента на ученикот?

а) Развивање на позитивни човечки особини.

б) Изградување умеења, навики, волјева сила и карактерна цврстина и на нив соодветно делување.

в) Формирање на умеења, навики и вештини.

Табела 71. Делување врз волевата компонента

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	31	57	15	103	$\chi^2 = 1.382$
		30.1%	55.3%	14.6%	100.0%	df = 2
	Ж	63	158	40	261	p = 0.501
		24.1%	60.5%	15.3%	100.0%	
Предмет	**Опш**	20	37	10	67	$\chi^2 = 5.925$
		29.9%	55.2%	14.9%	100.0%	df = 6
	П-М	10	42	10	62	p = 0.432
		16.1%	67.8%	16.1%	100.0%	
	ЈУ	23	61	16	100	
		23.0%	61.0%	16.0%	100.0%	
	Стр	41	75	19	135	
		30.4%	55.6%	14.1%	100.0%	
Образование	**Нас**	53	140	36	229	$\chi^2 = 2.317$
		23.1%	61.1%	15.7%	100.0%	df = 2
	Докв	41	75	19	135	p = 0.314
		30.4%	55.6%	14.1%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	17	59	16	92	$\chi^2 = 10.596$
		18.5%	64.1%	17.4%	100.0%	df = 6
	5-15	25	70	20	115	p = 0.102
		21.7%	60.9%	17.4%	100.0%	
	15-25	24	37	12	73	
		32.9%	50.7%	16.4%	100.0%	
	Над 25	28	49	7	84	
		33.3%	58.3%	8.3%	100.0%	
Вкупно		94	215	55	364	
		25.8%	59.1%	15.1%	100.0%	

Од прикажаните резултати може да заклучиме дека според 60% од испитаниците делувањето врз волевата компонента е насочено кон формирање на карактерот и изградување на волеви особини на ученикот и изградување на навики за соодветно делување.

Сепак ќе истакнеме дека, иако е помал, не е незначителен процентот на испитаници (15%) кои волевата компонента ја ограничуваат на формирање умеења, навики и вештини, со што се изоставува воспитното делување на наставникот и неговото влијание врз изградување на волја и карактерни особини кај ученици која ќе им овозможи да ги манифестираат и да делуваат во склад со своите ставови и убедувања. Ова се однесува на испитаниците според сите тестирани варијабли, со

исклучок на наставниците со работно искуство над 25 години, кои во помал процент од останатите испитаници имаат ваков став.

Според одговорите на ова прашање и добиената вредност на χ^2 тестот, утврдено е дека не постојат статистички значајни разлики во однос на тестираните варијабли.

Преку следното, деветто прашање се испитуваше ставот на наставниците за тоа што треба да се постигне преку воспитната работа. Најголем дел од испитаниците, 242 испитаници (66.5%) одговориле дека преку воспитното делување учениците се оспособуваат и воспитуваат за работа, за општествен живот и за правилно искористување на слободното време. Помал е бројот, 47 испитаници (12.9%) кои се определиле за рамномерно распределување на работата и одморот. Изненадува значителниот број од 75 испитаници (20.6%) кои сметаат дека учениците треба да се оспособат за работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед. (Табела 72)

9. Преку воспитното делување, учениците се оспособуваат и воспитуваат:

а) За работа, за општествен живот и за правилно искористување на слободното време.

б) За рамномерно распределување на работата и одморот.

в) За работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед.

Табела 72. Суштина на воспитното делување на наставникот

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	64	13	26	103	$\chi^2 = 1.918$
		62.1%	12.6%	25.2%	100.0%	df = 2
	Ж	178	34	49	261	p = 0.383
		68.2%	13.0%	18.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	46	10	11	67	$\chi^2 = 3.901$
		68.7%	14.9%	16.4%	100.0%	df = 6
	П-М	41	9	12	62	p = 0.690
		66.1%	14.5%	19.4%	100.0%	
	ЈУ	70	12	18	100	
		70.0%	12.0%	18.0%	100.0%	
	Стр	85	16	34	135	
		63.0%	11.9%	25.2%	100.0%	
Образование	**Нас**	157	31	41	229	$\chi^2 = 2.772$
		68.6%	13.5%	17.9%	100.0%	df = 2
	Докв	85	16	34	135	p = 0.250
		63.0%	11.9%	25.2%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	61	8	23	92	$\chi^2 = 10.060$
		66.3%	8.7%	25.0%	100.0%	df = 6
	5-15	80	12	23	115	p = 0.122
		69.6%	10.4%	20.0%	100.0%	
	15-25	41	16	16	73	
		56.2%	21.9%	21.9%	100.0%	
	Над 25	60	11	13	84	
		71.4%	13.1%	15.5%	100.0%	
Вкупно		242	47	75	364	
		66.5%	12.9%	20.6%	100.0%	

Овој став е поизразен кај испитаниците од машки пол, со завршена ППМ доквалификација, кои предаваат стручни предмети и имаат работно искуство до 5 години. Ваквите резултати нè наведуваат на дилемата дали во работата кај овие наставници се нагласува оспособувањето на учениците за работа и со тоа се поттикнува желбата за стекнување на општествен углед, односно вниманието се насочува кон оние аспекти од животот за кои може да кажеме дека се попрактични и во суштина ја обезбедуваат егзистенцијата, но на сметка на што се занемаруваат другите аспекти, како што се учество во општествениот живот од една страна, што придонесува за подобрување и збогатување на личноста, за подобро прилагодување и активно вклучување во средината и слободното време од друга страна, каде воспитувањето на личноста за негово правилно искористување ја насочува кон развивање на личните потенцијали, нивно реализирање и јакнење.

Причините би можеле да ги бараме во следново: ако тргнеме од фактот дека станува збор за наставници кои предаваат стручни предмети и се со пократко работно искуство, кое наведува дека најверојатно се во помлади години, тогаш станува јасна ориентацијата кон работа која би довела до општествен углед. Сепак, притоа не треба да се занемари и силно влијание кое може да го имаат и личните уверувања и ставови на овие испитаници.

Генерално, врз основа на сите резултати може да заклучиме дека кај мнозинството испитаници (66.5%) преовладува ставот дека учениците преку воспитната работа треба да се оспособат за сите важни аспекти во животот, односно за работа, општествен живот и слободно време.

Во одговорите добиени на ова прашање не се утврдени статистички значајни разлики според испитуваните варијабли.

Следното прашање гласи: *„Што сметате дека треба да опфаќа воспитната работа?"*

Најголем дел од испитаниците, 277 испитаници (76.1%) сметаат дека воспитната работа треба да опфаќа изградување на човечки својства и позитивни одлики на личноста на учениците. Помал е бројот на испитаници, 59 испитаници (16.2%), кои одговориле формирање навики за културно однесување и 28 испитаници (7.7%) според кои воспитната работа опфаќа и се однесува на стекнување знаења од предвидените наставни содржини. (Табела 73)

10.Што сметате дека треба да опфаќа воспитната работа?

а) Стекнување на знаења од предвидените наставни содржини.

б) Формирање навики за културно однесување на учениците.

в) Изградување на човечки својства и позитивни одлики на личноста на учениците.

Табела 73. Домен на воспитното делување

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	9	18	76	103	χ^2 =0.447
		8.7%	17.5%	73.8%	100.0%	df = 2
	Ж	19	41	201	261	p = 0.800
		7.3%	15.7%	77.0%	100.0%	
Предмет	**Опш**	8	10	49	67	χ^2 = 4.528
		11.9%	14.9%	73.1%	100.0%	df = 6
	П-М	4	14	44	62	p = 0.606
		6.4%	22.6%	71.0%	100.0%	
	ЈУ	7	13	80	100	
		7.0%	13.0%	80.0%	100.0%	
	Стр	9	22	104	135	
		6.7%	16.3%	77.0%	100.0%	
Образование	**Нас**	19	37	173	229	χ^2 = 0.319
		8.3%	16.2%	75.5%	100.0%	df = 2
	Докв	9	22	104	135	p = 0.852
		6.7%	16.3%	77.0%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	11	16	65	92	χ^2 = 5.735
		12.0%	17.4%	70.7%	100.0%	df = 6
	5-15	7	17	91	115	p = 0.453
		6.1%	14.8%	79.1%	100.0%	
	15-25	3	10	60	73	
		4.1%	13.7%	82.2%	100.0%	
	Над 25	7	16	61	84	
		8.3%	19.0%	72.6%	100.0%	
Вкупно		28	59	277	364	
		7.7%	16.2%	76.1%	100.0%	

Во одговорите на ова прашање не се утврдени статистички значајни разлики помеѓу тестираните варијабли. Иако разликите не се статистички значајни, во рамки на вкупните проценти, ќе издвоиме дека ставот дека воспитната работа треба да опфаќа карактерно изградување на личноста на учениците е почесто застапен кај наставниците со работно искуство од 5-15 и од 15-25 години, додека ставот дека воспитната работа треба да опфаќа стекнување на знаења од наставните содржини е поизразен кај наставниците со работно искуство до 5 години и кај наставниците кои предаваат општествена група на предмети.

Ставовите на наставниците за тоа кои подрачја треба да ги опфаќа воспитната работа, ги испитувавме преку единаесеттото прашање. Добиените одговори се прикажани во Табела 74.

11. Кои воспитни подрачја сметате дека треба да ги опфаќа воспитната работа?

а) Интелектуално, морално, естетско и религиско воспитание.

б) Индивидуално и колективно воспитание.

в) Физичко, интелектуално, морално, естетско и работно воспитание.

Табела 74. Воспитни подрачја опфатени преку воспитното делување

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	18	12	73	103	$\chi^2 = 1.039$
		17.5%	11.7%	70.9%	100.0%	df = 2
	Ж	36	37	188	261	p = 0.595
		13.8%	14.2%	72.0%	100.0%	
Предмет	**Опш**	9	13	45	67	$\chi^2 = 8.495$
		13.4%	19.4%	67.2%	100.0%	df = 6
	П-М	5	9	48	62	p = 0.204
		8.1%	14.5%	77.4%	100.0%	
	ЈУ	20	8	72	100	
		20.0%	8.0%	72.0%	100.0%	
	Стр	20	19	96	135	
		14.8%	14.1%	71.1%	100.0%	
Образование	**Нас**	34	30	165	229	$\chi^2 = 0.070$
		14.8%	13.1%	72.1%	100.0%	df = 2
	Докв	20	19	96	135	p = 0.965
		14.8%	14.1%	71.1%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	17	10	65	92	$\chi^2 = 13.692$
		18.5%	10.9%	70.7%	100.0%	df = 6
	5-15	20	10	85	115	**p = 0.033**
		17.4%	8.7%	73.9%	100.0%	**p<0.05**
	15-25	5	10	58	73	
		6.8%	13.7%	79.5%	100.0%	
	Над 25	12	19	53	84	
		14.3%	22.6%	63.1%	100.0%	
Вкупно		54	49	261	364	
		14.8%	13.5%	71.7%	100.0%	

Од вкупно 364 испитаници, 261 (71.7%) одговориле дека воспитната работа треба да ги опфаќа физичкото, интелектуалното, моралното, естетското и работното воспитание. 54 испитаници (14.8%) сметаат дека интелектуалното, моралното, естетското и религиското воспитание треба да бидат опфатени со воспитната работа. Со ова се изоставуваат физичкото и работното воспитание, кои се исто како и останатите, значајни воспитни подрачја. Овде ќе забележиме и дека овие испитаници како посебно воспитно подрачје го определуваат религиското воспитание.

Изненадува бројот на испитаници, 49 испитаници (13.5%) според кои воспитната работа опфаќа индивидуално и колективно воспитание, како посебни воспитни подрачја. Забележително е дека дури 22.6% од наставниците со работно искуство над 25 год. имаат ваков став.

И двата случаи (на религиското и индивидуалното и колективно воспитание) кои значително се разликуваат од учењата во педагошката наука, би можеле да ги толкуваме дека се резултат на нецелосни теоретски сознанија или пак силно влијание на личните уверувања, за кои е несомнено дека се одразиле врз мисленьата на овие испитаници.

Вредноста на применетиот тест на одговорите на ова прашање покажа дека постои статистички значајна разлика во однос на ова прашање според варијаблата работно искуство. Погоре посочивме дека извесни разлики се јавуваат кај одговорите на испитаниците со работно искуство над 25 год.

Дванаесеттото прашање беше од отворен тип и гласи: „Што според Вас треба да биде цел на воспитната работа?"

Од вкупно 364 испитаници, на ова прашање одговориле 270 испитаници (74.18%), а 94 испитаници (25.82%) не дале одговор.

Бидејќи прашањето е од отворен тип, извршена е квалитативна анализа. Според определбите за целта на воспитната работа кои ги дале испитаниците, добиените одговори ги групиравме во следниве групи:

- Изградување на личноста на ученикот;
- Оспособување на учениците за општествен живот;
- Стекнување знаења;
- Воспитни подрачја.

Ќе се осврнеме на секоја од овие определби и подетално ќе пренесеме како испитаниците ги определиле.

❖ Според дел од испитаниците цел на воспитната работа треба да биде ***изградување на личноста на ученикот,*** односно формирање на целосно изградена личност. Под оваа определба испитаниците најчесто подразбираат личност која е одговорна, зрела, совесна, самостојна, со позитивни човечки особини, високи морални квалитети, со изграден карактер, емоционално стабилна, личност која е среќна, исполнета, задоволна, сигурна во себе, искрена, трудољубива, со изградени работни навики, дисциплинирана, со свои уверувања и ставови.

❖ Друга определба е дека цел на воспитната работа треба да биде ***оспособување на учениците за општествен живот***, нивно интегрирање во општеството, запознавање со моралните норми и општествени вредности и однесување во склад со нив, формирање на навики за културно однесување, изградување на правилен однос кон другите и почитување на нивното мислење, почитување на разликите, стекнување на општествен углед, оспособување на учениците за соочување со проблемите во секојдневниот живот.

❖ Дел од наставниците сметаат дека цел на воспитната работа треба да биде ***стекнување на знаења*** и оспособување на учениците истите да ги користат во секојдневниот живот. Во оваа насока се и сфаќањата дека цел треба да биде ефективност во наставата, учење и поучување, подобрување на квалитетот на наставниот процес, користење на комуникациските вештини (читање, пишување, говорење) и сл.

❖ Некои од испитаниците целта на воспитната работа ја определуваат преку ***воспитните подрачја***, односно интелектуално, морално, физичко, естетско и работно воспитание.

Заради подетален увид, вака анализираните одговори во Табела 75 се прикажани бројчано и процентуално.

12. Што според Вас треба да биде цел на воспитната работа?

Табела 75. Цел на воспитната работа

		Изградување личност	Оспос. општ. живот	Стекнување знаења	Восп. подрачја	Без одговор	Вкупно	χ^2
Пол	М	42	25	9	6	21	103	$\chi^2 = 6.164$
		40.8%	24.3%	8.7%	5.8%	20.4%	100.0%	df = 4
	Ж	97	63	9	18	74	261	p = 0.675
		37.2%	24.1%	3.4%	6.9%	28.4%	100.0%	
Предмет	Опш	19	22	5	3	18	67	$\chi^2 = 12.813$
		28.4%	32.7%	7.5%	4.5%	26.9%	100.0%	df = 12
	П-М	23	19	1	4	15	62	p = 0.954
		37.1%	30.7%	1.6%	6.4%	24.2%	100.0%	
	ЈУ	38	20	7	7	28	100	
		38.0%	20.0%	7.0%	7.0%	28.0%	100.0%	
	Стр	59	27	5	10	34	135	
		43.7%	20.0%	3.7%	7.4%	25.2%	100.0%	
Образов	Нас	80	61	13	14	61	229	$\chi^2 = 4.882$
		34.9%	26.6%	5.7%	6.1%	26.7%	100.0%	df = 4
	Докв	59	27	5	10	34	135	p = 0.325
		43.7%	20.0%	3.7%	7.4%	25.2%	100.0%	
Раб. искуство	До 5	32	26	9	4	21	92	$\chi^2 = 25.163$
		34.8%	28.3%	9.8%	4.3%	22.8%	100.0%	df = 12
	5-15	54	27	5	7	22	115	**p < 0.05**
		47.0%	23.5%	4.3%	6.1%	19.1%	100.0%	
	15-25	26	15	1	10	21	73	
		35.6%	20.5%	1.4%	13.7%	28.8%	100.0%	
	Над 25	27	20	3	3	31	84	
		32.1%	23.8%	3.6%	3.6%	36.9%	100.0%	
Вкупно		139	88	18	24	95	364	
		38.2%	24.2%	4.9%	6.6%	26.1%	100.0%	

Според резултатите прикажани во Табела 75, 139 испитаници (38.2%) сметаат дека цел на воспитната работа треба да биде изградување на личноста на ученикот. Според 88 испитаници (24.2%) цел е подготвување на учениците за општествен живот, 18 испитаници (4.9%) одговориле дека цел на воспитната работа е стекнување знаења, а 24 испитаници (6.6%) сметаат дека целта на воспитната работа се остварува преку делување во одредени воспитни подрачја. 95 испитаници (26.1%) не дале одговор на ова прашање. Заклучокот кој произлегува од овие резултати е дека според поголем дел од испитаниците цел на воспитната работа треба да биде изградување на личноста на учениците како и нивно оспособување за општествен живот.

Сепак, и овде ќе нагласиме дека одреден дел од испитаниците целта на воспитната работа ја поистоветуваат со стекнување знаења, со што воспитната работа се ограничува на реализирање на образовните цели. Ваквите ставови на наставниците имплицираат на ограничување и занемарување на воспитната работа во практиката.

На последното прашање од првиот дел кое гласеше: „Воспитниот процес го сметам за завршен кога..." 130 испитаници (35.7%) одговориле кога учениците имаат изградено соодветни ставови, уверувања и емоционален однос кон појавите и

случувањата. Според 123 испитаници (33.8%) воспитниот процес завршен е кога учениците знаат како треба правилно да се однесуваат и постапуваат, а додека 111 испитаници (30.5%) одговориле кога учениците со своето однесување манифестираат однесување во склад со ставовите, мислите и чувствата. Добиените одговори се прикажани во Табела 76.

13. Воспитниот процес го сметам за завршен кога:

а) Учениците имаат изградено соодветни ставови, уверувања и емоционален однос кон појавите и случувањата.

б) Учениците знаат како треба правилно да се однесуваат и да постапуваат.

в) Кога учениците со своето однесување манифестираат однесување во склад со ставовите, мислите и чувствата.

Табела 76. Целина на воспитниот процес

		а	б	в	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	32	38	33	103	$\chi^2 = 1.390$
		31.1%	36.9%	32.0%	100.0%	df = 2
	Ж	98	85	78	261	p = 0.499
		37.5%	32.6%	29.9%	100.0%	
Предмет	**Опш**	26	26	15	67	$\chi^2 = 12.730$
		38.8%	38.8%	22.4%	100.0%	df = 6
	П-М	12	25	25	62	**p = 0.048**
		19.4%	40.3%	40.3%	100.0%	**p<0.05**
	ЈУ	42	27	31	100	
		42.0%	27.0%	31.0%	100.0%	
	Стр	50	45	40	135	
		37.3%	33.3%	29.6%	100.0%	
Образование	**Нас**	80	78	71	229	$\chi^2 = 0.171$
		34.9%	34.1%	31.0%	100.0%	df = 2
	Докв	50	45	40	135	p = 0.918
		37.0%	33.3%	29.6%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	28	31	33	92	$\chi^2 = 7.067$
		30.4%	33.7%	35.9%	100.0%	df = 6
	5-15	41	39	35	115	p = 0.315
		35.7%	33.9%	30.4%	100.0%	
	15-25	29	29	25	73	
		39.7%	26.0%	34.2%	100.0%	
	Над 25	32	34	28	84	
		38.1%	40.5%	21.4%	100.0%	
Вкупно		130	123	111	364	
		35.7%	33.8%	30.5%	100.0%	

Добиените одговори покажуваат дека подеднаков број на испитаници се определиле за секој од трите понудени одговори. Меѓутоа, може да кажеме дека според педагошката литература, воспитниот процес вистински е завршен кога она што ученикот го стекнал и го изградил како став или вредност која е дел од неговиот вредносен систем, го манифестира преку своето однесување, односно манифестира

однесување кое е во склад со ставовите, мислите и чувствата. Бидејќи, само однесувањето кое е во склад и с израз на знаењата и уверувањата е вистинска потврда за личноста и нејзините особини.

Одговорите на ова прашање нè наведуваат на заклучокот дека значителен процент од наставниците воспитниот процес го сметаат за завршен, а со тоа и го ограничуваат на стекнување на знаења или изградени ставови и уверувања кај учениците, без притоа да биде вклучено и однесување во согласност со истите. Оттука произлегува и претпоставката дека ваквото ограничување на воспитниот процес ќе има за последици и ограничено воспитно делување, што директно ќе се одрази и врз делумно остварување на целите на воспитната работа и делување.

Во однос на различните групи на испитаници, вредностите добиени на χ^2 тестот покажаа дека постојат статистички значајни разлики според варијаблата наставен предмет.

Притоа, разлики постојат и во рамки на сите категории на варијаблата. Така, од наставниците кои предаваат општествени предмети подеднаков дел (околу 39%) сметаат дека воспитниот процес е завршен кога учениците имаат стекнато знаења или изградено соодветен став и емоционален однос кон појавите. Наставниците кои предаваат природно-математичка група на предмети целината на воспитниот процес ја определуваат во зависност од стекнатите знаења (40.3%) или манифестираното однесување (40.3%). Кај значителен дел од наставниците кои предаваат јазик, уметност или стручен предмет (37-42%) преовладува ставот дека изградените ставови и уверувања укажуваат на завршеност на воспитниот процес.

Заклучоци за ставовите на наставниците од средно образование за значењето и важноста на воспитната работа

Во овој дел ќе ги изнесеме заклучоците до кои дојдовме преку извршената анализа на резултатите, а кои се однесуваат на ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа.

1. Во однос на прашањата поврзани со **смислата и целта на воспитната работа,** кај најголем дел од испитаниците (околу 70%) преовладува ставот дека преку воспитното делување се влијае врз изградување на карактерот и позитивни особини на личноста на учениците, со што тие се оспособуваат за работа и општествен живот. Сепак, дел од испитаниците целта на воспитната работа тесно ја поврзуваат со работата и стекнувањето на општествен углед.

2. Во однос на ставовите на наставниците **за реализацијата на воспитните наспроти образовните задачи**, генералниот став е дека воспитната работа е задолжителна обврска на наставникот, а реализацијата на воспитните задачи е подеднакво важна обврска како и реализацијата на образовните задачи. Сепак, како приоритет во работата на наставникот се издвојува пренесувањето на знаења, односно реализација на образовната компонента.

3. Ќе забележиме дека дел од испитаниците (30-40%) го ограничуваат доменот на воспитно делување на наставникот од два аспекти:

- Првиот се огледува во ставот дека воспитувањето е обврска на родителите, а наставникот треба воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации.
- Вториот го поврзуваме со разноликоста во ставовите во однос на прашањето што наставниците сметаат дека треба да постигнат како резултат кај учениците, за да може да се каже дека воспитниот процес е завршен. Во оваа смисла, дел од нив воспитната работа ја сфаќаат мошне тесно, ограничувајќи ја во сферата на стекнување знаења или формирање на ставови и уверувања, без притоа да биде опфатено однесувањето и делувањето во склад со нив. Со ова се стеснува доменот на воспитна работа, која во одредени ситуации и се изедначува со реализацијата на образовната компонента.

4. За прашањата кои се однесуваат на **личноста на наставникот,** мнозинството испитаници (над 90%) сметаат дека личните особини на наставникот, неговиот начин на однесување, авторитет и општествен углед имаат големо влијание во изградувањето на учениците како личности, а неговата личност во целина претставува пример за учениците.

Врз основа на анализираните резултати и заклучоците до кои дојдовме, потврдуваме дека ***десеттата хипотеза*** која гласи: „Наставниците од средното образование имаат позитивни ставови за значењето и важноста на воспитната работа" ***се прифаќа.***

3.2.1. Утврдување на разлики во ставовите на наставниците според испитуваните варијабли

Резултатите добиени преку примена на непараметриските тестови со кои утврдувавме дали постојат статистички значајни разлики помеѓу испитаниците според испитуваните варијабли, се прикажани во следната Табела 77. Одделните резултати ги анализираме во продолжение.

Табела 77. Статистички значајни разлики во ставовите на наставниците според варијаблите пол, наставен предмет, образование и работно искуство

	Тврдење	Пол			Предмет			Образование			Раб.искуство		
		M-W/ χ^2	df	p	χ^2	df	p	M-W χ^2	df	p	χ^2	df	p
1.1.	Наставникот претставува моќен и важен фактор	12.319		0.158	2.860	3	0.414	15.272		0.828	4.665	3	0.198
1.2.	Угледот и авторитетот на наставникот	12.665		0.328	0.538	3	0.910	15.063		0.643	2.626	3	0.453
1.3.	Наставникот претставува пример за учениците	13.348		0.901	0.780	3	0.854	15.408		0.951	1.617	3	0.656
1.4.	Пренесувањето на знаења претставува приоритет	12.180		0.115	1.445	3	0.695	15.005		0.598	2.814	3	0.421
1.5.	Реализацијата на воспитните задачи е подеднакво важна	12.291		0.147	3.075	3	0.380	14.395		0.211	6.586	3	0.086
1.6.	Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите	11.709		**0.036 p<0.05**	3.793	3	0.285	13.993		0.098	6.324	3	0.097
1.7.	Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник	13.137		0.703	5.084	3	0.166	14.135		0.122	0.591	3	0.898
1.8.	Наставникот има обврска воспитно да делува само во проблематични ситуации	11.799		**0.039 p<0.05**	1.764	3	0.623	15.065		0.646	7.317	3	0.062
2.	Делување на надворешните неорганизирани влијанија	2.822	3	0.420	10.834	9	0.287	0.776	3	0.855	14.739	9	0.098
3.	Како наставникот треба да го гради својот авторитет?	0.719	2	0.698	11.933	6	0.063	6.307	2	0.043 p<0.05	3.897	6	0.691
4.	Што претставува воспоставувањетод исцилина?	2.185	2	0.335	16.269	6	0.012 p<0.05	9.444	2	0.009 p<0.01	3.442	6	0.752

5.	Колку општествениот углед на наставникот е важен?	1.160	3	0.763	16.632	9	0.055	4.192	3	0.241	5.487	9	0.790
6.	Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание?	6.673	4	0.154	14.478	12	0.271	5.464	4	0.243	11.320	12	0.502
7.	Што опфаќа восп.делување врз емоционалната компонента?	0.568	2	0.753	4.792	6	0.571	0.761	2	0.684	20.398	6	0.002 **p<0.01**
8.	Што опфаќа восп.делување врз волевата компонента?	1.382	2	0.501	5.925	6	0.432	2.317	2	0.314	10.596	6	0.102
9.	Преку восп.делување, учениците се оспособуваат и воспитуваат:	1.918	2	0.383	3.901	6	0.690	2.772	2	0.250	10.060	6	0.122
10.	Што треба да опфаќа воспитната работа?	0.447	2	0.800	4.528	6	0.606	0.319	2	0.852	5.735	6	0.453
11.	Кои восп.подрачја треба да ги опфаќа восп.работа?	1.039	2	0.595	8.495	6	0.204	0.070	2	0.965	13.692	6	0.033 **p<0.05**
12.	Што треба да биде цел на восп.работа?	6.164	4	0.675	12.813	12	0.954	4.882	4	0.325	25.163	12	**p<0.05**
13.	Восп.процес е завршен кога:	1.390	2	0.499	12.730	6	0.048 **p<0.05**	0.171	2	0.918	7.067	6	0.315

3.2.1.1. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата пол

Цел на оваа задача беше да се утврди дали постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа според полот на испитаниците.

Анализираните резултати покажаа дека машките и женските испитаници имаат приближно усогласени и слични ставови за најголем дел од прашањата кои се однесуваат на значењето и важноста на воспитната работа. Само кај две прашања беше утврдено постоење на статистички значајна разлика.

Ќе издвоиме неколку аспекти во однос на кои постојат извесни нијанси помеѓу испитаниците од различен пол. Така, кај машките испитаници поизразени се ставовите кои се однесуваат на следните прашања:

- Преку воспитното делување учениците треба да се оспособат за работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед. Ваков став имаат 25% од машките, наспроти 19% од женските испитаници.
- Воспитувањето е обврска на родителите, а наставникот воспитно треба да делува само во одредени проблематични ситуации. Ваков став имаат околу 40% од машките, за разлика од 25-30% од женските испитаници.
- Испитаниците од двата пола подеднакво сметаат дека пренесувањето на знаења е приоритет во работата на наставникот, додека од останатите аспекти машките испитаници поголема важност придаваат на личноста на наставникот, а женските на реализацијата на воспитната компонента.

Бидејќи, како што нагласивме овие разлики во ставовите се во помал степен изразени, заклучуваме дека ***единаесеттата хипотеза се прифаќа***, односно дека не постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа помеѓу испитаниците од различен пол.

3.2.1.2. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата наставен предмет

Цел на оваа задача беше да се утврди дали постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според наставниот предмет кој го предаваат. За таа цел, беа формирани следните категории на испитаници:

- Наставници кои предаваат предмет од општествената група;
- Наставници кои предаваат предмет од природно-математичката група;
- Наставници кои предаваат јазик или уметност и
- Наставници кои предаваат стручни предмети.

Претходно извршената анализа покажа дека од вкупно 20 прашања, само кај две се утврди постоење на статистички значајна разлика во ставовите на испитаниците според варијаблата наставен предмет. Тие се однесуваа на начинот на воспоставување дисциплина и завршеноста на воспитниот процес.

Од аспект на ставовите на испитаниците за воспоставување дисциплина, најусогласени се ставовите на наставниците кои предаваат стручни предмети дека воспоставувањето дисциплина подразбира меѓусебното почитување, доверба и соработка, додека кај другите групи на испитаници присутни се и ставови според кои дисциплината се поистоветува со ред и тишина или примена на опомени и казни. Ова е во извесен степен поизразено кај наставниците кои предаваат предмети од општествената група.

Во однос на прашањето за воспитниот процес, односно што за испитаниците претставува показател дека воспитниот процес е завршен во целина, разликите беа евидентни и помеѓу различните групи на испитаници и во рамки на секоја од нив.

Во однос на сите останати испитувани прашање, ставовите на испитаниците се прилично усогласени.

Така, сите групи на наставници изградувањето на личноста на учениците ја сметаат за цел на воспитната работа. Наставниците кои предаваат општествени предмети ја истакнуваат и важноста од подготовка за општествен живот, а за дел од оние кои предаваат стручни предмети важно е и оспособувањето за работа заради стекнување на општествен углед.

Кај сите реализацијата на образовната компонента претставува приоритет во работата, а од останатите аспекти на кои придаваат важност оние кои предаваат општествени и природно-математички предмети ја потенцираат воспитната компонента, а наставниците кои предаваат стручни предмети ја истакнуваат важноста на односот наставник-ученик.

Исто така кај сите преовладува ставот дека наставникот е важен воспитен фактор во формирање на личноста на ученикот, но забележително е дека ова е во помал степен изразено во однос на останатите, кај наставниците кои предаваат природно-математичка група на предмети.

Врз основа на сето ова може да сумираме дека не постојат значајни разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според наставниот предмет кој го предаваат, заради што заклучуваме дека ***дванаесеттата хипотеза се отфрла.***

3.2.1.3. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата образование

Цел на оваа задача беше да се утврди дали постојат разлики во ставовите за значењето и важноста на воспитната работа помеѓу наставниците кои завршиле наставнички факултет и наставниците со завршена Педагошко-психолошка и методска доквалификација, односно дали постојат разлики во ставовите на наставниците според нивното образование.

За таа цел, ќе сумираме дека од сите испитани прашања, се утврди дека статистички значајна разлика во ставовите помеѓу двете групи на испитаници постои само кај две прашања. Тие се однесуваат на прашања поврзани со авторитетот и дисциплината.

Во контекст на ова, кај наставниците со завршена ППМ доквалификација поусогласени се ставовите и во поголем степен е изразено залагањето дека меѓусебното почитување, довербата и заемната соработка претставуваат пат за градење на авторитетот на наставникот и воспоставување дисциплина.

Истите ставови се присутни и кај наставниците со завршен наставнички факултет, но кај оваа категорија на наставници има мал дел испитаници кои застапуваат поинакви ставови.

Од останатото ќе издвоиме уште неколку воочени разлики:

❖ Во однос на целта на воспитната работа, кај наставниците со завршена доквалификација е поизразено тежнеењето кон изградување на личноста на ученикот и нивно оспособување заради стекнување општествен углед.

❖ На прашањата кои се однесуваат на различните аспекти во работата на наставникот, покрај потребата од реализација на образовната компонента која и кај двете категории на испитаници е истакната како најважна, од останатите аспекти, на воспитната компонента поголема важност придаваат наставниците со завршен наставнички факултет, а на односот наставник-ученик наставниците со завршена доквалификација.

❖ Поголем е делот од наставниците со завршен наставнички факултет кои воспитувањето го сфаќаат како обврска на родителите.

Сепак, повторно ќе нагласиме дека овие разлики не се статистички значајни, туку дека во одреден степен го отсликуваат различното мислење на дел од испитаниците од двете категории. Исто така, како што претходно кажавме за најголем дел од испитуваните прашања ставовите се прилично усогласени, заради што заклучуваме дека ***тринаесеттата хипотеза*** која гласи дека „Постојат разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според нивното образованието" ***се отфрла.***

3.2.1.4. Разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според варијаблата работно искуство

Цел на оваа задача е да се утврди дали постојат разлики во ставовите на испитаниците според нивното работно искуство, односно дали и како се менуваат ставовите како резултат на изминатото искуство.

За тестирање на оваа варијабла беа определени четири категории на испитаници:

- Наставници со работно искуство до 5 години;
- Наставници со работно искуство од 5-15 години;
- Наставници со работно искуство од 15-25 години и
- Наставници со работно искуство над 25 години.

Од одговорите на вкупно 20 прашања, само кај две се утврди дека постои статистички значајна разлика. Тие се однесуваа на подрачјата и компонентите на воспитна работа.

Притоа, најголеми разлики се воочуваат помеѓу ставовите на испитаниците со работно искуство до 5 години и над 25 години. Во контекст на конкретните две прашања кај кои се утврди разлика, го издвојуваме следново:

❖ Во однос на подрачјата на воспитна работа, најголем дел од сите испитаници ги издвојија физичкото, интелектуалното, моралното, естетското и работното воспитание. Сепак, дел од наставниците со работно искуство до 5 години го издвојуваат религиското, а над 25 години индивидуалното и колективното воспитание како посебни подрачја на воспитната работа.

❖ Од аспект на компонентите на воспитна работа, поточно емоционалната компонента, ќе издвоиме дека дури половина од испитаниците со искуство над 25 години емоционалната компонента ја поистоветуваат со изградување умеења и навики, наспроти останатите испитаници од кои повеќе од половина имаат став дека се однесува на формирање уверувања, ставови и чувства.

Во рамки на секоја категорија на испитаници според оваа варијабла, ќе изнесеме некои воопштени видувања добиени врз основа на сите испитувани прашања:

- Наставниците со работно искуство до 5 години најмногу важност придаваат на пренесување знаења на учениците и стекнување практични умеења и навики, кои според мислењата на дел од испитаниците, треба да им овозможат стекнување на општествен углед. Кај оваа група на испитаници, како што во неколку случаи претходно истакнавме, се воочува изразено висок степен на свесност за тоа дека наставникот со своите особини и начинот на однесување претставува пример за учениците, но претпоставуваме дека како резултат на релативно краткото искуство, тие сè уште не се перцепираат и доживуваат себеси како важен фактор во развојот на личноста на учениците.
- Наставниците со работно искуство од 5-15 и од 15-25 години, во однос на другите испитаници во одреден степен повеќе придаваат важност на реализацијата на воспитната компонента и на воспитувањето на ученикот како обврска на наставникот.
- Кај наставниците со работно искуство над 25 години позабележителна е тенденцијата воспитната работа да се сфаќа во функција на изградување на позитивни особини кај учениците и стекнување навики за културно однесување. Ова нè упатува на заклучокот дека кај оваа група на испитаници акцентот е ставен на она што ученикот како личност го манифестира во односот со околината, за што претпоставуваме дека во одредена мера се сфаќа како репрезент на тоа колку ученикот е воспитан. Кај оваа категорија на испитаници особено е изразен ставот за силното влијание на угледот и авторитетот на наставникот во однос на воспитното делување врз учениците.

Сепак и овде, како и кај претходните хипотези ќе потенцираме дека, освен статистички потврдените разлики, останатите наведени се изразени во помал степен и за прашањата на кои тие се однесуваат генерално постои усогласеност помеѓу испитаниците со различно работно искуство.

Затоа и кај оваа испитувана хипотеза ќе заклучиме дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа според работното искуство, поради што ***четириесеттата хипотеза се отфрла.***

3.2.2. Испитување на ставовите на наставниците во однос на нивната оспособеност за реализација на воспитна работа

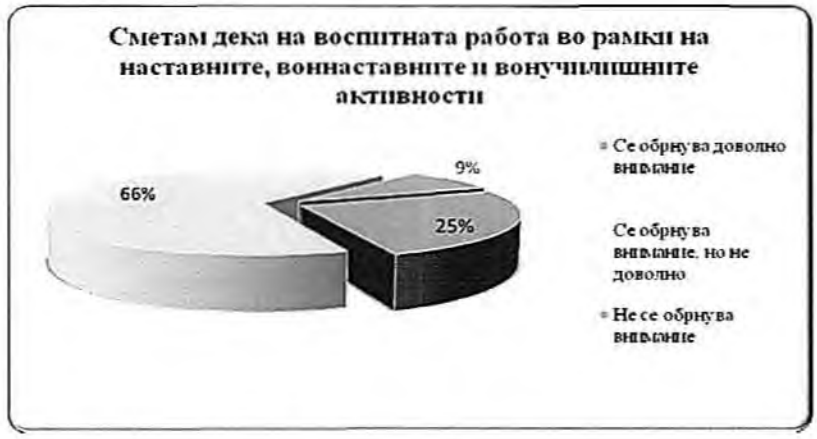
Во овој дел ќе се осврнеме на ставовите на наставниците во однос на нивната оспособеност за реализација на воспитна работа.

Нивните ставови ќе ги испитуваме преку одговорите на 13, 14, 15, 16 и 17 прашање од вториот дел од батеријата на инструменти наменета за наставниците. Овие прашања се од затворен тип, со исклучок на 15 прашање, каде од испитаниците се бараше да изберат еден од понудените два одговори и истиот да го образложат. Прашањата се однесуваат на тоа дали се обрнува доволно внимание на воспитната работа, дали сметаат дека се доволно оспособени за реализација на истата, дали се потребни дополнителни обуки, како и на употребата на стручна литература и соработката со останатите вработени во училиштето при реализацијата на воспитна работа.

Во продолжение ќе ги анализираме добиените резултати.

Преку 13-тото прашање се испитуваше колку испитаниците сметаат дека се обрнува внимание на воспитната работа преку наставните, воннаставните и вонучилишните активности. Резултатите покажаа дека најголем дел од испитаниците или 242 испитаници (66%) сметаат дека се обрнува внимание, но недоволно, според 91 испитаник (25%) на овие активности се обрнува доволно внимание, а додека 31 испитаник (9%) одговориле дека не се обрнува внимание на воспитната работа. Резултатите се прикажани во следниот График 2.

График 2. Ставови на наставниците за застапеност на воспитната работа



Од овие резултати може да заклучиме дека преовладува ставот на испитаниците кои сметаат дека недоволно се обрнува внимание на воспитната работа во рамки на наставните, воннаставните и вонучилишните активности.

На прашањето кое се однесуваше на оспособеноста, односно колку наставниците сметаат дека се оспособени за реализација на воспитна работа, од вкупно 364 испитаници, 145 (39.8%) одговориле дека се доволно оспособени, 210 испитаници

(57.7%) дека се оспособени, но потребно е континуирано надградување, 8 испитаници (2.2%) одговориле дека не се доволно оспособенив и 1 испитаник кој смета дека воопшто не е оспособен. (График 3)

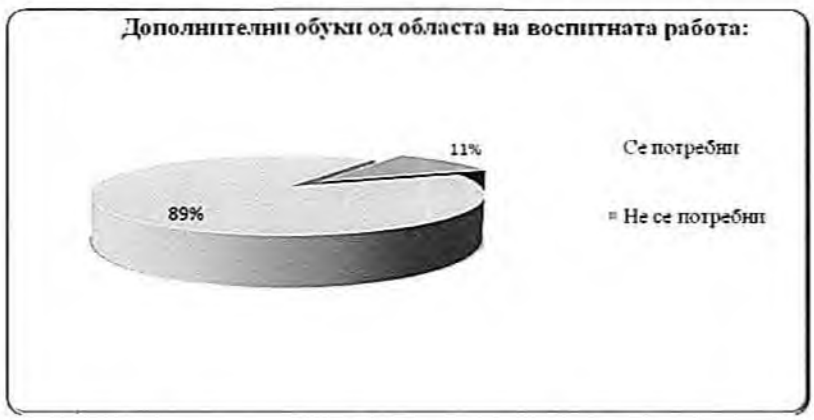
График 3. Ставови на наставниците за оспособеност за реализација на воспитната работа.

Констатацијата која произлегува од овие одговори е дека помеѓу наставниците преовладува ставот дека се оспособени за реализација на воспитна работа, но и покрај тоа, потребно е постојано надградување.

Во контекст на надградувањето се следните две прашања, кои се однесуваа на дополнителните обуки и користењето стручна литература.

На прашањето колку испитаниците сметаат дека се потребни дополнителни обуки од областа на воспитната работа, мнозинството испитаници 325 испитаници (89%) одговорија потврдно, односно сметаат дека се потребни обуки, додека 39 испитаници (11%) имаат спротивно мислење. (График 4)

График 4. Ставови на наставниците за потребата од дополнителни обуки



Кај ова прашање испитаниците имаа можност да го образложат својот став. Така, наставниците кои одговориле потврдно во прилог на ова ја наведуваат потребата

од континуирано надградување и усовршување, информирање за новите сознанија и трендови и можностите за примена во практиката и нивната корисност во насока на постигнување позитивни резултати. Како причини се наведуваат и големиот број на нови сознанија, но и промени во општеството, како резултат на што секоја генерација на ученици е поразлична од останатите.

Во продолжение се дадени некои од одговорите на испитаниците:

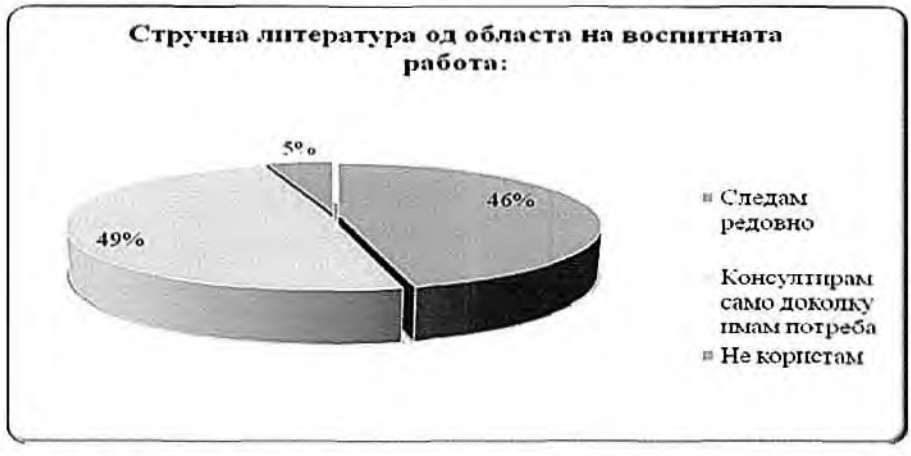
- ✓ *„Дополнителни обуки се потребни бидејќи само преку размена на искуства и нови сознанија можат да се стекнат вештини за справување со негативните појави кај младите."*
- ✓ *„Да, бидејќи постојат ситуации за кои не знаеме како да реагираме."*
- ✓ *„Да, бидејќи учењето е доживотно, а времињата променливи."*

Иако е мал бројот на испитаници кои одговориле негативно, сепак не треба да се занемарат причините заради кои тие имаат ваков став. Тоа е пред сè бидејќи сметаат дека веќе има доволно обуки, дека се доволно обучени и дека работата на наставникот зависи од неговите умеења и вештини. Кај дел од оваа група на испитаници се сретнува одговорот дека обуки не им се потребни, бидејќи имаат долго работно искуство и се на крајот од својата кариера.

Сметаме дека ваквиот став може негативно да се рефлектира врз учениците, бидејќи наставниците кои не ја осознале и прифатиле потребата од целоживотно учење, истата не се во можност да им ја пренесат на своите ученици.

Во однос на користењето стручна литература, преовладуваат испитаниците кои се изјасниле позитивно. Имено, 168 (46%) испитаници одговориле дека редовно следат стручна литература, 178 испитаници (49%) консултираат само доколку имаат потреба, а 18 испитаници (5%) се изјасниле негативно.

График 5. Користење на стручна литература

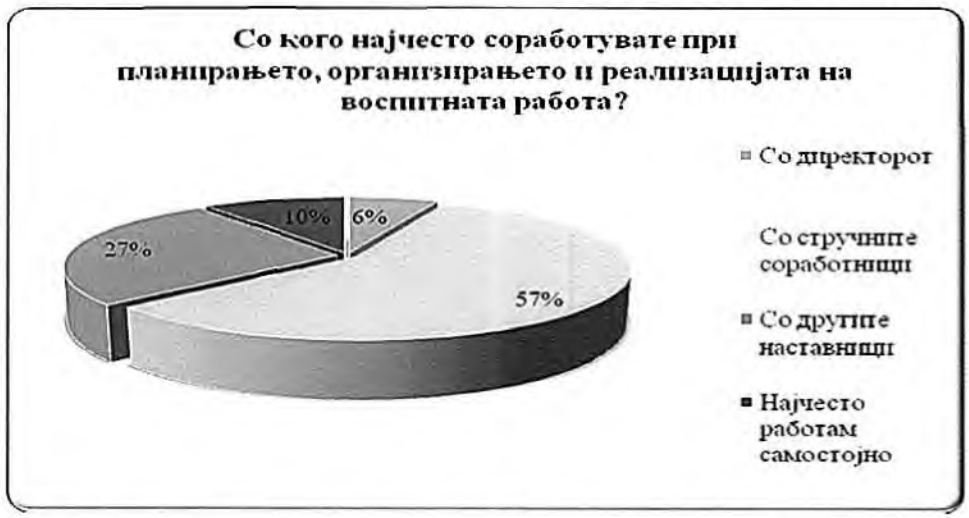


Од овие резултати може да заклучиме дека, иако првиот впечаток е дека испитаниците користат стручна литература, сепак кај повеќе од половина од нив нејзината примена се ограничува во одредени ситуации, односно само доколку има потреба.

Преку последното прашање кое се однесуваше на оваа проблематика, имавме за цел да утврдиме со кого наставниците најчесто соработуваат при реализацијата на воспитната работа. На ова прашање беа понудени повеќе одговори, односно беа посочени директорот, стручните соработници и останатите наставници, како и самостојна работа како една од можностите. (График 6)

Резултатите покажуваат дека испитаниците најчесто соработуваат со стручните соработници, 244 испитаници (57%), а потоа следи соработката со другите наставници, 113 испитаници (27%). Дека најчесто работат самостојно одговориле 43 испитаници (10%), додека најмал е делот на испитаници кои во организирањето и реализацијата на воспитната работа соработуваат со директорот 27 испитаници (6%).

График 6. Соработка на наставниците во реализацијата на воспитната работа



Од добиените резултати можеше да се воочи дека дел од испитаниците имаа одбрано и по два понудени одговори, што укажува на потребата од поорганизиран пристап со кој се опфатени повеќе субјекти во рамки на училиштето. Ова го толкуваме како особено позитивен импулс, кој може да придонесе кон унапредување на квалитетот на воспитната работа.

Најголем е процентот на испитаници кои се изјасниле дека најчесто соработуваат со стручните соработници. Ова е сосема разбирливо имајќи ја во предвид природата на воспитната проблематика, но и нејзината тесна поврзаност со работата и одговорностите на стручните соработници. Притоа, особено ќе ја истакнеме важноста на поддршката од училишниот педагог, кој всушност и има за задача да ги поттикне наставниците кон поголема ангажираност во остварување на воспитната функција, а со цел остварување на повисок квалитет во воспитното делување. Сепак, не е помало значењето на соработката и со другите наставници и директорот.

Како што претходно во теоретскиот дел истакнавме, сметаме дека директорот треба да биде нишката која ќе ги поврзе сите субјекти во остварувањето на нивните

напори за реализација на воспитната работа и остварување на воспитната функција на училиштето во целина.

На крајот ќе констатираме дека добиените резултати кои се однесуваа на испитуваната проблематика, укажуваат дека иако повеќе од половина од испитаниците сметаат дека се оспособени за реализација на воспитна работа, сепак преовладува потенцирањето на потребата од континуирано надградување на наставниците, во функција на постигнување поголем квалитет.

Ставањето поголем акцент на надградбата и усовршувањето ќе придонесе кон подигање на свесноста кај наставниците за важноста од индивидуална ангажираност на секој наставник во доменот на воспитната работа, а истовремено и ќе се поддржи потребата од лично надградување. На овој начин, преку осмислен и планиран пристап ќе се влијае кон поактивно остварување на воспитната работа преку предвидените активности и со максимално искористување на сите можности, т.с. преку наставните, вонаставните и вонучилишните активности.

Врз основа на сè она што беше погоре истакнато, ќе заклучиме дека ***осумнаесеттата хипотеза*** која гласи „Наставниците сметаат дека се недоволно оспособени за реализација на воспитна работа“ ***делумно се прифаќа.***

3.3. Разлики во ставовите помеѓу студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование во однос на некои аспекти на воспитната работа

Цел на оваа задача е да се утврди дали постојат разлики во ставовите помеѓу студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование, во однос на некои прашања кои се однесуваат на воспитната работа. Со ова, нашата намера е да дојдеме до сознанија дали, како резултат на стекнатото искуство доаѓа до промена во ставовите на наставниците. Притоа, тргнуваме од претпоставката дека ставовите на студентите се формирани како резултат на иницијалното образование, додека пак кај наставниците влијание има и изминатото работно искуство.

Овде особено ќе потенцираме дека со ваквиот пристап не сметаме дека ставовите се исклучиво резултат на иницијалното образование или стекнатото искуство, бидејќи врз нив влијаат мноштво на фактори, но се концентрираме на издвоените два заради целите поставени во овој труд.

Прашањата преку кои ќе ја испитуваме оваа задача се однесуваат на суштината на воспитната работа и процес, обврската на наставникот за остварување на воспитната функција и опсегот на воспитно делување, како и прашања кои се однесуваат на наставникот како фактор во формирање на личноста на ученикот.

За нејзино испитување беа искористени заедничките прашања, односно оние кои беа содржани во батеријата на инструменти наменета за наставниците и батеријата наменета за студентите.

Ќе започнеме со прашањата кои се однесуваат на смислата на воспитната работа и процес. На прашањето за што се воспитуваат и оспособуваат учениците преку воспитното делување, одговорите на двете категории на испитаници се релативно хомогени и не е утврдено постоење на статистички значајна разлика. И кај наставниците и кај студентите преовладува ставот дека преку воспитната работа учениците се подготвуваат за работа, општествен живот и правилно искористување на слободното време.

График 7. Улогата на воспитното делување

$\chi^2 = 2.313$ df= 2 p = 0.328

График 8. Завршеност на воспитниот процес

$\chi^2 = 13.785$ df= 2 p = 0.009 **p<0.01**

Во однос на прашањето кога е завршен воспитниот процес, утврдено е дека постои статистички значајна разлика. Ќе забележиме дека резултатите се доста

разновидни, нехомогени и помеѓу двете категории на испитаници, но и во рамки на секоја од категориите. Речиси половина од студентите завршеноста на воспитниот процес ја поврзуваат со изградените ставови, додека одговорите на наставниците се прилично изедначени за секој од понудените одговори.

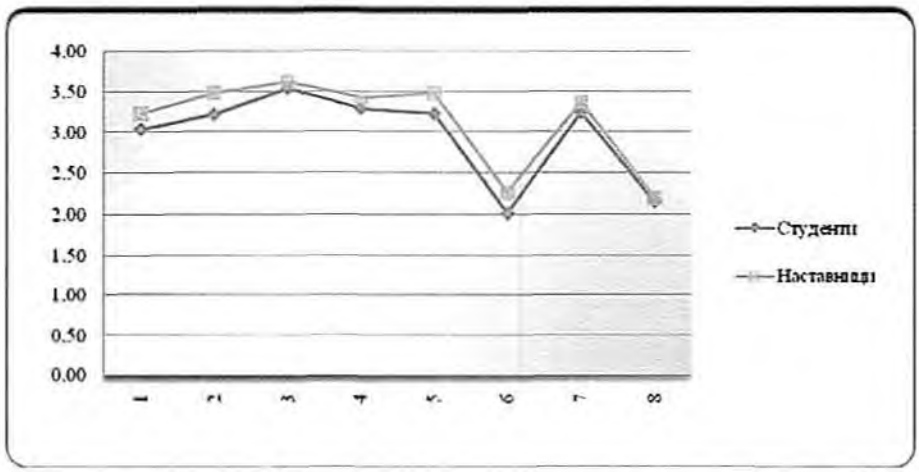
Во продолжение ќе ги анализираме одговорите на прашањето кое се состоеше од осум тврдења за кои испитаниците требаше да се изјаснат дали и во колкав степен се согласуваат со нив.

Резултатите за двете категории на испитаници се прикажани во Табела 78, во која се дадени средните вредности и вредностите добиени на хи-квадрат тестот. За појасен увид во разликите помеѓу студентите и наставниците, резултатите се прикажани и графички (График 9).

Табела 78. Разлики во вреднување на тврдењата помеѓу студентите и наставниците

	Тврдење		Mean	χ^2	p
Личноста на наставникот	1.Наставникот претставува моќен и важен фактор	С	3.04	15.506	p=0.001 **p<0.01**
		Н	3.23		
	2.Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание	С	3.22	29.385	p=0.000 **p<0.01**
		Н	3.48		
	3.Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците	С	3.54	4.048	p=0.256
		Н	3.62		
Реализација на воспитни/образовни задачи	4.Пренесувањето знаења претставува приоритет	С	3.29	11.677	p=0.009 **p<0.01**
		Н	3.43		
	5.Реализацијата на восп.задачи е подеднакво важна обврска	С	3.23	30.810	p=0.000 **p<0.01**
		Н	3.48		
	6.Воспитувањето е обврска на родителите, а не на наставникот	С	2.02	27.861	p=0.000 **p<0.01**
		Н	2.27		
	7.Восп.работа е задолжителна и наставникот треба да делува воспитно во секоја ситуација	С	3.24	11.194	p=0.011 **p<0.05**
		Н	3.37		
	8.Наставникот има обврска воспитно да делува само во проблематични ситуации	С	2.16	11.633	p=0.009 **p<0.01**
		Н	2.20		

График 9: Графички приказ на тврдењата на студентите и наставниците



Кај првата група на тврдења (тврдење 1-3) кои се однесуваат на личноста на наставникот, утврдено е дека кај две постои статистички значајна разлика во одговорите на испитаниците на ниво на значајност од 0.01, при што евидентно е дека постои поголем степен на согласување кај наставниците. Овие резултати покажуваат дека наставниците значително повисоко ја вреднуваат улогата на наставникот во изградување на личноста на ученикот, во споредба со студентите.

Втората група на тврдења (тврдење 4-7) се поврзани со остварување на воспитните задачи. Кај сите нив е утврдено постоење на статистички значајна разлика, при што кај три тврдења таа е на ниво на значајност од 0.01 и кај едно на 0.05 (4-то тврдење).

Во нивното подетално разгледување, ќе се осврнеме на два аспекти:

- Важноста и опфатот на воспитно делување и
- Ограничување на обврската за воспитно делување на наставникот.

Во однос на првиот посочен аспект, резултатите на 5-то и 7-то тврдење кои се однесуваа на тоа дека остварувањето на воспитните задачи е важна и задолжителна обврска на наставникот, која тој треба да ја остварува во секоја ситуација, укажуваат дека кај наставниците е забележително поголемо прифаќање на важноста на воспитната работа, односно дека таа е интегрирана како подеднакво важна компонента со образовната и е неразделен дел во целокупната работа на наставникот.

Во контекст на овие тврдења се и резултатите добиени на прашањето кое се однесуваше на надворешните влијанија кои не се дел од планираното и организирано воспитно делување, но кои сепак влијаат врз личноста на ученикот. Утврдено е дека и во овој случај постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0.01 помеѓу студентите и наставниците. Резултатите покажуваат дека иако мнозинството испитаници од двете категории сметаат дека во воспитната работа треба да се

искористат можностите кои тие ги имаат, сепак ова е поизразено кај наставниците, додека значителен дел од студентите истите ги отфрлаат од доменот на воспитно делување на наставникот. (График 10)

График 10. Делување на неорганизираните влијанија

$\chi^2 = 37.228$ df= 3 p = 0. 000 **p<0.01**

Сметаме дека ова е резултат на искуството, додека пак кај дел од студентите, сеуште оваа проблематика не се согледува во целина. Ова во одреден степен и е разбирливо, бидејќи сознанијата на студентите за воспитната работа сеуште се на ниво на теоретско знаења кое допрва, преку искуство треба да се интегрира во севкупноста на работните обврски на наставникот.

Од аспект на ограничување на обврската за воспитно делување на наставникот ќе ги издвоиме 6-то и 8-то тврдење (Табела 78) кои се однесуваа на тоа дали наставникот треба воспитно да делува само во проблематични ситуации и дали воспитувањето е обврска на родителите или на наставникот. Несогласувањето со овие тврдења е поизразено кај студентите, додека пак наставниците во поголем степен сметаат дека воспитувањето е работа на родителите. Ова, од една страна може да го толкуваме како особено негативно, бидејќи наставниците се оградуваат од оваа своја обврска, префрлајќи ја исклучиво на родителите, а заради нивна поголема насоченост кон остварување на образовната компонента. Од друга страна пак, е претпоставката дека ова е резултат на осознаеното преку искуството, дека воспитувањето на учениците е комплексен процес кој бара подеднакво вклучување на сите засегнати страни, а особено на родителите. Сепак, ќе истакнеме дека овие ставови не се однесуваат на мнозинството, туку само на дел од испитаните наставници го истакнуваме бидејќи во однос на овие прашања се забележани разлики помеѓу наставниците и студентите.

Врз основа на добиените резултати може да констатираме дека кај наставниците

во повисок степен во однос на студентите е изразено сфаќањето дека воспитната работа е особено важен сегмент од целокупната работа на наставникот. Тие пошироко го сфаќаат доменот на воспитно делување и придаваат поголема важност на улогата што наставникот ја има во изградување на личноста на ученикот, во однос на студентите.

Ова нè води кон заклучокот дека наставниците повисоко во споредба со студентите, ги вреднуваат и даваат поголема важност на воспитната работа и најзначајните аспекти поврзани со неа. Сметаме дека ова е резултат на искуството кое им овозможило низ практичната воспитна работа да ги согледаат нејзините придобивки и позитивно влијание врз формирањето на личноста на ученикот.

Врз основа на добиените резултати и утврдените статистички значајни разлики, заклучуваме дека постојат разлики во ставовите на студентите и наставниците за значењето и важноста на некои аспекти на воспитната работа. Следствено на ова, ќе констатираме дека ***петнаесеттата хипотеза се прифаќа.***

4. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО ВО ОДНОС НА РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ВОСПИТНАТА РАБОТА

4.1. Реализација на воспитната работа во рамки на наставните активности

Цел на оваа задача беше преку доаѓање до информации за остварувањето на различните аспекти од воспитниот процес, да утврдиме како наставниците ја реализираат воспитната работа во рамки на наставните активности.

За нејзино испитување беа применети техниките анкетирање, скалирање и систематско набљудување. Овие техники беа користени со цел да се добие подобар увид во севкупната реализација на воспитната работа. Инструменти кои беа користени се вториот дел од Батеријата на инструменти наменета за наставниците и Протоколот за систематско набљудување.

Од вториот дел од Батеријата на инструменти, на реализацијата на воспитната работа во рамки на наставните активности се однесуваа 1 и 2 прашање, тврдењата од 1-13 од третото прашање и 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 10 прашање. Преку нив се испитуваа повеќе аспекти во реализацијата на воспитната работа.

За подлабока анализа на испитуваната проблематика ќе ги искористиме и податоците собрани по пат на систематско набљудување. При набљудувањето беше користен посебен протокол, изработен за целите на ова истражување.

Добиените резултати ќе ги анализираме преку следните аспекти на воспитната работа: планирање на воспитната работа, примена на воспитни методи, градење однос наставник-ученик, воспоставување дисциплина и сумирани лични искуства или лично мото на наставниците за практичната реализација на воспитната работа.

4.1.1. Остварување на воспитната работа во однос на одредените аспекти

4.1.1.1. Планирање на воспитната работа

Планирањето како основа за реализација на активности од областа на воспитната работа беше испитувано преку првите две прашања. Резултатите треба да ни покажат дали и како наставниците ја планираат и колку често реализираат воспитна работа.

На првото прашање се бараше од наставниците да одговорат дали ги планираат воспитните активности и притоа да го посочат соодветниот вид на планирање или пак дали истите ги реализираат стихијно и непланско.

Добиените резултати покажуваат дека преовладуваат испитаниците кои одговориле дека воспитните активности во рамки на наставата претходно ги планираат и одредуваат преку своите дневни, тематски и годишни планирања. 275 испитаници (75.5%) додека пак 89 испитаници (24.5%) одговориле дека ваквите активности ги реализираат стихијно, односно само доколку се појави потреба или интерес кај учениците. Добиените одговори се прикажани во Табела 79

1.Воспитните активности во рамки на наставата:

а) Претходно ги одредувам во рамки на дневните/тематските/годишните планирања

б) Ги реализирам стихијно, само доколку се појави потреба или интерес кај учениците.

Табела 79. Планирање на воспитните активности

		а	б	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	85	18	103	$\chi^2 = 3.854$
		82.5%	17.5%	100.0%	df = 1
	Ж	190	71	261	**p = 0.050**
		72.8%	27.2%	100.0%	**p<0.05**
Предмет	**Опш**	55	12	67	$\chi^2 = 12.482$
		82.1%	17.9%	100.0%	df = 3
	П-М	38	24	62	p = 0.006
		61.3%	38.7%	100.0%	**p<0.01**
	ЈУ	82	18	100	
		82.0%	18.0%	100.0%	
	Стр	100	35	135	
		74.1%	25.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	175	54	229	$\chi^2 = .230$
		76.4%	23.6%	100.0%	df = 1
	Докв	100	35	135	p = 0.631
		74.1%	25.9%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	67	25	92	$\chi^2 = 2.806$
		72.8%	27.2%	100.0%	df = 3
	5-15	84	31	115	p = 0.423
		73.0%	27.0%	100.0%	
	15-25	55	18	73	
		75.3%	24.7%	100.0%	
	Над 25	69	15	84	
		82.1%	17.9%	100.0%	
Вкупно		275	89	364	
		75.5%	24.5%	100.0%	

Според ова, може да заклучиме дека речиси ¼ од наставниците воспитна работа реализираат само доколку се појави потреба, што пé наведува на заклучокот дека тие ја занемаруваат, па дури и ја минимизираат важноста на воспитната работа за севкупниот развој на ученикот. Со ваквиот пристап, се намалува значењето на нивната улога како воспитувачи, бидејќи тие повеќе не го планираат и водат овој процес, туку се вклучуваат исклучиво како резултат на некои надворешни поттикнувачи.

Во однос на тестираните разлики во добиените резултати, утврдено е дека постои статистички значајна разлика помеѓу наставниците според пол и наставен предмет кој го предаваат.

Иако кај испитаниците од двата пола преовладува одговорот дека ги планираат воспитните активности, сепак со поголем процент партиципираат машките испитаници, додека кај женските е значителен процентот на испитаници (27%) кои одговориле дека воспитните активности ги реализираат стихијно.

Според наставниот предмет, значително се разликуваат наставниците кои предаваат природно-математички предмет, бидејќи околу 40% од нив одговориле дека воспитни активности реализираат доколку се појави потреба.

Од останатите резултати, иако не се статистички значајни, се издвојуваат наставниците со работно искуство над 25 години кои во поголем процент од останатите наставници се изјасниле дека преку соодветните планирања ги одредуваат воспитните активности во рамки на наставата.

Преку следното прашање се испитуваше дали наставниците реализираат воспитна работа преку наставните содржини кои ги предаваат.

Од вкупниот број, најголем е бројот на испитаници 329 испитаници (90.4%) кои одговориле дека во својата работа се трудат да најдат можности за воспитна работа која е поврзана и блиска со наставните содржини кои ги обработуваат. 27 испитаници (7.4%) одговориле дека воспитна работа реализираат само доколку во наставната програма од соодветниот предмет постојат содржини кои се однесуваат на воспитната работа, 6 испитаници (1.6%) одговориле дека не реализираат воспитна работа, за што како причина го наведуваат наставниот предмет кој го предаваат и за кој сметаат дека не содржи теми од областа на воспитната работа, а 2 испитаника одговориле дека не реализираат воспитна работа бидејќи тоа не е нивна обврска. Табела 80

2.Воспитна работа:

а) Реализирам само доколку во наставната програма од наставниот предмет кој го предавам постојат содржини кои се однесуваат на воспитната работа.

б) Се трудам да најдам можности за воспитна работа, блиска со наставните содржини кои се обработуваат.

в) Не реализирам бидејќи содржините од наставниот предмет кој го предавам не содржат теми од областа на воспитната работа.

г) Не реализирам бидејќи воспитната работа не е моја обврска.

Табела 80. Реализирање на воспитни активности

		а	б	в	г	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	6	94	3	0	103	$\chi^2 = 2.685$
		5.8%	91.3%	2.9%	0.0%	100.0%	df = 3
	Ж	21	235	3	2	261	p = 0.443
		8.0%	90.0%	1.1%	0.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	12	54	0	1	67	$\chi^2 = 23.075$
		17.9%	80.6%	0.0%	1.5%	100.0%	df = 9
	П-М	2	59	1	0	62	**p = 0.006**
		3.2%	95.2%	1.6%	0.0%	100.0%	**p<0.01**
	ЈУ	4	95	0	1	100	
		4.0%	95.0%	0.0%	1.0%	100.0%	
	Стр	9	121	5	0	135	
		6.7%	89.6%	3.7%	0.0%	100.0%	
Образование	**Нас**	18	208	1	2	229	$\chi^2 = 6.855$
		7.9%	90.8%	0.4%	0.9%	100.0%	df = 3
	Докв	9	121	5	0	135	p = 0.077
		6.7%	89.6%	3.7%	0.0%	100.0%	

Раб. искуство	**До 5**	9	81	1	1	92	$\chi^2 = 7.661$
		9.8%	88.0%	1.1%	1.1%	100.0%	df = 9
	5-15	7	106	2	0	115	p = 0.569
		6.1%	92.2%	1.7%	0.0%	100.0%	
	15-25	2	69	1	1	73	
		2.7%	94.5%	1.4%	1.4%	100.0%	
	Над 25	9	73	2	0	84	
		10.7%	86.9%	2.4%	0.0%	100.0%	
Вкупно		27	329	6	2	364	
		7.4%	90.4%	1.6%	0.5%	100.0%	

Од овие резултати може да заклучиме дека вкупно околу 10% од испитаниците се изјасниле дека не реализираат воспитна работа или истата ја реализираат само доколку е предвидено со наставните содржини. Ова укажува на занемарување на потребата од воспитна работа.

Сепак, можеме да заклучиме дека овие одговори не соодветствуваат во целост со одговорите добиени на претходното прашање, каде беше поголем процентот на испитаници (25%) кои одговорија дека воспитна работа реализираат стихијно и непланирано, само доколку се појави потреба.

Во однос на одговорите на ова прашање се утврди дека постојат статистички значајни разлики според варијаблата наставен предмет. Иако кај сите категории на испитаници преовладува одговорот дека се трудат преку наставните содржини да пронајдат можности за воспитни активности, сепак се издвојуваат наставниците кои предаваат општествен предмет, од кои 18% воспитната работа ја ограничуваат само на наставната програма и предвидените содржини.

Причините за ова би можеле да ги бараме во две различни насоки:

- ◊ Првата би била недоволен ангажман или пак незаинтересираност во однос на реализацијата на воспитна работа
- ◊ Во однос на втората можна причина тргнуваме од претпоставката дека во наставните предмети од општествената група во рамки на самите содржини се опфатени прашања односно елементи за воспитна работа, што не е случај на пример, во природните или стручните предмети, па затоа оваа категорија на наставници се ограничуваат само на предвидените содржини.

Во однос на планирањето и реализацијата на воспитната работа може да заклучиме дека:

- ➢ Мнозинството испитаници се изјасниле дека планираат и реализираат воспитни активности, во контекст на содржините од наставната програма или блиски на предвидените содржини.

Притоа се издвојуваат повеќе од ¼ испитаници од женски пол и кои предаваат предмети од природно-математичката група, кои воспитна работа реализираат стихијно и непланирано, додека наставниците кои предаваат предмети од општествената група воспитните активности најтесно ги поврзуваат со конкретните и предвидени наставни содржини.

4.1.1.2. Примена на методите на воспитна работа

Примената на методите на воспитна работа, низ практичната воспитна дејност на испитаниците ја испитувавме преку тврдењата од третото прашање. Преку нив испитаниците требаше да одговорат дали и колку често ги применуваат соодветните методи на воспитна работа.

За оваа цел беше користена скала на рангови со 4 понудени тврдења, каде 1 означува никогаш, 2 – Ретко/Понекогаш, 3 – Често и 4 – Секогаш.

Анализата на добиените резултати е извршена преку добиените фреквенции, процентуалната застапеност и добиената средна вредност, а карактеристиките на дистрибуцијата се прикажани преку вредностите за Skewness и Kurtosis.

1. Метод на убедување и уверување

Примената на методот на убедување и уверување ја испитувавме преку првите три тврдења. Тие се однесуваат на тоа колку наставникот ги користи и поврзува случувања од општествената средина и секојдневниот живот во функција на воспитната работа.

На првото тврдење кое гласи: *„Поттикнувам дискусии за актуелни настани и случувања од општествената средина"*, од вкупно 364 испитаници, 55 испитаници (15.1%) одговориле со секогаш, 178 испитаници (48.9%) често, 112 испитаници (30.8%) само понекогаш или ретко, а 19 испитаници (5.2%) одговориле никогаш. Добиените одговори се прикажани во Табела 81.

3.1. Поттикнувам дискусии за актуелни настани и случувања од општествената средина.

Табела 81. Поттикнување дискусии

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	6	27	51	19	103	M-W = 12.472
		5.9%	26.2%	49.5%	18.4%	100.0%	p = 0.269
	Ж	13	85	127	36	261	
		5.0%	32.6%	48.6%	13.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	4	12	34	17	67	χ^2 = 12.206
		6.0%	17.9%	50.7%	25.4%	100.0%	df = 3
	П-М	2	27	30	3	62	**p = 0.007**
		3.2%	43.5%	48.4%	4.9%	100.0%	**p<0.01**
	ЈУ	5	28	48	19	100	
		5.0%	28.0%	48.0%	19.0%	100.0%	
	Стр	8	45	66	16	135	
		5.9%	33.3%	48.9%	11.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	11	67	112	39	229	M-W = 14.198
		4.8%	29.3%	48.9%	17.0%	100.0%	p = 0.198
	Докв	8	45	66	16	135	
		5.9%	33.3%	48.9%	11.9%	100.0%	
Раб.	**До 5**	4	29	45	14	92	χ^2 = 9.575

искуство		4.3%	31.5%	48.9%	15.3%	100.0%	df = 3 ·
	5-15	1	31	60	23	115	**p = 0.023**
		0.9%	26.9%	52.2%	20.0%	100.0%	**p<0.05**
	15-25	4	26	37	6	73	
		5.5%	35.6%	50.7%	8.2%	100.0%	
	Над 25	10	26	36	12	84	
		11.9%	30.9%	42.9%	14.3%	100.0%	
Вкупно		19	112	178	55	364	
		5.2%	30.8%	48.9%	15.1%	100.0%	

Mean (2.74) Skewness (-0.19) Kurtosis (-0.32)

Од овие резултати може да заклучиме дека повеќе од половина од испитаниците (64%) поттикнуваат дискусии за актуелни настани и случувања од општествената средина, а 36% ретко или никогаш не поттикнуваат вакви дискусии.

Дистрибуцијата на добиените резултати е приближно симетрична, резултатите се хомогени, а просечната вредност која изнесува 2.74 покажува дека преовладуваат одговорите во категориите понекогаш и често. Дистрибуцијата на резултатите, според вредностите за Skewness (-0.19) и Kurtosis (-0.32) е приближно симетрична и е во рамки на нормалните граници.

Статистички значајни разлики се утврдени помеѓу наставниците кои предаваат различен предмет и имаат различно работно искуство, на ниво на значајност од 0.01 и 0.05.

Во одговорите во категориите често и секогаш во најголем дел партиципираат наставниците кои предаваат општествен предмет и оние кои се со работно искуство од 5-15 години, а кај одговорите никогаш или ретко наставниците кои предаваат природно-математички предмети и со работно искуство од 15-25 и над 25 години.

Следното тврдење гласи: *„Ги мотивирам учениците да ги изнесат и образложат своите ставови, уверувања и вредности."*

На ова тврдење половина од испитаниците, 187 испитаници (51.4%) одговориле често, а 120 испитаници (33%) секогаш. Помал е бројот на испитаници кои одговориле со ретко, 54 испитаници (14.8%) или никогаш, 3 испитаници (0.8%). Табела 82

3.2. Ги мотивирам учениците да ги изнесат и образложат своите ставови, уверувања и вредности.

Табела 82. Поттикнување на учениците за искажување на своите мислења

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	9	62	32	103	M-W = 12.858
		0.0%	8.7%	60.2%	31.1%	100.0%	p = 0.478
	Ж	3	45	125	88	261	
		1.1%	17.2%	47.9%	33.7%	100.0%	
Предмет	**Опш**	2	9	33	23	67	χ^2 = 9.889
		3.0%	13.4%	49.3%	34.3%	100.0%	df = 3
	П-М	0	15	33	14	62	**p = 0.020**
		0.0%	24.2%	53.2%	22.6%	100.0%	**p<0.05**
	ЈУ	0	10	47	43	100	
		0.0%	10.0%	47.0%	43.0%	100.0%	
	Стр	1	20	74	40	135	
		0.7%	14.8%	54.8%	29.6%	100.0%	
Образование	**Нас**	2	34	113	80	229	M-W = 14.786
		0.9%	14.8%	49.3%	34.9%	100.0%	p = 0.446
	Докв	1	20	74	40	135	
		0.7%	14.8%	54.8%	29.6%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	0	10	47	35	92	χ^2 = 8.476
		0.0%	10.9%	51.1%	38.0%	100.0%	df = 3
	5-15	1	11	61	42	115	**p = 0.037**
		0.9%	9.6%	53.0%	36.5%	100.0%	**p<0.05**
	15-25	1	15	38	19	73	
		1.4%	20.5%	52.1%	26.0%	100.0%	
	Над 25	1	18	41	24	84	
		1.2%	21.4%	48.8%	28.6%	100.0%	
Вкупно		3	54	187	120	364	
		0.8%	14.8%	51.4%	33.0%	100.0%	

Mean (3.16) Skewness (-0.38) Kurtosis (-0.36)

Врз основа на ова може да заклучиме дека преовладуваат испитаниците кои одговориле позитивно, а во прилог на ова е и просечната вредност на одговорите која изнесува 3.16. Вредностите за Skewness (-0.38) и Kurtosis (-0.36) покажуваат и дека дистрибуцијата е во рамки на нормалните граници.

Статистички значајни разлики се утврдени според предметот кој го предаваат и работното искуство. Така, од наставниците кои предаваат предмети од природно-математичката група речиси ¼ се изјасниле дека ретко или никогаш не ги поттикнуваат учениците да ги изнесат своите ставови, а таков одговор имаат и над 20% од испитаниците со работно искуство од 15-25 и над 25 години, додека ваквите одговори се поретки кај испитаниците од останатите категории.

Третото тврдење гласи: *„Во практичната воспитна работа применувам споредување и спротивставување на добри и лоши примери од историјата, литературата, филмовите и од секојдневниот живот"*.

Потврдно со секогаш одговориле 101 испитаник (27.7%), 179 испитаници (49.2%) одговориле дека често применуваат споредување на примери, 77 испитаници (21.2%) одговориле ретко, 7 испитаници (1.9%) никогаш. (Табела 83)

3.3. Во практичната воспитна работа применувам споредување и спротивставување на добри и лоши примери од историјата, литературата, филмовите и од секојдневниот живот.

Табела 83. Употреба на примери од секојдневниот живот

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	1	20	54	28	103	M-W = 13.038
		1.1%	19.4%	52.3%	27.2%	100.0%	p = 0.672
	Ж	6	57	125	73	261	
		2.3%	21.8%	47.9%	28.0%	100.0%	
Предмет	**Опш**	1	10	35	21	67	χ^2 = 26.117
		1.5%	14.9%	52.2%	31.4%	100.0%	df = 3
	П-М	1	25	31	5	62	**p = 0.000**
		1.6%	40.3%	50.0%	8.1%	100.0%	**p<0.01**
	ЈУ	0	13	49	38	100	
		0.0%	13.0%	49.0%	38.0%	100.0%	
	Стр	5	29	64	37	135	
		3.7%	21.5%	47.4%	27.4%	100.0%	
Образование	**Нас**	2	48	115	64	229	M-W = 14.731
		0.9%	21.0%	50.2%	27.9%	100.0%	p = 0.491
	Докв	5	29	64	37	135	
		3.7%	21.5%	47.4%	27.4%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	24	40	27	92	χ^2 = 6.268
		1.1%	26.1%	43.5%	29.3%	100.0%	df = 3
	5-15	1	21	55	38	115	p = 0.099
		0.9%	18.3%	47.8%	33.0%	100.0%	
	15-25	2	9	43	19	73	
		2.7%	12.3%	58.9%	26.1%	100.0%	
	Над 25	3	23	41	17	84	
		3.6%	27.4%	48.8%	20.2%	100.0%	
Вкупно		7	77	179	101	364	
		1.9%	21.2%	49.2%	27.7%	100.0%	

Mean (3.02) Skewness (-0.31) Kurtosis (-0.45)

Просечната вредност на добиените одгвоори изнесува 3.25, а дистрибуцијата на резултатите е во рамки на нормалните граници (Skewness - 0.31 и Kurtosis -0.45)

Со овие одговори се потврдија резултатите добиени за првото тврдење.

Во однос на тестираните варијабли, утврдено е дека постои статистички значајна разлика помеѓу наставниците кои предаваат различни предмети, на ниво на значајност од 0.01. Притоа, во одговорите во категориите често и секогаш најмногу партицираат наставниците кои предаваат општествени предмети (84%), јазик и уметност (87%), а спротивно, во категориите никогаш или ретко наставниците кои предаваат природно-математички (42%) и стручни предмети (25%).

******

Од резултатите добиени на претходните три тврдења кои се однесуваат на употребата на методот на убедување и уверување, може да заклучиме дека:

- ❖ Најголем дел од испитаниците (60-80%) го применуваат методот на убедување и уверување, преку поттикнување дискусии за актуелни прашања и настани, примена на примери од историјата и литературата и преку охрабрување на учениците да ги изнесат и искажат своите мислења и ставови, а во насока на реализација на воспитната работа.
- ❖ Сепак за околу 20-35% кои се изјасниле дека ретко или никогаш не преземаат вакви активности, би можеле да заклучиме дека не го применуваат доволно методот на убедување и уверување.

➢ Тврдењата за кои беше утврдено дека постои статистички значајна разлика покажуваат дека наставниците кои предаваат предмети од општествената група на предмети и јазик и уметност најчесто, а наставниците кои предаваат природно-математички предмети најретко го применуваат методот на убедување и уверување. Причината за ова би можеле да ја бараме во содржините на самите наставните предмети, односно општествените науки и уметностите изобилуваат со мноштво на за дискусии и примери од историјата, литературата, уметноста или секојдневниот живот, наспроти природните како посгзактни науки. Сепак, ова не треба да претставува оправдување за занемарување на воспитната работа, бидејќи поттик или содржини за воспитно делување се наоѓаат секаде околу нас во животот и секојдневните случувања.

➢ Во однос на работното искуство, се покажа дека околу 20-40% од наставниците со работно искуство од 15-25 години и над 25 години значително поретко го применуваат методот на убедување и уверување. Ова не́ наведува да ја бараме причината за овие резултати, како можна се наметнува претпоставката дека можеби наставниците со подолго работно искуство, се водат првенствено од своето знаење и искуство кое го стекнале низ работата и сметаат дека првенствено треба истото да им го пренесат на своите ученици како такво, при што себеси се стават во позиција на субјект, а ученикот на објект кој треба да го прими знаењето. На ова би ги надоврзале и претходните сознанија дека токму овие категории на испитаници придаваат особено големо значење на авторитетот на наставникот. Сепак, и самиот удел на испитаници покажува дека ова се однесува само на дел од испитаниците од овие категории, а не на сите испитаници.

2. Метод на вежбање и навикнување

Следните три тврдења се однесуваат на употребата на методот на вежбање и навикнување, со кој преку систематско воспитно делување наставникот влијае врз изградување на позитивни навики кај учениците.

На тврдењето: *„Пред учениците поставувам барања за извршување на активности кои придонесуваат за одржување на училишниот ред и режим на работа, како и формирање на културни, професионални и хигиенски навики"*. 138 испитаници (37.9%) одговориле секогаш, 181 испитаник (49.7%) често, 43 испитаници (11.8%)

одговориле ретко или понекогаш, а само 2 испитаници (0.5%) никогаш. Добиените резултати се прикажани во Табела 84

3.4. Пред учениците поставувам барања за извршување на активности кои придонесуваат за одржување на училишниот ред и режим на работа, како и формирање на културни, професионални и хигиенски навики.

Табела 84. Поставување барања за одржување на ред и режим

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	11	51	41	103	M-W = 12.923
		0.0%	10.7%	49.5%	39.8%	100.0%	p = 0.527
	Ж	2	32	130	97	261	
		0.8%	12.3%	49.8%	37.2%	100.0%	
Предмет	**Опш**	1	4	39	23	67	χ^2 = 0.348
		1.5%	6.0%	58.2%	34.3%	100.0%	df = 3
	П-М	0	8	29	25	62	p = 0.951
		0.0%	12.9%	46.8%	40.3%	100.0%	
	ЈУ	0	16	46	38	100	
		0.0%	16.0%	46.0%	38.0%	100.0%	
	Стр	1	15	67	52	135	
		0.7%	11.1%	49.6%	38.5%	100.0%	
Образование	**Нас**	1	28	114	86	229	M-W = 15.255
		0.4%	12.2%	49.8%	37.6%	100.0%	p = 0.818
	Докв	1	15	67	52	135	
		0.7%	11.1%	49.6%	38.5%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	12	39	40	92	χ^2 = 1.468
		1.1%	13.0%	42.4%	43.5%	100.0%	df = 3
	5-15	0	11	60	44	115	p = 0.686
		0.0%	9.6%	52.2%	38.3%	100.0%	
	15-25	0	8	42	23	73	
		0.0%	11.0%	57.5%	31.5%	100.0%	
	Над 25	1	12	40	31	84	
		1.2%	14.3%	47.6%	36.9%	100.0%	
Вкупно		2	43	181	138	364	
		0.5%	11.9%	49.7%	37.9%	100.0%	

Mean (3.25) Skewness (-0.45) Kurtosis (-0.34)

Според прикажаното заклучуваме дека преовладуваат испитаниците (над 85%) кои се изјасниле дека често или секогаш поставуваат вакви барања пред учениците.

Ова се потврдува и со високата просечна вредност која изнесува 3.25. Останатите показатели на дистрибуцијата (Skewness - 0.45 и Kurtosis - 0.34) укажуваат дека таа е во рамки на умерените граници.

Според вредностите добиени на тестовите за значајност, не е утврдено постоење на статистички значајни разлики помеѓу испитуваните варијабли.

На следното тврдење: *„Систематски и планирано делувам врз формирање на работни навики кај учениците"*, 158 испитаници (43.4%) одговориле секогаш, 173 испитаници (47.5%) често, 31 испитаник (8.5%) ретко и 2 испитаници (0.5%) дале одговор никогаш. (Табела 85)

3.5. Систематски и планирано делувам врз формирање на работни навики кај учениците.

Табела 85. Делување врз формирање на навики

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	11	51	41	103	M-W = 12.687
		0.0%	10.7%	49.5%	39.8%	100.0%	p = 0.354
	Ж	2	32	130	97	261	
		0.8%	12.3%	49.8%	37.2%	100.0%	
Предмет	**Опш**	1	1	37	28	67	χ^2 = 3.368
		1.5%	1.5%	55.2%	41.8%	100.0%	df = 3
	П-М	0	8	21	33	62	p = 0.338
		0.0%	12.9%	33.9%	53.2%	100.0%	
	ЈУ	1	7	47	45	100	
		1.0%	7.0%	47.0%	45.0%	100.0%	
	Стр	0	15	68	52	135	
		0.0%	11.1%	50.4%	38.5%	100.0%	
Образование	**Нас**	2	16	105	106	229	M-W = 14.096
		0.9%	7.0%	45.9%	46.3%	100.0%	p = 0.119
	Докв	0	15	68	52	135	
		0.0%	11.1%	50.4%	38.5%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	10	46	35	92	χ^2 = 5.742
		1.1%	10.9%	50.0%	38.0%	100.0%	df = 3
	5-15	0	6	52	57	115	p = 0.125
		0.0%	5.2%	45.2%	49.6%	100.0%	
	15-25	0	7	40	26	73	
		0.0%	9.6%	54.8%	35.6%	100.0%	
	Над 25	1	8	35	40	84	
		1.2%	9.5%	41.7%	47.6%	100.0%	
Вкупно		2	31	173	158	364	
		0.5%	8.5%	47.6%	43.4%	100.0%	

Mean (3.33) Skewness (-0.59) Kurtosis (-0.09)

И во овој случај е висок процентот на испитаници (околу 90%) кои се изјасниле позитивно, односно дека систематски делуваат врз формирање на работни навики кај учениците.

За останатите статистички показатели се добиени приближно исти вредности, односно просечната вредност изнесува 3.33, Skewness (-0.59), а Kurtosis (-0.09).

Не се утврдени статистички значајни разлики помеѓу испитуваните варијабли.

На тврдењето кое гласи: *„Кога кај некој ученик ќе забележам манифестирање на лоша навика, преземам активности за нејзино спречување"*, 196 испитаници (53.8%) одговориле секогаш, 137 испитаници (37.6%) често, а 31 испитаник (8.5%) дека ретко или понекогаш преземаат вакви активности. Ниту еден испитаник не одговорил негативно. Одговорите се прикажани во следната Табела 86.

3.6. Кога кај некој ученик ќе забележам манифестирање на лоша навика, преземам активности за нејзино спречување.

Табела 86. Активности за спречување на лоши навики

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	8	33	62	103	M-W = 12.288
		0.0%	7.8%	32.0%	60.2%	100.0%	p = 0.151
	Ж	0	23	104	134	261	
		0.0%	8.8%	39.8%	51.3%	100.0%	
Предмет	**Опш**	0	9	26	32	67	χ^2 = 5.067
		0.0%	13.4%	38.8%	47.8%	100.0%	df = 3
	П-М	0	2	26	34	62	p = 0.167
		0.0%	3.2%	41.9%	54.9%	100.0%	
	ЈУ	0	11	40	49	100	
		0.0%	11.0%	40.0%	49.0%	100.0%	
	Стр	0	9	45	81	135	
		0.0%	6.7%	33.3%	60.0%	100.0%	
Образование	**Нас**	0	22	92	115	229	M-W = 13.864
		0.0%	9.6%	40.2%	50.2%	100.0%	p = 0.065
	Докв	0	9	45	81	135	
		0.0%	6.7%	33.3%	60.0%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	0	8	32	52	92	χ^2 = 0.481
		0.0%	8.7%	34.8%	56.5%	100.0%	df = 3
	5-15	0	10	42	63	115	p = 0.923
		0.0%	8.7%	36.5%	54.8%	100.0%	
	15-25	0	6	30	37	73	
		0.0%	8.2%	41.1%	50.7%	100.0%	
	Над 25	0	7	33	44	84	
		0.0%	8.3%	39.3%	52.4%	100.0%	
Вкупно		0	31	137	196	364	
		0.0%	8.5%	37.7%	53.8%	100.0%	

Mean (3.45) Skewness (-0.77) Kurtosis (-0.45)

И за ова тврдење заклучуваме дека преовладуваат испитаниците (над 90%) кои се изјасниле потврдно, односно дека преземаат активности за спречување на лошите навики кај учениците.

Просечната вредност на одговорите е 3.45. Бидејќи одговорите се сконцентрирани во третиот и четвртиот степен и нема ниту еден одговор во категоријата никогаш, дистрибуцијата е умерено негативно асиметрична Skewness (-0.77). Вредноста за Kurtosis изнесува (-0.45) и е во рамки на прифатливите граници.

И во овој случај не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу тестираните варијаблите.

*****

Врз основа на анализираните резултати од последните три тврдења може да заклучиме дека е особено висок процентот на наставници (околу 90%) кои го применуваат методот на вежбање и навикнување, преку систематско и планирано делување врз формирање на позитивни и отстранување на негативните навики кај

своите ученици. Претпоставуваме дека ова е резултат на условеноста на квалитетот на работата на наставникот од работните, културни и хигиенски навики на учениците, бидејќи лошите навики директно влијаат и се одразуваат првенствено врз текот на наставата и постигнатите резултати.

Добиените резултати покажаа дека не постојат разлики во употребата на методот на вежбање и навикнување помеѓу различните категории на испитаници.

3. Метод на поттикнување

Колку наставниците го применуваат методот на поттикнување треба да добиеме одговор преку следните три тврдења.

На тврдењето: *„Учениците за постигнатиот успех јавно ги пофалувам"* најголем дел од испитаниците, 273 испитаници (75%) одговориле дека секогаш, 76 испитаници (20.9%) одговориле дека јавната пофалба ја практикуваат често, 14 испитаници (3.8%) понекогаш и еден испитаник (0.3%) одговорил никогаш. Табела 87

3.7. Учениците за постигнатиот успех јавно ги пофалувам.

Табела 87. Користење на јавна пофалба

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	1	4	24	74	103	M-W = 12.835
		1.0%	3.9%	23.3%	71.8%	100.0%	p = 0.374
	Ж	0	10	52	199	261	
		0.0%	3.8%	19.9%	76.2%	100.0%	
Предмет	**Опш**	0	2	18	47	67	χ^2 = 2.196
		0.0%	3.0%	26.9%	70.1%	100.0%	df = 3
	П-М	0	3	14	45	62	p = 0.533
		0.0%	4.8%	22.6%	72.6%	100.0%	
	ЈУ	0	3	17	80	100	
		0.0%	3.0%	17.0%	80.0%	100.0%	
	Стр	1	6	27	101	135	
		0.7%	4.4%	20.0%	74.8%	100.0%	
Образование	**Нас**	0	8	49	172	229	M-W = 15.344
		0.0%	3.5%	21.4%	75.1%	100.0%	p = 0.877
	Докв	1	6	27	101	135	
		0.7%	4.4%	20.0%	74.8%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	6	15	70	92	χ^2 = 0.656
		1.1%	6.5%	16.3%	76.1%	100.0%	df = 3
	5-15	0	5	21	89	115	p = 0.884
		0.0%	4.3%	18.3%	77.4%	100.0%	
	15-25	0	1	20	52	73	
		0.0%	1.4%	27.4%	71.2%	100.0%	
	Над 25	0	2	20	62	84	
		0.0%	2.4%	23.8%	73.8%	100.0%	
Вкупно		1	14	76	273	364	
		0.3%	3.8%	20.9%	75.0%	100.0%	

Mean (3.70) Skewness (-1.82) Kurtosis (2.91)

Овие резултати покажуваат дека преовладуваат одговори во категориите често и

секогаш (вкупно 95.9%).

Сконцентрираноста на резултатите во овие две категории се потврдува и преку останатите статистички показатели. Така, просечната вредност е висока и изнесува 3.70, дистрибуцијата, според вредноста на Skewness (-1.82) е високо негативно асиметрична и наклонета на десната страна, а соодветно и вредноста на Kurtosis (2.91) покажува дека резултатите се на граница на нехомогени, бидејќи се сконцентрирано главно во две категории.

Вредностите на применетите тестови покажаа дека не постојат статистички значајни разлики помеѓу тестираните варијабли.

На следното осмо тврдење кое гласеше: *„Во формирањето на оценката на ученикот, покрај знаењето влијание има и неговото однесување и одредени лични карактеристики (пр. трудољубивост, мрзеливост, исполнителност и др.)"* добиени се следните одговори: вкупно 146 испитаници (40.1%) одговориле секогаш, 129 испитаници (35.4%) често, 70 испитаници (19.2%) понекогаш и 19 испитаници (5.2%) одговориле никогаш (Табела 88). Овие резултати покажуваат дека преовладува бројот на наставници кај кои во одредување на оценката одредено влијание имаат и некои важни лични карактеристики на учениците.

3.8. Во формирањето на оценката на ученикот, покрај знаењето влијание има и неговото однесување и одредени лични карактеристики (пр.трудољубивост, мрзеливост, исполнителност и др.)

Табела 88. Влијание на лични особини при оценување

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	6	18	36	43	103	M-W = 13.119
		5.8%	17.5%	35.0%	41.7%	100.0%	p = 0.705
	Ж	13	52	93	103	261	
		5.0%	19.9%	35.6%	39.5%	100.0%	
Предмет	**Опш**	4	13	22	28	67	χ^2 = 0.531
		6.0%	19.4%	32.8%	41.8%	100.0%	df = 3
	П-М	3	15	18	26	62	p = 0.912
		4.8%	24.3%	29.0%	41.9%	100.0%	
	ЈУ	5	17	36	42	100	
		5.0%	17.0%	36.0%	42.0%	100.0%	
	Стр	7	25	53	50	135	
		5.2%	18.5%	39.3%	37.0%	100.0%	
Образование	**Нас**	12	45	76	96	229	M-W = 14.989
		5.2%	19.7%	33.2%	41.9%	100.0%	p = 0.608
	Докв	7	25	53	50	135	
		5.2%	18.5%	39.3%	37.0%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	4	24	40	24	92	χ^2 = 14.481
		4.3%	26.1%	43.5%	26.1%	100.0%	df = 3
	5-15	9	20	40	46	115	**p = 0.002**
		7.8%	17.4%	34.8%	40.0%	100.0%	**p<0.01**
	15-25	2	19	22	30	73	
		2.7%	26.0%	30.1%	41.1%	100.0%	

	Над 25	4	7	27	46	84	
		4.8%	8.3%	32.1%	54.8%	100.0%	
Вкупно		19	70	129	146	364	
		5.2%	19.2%	35.4%	40.1%	100.0%	

Mean (3.10) Skewness (-0.65) Kurtosis (-0.48)

Просечната вредност на добиените одговори изнесува 3.10, а и останатите статистички показатели за ова прашање се во рамки на нормалните граници (Skewness -0.65 и Kurtosis -0.48).

Вредноста на тестовите покажа дека постојат статистички значајни разлики во одговорите на испитаниците според работното искуство, кои се на ниво на значајност од 0.01. Најголем е процентот на наставници со работно искуство над 25 години (87%) кај кои личните карактеристики на ученикот имаат значајна улога во формирањето на оценката, додека истото е најмалку изразено кај наставниците со работно искуство до 5 години и од 15-25 години (околу 30%).

Во овој контекст причината за разликите помеѓу категориите на испитаници би можеле да ја бараме во актуелноста на воспитната работа и истакнувањето на воспитната функција на наставникот во различни временски периоди. Ова го поврзуваме со фактот дека, како што беше истакнато во теоретскиот дел, на воспитната функција особено и се придавало големо значење во периодот на 1980-тите години, кога во тогашната педагошка теорија и практика високо се истакнувале и ценеле работните навики на учениците. Наспроти ова, денес состојбата релативно се разликува. Имено, како резултат на точно утврдените критериуми и стандарди за оценување на постигнатиот успех на учениците, наставниците немаат многу можности за вклучување на воспитната компонента во крајната оцена за постигнатиот успех. Сметаме дека ова би можело да биде една од причините за утврдените разлики во однос на ова прашање помеѓу наставниците со различно работно искуство.

Земањето во предвид на одредени лични карактеристики на учениците, од кои наведените пред сè, се однесуваат на пивните работни навики, укажува на поврзувањето на воспитната со образовната компонента, на причинско-последичниот однос помеѓу особините на личноста и постигнатите резултати во работата. Преку нивна примена во практиката, доколку на учениците на правилен начин им се посочи, тие ќе може да ја воочат оваа поврзаност која е важна не само во образовниот процес, туку и во целиот понатамошен живот.

Преку следното тврдење се испитуваше дали и колку наставниците оценката ја користат како „педагошки поттик" или „педагошка мерка/казна".

На ова тврдење преовладуваат одговорите на испитаниците кои одговориле дека ретко, 182 испитаници (50%), односно никогаш 83 испитаници (22.8%) не ја користат оценката како „педагошки" поттик, мерка или казна. Спротивен одговор дале 80 испитаници (22%) кои одговориле често и 19 испитаници (5.2%) секогаш. Табела 89

3.9. Оценката како „педагошки поттик“ или „педагошка мерка/казна“ ја користам: 1.Никогаш; 2.Ретко; 3.Често; 4.Секогаш.

Табела 89. Примена на оценката како „педагошки поттик/казна“

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	22	50	26	5	103	M-W = 12.872
		21.4%	48.5%	25.2%	4.9%	100.0%	p = 0.495
	Ж	61	132	54	14	261	
		23.4%	50.6%	20.7%	5.4%	100.0%	
Предмет	**Општ**	10	42	13	2	67	χ^2 = 2.808
		14.9%	62.7%	19.4%	3.0%	100.0%	df = 3
	П-М	18	31	10	3	62	p = 0.422
		29.0%	50.0%	16.2%	4.8%	100.0%	
	ЈУ	23	46	25	6	100	
		23.0%	46.0%	25.0%	6.0%	100.0%	
	Стр	32	63	32	8	135	
		23.7%	46.7%	23.7%	5.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	51	119	48	11	229	M-W = 15.141
		22.3%	52.0%	21.0%	4.8%	100.0%	p = 0.724
	Докв	32	63	32	8	135	
		23.7%	46.7%	23.7%	5.9%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	22	51	17	2	92	χ^2 = 3.337
		23.9%	55.4%	18.5%	2.2%	100.0%	df = 3
	5-15	28	57	23	7	115	p = 0.343
		24.3%	49.6%	20.0%	6.1%	100.0%	
	15-25	14	33	23	3	73	
		19.2%	45.2%	31.5%	4.1%	100.0%	
	Над 25	19	41	17	7	84	
		22.6%	48.8%	20.2%	8.3%	100.0%	
Вкупно		83	182	80	19	364	
		22.8%	50.0%	22.0%	5.2%	100.0%	

Mean (2.09) Skewness (0.42) Kurtosis (-0.21)

Просечната вредност резултатите (2.09) покажува дека најголем дел од одговорите се сконцентрирани во категоријата ретко. Останатите показатели на дистрибуцијата се движат во рамки на нормалните граници Skewness (0.42) и Kurtosis (-0.21).

На ова тврдење не се добиени статистички значајни разлики во одговорите помеѓу испитаниците.

Во однос на ова тврдење би истакнале дека употребата на оценката на ваков начин, од воспитен аспект, може да има позитивно влијание, но само доколку наставникот му ги образложи на ученикот конкретните причини зошто го оценува на одреден начин. Во спротивно, доколку не се образложи, ваквата постапка ќе го изгуби ефектот на „педагошки“ поттик или казна. Сепак, како што и претходно напоменавме, и самите критериуми за оценување ја намалуваат можноста за примена на оцената на ваков начин.

****

Од резултатите на претходните три тврдења кои се однесуваат на примената на методот на поттикнување може да заклучиме дека:

- Испитаниците го применуваат методот на поттикнување во воспитната практика. Пофалбата, како средство на овој метод ја применуваат дури 95% од испитаниците, додека само ¼ ја користат оценката како средство за „педагошки поттик" или „педагошка казна".
- Кај мнозинството испитаници (околу 75%) покрај знаењето, важна улога во процесот на оценување имаат и личните особини на учениците. Сепак, ова е во поголем степен изразено кај наставниците со подолго работно искуство, односно над 25 години.

4. Метод на спречување

Во продолжение ќе ги анализираме резултатите добиени на следните четири тврдења кои се однесуваат на примената на методот на спречување.

Десеттото тврдење гласи: *„Дозволувам ученици да одредуваат и изрекуваат казна на своите соученици."*

На ова тврдење повеќе од половина од испитаниците, односно 205 испитаници (56.4%) одговориле дека никогаш, а 125 испитаници (34.3%) дека ретко или понекогаш дозволуваат учениците да одредуваат казна на соучениците. Значително е помал бројот на испитаници кои одговориле често, 24 испитаници (6.6%) и секогаш, 10 испитаници (2.7%) Табела 90.

Од ова заклучуваме дека преовладуваат одговорите кои се во насока на ретка примена на казнувањето на ваков начин.

3.10. Дозволувам ученици да одредуваат и изрекуваат казна на своите соученици.
Табела 90. Изрекување казна од страна на ученици

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	М	60	29	11	3	103	M-W = 13.366
		58.3%	28.2%	10.7%	2.9%	100.0%	p = 0.976
	Ж	145	96	13	7	261	
		55.5%	36.8%	5.0%	2.7%	100.0%	
Предмет	Опш	39	19	5	4	67	χ^2 = 1.619
		58.2%	28.4%	7.5%	6.0%	100.0%	df = 3
	П-М	32	26	4	0	62	p = 0.655
		51.6%	41.9%	6.5%	0.0%	100.0%	
	ЈУ	61	33	2	4	100	
		61.0%	33.0%	2.0%	4.0%	100.0%	
	Стр	73	47	13	2	135	
		54.5%	34.3%	9.7%	1.5%	100.0%	
Образование	Нас	132	78	11	8	229	M-W = 14.712
		57.6%	34.1%	4.8%	3.5%	100.0%	p = 0.427
	Докв	73	47	13	2	135	
		54.1%	34.8%	9.6%	1.5%	100.0%	

Раб. искуство	**До 5**	58	27	5	2	92	$\chi^2 = 5.011$
		63.0%	29.3%	5.4%	2.2%	100.0%	df = 3
	5-15	65	42	6	2	115	p = 0.171
		56.6%	36.5%	5.2%	1.7%	100.0%	
	15-25	41	27	3	2	73	
		56.2%	37.0	4.1%	2.7%	100.0%	
	Над 25	41	29	10	4	84	
		48.8%	34.5%	11.9%	4.8%	100.0%	
Вкупно		205	125	24	10	364	
		56.4%	34.3%	6.6%	2.7%	100.0%	

Mean (1.55) Skewness (1.33) Kurtosis (1.54)

Ова се потврдува и со просечната вредност на резултатите која изнесува 1.55. Соодветно и вредноста за Skewness (1.33) покажува дека дистрибуцијата е високо позитивно асиметрична, наклонета на левата страна, а вредноста на Kurtosis (1.54) дека резултатите се распоредени во сите понудени степени на прифаќање.

Одговорите помеѓу различните категории на испитаници не се статистички значајни. Сепак ќе напомениме дека се издвојуваат дел наставниците со работно искуство над 25 години и наставници од машки пол (околу 15%) кои одговориле дека применуваат ваков пристап во изрекување казна.

Дозволувањето на учениците да изрекуваат казна на своите соученици, од воспитен аспект може да има позитивно и негативно влијание. Преку оваа постапка наставникот може да утврди колку учениците се реални и објективни во однос на своите соученици и каков е нивниот став за постапката за која треба да се изрече казна. Притоа, потребно е акцентот да биде на она што како позитивно ќе произлезе од ваквата постапка, односно свеста на казнетите ученици за погрешната постапка, и пред сѐ, на кој начин таа може да се поправи. Исто така, дозволувањето на ученици да изрекуваат казни бара голем педагошки такт и чувство од наставникот, во однос на тоа кога и како да го употребува.

На следното тврдење: *„По изрекување на казна ми се случува да почувствувам сожалување кон ученикот"*, 71 испитаник (19.5%) одговориле никогаш, 197 испитаници (54.1%) ретко или понекогаш, 73 испитаници (20.1%) често и 23 испитаници (6.3%) секогаш. Табела 91

3.11. По изрекување на казна ми се случува да почувствувам сожалување кон ученикот.

Табела 91. Сожалување по примена на казна

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	17	53	26	7	103	M-W = 12.216
		16.5%	51.5%	25.2%	6.8%	100.0%	p = 0.136
	Ж	54	144	47	16	261	
		20.7%	55.2%	18.0%	6.1%	100.0%	
Предмет	**Опш**	16	30	19	2	67	χ^2 = 7.436
		23.9%	44.8%	28.4%	3.0%	100.0%	df = 3
	П-М	19	31	8	4	62	p = 0.059
		30.6%	50.0%	12.9%	6.5%	100.0%	
	ЈУ	12	57	22	9	100	
		12.0%	57.0%	22.0%	9.0%	100.0%	
	Стр	24	79	24	8	135	
		17.8%	58.5%	17.8%	5.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	47	118	49	15	229	M-W = 15.258
		20.5%	51.5%	21.4%	6.6%	100.0%	p = 0.821
	Докв	24	79	24	8	135	
		17.8%	58.5%	17.8%	5.9%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	23	54	9	6	92	χ^2 = 7.355
		25.0%	58.7%	9.8%	6.5%	100.0%	df = 3
	5-15	18	65	25	7	115	p = 0.061
		15.7%	56.5%	21.7%	6.1%	100.0%	
	15-25	15	39	16	3	73	
		20.5%	53.4%	21.9%	4.1%	100.0%	
	Над 25	15	39	23	7	84	
		17.9%	46.4%	27.4%	8.3%	100.0%	
Вкупно		71	197	73	23	364	
		19.5%	54.1%	20.1%	6.3%	100.0%	

Mean (2.13) Skewness (0.52) Kurtosis (0.04)

Може да заклучиме дека преовладуваат испитаниците кои одговориле дека ретко или никогаш (вкупно над 70%) не чувствуваат сожалување по изрекување на казна, но и дека не е занемарлив процентот на испитаници (околу 25%) кои одговориле дека им се случува да почувствуваат сожалување кон ученикот по изрекување на казна. Ваквите чувства можат да бидат показател на недоволната увереност на наставникот во исправноста на донесената одлука и упатуваат на потребата од добра промисленост на наставникот во превземањето конкретни чекори, особено при казнувањето.

Од педагошки аспект изрекувањето казна, за да биде оправдано, претпоставува наставникот да биде сигурен во причините кои довеле до казнување и истото да биде соодветно доживеано од самиот наставник како исправна и педагошки коректна одлука. Токму од овие причини, треба секогаш да биде добро осмислено и соодветно на

постапката за која се изрекува казна и притоа, преку неа да дојде до израз принципиелноста, но и „педагошкиот такт" на наставникот.

Просечната вредност на резултатите по ова прашање изнесува 2.13, останатите вредности за Skewness (0.52) и Kurtosis (0.04) покажуваат дека дистрибуцијата е во рамки на нормалните граници.

Статистички значајна разлика во однос на испитуваните варијабли не е утврдена, но сепак ќе посочиме дека на прагот на значајност се разликите во одговорите помеѓу наставниците кои предаваат различен наставен предмет. Овде се издвојуваат наставниците кои предаваат општествени предмети, јазик и уметност од кои дури 30% одговориле позитивно, дека чувствуваат сожалување по изрекувањето казна.

Исто така, иако резултатите се далеку од статистичка значајност, сепак воочивме дека како што се зголемува работното искуство на испитаниците, расте процентот на испитаници кои се изјасниле дека често чувствуваат сожалување по изрекувањето казна. Така, во овие одговори најмалку партицираат наставниците со работно искуство до 5 години (16%), а најмногу наставниците со искуство над 25 години (36%). Сепак, сметаме дека ни се потребни посодржајни информации за да би можеле да изведеме било каква претпоставка во однос на ваквите резултати.

Следното тврдење се однесува на употребата на критика. На ова тврдење 16 испитаници (4.4%) се изјасниле дека никогаш не користат критика насочена кон учениците, најголем дел или 204 испитаници (56%) употребуваат ретко, 128 испитаници (35.2%) одговориле често и 16 испитаници (4.4%) секогаш. Табела 92

Од добиените одговори се заклучува дека половина од испитаните наставници се изјасниле дека ретко употребуваат критика, но не е мал процентот на оние наставници (40%) кои често или секогаш ја употребуваат.

3.12. Критика насочена кон учениците користам: 1.Никогаш; 2.Ретко; 3.Често; 4.Секогаш.

Табела 92. Употреба на критика

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	2	49	45	7	103	M-W = 11.117
		1.9%	47.6%	43.7%	6.8%	100.0%	**p = 0.004**
	Ж	14	155	83	9	261	**p<0.01**
		5.4%	59.4%	31.8%	3.4%	100.0%	
Предмет	**Опш**	4	40	20	3	67	χ^2 = 5.847
		6.0%	59.7%	29.9%	4.5%	100.0%	df = 3
	П-М	3	41	18	0	62	p = 0.119
		4.8%	66.2%	29.0%	0.0%	100.0%	
	ЈУ	6	51	40	3	100	
		6.0%	51.0%	40.0%	3.0%	100.0%	
	Стр	3	72	50	10	135	
		2.2%	53.3%	37.0%	7.4%	100.0%	
Образование	**Нас**	13	132	78	6	229	M-W = 13.747
		5.7%	57.6%	34.1%	2.6%	100.0%	**p = 0.046**
	Докв	3	72	50	10	135	**p<0.05**
		2.2%	53.3%	37.0%	7.4%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	3	49	36	4	92	χ^2 = 1.291
		3.3%	53.3%	39.1%	4.3%	100.0%	df = 3
	5-15	8	63	42	2	115	p = 0.731
		7.0%	54.8%	36.5%	1.7%	100.0%	
	15-25	3	41	27	2	73	
		4.1%	56.2%	37.0%	2.7%	100.0%	
	Над 25	2	51	23	8	84	
		2.4%	60.7%	27.4%	9.5%	100.0%	
Вкупно		16	204	128	16	364	
		4.4%	56.0%	35.2%	4.4%	100.0%	

Mean (2.39) Skewness (0.39) Kurtosis (0.02)

Просечната вредност на добиените одговори е 2.39 и дистрибуцијата е приближна до симетрична (Skewness 0.39 и Kurtosis 0.02).

Утврдено е постоење на статистички значајна разлика според варијаблите пол и образование. Според полот, машките испитаници и наставниците со завршена доквалификација почесто употребуваат критика во однос на женските испитаници и наставниците со завршен наставнички факултет.

Според варијаблата образование, разликите помеѓу испитаниците се на праг на статистичка значајност и иако околу 50-60% од сите испитаници се изјасниле дека ретко користат критика, сепак поголем е процентот на наставници со завршена ППМ доквалификација (45%) кои ја употребуваат почесто во однос на наставниците со завршен наставнички факултет (37%).

За тоа како наставниците применуваат казна, одговор треба да ни дадат одговорите на следното тврдење: *„Ученикот кој е недисциплиниран и се однесува несоодветно го опоменувам пред да применам казна."*

Според добиените резултати (Табела 93), најголем е бројот на испитаници кои на ова тврдење одговориле со секогаш, 245 испитаници (67.3%) и често, 94 испитаници (25.8%), додека 21 испитаник (5.8%) одговориле ретко и 4 испитаници (1.1%) никогаш.

Од ова може да заклучиме дека најголем дел од наставниците (93%) користат опомена како поблаго средство пред да применат казна.

3.13. Ученикот кој е недисциплиниран и се однесува несоодветно го опоменувам пред да применам казна.

Табела 93. Примена на опомена пред казнување

		Никогаш	Ретко	Често	Секогаш	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	0	1	36	66	103	M-W = 13.241
		0.0%	1.0%	35.0%	64.0%	100.0%	p = 0.788
	Ж	4	20	58	179	261	
		1.5%	7.7%	22.2%	68.6%	100.0%	
Предмет	**Општ**	0	4	24	39	67	χ^2 = 6.446
		0.0%	6.0%	35.8%	58.2%	100.0%	df = 3
	П-М	2	3	10	47	62	p = 0.092
		3.2%.	4.8%	16.2%	75.8%	100.0%	
	ЈУ	0	4	22	74	100	
		0.0%	4.0%	22.0%	74.0%	100.0%	
	Стр	2	10	37	86	135	
		1.5%	7.4%	27.4%	63.7%	100.0%	
Образование	**Нас**	2	11	57	159	229	M-W = 14.469
		0.9%	4.8%	24.9%	69.4%	100.0%	p = 0.216
	Докв	2	10	37	86	135	
		1.5%	7.4%	27.4%	63.7%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	1	7	22	62	92	χ^2 = 2.201
		1.1%	7.6%	23.9%	67.4%	100.0%	df = 3
	5-15	1	5	26	83	115	p = 0.532
		0.9%	4.3%	22.6%	72.2%	100.0%	
	15-25	1	3	22	47	73	
		1.4%	4.1%	30.1%	64.4%	100.0%	
	Над 25	1	6	24	53	84	
		1.2%	7.1%	28.6%	63.1%	100.0%	
Вкупно		4	21	94	245	364	
		1.1%	5.8%	25.8%	67.3%	100.0%	

Mean (3.59) Skewness (-1.58) Kurtosis (2.19)

Во оваа насока се и вредностите на останатите статистички параметри, просечната вредност (3.59), Skewness (-1.58) и Kurtosis (2.19). кои покажуваат дека преовладуваат одговорите во четвртиот и третиот степен на прифаќање.

За одговорите на ова тврдење не е утврдена е статистички значајна разлика според тестираните варијабли.

*****

Според претходните резултати, може да ги извлечеме следните заклучоци за употребата на методот на спречување:

❖ Критиката како средство на методот за спречување ја користат најголем дел од испитаниците. Разлики има во зачестеноста на нејзината употреба, односно околу 60% од испитаниците се изјасниле дека ретко користат критика, а останатите 40% често.

➢ Разлика има според полот на испитаниците. Машките испитаници често ја употребуваат критиката во однос на женските.

❖ Мнозинството испитаници (93%) користат опомена пред да применат казна заради недисциплинираност или несоодветно однесување на учениците.

➢ Поголем е процентот на машки испитаници кои применуваат опомена пред казнување, во однос на женските испитаници.

❖ Во однос на казнувањето, како средство на методот на спречување, речиси ¼ од испитаниците се изјасниле дека чувствуваат сожалување кон ученикот по изрекувањето на казна.

➢ Ова е покарактеристично за наставниците со подолго работно искуство.

❖ Околу 90% од испитаниците одговориле дека никогаш или пак ретко дозволуваат ученици да одредуваат казна на своите соученици.

➢ Ваков начин на примена на казната во одреден процент е поприсутна кај наставниците со работно искуство над 25 години, отколку кај останатите испитаници.

Заклучоци за примената на методите на воспитна работа

❖ Врз основа на сите погоре анализирани и интерпретирани резултати кои се однесуваат на употребата на методите на воспитна работа може да констатираме дека испитаните наставниците ги користат сите методи на воспитна работа, но со одредени разлики во зачестеноста на нивната употреба. Притоа, често ги користат методите на вежбање и навикнување и на поттикнување, а поретко методите на убедување и уверување и на спречување.

❖ Најчесто се применува методот на вежбање и навикнување, за што претпоставуваме дека произлегува од директната условеност на квалитетот и успехот во работата од навиките на учениците.

❖ Од средствата на воспитна работа, наставниците најчесто применуваат пофалба. Опомената ја користат како предупредувачко средство пред примена на казна. Критиката е исто така застапена, но со различна зачестеност, додека најретко се применува оценката како средство за „педагошки поттик или казна".

➢ Значајни разлики во однос на употребата на методите на воспитна работа има според работното искуство и наставниот предмет кој го предаваат наставниците.

✓ Кај наставниците со најдолго работно искуство се забележува придавање на поголемо значење на воспитните аспекти во работата, изразено преку водење сметка за личните особини на учениците при оценувањето или пак вклучување на учениците во одредување казна и сл. Но, исто така кај оваа категорија на испитаници се воочува и наметнување на авторитетот на наставникот, што се манифестира со во одреден степен, поретка примена на методот на уверување преку поттикнување на учениците да ги изнесуваат своите мислења и ставови.

✓ Според предметот, наставниците кои предаваат природно-математички предмет поретко го употребуваат методот на убедување и уверување што сметаме дека е условено од наставните содржини во оваа група на предмети, што секако не е причина за изоставување на воспитната компонента.

4.1.1.3. Однос помеѓу наставникот и ученикот

Следните прашања на кои ќе се осврнеме се однесуваат на односот што наставникот го воспоставува со учениците.

Преку прашањето *„Што од наведеното е одлика на односот којшто Вие го воспоставувате со вашите ученици?"* имавме за цел да испитаме на што наставниците придаваат најголемо значење и посветуваат најмногу внимание во односот со учениците.

На ова прашање беа понудени повеќе одговори, а наставниците можеше да изберат повеќе од понудените, со цел да се добие појасна слика за испитуваното прашање.

За подобар увид, врз основа на добиените резултати направена е ранг листа, прикажана во Табела 94, во која е дадено местото на секоја одлика на ранг листата, бројот на испитаници кои ја избрале соодветната одлика и нивната процентуална застапеност во однос на вкупниот број на испитаници[27].

Табела 94. Ранг листа на избрани одлики на односот наставник - ученик

Ранг	Одлика на односот наставник-ученик	f	%
1	Меѓусебна доверба	287	78.8%
2	Правично постапување на наставникот	208	57.1%
3	Принципиелност на наставникот	199	54.7%
4	Постојан надзор на активностите на ученикот	184	50.5%
5	Искажување на позитивни емоции	129	35.4%
6	Почитување на односот надреден-подреден	111	30.8%
7	Педагошки оптимизам	96	26.4%
8	Послушност на ученикот	73	23.1%
9	Непопустливост пред зададените барања	53	14.6%
10	Емпатија	31	8.5%
11	Наклонетост на наставникот кон ученикот	26	7.1%
12	Доминација на наставникот	3	0.8%

[27] Процентуалното прикажување се однесува на делот од вкупниот број на испитаници кои ја избрале соодветната одлика

На прво место на ранг листата се наоѓа меѓусебната доверба помеѓу наставникот и ученикот. Неа како одлика на односот што го воспоставуваат наставниците со своите ученици ја избрале најголем број на испитаници, 287 испитаници (78.8%). Потоа следат: правично постапување на наставникот (208 испитаници, 57.1%), принципиелност на наставникот (199 испитаници 54.7%), постојан надзор на активностите на ученикот избрале 184 испитаници (50.5%), искажување на позитивни емоции (129 испитаници, 35.4%), почитување на односот надреден-подреден (111 испитаници, 30.8%), педагошки оптимизам (96 испитаници, 26.4%), послушност на ученикот (73 испитаници, 23.1%), непоспуштливост пред зададените барања (53 испитаници, 14.6%). Последни на ранг листата се: емпатија (31 испитаник, 8.5%), наклонетост на наставникот кон ученикот (26 испитаници, 7.1%) и доминација на наставникот која како одлика ја избрале само 3 испитаници (0.8%).

Може да заклучиме дека меѓусебната доверба, правичното и принципиелно постапување на наставникот, како одлики на односот наставник-ученик, кои ги избрале повеќе од половина од испитаниците се особено важни и се предуслов за успешна реализација на воспитната работа.

Последните на ранг листата, доминација на наставникот, наколонетост на наставникот кон ученикот и емпатија, укажуваат дека испитаниците ги одредуваат како помалку важни или непожелни во односот наставник – ученик.

Поединечната анализа според испитуваните варијабли покажа дека за секоја варијабла одделно, ранг листата изгледа слично, односно кај сите категории на варијаблите се идентични првите и последните три особини, со извесни разлики, најчесто на 7, 8 и 9-то место на ранг листата.

Петтото прашање од анкетниот лист за наставниците гласи: *„Од Вашето досегашно искуство, дали сметате дека е потребно наставникот да ги познава значајните и битни карактерни особини на сите свои ученици и соодветно на тоа да ја организира и реализира воспитната работа?"*

На ова прашање беа понудени два одговори ДА/НЕ, но со можност испитаниците да го образложат своето мислење.

Од вкупно 364 испитаници, позитивно одговориле 288 испитаници (79.1%), а негативен одговор дале 76 испитаници (20.9%). Резултатите се прикажани во Табела 95.

5. Од Вашето досегашно искуство, дали сметате дека е потребно наставникот да ги познава значајните и битни карактерни особини на сите свои учениците и соодветно на тоа да ја организира и реализира воспитната работа?

а) Да, бидејќи _____

б) Не, бидејќи _____

Табела 95. Познавање на личните особини на учениците

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	84	19	103	$\chi^2 = 0.515$
		81.6%	18.4%	100.0%	df = 1
	Ж	204	57	261	p = 0.473
		78.2%	21.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	54	13	67	$\chi^2 = 0.854$
		80.6%	19.4%	100.0%	df = 3
	П-М	52	10	62	p = 0.837
		83.9%	16.1%	100.0%	
	ЈУ	77	23	100	
		77.0%	23.0%	100.0%	
	Стр	105	30	135	
		77.8%	22.2%	100.0%	
Образование	**Нас**	183	46	229	$\chi^2 = 0.234$
		79.9%	20.1%	100.0%	df = 1
	Докв	105	30	135	p = 0.628
		77.8%	22.2%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	71	21	92	$\chi^2 = 4.087$
		77.2%	22.8%	100.0%	df = 3
	5-15	89	26	115	p = 0.252
		77.4%	22.6%	100.0%	
	15-25	64	9	73	
		87.7%	12.3%	100.0%	
	Над 25	64	20	84	
		76.2%	23.8%	100.0%	
Вкупно		288	76	364	
		79.1%	20.9%	100.0%	

Во продолжение накратко ќе се осврнеме и на добиените образложенија на одговорите на испитаниците.

Во насока на поткрепување на ставот кој го застапуваат речиси 80% од испитаниците, е образложението дека наставникот треба добро да ги познава своите ученици бидејќи секој ученик е посебна индивидуа, единствена и неповторлива, со свои квалитети. Запознавањето на секој ученик му овозможува на наставникот да добие целосна слика за ученикот и неговите особини. Тоа ќе му овозможи подобро да ги разбере учениците и соодветно да ја насочи и планира својата работа, што ќе придонесе во постигнување на подобри резултати, како од аспект на воспитната работа, така и во однос на остварување на целите на наставата.

Околу 20% од испитаните наставници сметаат дека не е потребно да познаваат одредени значајни карактерни особини на своите ученици, за што како причина најчесто се наведува неможноста подобро да се запознаат сите ученици, првенствено заради големиот број ученици, а малку часови, односно неможноста да се посвети доволно време на сите ученици и воспитно да се делува на секој ученик одделно. Сепак, наставниците навеле и други причини како:

✓ *„Познавањето поодделно на особините на учениците нема големо влијание, непотребно е и неважно";*

✓ *„Сите ученици треба да ги почитуваат правилата, редот и дисциплината, без оглед на нивните особини.";*

✓ *„Наставникот треба да делува воспитно и да не обрнува внимание на карактеристичните особини."*

✓ *„Часот ќе се насочи во други правци."*

✓ *„Доволно е да има работна атмосфера и креативност."*

Погоре наведените ставови на наставниците наведуваат на заклучокот дека дел од нив имаат ограничено сфаќање на воспитната работа и нејзините можности, најчесто ограничувајќи ја на воспоставување на ред и дисциплина, притоа исклучувајќи секаков индивидуализиран пристап, што е во спротивност со суштината на воспитната работа која цели кон изградување на индивидуалноста, посебноста и единственоста на личноста на ученикот.

Се разбира дека големиот број на ученици и ограниченото расположливо време може негативно да се одразат, од аспект на запознавањето на секој ученик одделно, но сепак овие причини не треба да претставуваат пречка за реализирање на воспитна работа. Доколку секој наставник се труди подобро да ги запознае своите ученици, тоа ќе се одрази позитивно и во однос на реализирањето на образовната компонента.

Во однос на тестираните варијабли, преку вредноста добиена на χ^2 тестот, не е утврдено постоење на статистички значајни разлики во одговорите на испитаниците.

****

За прашањата кои се однесуваат на односот што наставникот го воспоставува со своите ученици може да ги извлечеме следните заклучоци:

- Во односот со учениците наставниците најмногу внимание посветуваат на нивната принципиелност, правично постапување и градење на меѓусебна доверба со учениците.
- Најретко застапени се емпатијата, наклонетост кон ученикот и доминација на наставникот.
- Најголем дел од наставниците сметаат дека е потребно наставникот добро да ги познава своите ученици, во функција на остварување успешно воспитно делување.
- Сепак околу 20% сметаат дека ваквиот индивидуализиран пристап е невозможен заради големиот број на ученици, но и непотребен, при што поголемо значење се придава на работната атмосфера и дисциплината, отколку на односот наставник-ученик.

4.1.1.4. Воспоставување и одржување на дисциплина

Дел од прашањата во анкетниот лист беа посветени на дисциплината, бидејќи таа претставува важен дел од воспитната работа. Во продолжение ќе извршиме анализа на резултатите добиени за оваа проблематика.

На тврдењето кое гласи: *„Учениците треба да имаат чувство на слобода за да бидат дисциплинирани"*, 273 испитаници (75%) дале потврден одговор, односно се согласуваат, а 91 испитаник (25%) одговориле со не или не се согласуваат. (Табела 96)

6.1. Учениците треба да имаат чувство на слобода за да бидат дисциплинирани.

Табела 96. Чувство на слобода како основа за дисциплинираност

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	79	24	103	$\chi^2 = 0.588$
		76.7%	23.3%	100.0%	df = 2
	Ж	194	67	261	p = 0.745
		74.3%	25.7%	100.0%	
Предмет	**Опш**	51	16	67	$\chi^2 = 4.700$
		76.1%	23.9%	100.0%	df = 6
	П-М	46	16	62	p = 0.583
		74.6%	25.4%	100.0%	
	ЈУ	69	31	100	
		69.0%	31.0%	100.0%	
	Стр	107	28	135	
		79.3%	20.7%	100.0%	
Образование	**Нас**	166	63	229	$\chi^2 = 3.575$
		72.5%	27.5%	100.0%	df = 2
	Докв	107	28	135	p = 0.167
		79.3%	20.7%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	59	33	92	$\chi^2 = 13.981$
		64.1%	35.9%	100.0%	df = 6
	5-15	95	20	115	**p = 0.030**
		82.6%	17.4%	100.0%	**p<0.05**
	15-25	52	21	73	
		71.2%	28.8%	100.0%	
	Над 25	67	17	84	
		79.8%	20.2%	100.0%	
Вкупно		273	91	364	
		75.0%	25.0%	100.0%	

Според учењата во педагошката литература кои се однесуваат на оваа проблематика, се укажува дека доживувањето на чувство на слобода кај учениците претставува основа за воспоставување дисциплина. Резултатите покажуваат дека ставовите на околу ¼ од испитаниците се во оваа насока.

Во однос на тестираните варијабли, утврдено е постоење на статистички значајна разлика во одговорите помеѓу испитаниците со различно работно искуство, на ниво на значајност од 0.05. Притоа, во потврдните одговори со најголем процент

партиципираат наставниците кои имаат од 5-15 години работно искуство, додека пак најмалку наставниците со искуство до 5 години, од кои дури околу 35% не се согласуваат со ова тврдење.

Во следната Табела 97 се прикажани одговорите на следното тврдење: *„Задоволувањето на потребата за моќ позитивно влијае на воспоставување на дисциплината"*.

6.2. Задоволувањето на потребата за моќ позитивно влијае на воспоставување на дисциплината.

Табела 97. Задоволување на потребата за моќ

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	22	81	103	$\chi^2 = 0.002$
		21.4%	78.6%	100.0%	df = 1
	Ж	56	205	261	p = 0.966
		21.5%	78.5%	100.0%	
Предмет	**Опш**	20	47	67	$\chi^2 = 6.995$
		29.9%	70.1%	100.0%	df = 3
	П-М	7	55	62	p = 0.072
		11.3%	88.7%	100.0%	
	ЈУ	17	83	100	
		17.0%	83.0%	100.0%	
	Стр	34	101	135	
		25.2%	74.8%	100.0%	
Образование	**Нас**	44	185	229	$\chi^2 = 2.030$
		19.2%	80.8%	100.0%	df = 1
	Докв	34	101	135	p = 0.154
		25.2%	74.8%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	22	70	92	$\chi^2 = 6.024$
		23.9%	76.1%	100.0%	df = 3
	5-15	16	99	115	p = 0.110
		13.9%	86.1%	100.0%	
	15-25	21	52	73	
		28.8%	71.2%	100.0%	
	Над 25	19	65	84	
		22.6%	77.4%	100.0%	
Вкупно		78	286	364	
		21.4%	78.6%	100.0%	

Од прикажаните резултати се воочува дека преовладуваат испитаниците кои не се согласуваат со ова тврдење, односно вкупно 286 испитаници (78.6%), додека значително помал е бројот на оние кои се согласуваат, 78 испитаници (21.4%).

Задоволувањето на потребата за моќ претставува важно прашање на кое особено се посветува внимание во современите моделите на дисциплина, каде често пати се сфаќа како предуслов за воспоставување дисциплина. Сфаќањето на нејзината суштина, односно потребите кои преку доживувањето на чувството за моќ ги задоволуваат учениците, може да им помогне на наставниците да откријат кои се вистинските

мотиви за некои негативни облици на однесување, што потоа претставува предуслов за трансформирање на непожелното во позитивно и посакувано однесување.

Високиот процент на испитаници кои не се согласуваат со ова тврдење може да биде показател од една страна за недоволната запознаеност со учењата на кои се засноваат моделите на педагошко водење, но од друга страна укажуваат на сфаќањето на потребата за моќ во негативна конотација, како негативна потреба која се манифестира преку однесување во кое еден поединец добива на сметка на потиснување или наштетување на другиот.

Не е утврдено постоење на статистички разлики во добиените одговори на ова тврдење.

Одговорите на овие две тврдења помагаат да дојдеме до сознанија за мислењата на наставниците за оние аспекти кои претставуваат предуслов за воспоставување дисциплина. Може да констатираме дека наставниците имаат позитивен став кон доживувањето на чувство на слобода кај учениците како предуслов за дисциплина, што не е случај кога станува збор за задоволување на потребата за моќ.

Во продолжение ќе се осврнеме на прашањата кои треба да ни овозможат да дојдеме до сознанија за тоа како наставниците во својата практика ја воспоставуваат и одржуваат дисциплината.

За тврдењето: *„Правилата на однесување со помош на кои се воспоставува дисциплина ги поставува исклучиво наставникот"*, поголем е бројот на испитаници кои не се согласуваат, 231 испитаник (63.5%), наспроти оние кои се согласуваат 133 испитаници (36.5%). Табела 98

6.3. Правилата на однесување со помош на кои се воспоставува дисциплина ги поставува исклучиво наставникот.

Табела 98. Поставување правила на однесување

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	39	64	103	$\chi^2 = 0.140$
		37.9%	62.1%	100.0%	df = 1
	Ж	94	167	261	p = 0.708
		36.0%	64.0%	100.0%	
Предмет	**Опш**	27	40	67	$\chi^2 = 2.607$
		40.3%	59.7%	100.0%	df = 3
	П-М	26	36	62	p = 0.456
		41.9%	58.1%	100.0%	
	ЈУ	38	62	100	
		38.0%	62.0%	100.0%	
	Стр	42	93	135	
		31.1%	68.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	91	138	229	$\chi^2 = 2.563$
		39.7%	60.3%	100.0%	df = 1
	Докв	42	93	135	p = 0.109
		31.1%	68.9%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	49	43	92	$\chi^2 = 20.688$
		53.3%	46.7%	100.0%	df = 3

	5-15	45	70	115	p = 0.000
		39.1%	60.9%	100.0%	**p<0.01**
	15-25	19	54	73	
		26.0%	74.0%	100.0%	
	Над 25	20	64	84	
		23.8%	76.2%	100.0%	
Вкупно		133	231	364	
		36.5%	63.5%	100.0%	

Согласувањето дека исклучиво наставникот одредува правила на однесување упатува на поставување на наставникот во улога на надреден наспроти ученикот како подреден. Бидејќи овие облици на однесување се одлики на авторитарниот стил на раководење, ни се наметнува дилемата дали дел од испитаниците го применуваат овој стил на раководење или пак ова се однесува само на поставувањето правила, како почетен чекор во воспоставувањето дисциплина. Сепак, во отсуство на доволно податоци, останува на ова прашање да се одговори преку некое понатамошно истражување.

Во одговорите добиени на ова тврдење се утврди дека постои статистички значајна разлика според работното искуство на испитаниците, на ниво на значајност од 0.01. Разликите покажуваат дека овој став е поприсутен кај наставниците со пократко работно искуство и има тенденција да се менува со зголемување на искуството, така што е најмалку изразен кај наставниците со најдолго работно искуство.

Ќе забележиме дека, во однос на работното искуство, кај ова, како и кај претходното прашање кое се однесуваше на потребата од чувство на слобода на учениците, позитивната наклонетост кон авторитарниот пристап е повеќе изразена кај наставниците со најкратко работно искуство. Можеби ваквиот став на наставниците со најкратко работно искуство произлегува или е резултат на различниот однос на учениците кон наставниците со помало искуство или помлади по возраст, заради што овие наставници сметаат дека има потреба најпрво да го наметнат својот авторитет, кој го поседуваат како легитимен од позиција на наставник, а потоа постепено и да го стекнат и изградат, преку својот однос и постапување со учениците.

Следни ќе ги анализираме одговорите на испитаниците на прашањата кои се однесуваат конкретно на нивните искуства во поглед на воспоставување дисциплина.

Резултатите на прашањето: „Дали имате потешкотии во одржувањето на дисциплината?“ се прикажани во Табела 99.

7. Дали имате потешкотии во одржувањето на дисциплината?

а) Да б) Не в) Само со одредени ученици

Табела 99. Потешкотии во одржување на дисциплина

		Да	Не	Со одредени У	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	2	61	40	103	$\chi^2 = 1.094$
		1.9%	59.2%	38.8%	100.0%	df = 2
	Ж	5	139	117	261	p = 0.579
		1.9%	53.3%	44.8%	100.0%	
Предмет	**Опш**	2	38	27	67	$\chi^2 = 4.153$
		3.0%	56.7%	40.3%	100.0%	df = 6
	П-М	0	39	23	62	p = 0.611
		0.0%	62.9%	37.1%	100.0%	
	ЈУ	1	54	45	100	
		1.0%	54.0%	45.0%	100.0%	
	Стр	4	69	62	135	
		3.0%	51.5%	45.5%	100.0%	
Образование	**Нас**	3	131	95	229	$\chi^2 = 2.169$
		1.3%	57.2%	41.5%	100.0%	df = 2
	Докв	4	69	62	135	p = 0.338
		3.0%	51.5%	45.5%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	2	41	49	92	$\chi^2 = 6.546$
		2.2%	44.6%	53.3%	100.0%	df = 6
	5-15	1	69	45	115	p = 0.365
		0.9%	60.0%	39.1%	100.0%	
	15-25	2	41	30	73	
		2.7%	56.2%	41.1%	100.0%	
	Над 25	2	49	33	84	
		2.4%	58.3%	39.3%	100.0%	
Вкупно		7	200	157	364	
		1.9%	54.9%	43.1%	100.0%	

Половина од испитаниците, односно 200 испитаници (54.9%) одговориле дека немаат потешкотии со одржувањето на дисциплината, 7 испитаници (1.9%) одговориле потврдно, дека имаат потешкотии, а 157 испитаници (43.1%) дека имаат потешкотии со одржување на дисциплината само со одредени ученици.

Одовде произлегува заклучокот дека помалку од половина од испитаните наставници имаат потешкотии со воспоставување дисциплина и тоа е главно, со одредени ученици.

Кај овие резултати не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу тестираните варијабли.

Следното прашање е од отворен тип и гласи: *„Како ја одржувате дисциплината?"*

Во продолжение е даден преглед на одговорите како наставниците се изјасниле дека ја одржуваат дисциплината:

- ✓ Поставување на правила/ Кодекс на однесување/ Граница која не смее да се премине. Голем дел од испитаниците одговориле дека на почетокот на учебната година поставуваат правила на однесување. Овие правила се поставуваат во договор со учениците, а понекогаш се одредуваат и последиците кои произлегуваат од непочитувањето на истите. На овој начин наставниците сметаат дека кај учениците се гради самодисциплина и принципиелност;
- ✓ Градење на однос на доверба, почитување, договор и соработка со учениците и поттикнување на позитивна атмосфера;
- ✓ Организирање на интересен наставен час, со ангажирање на учениците во наставата, поврзување на наставното градиво со примери од секојдневниот живот, вклучување на учениците во дискусија;
- ✓ Време за работа и време за релаксација/ „Тајм аут" – време од часот кога на учениците им е дозволено да станат и да направат нешто за што имаат потреба.
- ✓ Разговор. Голем дел од испитаниците го навеле разговорот како средство кое им помага во одржување на дисциплината. Притоа, наставниците се изјасниле дека најпрво разговараат со недисциплинираниот ученик, а потоа доколку има потреба и со класниот раководител и педагогот;
- ✓ Пофалба и награда за дисциплинираните ученици;
- ✓ Строгост/ Авторитет на наставникот;
- ✓ Опомена/ Предупредување/ Укажување/ Задавање дополнителни задачи на недисциплинираните ученици;
- ✓ Казна – доколку претходните укажувања и опомени не ги дале посакуваните резултати;
- ✓ Повишување на тонот/Прекинување на наставата/ Испрашување/ Отстранување од час/ Закана за негативна оцена.
- ✓ Соработка со педагошката служба/ Изрекување дисциплински мерки.

Анализата на одговорите покажува дека најчесто наставниците дисциплината ја одржуваат преку поставување на правила, договор и работно ангажирање на учениците. При недисциплинираност, се употребуваат опомена и укажување, а понекогаш и казна. Сепак заклучокот кој произлегува е дека ретко се употребуваат казни, додека почесто наставниците се трудат да ги дисциплинираат учениците преку задавање на дополнителни задолженија, што понекогаш се јавува и во поостар облик како прекинување на наставата и испрашување на недисциплинираните. Исто така се воочува дека постои редослед и градација во однос на изрекувањето на мерките, како на пример: укажување, опомена, разговор со педагошките служби и изрекување на дисциплински мерки.

Иако се ретки, сепак кај мал дел од испитаниците се забележува различен пристап во воспоставувањето дисциплина. Во продолжение наведуваме дел од овие одговори:

- ✓ *„Со инцидентно прекинување на наставата и започнување на испрашување и оценување на недисциплинираните ученици, а во екстремни случаи и со бркање од час."*
- ✓ *„Со отстранување од час и со закана за негативна оцена."*

Во овие одговори наоѓаме и потврда на резултатите од испитувањето на ставовите на наставниците за воспитната работа. Имено, мнозинството наставници имаа став, кој дел од нив го потврдија преку овие одговори, дека дисциплина воспоставуваат и одржуваат преку градење на однос на доверба, почитување, договор, соработка со учениците и поттикнување на позитивна атмосфера.

На следното прашање кое ќе го анализираме се бараше од испитаниците да наведат кои се најчестите причини за недисциплина на учениците.

Бидејќи прашањето е од отворен тип, на добиените резултати е извршена квалитативна анализа врз основа на која, заради добивање на појасна претстава, добиените одговори се поделени во следниве групи:

❖ ***Причини кои потекнуваат од учениците*** - во оваа група се проблеми кои потекнуваат од некои лични особини на учениците, нивните односи со врсниците или пак се резултат на развојниот период во кој се наоѓаат. Наведени причини се:

- ➢ темпераментност, нервоза, хиперактивност, замор, хормони, адолесцентни проблеми, љубовни проблеми, анксиозност;
- ➢ желба да се биде во центар на вниманието, премногу изразена амбициозност и самоувереност, арогантност, лични фрустрации, инфериорност, незадоволство, непосветеност, непочитување, надменост, револт, бунтовност, самобендисаност, љубомора помеѓу ученици;
- ➢ лоши навики, доцнење на час, нередовност, незаинтересираност за учење, отпор кон учењето заради неувидување на употребливоста на наученото, недоволни предзнаења, недоволно внимание и концентрација, здодевност, пасивност, самоволие, некултура, разгаленост, нетрпеливост, мрзеливост, досада, преголема слобода во однесувањето, права кои учениците ги злоупотребуваат, склоност кон негативни трендови, довикување и гласно разговарање на час, караници, префрлање, пцовки и др.

❖ ***Причини кои произлегуваат од наставникот и неговата работа:*** монотони предавања, неинтересни наставни содржини, недоволна активност и подготовка на наставникот, немотивирање и неангажирање на учениците, недостаток на авторитет на наставникот, попустливост/недоволна строгост на наставникот или пак преголема строгост, слаб углед на наставникот, другарски однос со учениците, предолго толерирање на одредени ученици и непреземање соодветни активности, селективен

пристап кон учениците, непочитување на личноста на ученикот, добиена негативна оцена, претходно лошо искуство со наставник и др.

❖ ***Причини кои произлегуваат од објективни околности*** (број на часови, услови за работа и сл.): неповолни услови за работа (жешко/студено), состав на класот, класови со различен степен на предзнаења, преобемна наставна програма, тежок и неразбирлив материјал, сложени и апстрактни содржини, слаба концентрација на последните часови, употреба на компјутери, мобилни телефони, слушалки за музика и сл.

❖ ***Причини кои произлегуваат од родителите и пошироката средина***: недоволно домашно воспитување, нарушени семејни односи, неповолна семејна состојба, семејни проблеми, незаинтересираност на родителите, нередовна контрола од страна на родителите, попустливост, отсуство на соработка наставник – ученик – родител, влијание на средината и др.

Овде би сакале да потенцираме дека кај неколку испитаници како причина за недисциплина се наведува поддршката од родителите, одредени наставници и раководни структури во училиштето. Образложението е дека наведените страни не го санкционираат недисциплинираното однесување на учениците, што индиректно значи негова поддршка и истото се рефлектира врз ставот на ученикот кон наставникот и сликата која ја гради за него. Ваквите случаи имаат подолготрајни последици од недисциплина на ученикот на часовите, односно се одразуваат врз формирањето на личноста на ученикот, на неговото натамошно почитување и правилно однесување кон личности кои треба да претставуваат авторитет.

Како што покажува погоре наведеното, испитаниците навеле голем број причини кои доведуваат до недисциплина. Од нив најчесто наведувана причина е незаинтересираноста на учениците за наставниот материјал или за учење воопшто. Отстранувањето на оваа причина е во доменот на обврските на наставникот, односно наставникот е тој којшто треба да ги заинтересира и мотивира учениците да работат. Други причини кои често се сретнуваат во одговорите се однесуваат на домашното воспитување на учениците, односно недостаток од истото, како и желбата на одредени ученици да бидат во центарот на вниманието. Овие и други од наведените причини упатуваат на потребата од планирано воспитно делување на наставникот, кое доколку правилно и доследно се реализира, ќе овозможи отстранување на недостатоците и остварување како на воспитните, така и на образовните цели.

Одговорите на следното тврдење треба да ни покажат колку наставниците ги користат поддршката и влијанието на родителите во решавање на проблемите со дициплината.

Со тврдењето: *„Повикувањето на училиште на родителите на недисциплинираниот ученик помага во решавањето на проблемот со дисциплината"*, се согласуваат најголем дел од испитаниците, односно 328 испитаници (90.1%), а не се согласуваат 36 испитаници (9.9%). Добиените резултати се прикажани во Табела 100.

6.4. Повикувањето во училиште на родителите на недисциплинираниот ученик помага во решавањето на проблемот со дисциплината.

Табела 100. Повикување на родители

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	92	11	103	$\chi^2 = 0.100$
		89.3%	10.7%	100.0%	df = 1
	Ж	236	25	261	p = 0.751
		90.4%	9.6%	100.0%	
Предмет	**Опш**	62	5	67	$\chi^2 = 4.496$
		92.5%	7.5%	100.0%	df = 3
	П-М	58	4	62	p = 0.213
		93.5%	6.5%	100.0%	
	ЈУ	92	8	100	
		92.0%	8.0%	100.0%	
	Стр	116	19	135	
		85.9%	14.1%	100.0%	
Образование	**Нас**	212	17	229	$\chi^2 = 4.215$
		92.6%	7.4%	100.0%	df = 1
	Докв	116	19	135	**p = 0.040**
		85.9%	14.1%	100.0%	**p<0.05**
Раб. искуство	**До 5**	80	12	92	$\chi^2 = 5.537$
		87.0%	13.0%	100.0%	df = 3
	5-15	102	13	115	p = 0.136
		88.7%	11.3%	100.0%	
	15-25	71	2	73	
		97.3%	2.7%	100.0%	
	Над 25	75	9	84	
		89.3%	10.7%	100.0%	
Вкупно		328	36	364	
		90.1%	9.9%	100.0%	

Врз основа на овие резултати заклучуваме дека најголем дел од наставниците (90%) се согласуваат дека родителите помагаат во решавањето на проблемите поврзани со дисциплината.

Овие резултати би можеле да ги поврземе со добиените на претходното прашање. Имено, дел од причините за недисциплина кои ги наведоа наставниците потекнуваат од други, пошироки околности врз кои големо влијание имаат и самите родители на учениците, а на кои тие како родители може да влијаат врз нивните деца, во насока на нивна корекција.(пр. лични особини на учениците, лоши навики, односот на родителите кон наставниците, училиштето и обврските на учениците и сл.)

Во однос на тестираните варијабли, вредностите добиени на χ^2 тестот посочуваат дека постојат статистички значајни разлики во одговорите помеѓу испитаници со различно образование, на ниво на значајност од 0.05. Овде е поголем процентот на наставници со завршена ППМ доквалификација кои се не се согласуваат со ова тврдење наспроти наставниците со завршен наставнички факултет. Исто така, иако не е статистички значајна, разлика се забележува и кај наставниците со работно

искуство од 15-25 години од кои речиси сите испитаници (97%) се согласуваат дека родителите може да помогнат во решавање на дисциплински проблеми, додека кај останатите има значителен дел испитаници (околу 10-13%) кои не се согласуваат со тврдењето.

Следните две тврдења се однесуваат на моделите на педагошко водење. Нашата цел е преку одговорите на испитаниците на овие тврдења да дојдеме до сознанија конкретно, дали наставниците се запознаени со моделите на педагошко водење и колку ги применуваат и пошироко, дали консултираат стручна литература и ги применуваат новите сознанија во практиката. На тврдењето: *„Дали ви се познати некои од наведените модели на педагошко водење: Реституција, Позитивна дисциплина, Квалитетно училиште/Училиште без присила?"*, потврдно одговориле 271 испитаник (74.5%), а негативен одговор дале 93 испитаници (25.3%). Табела 101

6.5. Дали ви се познати некои од наведените модели на педагошко водење: Реституција, Позитивна дисциплина, Квалитетно училиште/училиште без присила?

Табела 101. Познавање на моделите на педагошко водење

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	78	25	103	$\chi^2 = 0.052$
		75.7%	24.3%	100.0%	df = 1
	Ж	194	67	261	p = 0.819
		74.3%	25.7%	100.0%	
Предмет	**Опш**	51	16	67	$\chi^2 = 3.627$
		76.1%	23.9%	100.0%	df = 3
	П-М	41	21	62	p = 0.305
		66.1%	33.9%	100.0%	
	ЈУ	80	20	100	
		80.0%	20.0%	100.0%	
	Стр	100	35	135	
		74.1%	25.9%	100.0%	
Образование	**Нас**	171	58	229	$\chi^2 = 0.038$
		74.7%	25.3%	100.0%	df = 1
	Докв	100	35	135	p = 0.845
		74.1%	25.9%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	74	18	92	$\chi^2 = 2.938$
		80.4%	19.6%	100.0%	df = 3
	5-15	81	34	115	p = 0.401
		70.4%	29.6%	100.0%	
	15-25	53	20	73	
		72.6%	27.4%	100.0%	
	Над 25	63	21	84	
		75.0%	25.0%	100.0%	
Вкупно		271	93	364	
		74.5%	25.5%	100.0%	

Овие резултати покажуваат дека преовладуваат испитаниците кои потврдно одговориле дека ги познаваат наведените модели.

Кај добиените резултати не е утврдено постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитуваните варијабли.

На следното тврдење се бараше од испитаниците да одговорат дали применуваат некои од посочените модели на педагошко водење и доколку одговориле потврдно да наведат кој од моделите го употребуваат.

Од вкупниот број на испитаници, 133 (36.5%) одговориле потврдно дека применуваат некој од посочените модели, додека негативен одговор дале повеќе од половина, односно 231 испитаник (63.5%). (Табела 102)

6.6. Дали применувате некои од посочените модели на педагошко водење? (Доколку одговоривте со Да) кои од посочените модели ги применувате?

Табела 102. Примена на моделите на педагошко водење

		Да	Не	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	38	65	103	$\chi^2 = 0.004$
		36.9%	63.1%	100.0%	df = 1
	Ж	95	166	261	p = 0.950
		36.4%	63.6%	100.0%	
Предмет	**Опш**	19	48	67	$\chi^2 = 6.153$
		28.4%	71.6%	100.0%	df = 3
	П-М	17	45	62	p = 0.104
		27.4%	72.6%	100.0%	
	ЈУ	38	62	100	
		38.0%	62.0%	100.0%	
	Стр	59	76	135	
		43.7%	56.3%	100.0%	
Образование	**Нас**	74	155	229	$\chi^2 = 4.621$
		32.3%	67.7%	100.0%	df = 1
	Докв	59	76	135	**p = 0.032**
		43.7%	56.3%	100.0%	**p<0.05**
Раб. искуство	**До 5**	37	55	92	$\chi^2 = 5.256$
		40.2%	59.8%	100.0%	df = 3
	5-15	48	67	115	p = 0.154
		41.7%	58.3%	100.0%	
	15-25	25	48	73	
		34.2%	65.8%	100.0%	
	Над 25	23	61	84	
		27.4%	72.6%	100.0%	
Вкупно		133	231	364	
		36.5%	63.5%	100.0%	

Врз основа на ова, ќе констатираме дека иако околу 75% од испитаниците се изјасниле дека познаваат некои од моделите на педагошко водење, речиси само половина од нив (околу 35% или приближно 1/3 од сите испитаници) одговориле дека ги применуваат во воспитната практика.

Сметаме дека ваквата драстична разлика во одговорите би можеле да ја припишеме на субјективноста, која останува како можност да влијае врз резултатите

при истражувања во кои се користи анкетниот прашалник како инструмент. Сепак, за се добијат поконкретни резултати кои ќе покажат дали навистина и колку им се познати на испитаниците и ги применуваат во практиката конкретните модели, би било потребно да се спроведе понатамошно истражување.

Кај испитаниците кои одговориле потврдно во однос на дополнителното прашање кои од посочените модели ги применуваат, преовладуваат моделите на Позитивна дисциплина и Квалитетно училиште/училиште без присила.

Во одговорите на ова прашање утврдено е постоење на статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различно образование. Притоа, поголем е процентот на наставници со завршена ППМ доквалификација кои одговориле потврдно, во однос на оние со завршен наставнички факултет.

Бидејќи се работи за истиот примерок на испитаници кај сите испитувани варијабли, истата разлика се јавува и според предметот кој го предаваат наставниците, но таа не е статистички значајна. Сепак, ќе забележиме дека во овие рамки, е поголем процентот на наставници кои предаваат стручен предмет и кои одговориле потврдно, за разлика од наставниците кои предаваат општествен и природно-математички предмет.

Извесна разлика има и според работното искуство на наставниците. Во однос на оваа варијабла се забележува дека повеќе потврдни одговори има кај наставниците со пократко работно искуство, до 5 години и 5-15 години (околу 40%), во однос на оние со подолго искуство 15-25 и над 25 години (околу 30%).

Овие разлики сметаме дека се должат на тоа што токму овие испитаници (кои предаваат стручни предмети и се со работно искуство до 5 години) во изминатиот близок временски период ги завршиле дополнителните студии за педагошка доквалификација, а за кои веќе претходно утврдивме дека во предметните програми се поместени содржини кои се однесуваат на моделите на педагошко водење, како и заради можноста дека сеќавањата и знаењата за нив се посвежи и е поголема веројатноста за нивна примена во моменталната практика.

Од друга страна, овие резултати се очекувани тргнувајќи од претпоставката дека помладите наставници се поотворени за воведување на промени во својата работа, што секако ова не значи дека истото не важи и за наставниците со подолго работно искуство.

Но, тргнувајќи од фактот дека разликите во одговорите се статистички значајни само кај варијаблата образование, тогаш најзасновано е да заклучиме дека разликите се резултат пред сé на содржините во наставните програми.

Овде ќе се осврнеме и на поврзаноста на добиените резултати кои се однесуваат на познавањето на моделите на педагошко водење и нивната примена во практиката. Испитаниците кои одговорија потврдно на тврдењата дека познаваат и применуваат некои од моделите на педагошко водење, преку одговорите на отворените прашање кое се однесуваше на тоа како ја одржуваат дисциплината, упатуваат на тоа како во практиката ги применуваат овие модели. Така, дел од испитаниците кои одговориле дека ги применуваат моделите на Позитивна дисциплина и Квалитетно училиште, се изјасниле дека дисциплина воспоставуваат преку заедничко воспоставување правила,

барање за нивно почитување, ангажирање на учениците, мотивирање, поврзување на наставните содржини со примери од секојдневниот живот, градење на однос на меѓусебно почитување, договор и соработка, што всушност се и карактеристики на овие модели.

Ова нè упатува на заклучокот дека е потребно наставниците постојано да ги надградуваат своите знаења, преку користење на стручна литература или посета на семинари и обуки, кои ќе им овозможат нивно надградување и усовршување од една страна, но и примена на новитетите во насока на унапредување на воспитната работа, од друга страна.

****

Од сите погоре анализирани и интерпретирани резултати кои се однесуваат на дисциплината може да ги изведеме следниве заклучоци:

- Генералниот заклучок е дека кај испитаните наставници преовладува позитивен пристап во воспоставувањето дисциплина. Притоа, овде мислиме на пристап заснован на демократски начин на раководење на наставникот преку воспоставување на заеднички договор и соработка во поставување на правила на однесување и придржување кон нив, како основен предуслов и претпоставка за воспоставување дисциплина.
- Во случај на недисциплина која може да биде предизвикана од многу фактори, како објективни, така и субјективни, кои потекнуваат од учениците, наставниците или други субјекти, наставниците користат низа на мерки и средства како што се: опомена, предупредување, укажување, забрана, казна и сл, но со постепена градација во нивната употреба од поблаги кон построги.

Сепак евидентно е дека еден дел од наставниците имаат и поразлични сфаќања и пристапи кои произлегуваат од причините кои тие ги наоѓаат како извор на недисциплина, а кои најчесто произлегуваат од учениците. Такви се на пример, невоспитаност и некултурно однесување на учениците, непочитување на авторитети, незаинтересираност и низа други, заради кои наставниците имаат построг и авторитарен пристап и начин на раководење. Тој се одликува со поставување правила исклучиво од страна на наставникот, опомени, казни, закани за негативна оценка, отстранување од час, па сè до изрекување на педагошки мерки.

- Постојаното надградување на знаењата и следење на современите учења има позитивно влијание во воспитната практика. Сепак, ова се однесува само на дел од испитаниците, бидејќи иако речиси две третини од наставниците се изјасниј дека ги познаваат моделите на педагошко водење, само една третина ги применуваат во својата практика.

На крај ќе се осврнеме на добиените одговори на прашањето *„Сметате ли дека во воспитната работа постојат „рецепти" кои ја осигуруваат нејзината успешност?"*

Ова прашање е од отворен тип и неговата цел беше да се дојде до сознанија дали наставниците преку своето досегашно искуство создале формула односно „рецепт" за тоа како треба воспитно да делуваат. Притоа, под „рецепт" не подразбираме шаблон кој

би се применувал во секоја ситуација на ист начин, туку едноставно своја лична филозофија, насока или одредена ориентација, нешто што ќе им помогне, со одредени модификации согласно конкретната ситуација, да постигнат резултати во воспитната работа.

На добиените резултати најпрво ќе извршиме квантитативна анализа која треба да ни покаже колкав дел од испитаниците одговориле позитивно, односно негативно, а потоа, бидејќи прашањето е од отворен тип и квалитативна анализа. Во Табела 103 се прикажани добиените резултати.

10. Сметате ли дека во воспитната работа постојат „рецепти" кои ја осигуруваат нејзината успешност?

Табела 103. „Рецепти" за успешна воспитна работа

		Да	Не	Без одговор	Вкупно	χ^2
Пол	**М**	38	42	23	103	$\chi^2 = 1.357$
		36.9%	40.8%	22.3%	100.0%	df = 2
	Ж	82	108	71	261	p = 0.507
		31.4%	41.4%	27.2%	100.0%	
Предмет	**Опш**	25	26	16	67	$\chi^2 = 4.353$
		37.3%	38.8%	23.9%	100.0%	df = 6
	П-М	18	31	13	62	p = 0.629
		29.0%	50.0%	21.0%	100.0%	
	ЈУ	33	36	31	100	
		33.0%	36.0%	31.0%	100.0%	
	Стр	44	57	34	135	
		32.6%	42.2%	25.2%	100.0%	
Образование	**Нас**	76	93	60	229	$\chi^2 = 0.097$
		33.2%	40.6%	26.2%	100.0%	df = 2
	Докв	44	57	34	135	p = 0.953
		32.6%	42.2%	25.2%	100.0%	
Раб. искуство	**До 5**	37	29	26	92	$\chi^2 = 7.758$
		40.2%	31.5%	28.3%	100.0%	df = 6
	5-15	37	49	29	115	p = 0.256
		32.2%	42.6%	25.2%	100.0%	
	15-25	24	35	14	73	
		32.9%	47.9%	19.2%	100.0%	
	Над 25	22	37	25	84	
		26.2%	44.0%	29.8%	100.0%	
Вкупно		120	150	94	364	
		33.0%	41.2%	25.8%	100.0%	

На ова прашање, од вкупно 364 испитаници одговориле 270 испитаници (74.18%), а 94 испитаници (25.82%) не дале одговор.

Од оние кои одговориле, 120 испитаници дале потврден одговор дека постојат рецепти во воспитната работа, а 150 испитаници одговориле негативно.

Одговорите на испитаниците според кои постојат „рецепти" за успешна реализација на воспитната работа, главно се движат во две насоки, односно се поврзани со односот помеѓу наставникот и ученикот и личноста на наставникот.

Во односот помеѓу наставникот и ученикот се нагласува дека треба да постои обострана почит, доверба, соработка, заедничко поставување на правила и нивно доследно почитување, постојана комуникација и разговор за одредени проблеми на учениците, но и за теми од секојдневниот живот, почитување на мислењата на учениците и индивидуализација во воспитното делување. Честопати се нагласува и соработката на релација наставник – ученик - родител.

Дел од испитаниците рецептот за успешна работа го наоѓаат во личноста на наставникот и неговото однесување. Притоа се наведува дека наставникот треба да биде: правичен, принципиелен, одговорен, доследен, одлучен, посветен, харизматичен, ведар, чувствителен, пријателски настроен, но и авторитетен, да знае како да ги мотивира учениците и да им помогне и советува кога тоа е потребно.

Во продолжени наведуваме некои од „рецептите" на испитаниците:

- ✓ *„Емпатија + почит"*
- ✓ *„Волја, дисциплина, домашно воспитување, упорност и истрајност."*
- ✓ *„Континуирана работа, мотивирање и поттикнување на учениците да размислуваат, учат и учествуваат во сите активности во училиштето и надвор од него."*
- ✓ *„Почитувај ги учениците и тие ќе те почитуваат."*
- ✓ *„Доверба, без силен авторитет, љубов и харизма."*
- ✓ *„Подготвен, правичен и принципиелен наставник, кој е подготвен да ги мотивира учениците, но без да влева страв."*
- ✓ *„Создавање на чувство за одговорност уште од најрана возраст."*

Од друга страна пак, одговорите на испитаници кои одговориле негативно можеме да ги групираме во три групи:

✓ Првата група се испитаници кои одговориле дека не постојат „рецепти", а наведените причини се: секој ученик е различна и посебна индивидуа со свои особености, заради што не постои унифицираност и потребно е прилагодување според учениците; воспитното делување зависи од структурата на учениците и од дадената ситуација; секоја генерација на ученици е различна; рецепти не постојат или ги има *„толку многу колку и субјекти кои кои се насочени."*

✓ Во втората група се испитаници кои одговориле дека не постојат „рецепти", но дека важно значење имаат: комуникацијата помеѓу наставникот и ученикот и меѓусебно воспоставениот однос; личноста на наставникот и потребата од индивидуализација на воспитното делување.

✓ Во третата група се одговорите на испитаниците кои одговориле одречно, негативно, но како образложение всушност даваат своја формула или рецепт. Во продолжение ќе наведеме некои од нив:

- *„Нема рецепти, но воспоставување на договор за работа, посветеност на работата и принципиелност се дел од успешната работа."*
- *„Не, постои знаење и волја за успешен наставник."*
- *„Не постојат рецепти, постои пренесување на искуството и примена во дадена ситуација."*
- *„Рецепти не постојат, доколку наставникот со љубов ја работи својата работа, верувам дека тоа ќе биде резултат."*

Врз основа на погоре наведеното, може да заклучиме дека наставниците преку својата работа и стекнатото искуство создале одредени свои „рецепти" кои претставуваат насока и им помагаат во реализацијата на воспитната работа, обезбедувајќи нејзина успешност. Исто така ќе издвоиме дека дури и наставниците кои одговориле дека рецепти не постојат, наведуваат одредени позитивни практики кои им служат како патокази во воспитната работа.

4.1.2. Анализа на резултатите од извршеното систематско набљудување

Цел на систематското набљудување беше да се дојде до поконкретни и директни сознанија за реализацијата на воспитната работа, односно како наставниците ја реализираат воспитната работа, на кои аспекти од воспитната работа се обрнува најмногу внимание, а кои се занемарени или изоставени, каков е пристапот во нивната реализација, кои методи и средства на воспитна работа ги користат и какви резултати постигнале преку своето воспитно делување.

За оваа цел беше изработен протокол на систематско набљудување составен од два дела. Во првиот дел е даден опис на активности кои заради полесно следење се поделени во три групи:

- Активности поврзани со употреба на методите на воспитна работа. Во оваа група беа дадени описи на повеќе активности кои овозможуваа полесно следење и воочување на употребата на конкретните методи на воспитна работа (методи на убедување и уверување, вежбање и навикнување, поттикнување и спречување);
- Активности поврзани со одржување на дисциплината на часот и
- Активности поврзани со стилот на раководење на наставникот (дадени се описи на демократскиот, автократскиот и laisser-faire стиловите на раководење).

Во склоп на секој од дадените описи се наоѓаше чек листа и скала на проценка, преку кои се забележуваше дали се манифестира одредената активност и со колкава зачестеност, изразено преку три степени: никогаш, ретко и често, како и простор за

забелешка на истражувачот, која овозможуваше поблиску да се опише и објасни конкретната активност.

Вториот дел од протоколот беше наменет за образложување и објаснување на текот на активностите на набљудуваниот наставен час. Ова овозможуваше да се даде детален опис на текот на часот, воочените активности на наставникот и учениците, нивните реакции и слично, како и можност за пренесување на личните доживувања и ставови на истражувачот во врска со набљудуваните активности.

Систематското набљудување се реализираше во временрање од еден месец. Беше реализирано во текот на месец мај, учебна 2011/2012 година, во СОУ „Кочо Рацин" во Свети Николе. Ова средно училиште е избрано бидејќи во истото има паралелки со гимназиска и стручна насока, што овозможи да се набљудува работата на наставници со различно образование.

Во рамки на истражувањето, беа набљудувани два до три часа неделно кај секој од избраните субјекти. Заради подобар увид во реализацијата на воспитната работа и постигнатите резултати, беа набљудувани часови на секој избран субјект одделно, со еден клас.

Беа избрани 6 субјекти на набљудување (наставници). Од нив тројца наставници предаваат во гимназиска насока, а тројца во стручна насока. Од истите, 4 испитаници се со завршен наставнички факултет, а 2 со завршена Педагошко-психолошка и методска доквалификација. Примерокот беше составен од следните субјекти:

- Наставник по англиски јазик – примерок од групата на наставници кои предаваат јазик;
- Наставник по социологија – примерок од групата на наставници кои опредаваат предмет од општествена група на предмети;
- Наставник по хемија и наставник по математика - примероци од групата на наставници кои опредаваат предмет од природно-математичката група;
- Наставник по математика - примерок од групата на наставници кои опредаваат предмет од природно-математичката група;
- Наставник по предметот хигиена со здравствено воспитување (земјоделска насока) и наставник по предметот анатомија со физиологија (ветеринарна насока) - примероци од групата на наставници кои предаваат стручни предмети.

Во продолжение ќе ги анализираме добиените податоци за секој субјект на набљудување одделно. Притоа анализата и интерпретацијата на податоците добиени од систематското набљудување ќе ја извршиме според редоследот на активностите опишани и содржани во протоколот за систематско набљудување.

Субјект 1

Наставник по англиски јазик, со завршен наставнички факултет. Набљудувањето се реализираше во клас од III година, гимназиско образование.

Табела 104: Активности на субјектот 1 од систематското набљудување

Опис на активности регистрирани на чек-листата	**Пример**	**Однесување на наставникот**	**Воспитни импликации**
Н *често* користи примери од секојдневието	Во обработка на наставна содржина (идиоми и парови на зборови)	учениците се поттикнуваа да наведуваат примери кои им се познати, со нагласување какво е нивното значење во македонскиот, а какво во англискиот јазик	запознавање на одликите на културата на еден народ.
Наставникот *често* ги мотивира учениците да дискутираат	За наставните содржини		
Учениците се вклучуваат во дискусијата			
Наставникот ги образложува своите ставови			
Наставникот често ги поттикнува учениците да ги искажат своите ставови и чувства	*При обработката на наставната единица „In your dreams – wishes and regrets" учениците имаа можност да искажат желба, каење, мечта и сл.*		Поттикнува на размислување за себе и своите постапки (самопроцена), развивање на свест за себе
Наставникот *често* поставува барања за одржување на ред и режим	Чиста табла, обезбедена креда, да се одржува хигиена во училницата, да не разговараат меѓусебно за време на час		Развивање на исполнителност, педантност, чистота,точност
Наставникот често поттикнува активности за вежбање и навикнување	стапување на У при одговарање,		Развивање навики за културно однесување
Наставникот често презема активности за спречување на лоши навики	да не се употребуваат мобилни телефони, да не се носат очила за сонце и капа, да не доцнат, да не се вртат наоколу		
Наставникот често користи вербални и невербални знаци на одобрување	Наставникот искажува доверба во знаењата и можностите на учениците	*Вербални знаци на одобрување: Да; Добро е; И повеќе од доволно; Така е и сл Невербални знаци на одобрување: Климнување со главата, Блага насмевка,*	Се развива довербата наставник-ученик и расте самодовербата кај ученикот

		задоволен израз на лицето и сл.	
Наставникот ги пофалува учениците	*Наставникот упати јавна пофалба и честитки за учениците кои освоиле второ место на Републички натпревар;*		
Наставникот често ги поттикнува и мотивира учениците		*Учениците кои континуирано имаат високи оцени, се ослободени од последната писмена работа;*	Систематски и планирано влијае врз развојот на позитивни особини кај учениците
Наставникот по потреба искажува опомени и замерки	-Дискретно ги опоменува ученици кои седат премногу опуштено или згрбавено -ученици кои не изгледаат или не се однесуваат пристојно и културно, -опомена за вклучување на мобилен телефон, Со поостар тон опоменува ученици за неприсуство на часот за испрашување На индиректен начин, со доза на хумор, им укажува на учениците кои не беа доволно подготвени за одговарање	Да ги симнат очилата за сонце, мобилните телефони да не стојат на клупа *„Ќе го набљудувам вашето однесување"* *„Се коцкате"* *„Денес имавме еден Survivor и еден камиказа"*	Се влијае врз формирање навики за правилно држење на телото, културно однесување и манири Развивање одговорност, исполнителност
Наставникот во одредени ситуации користи критика	Заради неподготвеност ученик одбива да одговара -Остра критика заради неодржување на хигиената во училницата	Укажува на последиците-пониска оценка и потребата навремено да се извршуваат обврските-*„Потребно е да се учи континуирано за да се постигнат резултати"*	Развивање свесност за последиците од неизвршување на обврските Развивање свест кај учениците за нивните обврски и одговорности
Наставникот понекогаш казнува (кога постои причина)		Дежурниот ученик кој не ја избришал убаво таблата – му се одредува казна да биде дежурен уште две недели	Доследност во почитување на поставените правила
На часот владее дисциплина	Кога треба да им обрне внимание на одредена активност користи вербални и невербални знаци	*„Да слушнеме"* Плескање со рацете, знак со раката за учениците да се смират	
Постојат јасни правила кои треба да се почитуваат	Вклучувањето на училишното ѕвонче не ја прекинува почнатата активност, туку У вообичаено		Почитување на поставените правила

	продолжуваат со работа, се додека Н не даде знак дека часот е завршен		
На часот владее ведра, опуштена и пријатна атмосфера	Учениците слободно прашуваат, одговараат, даваат духовити коментари и шеги со случувањата во училиштето и содржините кои се обработуваат	Брзо се враќаат на работа *„Ајде, да продолжиме да работиме"* Наставникот е ведар, насмеан, со позитивен став, постојано во движење, гестикулира, воопшто не е монотон	
Понекогаш на часот се чувствува напнатост	За време на испрашување		
Наставникот се однесува рамноправно кон сите ученици			
Н изразува разбирање за проблемите на учениците	Им помага кога имаат потешкотии. Добро ги познава У и нивните потенцијали, но и лични особини		Индивидуализиран пристап
Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот			
Демократски стил на раководење	Во одредени ситуации се забележува и строгост (кога У не ги исполнуваат своите обврски и се однесуваат неодговорно)		

Врз основа на реализираните набљудувања може да заклучиме дека наставникот ги употребува сите методи на воспитна работа.

✓ Често го користи методот на убедување и уверување преку примери од секојдневниот живот, кои им се блиски и познати на учениците. Често искажува свои ставови и истите ги образложува, барајќи и охрабрувајќи ги и учениците да го направат истото.

✓ Посебно големо внимание обрнува на употребата на методот на вежбање и навикнување. Често поставува барања за одржување на ред во училницата и презема активности за спречување на лоши навики. Тоа придонесува и да бидат видливи резултатите од насоченото воспитно делување. Така на пример, во класот веќе е востановен и се почитува одреден ред и режим на работа, поставени се правила и истите се почитуваат. Во случај на непочитување наставникот им укажува на учениците, најпрво со поблаг тон, а доколку е потребно се употребува и поостар тон и опомена.

✓ Преку методот на поттикнување, наставникот систематски и планирано влијае врз развојот на низа позитивни особини кај учениците.

Пример:

- *Искреност, објективност – Со претходен договор, класот има одредено Комисија за оценување, составена од 3 ученици, чија задача е при усно оценување да го дадат своето мислење за одговорот на испрашуваниот ученик. Наставникот внимателно ги слуша коментарите на учениците од Комисијата насочувајќи ги да посочат што било добро, а што недостасувало во одговорите на испрашуваните ученици, по што го изнесува и својот став за заслужената оценка на ученикот. Во ситуација кога учениците од Комисијата се субјективни и свесно даваат предлог за повисока оцена од заслужената, наставникот им обрнува внимание, со доза на хумор (ке се намали од салдото на ученикот од Комисијата што предлага повисока оцена од заслужената);*
- *Натпреварувачки дух – учениците играат игра поврзана со новата наставна содржина, поделени во две групи;*
- *Меѓусебно почитување – додека еден ученик презентираше, другите ученици внимателно слушаа и одговара на поставените прашања од ученикот. Во оваа ситуација беа очигледни постигнатите резултати од воспитното делување на наставникот, односно почитување на вложениот труд на својот соученик.*
- *Соработка – преку работа во групи, учениците се упатуваа на тимска работа и меѓусебно помагање на членовите во тимот.*
- *Самовреднување – преку употреба на ливчиња за самоевалуација, поврзани со наставната содржина од претходниот час;*
- *Креативност – преку задача „Што би направиле во случај на катастрофа".*
- *Поттикнување на истражувачкиот дух, љубопитност – пример за збор со вулгарно значење, наставникот ги упатува учениците да го побараат значењето во речник.*

Еден начин на употреба на методот на поттикнување е давање можност на послабите ученици преку изработка на презентација на одредена наставна содржина да освојат дополнителни бодови на писмен тест. На еден од часовите, ученикот презентираше за новата наставна содржина, по што поставуваше прашања на кои требаше да одговорат другите ученици. По завршувањето на презентацијата наставникот го пофали ученикот што било добро, а на што во иднина треба да обрне повеќе внимание.

✓ И методот на спречување наставникот го користи на различни начини, преку опомена, која ја искажува на различен начин во зависност од ситуацијата, критика и казна.

Во една ситуација наставникот остро ги критикуваше сите ученици заради неодржувањето на хигиената во училиштата, при што користеше повисок тон и навестување дека соодветна казна ќе биде одредена на часот (наставникот е и класен раководител на овој клас). Со оваа постапка, наставникот влијаеше врз развојот на свеста на учениците за нивните одговорности. Наставникот упати критика за време на часот, но изрекувањето на казната го остави за часниот час. Со ваквиот пристап реагираше во потребниот момент, односно по воочувањето на ситуацијата, со што грешката не остана незабележана и не дозволи нејзината важност да избледнее и изгуби од значење, но изрекувањето на казна го остави за време на часниот час кога треба да се решаваат ваквите проблеми.

По завршување на еден од набљудуваните часови, наставникот дискретно им укажа на одредени ученици дека ќе треба да присуствуваат на средбата на

наставникот со нивните родители, заради отсуства од часови и изрекување на педагошки мерки.

✓ Наставникот добро и доволно ги познава своите ученици и нивните потенцијали, слаби и силни страни, но и некои нивни лични особини.

Во ситуација кога учениците имаа за задача на напишат на анонимни ливчиња што би направиле во кризна ситуација, при читањето наставникот и учениците даваат духовити коментари, посочувајќи чии би можеле да бидат прочитаните ливчиња, што покажува дека меѓусебно добро се познаваат.

✓ Стилот на раководење на наставникот е демократски, но во одредени ситуации во однесувањето на наставникот се забележува строгост (најчесто кога учениците не ги исполнуваат своите обврски и се однесуваат неодговорно).

❖ За крај може да заклучиме дека наставникот систематско и плански реализира воспитна работа, систематски влијае врз формирање и развивање на позитивни особини на личноста кај учениците и редовно презема активности за спречување на воочените лоши навики. Максимално ги искористува наставните содржини и можностите кои тие ги нудат за воспитно делување. Учениците го почитуваат наставникот кој има изграден авторитет, којшто е резултат на воспоставена доверба, соработка и почитување, но и делумно на умерената строгост, која најчесто се однесува на барањата кои наставникот ги поставува пред учениците.

Субјект 2

Наставник по хемија, со завршен наставнички факултет. Набљудувањето се реализираше во клас од I година и еден час во клас од III година, гимназиско образование.

Табела 105. Активности на субјектот 2 од систематското набљудување

Опис на активности регистрирани на чек листата	Пример	Однесување на наставникот	Воспитни импликации
Користи *често* примери од секојдневието	Во склоп на наставните содржини	Дава идеи, теми за проект поврзани со секојдневниот живот (Хемијата и спортот, храната, здравјето, хемичари победници)	Се подига свеста кај учениците за одредени важни аспекти (спорт, алкохол, лекови и сл.)
Наставникот *често* поставува барања за одржување на ред и режим	Обврски на дежурни ученици; Кревање рака; Станување при одговарање; Ученик кој доцни се извинува и ја објаснува причината		Почитување на поставените правила
Наставникот ги образложува своите ставови	При оценување		Објективност
Наставникот ги поттикнува учениците да ги искажат своите ставови	Пр. Комисија за оценување	Наставникот ги насочува учениците да бидат објективни	Развивање на одговорност, објективност
Учениците се	Во склоп на		

вклучуваат во дискусијата	обработката на наставната содржина		
Учениците сами поттикнуваат дискусија	При обработка на нови содржини, сами прашуваат за пример		
Учениците слободно ги изнесуваат своите ставови			
Наставникот често употребува вербални и невербални знаци на одобрување	При давање на точен одговор од страна на учениците	*Точно, Добро е, Климање со главата*	
Наставникот ги пофалува учениците	При одговарање, наставникот укажува што било добро, а што недостасувало	Го пофалува целиот клас за постигнатиот висок успех по предметот; Јавно пофалува ученичка која доби одлична оцена	
Наставникот искажува опомени и замерки	При несоодветно однесување на учениците	При разговарање учениците се опоменуваат и разместуваат во различни клупи; Ученик кој бараше да одговара, со однесувањето манифестира дека е свесен дека е неподготвен, Н упатува замерка бидејќи неоправдано одзема од времето на часот	
Наставникот не критикува	При испрашување наставникот не критикува, туку укажува		
На часот владее дисциплина		При евентуална недисциплина, наставникот ги опоменува учениците	
Постојат јасни правила кои треба да се почитуваат	Учениците креваат рака пред да кажат нешто; При одговарање учениците стануваат	Доколку не се почитуваат правилата, наставникот ги потсетува учениците; Опомена од наставникот доколку учениците дофрлаат	Развивање на меѓусебно почитување и коректен однос меѓу учениците
На часот владее ведра, опуштена и пријатна атмосфера	Учениците внимаваат на предавањето и слободно може да се вклучат; Одредени ученици зборуваат меѓусебно, се однесуваат поопуштено, но не ја нарушуваат воспоставената дисциплина	Во одредени ситуации и во контекст на содржините наставникот внесува хумор	
Демократски стил на раководење	Посебно се воочува во оценувањето; Во договор со учениците се утврдува кои ученици кога треба да одговараат		

Наставникот се однесува рамноправно кон сите ученици			
Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот			
Наставникот ги мотивира учениците	Наставна содржина: Метод на истражување, учениците по групи треба да изработат истражувачки проект		Поттикнување на љубопитност, истражувачки дух, тимска работа, соработка, самоевалуација

Во продолжение подетално ќе опишеме одредени ситуации забележани во текот на набљудувањето.

✓ За време на испрашување, активно се вклучени сите ученици, а не само ученикот кој е испрашуван. Другите ученици поставуваат прашања и по дадениот одговор надополнуваат доколку нешто е испуштено или погрешно одговорено. Во класот има формирано Комисија за оценување, составена од ученици, кои го изнесуваат своето мислење за оценката што треба да ја добие испрашуваниот ученик. Со насочување од страна на наставникот, учениците утврдуваат што било добро, а што недостасувало. Потоа предлагаат оцена, а своето мислење го кажува и наставникот. Во ситуација кога се утврди дека ученикот кој одговара има потреба од помош, наставникот посочува кој од соучениците може да му помогне за полесно совладување на наставната содржина. Овој начин овозможува да се влијае воспитно од повеќе аспекти: се одржува дисциплината на часот, бидејќи учениците се целосно вклучени за време на испрашувањето, се избегнува субјективноста во однос на оценувањето и им се дава можност на учениците да го изнесат своето мислење, но притоа од нив се бара поголема одговорност. Се влијае и врз развој на соработка и меѓусебно помагање помеѓу учениците.

✓ На еден од часовите наставникот јавно пофали ученичка која доби одлична оцена, посочувајќи дека таа и други ученици целосно ги извршиле своите обврски и ги имаат карактеристиките кои треба да ги поседува ученик кој заслужил одлична оцена. Наставникот ја прашува пофалената ученичка за мислење за наставните содржини, кои биле полесни, а кои потешки за совладување. Ова беше пример за употреба на пофалба за одреден ученик, а воедно и за мотивирачки говор за сите ученици.

✓ Наставникот добро ги познава своите ученици, искажува доверба во нив и нивните потенцијали и ги мотивира да постигнат повисоки резултати.

✓ За изработка на проект, учениците требаше да работат во групи. За таа цел, наставникот им укажа која е суштината на тимската работа, изборот на лидер на тимот, поделба на задачите и превземање на одговорност за работата. Наставникот дозволи учениците сами да ги формираат групите и да изберат лидер. Една група не можеше да се согласи за изборот на лидер, бидејќи сите сакаа да ја преземат оваа улога, наставникот ги упати да одредат со ждрепка. На следните часови, изработените проекти се презентираа. Наставникот им посочи на учениците при презентирањето да

обрнат внимание на нивниот говор, гласност, став, невербалната комуникација и сл. По завршувањето, учениците требаше да извршат самоевалуација, со помош на Листа за аналитичко оценување на усни презентации, составена од три дела: организација, содржина и вештини за презентација.

✓ Во класот точно се одредени правила на однесување, кои се прифатени и почитувани. Во случај на непочитување, наставникот им укажува на учениците или ги опоменува. Од аспект на воспитните резултати поврзани со почитување на поставените правила и активности за одржување на ред и режим, се забележува извесна разлика со набљудуваниот клас од трета година, каде правилата, редот и режимот на работа веќе се преминати во еден вид на рутина, што е разбирливо бидејќи станува збор за клас од трета наспроти прва година.

✓ На часовите владееше ведра, опуштена и пријатна, но работна атмосфера, учениците слободно ги искажуваа своите мислења, ставови, прашуваа за одредени нејаснотии и бараа начини за поврзување на наставните содржини со примери од секојдневието.

❖ За набљудуваниот субјект би можеле да констатираме дека планирано и целенасочено реализира воспитна работа. Ги применува методите на воспитна работа од кои методите на убедување и уверување, вежбање и навикнување и поттикнување често, за разлика од методот на спречување кој го користи значително поретко, најчесто преку примена на опомена. Ги поттикнува учениците кон стекнување на практични и применливи вештини во секојдневниот живот и кон развивање на позитивни особини кај личноста кои се манифестираат во односот на учениците кон самите себе и кон другите соученици. Наставникот раководи демократски, има изграден авторитет, а со учениците има воспоставено однос на меѓусебно разбирање, договор и соработка.

Субјект 3

Наставник по социологија, со завршен наставнички факултет. Набљудувањето се реализираше во клас од II година, гимназиско образование.

Табела 106. Активности на субјектот 3 од систематското набљудување

Опис на активности регистрирани на чек-листата	Пример	Однесување на наставникот	Воспитни импликации
Наставникот *често* користи примери од историјата и секојдневието	Во склоп на наставните содржини	Наставникот дава примери, но не се ангажира дополнително да ги активира учениците да дадат свој пример	Укажување на важноста за почитување на историски значајни личности; Нагласување на важноста на општоцивилизациските вредности:мир, соработка, хуманост, солидарност
	Училницата е чиста и уредна		
Наставникот ги			

поттикнува учениците да ги искажат своите ставови			
Учениците ретко се вклучуваат во дискусија, се воздржуваат во искажувањето на своите ставови	На сите часови се активни и се вклучуваат само одредени ученици, кои слободно ги изнесуваат своите ставови		
Учениците се незаинтересирани да се вклучат во дискусијата	За време на предавањето, одделни ученици зборуваат помеѓу себе	Наставникот поставува прашање на еден од нив	
Наставникот користи вербални и невербални знаци на одобрување		*Да, така е* *Климање со главата*	
Наставникот искажува опомени	При нарушување на дисциплината; Ѕвонење на мобилен телефон	Разместување на учениците кои зборуваат; наставникот го насочува погледот кон учениците кои зборуваат	Ученикот на кој му заѕвони мобилниот телефон, се извини, но беше опоменат од страна на наставникот
На часот владее дисциплина		Во случај на недисциплина наставникот благо го повишува тонот при предавањето; благо тропање по клупата; поставува прашање на учениците што зборуваат	
На часот владее ведра, опуштена и пријатна атмосфера, не се чувствува напнатост	Учениците се опуштени, не постои напнатост. Кога на крај на часот останува слободно време, наставникот дозволува учениците да се релаксираат со шеги	Наставникот и учениците внесуваат хумор	
Демократски стил на раководење на наставникот	Заеднички се определува кои задачи треба да ги извршат учениците (пр.презентации)		
Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот			

На еден од набљудуваните часови, наставникот го истакнува датумот, 4-ти Мај како датум поврзан со две значајни личности Гоце Делчев и Јосип Броз Тито. Еден од учениците го искажува својот став за владеењето на Ј.Б.Тито, при што наставникот му укажува на ученикот дека *„Не треба да се деградираат ликовите низ историјата"*.

На часот определен за обработка на нова наставна содржина, одделни ученици имаа за задача да подготват презентација за содржината. По презентацијата, наставникот дополнува, а се вклучуваат и останатите ученици.

✓ При испрашување, наставникот не дава повратна информација за одговорот на учениците и не соопштува која оцена ја добиле.

✓ Од реализираните набљудувања, може да се заклучиме дека наставникот често користеше примери од историјата и секојдневниот живот, поврзани со наставниот предмет социологија. Сепак, и покрај богатството на можности кои ги нудат содржините од овој наставен предмет, учениците недоволно беа активирани и мотивирани. Само одредени ученици се вклучуваа во дискусија и ги искажуваа своите ставови и мислења, додека останатите беа активни само при испрашување.

✓ На часовите владееше ведра и опуштена атмосфера, учениците беа дисциплинирани, а во случај на нарушување на дисциплината наставникот користеше блага форма на опомена или разместување на учениците.

❖ Врз основа на извршените набљудувања, ќе констатираме дека воспитното делување на наставникот најчесто е во доменот и е тесно поврзано со наставните содржини, заради што повеќе би го окарактеризирале дека се одликува со стихијност и е резултат на рутина, отколку дека е планирано и целенасочено. Наставникот најчесто го применува методот на методот на убедување и уверување, во рамки на наставните содржини и методот на поттикнување, а значително поретко методите на вежбање и навикнување и спречување. Стилот на раководење е демократски, учениците го почитуваат авторитетот на наставникот и односот помеѓу нив се заснова на меѓусебно почитување, договор и толеранција.

Субјект 4

Наставник по математика, со завршен наставнички факултет. Набљудувањето се реализираше во два класа од II година, стручна насока (хортикултура и земјоделски менаџмент).

Табела 107. Активности на субјектот 4 од систематското набљудување

Опис на активности регистрирани на чек листата	Пример	Однесување на наставникот	Воспитни импликации
Наставникот користи примери од секојдневието	Пресметување на аритметичка средина-постигнат успех на учениците		Укажување на можностите за примена на наставната содржина
Наставникот поставува барања за одржување на ред и режим	Должности на дежурни ученици; Почитување на определеното место за седење; Ученик кој бара за време на час да излезе да пие вода-не му е дозволено Ученик прашува за работи надвор од часот и наставата, наставникот	Кога двајца ученици меѓусебно зборуваат И се обраќа кон нив Ученик кој е незаинтересиран: *Ти буден си? Ме следиш што зборувам?* Опомена за ученици кои не седат на определеното место или се преместуваат	

	го упатува кога и каде да се обрати		
Наставникот презема активности за спречување на лоши навики	Ученик кој грицка нокти додека наставникот му се обраќа Ученик кој седи непримерно При погрдно обраќање меѓу учениците и однесување кон наставникот	Преку укажување и опомена *Каков е тој прашален збор? (Кога ученик се обраќа кон наставникот со А???)*	Укажување и насочување на учениците на правилен начин на комуникација
	Работа во групи		Развивање на тимска работа и соработка; Пофалба(аплауз од другите ученици) за групата што прва завршии со работа
Наставникот ги мотивира учениците да дискутираат	За наставните содржини		
Учениците се заинтересирани да се вклучат во дискусијата	Дел од учениците се вклучуваат, искажуваат свои ставови и мислења, дел се целосно незаинтересирани		
Наставникот ги поттикнува учениците да ги изнесат своите ставови			
Учениците слободно ги изнесуваат своите ставови			
Наставникот ги пофалува учениците	Ученик на табла решава задача на друг начин, кој не беше спомнат, наставникот го пофалува ученикот	*Добро е!*	Одобрување и поттикнување на самостојноста во работата на учениците
Наставникот им укажува на учениците кои погрешно ја извршиле задачата	Наставникот укажува, не опоменува или казнува кога учениците почесто прават иста грешка	Наставникот му укажува на ученикот и го насочува самиот да го најде точното решение	
Наставникот користи вербални знаци на несогласување			
Наставникот искажува опомени	За ученик кој зборува Дежурен ученик кој не ја избришал таблата Некултурно седење, непримерно облечени ученици Недисциплинирани ученици	Друг наставник наредил на непримерно облечен ученик да се пресоблече Наставникот разделува недисциплинирани ученици да седат во различни клупи, со нанесување дека следната мерка е отстранување од час	
На часот владее дисциплина	Со исклучок на одредени ученици кои зборуваат	На почеток на час: *Може да почнеме?*	

	меѓусебно	Опомена од наставникот, разместување на учениците	
Постојат јасни правила кои треба да се почитуваат	Пр. определено место на седење		
На часот владее ведра, опуштена и пријатна атмосфера			
Демократски стил на раководење на наставникот			
Наставникот се однесува рамноправно кон сите ученици			
Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот			

Од набљудуваните активности можеше да се забележи дека дел од учениците беа неподготвени за час (немаат тетратка, пенкало и сл.), дел беа незаинтересирани, не работеа, отвораа Интернет на компјутерите пред нив.

Во ситуација кога наставникот забележа ученик чии нокти се налакирани со црн лак, го праша што значи тоа, а неговиот одговор беше дека тоа е негов стил.

Бидејќи набљудувањето се реализираше кон крајот на учебната година, пред завршувањето на еден од набљудуваните часови, во училишниот двор дојдоа матурантите кои прославуваа. Наставникот ги ослободи учениците да им се придружат.

✓ Од реализираните набљудувања може да се заклучи дека, и во двата набљудувани класа, се воспоставени правила на однесување, кои учениците ги почитуваа, но постоеја и одредени ученици кои не ги почитуваа. Кај дел од нив се забележуваше недоволна култура на однесување, на што секогаш наставникот им укажуваше и ги опоменуваше, притоа постојано поставувајќи барања за одржување на ред и режим.

✓ Наставникот се однесуваше рамноправно кон сите ученици и ги поттикнуваше да се вклучат во активностите. Дел од учениците се вклучуваа, а голем дел од нив беа незаинтересирани. Учениците кои се вклучуваа слободно ги изнесуваат своите мислења, ставови и искуства и прашуваа кога имаат одредени нејаснотии.

✓ Во однос на дисциплината може да се заклучи дека постоеше дисциплина, но дел од учениците беа недисциплинирани, за што наставникот ги опоменуваше. На часовите владееше ведра и опуштена атмосфера.

❖ Врз основа на сето ова може да констатираме дека воспитното делување на наставникот најчесто е во функција на обезбедување услови за работа и реализација на наставните содржини. Од методите на воспитна работа, најзастапен беше методот на вежбање и навикнување, првенствено во функција на развивање на навики на културно однесување кај учениците и методот на спречување, преку искажување опомена. Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот. Постои строгост во однесувањето на наставникот, но во одредена мера изразена.

Субјект 5

Наставник по стручен предмет – Хигиена со здравствено воспитание, со завршена Педагошко-психолошка и методска доквалификација. Набљудувањето се реализираше во клас од I година, стручна насока - ветерина.

Табела 108. Активности на субјектот 5 од систематското набљудување

Опис на активности регистрирани на чек листата	Пример	Однесување на наставникот	Воспитни импликации
Наставникот користи примери од секојдневието	Во склоп на наставните содржини; И учениците кажуваат примери	Поговорка во склоп на наставната содржина: *„Пикнува како печурка после дожд"*	
Наставникот поставува барања за одржување на ред и режим	Најчесто барањата се однесуваат за обврските на дежурниот ученик Ученик кој доцни, се извинува и прашува дали може да седне на место		
Учениците се вклучуваат во дискусијата		Наставникот ги охрабрува учениците кои поставуваат дополнителни прашања: *„Добро е прашањето"*	Поттикнување и охрабрување на љубопитноста
Учениците слободно ги изнесуваат своите ставови			
	Работа во групи		Развивање на соработка
Наставникот користи вербални знаци на одобрување		*Точно! Одлично! Супер! Кажи слободно!*	
Наставникот искажува опомени и замерки	Кога учениците разговараат Ученик кој постојано си игра со пенкалото-вербална опомена	*Престанете!*	
Наставникот критикува	При неисполнување на зададените обврски	Кога зададениот проект не е изработен и доставен навремено	Укажување на последиците од неизвршување на зададените задачи
На часот владее дисциплина			
На часот владее ведра, опуштена и пријатна атмосфера			
Наставникот рамноправно се однесува кон сите ученици			
Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот			

Од набљудуваните активности на часот, ќе го издвоиме презентирањето на изготвените проекти. Во текот на презентациите учениците слушаа, а наставникот ги опоменуваше оние кои беа невнимателни. На крајот од презентацијата наставникот ги поттикнуваше учениците да ги наградат со аплауз оние кои презентирале. Потоа се посочуваше што било добро изработено, а што недостасувало и може да се подобри во проектот и начинот на презентирање. Исто така наставникот укажуваше на неправилната распределба на обврските при подготовката и презентацијата на проектите.

✓ Постоеше работна атмосфера во која учениците слободно ги изнесуваа своите мислења и искуства, но и поставуваа прашања.

✓ Во класот постоеше дисциплина, додека недисциплина се манифестираше единствено преку меѓусебно зборување на учениците и дофрлање, на што наставникот соодветно реагираше во секоја ситуација.

❖ Заклучокот од извршените набљудувања е дека воспитното делување на наставникот повеќе има одлика на рутина која се одвива пропратно со реализацијата на наставните содржини. Од методите на воспитна работа наставникот најчесто ги користи методот на поттикнување (преку пофалба) и спречување (преку опомена), додека помалку внимание се обрнува на методите на вежбање и навикнување и убедување и уверување (кој се применува преку преку поврзување на содржините со примери од секојдневието). Учениците го почитуваат авторитетот на наставникот и во меѓусебниот однос владее доверба, соработка и меѓусебно почитување.

Субјект 6

Наставник по стручен предмет – Анатомија со физиологија, со завршена Педагошко-психолошка и методска доквалификација. Набљудувањето се реализираше во клас од IV година, стручна насока - ветерина.

Табела 109. Активности на субјектот 5 од систематското набљудување

Опис на активности регистрирани на чек листата)	Пример	Однесување на наставникот	Воспитни импликации
Наставникот користи примери од секојдневието	Во склоп на наставните содржини, учениците ги поврзуваат со искуствата од реализирана пракса		
Наставникот не поставува барања за одржување на ред и режим и не презема активности за спречување на лоши навики	Учениците некултурно седат на клупите, лежат, се протегаат, ги креваат нозете на клупа, се потпираат на вид, дремат		Недоволно развиена култура на однесување
Учениците ретко се вклучуваат во дискусија	Се вклучуваат само дел од учениците, другите најчесто дофрлаат несериозни коментари		
Наставникот ретко користи знаци на	Најчесто кога ученик ќе одговори на поставено		

одобрување	прашање		
Наставникот искажува опомени	Меѓусебно разговарање	Наставникот им го свртува вниманието (тропање по клупа)	
Наставникот ретко употребува знаци на несогласување	Најчесто се наменети за одржување на дисциплина		
На часот владее опуштена атмосфера			
Не постојат јасни правила кои треба да се почитуваат			Несовесно и некултурно однесување на учениците
Наставникот изразува разбирање за учениците	За нивната незаинтересираност на крајот на учебната година, пред матура		
Стилот на раководење на наставникот е Laisser-faire			

Во однос на реализираните набљудувања на активностите на овој субјект, би напоменале дека набљудувањата се реализираа во клас од IV година, непосредно пред завршувањето на учебната година, а со тоа и на средното училиште. Сметаме дека ова има значајно влијание врз однесувањето на учениците и наставникот. Исто така би напоменале и дека набљудувањето не се реализираше според претходно утврдениот план, заради бројот на неодржани часови, за што причина беа честите отсуства на учениците.

✓ Од она што беше забележан за време на реализираните набљудувања, може да заклучиме дека во класот не постоеја правила на однесување и не се поставуваа барања за одржување на ред и режим. Опуштеното и несериозно однесување би можеле да го препишеме на погореизнесениот факт за крај на школувањето на учениците, но врз основа на истото можеме да заклучиме дека однесувањето на учениците и отсуството на навики за културно однесување се директна последица на недоволното воспитно делување во целокупното образование, кое се разбира дека не е одговорност само на наставникот чија работа се набљудуваше.

Врз основа на ова, сметаме дека во овој случај немаме основа за донесување на несериозни заклучоци за воспитната работа на наставникот, бидејќи врз неа секако големо влијание имаат ставот и однесувањето на учениците на крајот од средното училиште.

ЗАКЛУЧОЦИ ЗА РЕАЛИЗИРАНОТО СИСТЕМАТСКО НАБЉУДУВАЊЕ

За да изведеме општи заклучоци за реализацијата на воспитната работа врз основа на реализираното систематско набљудување, најпрво ќе се осврнеме на одредените сегменти од воспитната работа на кои беше насочено нашето внимание.

❖ Во однос на примената на методите на воспитна работа, ќе забележиме дека наставниците најчесто ги применуваат методите на вежбање и навикнување и поттикнување, а поретко методите на убедување и уверување и спречување.

- Методот на вежбање и навикнување најчесто се користи во насока на формирање навики за културно однесување (пр. при навикнување на учениците на правилно држење на телото), како и за одржување на редот и создавање услови за работа.
- Методот на поттикнување првенствено се користи за постигнат добар успех, преку пофалба за точен одговор, награда и сл.
- Во однос на методот на убедување и уверување може да заклучиме дека неговите можности не се користат доволно. Наставниците во својата работа користат примери од секојдневниот живот кои ги поврзуваат со наставните содржини, но најчесто само во функција на посочување на примери кои ќе им овозможат на учениците подобро да ги разберат. Наставниците често ги поттикнуваат и охрабруваат учениците да ги искажат своите мислења и ставови, при што учениците слободно се вклучуваат, одговараат или прашуваат, но сето ова е во рамки на наставните содржини, ретко за други пошироки општествени случувања, настани или појави кои би биле насочени кон формирање ставови и уверувања.
- Методот на спречување најчесто се користи преку опомена, замерка или казна. Преку набљудувањата дојдовме до заклучок дека наставниците најпрво укажуваат, а потоа опоменуваат, но ретко казнуваат, критикуваат и не осудуваат.

❖ Пристапот на наставниците е рамноправен кон сите ученици и учениците го почитуваат авторитетот на наставникот. Доминира демократскиот стил на раководење на наставникот, но со извесна доза на строгост кај одделни наставници.

❖ На часовите владее ведра и опуштена атмосфера, дел од наставниците внесуваат хумор во текот на предавањата и истото, во одредени граници, им е дозволено и на учениците. Но, исто така забележани се и ситуации каде постои напнатост, најчесто заради испрашување.

❖ Во однос на дисциплината, општиот впечаток е дека на часовите владее дисциплина, со повремени меѓусебни разговори и дофрлања помеѓу учениците, кои најчесто не остануваат незабележани, односно наставниците ги опоменуваат. Во одредени класови, особено во стручните насоки е изразено некултурното и незаинтересирано однесување и став на учениците.

Генерално може да заклучиме дека воспитното делување на наставниците најтесно се поврзува со два аспекти во нивната работа.

- ✓ Првиот се однесува на одржување на ред и создавање услови за работа, преку делување во насока на развивање навики за културно однесување на учениците. Ова, во суштина претставува предуслов за остварување на образовните задачи.
- ✓ Вториот аспект е поврзувањето со наставните содржини, каде делумно воспитното делување е поттикнато од содржините кои се обработуваат. Ова најчесто е на ниво на надоврзување на содржините кои се изучуваат, првенствено преку посочување примери од пошироката средина. Сепак, и можностите што наставните содржини ги имаат за воспитно делување не се искористуваат доволно, што беше особено воочливо кај еден од субјектите на набљудување.

➢ Следствено на ова, општиот заклучок е дека наставниците делуваат воспитно, но во ограничен домен и притоа не ги искористуваат во целост можностите за воспитна работа. Покрај тоа, постои недостаток на иницијатива за посистематски пристап во реализацијата на воспитната компонента, заради што остварувањето на воспитната работа е стихијно и во рамки на реализација на образовните задачи.

Сепак, ќе ги издвоиме двата примери на првиот и вториот набљудуван субјект, за кои воочивме дека постои континуирана и систематска воспитна работа, осмислено и планирано воспитно делување на наставниците со јасна цел, насочено кон развивање на позитивни особини и изградување на личноста на учениците. Бидејќи станува збор за наставници кои предаваат јазик и предмет од природно-математичката група, се воочува дека можности за воспитно делување има без разлика на наставниот предмет кој се предава и содржините кои се обработуваат.

4.1.3. Анализа на разликите во реализацијата на воспитната работа според варијаблите пол, предмет, образование и работно искуство

Разлики во реализацијата на воспитната работа според варијаблата пол

Од вкупно 23 прашања за кои беа применети соодветните тестови, кај две се утврди дека постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол. Тие се однесуваат на следните аспекти на воспитната работа:

- Планирање на воспитните активности во рамки на наставата
  - иако преовладуваат испитаниците од двата пола кои ја планираат реализацијата на воспитна работа, сепак поголем е делот на испитаниците од женски пол кои ја остваруваат стихијно;
- Примената на средствата на методот на спречување е поизразена кај машките испитаници, при што тие почесто изрекуваат опомена пред да применат казна, но исто така и почесто употребуваат критика во однос на женските испитаници.

Добиените резултати покажаа дека, со исклучок на погоре посоченото, не постојат изразени разлики помеѓу машките и женските испитаници во начинот на реализација на воспитната работа, односно дека не постојат разлики во реализацијата на воспитната работа според полот на испитаниците.

Разлики во реализацијата на воспитната работа според варијаблата наставен предмет

Во однос на варијаблата наставен предмет, се утврди дека статистички значајни разлики постојат само кај четири од вкупно 23 прашања кои се однесуваат на планирање на воспитните активности и примена на методот на убедување и уверување. Од нив произлегуваат следните заклучоци:

- Наставниците кои предаваат предмети од општествената група во поголем процент од останатите се изјасниле дека воспитна работа реализираат само доколку постојат такви содржини во наставната програма.
- Значителен дел од наставниците кои предаваат предмет од природно-математичката група за разлика од останатите, воспитна работа реализираат стихијно и по потреба произлезена од на учениците.
- Оваа категорија на наставници и најретко го применуваат методот на убедување и уверување.

Според сите анализирани резултати може да ги изведеме следните заклучоци за секоја категорија од варијаблата наставен предмет кој го предаваат наставниците:

1. *Наставници кои предаваат општествена група на предмети*

- најчесто во однос на останатите го применуваат методот на убедување и уверување, но притоа ограничувајќи се на предвидените наставни содржини

- ретко ги применуваат новите научни сознанија, иако се изјаснуваат дека се во тек и ги следат.

2. *Наставници кои предаваат природно-математичка група на предмети*

- Значителен е делот од овие испитаници кои стихијно реализираат воспитни активности.
- Најретко во однос на останатите го користат методот на убедување и уверување.
- Исто така ретко ги применуваат новите научни сознанија, иако се изјаснуваат дека се во тек и ги следат.

3. *Наставници кои предаваат јазик и уметност*

- Во својата работа често внесуваат и користат примери од историјата, литературата и сл, во контекст на примена на методот на убедување и уверување
- Почесто од останатите ја користат оценката како „педагошки поттик или казна".

4. *Наставници кои предаваат стручни предмети*

- Значителен дел од оваа категорија ретко го користат методот на убедување и уверување.
- Почесто од останатите, но речиси подеднакво со наставниците кои предаваат јазик и уметност, користат критика кон учениците.
- Најчесто во однос на останатите се изјасниле дека применуваат модели на педагошко водење.

Врз основа на овие резултати, може да кажеме дека не постојат особено изразени и драстични разлики во начинот на реализација на воспитната работа, според наставниот предмет кој го предаваат наставниците.

Разлики во реализацијата на воспитната работа според варијаблата образование

Во однос на варијаблата образование на наставниците, во која се содржани две категории, наставници со завршен наставнички факултет и наставници со завршена психолошко-педагошка доквалификација, од испитуваните 23 прашања само кај три се утврди постоење на статистички значајна разлика. Тие се однесуваат на употребата на критика и пристапите во дисциплинирање на учениците. Во врска со ова, ги изведуваме следните заклучоци:

- Наставниците со завршена доквалификација почесто употребуваат критика насочена кон учениците.
- Наставниците со завршена доквалификација почесто применуваат некои од моделите на педагошко водење
- Поголем дел од наставниците со завршен наставнички факултет сметаат дека вклучувањето на родителот помага во спречување на недисциплинираното однесување на учениците.

Следствено, може да заклучиме дека не постојат значителни разлики во начинот на реализација на воспитната работа според образованието на наставниците.

Разлики во реализацијата на воспитната работа според варијаблата работно искуство

Според варијаблата должина на работно искуство, статистички значајна разлика е утврдена кај 4 од вкупно 23 прашања. Тие се однесуваат на употреба на методот на уведување и уверување, влијание на лични карактеристики на учениците при оценувањето и на некои аспекти на воспоставување дисциплина. Утврдено е следното:

- Наставниците со најдолго работно искуство најретко поттикнуваат дискусии за актуелни општествени настани и случувања.
- Наставниците со најдолго работно искуство најмногу придаваат значење на одредени лични карактеристики на учениците при оценувањето.
- Наставниците со најкратко работно искуство имаат најстрог став во однос на поставувањето правила на однесување и задоволувањето на чувството за слобода како услов за воспоставување дисциплина.

Овде ќе истакнеме дека забележителни разлики постојат помеѓу наставниците со најкратко и најдолго работно искуство, додека кај останатите две категории кои беа определени, од 5-15 и над 25 год, не се евидентни вакви разлики. Во овој контекст, ќе ги издвоиме следните неколку аспекти кај издвоените категории:

❖ *Наставници со работно искуство до 5 години*

✓ Забележителен е подистанциран однос со учениците, од аспект на нивната личност и карактерни особини, но и поголема авторитарност во поставување правила и граници на однесување, во однос на останатите

✓ Најчесто воведуваат новитети во својата работа, во насока на нејзино унапредување

❖ *Наставниците со работно искуство над 25 години*

✓ Значителен дел се изјасниле дека воспитна работа реализираат по потреба

✓ Кај оваа категорија на наставници поизразено е манифестирањето, влијанието на личниот авторитет во однос на примената на методот на убедување и уверување, но исто така посведочено е, во однос на останатите наставници, поврзувањето со учениците и придавање важност на нивната личност

✓ Најретко воведуваат новини во работата

4.1.4. Заклучоци од добиените сознанија за реализација на воспитната работа во рамки на наставните активности

Врз основа на сите претходно анализирани резултати, ги изведуваме следните заклучоци кои се однесуваат на тоа како наставниците од средното образование ја планираат, организираат и реализираат воспитната работа.

1. Испитаните наставници реализацијата на воспитната работа тесно ја поврзуваат со содржините предвидени во наставните програми. Притоа, најголем дел од наставниците планираат и реализираат воспитна работа доколку во наставниот предмет кој го предаваат се опфатени одредени содржини кои нудат можност за воспитно делување, додека кај речиси ¼ испитаници акцентот е ставен примарно на образовната компонента, со тоа што реализацијата на воспитната работа е непланирана и стихијна, или пак воопшто не се реализира. Причина, или би можеле да кажеме неоправдан изговор за ова најчесто е ставот дека наставните предмети не нудат можности и адекватни воспитни содржини.

2. Во однос на примената на методите на воспитна работа заклучокот е дека тие најчесто се во функција на остварување на наставата, преку насоченост кон градење на работни, културни и хигиенски навики на учениците и одржување на ред и дисциплина преку кои се создаваат услови за работа, а кои директно го условуваат квалитетот на работата на наставникот.

Наставниците ги применуваат сите методи на воспитна работа, но со извесни разлики во зачестеноста на нивната употреба. Почесто се користат методите на вежбање и навикнување и поттикнување, а поретко методите на убедување и уверување и на спречување.

3. Кај мнозинството испитаници (околу 80%) преовладува ставот дека познавањето на индивидуалните карактерни особини на учениците овозможува градење на подобар и квалитетен однос со учениците и претставува основа постигнување на подобри резултати. Остатокот од испитаниците сметаат дека ваквиот индивидуализиран пристап е непотребен или пак е незвозможно да се примени.

4. Од аспект на дисциплината како важен сегмент од воспитната работа, кај најголем дел од наставниците преовладува позитивен пристап во нејзиното воспоставување, заснован на демократски начин на раководење на наставникот, доверба и меѓусебно почитување на сите субјекти во воспитно-образовниот процес. Во случаи на недисциплинирано и несоодветно однесување на учениците, најчесто применувани мерки и средства се опомена, предупредување, укажување, забрана и казна.

Дел од испитаниците (околу 30%) имаат авторитарен стил на раководење, кој се карактеризира со употреба на построги мерки како опомена, закана за негативна оценка, казна и изрекување педагошки мерки.

5. Во однос на новите сознанија и достигнувања во педагошката наука, кои беа испитувани преку моделите на педагошко водење, се воочува дека наставниците иако имаат одредени сознанија, сепак не се заинтересирани и не се ангажираат доволно за нивна имплементација, која би придонела кон унапредување и збогатување на воспитната практика.

6. Без разлика дали го определуваат како „рецепт" за успешна воспитна работа или сметаат дека таков не постои, искуството на испитаниците покажува дека успехот во воспитната работа зависи од воспоставениот однос помеѓу наставникот и учениците и од личноста на наставникот.

Базирано на сите сознанијата добиени преку анкетирањето и спроведеното систематско набљудување, нивните интерпретации и одделни заклучоци, произлегува општиот заклучок дека, иако кај поголем дел од испитаниците постои позитивен став и пристап во реализацијата на воспитната работа, сепак постојат извесни ограничувања, односно забележителна е недоволната ангажираност и неискористување на сите можности за воспитно делување. Ова го воочуваме во неколку сегменти:

- ✓ Во реализацијата на воспитната работа наставниците се ангажираат во онаа мера која е предвидена преку наставните содржини и е потребна за нивна успешна реализација. Со ова воспитната работа тесно се ограничува во доменот на наставата, притоа не искористувајќи ги богатите и широки можности за воспитно делување кои постојат надвор од неа, односно пошироко во општествената средина.
- ✓ Воспитните делувања најчесто се насочени кон изградување и формирање на работни и културни навики на учениците, како услов за нормално одвивање на наставата, додека постои недостаток од систематски, планиран и целосно осмислен пристап во изградување на личноста на учениците, преку континуирано и систематско делување врз формирање на лични особини, квалитети, ставови и мислења кај учениците.
- ✓ Занемарена е можноста за примена на современите учења и новите сознанија во воспитната практика, кои би придонеле до нејзино постојано збогатување и унапредување.

Како резултат на сето ова, може да констатираме дека ангажираноста на наставниците во поглед на остварување на воспитната работа е „ограничена", односно е во рамки на оние граници во кои се задоволуваат основните барања за воспитно делување на наставници. Но, со ова не се искористуваат во целост сите можности и потенцијали за посодржајна и квалитативно побогата воспитна работа која би придонела кон целосен вредносно оплеменет развој и формирање на учениците.

Врз основа на сето ова, заклучуваме дека ***шеснаесеттата хипотеза*** која гласи: „Наставниците од средното образование во недоволна мера се ангажираат во реализацијата на воспитната работа во рамки на наставните активности" ***се потврдува.***

4.2. Реализација на воспитната работа преку воннаставните активности

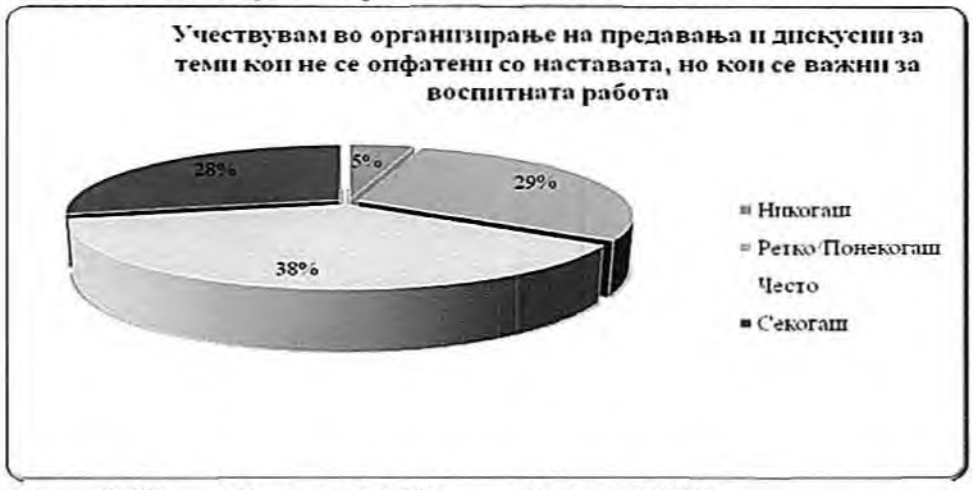
Како што претходно во неколку наврати истакнавме, воспитното делување на наставникот ги опфаќа сите аспекти од неговата работа. Следствено на ова, покрај наставата, богати можности за воспитно делување нудат и воннаставните активности. Сепак дали и колку тие ќе се искористат најмногу зависи од личната ангажираност на наставниците. Затоа, преку оваа задача ќе се обидеме да утврдиме колку наставниците од средното образование реализираат воспитна работа во рамки на воннаставните активности.

За оваа цел, во вториот дел од батеријата на инструменти наменета за наставниците беа поместени прашања наменети за истражување на оваа проблематика. Конкретно, тоа се 14, 15 и 16 тврдење од третото прашање со понудени четири степени на прифаќање, потоа 11-тото прашање кое претставува скала на рангови и 12 прашање кое е од отворен тип.

Во продолжение ќе извршиме анализа на добиените резултати.

На тврдењето кое гласи: „*Учествувам во организирање на предавања и дискусии за теми кои не се опфатени со наставата, но кои се важни за воспитната работа (пр. алкохолизам, наркоманија, сексуално воспитување, семејно насилство и др.)*", 17 испитаници (4.7%) одговориле никогаш, 107 испитаници (29.4%) ретко, 137 испитаници (37.6%) често и 103 испитаници (28.3%) кои одговориле секогаш. Резултатите се прикажани на График 11.

График 11. Учество во организирање на воннаставни активности



Mean (2.89) Skewness (-0.22) Kurtosis (-0.85)

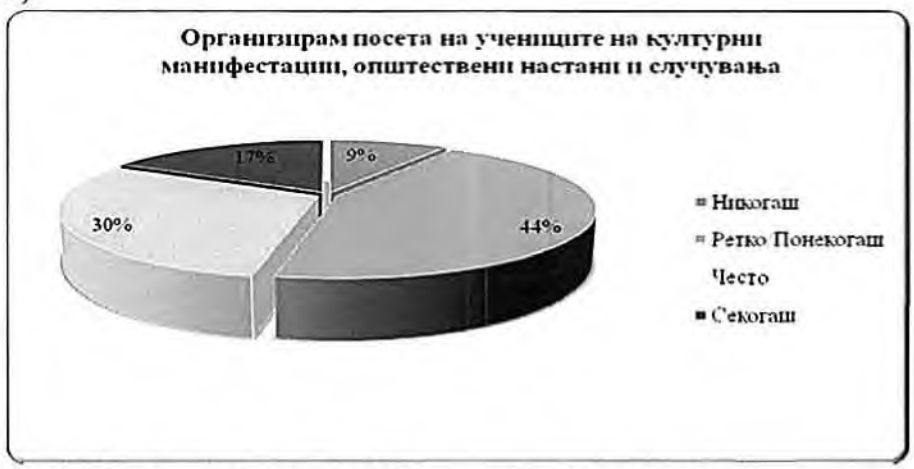
Од добиените резултати може да се заклучи дека мнозинството испитаници (околу 65%) се изјасниле дека учествуваат во вакви активности, но сепак не е мал процентот на оние испитаници (околу 1/3) кои не земаат учество и кои не се ангажираат во вклучување на своите ученици во нив.

Просечната вредност на добиените одговори на ова прашање изнесува 2.89 и ја покажува ваквата поделеност помеѓу испитаниците. Ова се потврдува и со вредностите добиени за Skewness (-0.22) и Kurtosis (-0.85) кои покажуваат дека дистрибуцијата е во рамки на прифатливите граници и е приближна до нормалната.

Следното тврдење гласи: *„Организирам посета на учениците на културни манифестации, општествени настани и случувања (изложби, претстави, концерти)"*.

На ова тврдење потврдно одговориле вкупно 170 испитаници, од кои 108 испитаници (29.7%) одговориле често и 62 испитаници (17%) секогаш. Дека ретко организираат вакви активности се изјасниле 161 испитаник (44.2%) и никогаш 33 испитаници (9.1%) График 12.

График 12. Учество на наставниците во организирање посети на културни манифестации, општествени настани и случувања (изложби, претстави, концерти).



Mean (2.54) Skewness (0.21) Kurtosis (-0.74)

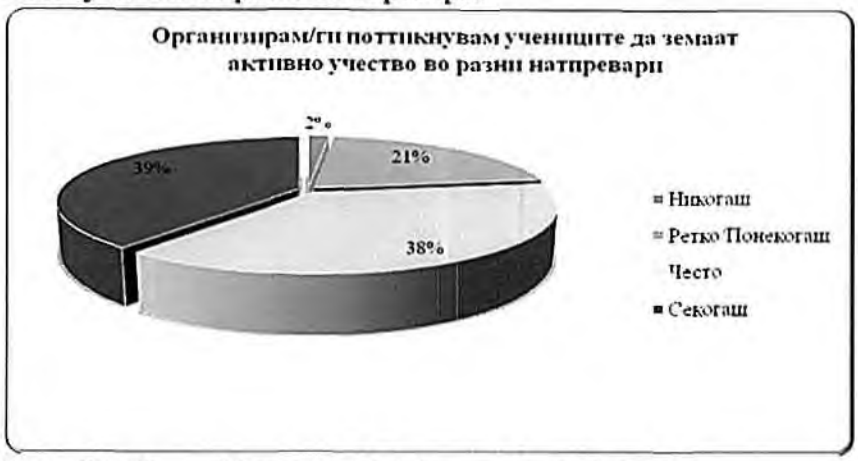
Иако одговорите за ова тврдење се поделени, сепак преовладува бројот на наставници (53.3%) кои не организираат вакви воннаставни активности.

Вредностите за пресметаните статистички показатели за ова тврдење се приближно слични како и за претходното, односно просечната вредност изнесува 2.54, Skewness 0.21 и Kurtosis -0.74.

Последното од овие тврдења гласи: *„Организирам/ги поттикнувам учениците да земат активно учество во разни натпревари"*.

Кај ова тврдење преовладуваат одговорите во категориите често и секогаш. Односно, 139 испитаници (38.2%) одговориле често, 143 испитаници (39.3%) секогаш, додека 76 испитаници (20.9%) одговориле ретко и 6 испитаници (1.6%) никогаш. Добиените одговори се прикажани впреку График 13.

График 13. Колку често наставникот организира/ги поттикнува учениците да земаат активно учество во разни натпревари.



Mean (3.15) Skewness (-0.47) Kurtosis (-0.77)

Просечната вредност на овие резултати изнесува 3.15 и покажува дека е поголем бројот на испитаници кои одговориле позитивно на поставеното тврдење. Вредностите за Skewness (-0.47) и Kurtosis (-0.77) и овде се во рамки на очекуваните граници.

Одговорите на претходните три прашања укажуваат на извесна поделеност на испитаниците, односно дека дел од нив партиципираат во организација на различни активности надвор од наставата кои може да се искористат за остварување на воспитните задачи, додека пак дел јасно одговориле дека ретко или никогаш не учествуваат во вакви активности.

Особено ќе се осврнеме на третото анализирано тврдење, каде значително е поголем процентот на испитаници во однос на претходните кои одговорија позитивно, за што сметаме дека е резултат на начинот на кој е поставено тврдењето. Сметаме дека фомулацијата на поставеното тврдење „организирам/ги поттикнувам учениците" дозволува различно толкување на тврдењето, за што и претпоставуваме дека придонесе за поголемиот процент потврдни одговори. Ова може да биде индикатор дека наставниците се склони повеќе кон пасивно, односно изразено само преку поттикнување на учениците, отколку кон активно ангажирање (организирање на учениците да учествуваат на натпревари) при реализација на вакви активности. Или, воопштено за сите тврдења може да заклучиме дека испитаниците најчесто одговориле дека поттикнуваат, поретко дека учествуваат, а најретко дека организираат воннаставни активности во доменот на воспитната работа.

На следното, 11-то прашање беа понудени повеќе воннаставни активности, за кои од испитаниците се бараше да ги рангираат според можностите кои сметаат дека овие активности ги нудат за воспитно делување.

Беа понудени следните активности: Секции (ликовна, музичка, драмска, спортска и др.), Екскурзии, посети и излети, Општествено-корисна работа, Клубови и здруженија на ученици (извидници, Црвен крст и др.) и Научни групи (биолози,

хемичари, математичари и др.). Активноста за која испитаниците сметаа дека нуди најмногу можности требаше да се рангира со вредност 5, следната која нуди помалку можности со вредност 4 итн, а активноста која нуди најмалку можности со вредност 1.

Врз основа на добиените резултати, направена е соодветна ранг листа во која понудените активности се рангирани според мислењата на испитаниците за можностите кои ги нудат.

Во Табелата 110 е прикажана крајната ранг листа која се однесува на сите понудени активности. Во неа истовремено се прикажани и фреквенциите кои покажуваат колку пати секоја активност била вреднувана со соодветната вредност.

Така, поединечната анализа покажа дека секоја од понудените активности најчесто е вреднувани со следните вредности:

- ✓ Секциите и општествено-корисната работа - со вредност 5
- ✓ Клубови и здруженија на научници – со вредност 2 и 3
- ✓ Екскурзии, посети и излети – со вредност 4 и 1
- ✓ Научни групи – со вредност 1

Табела 110. Ранг листа на воннаставните активности според можностите кои ги нудат за воспитно делување

	Воннаставна активност	Ранг 5 f	Ранг 4 f	Ранг 3 f	Ранг 2 f	Ранг 1 f	Арит. средина
1.	Секции	100	73	75	71	45	3.30
		27.5%	20.1%	20.6%	19.5%	12.4%	
2.	Општествено-корисна работа	91	61	65	74	73	3.06
		25.0%	16.8%	17.9%	20.3%	20.1%	
3.	Клубови и здруженија на ученици	59	76	80	80	69	2.93
		16.2%	20.9%	22.0%	22.0%	19.0%	
4.	Екскурзии, посети, излети	55	84	71	70	84	2.87
		15.1%	23.1%	19.5%	19.2%	23.1%	
5.	Научни групи	59	70	73	69	93	2.81
		16.2%	19.2%	20.1%	19.0%	25.5%	
	Вкупно	364	364	364	364	364	
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Врз основа на овие резултати е пресметана аритметичка средина, според што е составена крајната ранг листа. Таа покажува дека на прво место како воннаставна активност која нуди најмногу можности за воспитно делување се секциите, на второ место е општествено-корисната работа, на трето клубови и здруженија на ученици, на четврто се екскурзии, посети и излети, а на последно место со најмалку можности се научните групи.

Овие резултати ги искористивме и за да направиме анализа во однос на тоа кои воннаставни активности биле вреднувани дека нудат најмногу можности, според наставниот предмет кој го предаваат наставниците. Дојдовме до следните сознанија:

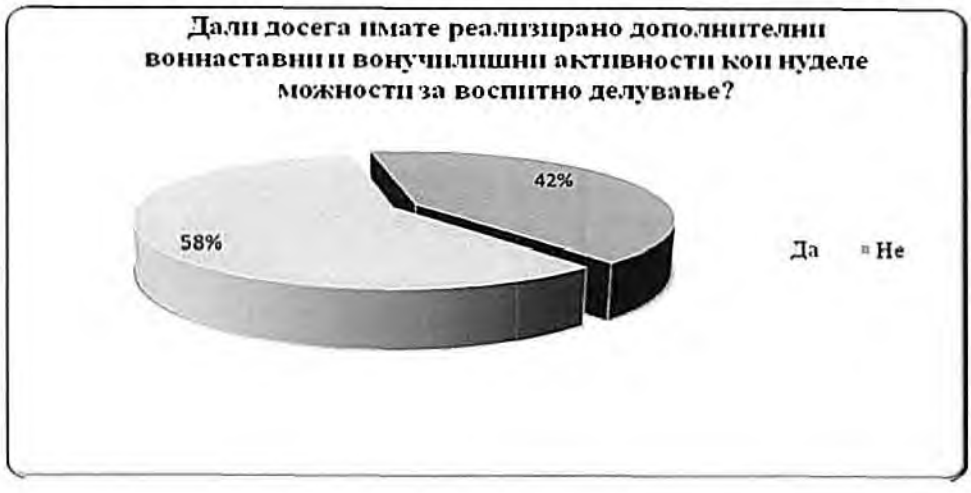
- Секциите (ликовна, музичка, драмска, спортска) - нудат најмногу можности според наставниците кои предаваат предмети од општествена група и јазик и уметност;
- Екскурзии, посети, излети – според наставниците кои предаваат предмети од општествена група;
- Општествено-корисна работа – наставници кои предаваат стручни предмети;
- Клубови и здруженија на ученици (извидници, Црвен крст) - наставници кои предаваат стручни предмети и
- Научни групи – наставници кои предаваат предмети од природно-математичка група.

Овие резултати се сосема очекувани, имајќи ја во предвид поврзаноста на наставните предмети со содржините кои најчесто се опфатени преку овие воннаставни активности. Соодветно на ова, претпоставуваме дека наставниците кои предаваат одделни предмети, најчесто се ангажираат во реализација на анведените активности.

Последното прашање кое се однесуваше на воннаставните актовности беше од отворен тип, при што од испитаниците се бараше да наведат дали во својата досегашна работа реализирале дополнителни воннаставни и вонучилишни активности кои нуделе можности за воспитно делување.

Добиените одговори најпрво се групирани во две категории Да и Не (График 14), а потоа е извршена и анализа на посочените активности.

График 14. Реализирани дополнителни воннаставни и вонучилишни активности



Од вкупно 364 испитаници, 212 испитаници (58.24%) одговориле потврдно, додека 152 испитаника (41.76%) дале негативен одговор.

Во продолжение ќе наведеме дел од активностите кои ги навеле испитаниците. Тие се: посета на музеј, на црква, саем, библиотеки, на различни институции, здруженија, соработка со Црвен крст, Центар за кариера, Мировен корпус, American corner, подготовка на проекти за меѓународен натпревар, работа во секции, литературни клубови, учество во хуманитарни акции, општествено-корисна работа, акции во доброволно противпожарно друштво, учество во отворени фудбалски школи, подготовка на изложбен штанд од рачни изработки на ученици, собирање фолклорни материјали, еко акции, учество на спортски натпревари, планинарење, посета на културно-уметнички настани, подготовка и учество на карневал, работа на проекти во соработка со други институции (пр. со МВР – проект на тема „Алкохолизмот како причина за тепачка меѓу младите", проект за семејно насилство, проект за дискриминација), организирање на музички хепенинг од страна на учениците, екскурзии, подготвување на училишен весник, организирање предавања со гости – предавачи од различни области и др.

Ова покажува дека наставниците реализирале низа на најразлични воннаставни и вонучилишни активности, кои со своите содржини нудат бројни можности за воспитно делување.

Сепак ќе истакнеме и дека скоро 40% од испитаниците во својата досегашна работа не организирале никакви дополнителни активности, што укажува на незаинтересираност за дополнителен ангажман надвор од наставните активности. Со ова се потврдуваат и претходните сознанија дека значителен дел од испитаниците воспитната работа и воспитното делување ги ограничуваат само во рамки на наставните активности.

Врз основа на сите претходно анализирани резултати кои се однесуваа на остварување на воспитната работа преку воннаставните активности, може да го изведеме заклучокот дека речиси половина од испитаните наставници организираат и учествуваат во воннаставни активности. Притоа, забележителна е разликата во степенот на партицирање односно, како што забележавме, колку повеќе се зголемува ангажираноста во реализација на ваквите активности (од поттикнување на учениците, преку учество во организирани активности, па до самостојно организирање) толку повеќе се намалува процентот на наставници кои земаат учество.

Ова покажува дека наставниците во недоволна мера се ангажираат во реализација на воспитната работа во рамки на воннаставните активности, врз основа на што заклучуваме дека ***седумнаесеттата хипотеза се прифаќа.***

Во однос на воннаставните активности би сакале да го изнесеме нашето видување дека во нашиот воспитно-образовен систем се занемарува важноста на воннаставните и вонучилишните активности, кое преку овие резултати се потврди конкретно во доменот на воспитната работа.

Имајќи предвид дека во најнапредните земји со квалитетни воспитно-образовни системи се посветува особено големо внимание на вонаставните и вонучилишните активности, станува јасно дека оваа состојба во наши услови претставува голем недостаток.

Не навлегувајќи подлабоко во можностите и начините за нивно планирање и организирање, само ќе напоменеме дека од аспект на воспитната работа истите имаат големи потенцијали, преку можноста за делување врз индивидуалниот развој на секој ученик одделно, па сé до поврзување на воспитно-образовниот процес и училиштето со пошироката општествена средина, а во насока на остварување на целите на воспитанието, како мултикултурализам и глобално образование.

5. ВРЕДНУВАЊЕ НА ОСТВАРУВАЊЕТО НА ВОСПИТНАТА РАБОТА НА НАСТАВНИЦИТЕ

5.1. Ставови на директорите и педагозите за остварувањето на воспитната работа од страна на наставниците

Преку оваа задача имавме за цел да дојдеме до сознанија за ставовите на директорите и педагозите во однос на начинот на кој наставниците во нивните училишта ја реализираат воспитната работа.

За нејзино испитување беше применет анкетен лист наменет за директори и педагози, кој се состоеше од вкупно 12 прашања од отворен тип. Прашањата наменски беа поставени од отворен тип, првенствено заради фактот дека токму директорот и педагогот во училиштето имаат најширок опсег на информации за работата на наставниците, но и заради нивното искуство во однос на целокупната работа на училиштето, начинот на функционирање и негови особености, а со цел да се дојде до поопширни сознанија за испитуваната проблематика.

Примерокот на истражување за оваа задача беше пригоден, составен од директори и педагози во училиштата во кои се вршеше анкетирање на наставниците. Составен е од вкупно 18 испитаници, од кои 9 директори и 9 педагози.

Преку анкетата ги испитувавме мислењата во однос на следните аспекти:

- Каков е ставот на испитаниците во однос на активностите на наставниците од нивните училишта кои се однесуваат на воспитната работа, односно како ја сфаќаат обврската за реализација на воспитна работа, дали доволно се ангажираат и се залагаат за нејзино унапредување и подобрување;
- Кои се потешкотиите со кои наставниците се сретнуваат и како ги надминуваат;

- Дали наставниците се доволно оспособени за реализација на воспитна работа и дали е потребно да се превземат дополнителни активности кои ќе придонесат кон подобрување и
- Дали и како ја вреднуваат реализацијата на воспитна работа.

Бидејќи станува збор за прашања од отворен тип, извршена е квалитативна анализа. Резултатите до кои дојдовме ќе ги прикажеме заеднички за директорите и педагозите, првенствено бидејќи стануваше збор за мал примерок на испитаници, но исто така и затоа што при анализата не утврдивме забележителни разлики во ставовите помеѓу нив.

❖ **Ставови на испитаниците во однос на активностите на наставниците за реализација на воспитната работа**

- Кај испитаниците преовладува позитивниот став, односно дека наставниците совесно и одговорно, во согласност со предвидените програми и содржини ја реализираат воспитната работа. Сепак, дел сметаат дека не е доволно опфатена и во извесен степен остварувањето на воспитната компонента се запоставува на сметка на реализацијата на образовната, заради што оценуваат дека нејзиното остваруварување е „на средно ниво". Исто така дел од испитаниците посочуваат дека постојат извесни разлики во рамки на нивните наставнички колективи, каде дел од наставниците се ангажирани и активни, но кај дел се забележува недоволен ангажман, отсуство на интерес и мотивација за остварување на воспитната работа.

- Половина од испитаниците истакнуваат дека наставниците го сфаќаат значењето на воспитната компонента како подеднакво важна со образовната во остварувањето на целокупниот воспитно-образовен процес. Во однос на остварување на воспитно делување, се забележува дека често се истакнува важноста од вклучување на родителите во воспитниот процес. Останатиот дел од испитаниците имаат став дека иако наставниците се свесни за значењето кое го има остварувањето на воспитна работа, сепак дел речиси свесно ја запоставуваат и/или не ја спроведуваат во пракса. Исто така ќе го посочиме и ставот на некои испитаници дека одредени наставници не го разбираат доволно и во целина значењето на воспитната работа, што секако се рефлектира во прктиката.

- Преовладува ставот дека наставниците плански, во согласност со соодветните планирања, ја остваруваат воспитната работа. Помалку од половина се изјасниле дека во рамки на нивните колективи, дел од наставниците во нивните училишта стихијно или само по потреба делуваат воспитно.

- Поделени се ставовите на испитаниците од аспект на нивната лична перцепција, односно дали сметаат дека наставниците доволно се ангажираат во остварувањето на воспитната работа. Така, половина од испитаниците одговориле дека наставниците доволно се ангажираат, додека пак другата половина се изјасниле дека ангажманот на наставниците е делумен, заради што е потребно нивно поактивно залагање.

➢ Во овој контекст се и одговорите дека наставниците се залагаат за унапредување на воспитната работа преку севкупните наставни и воннаставни активности, притоа нагласувајќи дека дел од наставниците во нивните училишта се „вистински ентузијасти" кои особено се ангажираат во организирање на разновидни активности.

➢ Позитивни се нивните искуства во однос на тоа дека во нивните училишта се организираат разновидни дополнителни воспитни активности, кои допринесуваат за збогатување на целокупната позитивна клима во училиштето. Сепак, се воочуваат одредени разлики во однос на зачестеноста во организирање на вакви активности, каде распонот се движи од секојдневно до многу ретко. Како причини кои влијаат се наведуваат иницијативноста на наставниците и можностите за материјална поддршка од училиштето, што се одразува врз бројот на опфатени ученици.

❖ **Потешкотии со кои се сретнуваат директорите и педагозите и нивно надминување**

Во однос на овој аспект, испитаниците најчесто ги посочиле следните потешкотии:

✓ ***Потешкотии кои произлегуваат од учениците***: недисциплина, некоректен и несоодветен однос кон наставниците, непочитување, незаинтересираност на учениците, нередовност на настава, теми и содржини кои учениците треба да ги сфатат и применат во практиката, но кои не секогаш се прифатливи и се во согласност со нивните уверувања.

✓ ***Потешкотии кои произлегуваат од наставниците:*** несериозен пристап на дел од наставниците, немање доволно способност за справување со воспитни проблеми или потешкотии во остварување на воспитната работа.

✓ ***Потешкотии кои произлегуваат од родителите:*** недоволна ангажираност на родителите во воспитување на децата или пак премногу нагласен заштитнички однос, недоволна соработка со училиштето.

✓ ***Потешкотии кои произлегуваат од други надворешни или објективни услови:*** недоволно време заради обемни наставни програми, премногу административни обврски на наставниците, недоволно просторни услови и материјални средства.

Испитаниците се изјаснија дека во ситуации каде постојат одредени проблеми или потешкотии со кои се соочуваат наставниците, редовно се обраќаат кај нив за помош и се консултираат, при што заеднички се изнаоѓа начин за нивно надминување.

❖ **Оспособеност на наставниците за реализација на воспитна работа и потреба од дополнителни активности**

➢ Преовладува ставот дека поголем дел од наставниците се доволно оспособени за реализација на воспитна работа, додека минимален е бројот на испитаници кои сметаат дека наставниците во нивните училишта не се доволно оспособени.

➢ Во овој контекст, покрај тоа што наставниците се доволно оспособени, сепак се истакнува неопходноста од дополнителни обуки, како услов за континуирано усовршување. Причини кои се наведуваат во прилог на ова се новите сознанија чие усвојување и примена во практиката претставува императив за унапредување и постигнување подобри резултати, промените во општеството кои наметнуваат нови услови на работа и сл.

➢ Повеќе од половина од испитаниците потврдно се изјасниле дека нивните училишта имаат реализирано дополнителни обуки и семинари од областа на воспитната работа. Најчесто како реализатори се сретнуваат МОН, БРО и различни невладини организации, а нивните искуства се позитивни во однос на постигнатите резултати. Сепак, значителен дел одговориле дека не организирале вакви активности кои би придонеле кон унапредување на воспитната работа.

❖ **Вреднување на воспитната работа**

➢ Испитаните директори и педагози се изјаснија позитивно дека ја вреднуваат воспитната работа на наставниците. Притоа, вреднувањето се врши на различни начини: преку самоевалуацијата на работата на училиштето и посета на час со примена на посебни инструменти, а како показатели им служат и постигнатите резултати на учениците, информации добиени преку опсервирање на односот наставник - ученик, поединечни постапки на наставниците во одредени ситуации, преку комуникација со родители и др.

****

Генералниот заклучок добиен врз основа на одговорите на испитаните директори и педагози е дека преовладува позитивен став и тие позитивно ја оценуваат воспитната работа на наставниците, но притоа со постојано истакнување на потребата од посветување поголемо внимание на истата, особено во однос на реализацијата на образовната компонента. Во прилог на ова се и ставовите на мнозинството испитаници кои сметаат дека е потребно континуирано усовршување и унапредување на наставниците, кое би овозможило нивно поголемо оспособување за реализација на воспитна работа. Ова испитаниците сметаат дека ќе се рефлектира позитивно и ќе придонесе кон збогатување на целокупната атмосфера во училиштето.

Сепак, воочлива е и една друга димензија во ставовите на испитаниците, а тоа е укажувањето дека дел од наставниците во рамки на нивните наставнички колективи недоволно се ангажираат во остварување на воспитната работа, се немотивирани и пасивни, заради што сметаат дека нивниот пристап е стихиен.

Врз основа на овие сознанија ќе заклучиме дека ***деветнаесеттата хипотеза*** која гласи „Педагозите и директорите на училиштата имаат позитивни ставови во однос на начинот на кој наставниците ја реализираат воспитната работа" ***се прифаќа.***

5. 2. Вреднување на остварувањето на воспитната работа на наставниците од страна на просветен инспектор

Последното прашање на кое ќе се осврнеме се однесува на вреднувањето на воспитната работа. Нашата цел беше да утврдиме како се вреднува реализацијата на воспитната работа на наставниците. Првичната намера беше до потребните сознанија да дојдеме преку интервјуирање на просветен инспектор. Предвиденото интервју беше спроведено, со тоа што ќе нагласиме дека сите информации кои ги добивме од испитуваниот субјект беа во тесна врска со утврдените законски регулативи. Затоа, имајќи во предвид дека работата на просветниот инспектор е јасно и конкретно утврдена, односно се реализира во согласност со пропишаните законски нормативи и воспоставени процедури во работата на Просветниот инспекторат, нашето проучување на конкретното прашање ќе го извршиме преку анализа на соодветната документација.

Следствено, врз основа на добиените почетни сознанија од субјектот и останатите достапни извори, извршивме анализа на следната документација:

- Закон за просветната инспекција;
- Правилник за работата на просветната инспекција;
- Индикатори за квалитет на работата на училиштата;
- Упатство за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници во основното и средното образование;
- Образец за вреднување на должности на наставниците и
- Формулар за следење на час.

Во продолжение ќе ги издвоиме и ќе се осврнеме само на оние содржини кои се во интерес на нашиот предмет на истражување.

Така, во Законот за просветната инспекција се определува дека надлежност на ДПИ е да врши надзор над исполнетоста на образовните стандарди, обезбедување на квалитетот на образованието, ефективноста преку евалуација на работата на воспитно-образовните установи, како и примената на законите, другите прописи и општи акти од областа на воспитанието и образованието. (чл.8) Притоа, надзорот се врши преку интегрална евалуација на воспитно-образовните установи, вонреден и контролен надзор. (чл.19)

Во Правилникот за начинот и постапката за вршење на инспекциски надзор на просветната инспекција, се определува дека вонредниот надзор се врши врз основа на претходно поднесено писмено барање (чл. 31), а контролниот е со цел да се утврди напредокот по извршената интегрална евалуација. (чл. 36)

Она на што повеќе ќе се задржиме е интегралната евалуација. Во овој Правилник се определува дека предмет на оваа евалуација се следните области, односно потподрачја: наставни планови и програми, постигања на учениците, учење и настава, поддршка/помош на учениците, училишна клима, ресурси и управување/раководење со воспитно-образовната установа. (Чл. 4)

Нивното вреднување се врши преку утврдените Индикатори за квалитет на работата на училиштата, чија цел е да се процени и да се добие јасен увид во севкупната работа на училиштата, како и да се утврдат јаките и слаби страни. За секоја област се утврдени соодветни индикатори и во рамки на нив теми кои се однесуваат на одредена активност. Секоја тема се вреднува на четири нивоа и тоа: многу добро, добро, делумно задоволува и не задоволува.

Овде ќе ги издвоиме подрачјата и темите кои се во функција на испитуваното прашање. Тие се:

Подрачје бр.1: Наставни планови и програми - ги издвојуваме следните индикатори:

- *Квалитет на наставните планови и програми* - во овој индикатор е опфатено интегрирањето на општите (меѓупредметни) цели на образованието. Како цели се дадени: развивање на самодоверба, иницијативност, одговорност, почитување на различностите, почитување на основните човекови права и јакнење на свест за припадност кон државата како мултикултурно општество.

- *Воннаставни активности* – во рамки на овој индикатор, целта е да се утврдат обемот и разновидноста на планираните и реализирани воннаставни активности, вклученост на учениците, можности за нивна афирмација и сл.

Подрачје бр. 3: Учење и настава - ова подрачје ги опфаќа:

- *Наставниот процес* - интеракцијата меѓу наставниците и учениците; однесување на учениците, приодот на наставникот кон учениците, давање повратна информација, правично однесување кон сите ученици, промовирање на мултикултурализам.

- *Искуствата на учениците од учењето* - каква е средината за учење; атамосферата, дали учениците се поттикнуваат да го искажат своето мислење, давање и преземање одговорност на субјектите и др.

- *Задоволување на потребите на учениците* – се вреднува дали се почитуваат различните потреби на учениците во наставата.

Подрачје бр.4: Поддршка на учениците

- *Севкупна грижа за учениците* - заштита од пушење, алкохол и дрога.

- *Следење на напредокот* - водење евиденција за индивидуалниот напредок на учениците.

Подрачје бр.5: Училишна клима

- *Училишна клима и односи во училиштето* - углед/имиџ на училиштето; кодекс на однесување; училишна клима; поведение и дисциплина во училиштето; партиципација на учениците во решавањето проблеми и донесување одлуки.

- *Промовирање на постигањата* - промовирање на личните постигања на учениците.

- *Еднаквост и правичност* - познавање на правата на децата; еднаков и правичен третман на сите ученици; прифаќање и промовирање на мултикултурализмот. (Индикатори за квалитет на работата, 2011: 6-9).

Од посоченото, може да се констатира дека во утврдените индикатори се поместени теми кои се однесуваат и се поврзани со остварувањето на воспитната работа. Ова е особено застапено преку подрачјата училишна клима, учење и настава и поддршка на учениците.

Овде ќе истакнеме дека истите овие подрачја се содржани и во самоевалуацијата, со тоа што при самоевалуацијата се проценуваат од страна на субјектите кои партиципираат во работата на училиштето.

Упатството за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници се применува при интегралната евалуација и содржи процедури врз основа на кои се врши вреднувањето.

Конкретно, вреднувањето на работата на секој наставник од страна на просветниот инспектор, се врши со помош на Инструмент за вреднување на исполнувањето на работните должности. Тој опфаќа три главни области:

- *Настава* (се вреднуваат начинот на реализација на наставата, примена на наставни средства, дидактички помагала, оценување на учениците и сл.)
- *Други воспитно-образовни должности* (планирање, организирање и реализација на воннаставни и слободни активности, професионално усовршување на наставникот, учество во реализирање проекти со учениците)
- *Опомени и дисциплински мерки* – се однесува на тоа дали на наставникот му се изречени вакви мерки.

Секој од наведените аспекти се бодира според јасно утврдени критериуми, врз основа на што се добива крајна оценка за работата на наставникот.

Последно на што ќе се осврнеме е Формуларот за следење на час. Во него детално е наведено кои аспекти се следат и ги содржи сите утврдени теми од подрачјата. Преку овој формулар се констатираат силните и слаби страни во работата на наставникот, потоа доколку е воочена, одредена добра пракса и се посочуваат клучни прашања за дискусија, односно давање повратна информација за наставникот чијшто наставен час се следи.

Одовде ќе констатираме дека во овој формулар се поместени прашања кои се тесно поврзани и се однесуваат на остварувањето на воспитната работа. Овде ќе издвоиме некои од темите кои се опфатени при следење на наставниот процес од страна на просветниот инспектор, како односите помеѓу наставникот и учениците, училишната клима со низа нејзини елементи, потоа како во конкретни услови се интегрираат општите цели на образованието, при што особено се става акцент на мултикултурализмот итн.

Врз основа на погоре посоченото, ќе констатираме дека преку работата на просветниот инспекторат воспитните аспекти се следат, а се вреднува остварувањето на работните обврски на наставниците, врз основа на утврдени стандардизирани објективни индикатори за мерење на квалитет.

Имајќи го ова предвид, ќе забележиме дека при вреднувањето на работата на наставниците, вниманието е првенствено насочено кон другите аспекти од работата на наставникот (како планирање на наставата, реализацијата преку примена на методи, средства и дидактичпки помагала), додека остварувањето на воспитната работа е на ниво на следење, односно утврдување на евентуални недостатоци и давање препораки за корегирање и/или унапредување. Поточно, воспитните аспекти се следат, но нивната реализација не се вреднува на начин како што тоа се врши за останатите аспекти во работата на наставникот.

Овде ќе се надоврземе на прашањето како директорот го вреднува остварувањето на воспитната работа на наставниците. Како што констатиравме, ова се остварува во рамки на редовните работни обврски на директорот, односно преку посета на часови при што директорот користи инструмент, изработен индивидуално, за оваа намена. Како што одговорија некои од испитаниците, овој аспект го вреднуваат и индиректно, преку други показатели, како што се разговор со учениците, родителите, следење на однесувањето на учениците и сл.

Сето ова нè наведува кон заклучокот дека вреднувањето на остварувањето на воспитната работа на наставниците е поразработено во работата на просветниот инспекторат, со помош на утврдените индикатори, стандардизирани инструменти и соодветни обрасци, додека пак се остварува релативно стихијно, односно е помалку јасно конципирано кај директорите. Но, притоа не треба да се занемари фактот дека остварувањето на воспитната работа е на ниво на следење и давање препораки и насоки, но директно не влегува во крајната оцена на работата на наставникот.

Одовде е и нашиот заклучок дека вреднувањето на реализацијата на воспитната работа на наставниците е застапено, но сè уште недоволно јасно утврдено и разработено, што е особено изразено кај директорите, заради што заклучуваме дека недоволно е осмислен концептот на вреднување на реализацијата на воспитната работа на наставниците. Следствено, заклучуваме дека последната, ***дваесеттата хипотеза се прифаќа.***

На крајот на ова прашање ќе ја посочиме веројатноста дека утврдениот пристап и воспоставен концепт на вреднување на работата на наставниците, се одразува значително врз ангажираноста на наставниците во овој сегмент од нивната работа.

Работејќи и егзистирајќи во услови во кои надворешната контрола и оценување се единствено мерило за проценување на квалитетот на работата на наставникот, воопшто не изненадува нивната насоченост кон поголем ангажман во реализирање на оние работни задачи кои конкретно се вреднуваат преку мерење на постигнатите резултати, а се услов за опстанок или напредок во наставничката професија. Притоа, не го занемаруваме фактот дека самата природа на воспитната работа, тешката мерливост на постигнатите резултати, како и долгорочниот период во кој тие се остваруваат, го отежнуваат самиот пристап и процес на вреднување. Сепак, ќе истакнеме дека го отежнува, но не и оневозможува истото, за што говорат и мноштвото на интензивни истражувања во поновиот период за вреднување на постигнувањето на афективни резултати.

Нашиот став е дека и покрај овие објективни услови, или можеби кажано потешкотии, секој наставник како поединец никогаш и во никакви услови не треба да дозволи да ја изгуби од вид својата визија, визијата на наставничката професија и истата да ја сведе на ниво на административна работа

IV. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕДЛОЗИ

Една од клучните компоненти која треба да придонесе во изградување на „Европа на знаење" како заедничко тежнеење на европските земји с образованието, а како централна фигура во постигнување на оваа цел се определува наставникот. Оттука, неминовно произлегува потребата од подготвување на квалитетни наставници кои ќе ги задоволат високите барања кои денес се поставуваат пред наставничката професија.

Од аспект на оспособување на квалитетни наставници, особено големо внимание се посветува на иницијалното образование на наставниците и континуираниот професионален развој. Нашиот интерес во овој труд беше насочен кон иницијалното образование на наставниците, а во однос на нивното оспособување за реализација на воспитна работа.

Може да кажеме дека во областа на иницијалното образование, Р.Македонија ги следи и е во чекор со најновите измени. Имено, барањата кои се поставуваат пред наставничката професија веќе се инкорпорирани во студиските програми на наставничките факултети, а се со цел изградување на квалитетен наставен кадар, подготвен да ги задоволи најновите и комплексни барања на професијата.

Овие барања пред сè, се однесуваат на подготовка на наставници кои ќе поседуваат подеднакво и знаења од соодветната наставна област и потребни педагошки знаења. Покрај тоа, од современиот наставник се бара задолжително познавање на странски јазик, работа и соодветна употреба на современи ИКТ во наставата и развиени способности за истражувачка работа, во насока на унапредување на наставната практика. Наставниците треба да поседуваат способности и вештини да ги запознаат индивидуалните особености на учениците и да создадат погодна средина и соодветни услови за нивен развој и напредок.

Она што нас особено нè интересираше и на што посветивме внимание во овој труд е оспособувањето на наставниците за остварување на воспитна работа. Конкретно, оваа проблематика ја истражувавме преку два аспекти: 1) каква е поставеноста на иницијалното образование на наставниците и колку е во функција на нивно оспособување за реализација на воспитната работа и 2) како наставниците ја остваруваат воспитната работа низ целокупниот воспитно-образовен процес.

Врз основа на добиените, анализирани и интерпретирани резултати од извршеното истражување, дојдовме до повеќе заклучоци и базирано на нив, наши видувања и предлози за можно идно надградување и унапредување на конкретната проблематика.

Во функција на испитување на општата цел на истражувањето и соодветните посебни цели, во продолжение ќе ги изнесеме добиените сознанија, групирани во следните целини:

1. Утврдување на програмската поставеност на концептот на иницијално образование на наставниците;
2. Утврдување на ставовите на студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование за значењето и важноста на воспитната работа и
3. Утврдување на начинот на реализација на воспитната работа преку наставните и вонаставните активности.

1. Утврдување на програмската поставеност на концептот на иницијално професионално образование на наставниците

❖ **Преку извршената анализа која имаше за цел да се утврди *концептот на иницијално образование на наставниците во Р.Македонија*, дојдовме до следните заклучоци:**

1. Идните наставници во Р. Македонија своето педагошко образование го стекнуваат на наставничките факултети или на други ненаставнички факултети со задолжително стекнување на Педагошка доквалификација. Постои усогласеност во однос на предметите кои се изучуваат и во нив поместените содржини, без поголеми разлики помеѓу факултетите и универзитетите на кои се образуваат или дообразуваат идните наставници.

2. Од извршената анализа на предметните програми, заклучокот е дека вниманието во подготовката на наставниците, особено на наставниците за средно образование е на подготовка за пренесување знаења во соодветната област, додека помалку се застапени педагошки предмети и преку нив соодветни содржини преку кои идните наставници ќе се подготват за наставничката професија и за реализација на воспитна работа.

3. Задолжителни педагошки предмети кои се изучуваат се Педагогија, Психологија и Методика по соодветниот наставен предмет. Основните знаења од областа на воспитната работа студентите ги стекнуваат првенствено преку изучување на предметот Педагогија, додека со одделни прашања од воспитната проблематика се запознаваат и преку другите предмети, но сепак притоа пристапот е парцијален и се однесува на многу мал дел прашања кои се однесуваат на наставничката професија или конкретно: личноста на наставникот, воспоставување комуникација наставник-ученик, потреба од индивидуализиран пристап кон ученикот и покажување грижа и разбирање за потребите и проблемите на учениците и сл.

4. Со промените во програмите за Педагошка доквалификација, значително е збогатена листата на изборни предмети, преку чие изучување им се овозможува на

идните наставници кои завршиле педагошки факултет, покрај основните знаења кои ги стекнуваат преку задолжителните предмети, да стекнат и пошироки знаења кои ќе им овозможат подобро запознавање на наставничката професија и разбирање на комплексноста и одговорноста што таа ја носи.

❖ **Од *компаративната анализа* извршена преку анализа на примерите на Финска и Франција произлегоа следните заклучоци:**

5. Во европските земји е забележителна тенденцијата на продолжување на траењето на студиите и подигнување на степенот на образование на наставниците на мастер ниво.

6. Во однос на конципираноста и содржината на програмите за иницијално образование на наставници, постојат разлики во примерите на Финска и Франција, наспроти Македонија. Тие се воочуваат во теоретската заснованост и во практичната подготовка на наставниците.

7. Посочените две земји нудат добри примери, кои доколку се соодветно прилагодени и правилно реализирани во наши услови, би можеле да дадат позитивни ефекти во насока на подобрување на иницијалното образование на наставниците. Овие можности ги согледуваме пред сè во поосмислено поставување и збогатување на праксата, во проширување на теоретските сознанија и посветување особено внимание на изградување идентитет на наставник кај студентите.

2. Утврдување на ставовите на студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование за значењето и важноста на воспитната работа

Втората посебна цел во нашето истражување опфаќаше две потесни цели: тестирање на знаењата на студентите и утврдување на ставовите на студентите и наставниците.

❖ Заклучоци за познавањето на студентите на содржини од областа на методика на воспитна работа

1. Извршеното тестирање на знаењата покажа дека, според определениот критериум според кој се вреднуваа знаењата, 70% од испитаните студенти освојија над 60% од вкупниот број на бодови.

2. Покрај квантитативната, беше извршена и квалитативна анализа која покажа дека студентите имаат доволно познавања на содржините кои се однесуваат на:

- смислата и целта на воспитната работа;
- прашања поврзани со личните особини на наставникот;
- воспоставување дисциплина;
- примена на пофалба и критика и

- можности за остварување воспитна работа преку воннаставните активности.

3. Има извесни недостатоци во знаењата, односно утврдивме дека делумни или недоволни се знаењата на студентите за:

- целината на воспитниот процес и неговите компоненти;
- методите и принципите на работа и
- прашања поврзани со воспоставување правилен однос помеѓу наставникот и ученикот.

4. Генералната констатација е дека познавањата на студентите на содржините од областа на воспитната работа се делумни, следствено на што делумно ја прифативме 4-тата хипотеза дека студентите не ги познаваат во доволна мера содржините од областа на методиката на воспитна работа.

➢ ***Разлики во знаењата на студентите според варијаблата пол***

5. Ги тестиравме и разликите во знаењата на испитаниците според варијаблите пол и факултет на кој студираат. Според варијаблата пол, утврдивме дека од вкупно 25 скорувани ајтеми на тестот на знаење, статистички значајна разлика постои кај 10. На 9 од нив подобри резултати имаат студентите од женски пол. Овие прашања се однесуваат на целта на воспитната работа, воспитниот процес и неговите компоненти, односот наставник-ученик, искажување емоции од страна на наставникот и неговата способност за емпатија, воспоставување дисциплина и методите на воспитна работа. Одделните заклучоци во однос на оваа варијабла се дека:

- кај женските испитаници знаењата се поцелосни и покомпактно поврзани во една целина, додека кај машките се фрагментирани односно, иако оваа категорија на испитаници имаат знаења за одделни испитувани аспекти, сепак истите тие не се доволно инкорпорирани во целината. Ова особено се однесува на компонентите на воспитна работа и нивната меѓусебна условеност и поврзаност во севкупноста на воспитниот процес.
- кај дел од испитаниците од машки пол послаби се резултатите на прашањата кои се однесуваат на емоционалните аспекти поврзани со воспитното делување на наставникот, конкретно на искажувањето позитивни емоции кон учениците и способноста за емпатија. Сметаме дека во идната воспитна практика, ова може во извесен степен негативно да се одрази и да се формира став за емоционално дистанциран и резервиран однос на наставникот кон ученикот.

6. Во однос на вкупниот број на бодови женските исто така постигнаа подобри резултати. Речиси 10% повеќе од нив (вкупно околу 70%) во однос на машките освојија над 60%, а исто така повисока е и добиената просечна вредност на освоени бодови. Врз основа на ова, 5-тата хипотеза ја отфрливме.

➢ ***Разлики во знаењата на студентите според варијаблата факултет***

7. Според варијаблата факултет на кој студираат студентите, од вкупно 25 ајтеми кај 14 се потврди постоење на статистички значајна разлика. Тие се однесуваат на смислата и целта на воспитната работа, нејзините компоненти, воспитниот процес,

односот наставник-ученик, искажувањето емоции и способноста за емпатија, употреба на критика, реализирање на воспитната работа надвор од наставата и методите на воспитна работа.

8. Добиените просечни вредности покажаа дека студентите од Музичката академија и Филолошкиот факултет имаат подобар просечен резултат (20.9, односно 20.6) во однос на студентите од ФФК и ПМФ (18.9). Ова се потврди и преку критериумот за освоени над 60% од вкупниот број на бодови, според кој повеќе од 80% од студентите од овие факултети го исполнуваат овој критериум, додека кај студентите од ФФК и ПМФ овој процент изнесува околу 55%. Врз основа на ова заклучивме дека постојат разлики во познавањето на содржините од областа на воспитната работа според факултетот на кој студираат студентите – идни наставници, на што следствено ја прифативме 6-тата хипотеза.

9. Бидејќи анализата на студиските програми покажа дека програмите на различните факултети се приближно слични, претпоставуваме дека причината за разликата во знаењата на студентите од различни факултети произлегува од други фактори. Како претпоставка за потенцијални, можни фактори кои би можеле да придонесат за овие разлики ги посочуваме:

- ◊ Сфаќањата или филозофијата на одделни факултети и институции или во рамки на нив поединци, во поглед на тоа за што треба да се оспособат студентите, односно дали предност се дава на пивно оспособување за пренесување знаења од соодветната струка или на подготовка за наставничката професија;
- ◊ Поголем број на студенти од женски пол, за кои претходно утврдивме дека имаат подобри знаења од испитуваната проблематика, на факултетите на кои студентите постигнаа подобри резултати во однос на машките, чиј број е поголем на факултетите каде вкупните резултати беа послаби и
- ◊ Влијанието на субјективни аспекти како интерес, мотивација и ангажман на секој студент индивидуално во совладување на предвидените содржини во програмите.

❖ Заклучоци за ставовите на студентите за значењето и важноста на воспитната работа

1. Резултатите од испитувањето на ставовите на студентите покажаа дека превладуваат позитивните ставови. Мнозинството испитаници воспитувањето на учениците го сметаат за важна и задолжителна обврска на наставникот која треба да се реализира преку наставата, но и надвор од неа.

- По прашањето за остварување на воспитните наспроти образовните задачи, приоритет се дава на реализацијата на образовните задачи.
- Во однос на прашањата за доменот на воспитно делување на наставникот, се утврди дека дури околу ¼ од испитаниците сметаат дека воспитувањето е обврска на

родителите и воспитното делување на наставникот го ограничуваат само на одредени проблематични ситуации.

2. Изразено позитивни се ставовите во однос на прашањето за наставникот како важна фигура во изградување на личноста на ученикот. Притоа, улогата на наставникот првенствено се набљудува низ призмата на неговата стручност, односно како наставник кој треба да пренесува знаења и да воспостави добри и квалитетни односи со учениците, додека во извесен степен помалку важност се придава на тоа како тој како личност влијае врз нивното формирање и изградување.

3. Во однос на ставовите за оспособеноста за реализација на воспитна работа, заклучокот е дека иако на прв поглед превладува позитивната слика, сепак од аспект на личната перцепција за степенот на оспособеност се покажа дека значителен дел од студентите сметаат дека се оспособени за реализација на воспитна работа, но не во доволна мера.

4. Овие резултати упатуваат кон потребата од поинаква конципираност на одредени аспекти во иницијалното образование на наставниците. Ова го согледуваме првенствено преку можноста за збогатување на содржините од областа на воспитната работа, како и давање поголем акцент на практичното оспособување.

5. Засновано на сите овие сознанија, генералниот заклучок е дека студентите имаат позитивни ставови за значењето и важноста на воспитната работа, врз основа на што ја прифативме 7-та хипотеза.

➢ ***Разлики во ставовите на студентите според варијаблите пол и факултет***

6. Во однос на разликите во ставовите според полот на студентите, заклучокот е дека дел од испитаниците од машки пол повеќе, за разлика од женските, придаваат важност на остварување на образовната компонента, а воспитното делување на наставникот го ограничуваат само на одредени проблематични ситуации. Друг аспект во однос на кој постојат разлики е важноста која се придава на општествениот углед на наставникот и истото е поизразено кај машките.

7. Според факултетот, утврдивме дека постојат разлики во однос на сфаќањето на доменот на воспитно делување на наставникот, при што неговото ограничување е поизразено кај студентите од ПМФ и ФФК.

- Во однос на разликите помеѓу испитуваните категории, издвојуваме дека студентите од Филолошки факултет, ПМФ и Музичка академија како најважни аспекти во работата на наставникот ја посочуваат реализацијата на образовната компонента, за разлика од студентите од ФФК кои поголема важност придаваат на воспоставување однос на релација наставник – ученик. На општетсвениот углед на наставникот најголема важност придаваат студентите од Музичката академија.

8. Врз основа на сите добиени резултати, констатиравме дека делумно се прифаќаат 8-та и 9-та хипотеза кои се однесуваат на разлики во ставовите помеѓу студентите од различен пол и факултет.

◊ Во однос на разликите во ставовите помеѓу студентите од различни факултети, ќе напоменеме дека инструментот кој беше користен во ова истражување ни овозможи да утврдиме постоење на разлики или сличности во ставовите по одредени прашања. Сепак, доколку би сакале да добиеме поконкретна слика за ставовите на студентите од одреден факултет, сметаме дека би биле потребни понатамошни истражувања со примена на други инструменти, како на пример интервју или анкета со прашања од отворен тип, преку кои би се дошло до квалитативно побогати сознанија кои би претставувале доволна научна основа за изведување на конкретни заклучоци. Во овој контекст ќе ги споменеме истражувањата на Pratt & Collins кои имале за цел да дадат одговор на прашањето дали студентите кои се подготвуваат да бидат наставници по природните науки наспроти оние во општествените или пак уметностите, имаат различни ставови во однос на пристапот кон наставничката професија. Цениме дека резултатите добиени од едно вакво истражување би довеле до сознанија корисни за унапредување и подобрување на студиските програми за образование на наставници, во зависност од наставната област за која се подготвуваат.

❖ Заклучоци за ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа

Ставовите на наставниците за значењето и важноста на воспитната работа ги испитувавме преку повеќе аспекти (смисла и цел на воспитната работа, реализација на воспитните наспроти образовните задачи, личноста на наставникот како фактор за остварување на воспитно делување), за кои дојдовме до следните сознанија:

1. Кај наставниците преовладува ставот дека смисла и цел на воспитната работа е изградување на карактерот и позитивни особини на личноста на учениците, со што тие се оспособуваат за работа и општествен живот. Сепак, во овој контекст дел од наставниците посебен акцент даваат на прагматичниот аспект, односно на подготовка на учениците за работа која ќе им овозможи стекнување општествен углед.
2. Наставниците сметаат дека реализирањето на воспитната компонента како дел од работните задачи на наставникот е задолжителна обврска, но сепак приоритет се дава на остварување на образовната компонента, првенствено на пренесување знаења.
3. Кај дел од испитаниците се воочува ограничување на доменот на воспитно делување на наставникот од два аспекти:

- Првиот се огледува во ставот дека воспитувањето е обврска на родителите, а дека наставникот воспитно треба да делува само во одредени проблематични ситуации.
- Вториот го наоѓаме во стеснување на воспитното делување, односно негово ограничување само во сферата на стекнување знаења или формирање на ставови и уверувања, без притоа да биде опфатено однесувањето, како реален показател на воспитаноста на ученикот. Со ова доменот на воспитно делување на

наставникот се стеснува и изедначува со остварувањето на образовната компонента.

4. Од аспект на личноста на наставникот како фактор во воспитното делување, особено е изразен ставот дека личните особини, начинот на однесување, општествениот углед и авторитет на наставникот имаат несомнено големо влијание.

5. Врз основа на добиените сознанија, генералниот заклучок е дека наставниците од средното образование имаат позитивни ставови за значењето и важноста на воспитната работа, со што во целост се потврди 10-тата хипотеза.

➢ ***Разлики во ставовите на наставниците според варијаблите пол, образование, наставен предмет и работно искуство***

6. Во нашето истражување посветивме внимание и на прашањето дали постојат разлики помеѓу испитаниците според посочените варијабли. Применетите статистички постапки покажаа дека статистички значајни разлики постојат:

- ✓ Според образованието – кај три прашања;
- ✓ Според наставниот предмет и работното искуство – кај две прашања и
- ✓ Според полот – нема разлики кај ниту едно прашање.

Утврдените разлики се однесуваат на подрачјата на воспитна работа, компонентите и целината на воспитниот процес, давање приоритет на пренесувањето знаења и пристапот на наставникот во воспоставување дисциплина и градење на авторитет.

◊ За секоја категориите во рамки на испитуваните варијабли дојдовме и до одредени поединечни заклучоци, кои би можеле да претставуваат карактеристики на одделните категории во рамки на секоја од варијаблите. Сепак, овде потенцираме дека во рамки на нашето истражување истите претставуваат повеќе воопштени сознанија, а не заклучоци, првенствено бидејќи посочените цели на истражувањето беа насочени само кон утврдување на тоа дали постојат разлики според испитуваните варијабли, но не и поконцизно да ги утврдат тие разлики. Затоа сметаме дека за истите да бидат во целост научно засновани, потребни се натамошни истражувања. Добиените сознанија се следните:

o Во однос на полот на испитаниците, воочивме дека кај дел од машките испитаници понагласен е ставот во однос на следното:

- воспитувањето е обврска на родителите, а наставникот воспитно треба да делува само во одредени проблематични ситуации;
- повеќе се нагласува воспитното делување во функција на оспособување на учениците за работа и стекнување општествен углед.

o Според наставниот предмет, наставниците кои предаваат општествени предмети повеќе ја истакнуваат важноста од подготовка за општествен живот, додека кај оние кои предаваат стручен предмет е понагласено оспособувањето за работа и

стекнување општествен углед. Исто така, кај сите реализацијата на образовната компонента е приоритет, а од останатите аспекти наставниците кои предаваат општествени и природно-математички предмети ја потенцираат важноста на воспитната компонента, а оние кои предаваат стручни предмети го истакнуваат односот наставник-ученик.

- Според варијаблата образование, кај наставниците со завршена доквалификација поизразено е, во однос на наставниците со завршен наставнички факултет, нагласувањето на важноста за пренесување знаења како приоритет во работата, како и залагањето дека меѓусебното почитување, довербата и заемната соработка се пат за градење на авторитет на наставникот и воспоставување дисциплина.
- Во однос на работното искуство на наставниците го воочивме следното:
  - наставниците со работно искуство до 5 години најголема важност придаваат на пренесувањето знаења и развивање умеења и навики кај учениците.
  - наставниците со работно искуство од 5-15 и од 15-25 години, во одреден степен повеќе во однос на другите придаваат важност на реализацијата на воспитната компонента.
  - кај наставниците со искуство над 25 години најсилно е изразен ставот за силното влијание и важност на угледот и авторитетот на наставникот, од аспект на воспитното делување врз учениците.

7. Сепак, бидејќи од сите испитувани прашања на многу мал број утврдивме постоење на статистички значајни разлики, генералниот заклучок е дека не постојат разлики во ставовите на испитаниците за значењето и важноста на воспитната работа според испитуваните варијабли. Следствено на ова, 11-тата хипотеза ја потврдивме, а 12, 13 и 14-тата ги отфрливме.

8. Во однос на оспособеноста на наставниците за остварување на воспитна работа, заклучокот е во насока на преовладување на ставот дека наставниците генерално сметаат дека се доволно оспособени, но притоа посебен акцент се става на потребата од постојано надградување.

❖ Разлики во ставовите помеѓу студентите и наставниците

1. Преку посебна задача на истражувањето, тестиравме дали постојат разлики во ставовите помеѓу студентите од наставничките факултети и наставниците од средното образование. Констатиравме дека постојат разлики во однос на ставовите за значењето и важноста на воспитната работа, врз основа на што ја прифативме 15-та хипотеза.

2. Заклучокот е дека наставниците генерално придаваат поголема важност на различните аспекти од воспитната работа. Ова е особено евидентно во однос на поширокото сфаќање на воспитното делување и повисокото вреднување на улогата на наставникот во изградување на личноста на ученикот. Нашиот заклучок, базиран на овие сознанија е дека ваквата разлика произлегува и е резултат на искуството и

секојдневната пракса на наставниците која доприносува воспитната работа да се перцепира во целина, притоа разбирајќи ја нејзината комплексност, но и позитивните придобивки кои ги носи. Студентите, иако имаат знаења и позитивни ставови сепак, сметаме дека, како резултат на сеуште нестекнатото практично искуство кое би им овозможило јасно согледување на конкретните резултати од воспитното делување, сè уште не ја согледуваат во целост и во размери во кои е тоа потребно, важноста на воспитната работа.

◊ На крајот од заклучоците за оваа посебна цел од нашето истражување, ќе констатираме дека преовладуваат позитивните ставови во однос на значењето и важноста на воспитната работа и кај студентите и кај наставниците. Сепак, како што посочивме постојат и одредени недостатоци за кои претпоставуваме дека во одредена форма може да се јават и манифестираат преку конкретната реализација, односно остварување на воспитната работа. Токму прашањето како се реализира воспитната работа беше предмет на интерес на третата определена посебна цел на нашето истражување.

3. Утврдување на начинот на реализација на воспитната работа преку наставните и воннаставните активности

Тргнувајќи од мноштвото на можности за остварување на воспитна работа низ целокупниот воспитно-образовен процес, нејзината реализација ја испитувавме преку наставните и вонаставните активности.

❖ Остварување на воспитната работа преку наставата

Конкретното остварување на воспитната работа го испитувавме преку следните аспекти: планирање, примена на методите на воспитна работа, односот што наставникот го гради со учениците и пристапот на воспоставување дисциплина.

1. Од добиените резултати дојдовме до заклучокот дека наставниците реализацијата на воспитна работа најчесто ја поврзуваат со предвидените содржини во наставните програми и многу често, тесно ја ограничуваат на истите. Иако поголемиот дел се изјаснија дека ја планираат нејзината реализација, сепак ¼ имаат изразено незаинтересиран став кон воспитната проблематика, со тоа што се изјаснија дека воспитна работа остваруваат по потреба, стихијно и непланирано или пак воопшто не реализираат. Најчест изговор за ваквиот индиферентен однос е дека во содржините по одделните предмети не се застапени адекватни воспитни содржини.

2. Во однос на методите на воспитна работа, заклучокот е дека тие најчесто се во функција на остварување на наставата, преку насоченост кон градење на работни, културни и хигиенски навики на учениците и одржување на ред и дисциплина преку кои се создаваат услови за работа, а кои директно го условуваат квалитетот на работата на наставникот. Иако ги користат сите методи, сепак најчесто применувани се методите

на вежбање и навикнување и на поттикнување, а значително поретко методите на убедување и уверување и на спречување. Во однос на примената на одделните методи, заклучокот е следниот:

- Најчесто се применува методот на вежбање и навикнување, што претпоставуваме дека произлегува од директната условеност на квалитетот и успехот во работата од навиките на учениците.
- Недоволно се искористуваат можностите на методот на убедување и уверување, особено имајќи ја во предвид можноста за проширување на воспитното делување надвор од наставните содржини, со соодветна негова примена и поттикнување на учениците за пошироко сфаќање, но и поврзување на сопствените сознанија и сфаќања со пошироките општествени случувања, во насока на нивно изградување како целосни личности.
- Во однос на методите поттикнување и спречување и соодветните средства, најчесто застапена е пофалбата, а опомената се користи како предупредувачко средство пред примена на казна. Критиката е исто така застапена, но со различна зачестеност, додека најретко се применува оценката како средство за „педагошки поттик или казна".

Сепак, општиот заклучок е дека недоволно се искористуваат можностите за воспитно делување преку примена на соодветните методи и средства на воспитна работа, што е најизразено во однос на методот на убедување и уверување.

3. Во врска со релациите наставник - ученик, наставниците особено придаваат значење на градење на меѓусебните односи со учениците, со посебен акцент на правичност кон сите ученици и заедничка доверба. Индивидуализираниот пристап се смета за неопходен, но сепак постои и еден дел наставници според кои ова е непотребно или невозможно, првенствено заради големиот број ученици. Овие наставници поголемо значење придаваат на работната атмосфера и дисциплината.

4. Преовладува позитивен пристап во однос на воспоставувањето дисциплина, заснован на демократско раководење, постигнување заеднички договор и соработка во поставување правила на однесување и придржување кон нив. Искуствата на наставниците покажуваат дека најчестите причини за недисциплина потекнуваат од учениците (невоспитаност, некултурно однесување, непочитување на авторитети, незаинтересираност) или од наставниците (недоволна подготовка, монотоност, попустливост, селективен пристап кон учениците). Во ситуации на недисциплина, наставниците користат низа на мерки и средства како што се: опомена, предупредување, укажување, забрана, казна и сл., но со постепена градација во нивната употреба од поблаги кон построги.

5. Следствено на сето ова, се покажа дека низ практиката наставниците создале, условно кажано, свои „рецепти" или практики кои претставуваат насока, патоказ и им помагаат во остварувањето на воспитната работа, обезбедувајќи нејзина успешност. Преку нив, како најзначајни се истакнуваат односот што наставникот го воспоставува со ученикот и личноста на наставникот и неговото однесување.

❖ Остварување на воспитната работа преку воннаставните активности

6. Од аспект на остварување на воспитната работа преку воннаставните активности, заклучокот е дека само половина од наставниците организираат и учествуваат во воннаставни активности. Притоа, присутна е негативна тенденција која покажува дека колку повеќе се зголемува личната ангажираност во реализацијата на ваквите активности, толку повеќе се намалува процентот на наставници кои земаат учество.

◊ Имајќи го предвид фактот дека во земјите со особено развиени образовни системи големо внимание се дава на воннаставните активности, со тоа согледувајќи ги потенцијалните можности кои тие ги нудат од една страна, за квалитетен развој на личноста на учениците и од друга, нивно поефикасно поврзување со поширокаta средина и подготовка за активна партиципација во општествениот живот, станува јасно дека овој сегмент претставува еден вид „хендикеп" во нашиот воспитно-образовен систем.

7. Генералниот заклучок е дека иако кај поголем дел од испитаниците постои позитивен став и пристап во реализацијата на воспитната работа, сепак постојат извесни ограничувања, кои се воочуваат во недоволната ангажираност и неискористување на сите можности за воспитно делување. Ова е особено забележително во неколку сегменти:

- ✓ Ангажманот во остварување на воспитната работа најчесто се ограничува на наставата и предвиденото во наставните содржини и притоа не се користуваат богатите и широки можности за воспитно делување кои постојат надвор од нив, односно пошироко во општествената средина. Со ова, реализирањето на воспитните задачи е подредено на реализацијата на образовните.
- ✓ Воспитните делувања, со примена на соодветните методи и средства на воспитна работа, најчесто се насочени кон изградување и формирање на работни и културни навики на учениците, како услов за нормално одвивање на наставата, додека постои недостаток од систематски, планиран и целосно осмислен пристап во изградување на личноста на учениците, преку континуирано и систематско делување врз формирање на лични особини, квалитети, ставови и мислења кај учениците.
- ✓ Занемарена е можноста за примена на современите учења и новите сознанија во воспитната практика, кои би овозможиле и придонеле во насока на нејзино постојано збогатување и унапредување, а со крајна цел подигнување на квалитетот на целокупниот воспитно-образовен процес.

Следствено на ова, заклучуваме дека наставниците делуваат воспитно, но во ограничен домен и притоа не ги искористуваат во целост можностите за воспитна работа. Ангажираноста на наставниците во поглед на остварување на воспитната

работа е „ограничена", односно е во рамки на оние граници во кои се задоволуваат основните барања за воспитно делување на наставници. Но, со ова не се искористуваат во целост сите можности и потенцијали за воспитно делување, со што станува јасно дека постои недостаток на иницијатива за посистематски пристап во реализацијата на воспитната компонента и остварување на посодржајна и квалитативно побогата воспитна работа, која би придонела кон целосен вредносно оплеменет развој и формирање на учениците.

8. Одовде, констатираме дека се прифаќа 16-тата хипотеза која гласи дека наставниците од средното образование во недоволна мера се ангажираат во реализацијата на воспитната работа во рамки на наставните активности и воннаставните активности.

9. Важен аспект на кој исто така се осврнавме е и вреднување на остварувањето на воспитната работа од страна на наставниците. Ова прашање го испитувавме преку анализа на соодветна документација и законски одредби, како и со анкетирање и интервјуирање на педагози, директори и просветен инспектор, задолжени за следење и вреднување на работата на наставниците.

o Добиените заклучоци беа во насока на прифаќање на хипотезата дека педагозите и директорите имаат позитивен став во однос на начинот на кој наставниците ја реализираат воспитната работа. Нивната работа позитивно се оценува, но притоа постојано се истакнува дека е потребно да се даде поголем акцент на остварување на воспитната, споредено со образовната компонента, како и дека е потребно постојано усовршување на наставниот кадар во овој сегмент. Сепак, се издвојува и една друга димензија во ставовите на испитаниците, а тоа е дека дел од наставниците во рамки на нивните наставнички колективи недоволно се ангажираат во остварување на воспитната работа, се немотивирани и пасивни, со што се потврди нашиот претходен заклучок дека дел од наставниците не се ангажираат во остварување на воспитната работа.

o Во однос на Просветниот инспекторат, заклучокот е дека воспитните аспекти се следат преку детектирање на евентуални недостатоци и давање препораки за унапредување или корегирање, но сепак при вреднувањето на работата на наставникот вниманието првенствено е насочено кон остварувањето на другите аспекти, поврзани со остварување на образовната компонента.

10. На крајот, ќе заклучиме дека врз основа на добиените резултати и извршената анализа и интерпретација, од вкупно 20 поставени хипотези, 15 хипотези се прифатени, од кои 11 се целосно, а 4 делумно прифатени. Наспроти ова, 4 хипотези се целосно отфрлени, а 1 е делумно отфрлена. Следствено на ова, ***ДЕЛУМНО ЈА ПОТВРДУВАМЕ*** поставената општа хипотеза дека поставеноста на концептот на иницијално образование на наставниците не ги оспособува наставниците во доволна мера за реализација на воспитната работа.

Причината за делумно потврдување на поставената општа хипотеза ја темелиме на фактот дека во поставеноста на иницијалното образование на наставниците, веќе

постојат и се воспоставени позитивни практики и искуства кои даваат солидна основа за квалитетна подготовка на идните наставници, но сепак, како што востановивме постојат и неколку прашања за кои, засновано на заклучоците до кои дојдовме и состојбите кои ги констатиравме, ги посочуваме како критични точки во областа која е наш предмет на интерес. Тие се однесуваат на следното:

- **Во однос на иницијалното образование**
  - ✓ Недоволно познавање на одделни содржини од областа на методиката на воспитна работа кај студентите;
  - ✓ Ставот на студентите и наставниците дека нивната оспособеност за реализација на воспитната работа не е на доволно задоволително ниво;
- **Во однос на конкретната воспитна практика**
  - ✓ Стеснување на доменот на воспитно делување во воспитната практика и недоволниот ангажман во остварување на воспитната работа преку наставните и воннаставните активности и
  - ✓ Поставеноста на концептот на вреднување на воспитната работа на наставниците.

Овие прашања ги посочуваме како критични бидејќи сознанијата до кои дојдовме посочуваат дека истите се рефлектираат негативно врз конкретната воспитна практика, но и пошироко во целокупната воспитно-образовната работа.

Имено, поаѓајќи од недостатоците кои ги воочивме во однос на одредени аспекти на воспитната работа кај ставовите на наставниците, потврдивме дека истите се рефлектираат во практиката. Ова е особено евидентно во однос на сфаќањето на доменот на воспитно делување на наставникот, кое од една страна се ограничува на наставата, а од друга се прави разграничување помеѓу обврска на наставникот наспроти должност на родителот. Имајќи го предвид континуитетот на процесот знаења – ставови - делување, не е тешко да се претпостави и дека ваквите ставови на наставниците и констатираните нецелосни знаења на студентите за одредените аспекти на воспитната работа, ќе се манифестираат во идина како недоволен ангажман во остварувањето на воспитната работа. Затоа, квалитетното иницијално образование претставува почетното скалило, основата на која се темели квалитетот во овој цикличен процес кој пак, гледано во пошироки рамки треба да допринесе кон повисок квалитет на воспитно-образовниот процес.

Во контекст на оспособувањето на идните наставници за остварување на воспитната работа, од суштинска важност е преку иницијалното образование да им се овозможи на студентите да ги стекнат потребните знаења, вештини и компетенции, што треба да претставува основа за изградување јасна слика за одговорностите и обврските кои со себе ги носи воспитувачкиот позив и наставничката професија.

Прашањето за оспособеноста на наставниците за реализација на воспитна работа, покрај со иницијалното образование, е поврзано и со професионалниот развој и усовршување. Токму за овие две прашања за кои веќе посочивме дека се определуваат

како клучни прашања поврзани со наставничката професија, а во насока на нивно поврзување, се и нашите сознанија и согледувања. Доколку тежнееме кон градење на квалитетен образовен систем, постојаното учење, редовно консултирање стручна литература, постојаното проширување и збогатување на интересите на секој наставник одделно, претставуваат императив за напредок. Во овој контекст, во денешни услови не смее да се дозволи, како што утврдивме консултирањето стручна литература да биде само по потреба, туку треба да претставува секојдневна лична потреба и тежнеење за индивидуален развој.

Оспособеноста на идните наставници за реализација на воспитната работа треба да им овозможи сите свои знаења, вештини, потенцијали и капацитети да ги применат, со цел да ги искористат сите можности за воспитно делување врз учениците – воспитаници.

ПРЕПОРАКИ

Врз основа на добиените резултати и изведените заклучоци, се и нашите водечки размислувања и препораки во однос на поставеноста на иницијалното образование на наставниците. Овие препораки и предлози сметаме дека би придонеле кон збогатување и унапредување на квалитетот на процесот на оспособување на идните наставници за остварување на воспитната работа. Тие се следните:

- ***Проучување на воспитанието и образованието на пошироки научни основи, односно од педагошки, филозофски, психолошки, социолошки и антрополошки аспект***

Наставниците покрај широките знаења од својата наставна област и знаења од областа на педагогијата, треба да имаат познавања и од останати блиски општествени науки, кои ќе им овозможат проучување на воспитанието и образованието како од педагошки, така и од филозофски, психолошки, социолошки и антрополошки аспект. Ваквите сознанија ќе им овозможат да ја увидат поврзаноста и меѓусебната условеност на воспитно-образовниот процес со останатите општествени чинители и фактори, што ќе придонесе потемелно да се запознаат со особеностите на воспитно-образовниот процес, подлабоко и посуштински да ги разберат смислата на воспитанието и образованието и одговорноста на наставничката професија. Вакви широки познавања треба да стекнат сите идни наставници, без разлика дали завршиле наставнички или ненаставнички факултет. Еден од начините за остварување на ваков пристап е преку проширување и збогатување на листата на изборни предмети.

- ***Изучување на Методика на воспитна работа***

Имајќи го предвид значењето на воспитната работа и подеднакво важната потреба за остварување на воспитната исто како и на образовната компонента, неминовно се наметнува потребата од изучување на Методика на воспитна работа, како посебна наставна дисциплина. Бидејќи воспитната работа се остварува преку наставата по сите наставни предмети, сметаме дека е потребно изучување на Методиката на воспитна работа како предмет за сите идни наставници, без разлика дали своето педагошко образование го стекнуваат на наставнички факултет или преку дополнителна Педагошка доквалификација, односно дали ќе предаваат општообразовни или стручни предмети. Во досегашната практика, како што утврдивме овие содржини се изучуваат во рамки на предметот Педагогија и тоа најчесто на теоретско рамниште. Цениме дека нивното содржинско збогатување би допринело до поголема афирмација на воспитната компонента и понагласено залагање за нејзино остварување.

Во оваа насока сметаме дека Методиката на воспитна работа треба да биде подеднакво застапена и низ теоретската настава и преку предвидената пракса. Одовде произлегува и препораката дека, соодветно на примерот на останатите методики по соодветните наставни предмети за кои е предвиден одреден фонд на часови за практична настава, истото би требало да биде применето и за Методиката на воспитна работа. Оттука, ова прашање е најтесно поврзано со праксата.

- ***Реализирање на пракса***

Во истражувањето се издвојија два индикатори кои укажуваат дека клучен аспект кон кој треба да бидат насочени идните напори за унапредување е праксата.

Имено, утврдената позитивна состојба во однос на знаењата и ставовите на студентите, не беше констатирана во случајот на оспособеноста за практична реализација на воспитна работа, од што произлезе заклучокот дека единствена алка која недостасува во целината е праксата. Исто така, ова е и главниот сегмент кој се издвојуваше во двата примери на компаративната анализа.

Соодветно, во оваа насока е и ставот дека е неопходна поинаква поставеност на праксата во рамки на иницијалното образование, која треба да биде да биде суштински и концепциски збогатена и соодветно, поорганизирано и доследно спроведена, со цел постигнување повисок квалитет во оспособување на идните наставници за остварување на воспитна работа.

Сметаме дека збогатувањето на практичниот дел би можело да се реализира преку посебен фонд на практични часови наменети за Методика на воспитна работа или во склоп на практичните часови за одделните методики по соодветните наставни предмети, во рамки на кои би се одредил посебен, но задолжителен дел наменет за подготовка за остварување на воспитна работа. Ова, дури и по примерот на Финска кој се однесува на изградување на етичките вредности и одговорност на студентот како иден воспитувач и наставник, би можело да носи одреден број ЕКТС кредити.

Во текот на наставната пракса, оспособувањето за реализација на воспитна работа би требало да опфаќа поставување на воспитни цели и нивна конкретизација преку соодветни воспитни задачи, утврдување на најпогодните методи и средства за нивно остварување и соодветно вреднување на воспитните резултати.

Низ праксата по соодветните наставни предмети воспитниот аспект би требало да опфаќа анализа на воспитните елементи кои студентите ги воочиле при реализираните опсервации, разговор со менторот за начинот на реализација на воспитната работа, применетите методи и средства, воспоставувањето дисциплина, односот на наставникот со учениците, индивидуализираниот пристап на наставникот кон секој ученик одделно, почитување на личните, индивидуални особености на учениците, воспоставување комуникација, стилот на раководење на наставникот, негови лични особини и сл.

Ваквиот пристап ќе овозможи студентите да добијат појасна и конкретна претстава за тоа што опфаќа воспитната работа на наставникот, односно ќе им овозможи теоретските знаења да ги применат во пракса. Секако дека во овој процес значајна улога има менторот кој треба да ги води студентите и да ги насочи најпрво да ги воочат, а понатаму и да ги анализираат постапките на наставникот чијшто час го опсервираат, со цел да се оспособат и самите за конкретна реализација. Со ова, воспитната работа нема да биде нешто што е апстрактно и општо, туку ќе биде конкретно и јасно одредено. Ваквиот пристап во подготовката на идните наставници за остварување на воспитна работа, од нејзино планирање па сѐ до реализација и вреднување, би претставувал една заокружена целина. Самото определување на одреден број на кредити, ги обврзува и студентите и наставниците-ментори на посистематски пристап во подготовката и оспособувањето на идните наставници за воспитна работа.

- ***Изградување на идентитет на наставник***

Прашањето за изградување на идентитет на наставник треба да биде проткаено низ целокупното иницијално образование на наставниците. Неговата суштина е кај студентите да се изгради идентитет на наставник, како дел од личниот идентитет.

Сепак, како што утврдивме, во постоечките студиски програми иако се застапени содржини кои се однесуваат на оваа проблематика, сето тоа е недоволно систематизирано и парцијално, односно најчесто опфаќа кратко набројување на пожелните особини кои треба да ги поседува наставникот и на неговите задачи во реализацијата на воспитно-образовниот процес. Посистематскиот и целосно осмислен пристап би придонел во сеопфатно запознавање на студентите со сите аспекти на наставничката професија, како одговорна, возвишена и креативна професија.

Притоа, целта треба да биде во насока на формирање слика кај студентите за себе најпрво како идни наставници, а потоа како филолози, биолози, хемичари и сл. Оправданоста на ваквиот пристап произлегува примарно од фактот што овие студенти се подготвуваат за професијата наставник.

Дури и по посочениот пример од компаративната анализа, ова би можело да се реализира преку изучување на посебен предмет, кој би опфаќал обработка на важни прашања кои се поврзани со професијата наставник, воспитувачкиот позив и личните особини и вредности на наставникот, а чија цел би била изградување на идентитет на наставник.

Во оваа насока, сметаме дека е потребно вниманието да се насочи кон два аспекти:

- ✓ **Наставникот како личност** – преку развивање на позитивни карактерни и морални особини на наставникот, како пример и модел во изградување на личноста на ученикот бидејќи, како што веќе утврдивме, поседувањето лични квалитети е неопходен услов кој овозможува наставникот да биде добар воспитувач. Како што истакнува и Самоловчев (1984) оспособувањето на наставниците за воспитно делување покрај знаења, подразбира и „интериоризација на сите оние вредности за кои ќе се воспитува и ќе се изградува личноста на младиот човек, на сите негови сили но, во еднаква мера и субјективно доживување и обликување на различните социјално-воспитни ситуации, со кои се среќаваат и ги создаваат младите личности". (Самоловчев, 1984: 111)

Овде би сакале да посочиме на една, би можеле да кажеме ситуација или појава, а тоа е „судирот" помеѓу знаењата кои студентите ги стекнуваат преку иницијалното образование и влијанието на претходно стекнатите ставови или во минатото доживеани лични искуства на релација наставник-ученик кои, иако можеби несвесни, сепак се рефлектираат. Во оваа смисла, процесот на иницијално образование треба да им помогне на студентите преку надминување на вакви конфликти да создадат своја филозофија за наставничката професија и свој единствен препознатлив стил.

- ✓ **Наставникот како професионалец** – овој аспект се однесува на изградување свест за важноста на наставничката професија во поширок општествен контекст, имајќи ги предвид одговорноста и значењето на оваа професија, како и предизвиците кои се поставуваат пред неа.

Во овој контекст сметаме дека е клучно да се нагласи одговорноста на секој наставник во неколку домени и тоа:

- Одговорност во однос на изградување на личноста на ученикот;
- Одговорност за сопствениот професионален развој, односно професионално и лично усовршување и
- Одговорност на секој наставник како поединец да даде придонес во севкупниот општествен напредок, првенствено преку промовирање на целите во воспитанието и образованието.

Сепак ќе напомнеме дека ваквото разграничување е само условно, бидејќи со него сакаме да ја потенцираме важноста на двата аспекти, кои заедно во една целина го претставуваат богатството на наставникот – воспитувач.

На крај ќе заклучиме дека покрај тоа што иницијалното образование ги подготвува идните наставници да бидат стручњаци во својата област, подеднакво важна и неопходна е и нивната подготовка за наставничката професија, преку прифаќање на сите нејзини обврски и одговорности и особено, подготовката за воспитувачкиот позив, преку оспособување за плански осмислено, систематско и доследно воспитно делување.

Перцепирањето и согледувањето на наставничката професија во поширок општествени рамки, каде притоа постојано ја имаме во предвид...видик нејзината улога во остварување на целите на воспитанието, како доживотното учење, мултикултурализмот и глобалното образование, кои придонесуваат кон поголем општествен развој и напредок на глобално ниво, овозможува нејзино јасно согледување низ призмата на меѓусебна поврзаност на индивидуалното и глобалното/ општественото. Токму во ова и се согледува тоталитетот на наставничката професија

Единствено со ваков комплексен пристап кај идните наставници ќе се поттикне личната посветеност, чувањето и залагањето за идеалите на наставничката професија, што ќе придонесе за нејзино сочувување на пиедесталот на најзначајните и клучни за човештвото професии.

Литература

1. Alber, R., (2011). *Ten Tips for Classroom Management.* Retrived May 24, 2015 from www.edutopia.org http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539390.pdf
2. Ангелоска – Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието.* Битола: Киро Дандаро.
3. Атанасов, Ж. (2000). Възпитанието като социален феномен. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (50-65) София: Аскони-издат.
4. Атанасов, Ж. (2000). Хуманизмът, цялостността и хармонията на човека-цел на възпитанието. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (66-77) София: Аскони-издат.
5. Bakovljev, M., (1989). *Osnovi pedagogije.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Баракоска, А. (2013). *Општа педагогија*, Скопје: Филозофски факултет.
7. Белевска, Д. (2009). *Психологија за менаџери.* Скопје: Универзитет за туризам и менаџмент.
8. Berkowitz, M.W., & Bier, M.C. (2005). *What Works in Character Education: A research-driven guide for educators.* Washington: Character Education Partnership. Retrived June, 01, 2015 from www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf
9. Berman, N., Hornbaker, G., & Ulm, A., (2000). *A Study of Student's Disruptive Behaviors and a Lack of Respect for Authority and peers with Middle School Students.* Chicago: St. Xavier University & Skylight Professional Development. Retrived May 24, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444734.pdf
10. Блантова, А., Иванова, Р. (2003). Цялостен модел на възпитателни съдържания. Во Радев, П. (уред) *Педагогика* (82-94) Пловдив: Издателска къща „Хермес".
11. Блантова, А. (2003). Форми на възпитание. Во Радев, П. (уред) *Педагогика* (131-140) Пловдив: Издателска къща „Хермес".
12. Blazer, C. (2006). Global education: What the Research Shows. *Sr. Research Analyst.* Vol. 0604, 1 – 15. Retrieved June, 2, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541082.pdf
13. Bohlin, R.M. (1998). The affective Domain: A Model of Learner-Instruction Interactions. *20 Annual Proceedings of Selected Research and Development Paper* Presentation at the 1998 Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology.
14. Brandom, A. (2007). Citizenship and citizenship education. In Dillon., J., & Maguire, M. (Eds.), Becoming a Teacher Issues in Secondary Teaching (*3th edition).* Milton Keynes: Open University Press. Retrived June 02, 2015 from http://www.alrashed-alsaleh.com/uploads/posts/8594cbf381727759ee26d1f358b6812a.pdf.

15. Братанић, М. (1985). Одгој као интеракцијско-комуникацијски процес, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (546-549). Београд: Просветни преглед.

16. Bratanić, M., (1993). *Mikropedagogija.* Zagreb: Školska knjiga.

17. Brennan, R., Dworak, J., & Reinhart, S., (2002). *Using Positive Discipline To Reduce Disruptive Classroom Behaviors.* Chicago: St. Xavier University and Skylight Field Based Master's Program. Retrived May 24, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465928.pdf.

18. Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000) Green Paper on Teacher Education in Europe, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Retrived August, 18, 2014 from http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf

19. Bukvić, A. (1981). *Načela izrade psiholoških testova.* Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.

20. Буровић, Р. (уред) (1985). Огледи и искуства Бр.3 Васпитни рад у школи, Саветовање на Златибору 16-17 маја 1985, Београд: Просветни преглед.

21. Cotton, K. Developing Empathy in Children and Youth. *School Improvement Research Series.* Retrieved June 2, 2015 from http://educationnorthwest.org/sites/default/files/developing-empathy-in-children-and-youth.pdf.

22. Child, D. (2004). *Psychology and the Teacher* (Seventh edition), London, New York: Continuum.

23. Chong, S., & Horn Mun, C. (2010). A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3) Article 1.

24. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj.* Zagreb: Persona.

25. Cohen, J.H., & Amidon. E.J. (2004). Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style?. *The Journal of Educational Research*, 97(5), 269 – 280. DOI:10.3200/JOER.97.5.269-280

26. Collins, J. (2000). *How do Perspectives on Teaching Vary across Disciplinary Majors for Students Enrolled in Teacher Preparation.* Retrieved May 24, 2015 from http://www.valrc.org/courses/adults%20shortcourse/Collins_How%20Do%20Perspectives%20Vary.pdf

27. Чернев, С. (2000). Възпитателен процес. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (78-104) София: Аскони-издат.

28. Чернев, С. (2000). Самовъзпитание на личноста. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (105-121) София: Аскони-издат.

29. Delibašić, R. (1984). Raskorak izmedu proklamovanog I očekivanog: prepreka u ostvarivanju vaspitne funkcije škole. Bo Pivac, J. (ured) *Vaspitna funkcija škole* (30-36) Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

30. Димитров, Л., Атанасов, Ж., Бижков, Г., Рангелова, Е., Чернев, С., Попов, А., Димитрова, Г. (2000). Теория на възпитанието. София: Аскони-издат.

31. Димитров, Л. (2000). Общи основи на теорията на възпитанието. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (11-49) София: Аскони-издат.

32. Димитрова, Г. (2000). Общуването като възпитателен феномен. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (122-137) София: Аскони-издат.

33. Djui, Dž. (1966). Vaspitanje i demokratija, Cetinje: Obod.

34. Џјуи, Џ. (1937). *Школа и друштво*. Во Ванлић, М., & Поповић, С. (Уред.). Савремена педагошка библиотека. Београд: издавачка књижара „Рајковић".

35. Доналдсон, Г. (2013). Професионалец за XXI век, Во Видовиќ, В. & Велковски, З. (уред) *Наставничката професија во XXI век*, (13-24). Белград: Центар за образовне политике.

36. Достанић, Р. (1985). Наставник-чинилац васпитног рада у школи, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (79-90). Београд: Просветни преглед.

37. Ђорђевић, Б. (1985). Програмирање васпитног рада школе, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (40-59). Београд: Просветни преглед.

38. Đordević, J., & Potkonjak, N. (1986). *Pedagogija.* Beograd: Naučna kniga.

39. Franković, D., Predrag, Z., & Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb: Matica hrvatska.

40. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Heart.* New York: Continuum.

41. Pavišič. S.G. (2005). Modeli razredne discipline. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

42. Glasgow, N.A., & Hicks, C.D. (2003). *What Successful Teachers Do: Research-Based Classroom Strategies for New and Veteran Teachers*, Calofornia: Corwin press, Inc.

43. Glasser, W. (1990*). Kvalitetna škola/ škola bez prisile*. Zagreb: Educa.

44. Glasser, W. (1993). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

45. *Global Citizenship Education* (2014). Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. UNESCO.

46. Goleman, D. (2008). The secret to success. *Education Digest 74*(4), 8–9. Retrieved May 24, 2015 from http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer

47. Gossen, D.C., (1994). *Restitucija – preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea,

48. Гордон, Т. (2001). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.

49. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education, *CASE Network Reports*, No. 87, ISBN 978-83-7178-497-2 Retrieved June, 14, 2014 from http://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf

50. Хавелка, Н. (1985). Вредновање васпитног рада, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (60-78). Београд: Просветни преглед.

51. Isaacs, G. (1996). Bloom's tahonomy of educational objectives, Teaching and Educational Development Institute, Retrived March, 03, 2015 from http://kaneb.nd.edu/assets/137952/bloom.pdf

52. Иванова, Р. (2003). Интенционално възпитание. Во Радев, П. (уред) *Педагогика* (78-81) Пловдив: Издателска къща „Хермес".

53. Ivanović, Z. (2011). *Metodologija znanstvenog istraživanja.* Kastav: Saiva

54. Јовиќ, Б. (2005). *Современо училиште, избор или потреба.* Скопје: Просветен работник.

55. Јусовиќ, Р. Р., Видовиќ, В. В. & Граховац, М. (2013). Рамка на наставнички компетенции – пристапот АТЕПИЕ, Во Видовиќ, В. & Велковски, З. (уред) *Наставничката професија во XXI век,* (24-40). Белград: Центар за образовне политике.

56. Кенинг, Н. (2008). *Квалитативни методи на истражување.* Скопје: Филозофски факултет.

57. Kimberly, V.A., & Duane, H.A. (2003). Character Education: What Counselor Educators Need To Know. ERIC/CASSS ED475389 2003-06-00 Digest www.eric.ed.gov.

58. Kirkwood, T.F. (2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities, *Social Studies, 92(1), 10 – 16.*

59. Коменски, Ј.А. (1954). *Велика дидактика.* Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србија.

60. Копровски, Љ., Петроски, Б. (1986) *Педагогија.* Скопје: Просветно дело.

61. Костова, М. (2004а). *Методика на воспитна работа* (Скрипта за интерна употреба). Скопје: Филозофски факултет.

62. Костова, М. (2004б). *Теорија на воспитанието.* Битола: Киро Дандаро.

63. Костова, М. (2009). Воспитните проблеми во современото училиште. Во *Зборник на трудови од тематска расправа, Реафирмација на воспитната функција на училиштето* (7-17). Скопје: Дом на просветните работници.

64. Котева – Мојсовска, Т. (2009). Од конкретизација на воспитните цели до нивна успешна реализација. Во *Зборник на трудови од тематска расправа, Реафирмација на воспитната функција на училиштето* (31-38). Скопје: Дом на просветните работници.

65. Кожух, Б., Ангелоска – Галевска, Н. (2008). Статистичка анализа на податоци. Скопје: Филозофски факултет.

66. Kreč, D., Kračfild, R., & Balaki, I.I.. (1962). *Pojedinac u društvu.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.

67. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: The affective domain. New York: David McKay.

68. Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. The Theory and Practice, 41(4), 212 – 218. Retrived March 07, 2015 from http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/krathwohl.pdf.

69. Krneta, M., Potkonjak, N., Schmit,V., & Šimleša, P. (1968). *Pedagogija.* Zagreb: Matica hrvatska.

70. Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond Cortland.* N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/Washington, D.C.: Character Education Partnership. https://www2.cortland.edu/dotAsset/248332.pdf

71. Lickona, T. (1991). What is Effective Character Education. Retrieved June 3, 2015 from http://www.athenaeum.edu/pdf/What%20is%20Effective%20Character%20Education.pdf.

72. Lok, Dj. (1950). *Misli o vaspitanju.* Beograd: Znjanje.

73. Logan, J.G. (2003). Classroom Management: Techniques, Policies, Procedures, and Programs to Ensure that Discipline "Rules"in Your Classroom. Retrieved May 24, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf.

74. Макаренко, А.С., (1948). *Изабрана педагошка дела.* Београд: Савез просветних радника Југославије.

75. Mandić, P., Herrera, A. (1989). *Obrazovanje za XXI stoljeće.* Sarajevo: Svjetlost.

76. Marinković, J., (1987). *Ogledi iz filozofije odgoja.* Zagreb: Školske novine.

77. McLaughlin, J.H. (1991). Reconciling Care and Control: Authority in classroom Relationships. Journal of Teachers Education 42 (3), 182 – 195. doi: 10.1177/002248719104200304 Retrieved June 01, 2015 from http://www.sagepub.com/scarlettstudy/articles/McLaughlin.pdf

78. McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction* (4th edition). Pearson Education, Inc

79. Metfessel, N., Michael, W.B., & Kirsner, D. (1969). Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for the writting of educational objectives. *Psichology in the Schools,* 4(3), 227 – 231. Retrieved March 7, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028509.pdf.

80. Milat, J. (2005). *Pedagogija - Teorija osposobljavanje.* Zagreb: Školska knjiga. Превод од Петрова Ѓорѓева, Е. (2014). *Педагогија – Теорија на оспособување.* Штип: Универзитет „Гоце Делчев", Факултет за Образовни науки.

81. Миовска, Спасева, С. (2005). *Прагматистичката педагогија и основното образование.* Скопје: Селектор

82. Миовска, Спасева, С. (2009). Научи ме да бидам човек. Воспитната моќ на наставникот. Во *Зборник на трудови од тематска расправа, Реафирмација на воспитната функција на училиштето* (39-44). Скопје: Дом на просветните работници.

83. Миноски, Ј., & Ѓорѓиевска, Г. (1997). *Следење и анализирање на наставата.* Дидактички прирачник. Кочани: Матична библиотека.

84. Митевска, К. (2010). *Етиката и моралните особини на учениците во средното гимназиско образование.* Магистерски труд. Универзитет „Св. Кирил и Методиј". Скопје: Филозофски факултет, Институт за Педагогија.

85. Мицкова – Ралева, А. (2013). *Квалитет на системот за обезбедување квалитет во основното образование.* http://crpm.org.mk/wp-content/uploads/2013/03/policy-brief-sistem-za-kvalitet-mk.pdf

86. Mortensen, D.G., & Schmuller, A.M. (1973). *Pedagoško vođenje u savremenim školama.* Sarajevo: Svjetlost.

87. Mužić, V. (1999). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa.

88. Neuman, K.A., Friedman, B.D. Affective learning: A taxonomy for teaching social work values, Journal of Social Work Values and Ethics, Vol. 7, No. 2, Fall 2010. Retrived April, 22, 2015 from http://www.jswvearchives.com/fall2010/f10neuman.pdf

89. Небригић, Д. (1985). Методика васпитног рада – проблеми одређивања предмета и структуре наставне (научне) дисциплине, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (556-562). Београд: Просветни преглед.

90. Никодиновска-Банчотовска, С. (2004). *Професионалните компетенции на наставниците во основното образование во Р.Македонија.* Докторска дисертација, Универзитет „Св. Кирил и Методиј".Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија.

91. Никодиновска – Банчотовска, С. (2009). Стратегии за реализација на воспитните компетенции на наставникот. Во *Зборник на трудови од тематска расправа, Реафирмација на воспитната функција на училиштето* (104-108). Скопје: Дом на просветните работници.

92. Orlović-Potkonjak, M., & Potkonjak, N. (1974). *Opšta pedagogija.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.

93. Пандилоска, С. (2008). *Дисциплината како средство или цел.* Скопје: Вековишнина

94. Пандилоска, С. (2011). Клучните компетенции за доживотно учење во контекст на средното образование. Докторска дисертација. Универзитет „Св. Кирил и Методиј". Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија.

95. Pataki, S. (ured) (1965). Opća pedagogija. Zagreb: Pedagoško književni zbor.

96. Pavišić, S.G. (2005). Modeli razredne discipline. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

97. Pavletić, V. (ured) (1968). Pedagogija, Zagreb: Matica hrvatska.

98. Pavlović, V. (1996). Filozofija odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

99. Несталоци, Ј. Х. (1946). *Како Гертруда учи своју децу*. Београд: Просвета.

100. Петрова Ѓорѓева, Е. (2010). *Теорија на воспитанието*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев", Факултет за образовни науки.

101. Педагошки речник (2002). Скопје: Вековишнина.

102. Петровски, В., & Мирасчиева, С. (2013). *Мултикултурализам и интеркултурна комуникација*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев", Факултет за образовни науки.

103. Pivac, J., Rodić, R., & Stanojlović, B., (1984). *Vaspitna funkcija škole*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

104. Polić. M. (1993). *K filozofiji odgoja*, Znamen: Zagreb: Institut za Pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

105. Попов, А. (2003). Комплексно-интегративният подход във възпитанието. Во Радев, П. (уред) *Педагогика* (67-77) Пловдив: Издателска къща „Хермес".

106. Попов, А. (2000). Принципи на възпитанието. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (138-153) София: Аскони-издат.

107. Попов, А. (2000). Методи на възпитание. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (153-170) София: Аскони-издат.

108. Попов, А. (2000). Форми за възпитание. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (171-188) София: Аскони-издат.

109. Попова- Коскарова, Р. (2002). *Интелектуалното воспитание во современата педагочка теорија и практика*. Скопје: Инвест-трејд

110. Попова – Коскарова, Р. (2009). Воспитна функција – состојби, перспективи и светски искуства. Во *Зборник на трудови од тематска расправа, Реафирмација на воспитната функција на училиштето* (18-28). Скопје: Дом на просветните работници.

111. Попоски, К., Стојановски, З. (1995). *Тестови на знаење*. Скопје: Просветно дело.

112. Попоски, К. (1998). *Успешен наставник: самооценување и оценување*. Скопје: Просветен работник.

113. Potkonjak, N. (1984). (Ne)ostvarivanje vaspitna uloga škole. Во Pivac, J. (ured) *Vaspitna funkcija škole* (5-9) Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije

114. Potkonjak, N., & Šimleša, P., (redakcija) (1989). *Pegagoška enciklopedija I i II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

115. Pratt, D., & Collins, J. (2006). *Five Perspectives on Teaching*. International PBL Symposium 2007 online, Retrieved June 01, 2015 from http://www.rp.edu.sg/symposium/download/Summary%20Paragraphs.pdf

116. Prodanović, Lj. (1984). Neophodnost stvaranja metodike vaspitnog rada. Во Pivac, J. (ured) *Vaspitna funkcija škole* (93-99) Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije

117. Радев, П., Лазаров, П., Павлов, Д., Попов, А., Блянтова, А., Кънлева, К., Касандрова, З., Иванова, Р., Койчев, О., Кацаров, П., Александрова, А. (Уред.) (2003). *Педагогика* (Университетски учебник). Пловдив: Издателска къща „Хермес".

118. Рангелова, Е. (2000). Система на възпитанието. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (387-396) София: Аскони-издат

119. Рангелова, Е. (2000). Училищните и извънучилищните ученически общности като възпитателен фактор. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (416-430) София: Аскони-издат.

120. Рангелова, Е. (2000). Учителят и класният ръководител като фактор за възпитание. Во Димитров, Л. (уред) *Теория на възпитанието* (430-440) София: Аскони-издат.

121. Ратковић, М. (1997). *Образовање и промене*. Београд: Учитељски факултет.

122. Rodič, R. (1984). Zašto je vaspitanje u senci obrazovanje. Во Pivac, J. (ured) *Vaspitna funkcija škole* (85-91) Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije

123. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education, 2009, Tunning project Retrived November, 14, 2014 from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf

124. Ристевска, С. (1998). *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*. Скопје: Педагошки завод на Македонија.

125. Rubin, R., (2012). Independence, Disengagement and Discipline. *Reclaiming Children and Youth, 21*(1), 42 – 45, Retrieved May 24, 2015 from http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer.

126. Самоловчев, Б., (1984). *Теоретските и методичките основи на воспитната работа*. Скопје: Универзитет „Кирил и Методиј".

127. Senković, Ž. (2007). Antropološki temelji odgoja, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LIII, No 17, 62-69.

128. Сивевска, Д. (2011). Емоционалната клима и одnесувањето на учениците во училиштето. Докторска дисертација. Универзитет „Св. Кирил и Методиј". Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија.

129. Sokol, B.W., Hammond, S.I., & Berkowitz, M.W. (2010). The Developmental Contours of Character. In Lovat, T. et al. (Eds.) International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing (pp.579 - 603). DOI 10.1007/978-90-481-8675-4_33. Retrieved May 24, 2015 from http://www.researchgate.net/profile/Marvin_Berkowitz/publication/226598986_The_Developmental_Contours_of_Character/links/5448219b0cf2d62c3052a112.pdf.

130. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

131. Suzić, N. (2001). Emocionalna dimenzija motivacije u nastavi. *Pedagogija – časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, 3, 13-28. Retrieved May 24, 2015 from http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/emotions-goals5-bih-rps-srb-t07.doc.

132. Темков, К. (2004). *Етички речник*. Скопје: Просветно дело

133. Теодосић, Р., Прокић, Б., Ничковић, Р., & Новаковић, М. (1965). *Педагогика*, Уџбеник за учитељске школе и педагошке академије. Град: Издавач.

134. Тријавац, Н. (1985) Проблеми васпитног рада у савременој школи, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (13-39). Београд: Просветни преглед.

135. Trnavac, N. (1996). *Fragmenti o discipline ućenika*. Beograd: Institut za pedagogiju I andragogiju Filozofskog fakulteta.

136. Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Who is a Suitable Teacher? The Over-100-Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland. *International Journal of Sciences*. Volume 2, Issue Mar, 109 – 118. http://www.ijSciences.com

137. Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. Teachers and Teaching: theory and practice, 9(4), 377 – 389. DOI: 10.1080/1354060032000097262. November, 2003 Retrived June 01, 2015 from https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16659/TandT2003pdf

138. Veugelers, W., & de Kat, E. (1999). *Moral Development at Home and at School: Division of Moral Tasks between Parents and Teachers in Secondary School*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association in Montreal, Canada. Retrieved June 02, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435490.pdf.

139. Видовиќ - Визек, В., & Велковски, З. (2013). *Наставничката професија во XXI век*. Белград: Центар за образовне политике.

140. Вилотијевић, М. (1985). Изучавање потреба и интереса као основа успешнијег програмирања и вредновања васпитног рада у школи, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (249-258). Београд: Просветни преглед.

141. Vizek – Vidović, V. (2009). *Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

142. Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић, Б., & Тријавац, Н. (1996). *Општа педагогија*. Београд: Учитељски факултет.

143. Vukasović, A. (1979). *Prinosi unapređivanju odgojnog rada*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

144. Vukasović, A. (1993). *Etika, moral, osobnost: moralni odgoj u teoriji i praksi odgajanja*, Zagreb: Školska knjiga, Filozofsko-teološki institutet D.I. Zagreb.

145. Žlebnik, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

146. Шимлеша, П. (1985). Узроци атрофије васпитне функције школе, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи,* Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1985, (91-104). Београд: Просветни преглед.

ДОКУМЕНТИ

1. Закон за високообразовни установи за образование на наставен кадар во предучилишно, основно и средно образование Службен весник бр.10/2015 преземено 03.02.2015 од http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-visoko-obrazovni-2015.pdf
2. Закон за Академија на наставници. Службен весник бр. 10/15, преземено 03.02.2015 од http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-akademija-na-nastavnici-30-11.pdf
3. Закон за наставници во основните и средните училишта Службен весник бр. 10/2015 преземено 03.02.2015 од http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-osnovni-sredni-ucilishta.pdf
4. Закон за високото образование, преземено 03.02.2015 од http://www.mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_za_visoko_2014v3.pdf
5. Закон за просветната инспекција. Службен весник на Р. Македонија бр.52 од 04.07.2005 год.
6. Правилник за начинот на следењето на наставата, полагањето на испитите за педагошко-психолошка и методска подготовка, како и начинот на акредитација на високообразовните установи. Службен весник на Република Македонија, 27 март 2014, бр.56, стр 16.
7. Правилник за начинот и условите за организирање на практична настава за студентите, Службен весник на Р.Македонија, бр. 120, 13 септември 2010.
8. Правилникот за начинот и условите за студирање на студиската програма за стекнување на педагошко-психолошка и методска подготовка на Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет http://fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media//ppm_podgotovka.pdf
9. Македонска рамка на квалификации, Министерство за образование и наука, 2013 http://mon.gov.mk/images/documents/nacionalna_ramka/Dokument_Makedonska_ramka_za_kvalifikacii_-_pojdovni_osnovi.pdf
10. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, Министерство за образование и наука на Република Македонија.
11. Стратегија за стручно образование и обука во контекст на доживотното учење, 2013 – 2020, Нацрт-документ на Министерството за образование и наука, Не-едитиран, 9 јануари 2013 година, Скопје, 2013

http://mon.gov.mk/images/pdf/Strategija%20za%20struchno%20obrazovanie%20i%20obuka%20(so%20Akciski%20Plan)%20(2013-2020).pdf

12. Индикатори за квалитетот на работата на училиштата, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Државен просветен инспекторат, 2009 и 2011.
13. Права и одговорности на ученикот во средното училиште, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, 2005.
14. Студиска програма за стручно професионално усовршување за стекнување на наставнички компетенции, Филозофски факултет, Институт за педагогија http://fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska_programa.pdf
15. Предметни програми за стручно и професионално усовршување за стекнување педагошка доквалификација http://fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/predmetna_programa.pdf
16. Елаборат за стекнување на педагошка доквалификација, УКИМ, Филозофски факултет (работна верзија, интерен материјал).
17. Елаборат за стекнување на педагошка доквалификација, УГД, Штип, 2014 http://ugd.edu.mk/images/FON/pedagoska_dokvalifikacija/Pedagoska-dokvalifikacija-2014.pdf
18. Проект за измени и дополнувања на студиските програми од првиот циклус студии на институтот за биологија при Природно-математичкиот факултет, Универзитет „Св.Кирил и Методиј" – Скопје, Природно-математички факултет (интерен материјал).
19. Измени и дополнувања (реакредитација) на студиската програма од прв циклус по наставна физика, Универзитет „Св.Кирил и Методиј" – Скопје, Природно-математички факултет, Институт за физика (интерен материјал).
20. Проект за измени и усогласување со законот за високо образование на студиската програма за наставна хемија на првиот циклус на природно-математичкиот факултет (интерен материјал).
21. Проект Студиски програми по математика, Универзитет „Св.Кирил и Методиј"-Скопје, Природно-математички факултет (интерен материјал).
22. Наставна програма по граѓанско образование за IV година, 2002 www.bro.gov.mk/
23. Наставна програма по англиски јазик за II година, 2002, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. www.bro.gov.mk/
24. Наставна програма по географија за II година, 2002, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. www.bro.gov.mk/
25. Наставна програма по историја за I година, 2005, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. www.bro.gov.mk/
26. Наставна програма по ликовна уметност за I година, 2001, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. www.bro.gov.mk/

27. Наставна програма по македонски јазик и литература за III година, 2002, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. www.bro.gov.mk/
28. Наставна програма по математика за III година, 2002, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. www.bro.gov.mk/

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ И ЛИНКОВИ ЗА АНАЛИЗА НА ПРОГРАМИ

1. A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities, staffworking paper, Brussels, 2000 Retrived September, 29, 2014 from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
2. Alber, R. Rules and routines, Retrived May, 24, 2015 form http://www.edutopia.org/blog/rules-routines-schol-year-start-classroom-management
3. Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Република Македонија, 2013, МЦГО – Скопје, посетено на 22.11.2014http://mk.mcgo.org.mk/wp-content/uploads/2014/08/MAK-Analiza-2013.pdf
4. Beyond 2015: The Education We Want (2015) UNESCO Retrived June, 6, 2015 from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231043e.pdf
5. Citizenship Education in Europe, Eurydice report, 2012, Retrived March, 23, 2015 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN_RA.pdf
6. ENTEP, Michael Schratz, What is a „European teacher"?, A Discussion Paper, European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) Retrived August, 5, 2014 from http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-schratz.pdf
7. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf
8. European report on quality indicators of lifelong learning, European Commission, Directorate – General for Education and culture, 2002, Retrived September, 14, 2014 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481329.pdf
9. European Commission/EACEA/ Eurydice, 2015. Assuring quality in Education, Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, Retrived March, 23, 2015 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf
10. European Commission/EACEA/ Eurydice, 2013. Education and training in Europe 2020 Retrived January, 18, 2015 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf
11. Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century (2014) UNESCO Retrived May, 15, 2015 from

http://www.unesco.ch/fileadmin/user_upload/3_Wie/bildung/Global_Citizenship_Education.pdf

12. Implementation of "Education and Training 2010" work programme, European Commissiona, Directorate – General for Education and culture, Retrived October, 24, 2014 from http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competences%20for%20Lifelong%20learning.pdf
13. Key competences for lifelong learning, European Reference Framework, Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities, 2007 Retrived October, 27, 2014 http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf
14. Конкурс за запишување студенти на прв циклус студии на студиските програми на Универзитетот „Св.Кирил и Методиј" во учебната 2014/2015 година, посетено на 04.03.2015 http://www.ukim.edu.mk/dokumenti_m/158_158_Konkurs-1_ciklus-2014-2015%20so%20ispravka-1.pdf
15. Lancement des Écoles Supérieures du professorat et de l'éducation (2013) Retrived February, 02, 2015 from http://cache.media.eduscol.education.fr/file/06_Juin/58/6/2013_ESPE_dpresse_259586.pdf
16. Learning: The Treasure Within, (1996) Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Retrived August, 22, 2014 from http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf
17. Проект за професионален и кариерен развој на наставниците, посетено на 22.11.2014http://bro.gov.mk/profesionalen-i-karieren-razvoj-na-nastavnicite/MCGO%20USAID%20PKRN%20Bilten%20br.1.pdf
18. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008), Retrived August, 8, 2014 from http://www.rbkc.gov.uk/pdf/qts-professional-standards-2008.pdf
19. Rethinking Education: Towards a global common good? (2015) UNESCO Retrived June, 6, 2015 from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf
20. Strategy on Teachers (2012-2015), UNESCO http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf
21. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, pointers for policy development, OECD, 2011. Retrived November, 14, 2014 www.oecd.owrg/edu/school/48627229.pdfww.oecd.owrg/edu/school/48627229.pdf
22. Teacher Education Curricula in the EU, Final report. Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development, Finish Institute for Educational Research, 2009, University of Jyväskylä, Retrived August, 25, 2014 from www.ec.europa.ed

23. The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF), European Commission, Education and Culture, 2008, Retrived October, 24, 2014 from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf
24. The Importance of Teaching, The Schools White Paper 2010, Department for Education, UK, Retrived November, 19, 2014 from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf
25. The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams, (2014) Eurydice Retrived January, 5, 2015 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/EN_2014_15_diagrams_version_finale_pngs.pdf
26. Универзитет „Гоце Делчев" – Штип, Конкурс за запишување студенти на прв циклус на студиските програми на Универзитетот „Гоце Делчев" во Штип во учебната 2014/2015 година, посетено на 04.03.2015 https://www.ugd.edu.mk/pdf/konkursi/2014-2015/konkurs_1_ciklus_2014-15_3rok.pdf
27. Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот, Европска комисија, Образование и култура, посетено на 05.08.2014 http://see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/mak-eu-common-principles.pdf
28. Предлог-проект за усогласување на студиските програми од прв циклус студии на Филилошкиот факултет „Блаже Конески" со Законот за високо образование, Македонски јазик, посетено на 11.09.2015 http://flf.ukim.edu.mk/LinkClick.aspx?fileticket=EuQrPmgY3ds%3d&tabid=97&mid=1729
29. Студиска програма по Географија – наставна насока, посетено на 11.09.2015 http://igeografija.mk/nasoka-Nastavna/Nastavna.htm
30. Студиска програма по математика – наставна насока, посетено на 11.09.2015 http://institutzamatematika.pmf.ukim.edu.mk/index.php/НАСТАВНА-МАТЕМАТИКА
31. Студиска програма по наставна физика, посетено на 11.09.2015 http://fizika.pmf.ukim.mk/index.php/mk-MK/template-info/2012-04-19-10-19-26/i/2012-04-19-13-25-46
29. Студиска програма, Физичко и здравствено образование, посетено на 13.09.2015 http://www.ffk.pesh.mk/dodiplomaski_MK.php
30. Наставна програма по предметот психологија, Факултет за физичка култура, посетено на 13.09.2015 http://www.ffk.pesh.mk/Nastavni_programi/nppsihologija.pdf
31. Наставна програма по предметот дидактика на физичкото образование, Факултет за физичка култура, посетено на 13.09.2015 http://www.ffk.pesh.mk/Nastavni_programi/npdidaktika.pdf

32. Студиска програма по англиски јазик и книжевност, Филилошки факултет, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/images/FF/studiska_po_nasoki/angliski_jazik-i_knizevnost_nastava.pdf
33. Студиска програма по предметот психологија, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/ff/izborni-filoloski/2782-psihologija
34. Предметна програма по предметот педагогија, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/ff/angliski-jazik-nastavna-nasoka/209-ff/studiski-i-predmetni-programi/angliski-jazik-i-knizevnost-nastavna-nasoka/2095-pedagogija
35. Предметна програма по методика на наставата, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/ff/italijanski-jazik-nastavna-nasoka/185-ff/studiski-i-predmetni-programi/italijanski-jazik-i-knizevnost-nastavna-nasoka/2904-metodika-na-nastavata-po-italijanski-jazik-i-knizevnost-1-praksa
36. Предметна програма по планирање и програмирање, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/ff/izborni-filoloski/2590-planiranje-i-programiranje-na-pedagoskata-dejnost-vo-ucilishteto
37. Предметна програма по педагошка комуникација, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/ff/izborni-filoloski/2911-pedagoska-komunikacija
38. Предметна програма по методологија на истражувањето, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/zf/nastavna-nasoka/predmeti-nastavna-nasoka/1275-metodologija-na-istrazuvanjeto-vo-vospitanieto-i-obrazovanieto
39. Предметна програма по методика на воспитно-образовна работа, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/index.php/mk/zf/nastavna-nasoka/predmeti-nastavna-nasoka/1251-metodika-na-vospitno-obrazovna-rabota
40. Студиска програма по географија, УГД, посетено на 13.09.2015 http://ugd.edu.mk/images/FPTN/studiska_po_nasoki/studiska_programa_geografija_2012_13.pdf
41. www.topuniversities.com посетено на 09.01.2015
42. STEP-Basic Practice, University of Helsinki, посетено на 10.01.2015 https://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/basic_practice/STEP%20Basic%20Practice%20for%20Mentors_2014.pdf
43. STEP-Advanced Practice, University of Helsinki, посетено на 10.01.2015 https://www.helsinki.fi/teachingpractice/advanced_practice/STEP%20Advanced%20Practice%20for%20Mentors_Spring_2015.pdf
44. Structure of pedagogical studies for teachers, University of Helsinki, посетено на 12.01.2015 https://weboodi.helsinki.fi/hy/frame.jsp?kieli=6,
45. Curriculum of Teacher Education, University of Jyvaskyla, посетено на 12.01.2015 https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum%20pdf/view
46. VAKAVA The National Selection Cooperation Network, посетено на 11.01.2015 www.helsinki.fi/vakava/english/index.htm
47. Teachers Education in Finland, Ministry of education, 2014, посетено 09.01.2015http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf

48. Teacher Education in Finland, Ministry of Education, 2014, посетено 09.01.2015http://oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf
49. Finnish National Board of Education, Quality assurance and evaluation, посетено 08.01.2015 http://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation
50. Education in Finland, посетено 09.01.2015 http://www.oph.fi/download/124278_education_in_Finland.pdf
51. Eurydice, Finland, посетено 08.01.2015 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teachers_and_Education_Staff
52. Eurydice, France, посетено на 22.01.2015 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Teachers_and_Education_Staff
53. www.education.gouv.fr
54. ESPE, Seminaire preparatoire, посетено на 24.01.2015 www.espe.education.fr
55. Programme Master 1 métiers de l'inseignement de l'éducation et de la formation https://www.espe-u-pec.fr/formation/dernier-enseignant-du-2nd-degre/2nd-degre-general/devenir-enseignant посетено на 24.01.2015
56. Programme Master 2 MEEF Master 1 MEEF Second degré parcours Economie-Gestion (CAPLP) www.espe.u-pec.fr
57. https://www.univ-nc.nc/formation/catalogue-des-formations/master2-meef-mention-second-degre посетено на 24.01.2015
58. www.pacifique.espe-nice-toulon.fr
59. http://www.univ-paris13.fr/ посетено на 24.01.2015
60. Université Paris-Est Marne-la-Valle: Master Histoire-Géographie, посетено на 24.01.2015 http://www.u-pem.fr/formations/loffre-de-formations/les-masters/domaine-sciences-humaines-et-sociales/mention-histoire/master-histoire-geographie-parcours-metiers-de-lenseignement
61. Programme Master MEEF 2nd degree, посетено на 24.01.2015 http://www.univ-paris8.fr/Master-MEEF-2nd-degre-parcours
62. ESPE de Créteil, Master 2 MEEF, посетено на 24.01.2015 http://espe.u-pec.fr/formation/devenir-enseignant-du-2nd-degre/2nd-degre-general/

Прилози

Прилог 1.

ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА

За анализа на содржините од наставните програми
на наставничките факултети

Извор/Литература_____

Универзитет:_____

Факултет:_____

Студиска програма:_____
Звање:_____

Наставни предмети: _____
_____
_____

1.Предмет:_____

Семестар/статус:_____

Број на часови/ЕКТС кредити:_____

Цели:_____

_____

_____

_____

Содржини:_____

_____

_____

Прилог 2.

ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА

За анализа на поставеноста на педагошко-психолошката и методска доквалификација на наставниците од непедагошките факултети

Универзитет:_____

Факултет:_____

Назив на студиската програма:_____

_____

Времетраење на студиите:_____

Услови за упис:_____

Стекнат назив:_____

Начин на реализација:_____

_____

Наставни предмети: _____

_____

_____

_____

Активности/обврски на студентот:_____

_____

Содржини:_____

_____

_____

_____

_____

_____

Прилог 3.

АНКЕТА

За директори и педагози

Почитувани,

Оваа анкета се спроведува во рамки на истражувањето чиј предмет на испитување е воспитната работа на наставниците. Преку ова истражување сакаме да дојдеме до сознанија за Вашите ставови, мислења и досегашни искуства во однос на начинот на кој наставниците од Вашето училиште ја реализираат воспитната работа.

Имајќи ја во предвид Вашата функција и богатото искуство и информации за севкупната работа на вашето училиште, прашањата содржани во анкетниот лист се од отворен тип, во функција на добивање поцелосни и посодржајни информации, како и со цел да можете слободно да ни ги пренесете Вашите ставови и мислења.

Се надеваме на Вашата искрена соработка и однапред Ви заблагодаруваме.

Испитаник	*1 – Директор*	*2 - Педагог*
Училиште		
Град		

1. **Каков е Вашиот став за активностите на наставниците во вашето училиште во однос на реализацијата на воспитната работа?**

_____

_____

_____

_____

2. **Дали сметате дека наставниците во вашето училиште доволно се ангажираат во реализацијата на воспитната работа?**

_____

_____

_____

_____

3. **Дали наставниците се залагаат за подобрување и унапредување на воспитната работа во рамки на наставните и воннаставните активности?**

4. **Каков е Вашиот став во однос на пристапот на наставниците во реализацијата на воспитната работа (дали ја реализираат плански или стихијно, само доколку се јави потреба или одреден воспитен проблем)?**

5. **Од Вашето досегашно искуство, каков сметате дека е ставот на наставниците за оваа нивна обврска (дали ја прифаќаат воспитната работа подеднакво важна како и реализацијата на образовните задачи, дали ја запемаруваат нејзината важност и значење или пак сметаат дека реализацијата на воспитната работа воопшто не е нивна обврска)?**

6. **Дали наставниците во вашето училиште самостојно покренуваат иницијативи за организирање на дополнителни воспитни активности (организирање посети, дебати, натпревари, јавни дискусии, концерти, хуманитарни активности)?**

7. **Според Вас, кои се најчестите потешкотии со кои се сретнуваат наставниците при реализацијата на воспитната работа?**

8. **Дали наставниците во вашето училиште бараат помош или совет од Вас во надминувањето на овие потешкотии?**

9. **Дали сметате дека наставниците се доволно оспособени за реализација на воспитната работа?**

10. **Дали сметате дека на наставниците им се потребни дополнителни обуки за реализација на воспитната работа?**

11. **Дали досега вашето училиште има организирано дополнителни обуки и семинари од областа на воспитната работа? (Какви, кој ги реализираше, какви резултати беа постигнати?)**

12. **Дали и како ја вреднувате воспитната работа на наставниците?**

Прилог 4

Наслов на истражувачкиот проект

ПРОТОКОЛ ЗА НЕСТРУКТУИРАНО ИНТЕРВЈУИРАЊЕ

Наменет за просветен инспектор

Испитаник: _____

Институција: _____

Датум: _____

- Како ја вреднувате воспитната работа на наставниците?
- Какви се вашите досегашни искуства и ставови во однос на начинот на кој наставниците ја реализираат воспитната работа?

Прилог 5.

С					

БАТЕРИЈА НА ИНСТРУМЕНТИ ЗА СТУДЕНТИ

Почитувани студенти,

Оваа анкета се спроведува во рамки на истражувањето чиј предмет на испитување е воспитната работа на наставникот. Преку ова истражување сакаме да дојдеме до сознанија за Вашите ставови и мислења за значењето и важноста на воспитната работа, како идни наставници кои директно ќе бидат вклучени во нејзината реализација. Анкетата е анонимна и добиените резултати ќе се користат за потребите на истражувањето.

Се надеваме на Вашата искрена соработка и однапред Ви заблагодаруваме.

Пол	**1 – Машки** **2 - Женски**
Универзитет	
Факултет/насока	
Студент во _____ година	

I ДЕЛ

1. **Преку воспитната работа учениците се воспитуваат и оспособуваат:**

   а) За работа, за општествен живот и за правилно искористување на слободното време.

   б) За рамномерно распределување на работата и одморот.

   в) За работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед.

2. **Воспитната работа треба да оптфаќа делување врз:**

   а) Мислите, чувствата и зборовите на учениците.

   б) Когнитивното, конативното и психомоторното подрачје.

   в) Рационалната, емоционалната и волевата компонента.

3. **Што треба да се постигне преку воспитната работа?**

   а) Стекнување на знаења од предвидените наставни содржини.

   б) Изградување на човечки својства и позитивни одлики на личноста на учениците.

   в) Формирање навики за културно однесување на учениците.

4. **Воспитниот процес е завршен кога:**
   а) Учениците имаат изградено соодветни ставови, уверувања и емоционален однос кон појавите и случувањата.
   б) Учениците знаат како треба правилно да се однесуваат и да постапуваат.
   в) Кога учениците манифестираат однесување во склад со ставовите, мислите и чувствата.

5. **Воспитното делување врз емоционалната компонента на ученикот опфаќа:**
   а) Формирање на уверувања, ставови и соодветни чувства.
   б) Изградување практични умеења и навики.
   в) Стекнување на знаења и формирање на позитивно или негативно мислење за нив.

6. **Воспитното делување врз волевата компонента на ученикот опфаќа:**
   а) Развивање на позитивни човечки особини.
   б) Изградување умеења, навики, волјева сила и карактерна цврстина и на нив соодветно делување.
   в) Формирање на умеења, навики и вештини.

7. **Одредете со кои од следните тврдења се согласувате:**

1.	Наставникот треба да биде доминантен во однос на ученикот.	**Да**	**Не**
2.	Меѓусебната доверба е основа на односот наставник-ученик.	**Да**	**Не**
3.	Во воспитниот процес наставникот треба да биде надреден, а ученикот подреден.	**Да**	**Не**
4.	Наставникот треба да биде непопустлив пред зададените барања, дури и кога ученикот не е во состојба да ги реализира.	**Да**	**Не**
5.	Вербата во можностите и потенцијалите на секој ученикот треба да претставува одлика на секој успешниот наставник.	**Да**	**Не**
6.	Наставникот не треба да искажува позитивни емоции.	**Да**	**Не**
7.	Развиената способност за емпатија е одлика на несигурните наставници.	**Да**	**Не**
8.	Критиката насочена кон одреден ученик треба јавно да се искаже.	**Да**	**Не**
9.	Пофалбата за постигнатиот успех на ученикот треба да се изрече јавно.	**Да**	**Не**
10.	Дисциплината треба да се воспоставува со опомени, закани и казни.	**Да**	**Не**
11.	Воспитната работа треба да се реализира исклучиво во рамки на наставата.	**Да**	**Не**
12.	Наставникот треба да поттикнува дискусии за теми кои не се опфатени со наставните содржини, но кои се важни за воспитната работа (пр. алкохолизам, наркоманија, сексуално воспитание и др.)	**Да**	**Не**
13.	Посетите на претстави, концерти и изложби и организираните екскурзии нудат можности за воспитна работа на наставникот.	**Да**	**Не**

14.	Принципот на индивидуализација подразбира лично ангажирање на воспитаникот во процесот на сопственото воспитание.	**Да**	**Не**
15.	Принципот на оптимизам во воспитната работа подразбира, од една страна верба во моќта на воспитанието и верба во човекот, во неговите потенцијали и можности да се воспитува, од друга страна.	**Да**	**Не**

8. **Кои од наведените методи се методи на воспитната работа? (можни се повеќе одговори)**

   а) Метод на убедување и уверување

   б) Експеримент

   в) Вежбање и навикнување

   г) Метод на демонстрација

   д) Поттикнување

   ѓ) Спречување

II ДЕЛ

1. **Одредете во кој степен ги прифаќате следните тврдења:**
   1- Воопшто не се согласувам *2 - Не се согласувам*
   3- Се согласувам *4 - Потполно се согласувам*

Личноста на наставникот	**1.**Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот.	**1**	**2**	**3**	**4**
	2.Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците.	**1**	**2**	**3**	**4**
	3.Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците.	**1**	**2**	**3**	**4**
Реализација на воспитни/образовни задачи	**4.**Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот.	**1**	**2**	**3**	**4**
	5.Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи.	**1**	**2**	**3**	**4**
	6.Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот.	**1**	**2**	**3**	**4**

	7.Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник и тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, во рамки на наставата и надвор од неа, која за тоа нуди можност.	**1**	**2**	**3**	**4**
	8.Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации.	**1**	**2**	**3**	**4**

2. **Надворешните неорганизирани и функционални влијанија (врсници, средства за масовна комуникација, средината и др.) кои влијаат врз личноста на ученикот, преку својата работа наставникот треба:**

   а) Да ги спречи бидејќи нивното влијание е негативно.

   б) Да ги селектира и организира во насока на реализација на воспитните задачи.

   в) Да ја планира и усогласи воспитната работа соодветно со нивното делување.

   г) Овие влијанија не се во доменот на работни обврски на наставникот.

3. **Како наставникот треба да го гради својот авторитет?**

   а) Со строгост, барања и наредби кои учениците треба да ги почитуваат.

   б) Преку заемна соработка, почитување и договор со своите ученици.

   в) Преку контрола дали учениците ги извршиле или не поставените задачи.

4. **Што сметате дека претставува воспоставувањето на дисциплина?**

   а) Воспоставување на ред, тишина и услови за работа.

   б)Воспоставување атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка.

   в) Примена на опомени и казни.

5. **Дали сметате дека општествениот углед на наставникот е важен (од аспект на воспитната работа) и зошто?**

   _____

   _____

   _____

6. **Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже дека е успешен наставник?**

   _____

   _____

   _____

7. **Во наставните програми на факултетите:**

   а) Постојат доволно содржини преку кои идните наставници се оспособуваат за воспитна работа.

   б) Постојат содржини, но не се доволни.

   в) Не постојат доволно содржини.

8. **Колку сметате дека со изучувањето на предметите застапени во наставните програми на факултетите се оспособувате за реализација на воспитната работа:**

   а) Доволно сум оспособен/на.

   б) Оспособен/на сум, но не доволно.

   в) Не сум доволно оспособен/на.

   г) Воопшто не сум оспособен/на.

Прилог 6.

Н					

БАТЕРИЈА НА ИНСТРУМЕНТИ ЗА НАСТАВНИЦИ

Почитувани наставници,

Оваа анкета се спроведува во рамки на истражувањето чиј предмет на испитување е реализацијата на воспитната работа. Преку ова истражување сакаме да дојдеме до сознанија за Вашите ставови, мислења и досегашни искуства во реализацијата на воспитната работа. Анкетата е анонимна и добиените резултати ќе се користат за потребите на истражувањето.

Се надеваме на Вашата искрена соработка и однапред Ви заблагодаруваме.

Пол	**1 – Машки 2 - Женски**
Училиште/Град	
Наставен предмет кој го предавате	
Образование (факултет и насока)	
Дополнително завршена Педагошко-психолошка и методска доквалификација	**1 – Да 2 - Не**
Работно искуство	**а) до 5 год б) 5-15 год** **в) 15-25 год г) над 25 год**

I ДЕЛ

9. Одредете во кој степен ги прифаќате следните тврдења:

1- Воопшто не се согласувам *2 - Не се согласувам*

3- Се согласувам *4 - Потполно се согласувам*

Личноста на наставникот	**1.**Наставникот претставува моќен и важен фактор во изградувањето на целокупната личност на ученикот.	**1**	**2**	**3**	**4**
	2.Угледот и авторитетот на наставникот имаат позитивно влијание врз неговото воспитно делување врз учениците.	**1**	**2**	**3**	**4**
	3.Наставникот со своите особини и начин на однесување претставува пример за учениците.	**1**	**2**	**3**	**4**
Реализација на воспитни/образовни задачи	**4.**Пренесувањето на знаења претставува приоритет во работата на наставникот.	**1**	**2**	**3**	**4**
	5.Реализацијата на воспитните задачи претставува подеднакво важна обврска на наставникот како и реализацијата на образовните задачи.	**1**	**2**	**3**	**4**
	6.Воспитувањето на ученикот е обврска на родителите, а не на наставникот.	**1**	**2**	**3**	**4**
	7.Воспитната работа е задолжителна обврска на секој наставник и тој треба воспитно да делува во секоја ситуација, во рамки на наставата и надвор од неа, која за тоа нуди можност.	**1**	**2**	**3**	**4**
	8.Наставникот има обврска воспитно да делува само во одредени проблематични ситуации.	**1**	**2**	**3**	**4**

10. Надворешните неорганизирани и функционални влијанија (врсници, средства за масовна комуникација, средината и др.) кои влијаат врз личноста на ученикот, наставникот преку својата работа треба:

а) Да ги спречи бидејќи нивното влијание е негативно.

б) Да ги селектира и организира во насока на реализација на воспитните задачи.

в) Да ја планира и усогласи воспитната работа соодветно со нивното делување.

г) Овие влијанија не се во доменот на работни обврски на наставникот.

11. Како сметате дека наставникот треба да го гради својот авторитет?

а) Со строгост, барања и наредби кои учениците треба да ги почитуваат.

б) Преку заемна соработка, почитување и договор со своите ученици.

в) Преку контрола дали учениците ги извршиле или не поставените задачи.

12. Според Ваше мислење што претставува воспоставување на дисциплина?

а) Воспоставување на ред, тишина и услови за работа.

б) Воспоставување атмосфера на меѓусебно почитување, одговорност, доверба и соработка

в) Примена на опомени и казни.

13. Дали сметате дека општествениот углед на наставникот е важен (од аспект на воспитната работа) и зошто?

_____

_____

_____

14. Во својата работа, на што наставникот треба да посветува најмногу внимание, за да се каже дека е успешен наставник?

_____

_____

_____

15. Според Ваше мислење, што сметате дека опфаќа воспитното делување врз емоционалната компонента на ученикот?

а) Стекнување на знаења и формирање на позитивно или негативно мислење за нив.

б) Изградување практични умеења и навики.

в) Формирање на уверувања, ставови и соодветни чувства.

16. Според Ваше мислење, што опфаќа воспитното делување врз волевата компонента на ученикот:

а) Развивање на позитивни човечки особини.

б) Изградување умеења, навики, волјева сила и карактерна цврстина и на нив соодветно делување.

в) Формирање на умеења, навики и вештини.

17. Преку воспитното делување, учениците се оспособуваат и воспитуваат:

а) За работа, за општествен живот и за правилно искористување на слободното време.

б) За рамномерно распределување на работата и одморот.

в) За работа која ќе им помогне во стекнување на општествен углед.

18. Што сметате дека треба да опфаќа воспитната работа?

а) Стекнување на знаења од предвидените наставни содржини.

б) Формирање навики за културно однесување на учениците.

в) Изградување на човечки својства и позитивни одлики на личноста на учениците.

19. Кои воспитни подрачја сметате дека треба да ги опфаќа воспитната работа?

а) Интелектуално, морално, естетско и религиско воспитание.

б) Индивидуално и колективно воспитание.

в) Физичко, интелектуално, морално, естетско и работно воспитание.

20. Што според Вас треба да биде цел на воспитната работа?

_____

_____

21. Воспитниот процес го сметам за завршен кога:

а) Учениците имаат изградено соодветни ставови, уверувања и емоционален однос кон појавите и случувањата.

б) Учениците знаат како треба правилно да се однесуваат и да постапуваат.

в) Кога учениците со своето однесување манифестираат однесување во склад со ставовите, мислите и чувствата.

II ДЕЛ

1. Воспитните активности во рамки на наставата:

а) Претходно ги одредувам во рамки на дневните/тематските/годишните планирања *(посочете го соодветниот вид на планирање).*

б) Ги реализирам стихијно, само доколку се појави потреба или интерес кај учениците.

2. Воспитна работа:

а) Реализирам само доколку во наставната програма од наставниот предмет кој го предавам постојат содржини кои се однесуваат на воспитната работа.

б) Се трудам да најдам можности за воспитна работа, блиска со наставните содржини кои се обработуваат.

в) Не реализирам бидејќи содржините од наставниот предмет кој го предавам не содржат теми од областа на воспитната работа.

г) Не реализирам бидејќи воспитната работа не е моја обврска.

3. Одредете во кој степен се согласувате со следните тврдења:
1-Никогаш; 2-Ретко/понекогаш; 3-Често; 4-Секогаш

Употребата на методите на	1.	Поттикнувам дискусии за актуелни настани и случувања од општествената средина.	1	2	3	4
	2.	Ги мотивирам учениците да ги изнесат и образложат своите ставови, уверувања и вредности.	1	2	3	4
	3.	Во практичната воспитна работа применувам споредување и спротивставување на добри и лоши примери од историјата, литературата, филмовите и од секојдневниот живот.	1	2	3	4

	4.	Пред учениците поставувам барања за извршување на активности кои придонесуваат за одржување на училишниот ред и режим на работа, како и формирање на културни, професионални и хигиенски навики.	1	2	3	4
	5.	Систематски и планирано делувам врз формирање на работни навики кај учениците.	1	2	3	4
	6.	Кога кај некој ученик ќе забележам манифестирање на лоша навика, преземам активности за нејзино спречување.	1	2	3	4
	7.	Учениците за постигнатиот успех јавно ги пофалувам.	1	2	3	4
	8.	Во формирањето на оценката на ученикот, покрај знаењето влијание има и неговото однесување и одредени лични карактеристики (пр.трудољубивост, мрзеливост, исполнителност и др.)	1	2	3	4
	9.	Оценката како „педагошки поттик" или „педагошка мерка/казна" ја користам: 1.Никогаш; 2.Ретко; 3.Често; 4.Секогаш.	1	2	3	4
	10.	Дозволувам ученици да одредуваат и изрекуваат казна на своите соученици.	1	2	3	4
	11.	По изрекување на казна ми се случува да почувствувам сожалување кон ученикот.	1	2	3	4
	12.	Критика насочена кон учениците користам: 1.Никогаш; 2.Ретко; 3.Често; 4.Секогаш.	1	2	3	4
	13.	Ученикот кој е недисциплиниран и се однесува несоодветно го опоменувам пред да применам казна.	1	2	3	4
Воннаставни активности	14.	Учествувам во организирање на предавања и дискусии за теми кои не се опфатени со наставата, но кои се важни за воспитната работа (пр. алкохолизам, наркоманија, сексуално воспитување, семејно насилство и др.)	1	2	3	4
	15.	Организирам посета на учениците на културни манифестации, општествени настани и случувања (изложби, претстави, концерти).	1	2	3	4
	16.	Организирам/ги поттикнувам учениците да земаат активно учество во разни натпревари.	1	2	3	4

4. **Што од наведеното е одлика на односот којшто Вие го воспоставувате со вашите ученици? (Може да изберете повеќе од понудените одговори)**

а) Почитување на односот надреден – подреден
б) Меѓусебна доверба
в) Непопустливост пред зададените барања
г) Послушност на ученикот
д) Постојан надзор на активностите на ученикот
ѓ) Педагошки оптимизам
е) Наклонетост на наставникот кон ученикот
ж) Доминација на наставникот
з) Правично постапување на наставникот
ѕ) Емпатија
и) Искажување на позитивни емоции
ј) Принципиелност на наставникот

5. **Од Вашето досегашно искуство, дали сметате дека е потребно наставникот да ги познава значајните и битни карактерни особини на сите свои ученици и соодветно на тоа да ја организира и реализира воспитната работа?**

а) Да, бидејќи _____

б) Не, бидејќи _____

6. **Одредете со кои од следните тврдења се согласувате, а со кои не:**

1.	Учениците треба да имаат чувство на слобода за да бидат дисциплинирани.	**Да**	**Не**
2.	Задоволувањето на потребата за моќ позитивно влијае на воспоставување на дисциплината.	**Да**	**Не**
3.	Повикувањето во училиште на родителите на недисциплинираниот ученик помага во решавањето на проблемот со дисциплината.	**Да**	**Не**
4.	Правилата на однесување со помош на кои се воспоставува дисциплина ги поставува исклучиво наставникот.	**Да**	**Не**
5.	Дали ви се познати некои од наведените модели на педагошко водење: Реституција, Позитивна дисциплина, Квалитетно училиште/училиште без присила?	**Да**	**Не**
6.	Дали применувате некои од посочените модели на педагошко водење? (Доколку одговорите со Да) кои од посочените модели ги применувате? _____	**Да**	**Не**

7. **Дали имате потешкотии во одржувањето на дисциплината?**

а) Да б) Не в) Само со одредени ученици

8. **Како ја одржувате дисциплината?**

_____

_____

_____

9. **Од Вашето досегашно искуство, наведете неколку од најчестите причини за недисциплина на учениците:**

_____

_____

_____

10. **Сметате ли дека во воспитната работа постојат „рецепти" кои ја осигуруваат нејзината успешност? (Образложете го Вашиот став)**

_____

_____

_____

11. **Според можностите кои ги нудат за воспитно делување, рангирајте ги со вредности од 5 до 1 следниве понудени воннаставни активности. Воннаставната активност за која сметате дека нуди најмногу можности за воспитно делување рангирајте ја со вредност 5, следната која нуди помалку можности со 4 итн., додека активноста која нуди најмалку можности рангирајте ја со вредност 1.**

_____ Секции (ликовна, музичка, драмска, спортска и др.)

_____ Екскурзии, посети, излети

_____ Општествено-корисна работа

_____ Клубови и здруженија на ученици (извидници, Црвен крст и др.)

_____ Научни групи (биолози, хемичари, математичари и сл.)

12. **Дали досега имате реализирано дополнителни воннаставни и вонучилишни активности кои нуделе можности за воспитно делување? (Какви активности, кој беше поводот за нивна реализација, кој учествуваше?)**

_____

_____

_____

13. **Сметам дека на воспитната работа во рамки на наставните, воннаставните и вонучилишните активности:**

а) Се обрнува доволно внимание.

б) Се обрнува внимание, но не доволно.

в) Не се обрнува внимание.

14. **Колку сметате дека сте оспособени за реализација на воспитна работа:**

а) Сум доволно оспособен/на.

б) Оспособен/на сум, но потребно е континуирано надградување.

в) Не сум доволно оспособен/на.

г) Воопшто не сум оспособен/на.

15. Дополнителни обуки од областа на воспитната работа:

а) Се потребни, бидејќи _____

б) Не се потребни, бидејќи _____

16. Стручна литература од областа на воспитната работа:

а) Следам редовно.

б) Консултирам само доколку имам потреба.

в) Не користам.

17. Со кого најчесто соработувате при планирањето, организирањето и реализацијата на воспитната работа:

а) Со директорот.

б) Со стручните соработници.

в) Со другите наставници.

г) Најчесто работам самостојно.

Прилог 7.

ПРОТОКОЛ ЗА СИСТЕМАТСКО НАБЉУДУВАЊЕ

Проект	
Истражувач	
Субјект	
Клас	
Наставен предмет	
Место на набљудување	
Време на набљудување	

Опис	Чек листа		Скала на процена			Забелешка
	Да	Не	Никогаш	Ретко	Често	
1.Н поттикнува дискусија за воспитно прашање/проблем(забел.)						
2.Н користи примери од историјата, секојдневието						
3.Н поставува барања за активности за одрж. ред и режим						
4.Н поттикнува активности за вежбање и навикнување						
5.Н презема активности за спречување на лоши навики						
6.Наставникот ги мотивира учениците да дискутираат						
7.Учениците се вклучуваат во дискусијата						
8.Учениците сами поттикнуваат дискусија						
9.Учениците се незаинтересирани да се вклучат во дискусијата						
10. Наставникот ги образложува своите ставови						
11.Н ги поттикнува У да ги искажат своите ставови						
12.Учениците слободно ги изнесуваат своите ставови						
13.Учениците се воздржуваат во изнесувањето на своите ставови						
14.Н ги поттикнува У да ги искажат своите чувства						
15.Учениците слободно ги искажуваат своите чувства						
16.У се воздржуваат во искажувањето на своите чувства						
17.Знаци(вербални/невербални) на одобрување од наставникот						
18. Знаци(вербални/невербални) на несогласување од Н						
19.Наставникот ги пофалува учениците						
20.Наставникот поттикнува натпреварување						
21.Наставникот искажува приговори/ опомени/ замерки						
22.Наставникот критикува						
23.Наставникот казнува (причина)						
24.Наставникот забранува/осудува/навредува						
25.На часот владее дисциплина						

	Опис	Чек листа		Скала на процена			Забелешка
		Да	Не	Никогаш	Ретко	Често	
	26.Постојат јасни правила кои треба да се почитуваат (примери)						
Раководење	**27.**На часот владее ведра, опуштена и пријатна атмосфера						
	28.На часот се чувствува напнатост (причина)						
	29.Стил на раководење на Н - Автократски						
	30.Стил на раководење на Н – Демократски						
	31.Н изразува разбирање/сочувствува за проблемите на У						
	32. Наставникот се однесува рамноправно кон сите ученици						
	33.Стил на раководење на Н – Laissez faire						
	34.У го почитуваат авторитетот на Н						
	35.У не го почитуваат авторитетот на Н						

Тек на одвивање на активностите: _____

_____

_____

_____

_____