



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје
Филозофски факултет – Скопје



Студиска програма: Менаџмент во образование

ТЕМА:

**Менаџирање на средината за учење во
основните училишта**

= магистерски труд =

Кандидат:

Елена Христовска

бр. на индекс: 2439

Ментор:

проф. д-р Наташа

Ангелоска Галевска

Скопје, 2015

АПСТРАКТ	4
ВОВЕД	5
I ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ	7
1. Средина за учење	7
1.1 Средината за учење и наставникот	9
1.1.1. Обученост на наставниот кадар	15
1.1.2. Мотивација на наставниот кадар	17
1.2 Средината за учење и учениците	18
1.2.1. Мотивацијата на учениците	20
1.3. Средината за учење и интерперсоналните односи во училницата	22
1.3.1. Воспоставување на ред и дисциплина. Правила во училницата	25
1.4. Средината за учење и планирањето и реализацијата на наставната програма	28
1.4.1. Употреба на современи наставни методи и техники, поттикнувачки задачи, истражувања	31
1.4.2. Поттикнување на креативност и иновативност кај учениците	33
1.5. Физичка уреденост на училницата	34
2. Менаџирање на средината за учење	38
2.1. Основни функции на менаџментот	39
2.2. Менаџирање на училницата	40
2.2.1. Задоволување на желби, потреби и интереси на учениците	45
2.2.2. Соработка со родители	48
2.3. Менаџирање на училиштето	49
2.3.1. Училишна клима	50
2.3.2. Менаџирањето и мотивација на наставниот кадар	51
2.3.3. Менаџирање на професионалниот развој на наставниците	52
2.3.4 Улогата на стручна служба во менаџирањето на средината	54
2.4. Менаџирање на образованието	56

2.4.1. Институционална координираност во менаџирањето	59
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	61
1. Предмет на истражувањето	61
2. Цел и карактер на истражувањето	62
3. Задачи на истражувањето	62
4. Хипотези	63
5. Варијабли на истражувањето	63
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	64
7. Популација и примерок	65
8. Статистичка обработка на податоците	68
9. Организација и тек на истражувањето	69
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	70
IV ДИСКУСИЈА	92
V ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ	100
БИБЛИОГРАФИЈА	102
ПРИЛОЗИ	108

Создавањето средина за учење е комплексен процес, кој истовремено ги вклучува наставниците, управните и раководните органи во училиштата, стручните соработници, локалната самоуправа и владините институции. Сите овие субјекти на различен начин се вклучени во менаџирањето на средината за учење. Целта на истражувањето е да се испитаат начините на менаџирање на средината за учење во основните училишта во Република Македонија и да се идентификуваат условите кои дополнително треба да се исполнат за да се обезбеди стимулативна средина за учење на учениците. Во истражувањето беше опфатен примерок од 673 испитаници од коишто 542 ученици, 122 наставници испитани со анкетен лист, односно ликертова скала и 6 наставници и 3 директори на училишта испитани по пат на интервју. Податоците кои беа добиени со интервјуирање, квалитативно се обработија. Останатите добиени податоци се обработија со следниве статистички постапки: дистрибуција на фреквенција, проценти, Kruskal-Wallis тест и Mann-Whitney U тест. Ова истражување ги посочува потребните услови за создавање стимулативна средина за учење, ги проучува ставовите на наставниците за нејзино обезбедување и ја посочува улогата на субјектите кои учествуваат во креирањето, управувањето, контролирањето и реализирањето на воспитно-образовниот процес во унапредувањето на средината за учење. Истражувањето докажа дека постои потреба од подобрување на условите за создавање стимулативна средина за учење во основното образование, што беше и главна хипотеза во истражувањето и дава препораки за подобрување на моменталната состојба и унапредување на средината за учење.

Клучни зборови: средина за учење; менаџмент; основно училиште; улога на наставник.

Повеќе години наназад во светот постои тренд наставниците да создаваат стимулативна средина за учење. Традиционалната настава полека се заменува со нови современи пристапи. Улогата на наставникот, денес, е да го води ученикот во процесот на учење, каде што ученикот има активна улога. Стимулативната средина за учење на учениците им обезбедува пријатен престој во училиштето, работна атмосфера која мотивира, инспирира и поттикнува, се заснова на взаемна почит меѓу сите субјекти во училницата, во комуникацијата наставник-ученик јасно се забележува почитување на личноста на ученикот, неговите потреби и интереси. Стимулативната средина за учење го подготвува ученикот за животот и тоа што животот го носи.

Постојат бројни истражувања во светот за средината за учење и нејзино менаџирање (Brophy, 2006; Carter & Doyle, 2006; Emmer & Gerwels, 2006; Hoy & Weinstein, 2006; Landrum & Kauffman, 2006; Mavroskoufis, 2014; Systems Approach for Better Education Results (SABER), 2012 и др.). Овие истражувања се однесуваат на други образовни системи и не можат да дадат слика за состојбата во македонското образование.

Во Македонија има помалку истражувања за средината за учење, повеќето се однесуваат на воведените проекти, како што е „Активна настава – интерактивно учење“ (Ангелоска – Галевска, 1998; Адамческа, 1998). Поради долгиот временски период и бројните реформи во образованието треба да се земе предвид дека тие истражувања се однесуваат на состојба која не соодветствува на сегашната. Постои истражување кое е поново и ја опфаќа моменталната состојба во поглед на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Македонија (Мицковска, Кондиќ Митковска, Георгиева, Стамболиев, & Речи, 2013). Ова истражување дава преглед на моменталната состојба и одредени препораки во однос на обезбедување и подготовка на наставниот кадар, поврзување на вештините на наставниците со потребите на учениците, како и обезбедување на високо професионални директори на училишта. Дадените препораки неминовно ќе придонесат и влијаат на подобрувањето на средината за учење. Сепак споменатото истражување не е фокусирано на средината за учење. Затоа целта на овој магистерски труд е да се

испитаат начините на менаџирање на средината за учење во основните училишта во Република Македонија и да се идентификуваат условите кои дополнително треба да се исполнат за да се обезбеди стимулативна средина за учење на учениците.

Ова истражување го проучува менаџментот на средината за учење во основните училишта. Македонија се обидува да ги следи светските трендови, но сепак постојат препреки за создавање стимулативна средина за учење. Ова истражување ги посочува конкретните препреки со кои се соочуваат наставниците коишто веќе обезбедуваат стимулативна средина за учење, ги проучува ставовите на наставниците за обезбедување стимулативна средина за учење и ја посочува улогата на субјектите кои учествуваат во креирањето, управувањето, контролирањето и реализирањето на воспитно-образовниот процес во создавање стимулативна средина за учење. Ова истражување може да послужи како основа за унапредување на средината за учење.

Оттука произлегува научната и практичната оправданост за истражување на средината за учење и нејзиното менаџирање.

Магистерскиот труд е структуриран во пет поглавја. Во првото поглавје се обработува теоретскиот пристап кон проблемот, каде што се опфатени и релевантните истражувања од Македонија и светот. Потоа следи методологијата на истражувањето, каде што се дадени целите, задачите и хипотезите на истражувањето, како и примерокот, методите и техниките користени во ова истражување. Во третото поглавје се анализираат и интерпретираат резултатите од истражувањето. Потоа се дискутираат резултатите. Во петтата глава се дадени заклучни согледувања за проблемот на истражувањето, како и препораки за негова практична примена. На крајот следи список на користена литература и прилозите.

1. Средина за учење

Основната цел на секој образовен систем е давање на ефикасни, поттикнувачки и квалитетни образовни искуства на учениците. Остварувањето на оваа цел е од клучно значење за успехот, не само на образовните институции, туку и за успехот на секој ученик. Една од најзначајните компоненти на образовното искуство претставува квалитетот на средината во која учениците живеат, работат и учат. Под терминот средина за учење Mavroskoufis (2014, стр. 52) подразбира

- физичка средина;
- емоционална средина (чувствата и потребите на учениците и наставниците);
- социјална средина (меѓусебните односи на учениците, како и односите помеѓу учениците и наставниците) и
- училишна средина (во најголема мера е одредена од очекувањата во поглед на постигнувањата на учениците и разликите меѓу учениците во однос на нивните предзнаења).

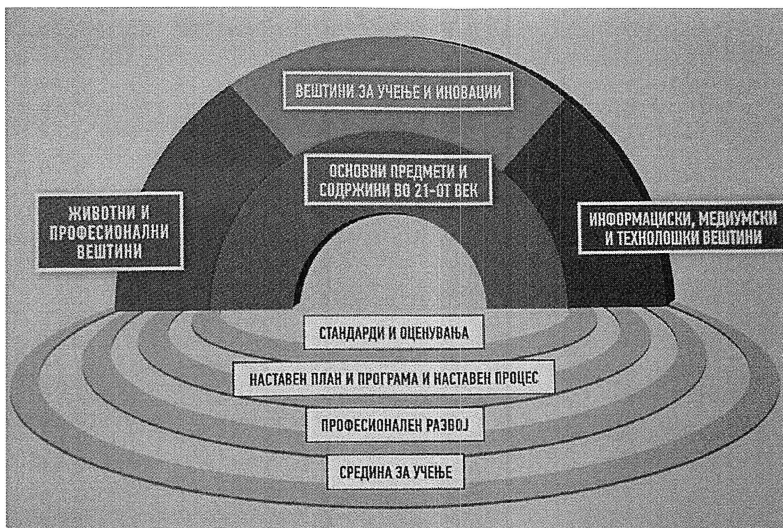
Основното образование во Р. Македонија е задолжително. Според тоа децата на возраст од 6 до 14 години 180 дена од годината поминуваат во училиштата (Закон за основно образование, 2008). Учениците околу 70% од годината имаат училишни обврски. Тие во текот на денот 4 до 8 часа ги поминуваат во училиште, во зависност од бројот на часови според распоредот и од типот на настава кој го посетуваат (класична или настава со продолжен престој). Од сето горенаведено се забележува дека учениците од основните училишта голем период поминуваат во училиште, во училница, со наставници и соученици, со училишни обврски.

Одговорност и обврска на сите субјекти вклучени во планирањето, реализацијата, управувањето и контролата на воспитно-образовниот процес е на учениците да им обезбедат квалитетно време на училиште, место каде учениците ќе се чувствуваат пријатно, безбедно, средина која ќе ги поттикнува учениците да учат, која ќе ги учи како да учат, како да доаѓаат до сознанија, средина која ќе

ги подготвува учениците за понатамошниот живот. Петковски & Славковска (2012, стр. 7) истакнуваат дека учењето како да се учи, како да се адаптира на промените и како да се најде смисла во огромниот проток на информации, во 21 век претставуваат основни вештини што секој треба да ги усвои.

Во мисијата на основното образование наведена во Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 (Герамитчиоски, и др., 2006) се наведени следниве потточки: развој на личноста на ученикот која може да преземе индивидуална, семејна и граѓанска одговорност; образование кое ги почитува и развива индивидуалните потреби, интереси и афинитети на личноста; развој на култура на живеење, т.е. стекнување на знаења, вештини и способности, ставови и вредности за променливиот свет на трудот и општествениот живот; образование кое ќе овозможи развој на независна, отворена, критичка и демократска личност со вештини и компетенции за акција; развој на демократијата и граѓанското општество; образование кое го зајакнува чувството на припадност на заедницата; социјализација во духот на општествено прифатените вредности и идеали со негување на духовното, културното и историското наследство; развој на подготвеност и свест за доживотно образование. Следствено, за да се исполни мисијата на основното образование, потребно е да се обезбеди соодветна средина за учење. Worthy (2006) нагласува дека идеалната средина за учење, обично подразбира оптимизирање наспроти максимизирање.

Средината за учење влегува и во „системите за поддршка на вештините за 21 век“ (Графикон 1) каде што се претставени вештините коишто се очекува да ги постигнат учениците од 21 век, а тоа се: животни и професионални вештини, вештини за учење и иновации, информациски, медиумски и технолошки вештини, преку основните предмети и содржини во 21-от век. Со круговите се претставени системите за поддршка на вештините за 21-от век: стандарди и оценувања, наставен план и програма и наставен процес, професионален развој и средина за учење (Прентон, К. & Јанкуловска, С., 2009, стр. 15).



Графикон 1: Графички приказ на вештините на 21-от век
(Прентон, К. & Јанкуловска, С., 2009, стр. 15)

1.1 Средината за учење и наставникот

Квалитетот на средината за учење зависи од повеќе фактори, како прв и најзначаен фактор е наставникот, неговата професионална подготвеност и мотивација, неговата умешност за интеракција со учениците, за воспоставување на ред и дисциплина во училницата, неговата креативност во планирањето и реализацијата на наставната програма. Наставникот е тој кој треба дополнително да ги мотивира учениците и кој се грижи за физичката уреденост на училницата, што е исто така важен фактор. Наставникот претставува најважната алка во синџирот наречен образование. Според Петковски & Славковска (2012) сите теоретичари и практичари од сферата на образованието и образовниот менаџмент се сложуваат дека, во обезбедувањето на квалитетот и добрите постигнувања на учениците, клучна е улогата на наставникот.

Успехот на учениците, многу зависи од наставникот, односно од неговиот талент за наставничка работа (Петковски & Славковска, 2012, стр. 37). Наставникот треба да ја познава и да ја прифаќа теоријата за детскиот развој. Со тоа наставникот би знаел дека учениците имаат различни стилови на учење и дека треба да се прилагоди средината за учење кон своите ученици, да овозможи повеќе опции во училницата и да планира активности кои покрај тоа што се во

согласност со наставната програма, ќе излезат во пресрет на различните стилови на учење на децата, а со тоа ќе може да направи успешна стратегија за подобрување на индивидуалното учење. Истовремено наставникот треба да се стави во улога на поттикнувач на учењето, односно во улогата на некој кој овозможува работите да се одвиваат непречено, а во таа ситуација училницата станува жив, креативен простор (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009). Наставникот треба да се поттикне на повеќе промени, а една од нив е да нема доминантна улога на часот (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013). Затоа поголем дел од управувањето во училницата се префрла на учениците. На тој начин наставникот има време да ги поттикне учениците, да добие и да даде повратна информација, да ја подобри комуникацијата меѓу учениците, да им предложи повеќе извори на учење, да им помогне и да ги пофали учениците за нивните напори и работа (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009). Постојат многу примери кои посочуваат дека правилно насоченото внимание од страна на наставникот вродува со плод. До раните 1980-ти, Strain, Lambert, Kerr, Stagg, и Lenkner (1983) забележале дека „буквално стотици училишни истражувања покажале дека поттикнувањето од наставниците може да резултира со подобри академски постигнувања... следење на правилата и добро училишно поведение... когнитивни и лингвистички постигнувања... и зголемена општествена чувствителност“ (Landrum & Kauffman, 2006, стр. 48). Карактеристиките што треба да ги имаат наставниците на 21-от век според Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева (2009) се:

- Тие ја прифаќаат иницијативата и самостојноста на учениците. Самостојноста и иницијативата се мотивирачки фактори во индивидуалното поврзување на идеите и искуствата. Учениците кои поставуваат прашања и потоа се трудат самите да одговорат на нив, земаат учество во нивното сопствено учење и умеат самите да решаваат проблеми;
- Тие обезбедуваат различни дидактички, потрошни и неструктурирани материјали кои учениците можат самите да ги соберат;

- Им нудат на учениците различни извори на знаења, а во процесот на учење ја користат и непосредната околина;
- Ги следат интересите на децата. Кога учениците сугерираат да направат нешто, создаваат тематски лекции и учат заедно со учениците;
- Поставуваат прашања за да видат што учениците знаат, а што би сакале да знаат и што би сакале да научат;
- Ги поттикнуваат учениците да поставуваат прашања, да учествуваат во дискусии и да ги истражуваат своите одговори;
- Тие ги поддржуваат учениците во нивните размислувања и покажуваат почит кон учениците, со тоа што им даваат доволно време за одговор.

Anderson (2014, стр. 24) смета дека наставниците треба да се потпираат на мислата на David Ausubel, кој бил пионер во проучувањето на осмисленото учење, „Дознајте што ученикот знае, па според тоа организирајте ја наставата“. Таа смета дека улогата на наставникот не треба да биде контролор, туку соработник кој ги насочува учениците и им дава поддршка. Наставникот не треба да се насочува кон себе, туку кон учениците. Наместо да се запраша „Како ми оди?“, треба да праша „Како (на учениците) им оди? Дали разбираат? Зошто имаат проблем со овој концепт? Како можам да им помогнам на тие ученици кои имаат потешкотии?“ Добрата настава не е актерска способност на наставникот, туку е процес на помагање на учениците активно да се вклучат во сопственото учење. Наставата е многу повеќе од презентирање на информации и давање задачи на учениците. Наставата подразбира помагање на учениците правилно да ги обработат информациите и точно и ефикасно да ги сработат задачите.

Ноу и Weinstein (2006) направиле анализа на повеќе истражувања и дошле до заклучок што се подразбира под терминот „добар наставник“. Три фактори се сметаат за клучни во однос на тоа како учениците ги подразбираат наставниците за „добри“:

1. *Способноста за воспоставување на интерперсонален однос со учениците (т.е. покажување на „грижа“);*
2. *Способноста за покажување на авторитет и воспоставување на организација без крутост, заканување и казнување; и*

3. Способноста „учењето да се направи забавно“ преку употреба на иновативни и креативни педагошки стратегии.

Тие истакнуваат дека овие фактори постојано се појавуваат во квалитативни истражувања кои проучуваат какво значење придаваат учениците на нивните искуства во училиштето како и истражувања по пат на анкети и набљудување за ставовите и перцепцијата на учениците.

„Добрите“ наставници не само што даваат внимание, грижа и поддршка во однос на личниот и училишниот живот на учениците, тие, исто така воспоставуваат ред, поставуваат граници во однос на однесувањето и создаваат средина во која учениците се чувствуваат сигурно, ова го потврдуваат многу автори пр. Alder & Moulton, 1998; Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2003; Crowley, 1993; Davidson, 1999; Munn & Johnstone, 1990; Nash, 1976; Phelan, Davidson & Cao, 1992; Pomeroy, 1999; Rogers, 1991; Schlosser, 1992; Short & Short, 1988; Smith, Adelman, Nelson, Taylor & Phares, 1987; Stinson, 1993; Supaporn, 2000; Thorson, 1996; Wallace, 1996 (Hoy & Weinstein, 2006). Овие истражувања покажале дека учениците се чувствуваат попозитивно во однос на часовите, кога наставниците истовремено се одликуваат со особини на „соработка“ – грижа, помош, пријателство, поддршка – и „доминантност“ – покажуваат лидерство, влијание и се однесуваат на авторитативен начин нагласуваат Brekelmans, Wubbels, & den Brok во 2002 година (Hoy & Weinstein, 2006). Кај учениците јасно може да се види дека не ги почитуваат наставниците кои премногу дозволуваат, кои „немаат храброст да преземат контрола“ и кои „им дозволуваат на децата да газат по нив“. Забележливо е дека дури и учениците со нарушувања во однесувањето бараат наставниците да постават граници и признаваат дека овие граници им помагаат да се однесуваат посоодветно и попродуктивно (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 185). Третата компонента што го прави наставникот „добар“ е способноста да се смислат и одржат интересни, разнолични часови, учениците постојано ја критикуваат фронталната работа и работата без надзор, како и наставниците кои се потпираат на педагогија од типот „креда и предавање“, учебници, рутинска работа и учење наизуст. Тие постојано искажуваат желба наставниците да применуваат поинтерактивни стратегии во кои учениците ќе учествуваат и да ги планираат часовите според интересите и потребите на учениците. Тие изразуваат особена желба за групна работа и кооперативни активности и ги

фалат наставниците кои комбинираат хумор, ентузијазам и креативност во нивниот пристап кон материјалот. До овие заклучоци дошле Nieto, 1994; Younger & Warrington, 1999; Davidson, 1999; Allen, 1986; Cothran & Ennis, 2000, истакнуваат Hoy & Weinstein (2006, стр. 187).

Учениците прават разлика помеѓу наставниците кои се разумно строги во поставувањето граници, наспроти тие кои се лоши, со намера да казнат и се неразумни, според истражувањето на Weinstein во 2003 (Hoy & Weinstein, 2006). Учениците ги почитуваат наставниците кои поставуваат фер правила со намера да ги заштитат учениците и да ја унапредат средината за учење, кои употребуваат хумор и лесен пристап за да ги исправат учениците, а не ги прекоруваат или засрамуваат јавно (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 208).

Во своите согледувања Carter и Doyle (2006) истакнуваат заклучокот на Carter од 1993 година дека веќе некое време знаењето на искусните наставници, особено во училниците, е складирано односно дека е вградено во настаните и збиднувањата кои се секојдневно живи во училниците. Наставниците го користат ова складирано знаење како општа рамка во толкувањето на локалните, дневните збиднувања и измислуваат начини за решавање на секојдневните текови на случувањата со кои се среќаваат. Тоа е како наставниците да се континуирано на сцена во театар на импровизации, брзо измислувајќи нови текстови и дејствија за да се прилагодат кон новонастанатиот расказ во кој живеат. За успешно да го направат тоа, потребна им е богатата продавница со наративни форми и сценарија кои можат да се искористат и спонтано да се адаптираат за да ги задоволат моменталните околности (Carter & Doyle, 2006, стр. 400).

Петковски и Славковска (2012, стр. 24) исто така ја објаснуваат улогата на наставникот. Тие набројуваат повеќе улоги: улога на предавач, односно наставничка улога во потесна смисла на поимање на зборот; улога на наставникот како поттикнувач, инспиратор или мотиватор на учениците; улога на наставникот како набљудувач, оценувач и евалуатор; когнитивно / сознајна / дијагностичка улога на наставникот; улога на наставникот како регулатор на општествените односи во училницата (како група или социјална средина), односно општествена или социјална улога на наставникот и улога на наставникот како партнер во афективната интеракција со учениците,

родителите на учениците, колегите наставници, стручните соработници и директорите во училиштата. Сите наведени улоги на наставникот се тесно поврзани со средината за учење, затоа што, како што веќе видовме наставникот е главниот и одговорниот кој управува со таа средина за учење. Ќе се разгледаат улогите коишто ги наведуваат Петковски & Славковска (2012), а јасно ја покажуваат детерминирачката врска меѓу наставникот и средината за учење:

- Улогата на предавач иако изгледа класична и стереотипна, сепак нуди големи индивидуални предизвици за секој наставник. Поседувањето на знаења и вештини за применување на нови образовни технологии, организација на часот, функционални дневни подготовки и слично, се предизвици кои можат да го издигнат секој наставник;
- Улогата на наставникот како поттикнувач, инспиратор или мотиватор на учениците е неопходно потребна за да ги заинтригира учениците и тие да сакаат, а не да мораат да учат. Уште Сократ своевременно рекол дека „никого ништо, не можеме да го научиме, само можеме да го натераме да размислува“ (Ambury, 2014). За таа цел, покрај редовната настава, на секој наставник му стојат на располагање и другите форми на настава;
- Улогата на наставникот како регулатор на општествените односи во училницата која е во тесна врска со неговата личност и неговиот животен и работен стил. Не може да се поттикнуваат учениците на демократија и плурализам, ако наставникот воспоставува авторитарна средина во училницата. Не може наставникот да поттикнува кај учениците креативност и иновативност, односно да создава претприемачка свест и култура, ако неговата настава е строго предавачка, фронтална и традиционална.

Во глобалната матрица на компетенциите на наставниците објавена во Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 (2006) издвоен е поднаслов којшто ги разработува компетенциите на наставникот во однос на средината за учење - Дизајн, менаџмент и развој на средина за учење. Наведени се 20 потточки во кои се нагласува дека наставникот е тој кој треба да развива и негува лична и колективна одговорност за

вредностите во ученичката заедница, треба да поттикнува социјална интеракција меѓу учениците, да создава клима за развој на граѓанска одговорност, да промовира позитивни интерперсонални односи во училницата, да развива односи на меѓусебна доверба и почитување меѓу учениците, да прашува и да очекува да биде прашуван, да негува социјална интеракција преку групна работа на учениците, да ја поттикнува иницијатива на учениците за поставување на цели, избор на средства и начини на работа, да се грижи за квалитетни врнички односи и соработка на учениците и надвор од училницата (Симоска, и др., 2006, стр. 142, 143).

1.1.1. Обученост на наставниот кадар

Наставниците во основното образование имаат соодветно високо образование (Закон за основно образование, 2008). Во иницијалното образование на наставниците, особено кај одделенските наставници се обработуваат теми, во склоп на различни предмети кои би му дале на наставникот соодветна стручна подготвеност за создавање на стимулативна средина за учење (Студиски програм - Одделенски - стар наставен план, 2014; Студиска програма на додипломските студии - група одделенска настава, 2014; Студиска програма на Педагошки факултет, УГД - Штип, насока: одделенска настава, 2014). Факт е дека овие теми се опфатени и во иницијалното образование кај предметните наставници. Освен иницијалното образование и можноста за дообразување на повисок степен на студии, наставниците се должни професионално да се усовршуваат во текот на својата работа (Закон за основно образование, 2008). Критика до програмите за иницијално образование на наставниците упатува Спасовски (2008) кој истакнува дека наставниците не се обучени да ја прилагодат наставата на деца кои се разликуваат во некои особини релевантни за процесот на учење.

Наставниците и образовната политика што влијае на професијата наставник се најважни за обезбедување квалитетно образование (UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), 2014). Во Стратегијата за наставници на УНЕСКО главен акцент е ставен на поддршката на наставниците да обезбедат квалитетно учење. Се истакнува дека е важно да се создаде наставен кадар кој „ќе работи во средина што го цени професионалното напредување и кој е посветен

да ги зголеми можностите за учење на учениците преку наставна практика што е квалитетна и го поддржува учењето“ (UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), 2014, стр. 1).

Петковски & Славковска (2012) нагласуваат дека кога станува збор за свест за потребата од лично и професионално оспособување на наставниците, секогаш треба да се има предвид мислата на Брајан Трејси (современ обучувач и консултант во сферата на бизнисот), кој рекол: „Најголемата грешка што некој може да ја направи е да мисли дека работи или прави нешто за некој друг, а не за себе.“

Примарно за реализација на креативна настава е квалитетната подготовка на постојните и идните наставници. Сегашните наставници треба да ја осовременуваат својата практика преку постојани обуки, а идните треба во додипломските студии да се запознаат со предизвиците на наставата на 21 век за да бидат подготвени да ја играат улогата на современиот наставник (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 9). Тие нагласуваат дека соодветната обука, за креативен пристап во наставата, кај наставниците треба да поттикне повеќе промени: наставникот да нема доминантна улога на часот; да биде координатор, медијатор, модератор и фасцилитатор на часот; да поттикнува отворена и одговорна интеракција; да го почитува мислењето на учениците; да ги поттикнува учениците да креираат сопствено мислење; во училницата да нема точни и неточни одговори, ниту сугестии; да користи техники што промовираат критичко мислење; да ја поттикнува љубопитноста и да го поттикнува истражувачкиот дух; да применува различни начини на оценување и самооценување на учениците; да работи тимски со колегите; професионално да се усовршува; да го пренесува знаењето и искуството на други. Во така реализиран процес учениците се оспособуваат: да мислат критички и да решаваат проблеми, да бидат активни учесници кои го почитуваат критичкото мислење, да соработуваат со другите, да преземаат одговорност за сопственото учење и да станат приврзаници на концепцијата за доживотно учење (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 10).

Во делот за професионален однос кон работата од глобалната матрица на компетенциите на наставниците објавена во Национална програма за развој на

образованието во Република Македонија 2005-2015 (Симоска, и др., 2006) меѓу другото јасно е нагласено дека наставникот треба да пројавува перманентен интерес за својот личен и професионален развој, да презема иницијативи за повисоки стандарди во сопствениот професионален развој и континуирано да работи на своите професионални компетенции.

Комитетот за правата на детето, во рамки на Генералниот Коментар 7 (Committee on Rights of the Child, 2014), дополнително нагласува како секоја земја треба да ја интерпретира конвенцијата во однос на децата. Една од целите елаборирани во документот е детето да се зајакне како личност преку развивање на неговите вештини, учење и други капацитети, да се зајакнат неговото човечко достоинство, сликата за себе и самодовербата на начини кои се соодветни за него, да ги рефлектираат неговите вродени предиспозиции, односно детето да биде во фокус на вниманието. Затоа улогата на учителот е од исклучително значење. За да се оствари сето ова, неопходно е учителот да се поддржува во неговиот понатамошен професионален развој (Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“, 2009, стр. 8).

Професионалниот развој на наставникот се однесува на развој на личноста во нејзината професионална улога и го вклучува формалното искуство – учество на семинари, работилници, работа со ментор и др. и неформалното искуство – читање на стручни списанија и друга литература, гледање на телевизиски емисии кои се однесуваат на стручната област и, секако добивање информации од интернет. (Петрова Ѓорѓева, 2011, стр. 54)

1.1.2. Мотивација на наставниот кадар

Една народна поговорка *Сè што се сака, се може* укажува на еден клучен момент во работата – мотивацијата. Понекогаш најдоброто иницијално образование и најквалитетните обуки во рамките на професионалниот развој, како и обезбедените потребни услови за работа, не се доволни за наставниците да бидат најдобри во својата професија. Покрај сето ова наставниците треба да бидат мотивирани.

Мотивацијата се дефинира како процес на придвижување на активностите за остварување на одредени цели, насочување на активностите на одредени

објекти и регулирање на начинот на кој ќе се постапи (Рот, 1990). Кај наставниците треба да постои искрена желба да бидат подобри наставници и покрај потребата за свесност за својата професионална обврска за постојано унапредување на квалитетот на својата настава. (Anderson, 2014).

Петковски & Славковска (2012, стр. 23) сметаат дека кај добар дел од наставниците загрижува начинот на кој ја перцепираат својата улога на наставник. Наставниците се незадоволни од својот општествен статус, од нивната плата, се чувствуваат беспомошни за справување со современите предизвици во општеството, вклучувајќи го и однесувањето на учениците и нивните родители, наметнатите големи барања од креаторите на образовната политика. Поради овие фактори многу наставници на прашањето „Со што се занимавате?“ одговараат кратко и без емоции, што укажува дека станува збор за апатичност, монотонија и незадоволство од тоа што го работат.

Carter и Doyle (2006) го истакнуваат ставот на Wien дека работата на наставникот доаѓа во судир со многу работи, таа е контрадикторна, под влијание и раскината од многубројните барања на динамичниот начин на живот, во кој еден наставник мора да го пронајде својот пат, оформувајќи ги малите моменти како што и самиот тој е оформен од самите работи кои ги зема здраво за готово – особено претставата за употребата на времето. Барањата од наставникот за успех и акција, создаваат ниво на работа која е одвај поимлива за оние кои не предавале во училиница. Работата на наставникот е извонредно тешка и полна со предизвици (Carter & Doyle, 2006, стр. 373).

1.2 Средината за учење и учениците

Учениците се неизбежен дел од средината за учење, тие заедно со наставникот се креатори на средината. Walsh, Киранџиска и Лазаревски Ѓорѓиева (2009, стр. 34) велат „Децата имаат желба да го направат тоа што е правилно, а возрасните имаат одговорност да ги водат учениците кон тоа што е правилно. Наставниците и учениците заедно ја создаваат училиницата и училишната заедница.“

Училиницата не е само општествен контекст во кој учениците учат академски лекции. Таа е општествен контекст во кој учениците учат

општествени лекции – лекции за соодветно однесување во различни контексти, за самиот себе како ученик и за неговата позиција во статусната хиерархија, за односи со учениците од други етнички и расни групи, за релативната вредност на конкуренцијата и соработката и за пријателството (Carter & Doyle, 2006, стр. 395).

Ангелоска – Галевска (1998) во своето истражување за активната настава како модел на настава, доаѓа до сознание дека распоредот на клупите, изложбените паноа со детски творби, честото менување на изгледот на училницата и распоредот на места на кои седат учениците придонесува да се добие „пријатна, слободна и раздвижена атмосфера во одделението“ (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 198). Во активната настава и наставникот и ученикот се многу подвижни во училницата. Тој модел на настава позитивно делува на социјализацијата и прилагодувањето на првачињата на училишната средина, што го потврдуваат и училишните педагози (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 198).

Јаневски и др. (2013) образложуваат дека кај учениците треба да се развие социјална одговорност и тоа преку секојдневни активности, кои се одвиваат спонтано. Современите општества се соочуваат со задача да овозможат позитивна комуникација меѓу луѓе со различно етничко и социјално потекло. Училиштата се една од најзначајните средини во кои се остварува комуникацијата на лица што се разликуваат меѓусебно по многу аtribute. Поради тоа, потребно е учениците да развијат вештини за комуникација преку практикување наставни техники што покрај когнитивните способности, ќе развиваат и социјални вештини. Преку промовирање на идејата за социјална одговорност, наставниците ќе создадат услови кај учениците да се развие: 1) Чувство на емпатија – соживување со туѓите искуства и идеи, како и соработка со другите за постигнување заеднички цели. Ова чувство се стимулира преку кооперативните техники на учење и дебатните техники; 2) Чувство на ефикасност – да станат свесни за вредноста на нивното учество во активностите на заедницата. Учениците можат да развијат вакво чувство ако им се овозможи да учествуваат во структурирањето на училницата, ако се почитува нивното мислење и ако имаат можност за избор при учењето; 3) Чувство за компатибилност – постоење на соодветност меѓу сопствените верувања и

постапки, односно да не промовираат некакви ставови и идеи само декларативно, туку да се однесуваат во согласност со нив (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 16).

Во центарот на средината за учење, односно „училницата“ како што Walsh, Киранциска и Лазаревски Ѓорѓиева (2009) ја именуваат средината, е ученикот и неговите различни аспекти на развој, индивидуални потреби, темпо на развој и различни стилови на учење. Програмата поаѓа од интересите на учениците и е флексибилна, прилагодлива на конкретните нивни потреби. Учениците се мотивирани и поттикнати за учење од активните методи на учење. Постојано се следи успехот на учениците и се користат најразлични модели на процена. Во оваа стимулативна средина за учење вклучени се и родителите, односно семејствата, коишто се чувствуваат како партнери и земаат учество во идниот успех на своите деца (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 16).

Поради тоа од наставникот се бара да создаде атмосфера во којашто секое дете ќе се чувствува пријатно и како да е дел од таа заедница. Да покаже почит кон децата така што ќе покаже интерес за нивните чувства, идеи и искуства. Да создаде услови во коишто секое дете може слободно да се изрази. Да создаде услови што ги поттикнуваат децата да преземаат иницијатива во сопствениот развој и учење (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, Создавање средина за учење за 21-от век, 2009).

1.2.1. Мотивацијата на учениците

Мотивацијата на учениците во голема мера зависи од развојните карактеристики на ученикот, односно од неговата возраст. Заедничко за сите возрасти е тоа што средината за учење е таа која треба да го мотивира ученикот, да му обезбеди услови да се изрази, да ги искаже своите ставови и мислења, средината за учење е таа која треба да го поттикне ученикот да го даде максимумот од себе. Walsh, Киранциска и Лазаревски Ѓорѓиева (2009) истакнуваат дека средината во која се учат позитивни вредности, им дава слобода на учениците и ги мотивира независно да размислуваат. Очигледен начин на кој учениците можат да стекнат вештини за правење избор и

подготвеност истите да ги употребат, е и да им се понудат можности сами да донесуваат одлуки.

Наставниците сметаат дека наставата којашто овозможува на свој начин учениците да дојдат до израз е особено погодна и прифатена од послабите и понеактивните ученици. Во оваа настава се води сметка за различните индивидуални потреби на учениците, односно се применува диференциран приод во работата на учениците (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 204).

Со цел малите деца да развијат автономност, потребни се испланирани можности за иницијатива, истражување и избор. Такви можности се возможни кога постои баланс помеѓу слободата и контролата – она што Golback го нарекол педагогија „прилагодена на децата/водена од наставникот“ – така што децата да можат да се справат со контрадикторните потреби, за зависност и независност (Carter & Doyle, 2006, стр. 376). Според Carter и Doyle (2006) во одделенска настава, децата треба да развијат трудољубивост (вештина и самоувереност). Низ овие фази, балансот помеѓу слободата и контролата, како и потребата од избор со поддршка, прифаќање и признание играат се поважна улога во развојот на детето.

Во предметна настава се работи со различна возрасна група, па тука многу аспекти во растот и развојот на адолесцентите влијаат на однесувањето во училищата. Разбирањето како младите го развиваат чувството за општествена контрола и за самоконтрола е неопходно за создавање на соодветен развоен план за поттикнување на соодветното однесување во училищата. Општествената когнитивна теорија на Bandura од 1986 објаснува како поединците ги усвојуваат општествените правила (Emmer & Gerwels, 2006, стр. 408). Широко признаена задача на адолесценцијата е развој на идентитетот, истакнал Erikson во 1963. Во средношколските денови многу адолесценти развиват вештини кои ќе им помогнат да ги досегнат целите на возрасните за задржување на вработувањето и за станување на општествено компетентен граѓанин. Кон крајот на средношколските денови повеќето од учениците почнуваат да се движат кон фазата на развојот во која се формира идентитетот (Emmer & Gerwels, 2006, стр. 410). За да напредуваат, адолесцентите мораат да бидат вклучени во здрави односи внатре во заедницата. Училишните заедници можат да бидат место каде што учениците учат да развиваат здрави односи, кои ќе им овозможат на крајот

да бидат продуктивни возрасни. Emmer и Gerwels (2006) ги цитираат Clements и Seidman (2002) кои тврдат: "Од пресудно значење е тоа што предметната настава дава таков вид на искуство кое ќе ги поттикнува учениците во училиштето и нивните позитивни очекувања во оваа област". Ова може да се постигне со помагањето на учениците да веруваат дека тие му припаѓаат на училиштето и со помагањето на учениците во создавањето на силни врнички релации и во поттикнувањето на блиски односи со возрасните.

Истражувањето и теоријата даваат увид во некои од карактеристиките кои адолесцентите треба адекватно да ги развиваат и да станат фокусирани ученици во училиштето. Учениците треба да имаат пријатели и релација со возрасните заради поддршката, чувство на припадност во училиштето, фер третман, наставници кои слушаат, чувство на компетентност и опкружување кое ги става во рамнотежа авторитетот на наставникот и автономијата на ученикот. "Видови на употребените методи, начинот на кој се применуваат и квалитетот на вклучените човечки односи влијаат врз веројатноста дека вредностите на другите ќе бидат прифатени како стандарди за регулирање на сопствените акции." (Emmer & Gerwels, 2006, стр. 414).

1.3. Средината за учење и интерперсоналните односи во училницата

Во училницата заедно делуваат наставникот како менаџер на средината за учење и учениците како директни корисници на таа средина за учење. Комуникацијата и интеракцијата меѓу овие две страни, а и меѓу самите ученици е од исклучителна важност. Комуникацијата и интеракцијата може да ја направи средината пријатна и мотивирачка, како и непријатна и демотивирачка.

Интеракцијата во училницата е детерминирана од наставникот, затоа што тој поттикнува, инспирира, мотивира и ги регулира општествените односи во училницата. Наставникот ги поттикнува и учи учениците на демократија и плурализам, а тоа првенствено го прави со својот личен пример (Петковски & Славковска, 2012). Наставникот е должен да ги учи и поттикнува учениците на разбирање, толеранција, пријателство во училницата, за потоа истите ученици лесно да преминат на едно повисоко ниво кое е предвидено во Универзалната

декларација за човекови права, каде се вели дека образованието треба да промовира разбирање, толеранција и пријателство меѓу сите народи, расни и религиозни групи (United Nations, 2014). „Многу е важно наставниците целосно да ја сфатат нивната улога на модел за позитивно однесување, одговорност и љубезност“ (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 32).

Наставникот кој се грижи за интерперсоналните односи во училницата треба да ги поседува следниве карактеристики: тој ги поттикнува учениците да поставуваат прашања, да учествуваат во дискусии и да ги истражуваат своите одговори, ги поддржува учениците во нивните размислувања и покажува почит кон учениците, со тоа што им дава доволно време за одговор, донесувањето на одлуки во училницата е заедничко, наставникот се однесува на интерактивен начин, ставајќи се во улога на медијатор, тој создава услови што кај децата поттикнуваат чувство на припадност, што им даваат можности на учениците да учествуваат во организирање на правилата според коишто децата ќе се однесуваат, во коишто се рефлектира демократска практика, создава атмосфера на доверба, се однесува љубезно, има позитивна енергија и ентузијазам, поставува јасни очекувања од резултатите за учење и овозможува фер и еднакво учество (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009).

Наставникот поголем дел од управувањето во училницата треба да го префрли на учениците, за да добие време за иницирање на учениците, за добивање и давање повратна информација, за подобрување на комуникацијата меѓу учениците и за да им помогне и да ги пофали учениците за нивните напори и работа (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 59).

Постои консензус дека, иако наставниците треба да бидат пријателски расположени и претставителни, а не крути, тие исто така треба да бидат официјални, да преземат контрола и да создадат позитивна атмосфера во училницата и да ги дефинираат основните наставни рутини кои ја создаваат посакуваната средина на учење (Brophy, 2006, стр. 32).

Ной & Weinstein (2006) упатуваат на тоа дека учениците и наставниците се главни учесници во интеракциите во училницата и нивните односи се во сржта на интересите и последиците на менаџментот во училницата. Да се игнорира мислењето на овие важни учесници значи да се ризикува неуспех во наставата. Целосното разбирање на нивните ставови ќе ни овозможи да создадеме подобри

средици како за учениците така и за наставниците. Како што е забележано од страна на Sheets (Hoy & Weinstein, 2006), учениците не се пасивни приматели на дејствата на наставниците. Тие избираат дали ќе се спротистават или ќе ги почитуваат правилата; донесуваат одлуки дали ќе ги игнорираат, избегнат, саботираат, оспорот или ќе се сложат со барањата на наставниците. Со други зборови, однесувањата на учениците се „намерни дејства“, кои се темелат на нивните интерпретации на животот во училиштето и училницата и особено нивниот однос со наставниците истакнува Schlosser (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 183).

Повремено слушаеме како наставниците го потенцираат образовниот аспект, а ја намалуваат важноста на интерперсоналниот аспект. Нивниот рефрен, обично оди вака: „Јас не сум тука за да победам на натпревар за популарност, јас сум тука за да предавам. Доколку не им се допаѓам на децата, тоа е нивен проблем“ (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 210). Истражувањата поврзани со ставовите на учениците за менаџментот во училницата упатуваат на тоа дека ваквите ставови ја потценуваат моќта на освоената почит и приврзаност од страна на учениците. Наставниците треба да прифатат дека за добро да поучуваат, тие исто така мора и да вложат во позитивни врски со учениците. Истражувањето јасно ја покажува поврзаноста помеѓу односот ученик-наставник и мотивираноста на учениците да се вклучат во академски активности (Hoy & Weinstein, 2006).

Pace (Emmer & Gerwels, 2006) открил дека наставниците не користат ни еден извор на авторитет, туку комбинирана форма на традиционалното, бирократското, професионалното и рамноправното. На пример, еден од наставниците кој применувал обележја на длабинско управување (ефикасно користење на времето во класот, утврдени рутини, добра соработка на групите) го користи бирократскиот авторитет во четврто одделение и традиционалниот, професионалниот авторитет за управување на часовите по Англиски јазик во деветто одделение. Спротивно на тоа, другиот наставник свесно го користи харизматичниот авторитет и многу помалку се потпира врз бирократскиот авторитет. Овој наставник бил енергичен и изразит во класот, држејќи ги учениците инволвирани “правејќи го својот час забавен”. Тој својот стил го сметал како аспект на неговиот професионален идентитет, кој е привлечен за

учениците. Сепак, кога учениците покажале отпор, тој го вклучил принципот на правно-рационалниот авторитет дека одговорноста е на наставникот да одржи ред употребувајќи ги последиците од недоличното однесување (Emmer & Gerwels, 2006, стр. 416).

Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев (2013, стр. 16) ја истакнуваат социјалната одговорност како важен аспект од образованието. Таа се развива преку секојдневни активности, кои се одвиваат спонтано. Современите општества се соочуваат со задача да овозможат позитивна комуникација меѓу луѓе со различно етничко и социјално потекло. Училиштата се една од најзначајните средини во кои се остварува комуникацијата на лица што се разликуваат меѓусебно по многу атрибути. Поради тоа, потребно е учениците да развијат вештини за комуникација преку практикување наставни техники што покрај когнитивните способности, ќе развиваат и социјални вештини. Преку промовирање на идејата за социјална одговорност, наставниците ќе создадат услови кај учениците да се развие чувство на емпатија, чувство на ефикасност и чувство за компатибилност.

Треба да се има предвид фактот дека ученикот во активната настава (настава која има многу допирни точки со концептот за стимулативна средина за учење) има одредени предности од ученикот во традиционалната настава во однос на неговата активизација, слободата, рамноправноста во комуникацијата и со врсниците и со наставникот (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 202). Во овој вид на настава ученикот самостојно, со свои идеи учествува во планирањето на наставниот процес. Исто така, постои развиена комуникација и воочлива интеракција меѓу самите ученици (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 204).

1.3.1. Воспоставување на ред и дисциплина. Правила во училиницата

За една средина да биде функционална треба да постои ред кој ќе биде почитуван од сите субјекти во средината. Правилата во училиницата, за да бидат прифатени како свои, ги донесуваат учениците заедно со наставникот, но за почитувањето на истите и одржувањето на редот и дисциплината е задолжен наставникот.

Наставниците треба да станат свесни дека создавањето на позитивен однос со учениците, апсолутно не значи да се остават учениците да прават што сакаат. Учениците постојано ја истакнуваат важноста на поставувањето граници и очекувања и имаат мала почит за наставниците кои не успеваат да постигнат училишна атмосфера во која има ред. Сепак, начинот на кој се воспоставува редот е клучен. Не е изненадувачки што учениците преферираат наставници кои покажуваат авторитет на фер начин и со почит, а ги критикуваат казнените техники чиј исход е јавно понижување. Наставниците треба да сфатат дека социјализирањето на учениците со цел тие да развијат самоконтрола, е многу важен дел од нивната работа (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 210).

Brophy (2006) доаѓа до сознанија дека најдобро е редот да се воспостави на почетокот на годината. Тој согледал дека „најдобрите“ наставници покажале поголемо прифаќање кон нивните ученици, повеќе ги фалеле, повеќе се шегувале и давале покорисни предлози (потсетници, забелешки, совети за работа и учење). Тие исто така внимателно го следеле однесувањето на учениците и брзо реагираше за да ги отстранат потенцијалните проблеми на самиот почеток. Во текот на годината, одржувале попозитивна училишна клима, и, иако нивното однесување било посредно, тие поконкретно ги насочувале учениците и им давале поконкретна повретна информација фидбек. Наспроти ова, почетниците често дозволувале проблемите повеќе да се развијат пред да реагираат, биле помалку доследни во поставувањето и следењето на очекувањата и развиле помалку позитивна клима со почести критики и непосреден однос кон учениците (Brophy, 2006, стр. 30).

Редот и дисциплината во училиницата се воспоставуваат со создавање на услови коишто кај децата поттикнуваат чувство за припадност на заедницата, им даваат можности да учествуваат во организирање на правилата според коишто децата ќе се однесуваат, се рефлектира демократска практика. Освен обезбедувањето на овие услови, наставникот постојано треба да изнаоѓа соодветен начин да ја поттикне саморегулацијата и независноста кај децата, исто така тој треба позитивно да го насочува однесувањето на децата имајќи ја предвид личноста на секое дете и нивното развојно ниво (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009).

Правилата, како формалните, така и неформалните, навлегуваат во животот во заедницата и придонесуваат за важноста на оваа средина. Предизвикот е да се постават разумни ограничувања со помош на кои децата ќе ги научат границите, а истовремено ќе можат индивидуално да се изразат и да истражуваат во согласност со развојот (Carter & Doyle, 2006, стр. 381).

Во една средина во која постојат правила, постојат и санкции за нивно непочитување. Кај децата од училишна возраст треба да постојат награди за почитување на правилата.

Постојат многу примери кога поттикот од страна на наставникот вродува со плод. До раните 1980-ти, Strain, Lambert, Kerr, Stagg, и Lenkner (Landrum & Kauffman, 2006, стр. 48) забележале дека „буквално стотици училишни истражувања покажале дека поттикнувањето од наставниците може да резултира со подобри академски постигнувања... следење на правилата и добро училишно поведение... когнитивни и лингвистички постигнувања... зголемена општествена чувствителност.“

И покрај емпириската основа, студиите на Shores и др., Wehby, Symons, Canale, & Go (Landrum & Kauffman, 2006), доследно покажале дека наставниците ни приближно не поттикнуваат позитивно однесување колку што треба. Тие имаат тенденција почесто да покажуваат неодобрување отколку одобрување кон учениците според истражувањата на Thomas, Presland, Grant, & Glynn; Walker, Hops, & Fiegenbaum; White (Landrum & Kauffman, 2006, стр. 49) и со тоа, ненамерно да поттикнат негативно однесување кај учениците.

„Најдобар начин за искажување респект кон учениците не е само наградата, пофалбата или статусот, туку и подготвеноста за отворен разговор со нив... учениците вообичаено посакуваат чесна и отворена комуникација со наставникот... Комуницирај со учениците, создавај свест, а потоа преземи акција“ (Петковски & Славковска, 2012, стр. 40).

Однесувањето на наставниците и интеракцијата наставник-ученик, влијаат врз климата во училиницата. Истражувањето на Newman & Licata (Emmer & Gerwels, 2006) покажува дека постои корелација помеѓу контролата и казнувањето од наставникот и лошото однесување на ученикот. Таквото однесување на наставникот е во корелација со поголемо непријателство помеѓу

учениците. Студијата на Newman and Licata открива негативна корелација помеѓу карактеристиките на загрижениот наставник, како што се топлината, пријателството и почитувањето и зачестеноста на непријателското и недоличното однесување на учениците. Иако наставниците кои се склони кон казнување можат да предизвикаат непријателство кај учениците, исто така е можно непријателството на ученикот и отпорот кон авторитетот да предизвикаат наставниците да прибегнат кон контрола и кон казнено однесување за да го одржат редот. Бидејќи наставниците се возрасните во оваа ситуација, тие би требало да ја преземат водечката улога во олеснувањето на тоа што би можело да стане ескалациона спирала на недоличното однесување од страна на учениците и на казнувањата од страна на наставниците (Emmer & Gerwels, 2006, стр. 414).

Самите ученици сметаат дека наставниците се тие кои се задолжени за одржување на редот во училницата. Кога тие бараат од наставниците да бидат построги, тие мислат на конкретен вид на дисциплинирање. Учениците прават разлика помеѓу наставниците кои се строги и наставниците кои се „лоши“ според Weinstein (Hoy & Weinstein, 2006), оние кои својата моќ не ја користат за угнетување, туку во „морална служба на другите“ според Noblit (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 186). Учениците ги почитуваат наставниците кои имаат правила, но не се премногу крути во однесувањето и не се поставуваат себеси „над сè останато“ заклучил Davidson (Hoy & Weinstein, 2006). На нив исто така им се допаѓаат наставниците кои со својата смисла за хумор ги ставаат учениците во ред, наместо со применување на казни и кои не ги казнуваат учениците за секој мал прекршок.

1.4. Средината за учење и планирањето и реализацијата на наставната програма

„Клучната улога на секој наставник како поучувач и воспитувач, е да обезбеди настава која ќе биде предизвик за секој ученик и ќе го натера да размислува во поглед на она што е предмет на проучување во наставата. Кога ученикот ќе сфати дека она што се учи е битно за неговиот иден живот и работа, кога теоријата ќе умее да ја спореди со праксата и по потреба импелементира, тогаш тоа ќе го предизвика неговиот интерес и ќе почне самостојно да учи и да

го проверува својот напредок. Тогаш, со сигурност може да се каже дека наставникот ја постигнал својата цел и одговорил на својата мисија. Образованието и воспитанието не е ништо друго туку стекнување животни и работни вештини и навики, како основа за иден плоден живот на младите“ (Петковски & Славковска, 2012, стр. 130).

Должност на наставниците е да запомнат дека освен што е важно „што предаваат“, уште поважно е и „како тоа го предаваат“ (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 32). Педагошкото мајсторство на наставникот, учениците го помнат по неговата виртуозност и необичниот пристап во наставата при реализацијата на наставната програма (Станојовска, 2012).

Сите што се вклучени во воспитно образовниот процес, оние кои ја креираат политиката на образование, како и оние кои се директно вклучени во наставата – наставниците, учениците и родителите, кои претставуваат првите учители на децата, важно е да сфатат дека денес, во ерата на компјутеризација и неограничени можности на интернетот, многу е поважно ученикот да научи како да учи и да доаѓа до информации, отолку да меморира факти кои ги кажал учителот. Исто така многу е важно секој ученик да се оспособи самиот да ги развива сопствените потенцијали. Во 21-от век ќе бидат потребни луѓе кои ќе можат да решаваат комплексни проблеми и да изнаоѓаат ефикасни техники за подобро извршување на работата (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 12). Кај учениците треба да се воспостави систем и култура на доживотно интерактивно образование и обука (Петковски & Славковска, 2012, стр. 173). Училиштето не ги подготвува учениците за светот „денес“, туку за тој „утре“, којшто е тешко дури и да се замисли (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 9)

Тоа што ја карактеризира програмата што се реализира во современата училишница е флексибилноста, можноста за прилагодување на конкретните потреби на учениците, што поаѓа од интересите на учениците и се надоврзува на истите. Во современата училишница центар се учениците и нивните различни аспекти на развој, индивидуалните потреби, темпото на развој и различните стилови на учење и тоа треба да се почитува. (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 16)

Во глобалната рамка на компетенции на наставниците во делот за планирање на наставата наведено е што се треба да планира наставникот, цели, активности, програми, средства, содржини, технолошка поддршка, различни стратегии, очекувања од постигнувањето на учениците, инструменти за следење и вреднување на ефектите од работата на учениците (Симоска, и др., 2006). Додека пак (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009) се задржуваат на друг сегмент од планирањето, нешто што средината за учење ја прави стимулативна. Тие истакнуваат дека наставната содржина зависи од желбите и интересите на децата, таа е интегрирана и им се дава можност на децата да соработуваат. Наставната програма е направена на начин да може да одговара на индивидуалните потенцијали на децата и да создава позитивен однос кон учењето, ги почитува различностите и мултикултуралниот свет, со цел подобро да ги подготви учениците за иднината. Активностите се базирани врз различни извори на информации и акцент е ставен врз разбирање на важните концепти. Овој пристап во планирањето се обработува во друг дел од глобалната матрица на компетенциите на наставниците со наслов „Подготовка на концепти за учење“ (Симоска, и др., 2006) каде меѓудругото нагласена е потребата наставникот да може да обезбеди услови за тимска работа, за истражувачко учење, за учење преку решавање на проблеми, за примена и користење на алтернативни постапки во учењето.

Тоа што треба да се земе предвид при планирањето е и просторот за флексибилност и креативност на наставникот. Во одделенска настава има повеќе простор за флексибилност во планирањето и реализацијата. Наставниците во одделенска настава треба да планираат интегрирано (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009). Ваквото планирање според тематски проблеми е многу корисно, затоа што проблемот се обработува одеднаш од различни аспекти. „Тое не само што го олеснува неговото восприемање од страна на учениците, туку и овозможува целовито и потполно доживување на појавите.“ (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 199)

За реализацијата на часовите се нагласува дека наставникот треба самостојно да го планира времетраењето на програмските активности, наместо да се придржува до училишното свонче (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009). Во квалитативното истражување за активна настава, една

истакната карактеристика е времето за работа по програмски подрачја, коешто не е строго определено по наставни часови, туку флексибилно според конкретната ситуација. (Ангелоска – Галевска, 1998, стр. 200)

1.4.1. Употреба на современи наставни методи и техники, поттикнувачки задачи, истражувања

Тоа што треба на младата генерација да и се понуди е способност за решавање на проблеми, за критичко преиспитување на околностите, за одмерување на алтернативните решенија и за донесување обмислени одлуки. Ова може да се постигне со примена на современи наставни методи и техники. Примената на современите техники за совладување содржини во основа подразбира менување на улогата на наставникот и улогата на ученикот во наставниот процес. Наставникот и ученикот заедно стануваат активни чинители во процесот и треба да бидат во постојана интеракција (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 9). Користењето активни методи го поттикнуваат учењето по пат на сопствено искуство и откривање и ја зголемува одговорноста на учениците за доживотно учење (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 17).

Наставникот, за да обезбеди стимулативна средина за учење, должен е да обезбеди пријатни, безбедни, здрави и стимулирачки услови што го поттикнуваат ученикот на истражување, учење и независност. Тој треба да користи изобилство разни материјали коишто ќе бидат лесно достапни на учениците и коишто ќе ги стимулираат да истражуваат, играат и учат (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009). Наставникот треба постојано да го поттикнува ученикот да креира сопствено мислење и да ја поттикнува љубопитноста и истражувачкиот дух кај ученикот (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 10).

Петковски & Алексова (2004, стр. 7, 8) ги набројуваат и образложуваат дидактичките принципи на кои треба да се темели воспитно – образовниот процес за да биде успешен:

- *Принцип на соодветност* – образовните содржини и методи се прилагодени на способностите и потребите на учениците;

- *Принцип на активно учење* – користење на активни методи во реализацијата на наставата;
- *Принцип на нагледност* – на учесниците во воспитно-образовниот процес треба да им се објаснуваат дејствијата, поимите, бараните способности на начин којшто е разбирлив за нив. Тоа е можно само со соодветно избирање на методите за учење и стратегиите за поучување, како и со користење на потребните дидактички помагала;
- *Принцип на систематичност и постапност* – потребно е систематично подредување на образовните содржини и нивни поместување во логичен редослед. За таа цел треба да се почитуваат начелата: од полесно кон потешко; од поблиско кон подалечно; од просто кон сложено; од едноставно кон комплексно;
- *Принцип на поврзување на теоријата и практиката* – тоа што учениците го учат треба да им користи во животот и работата;
- *Принцип на трајност на знаењата* – во училиштата потребно е да се користат такви форми и методи на работа, коишто ќе им овозможат на учениците да се стекнат со темелни и применливи знаења, коишто нема да бидат застарени.

Критичкото мислење претставува сложен процес на креативно интегрирање на идеи и ресурси, повторно создавање нови поими и преформулирање на поимите и на информациите. Тоа претставува активен и интерактивен когнитивен процес, кој се одвива истовремено на повеќе нивоа, во кои човекот го вградува сопственото разбирање на информациите. Да се мисли критички значи да се добијат идеи и да се разгледа нивната примена, тие да подлежат на постојано преиспитување, да се измерат во однос на спротивставените мислења, да се изградат системи на поддршка на убедувањата со коишто ќе се докажат и да се заземе став врз основа на овие структури. Наспроти учениците во традиционалната настава, кои само пасивно усвојуваат информации, учениците што мислат критички го поврзуваат она што го научиле со сопственото искуство, го споредуваат со резултатите на други автори, извлекуваат импликации, конструираат нови примери, замислуваат решенија на проблемите, поставуваат прашања и бараат одговори, ги испитуваат

причините и последиците, покажуваат скептицизам, аргументирано го бранат својот став и внимателно ги разгледуваат аргументите на другите (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 15).

Реализацијата на предвидените цели во Националната програма за развој на образованието во Македонија меѓудругото треба да му овозможи на ученикот кој ќе го заврши основното образование да има развиено критичко мислење и способности за решавање на проблеми, да располага со вештини за комуникација (Симоска, и др., 2006, стр. 101).

1.4.2. Поттикнување на креативност и иновативност кај учениците

За креативноста и иновативноста постојат бројни дефиниции. Креативноста е дефинирана од Rothstein како невообичаено однесување кое се вреднува согласно вредностите на едно општество или социјалната средина, наведуваат Петковски & Славковска (2012, стр. 175). Тие исто така ја посочуваат и дефиницијата на Миленковиќ каде се вели дека креативната индивидуа е онаа на која единствениот склоп на црти на личноста и овозможува во определени услови да создава нови производи кои имаат пошироко значење. Арнаудова & Максиќ (2011, стр. 94) пак ја истакнуваат дефиницијата на Guilford кој ја дефинира креативноста како специфичен облик на когнитивна активност која е различна од интелигенцијата. Runcoa & Jaegera (2012) за стандардна дефиниција на креативноста ја наведуваат дефиницијата на Stein – креативната работа е новина која е прифатена како корисна од одредена група во одреден период... Според Stein три фактори влијаат на креативноста: природата на проблемот, дотогашните знаења и искуство за таа област и карактеристиките на креативната личност и на тие со кои таа комуницира.

Креативноста е способност за создавање на нешто оригинално или невообичаено, а иновативноста е имплементирање на нешто ново. Иновативноста е креација на нешто што никогаш претходно не било направено и на тоа се гледа како на единствен потфат (Destination innovation, 2014).

Поттикнувањето на креативноста и иновативноста во наставата му дава една сосема нова димензија на образовниот процес. Бенефит од креативното и иновативното мислење има економската заедница и општеството.

Можноста за комуникација и размена на идеи, речиси низ целиот свет придонесува фактографското знаење брзо да ја губи својата актуелност, а да станува вредно само ако може да се примени практично, креативно и критички (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013, стр. 9). Затоа истите автори нагласуваат дека учениците треба да се оспособат да мислат критички, да решаваат проблеми, да бидат активни учесници, да го почитуваат критичкото мислење, да соработуваат со другите, да преземаат одговорност за сопственото учење, да станат приврзаници на концепцијата за доживотно учење. Средината за учење треба да им овозможи на учениците да бидат во тек со новите трендови на светски развој и да ги оспособи да умеат да воочат, дефинираат и решаваат проблеми, да креираат нови решенија, да умеат да го презентираат своето знаење и самостојно да донесуваат одлуки (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 17).

1.5. Физичка уреденост на училницата

Основната функција на секоја училница е реализација на наставата (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 14). Училницата како основен елемент на секоја образовна институција, има исклучително големо значење од причина што процесот на едукација на човекот, односно неговото образование и воспитание во организирана форма, започнува токму во училницата. Од училницата, како основна микросредина на организираното учење се бара да се прилагоди и да одговори на современиот степен на развој, да понуди пријатна и топла атмосфера и да ги подготви учениците да можат да одговорат на сите предизвици што со себе ги носи новото време (Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 9-14). Училницата и нејзините физички услови, односно уреденост, се услов за творечка атмосфера, кога наставникот има желба да создаде наставна клима поволна за развој на креативноста (Керамичиева, 1996, стр. 211).

Потребата од соодветни промени во организациската поставеност на училиницата се наметнати од современите светски трендови во образованието, како одговор на крупните општествено-економски промени и брзиот техничко-технолошки развој. Целта на овие промени е да се воспостави процес на континуирано подобрување на работата во училиштата, што од своја страна ќе доведе до обезбедување квалитет во образованието (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 9).

Квалитетите или карактеристиките кои ја определуваат училиницата за современа, стануваат се поважни затоа што од неа се бара да биде што поделотворна и попродуктивна. Една училиница не може да се издигне до нивото на современа без добро водство и координација од страна на наставникот, кој како „невидлив“ водач и менаџер на информации ги поттикнува учениците и им нуди разни извори и можности за учење. Наставникот треба да ги следи новите тенденции во образованието и да креира промени во училиницата (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 16).

Во поглед на физичката уреденост, училиницата за одделенска настава треба да биде организирана во центри на активност односно катчиња за учење. Центрите за учење претставуваат тематски структуриран простор во училиницата, што на учениците им овозможува да работат на различен начин. Потребата од центрите за учење се јавува за да се обезбеди реализација на индивидуалните и групните цели на учењето. Постојат повеќе видови на центри за учење: литературен центар, семејно-драмски центар, математички центар, градежен центар, уметнички центар, компјутерски/информатички центар и сл. Истиве центри се поставуваат и се менуваат по потреба. Пожелно е училиницата често да го менува својот изглед и постојано да нуди нови можности и избори за учење. Клучните во современата училиница се поставени во групи, за да се овозможи на учениците групно да работат во центрите за учење. Насоките кои ги даваат Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева (2009) на наставниците за уредување на училиницата се:

- да се обезбедат пријатни, безбедни, здрави и стимулирачки услови што ги поттикнуваат децата на истражување, учење и независност;
- да се обезбеди безбеден простор за децата што лесно ќе може да се надгледува;

- да се обезбеди пријатен простор за децата во којшто тие ќе се чувствуваат удобно додека учествуваат во различите активности;
- да се организира просторот според интересот на децата, така што децата ќе бидат поттикнати да учат и да се развиваат;
- да се користат изобилство разни материјали кои ќе им бидат лесно достапни на децата и што ќе ги стимулираат да истражуваат, играат и учат;
- да се охрабруваат децата да земат активно учество во планирањето, уредувањето и одржувањето на училницата;
- да го модифицираат просторот во училницата за да излезе во пресрет на потребите на одредени деца или група деца;
- да ја користат околината на училиштето како извор од којшто може да се научи.

Една од важните одлики на секој настан во училницата според Doyle (Carter & Doyle, 2006, стр. 379) е неговата „физичка средина, т.е. состојбата на местото во кое се одвива настанот, бројот и видот на учесници, поставеноста на учесниците во достапниот простор и предметите кои им се достапни на учесниците“. Ова, дефинитивно претставува домен во кој наставникот има, во најмала рака, ограничена контрола. Целокупната состојба и изглед на училницата, како и видот на мебел кои се достапни, воглавно се определени пред наставникот да стапне за првпат во училницата, но и во рамките на овие ограничувања, наставникот може да го уреди просторот на начин кој ќе ги олесни движењето, комуникацијата, пристапот до материјалите и опремата, приватниот простор, како и следењето на однесувањето во училницата според Clayton (Carter & Doyle, 2006).

Во погорните одделенија на одделенска настава, просторот започнува да наликува на училниците од предметна настава, како и средно училиште, со сè поформално уредување на клупите во центарот, а материјалите, папките и приватниот простор по страните. На ова ниво, просторот се уредува повеќе за работа, отколку за игра (Carter & Doyle, 2006, стр. 379).

Weinstein (Carter & Doyle, 2006, стр. 380) искажува особена загриженост за физичкото уредување на училниците. Во нејзината критика од 1979г. таа открива

дека уредувањето првично влијае врз однесувањето, во однос на постигнувањата или на интеракцијата. Бројот на ученици и распоредот на движење ги истакнува како особено важни за справувањето со вниманието и агресивната. Вниманието и ангажираноста во работата исто така се поврзани со тоа каде седи ученикот за време на часот. Учениците, во зоната што Adams (Carter & Doyle, 2006) ја нарекува „зона на акција“ (напред и во центарот) се повнимателни и повеќе учествуваат во часовите. Овие наоди упатуваат на тоа дека наставниците може да ја зголемат вклученоста на учениците со тоа што ќе им овозможат повеќе простор на учениците за да можат да се фокусираат на часот и преку обрнување на внимание на учениците кои седат позади и по страните. Исто така потребно е периодично раздвижување. Некои докази упатуваат на тоа дека е тешко да се седи мирно на тврди столчиња, кое се вообичаени за училниците, повеќе од 50 минути (Carter & Doyle, 2006).

Carter & Doyle (2006, стр. 380) исто така ја истакнуваат потребата од отворен, флексибилен начин на уредување на училницата каде што клупите се наредени во групи, наспроти оној традиционалниот каде што клупите се наредени во редици. Тие укажуваат на тоа дека отворениот начин на уредување нуди повеќе можности за групна работа, иницирање на задачи од страна на учениците, напредување со сопствено темпо, неформалност, како и многу прилики за интеракција возрасен-дете. Истовремено, отвореното уредување создава такви услови, кои бараат од наставниците поголеми организациски заложби, поосмислени премини во задачите како и зголемено набљудување на однесувањето на учениците, за разлика од случајот со традиционалните училници. Сложеноста на работата им отежнува на учениците да се концентрираат или да избираат активности. Истражувањата укажуваат дека кога од учениците се бара да извршат индивидуални задачи, нивната ангажираност и ефикасност се на повисоко ниво во традиционално поставување на клупите во редови, отколку во групи, а ова особено важи за учениците со нарушувања во однесувањето или потешкотии во учењето.

Во Македонија уредувањето на училниците е пропишано со Норматив за простор. Според него, училниците каде што се изведува настава од прво до трето одделение треба да се уредат по катчиња (Биро за развој на образованието, 2007).

2. Менаџирање на средината за учење

Менаџментот е комплекс на функции, кој во еден организациски систем (фирма, компанија, претпријатие, установа или друг организациски систем) е задолжен за дефинирање на целите и водење кон остварување на тие цели, односно за управување (Кралеv, 1995, стр. 5). Менаџментот се дефинира како универзален процес на ефективно и ефикасно извршување на работата со помош на други луѓе и ангажирање на ресурсите во остварување на однапред дефинираните цели на претпријатието (Шуклев, 1999, стр. 7).

Образованието, воспитанието и едукацијата воопшто, придонесуваат за постојано подигнување на нивото на квалитетот на знаењето, способноста, умеењето и инвентивноста на населението, кои во крајна линија влијаат врз создавањето на националното и културното богатство на секоја држава и нација. (Гоцевски, 2004, стр. 129)

Добриот менаџер е добар лидер. Добриот лидер внимава на квалитетот и продуктивноста во сите сфери на животот. Родителите се лидери на своите деца, наставниците треба да бидат лидери на учениците, а директорите на работниците (Ibraković, 2007, стр. 133). Ibraković нагласува дека денес менаџментот има друго значење, дека тука спаѓаат луѓето, нивните знења, нивниот креативен и развоен потенцијал. Квалитетното водење е континуирана работа на промена на свеста за училиштето, за образованието, односно за квалитетното образование. Според Glasser (Ibraković, 2007, стр. 134) разликите помеѓу шефот и лидерот се следни:

Шефот тера на работа.	Лидерот води.
Шефот се потпира на авторитетот.	Лидерот се потпира на соработка.
Шефот вика „јас“.	Лидерот вика „ние“.
Шефот создава страв.	Лидерот создава доверба.
Шефот знае како.	Лидерот покажува како.
Шефот предизвикува незадоволство.	Лидерот вдахнува полет.
Шефот обвинува.	Лидерот ги исправува грешките.
Шефот работата ја претвора во притисок.	Лидерот работата ја претвора во нешто интересно.

Средината за учење е управувана, менаџирана пред се од наставникот, но истовремено во менаџирањето на средината за учење се вклучени сите субјекти

кои учествуваат во креирањето на образовната политика, сите субјекти кои земаат учество и во самиот воспитно-образовен процес. Ibraković (2007, стр. 136) ја истакнува потребата од лидерско управување без присила – од просветните власти до просветните работници. Затоа што, како што укажува, според теоријата на контрола никој не може да биде присилен на нешто од некој друг.

2.1. Основни функции на менаџментот

Менаџерите ги извршуваат нивните менаџерски должности и одговорности познати како функции на менаџментот. Постојат различни гледишта во поглед на менаџерските функции, различни автори посочуваат различни менаџерски функции како основни. Шуклев (1999, стр. 12) прави анализа на различните ставови во однос на менаџерските функции и доаѓа до следните пет функции, како основни функции на менаџментот: планирање, организирање, координирање, мотивирање и контролирање. Овие пет функции на менаџментот се извршуваат од страна на сите менаџери на сите нивоа на менаџмент, но не со еднаква тежина.

Според Jones & George (2008, стр. 9) постојат четири главни менаџерски функции односно задачи, и тоа: планирање, организирање, водење и контролирање. Разликата во однос на набројаните функции на Шуклев (1999) е во мотивирањето, коешто тука е вклучено во функцијата водење. Подолу е дадено поединечното дефинирање на основните функции на менаџментот според Jones & George (2008):

Планирањето се извршува со идентификување и избирање соодветни организациски цели и правци на акција. Во планирањето се вклучени три цели: 1) одлучување кои цели организацијата ќе ги извршува; 2) одлучување кои правци на акцијата да се усвојат за постигнување на тие цели; и 3) одлучување како да се алоцираат организациските ресурси за постигнување на целите. Планирањето, всушност, претставува избор на адекватни организациски цели и правци на акција за најдобро оставрување на тие цели.

Организирање е задача која менаџерите ја извршуваат за да креираат структура на работни односи која им овозможува на членовите на организацијата меѓусебно да влијаат и соработуваат за да ги остварат

организациските цели. Организирањето претставува воспоставување на односи меѓу задачата и извршната власт, кои им овозможуваат на луѓето да работат заедно, за да ги остварат организациските цели.

Водењето претставува артикулирање на јасна визија и давање енергија и можност на членовите на организацијата, така што тие да ја разберат улогата која ја играат во остварувањето на организациските цели. Водењето е мотивирање, координирање и поттикнување на поединците и групите да работат заедно, за да ги остварат организациските цели.

Контролирањето претставува оценување колку добро организацијата ги остварува нејзините цели и преземање акција за одржување или подобрување на извршувањето. Тоа е воспоставување на прецизни системи за мерење и следење, за да се оцени колку добро се остварени организациските цели.

2.2. Менаџирање на училницата

Наставниците се тие кои раководат и управуваат со својата училница. Тие ја уредуваат училницата, одговорни се за интерперсоналните односи во училницата, ја планираат и реализираат наставната програма. Во најголема мера од нив зависи дали средината за учење што ќе ја создадат ќе биде пријатна, стимулативна и ќе ги подготвува учениците за предизвиците од понатамошниот живот.

„Успешни наставници денес се оние кои претставуваат лидери во својата училница, пример што неговите ученици го следат и почитуваат.“ (Петковски & Славковска, 2012, стр. 180)

Според Американската федерација на наставници добриот менаџер во училницата внимателно планира се што се случува во училницата, од распоредот на седење до инструкциите за учениците коишто порано ќе ги завршат планираните активности (Wai-shing, 2008, стр. 45).

Училиштата се основани за да ги оспособат учениците да се стекнат со посакуваните резултати од учењето, така што менаџментот во училницата не е цел сама по себе, туку средство за креирање и одржување на најповолна средина за учење, земајќи ја предвид наставната програма. Прифаќањето дека

менаџментот е поддршка во учењето сноси импликации за тоа што се дефинира како успех и како истиот треба да се оценува. Наставниците можат само делумно да ги контролираат (или предвидат) настаните во училницата, поголемиот дел од добриот менаџмент подразбира ефикасно прилагодување на настаните во развој. (Borphy, 2006, стр. 18).

Добриот менаџмент во училница претставува предизвик за наставниците. Во минатото менаџментот во училницата се сметал за контролирање на оние кои учат, но во поново време овој поим се прифаќа како умешност да се постави добра клима и ефективно менаџирање на инструкциите. Менаџментот во училницата вклучува повеќе од само имплементирање на активности за организирање на учениците, распоредот на клупите во училницата или воведување на дисциплина – тоа вклучува како наставникот да го изгради својот авторитет нудејќи интересна настава. Наставниците треба да стекнат почит од страна на учениците покажувајќи грижа за нивните потреби, која ќе се рефлектира и реализира во подготовките на лекциите кои активно ќе ги заангажираат учениците. Ефективен менаџер во училницата знае како да ја користи пофалбата за да го охрабри и поттикне доброто однесување и да примени соодветни мерки за да се избегне несоодветното однесување (Wai-shing, 2008, стр. 46).

Ефикасните менаџери според Borphy (2006, стр. 31) покажале три главни групи на однесување. *Пренесување на целта* - Ефикасните менаџери се обиделе максимално да го искористат времето за настава и се осигурале дека нивните ученици ја усвоиле наставната програма (а не само дека биле дисциплинирани). Учениците имале одговорност да ја завршат работата на време (откако биле научени да си одредат темпо со употреба на часовник, доколку има потреба). Секој ден било определено време за прегледување на самостојната работа. Прегледаните тестови се враќале на време, со повратна информација. *Учење на учениците за соодветно однесување* - Ефикасните менаџери јасно ги нагласиле своите очекувања и што нема да се толерира. Тие се фокусирале на тоа што учениците треба да прават и кога било потребно, им покажувале како да го прават тоа. Ова не вклучувало само насоки за однесување и куќен ред, туку и однесување поврзано со учењето, како на пример, како да ги читаат и следат насоките за решавање на задачите. *Орджување на вниманието на учениците* -

Ефикасните менаџери постојано ги следеле учениците за да видат дали има знаци на збунетост или невнимание и имале слух за грижите на учениците. Клучите биле поставени на начин кој им овозможувал на учениците лесно да се свртат кон она место во училницата кон кое најчесто требале да го фокусираат своето внимание. За време на часовите ја прилагодувале висината на гласот, движењето и темпото на работа за рефокусирање на вниманието. Активностите имале јасен почеток и крај, со ефикасен премин. При пренесувањето на важни информации било потребно активно внимание.

Истражувањата за самоконтролата на Zimmerman, самостојната работа на Bandura и внатрешната мотивација на Cordova & Lepper кои ги анализирале Hoy & Weinstein (2006, стр. 200) упатуваат на тоа дека чувството учениците да имаат контрола во училницата – да имаат избор, но и можност да прават избор – е поврзано со позитивни исходи, како што се ангажирање и учење. Еден важен дел од менаџментот во училница е нудењето на избор на учениците, вклученоста на учениците во донесување на одлуки.

Hoy & Weinstein (2006, стр. 206) дошле до сознанија дека наставниците имаат различни мислења за менаџирањето. Тие тоа го образложуваат со фактот дека самите наставници имаат различни улоги, цели, грижи и моќ во училницата. Тоа што Hoy & Weinstein (2006) го истакнуваат за добар менаџмент во училницата според учениците е фер и разумен систем на правила и активности кои ги заштитуваат и почитуваат учениците. За учениците да ги почитуваат и да соработуваат со наставниците, прво очекуваат наставниците да се грижат за нив, нивното учење, како и нивниот личен живот. Учениците сакаат наставниците да одржуваат ред без да бидат лоши и да казнуваат и не им пречи различен пристап, се додека нема расизам, сексизам, поделба на класи или фаворизирање. Како што созреваат, учениците го ценат правото на избор и можноста да сносат одговорност – тие не сакаат да се чувствуваат принудено или контролирано. Наставниците, пак, мислат дека учениците треба да ги заслужат нивните почит, однос, обзир и интерес – со еден збор, грижа. Правото на избор и автономност следат по успешната самоконтрола, а не претходно. Некои наставници, пак, мислат дека можеби е потребно да се биде „лош“, барем на почетокот, со цел да се воспостави авторитет. Честопати, поинструктивните и казнени мерки резултираат од притисоците врз наставниците за подобрување на

резултатите на тестовите и одржувањето ред. Проблемот кој лежи во сржта на овие спротивставени мислења за добриот менаџмент во училиницата може да предизвика надолна линија на недоверба нагласуваат Sheets & Gay (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 209). Најнакрај, наставниците треба да ја признаат нераскинливата врска помеѓу менаџментот во училиницата и држењето настава. Часовите кои поттикнуваат активно учество од страна на учениците и кои одговараат на нивните интереси и потреби не само што ќе вродат со академски успех, но исто така ќе создадат добра волја, почит и соработка кои се неопходни за една продуктивна средина за учење (Hoy & Weinstein, 2006).

Менаџментот во училиницата во предучилишното образование и во одделенска настава не е зрело поле, лоцирано во дисциплинирана заедница која ќе вроди со прецизен и суштински материјал со цврсто разумни, научни текстови. Напротив, менаџментот во училиницата е практична работа која постои во училиштето, најчесто помеѓу жени и деца, далеку од зградите на високошколското образование, а станува важно прашање за училишната администрација, најчесто кога нема да успее, т.е. кога ќе се појави лошо однесување и ќе се наруши животот во училиницата. Оние кои практично се занимаваат со менаџмент во училиницата имаат малку време или иницијатива да пишуваат за тоа. Оние пак, кои пишуваат, застапуваат голем спектар на позадини и особености и обично се мотивирани да го поправат и подобрат начинот на менаџирање во училиницата. Следствено, литературата која постои застапува голем спектар на различности во интелектуалните и практични традиции и од оваа литература понекогаш се изведуваат спротивставени идеи и предлози (Carter & Doyle, 2006, стр. 373).

Emmer & Gerwels (2006, стр. 407, 408) ги наведуваат различните гледишта за менаџментот во училиницата. Jones and Jones идентификуваат неколку области на знаење и вештини: воспоставување на позитивни интерперсонални односи кои градат доверлива средина, користење на наставни методи кои го оптимизираат учењето, почитување на поставените стандарди за однесувањето од страна на учениците, создавање на безбедна и грижлива училишна заедница и користење на соодветни методи со советување за надминување на несоодветното однесување на учениците. Brophy го одвојува менаџментот во училиница од дисциплинските интервенции. Според него менаџментот во

училница се однесува на создавање и одржување на наставна средина погодна за учење, додека дисциплинските интервенции претставуваат акции кои се преземаат за да се изнудат промени во однесувањето на учениците, коешто не е во склад со очекувањата. Според Doyle менаџментот се бави со воспоставувањето на редот и со неговото одржување. Тој ги опфаќа оние работи кои ги прават наставниците за да ја организираат училницата и наставата и да влијаат на посакуваното однесување на учениците. Исто така Emmer & Gerwels ги вклучуваат дисциплинските мерки кои ги преземаат наставниците како одговор за минимизирање на лошото однесување.

Еден од значајните фактори на квалитетното образование е и начинот на управувањето. Тоа што се смета за поквалитетна настава, не е ништо друго туку подобро управување (Ibraković, 2007, стр. 134). Ibraković ја нагласува потребата од лидерско наспроти шефовско водење на училницата. Добар наставник е оној наставник којшто сфатил како да ги поучува учениците, а притоа да ги обезбедува нивните основни потреби за работа. Успешните наставници ги управуваат учениците без присила. Шефовското управување не успева, затоа што се потпира на присила, па работниците и раководителите, а во ситуацијава учениците и наставниците се на спротивни страни. Лидерите го поддржуваат пристапот кој се заснова на соработка. Работниците, односно учениците повеќе работат кога имаат одреден степен на моќ (Ibraković, 2007, стр. 134, 135). Просветниот работник – лидер од првиот ден се труди да создаде работна средина која е топла, срдечна и целосно ослободена од присила. Слабата оценка не значи неуспех, туку значи дека ученикот сеуште не научил доволно. Оценкаите не би требало да служат како оружје или казна, туку како охрабрување (Ibraković, 2007, стр. 138).

Според Wai-shing (2008) менаџментот во училница има четири главни компоненти:

1. *Менаџмент на физичката средина* – наставниците треба да ја креираат најдобрата можна физичка средина за да се осигураат дека нивните ученици ќе имаат удобна и пријатна атмосфера за учење.
2. *Менаџмент на учењето* – наставниците мораат да подготват цели и задачи за учењето, да изберат содржина, да подготват

материјали за предавање и учење и да ги дизајнираат активностите со цел да креираат настава која ќе оди во пресрет на различните потреби на учениците

3. *Правила и процедури во училницата* – Наставниците треба да постават насоки за лесно и ефикасно водење на училницата бидејќи се важни за соопштување на нивните очекувања, за поставување на правилата во училницата со цел „одржување на куќата“.
4. *Менаџирање со дисциплината* – На страна од насоките, наставниците имаат потреба да постават систем за дисциплинирање за да се справуваат со потешкотиите и лошото однесување.

2.2.1. Задоволување на желби, потреби и интереси на учениците

Училницата на 21-от век е училница во чијшто центар се учениците и нивните различни аспекти на развој, индивидуални потреби, темпо на развој и различни стилови на учење. Програмата што се реализира во современата училница е флексибилна, прилагодлива на конкретните потреби на учениците, поаѓа од нивните интереси и се надоврзува на истите (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 16). Училницата која одговара на развојот на учениците, ја карактеризира следењето на интересите и потребите на учениците. Во ваква училница наставниците треба да ги земат предвид следните работи (Walsh):

1. Како учат учениците;
2. Како учат учениците во одредена група, според возраста;
3. Индивидуалниот стил на учење и личноста на секој ученик.

Во повеќе наврати беа споменати ставовите на различни научници кои како неизбежен дел од менаџирањето на училницата ја нагласуваат потребата за задоволување на индивидуалните желби, потреби и интереси на учениците. Основните училишта имаат обврска на децата и младите да им овозможат развивање и поттикнување на животни стилови, кои соодветствуваат на нивните

индивидуални потреби и интереси, како животни вредности и цивилизациски придобивки (Симоска, и др., 2006).

Комуникацијата и добрата интеракција наставник-ученик и обратно е предуслов за запознавање со желбите, потребите и интересите на учениците. Наставниците на 21-век поставуваат прашања за да видат што учениците знаат, што би сакале да знаат и што би сакале да научат. Тие ги следат интересите на учениците, ги слушаат нивните сугестии, создаваат тематски лекции според интересот на учениците и учат заедно со нив. Наставниците ја прифаќаат иницијативата и самостојноста на учениците. Самостојноста и иницијативата се мотивирачки фактори во индивидуалното поврзување на идеите и искуствата. Учениците кои поставуваат прашања и потоа се трудат самите да одговорат на нив, земаат учество во нивното сопствено учење и умеат самите да решаваат проблеми (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 31).

Во една од целите на основното образование наведени во Националната програма за развој на образованието во Македонија 2005-2015 стои дека Министерството за образование и наука настојува да ги следи препораките за креирање на училиште по мерка на детето (Симоска, и др., 2006, стр. 110). За да се создаде училиште по мерка на детето, треба да се познаваат „мерките“ на детето. Mandić & Mandić (1996, стр. 17, 18) недоволното познавање на учениците од страна на наставниците го посочуваат како еден од клучните проблеми на современото општество. Тие ги посочуваат следните подрачја на личноста на ученикот кои треба да се знаат:

- структурата на личноста (главните особини, способности, мотиви, ставови, вредности, емоционални и когнитивни својства, слојевитоста, сложеноста и отвореноста на човекот);
- стиловите на учење (когнитивни, емоционални и физиолошки) и нивното меѓусебно делување;
- подготвеноста за одење на училиште (интелектуална, емоционална и социјална зрелост, како и едукативна подобност);
- разликите кои постојат кај учениците при нивното запишување во училиштето (интелектуалните разлики, специјалните способности, предзнаењата, темпото на работа, интересите, мотивацијата, потенцијалот за работа);

- развојни и други проблеми кои ги имаат учениците (во физичката, менталната и социјалната сфера);
- посебните предности на учениците (таленти);
- оптеретеноста на ученикот (предрасуди, стереотипи, етноцентризам, верски фанатизам, шовинизам и расизам).

Flowerday and Schraw (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 200, 201) поставиле главна цел да ги кодификуваат убедувањата на наставниците во врска со изборот, поконкретно, каков избор нудат наставниците, кога и на кого, и какви ефекти, според наставниците, ќе произлезат од давањето избор на учениците. По спроведување на детални интервјуа со 36 наставници (8 од 1-5 одделение и 28 од 6-12 одделение) истражувачите заклучиле дека наставниците даваат избор во шест главни категории: теми кои се изучуваат, материјали за читање или проектни активности (најчесто), методи на оценување, редослед на активностите, социјална структура, како што се седењето или групната работа, како и тековен избор, како на пример, кога да се заврши задачата и по кој редослед да се земат темите. Во однос на ефектите и причините за избор, наставниците мислеле дека:

- Нудењето избор ја подобрува реакцијата на учениците во однос на задачите во училиницата, како и нивната мотивираност, преку зголемување на нивната „сопственост“, креативност, интерес и автономност;

- Доколку се употребува правилно, изборот може да ја подобри врската ученик-наставник, преку довербата на наставниците во способноста на учениците за самоконтрола;

- Изборот ги подобрува когнитивните процеси на учениците, како што се вниманието, примената на стратегии и донесувањето одлуки;

- Изборот мора да се применува разумно, бидејќи учениците може да бидат преоптеретени од големиот избор на опции, или пак може да не се доволно зрели за да направат добар избор. Исто така, треба да се има предвид дека, помалку мотивираните и послаби ученици може да го изберат најлесниот начин;

- При одлучувањето кому да се даде најголем избор, треба да се земат предвид возраста, способноста и предзнаењето, со тоа што на постарите и подобри ученици ќе им се даде поголем избор;

- Дури и покрај горенаведеното, многу наставници веруваат дека треба да постои рамноправност во однос на можностите за избор, бидејќи помладите и послаби ученици треба да се здобијат со искуство во однос на правењето избор.

Учениците полесно ќе можат да донесуваат одлуки и ќе покажат поголема самоконтрола доколку им се овозможи кооперативна работа и доколку се поттикнуваат успехот да го препишуваат на трудот и кога ќе се ангажираат во задачи базирани на активности коишто го поттикнуваат нивниот интерес и им овозможуваат да направат избор при дефинирањето на наставните задачи, во рамки воспоставени од страна на наставникот. Но, Flowerday и Schraw (Hoy & Weinstein, 2006, стр. 201) откриле дека овие ставови на наставниците во врска со правењето избор, не секогаш одговарале со нивните дејства. Иако наставниците, опфатени со истражувањето, верувале дека изборот создава самоодлучност, парадоксално, наставниците делувале на таков начин, што им давале на учениците право на избор доколку тие претходно покажале самоодлучност. Значи, наставниците давале избор кога учениците ќе покажеле самоодлучност, наместо да го применат изборот како средство со кое ќе се развие самоодлучноста.

Учениците можат да станат свесни за вредноста на нивното учество во активностите на заедницата ако им се овозможи да учествуваат во структурирањето на училиницата, ако се почитува нивното мислење и ако имаат можност за избор при учењето (Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013).

2.2.2. Соработка со родители

Првиот учител на детето е родителот. Родителот и наставникот треба да преземаат координирани активности во однос на воспитувањето на детето.

Во училиницата на 21-от век (Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009, стр. 16, 17), од голема значајност е партиципацијата на родителите, односно семејствата во напредокот на учениците. На родителите им се нуди партнерски однос во планирањето и реализацијата на настават. Семејството се вклучува во наставата и истото континуирано соработува со наставниците и учениците.

Во глобалната матрица на компетенциите на наставниците (Симоска, и др., 2006, стр. 148, 149) постои дел кој ја обработува токму оваа компонента од самиот менаџмент на училиницата – соработка со родителите. Тука исто така родителите се издигнуваат на ниво на партнери кои се добредојдени во самото училиште и се поттикнуваат на соработка. Улогата на наставникот не е деградирана, туку напротив од него се бара, како стручно лице да развива и реализира програми за одговорно родителство и квалитетен семеен живот, за правата и одговорностите на децата во своите семејства. Од наставникот се бара и да работи со родителите за развивање на свест и одговорност кон правата на децата и обврските на родителите и семејството.

2.3. Менаџирање на училиштето

Училиштата претставуваат институции во коишто се реализира воспитно-образовниот процес. За да се обезбедат услови за успешна работа на училиштето, неопходно е да се применува менаџментот во училиштето (Петковски & Алексова, 2004, стр. 9, 10). Од особено големо значење за една образовна организација е менаџментот во истата, да е посветен и да работи на обезбедување и контрола на квалитетот на образовниот процес и образовните исходи - резултати, постигања и придобивки (Петковски & Славковска, 2012, стр. 9).

Во Националната програма за развој на образованието во Македонија 2005-2015 година (Симоска, и др., 2006, стр. 113) се претставени карактеристиките на ефективното основно училиште: училиште коешто својот рејтинг го гради врз основа на високи аспирации, јасни цели и очигледни постигања; претставува пример за добра организациона поставеност; реализира квалитетна настава; создава поволна социо-емоционална клима за учење и работа; прифаќа и решава проблеми во учењето; поттикнува индивидуално напредување на децата со специфични предизвици во развојот; ги почитува различните можности на децата; поттикнува творечко учење, натпревар и создава клима на задоволство од постигнатото; го мери успехот со постигањата на децата; прифаќа предизвици.

Раководството во образованието, односно училиштата паѓа во замка и смета дека причина за слабиот успех не е наздоволителното образование, туку

недисциплината. Затоа често се одредуваат строги правила за однесувањето во училиштата, кои претставуваат еден вид на присила. Според овие правила, добар е оној ученик кој е пасивен и не покажува живост, не се сомнева и не ги искажува спротивставените мислења и ставови (Ibraković, 2007, стр. 135, 136).

Во квалитетното училиште мора да се надмине јазот помеѓу оние кои работат во настава и оние кои работат во управа (Ibraković, 2007, стр. 144).

2.3.1. Училишна клима

„Училишната клима претставува создаден амбиент во кој се реализира наставниот процес, кој покрај материјално-техничките предуслови ги опфаќа и меѓусебните односи на сите директни и индиректни учесници во реализацијата на овој процес.“ (Петковски, 1998, стр. 37)

Училишната клима се однесува или се грижи за субјективните реакции на вработените во училиштето, учениците и нивните родители и таа е донекаде реакција на училишната култура. Некои чувства или емоционални реакции за едно училиште, веројатно се предизвикани од степенот на кој индивидуата ги споделува своите вредности и верувања со членовите на училиштето. Ако личноста не ги споделува истите вредности или верувања како поголемиот дел од членовите, тогаш многу е веројатно дека оваа личност ќе има прилично негативна реакција на целата клима во училиштето (Петковски & Алексова, 2004, стр. 39).

Purkey & Smith (Петковски, 1998, стр. 40) училишната клима ја опишуваат како структура, процес и клима од вредности и норми коишто ги канализираат наставниците и учениците во насока на успешно предавање и учење зголемувајќи ја ефективната на организациската поставеност на училишната зграда. Според Петковски (1998, стр. 41) училишната клима претставува воспоставен амбиент во некое училиште, којшто е одраз на тоа како во него се чувствуваат и однесуваат вработените, учениците и другиот персонал.

За јакнењето на климата многу се битни: колегијалноста, градењето на заемна почит и доверба, соработката, другарувањето, чесноста, отвореноста, комуникативноста, смислата за хумор, флексибилноста, самокритичноста, културата на однесување, самоконтролата во комуникацијата, добронамерната и

ненавредлива критика, одговорноста, толерантноста, несебичноста, точноста, совесноста, аргументираноста и др. (Петковски & Алексова, 2004, стр. 40, 41)

Карактеристики на училиштата со здрава клима според Петковски (1998, стр. 42) е воспоставеноста на: уредна и пријатна средина за работа; систем на вредности и систем на наградувања; атмосфера на ред и дисциплина; добра соработка со родителите; систем за развивање на позитивни ставови кај персоналот; систем за донесување и спроведување на одлуки; систем на отворени и чесни комуникации.

„Од посебна важност за создавање на добра клима е нагласеното верување дека секое дете може да биде добар ученик и развивањето на таква организациска структура која ќе овозможува добри услови за работа како на учениците, така и на персоналот.“ (Петковски, 1998, стр. 41)

2.3.2. Менаџирањето и мотивација на наставниот кадар

Мотивација се оние фактори кои го предизвикуваат, го насочуваат и го поддржуваат човечкото однесување и секогаш биле важни за менаџерите. Менаџерите, по дефиниција работат со и преку луѓето. Бидејќи луѓето се комплексни, нивната мотивираност не секогаш е лесно да се открие (Кралев, 1995, стр. 323).

Една од функциите на менаџментот, по планирањето и организирањето е (рако)водењето, каде што се вклучува и мотивирањето. Способноста на менаџерот за раководење што подразбира способност да ги мотивира, да влијае, да ги насочува и да комуницира со подредените, ќе ја одредат неговата ефикасност во раководењето. (Кралев, 1995, стр. 323)

Мотивацијата претставува волја да се вложи напор за постигнување на организациските цели, условени од можноста напорот да задоволи некои индивидуални потреби. (Robbins & DeCenzo, 2001, p. 313)

Мотивацијата директно влијае на залагањето, упорноста, истрајноста и квалитетот на работењето на секој поединец во организацијата, а со тоа и на самата продуктивност на трудот, без која, пак, нема економска ефикасност. Основата на мотивацијата како феномен лежи во потребите на човекот кои

можат да бидат разновидни, како биолошки, материјални, културни, образовни и слично, како и во целите кои тој ги поставил пред себе и своето семејство и пред средината во која работи и живее. (Гоцевски, 2003, стр. 339)

2.3.3. Менаџирање на професионалниот развој на наставниците

Потребата од континуиран професионален развој се обработи во првото поглавје, во делот за обученост на наставниците. Во ова поглавје професионалниот развој на наставниците ќе се разгледува од друг аспект, односно како се менаџира со истиот.

Потребата од дизајнирање на систем за професионален развој на наставникот пред сè, се темели на потребата од проактивен однос (иницијатива и одговорност) кон постојните и постојани промени во опкружувањето (Шрац, 2014). Камберски (2000, стр. 109) исто така ја забележува потребата да се развие и да се воведе ефикасен систем на постојано стручно усовршување на наставниот и на другиот кадар во образованието во Македонија.

Ефективното основно училиште меѓу другото вклучува и професионален развој на сопствените кадри, особено наставниците и степенување на професионалниот развој на наставниците (Симоска, и др., 2006, стр. 113). Во истиот документ – Национална програма за развој на образованието во Македонија 2005-2015 година, во потточката Клучни подрачја на интервенција се поставува цел унапредување на кадровските ресурси, каде се истакнува дека образованието на наставниците мора да го поддржи професионалниот развој во сите фази и активности од нивната професионална кариера: образование на наставниците за време на работата; понатамошно образование/професионално усовршување (Симоска, и др., 2006, стр. 122, 123).

Законската регулатива во однос на професионалниот развој го опфаќа следново: 1) професионалниот развој е должност на секој наставник, стручен соработник и директор; 2) професионалното усовршување може да се направи преку акредитирани програми; 3) начинот на стручното усовршување го пропишува министерот по предлог на Бирото, Државниот испитен центар и Државниот просветен инспекторат и 4) Министерот во соработка со Бирото и

Државниот испитен центар донесува годишна програма за професионално усовршување и напредување на наставниците и стручните соработници (Закон за основно образование, 2008).

Во прирачникот Создавање иновативни училишта (УСАИД - Проект за основно образование, 2010, стр. 7, 8) наведени се 7 принципи за висококвалитетен професионален развој. Истиве принципи се однесуваат на менаџирањето на професионалниот развој во училиштата, тоа се:

Принцип бр.1 Професионалниот развој е фокусиран на постигањата на учениците (не само на индивидуалните потреби на наставниците).

Принцип бр.2 Професионалниот развој е насочен кон наставната практика и е дел од секојдневната работа на наставниците (не е дистанциран од училиштето).

Принцип бр.3 Професионалниот развој ги следи резултатите од истражувањата поврзани со ефективното учење и настава (не е ограничено само на тоа што се знае во моментот).

Принцип бр.4 Професионалниот развој е процес на соработка, вклучува размислување/рефлексивност и повратни информации (не само индивидуално истражување).

Принцип бр.5 Професионалниот развој користи објективни податоци и проверени материјали за да го планира подобрувањето на постигањата и да ги мери ефектите.

Принцип бр.6 Професионалниот развој е континуиран процес, обезбедува поддршка и целосно е интегриран во културата и работењето на трите нивоа на образовниот систем – училишно, локално и централно/државно ниво (тој не е повремено и издвоен/независен процес).

Принцип бр.7 Професионалниот развој е индивидуална и колективна одговорност на сите нивоа во системот (не е само на ниво на училиштето) и не е нешто што може да се избира.

За професионалниот развој на наставниците се грижи училишен тим во кој учествуваат директорот, стручен соработник и наставници од одделенска и предметна настава.

За да се остварат поставените цели во образованието, неопходно е наставникот да се поддржува во неговиот понатамошен професионален развој (Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“, 2009).

2.3.4 Улогата на стручна служба во менаџирањето на средината

Според клучните компетенции и надлежности на стручните соработници (Симоска, и др., 2006, стр. 150-152), педагогот и психологот, како најзастапени стручни соработници имаат одредена улога во менаџирањето на средината за учење.

Училишниот педагог претставува основен стручен соработник во училиштата којшто се занимава со воспитание и образование. Во европските земји, освен со името педагог, овој профил се јавува и како: директор за настава, образовен координатор, образовен советник и сл. Работа на педагогот во училиштата е фокусирана во неколку подрачја: планирање и програмирање; работа со ученици; работа со наставници; работа со родители.

Симоска, и др. (2006) предвидуваат педагозите да го планираат стручното и професионално усовршување на наставниците. Во работата со наставниците, педагозите ја следат и проверуваат реализацијата на наставата и учењето (редовност, примена на наставни стратегии, реализација на целите од програмата и сл.). Тие ги анализираат резултатите на училиштето од аспект на успешност, поведение, поправни испити и сл., ги споредуваат со останатите училишта на локално и државно ниво и даваат препораки за нивно подобрување. Педагозите организираат истражувачка работа во училиштето и стручно и професионално усовршување на наставниците, како и воспитно-образовна работа со родителите. Своите работни задачи педагогот ги остварува по пат на чести контакти со наставниците, учениците, родителите, другите стручни соработници и соработниците надвор од училиштето.

Училишниот психолог претставува стручен соработник кој е надлежен за детекција, корекција и унапредување на психолошките аспекти од училишната работа. Како профил во училиштата најмногу е присутен во САД, додека во Европа во некои земји се јавува во училиштата, во некои воопшто го нема, а во

некои работи во локалната самоуправа и покрива поголем број на училишта. Училишните психолози доминантно се фокусирани во интервјуирање и тестирање на учениците и процена на нивните психолошки проблеми и извори на потешкотии во учењето. Во соработката со родителите и наставниците ги планираат начините како да им се помогне на учениците кои имаат потешкотии во учењето и поведението.

Психолозите ја испитуваат психолошката атмосфера во одделенијата и учествуваат во детекцијата и решавањето на конфликтните ситуации. Во соработка со педагогот се занимаваат со унапредување на методите на поучување и оценување на ученичките постигања, професионалното информирање и советување на учениците. Во стручниот тим со педагогот и дефектологот ги спроведуваат програмите за учениците со посебни потреби и/или учениците со посебни предизвици во развојот, а во соработка со педагогот ја спроведуваат програмата за талентирани ученици. Психолозите реализацијата на своите работни задачи, по правило, ја темелат на внимателно собрани емпириски податоци, системско набљудување на однесувањето на учениците и наставниците во разни околности. Врз база на анализа тие донесуваат судови за одделни ученици односно наставници, предлагаат терапевтски постапки и други мерки за надминување на проблемите.

Од наведените задачи на педагогот и психологот, се увидува дека работна задача на истите им е да се грижат за обезбедување на стимулативна средина за учење.

Во училиштата честа е појавата на мешање на надлежностите на стручните соработници. Често се случува активностите што треба да ги извршува педагогот да се вршат од страна на психологот кој за истите задачи не се обучувал за време на иницијалното образование, и обратно, педагогот да извршува работни задачи кои по својот карактер треба да бидат реализирани од страна на психологот. Чест е случајот стручните работници да се оптоваруваат со вршење на административно-технички активности кои излегуваат надвор од нивните задолженија што предизвикува губење на време и маргинализирање на нивната улога во основното училиште и девалвација на стручните компетенции (Симоска, и др., 2006, стр. 128).

2.4. Менаџирање на образованието

Основното образование е клучно, пред сè заради тоа што се работи за првиот значаен социјален контекст (вон семејството) каде се стекнува односот кон знаењето, одговорноста и работните навики, и се социјализира во духот на општествените вредности. Ниеден повисок образовен степен не може во целост да ги надомести пропустите и грешките направени во рамките на основното образование (Симоска, и др., 2006, стр. 99).

Формалното образование од секогаш имало двојна улога. Едната е да го поттикнува развојот на децата и адолесцентите, за да бидат успешни граѓани, а другата да придонесе во функционирањето на државата и општеството. Заради тоа одлуките во образованието, во поголема или помала мера се политички мотивирани. Ориентацијата и приоритетите на образованието секогаш се обликувани според ориентацијата и приоритетите на општеството и другите институции во тоа друштво (Demetriou, 2014). Во светот се повеќе јасно се забележува значајноста на основното образование и образованието воопшто, како за лично, така и за општествено добро, за општествена кохезија и економски напредок. Образовната политика е се поблиску до јадрото на интерес и многу влади ги застапуваат тие видови на иновација во образованието, за кои веруваат дека на државата ќе и овозможи компетентност во соочување со потребите и предизвиците на нејзините граѓани коишто се поврзани со животот во 21. век (Donaldson, 2013, p. 13).

Во последниве десет години се воведуваат образовни реформи во многу развиени земји и во земјите во развој. Многу од овие реформи се фокусирани на развојот на наставниот кадар. За таквиот приод, според експертите на Светска банка, најмногу придонеле следниве сознанија добиени преку различни истражувања (Systems Approach for Better Education Results (SABER), 2012):

- *Постигањата на учениците се поврзани со економскиот и социјалниот напредок на земјата.* Тие сознанија го поместија интересот на државите од обезбедување на поголем опфат на генерациите и достигнување што поголем степен на образование, кон подигање на квалитетот на образованието и квалитетот на знаењата на учениците;

- *Резултатите од меѓународните мерења на постигањата на учениците обезбедуваат многу споредбени податоци. Тоа ги поттикна земјите што учествуваат во тие мерења да ги анализираат своите образовни системи и да учат од системите на земјите што постигнале повисоки резултати;*
- *Наставниците се клучен училишен фактор за успехот на учениците. Затоа, многу земји преземаат низа активности за да го подобрат квалитетот и статусот на професијата наставник. Меѓутоа, нема сознанија како различните активности што се преземаат во земјите влијаат врз подобрување на квалитетот на работата на наставниците. Ефектите на реформите зависат од тоа како се осмислени и спроведени, а политиките во врска со наставниот кадар можат да имаат различно влијание зависно од контекстот и од другите образовни политики што се спроведуваат.*

Образованието во нашата држава, како и образованието во светот постојано трага по нови, подобри решенија, по иновации. Последните години од дваесетиот век во образованието во Македонија се воведуваат повеќе проекти коишто се во склад со глобалните настојувања за осовременување на наставата. Главната задача на овие проекти е „да го изменат традиционалниот модел на воспитно-образовна работа и заедно со новите наставни програми да придонесат за интензивирање на демократските процеси во основното образование и воспитување во Македонија.“ (Миовска-Спасева, 2005, стр. 171)

Во секоја нова реформа треба да се земе предвид заклучокот до кој дошла Ангелоска – Галевска (1998, стр. 205) дека при преземањето на иновативни зафати најнапред треба да се размисли како да се мотивира наставникот за предложената иновација, дали можат да му се обезбедат стручна и материјална помош, дали наставникот навистина сака да работи по новиот начин на работа, дали постојат соодветни услови во училиштето? Исполнувањето на овие предуслови ќе го олеснат патот на примена на дадената иновација и во одреден степен ќе го гарантираат нејзиниот успех. Во спротивно, без оглед на нивната вредност, иновативните зафати ќе завршуваат неуспешно, „разводното“ и краткотрајно.

Една од целите на основното образование е истото да служи на потребите на 21 век (Симоска, и др., 2006, стр. 101). Промените како светски тренд условуваат промени и во нашето основно образование. Постои сериозна потреба од надминување на еден систем кој е недоволно стандардизиран, стереотипен, традиционалистички, сè уште генерално авторитарен и полн со академизам, систем кој негува стил на работа во кој учениците претежно паметат, а не разбираат, знаат, но не умеат (Симоска, и др., 2006, стр. 99). Истиот проблем го детектираат и Петковски & Славковска (2012, стр. 6) тие забележуваат „голем недостаток на флексибилност и адаптибилност во структурите на образовните институции и нивниот пристап кон промените“. И покрај тоа што е воочено од страна на Министерството за образование и наука уште во 2006 година, 6 години подоцна Петковски & Славковска (2012, стр. 6) го истакнуваат истиот проблем „образовните системи сеуште се стремат да стават прекумерен нагласок на академското знаење, односно повеќе теорија, а помалку пракса.“

Основното образование треба да биде организирано и водено така што тоа може да влијае на развојот на создајните способности, како и на други својства, како што се развивањето на самостојно и творечко мислење, развивањето на способности за стекнување на нови знаења, умеења и навики (Петковска, 2008, стр. 14), да се оспособат учениците самостојно да ги развиваат сопствените потенцијали, затоа што во 21-от век ќе бидат потребни луѓе кои ќе можат да решаваат комплексни проблеми и да изнаоѓаат ефикасни техники за подобро извршување на работата (Петковски & Славковска, 2012, стр. 12).

Особено битно за унапредување на наставата и учењето е да се лимитира големината на одделението. По светските искуства, за оваа возраст одделението не смее да има повеќе од 30 ученици. Ваквото решение, имајќи ги предвид условите во Република Македонија би морало да има и дополнување: да се овозможи формирање на одделение до 35 ученици - но не по правило, туку по исклучок, со посебно одобрение на МОН (Симоска, и др., 2006, стр. 122). Постои голема нерамномерност на бројот на ученици по наставник. Има училишта каде бројот на ученици е на горната граница од законски дозволениот максимум, иако просечен број на ученици по наставник е релативно мал на национално ниво (11,6) (Мицковска, Кондиќ Митковска, Георгиева, Стамболиев, & Речи, 2013).

Министерството за образование и наука, преку системот за контрола на квалитетот на наставниците, наставата и учењето, ќе ги фаворизира современите стратегии на настава и учење и тие ќе бидат обврзни за секое училиште и наставник (Симоска, и др., 2006, стр. 122).

2.4.1. Институционална координираност во менаџирањето

Институциите и останатите заинтересирани субјекти се вклучени во системот за градење и контрола на квалитетот во образованието (Симоска, и др., 2006):

- *Владата/Министерството за образование и наука* – треба да ја исполни својата обврска на обезбедувач на квалитет во основното училиште преку создавање и подобрување на елементарните услови: инфраструктура, опрема, ИКТ поврзување, зголемување на квалитетот на иницијалното образование на наставниците, регулирање на процесите, изработка на индикатори, т.е. стандарди на квалитет, државното финансирање и дислоцирање на советниците од БРО од контролори во лица кои стручно ќе им помагаат на училиштата во остварување на потребните стандарди за квалитет;
- *Локалната самоуправа* - треба да ја исполни својата обврска како обезбедувач на квалитет во основните училишта преку создавање и подобрување на условите: одржување на објектите, инвестиции во инфраструктурна и образовна опрема, афирмација на образованието во средината и семејствата, локалното финансирање и стручната помош преку своето одделение за образование;
- *Основното училиште* - треба да ја исполни својата обврска како обезбедувач на квалитет преку доследно спроведување на законската регулатива и нормативите и стандардите за квалитет, инвестирањето во професионалното и стручното усовршување, продукција на иницијативи и идеи за зголемување на ефективностa и доследното спроведување на својата улога во локалната заедница и државата, соработката со локалната самоуправа и родителите;

- Соработката со *Бирото за развој на образованието*, во насока на промовирање на квалитет во образованието, ќе биде задолжителна и според прецизно утврдени механизми за соработка;
- *Родителите* - преку учеството во советите за родители, односно училишните одбори, ќе имаат обврска да се грижат за квалитетот во основните училишта, во рамките на своите ингеренции;
- *Бирото за развој на образованието, во соработка со Државниот испитен центар*, во свои ингеренции ќе ја преземе грижата за градење на национални стандарди за обезбедување и одржување на квалитет. Бирото за развој на образованието директно ќе соработува со училиштата и локалните власти во дефинирањето на влезните и процесните индикатори за квалитет.

Од аспект на актуелните светски трендови квалитетното образование се карактеризира со неколку значајни компоненти. Концептот има глобален карактер и се фокусира на повеќе елементи: резултати, процеси и ресурси. Резултатите сами по себе не се доволен показател за постигнат квалитет, туку неопходно е потребно анализирање на одвивањето на воспитно-образовниот процес и партиципирањето на субјектите во тој процес (Петковски & Славковска, 2012, стр. 18).

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е *менаџирањето на средината за учење во основните училишта во Република Македонија*. Предметот на истражување се проучува преку следниве негови компоненти:

1. **Наставен кадар** - обученост и мотивација на истиот за обезбедување на стимулативна средина за учење на учениците;
2. **Менаџирање со наставниот кадар и наставата** – менаџирањето се разгледува од два аспекта, директно менаџирање од страна на училиштето и локалната самоуправа и индиректно менаџирање од страна на владините институции кои се занимаваат со креирање на образовната политика, спроведување и контролирање на истата – Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Државен просветен инспекторат. Во однос на менаџирањето се разгледуваат следниве аспекти: училишната клима, можноста за флексибилност и креативност во планирањето и реализацијата на наставата, овозможувањето на професионален развој на наставниците, мотивирањето на наставниците, работните услови на наставниците;
3. **Просторни услови во кои се одвива наставата** – наставата во најголем дел се одвива во училници. Уредувањето на училниците се разгледува од следниве аспекти – поставеноста на клупите и можноста за лесна прераспределба на истите, уреденоста на паноата (сидовите) со информации кои се учат во тој период од годината, изложеност и достапност на материјали за учење и истражување, изложеност на детски творби.

Средината за учење претставува комплексен поим. Во средината за учење заеднички функционираат учениците од една страна и наставниците заедно со сите креатори и реализатори на образовната политика, директори и стручни соработници од друга страна, со цел реализација на поставените цели во

образованието. Средината за учење треба да се гледа заедно со нејзините составни елементи:

- интерперсоналните односи во училницата;
- планирањето и реализацијата на наставата;
- физичката уреденост на училницата, како основен елемент на секоја образовна институција и
- наставникот кој претставува микроменаџер на средината за учење.

2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на истражувањето е да се испитаат начините на менаџирање на средината за учење во основните училишта во Република Македонија и да се идентификуваат условите кои дополнително треба да се исполнат за да се обезбеди стимулативна средина за учење на учениците.

Проучувањето на проблемот се врши со квантитативно и квалитативно истражување од дескриптивен карактер.

3. Задачи на истражувањето

1. Да се идентификуваат ограничувањата кои ги чувствува наставниот кадар за обезбедување на стимулативна средина за учење на учениците
2. Да се испитаат ставовите на учениците во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење од страна на наставниците
3. Да се испитаат ставовите на наставниците во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење во основните училишта
4. Да се испитаат ставовите на наставниците за потребните услови за обезбедување на стимулативна средина за учење во основните училишта
5. Да се испитаат ставовите на директорите во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење во основните училишта

4. Хипотези

Општа хипотеза - Постои потреба од подобрување на условите за создавање стимулативна средина за учење во основното образование.

Посебни хипотези:

1. Во училишната практика недоволно се работи на креирање на стимулативна средина за учење.
2. Наставниците сметаат дека постои потреба од обука за создавање на стимулативна средина за учење.
3. Наставниците сметаат дека постојат ограничувања за создавање на стимулативна средина за учење.
4. Не постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците од руралните и урбаните училишта во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење.
5. Не постои разлика во исказите на учениците од урбаните и руралните училишта за односот на наставниците кон учениците.
6. Не постои разлика во исказите на учениците од урбаните и руралните училишта за уредувањето на училниците.
7. Не постои разлика во исказите на наставниците со различен работен стаж за можноста што ја нудат моменталните наставни планови и програми за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците.
8. Не постои разлика во исказите на наставниците со различен работен стаж за субјектот кој ја обезбедува стимулативната средина за учење во училницата.

5. Варијабли на истражувањето

Во ова истражување се појавуваат повеќе варијабли:

- **независни варијабли** – местоположбата на училиштето (урбана/рурална средина), работен стаж на наставниците, работната позиција наставник/ директор.
- **зависни варијабли** – ставовите на наставниците, учениците и директорите во однос на стимулативна средина за учење, исказите на

учениците за односот на наставниците кон учениците, исказите на учениците за уредувањето на училницата.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во ова истражување доминира дескриптивниот метод. Изборот на методите и техниките на истражувањето произлезе од карактерот на поставените хипотези, но и од испитуваниот проблем. Техники кои се користеа во ова истражување се: скалирање, анкетирање и интервју.

За целите на истражувањето се подготвија следните инструменти:

1. Ликертова скала за ученици;
2. Комбинација од ликертова скала и анкетен лист за наставници;
3. Протокол на интервју за директори на основно училиште;
4. Протокол на интервју за наставници кои обезбедуваат стимулативна средина за учење.

Ликертовата скала за ученици беше спроведена врз ученици на возраст IV-VII/8¹ одделение од четири основни училишта. Скалирањето беше анонимно, со цел да се обезбеди поголема искреност при одговарањето. Ликертовата скала е составена од 3 групи на прашања: 1) Настава, каде што има 15 прашања; 2) Уреденост на училница, 6 прашања и 3) Однос на наставник, каде што има 12 прашања, вкупно 33 прашања. Прашањата се во вид на скала на проценка, каде учениците имаа можност во однос на исказите да се изјаснат колку често тие се случуваат, односно: 1) никогаш; 2) ретко; 3) често; 4) постојано. Со цел да им биде јасно на учениците од предметна настава за кого се однесуваат исказите, во упатството за пополнување на ликертовата скала беше назначено за кој наставник треба да се изјаснуваат. Учениците можеа да се изјаснат за наставниците коишто држат настава по Македонски јазик, Историја, Математика или Музичко образование. Се избраа задолжителни предмети кои се учат во текот на сите четири години во предметна настава од различни наставни групи. Учениците од одделенска настава се изјаснуваа за своите

¹ Учебната 2013/2014 година, кога се изврши истражувањето, постоеја две генерации на осмо одделение – VIII/9 – осмо одделение од деветгодишно основно образование и VIII/8 – осмо одделение од осумгодишно основно образование

одделенски наставници. Исказите беа формулирани на начин да бидат јасни и разбирливи за учениците на возраст од IV- VII/8 одделение.

За наставниците беше спроведена комбинација од Ликертова скала и анкетен лист. Оваа комбинација беше спроведена на наставници од одделенска и предметна настава. Ликертовата скала беше составена од 43 искази (изјави), а анкетниот лист содржеше 4 прашања од отворен тип. Исказите од Ликертова скала беа без неутрална категорија, поставени беа четири категории и тоа: воопшто не се согласувам, не се согласувам, се согласувам и потполно се согласувам. Испитаниците го заокружуваа бројот на соодветната категорија. Тврдењата дадени во овој инструмент беа подредени по теми и се недвосмислени. На крајот од анкетниот лист беа дадени 4 отворени прашања, каде што 2 од нив се однесуваа на 2 исказа од Ликертовата скала.

Интервјуто за директори се изврши на директорите на основните училишта кои учествуваа во истражувањето. Протоколот на интервју имаше 27 прашања.

Интервјуто за наставници кои обезбедуваат стимулативна средина за учење се изврши на 6 наставника за кои беше потврдено дека обезбедуваат стимулативна средина за учење. Протоколот за интервју имаше 26 прашања.

Сите инструменти што се користеа во ова истражување се оригинални, изработени за потребите на истражувањето и дадени се во прилог на ова истражување.

7. Популација и примерок

Во ова истражување како примерок беа опфатени ученици на возраст од IV до VII/8 одделение, одделенски и предметни наставници и директори на основни училишта.

Се одбраа 4 основни училишта од различни општини – 2 од урбана средина и 2 од рурална средина. Училиштата од урбана средина беа од два различни града во Р. Македонија, Скопје и Прилеп. Училиштата од рурална средина беа од околината на Скопје, односно Прилеп.

Се користеше примерок збир за опфаќање на одделенските и предметните наставници. Се испитаа сите одделенски и предметни наставници од споменатите училишта (Табела 1, Табела 2, Табела 3).

Табела 1 – Опфатеност на наставници во анкетањето и скалирањето

Основно училиште		
	Фреквенција	Проценти
Урбано основно училиште 1	44	36.1
Рурално основно училиште 1а	30	24.6
Урбано основно училиште 2	29	23.8
Рурално основно училиште 2а	19	15.6
Вкупно	122	100.0

Табела 2 – Работен стаж на опфатените наставници во анкетањето и скалирањето

Работен стаж како наставник		
	Фреквенција	Проценти
0-5 години	28	23.0
6-15 години	39	32.0
над 15 години	51	41.8
Неозначено	4	3.3
Вкупно	122	100.0

Табела 3 – Работно место на опфатените наставници во анкетањето и скалирањето

Работно место		
	Фреквенција	Проценти
Одделенски наставник	52	42.6
Предметен наставник	61	50
Неозначено	9	7.4
Вкупно	122	100.0

Беше испитан репрезентативен примерок на ученици од гореспоменатите четири училишта (Табела 4, Табела 5, Табела 6). Учениците беа избрани како

систематски примерок според азбучниот редослед на учениците во одделенскиот дневник (секој парен број во дневник).

Табела 4 – Опфатеност на ученици во скалирањето

Основно училиште		
	Фреквенција	Проценти
Основно училиште 1 урбано	218	40.2
Основно училиште 1 рурално	124	22.9
Основно училиште 2 урбано	117	21.6
Основно училиште 2 рурално	83	15.3
Вкупно	542	100.0

Табела 5 – Опфатеност на ученици според одделение

Одделение		
	Фреквенција	Проценти
IV одделение	62	11.4
V одделение	65	12.0
VI одделение	115	21.2
VII одделение	88	16.2
VII/8 одделение	109	20.1
VII/9 одделение	103	19.0
Вкупно	542	100.0

Табела 6 – Опфатеност на предмети односно наставници за кои учениците одговараа во ликертовата скала

Предмет		
	Фреквенција	Проценти
Одделенски наставник	127	23.4
Македонски јазик	99	18.3
Историја	108	19.9
Математика	100	18.5
Музичко образование	108	19.9
Вкупно	542	100.0

Се интервјуираа директорите од истите училишта. Еден од директорите на училиштата не беше интервјуиран, поради нарушено здравје.

Беше користен пригоден примерок за интервјуирање на наставници кои обезбедуваат стимулативна средина за учење. Беа интервјуирани 6 наставника, 1 предметен наставник, 5 одделенски наставници, од кои 2 наставници работат во основни училишта од рурална средина, а 4 во основни училиштеа од урбана средина (Табела 7). Овие наставници беа избрани како пригоден примерок. Извори за избор на наставниците беа субјекти кои соработуваат со наставници, особено со наставници кои создаваат стимулативна средина за учење и држеле обуки по основните училишта за создавање на стимулативна средина за учење.

Табела 7 – Опфатеност на наставници кои создаваат стимулативна средина за учење во интервјуирањето, (f)

	Одделенски наставник	Предметен наставник	Вкупно
Урбано основно училиште	3	1	4
Рурално основно училиште	2	0	2
Вкупно	5	1	6

8. Статистичка обработка на податоците

Податоците се обработени со помош на дескриптивна и инференциска статистика. Дел од податоците се добиени со употреба на ординални скали, па поради тоа се користат непараметриски анализи (Николоски, 1988). Останатиот дел се квалитативни податоци добиени со интервјуирање, за кои се користеше квалитативна обработка. Употребени се следниве анализи: дистрибуција на фреквенција, проценти, Mann-Whitney U тест и Kruskal-Wallis тест. Податоците се обработени со помош на статистичката програма SPSS (Кожух & Ангелоска Галевска, 2008; Field, 2009).

9. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше централно организирано. Подготовките за истражувањето започнаа во 2012 година. Истражувањето се изврши во текот на две учебни години 2013/14 учебна година и 2014/15 учебна година. Во учебната 2013/14 година беа интервјуирани директорите на училиштата и анкетирани наставниците и учениците. Во текот на двете учебни години беа интервјуирани наставниците кои обезбедуваат стимулативна средина за учење.

Истражувачките активности, односно последното интервју се изврши во октомври 2014 година. Во меѓувреме беа обработени податоците од анкетањето и скалирањето и беа обработени податоците од интервјуата на директори.

Следуваше анализа на податоците, нивна интерпретација и изведување заклучоци.

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето опфати 673 испитаници од коишто 542 ученици, 122 наставници испитани со анкетен лист, односно ликертова скала и 6 наставници и 3 директори на училишта испитани по пат на интервју (Табела 8).

Табела 8 – Опфатеност на испитаници во истражувањето, (f)

	Анкетен лист / Ликертова скала	Интервју	Вкупно
Ученици	542	/	542
Наставници	122	6	128
Директори	/	3	3
Вкупно	664	9	673

Верификација на посебните хипотези

X₁ - Во училишната практика недоволно се работи на креирање на стимулативна средина за учење.

Испитаните наставници покажаа голема несигурност околу потребата за обезбедување на стимулативна средина за учење. Имаат погрешна претстава кој треба да ја обезбеди истата и погрешна претстава дека може да се создаде само доколку наставните содржини го дозволат тоа. Наставниците за одредени искази јасно покажаа дека знаат како треба да постапуваат, но пак испитаните ученици потврдија дека тоа во праксата не се случува.

Во следните искази ќе се забележи голем процент на наставници кои не се доволно сигурни за да ги изберат крајните опции *потполно се согласувам* односно *воопшто не се согласувам*, туку избираат побезбедна мека варијанта *се согласувам* односно *не се согласувам* (Табела 9). На тврдењето „Еден од работните приоритети на наставникот треба да му биде создавање на стимулативна средина за учење на учениците“ 52,5% се изјасниле *се согласувам*, а 44,3% *потполно се согласувам*. Исто така, наставниците не се целосно сигурни дали би требало да обезбедуваат стимулативна средина за учење. Тие на исказот „Нема потреба да обезбедувам стимулативна средина за учење додека тоа не се

бара од мене“ 47,5% се изјаснили *воопшто не се согласувам*, а 45,9% *не се согласуваат*. Наставниците не се сигурни кој треба да се грижи за стимулативната средина за учење, наставникот или учениците. На исказот „Стимулативната средина за учење ја обезбедува наставникот“ 70,5% се изјасниле дека *се согласуваат*, а само 21,3% дека *потполно се согласуваат*.

Табела 9 – Искази на наставниците кои покажуваат несигурност во определбата, (%)

ИСКАЗ/ТВРДЕЊЕ	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согласувам
Еден од работните приоритети на наставникот треба да му биде создавање стимулативна средина за учење на учениците.	/	1,6	52,5	44,3
Нема потреба да обезбедувам стимулативна средина за учење додека тоа не се бара од мене.	47,5	45,9	1,6	2,5
Стимулативната средина за учење кај учениците ја обезбедува наставникот.	0%	8,2%	70,5%	21,3%

Со одредени искази наставниците покажуваат дека имаат одредени недостатоци во познавањата на стимулативната средина за учење (Табела 10). На тврдењето „Обезбедувањето на стимулативната средина за учење во голема мера зависи од самите ученици“, 63,9% од наставниците се изјасниле дека *се согласуваат*. Наставниците сметаат дека стимулативната средина за учење во голема мера зависи од наставната содржина (80,3%). Тие исто така, не се сосема убедени дека треба да ги консултираат учениците при планирањето на програмата (51,5% *не се согласувам*, 41,% *се согласувам*).

Табела 10 – Искизи на наставниците кои покажуваат недостатоци во познавањата на стимулативната средина за учење, (%)

ИСКАЗ/ТВРДЕЊЕ	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согласувам
Обезбедувањето на стимулативна средина за учење во голема мера зависи од самите ученици.	0,8%	21,3%	63,9%	11,5%
Стимулативната средина за учење во голема мера зависи од наставната содржина.	/	18,9	59,8	20,5
Во планирањето на наставната програма треба да ги консулираме и учениците.	2,5	51,6	41,0	1,6

Доколку паралелно ги разгледуваме исказите на наставниците и учениците кои се однесуваат на исти нешта, се доаѓа до сознание дека иако наставниците за одредени работи знаат како треба, во пракса не го применуваат тоа (Табела 11, Табела 12). Наставниците знаат дека треба да ги земаат предвид интересите и желбите на учениците (80,3%), но мнозинството ученици се изјасниле дека *ретко*, односно *никогаш* не биле земени предвид нивните интереси и желби (67,7%). На наставниците им е јасно дека истражувачката работа и проектните задачи можат да се користат на сите наставни предмети (86,1%), но слабо ги применуваат во праксата според исказите на учениците, од кои 45,6% се изјасниле дека *ретко*, односно *никогаш* не ја практикуваат истражувачката работа. Многу е висок процентот на наставници кои сметаат дека треба да се сослушуваат мислењата на учениците во врска со реализираните часови (93,4%), но на 52,8% од учениците *никогаш* или *ретко* им било дозволено да го кажат своето мислење во врска со реализираните часови.

Табела 11 – Искази на наставници кои се спротивни со исказите на ученици, (%)

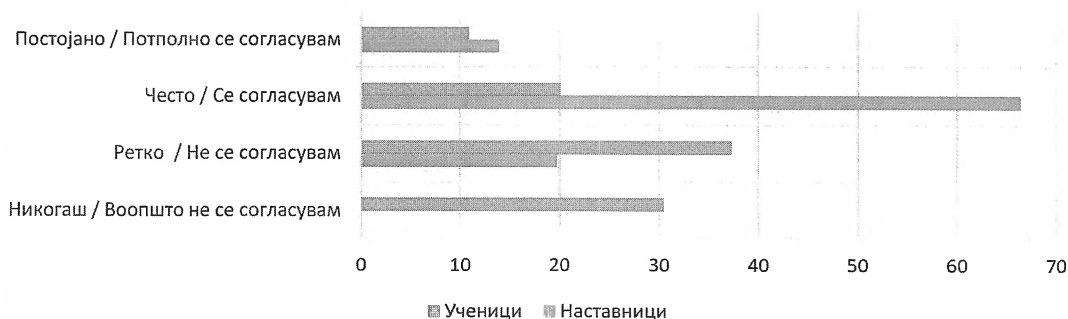
Реден број	ИСКАЗ/ТВРДЕЊЕ	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согласувам	Неозначено
14.	Ако учениците ни кажат дека ги интересира определена тема што не е во наставната програма, треба да најдеме начин да ја вметнеме во наставата.	/	19,7	66,4	13,9	/
15.	Истражувачка работа и проектни задачи можат да се користат на сите наставни предмети.	0,8	12,3	66,4	19,7	0,8
16.	На ученикот треба да му е дозволено да каже дали часовите му се интересни или здодевни.	/	4,9	63,9	29,5	1,6
42.	Еден од работните приоритети на наставникот треба да му биде создавање стимулативна средина за учење на учениците.	/	1,6	52,5	44,3	1,6

Табела 12 - Искази на ученици кои се спротивни со исказите на наставници, (%)

	Исказ	Никогаш	Ретко	Често	Постојано	Неозначено
9Н.	Ако му кажам на наставникот/чката дека сакам да учиме за нешто што не е предвидено (на пример: некои задачи што сме ги нашле...), тој ќе одвои часови за тоа	30,4	37,3	20,1	10,9	0,9
4Н.	Наставникот/чката ме прашува што сакам да знам за да учиме за тоа	29,7	29,5	27,1	12,9	0,6
8Н.	Добиваме задолженија кои бараат од нас да истражуваме	10,0	35,6	38,9	14,6	0,9
14Н.	На наставникот/чката смеете да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен	27,9	24,9	25,1	20,8	1,3
2У.	Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училницата	16,2	25,5	26,0	30,4	1,8

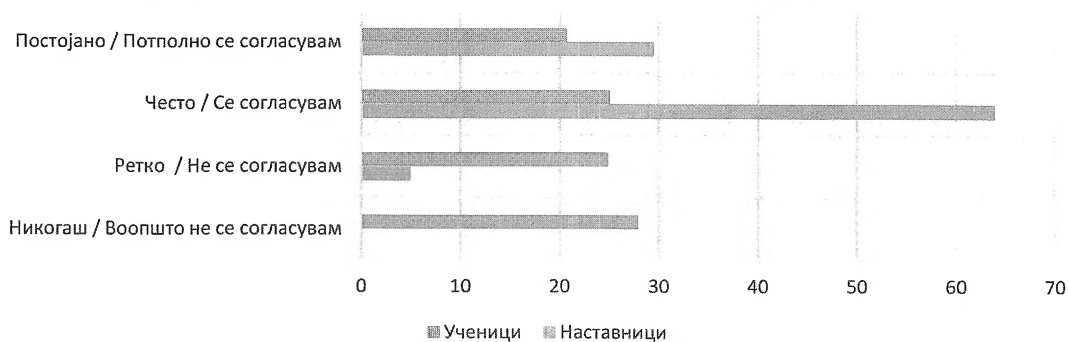
Следниве искази исто така ја прикажуваат разликата во исказите на учениците и наставниците. На наставниците им е јасно дека треба да ги земаат предвид интересите на учениците (80,3%), но во праксата не го прават тоа, 67,7% од учениците се изјасниле дека *ретко*, односно *никогаш* се земани предвид нивните интереси (Графикон 2). Наставниците се согласуваат со ставот дека на учениците треба да им се дозволи да го кажуваат своето мислење во врска со часот (93,4%), но во праксата не дозволуваат толку често, 52,8% од учениците се изјасниле дека *никогаш*, односно *ретко* смеат да се изјаснат дали часот им е интересен или здодевен (Графикон 3).

Ако му кажам на наставникот дека сакам да учиме за нешто што не е предвидено тој ќе одвои часови за тоа /Ако учениците ни кажат дека ги интересира определена тема што не е во наставната програма, треба да најдеме начин да ја вметнеме во наставата



Графикон 2 – Паралела на искази на ученици и наставници, (%)

На наставникот смееме да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен / На ученикот треба да му е дозволено да каже дали часовите му се интересни или здодевни

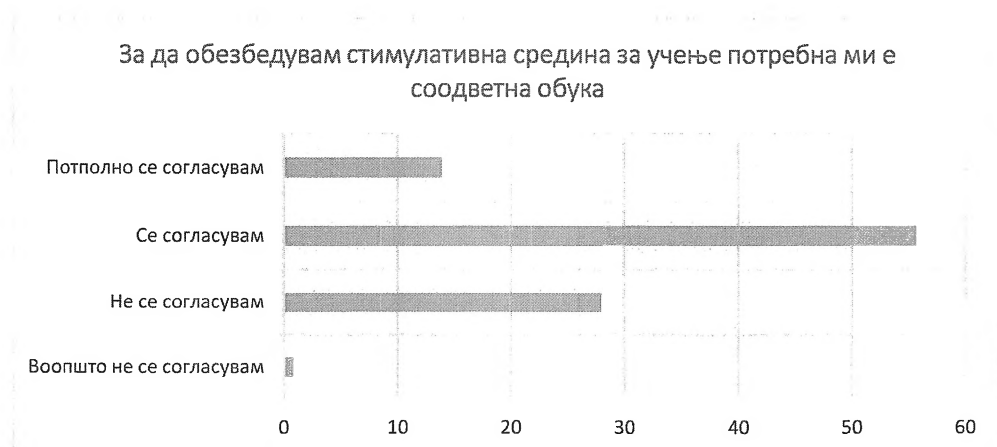


Графикон 3 - Паралела на искази на ученици и наставници, (%)

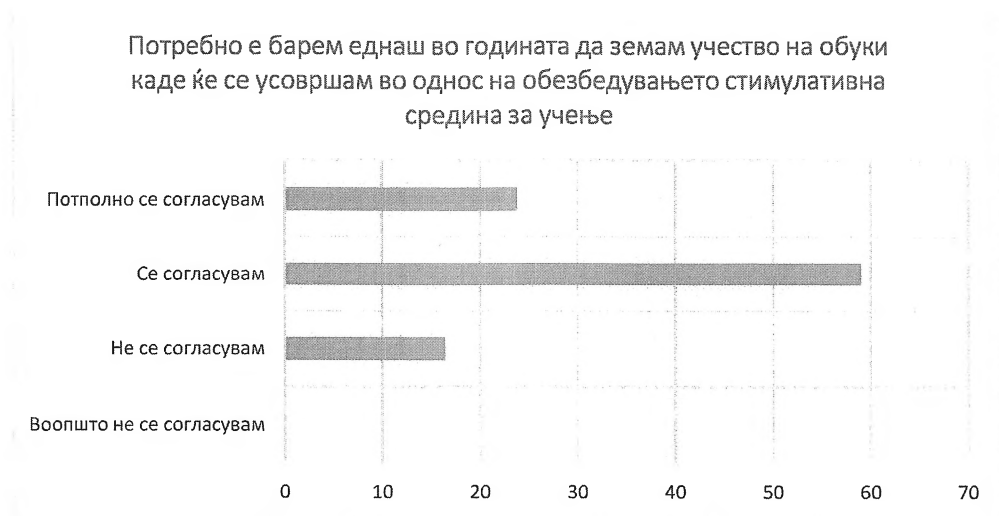
Х₂ - Наставниците сметаат дека постои потреба од обука за создавање на стимулативна средина за учење.

Обуките се посочени како нешто потребно и корисно од сите испитани наставници, вклучувајќи ги и оние наставници кои обезбедуваат стимулативна средина за учење во својата училишница.

Според одговорите на анкетираниите наставници се доаѓа до сознание дека тие сметаат дека постои потреба од соодветна обука за создавање на стимулативна средина за учење. На исказот „За да обезбедувам стимулативна средина за учење потребна ми е соодветна обука“ 69,6% од наставниците одговориле дека *се согласуваат*, односно дека *потполно се согласуваат* (Графикон 4). Висок е процентот на наставници (82,8%) кои сметаат дека е потребно барем еднаш во годината да земат учество на обуки каде ќе се усовршат во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење (Графикон 5).



Графикон 4 – Приказ на изјаснувањата на наставниците за исказот „За да обезбедувам стимулативна средина за учење потребна ми е соодветна обука“, (%)



Графикон 5 --Приказ на изјаснувањето на наставниците за исказот „Потребно е барем еднаш во годината да земам учество на обуки каде ќе се усовршам во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење“, (%)

Во интервјуата на наставниците кои обезбедуваат стимулативна средина се истакнуваат обуки кои ги поттикнале, насочиле и обучиле наставниците да создаваат стимулативна средина за учење. Може да се забележи дека овие наставници повеќе ги истакнуваат обуките кои ги поминале/завршиле во текот на нивното иницијално образование, соработка со невладиниот сектор или меѓународни здруженија. Во продолжение се цитираат неколку изјави добиени од наставниците во спроведените интервјуа.

Субјект 1: „Обуките на Чекор по Чекор кои ги имавме за време на факултет се тие кои предизвикаа да се роди љубовта и целосно ги поттикнаа виугите во мојата глава. Тогашниот семинар и тоа што го гледавме на телевизија ме научија за интерактивна настава, употреба на материјали, вештини за моторен развој што се развиваат во релаксирана, опуштена, убава атмосфера... а не фронтално, војнички. Тогаш за прв пат го видов тоа и си го прифатив како модел по којшто постојано се водам.“

Субјект 2: „Скоро сите обуки ми помогнале да бидам наставник кој обезбедува стимулативна средина за учење. Сепак би ги истакнала обуките за разрешување на конфликти, тоа се работилници кои најмногу ми оставиле впечаток и обуките за Образование за животни вештини.“

Субјект 3: „Ни една обука не ми помогнала да бидам наставник кој обезбедува стимулативна средина за учење. Најмногу ми помогнале материјалите кои успевав да ги обезбедам од Здружението на историчари на ниво на Европа. Тоа здружение ја крева историјата на едно поприфатливо, помодерно, полесно ниво за изучување, каде составен дел за предавање на таква историја е и таа клима. Набавував многу материјали, книги, прирачници, презентации, сето тоа сама го проучував и користев и тие најмногу ми помогнаа да се надоградам. Обуките каде што сум одела ни приближно не биле на тоа ниво. Обуките за креативните техники не ми помогнаа затоа што самите обучувачи беа сеуште во бунило, фактички обучувачот се учи преку обуката, не е свесен што прави и по обуката му текнува што требал да прави.“

Субјект 4: „Прво следев обуки, а после станав мастер обучувач и последниве 15 години континуирано учам.“

Субјект 5: „Најмногу ми помогнале обуки кои ги следев во невладиниот сектор и најчесто во странство или тука но со реномирани обучувачи од странство. Ова го нагласувам затоа што тие обучувачи немаат стеги од типот срам, несигурност, комплекс, ниту пак се вообразени што ја добиле задачата да бидат тренери или обучувачи. Сите тие обучувачи на самата обука ни создаваа стимулативна средина за учење, без разлика за темата на обуката.“

Оттука сфатив дека таа стимулативна средина за учење може и треба да се обезбедува за сите возразни групи и сите теми. За жал откако влегов во образование немав многу слични искуства. На обуките често гледав како не смее да се однесува еден обучувач и тоа го сметав за една корисна лекција. За да се надоградувам многу продлабочено навлегував во обуките и се разбира читав, истражував, слушав совети, испробував...”

Х₃ - Наставниците сметаат дека постојат ограничувања за создавање на стимулативна средина за учење.

Според одговорите на отворените прашања од анкетниот лист за наставниците 26,2% од наставниците посочиле ограничувања кои ги чувствуваат за создавање на стимулативна средина за учење, а 31,1% посочиле одредени потреби за обезбедување на стимулативна средина за учење. Останатите наставници прашањето го оставиле neodговорено. Одговорените прашања се сигнирани и се дојде до следните видувања (Табела 13), наставниците како најчесто ограничување го споменуваат недостатокот на услови за работа (компјутери, интернет, кабинети, копирање на материјали и сл.) и недостаток на нагледни средства и дидактички материјали. Наставниците ги ограничуваат и самите материјални и финансиски средства кои ги трошат „од свој џеб“, најчесто за реализација на наставата, според барањата на МОН. Администрацијата е исто така наведена како ограничување во работата, со тоа што најчесто бепе проследена со придавката „преобемна“. Во одговорите кои се сигнирани како „друго“ имаше различни искази на наставниците. Некои се однесуваа на немањето слобода во работата, слобода во креирањето на часот, немањето доволно време за лично унапредување и користење на стручна литература, неприфатеност од колегите кои немаат така сериозен пристап во работата, колектив кој не ја цени и познава работата на наставниците и често изјавува: „Вие само си играте со децата, наместо да учите“, општата состојба во образованието, големиот притисок што се врши врз наставниците преку различни видови на контроли.

Табела 13 – Искизи на наставници на отвореното прашање „Дали чувствувате одредени ограничувања за создавање на стимулативна средина за учење. Ако ДА, Ве молам наведете кои.“

Дали чувствувате одредени ограничувања за создавање на стимулативна средина за учење. Ако ДА, Ве молам наведете кои.		
Ограничувања	Фреквенција	Процент
Материјални и финансиски средства	6	4.9
Недостаток на нагледни средства и дидактички материјали	8	6.6
Недостаток на други услови за работа (компјутери, интернет, кабинет и сл.)	10	8.2
Администрација	4	3.3
Друго	15	12.3

На отвореното прашање за истакнување на потребите за создавање на стимулативна средина за учење се имаат изјаснето повеќе наставници во однос на наставниците кои се изјасниле за ограничувањата (Табела 14). И тука, кај потребите, исто како и кај ограничувањата за создавање на стимулативна средина за учење челното место го имаат условите за работа и нагледните средства. Наставниците како потреба ги истакнале и обуките. Во одговорите кои се сигнирани како „друго“ постоеја искизи дека имаат потреба од поголема соработка со стручните служби, соработка со надлежните образовни институции, можност за отстапки од планирањата. Специфичен одговор кој беше даден на ова отворено прашање е „Не – имам се што ми е потребно, треба само желба“. Овој одговор повеќе ќе биде обработен во дискусијата.

Табела 14 - Искизи на наставници на отвореното прашање „Дали чувствувате одредени потреби за создавање на стимулативна средина за учење. Ако ДА, Ве молам наведете кои.“

Дали чувствувате одредени потреби за создавање на стимулативна средина за учење. Ако ДА, Ве молам наведете кои.		
Потреби за создавање стимулативна средина за учење	Фреквенција	Процент
Нагледни средства	18	14.8
Услови за работа	23	18.9
Обуки	4	3.3
Друго	9	7.3

Во одговорените анкетни листови наставниците ги имаат јасно разграничено потребите од ограничувањата. Односно оние наставници кои имаат дадено одговор на двете прашања имаат наведено различни потреби од ограничувања. Нема наставник кој како потреби и ограничувања ги наведе истите работи. Според ова, доколку се тргне од фактот дека потреба е да се надминат ограничувањата, овие два одговори би можеле да се спојат во еден и да се добијат посилни резултати.

Интервјуираните наставници кои обезбедуваат стимулативна средина за учење исто така посочија свои потреби и ограничувања.

Субјект 1: „Лично ми е потребно мир, да бидеме оставени да си ја работиме работата како што треба. Да нема толку нагли промени во барањата од нас наставниците, промени во програми, очекувања, барања, постојани инспекции кои не го оценуваат тоа што е стимулативна средина и квалитетите на вистинска настава, туку оценуваат некои работи кои се сосема неважни, оценуваат хартија. Има наставници коишто можат да ја ископираат таа документација, да ја позајмат и да ја приложат и ништо од таа стимулативна средина да не постои кај нив, но да бидат покриени во тој дел. Покрај тоа има многу насоки, вака мора да изгледа формуларот, така мора да изгледа подготовката, електронски, неелектронски... а една подготовка пишувана на рака, во тевтерче, создадена за да ми служи мене е многу повеќе отолку да ископирам некоја готова подготовка и да ја приложам. Ограничување се рамките кои се во поглед на распоредот на часот. Апсолутно ми е неприфатливо да треба да направам план на содржини уште во август месец, како по ред ќе ги обработувам. Да мора стриктно да се придржувам дека 23-от час по ред ќе ми биде баш тој и тој. Тоа ми е апсолутно несфатливо. Чиста папирологија. Секогаш процесот го креираме според потребите, можностите на учениците,

принципот на актуелизација е најважен од се, да се работи тоа што е актуелно во моментот. Најдобро е да постојат тематски и неделни планирања. Да имаме можност во текот на денот да ги замениме часовите на пример ликовно 3-ти, а математика 4-ти, зашто тој ден така одговарало, затоа што се забележувало потреба дека баш така поубаво би можеле да се обработат единиците. Тука треба да се земе во предвид и концентрација на ученици и сите пропратни работи. Ограничувања со свончето. Часот завршил, свончето свонело и готово, тоа да ни определува се. Да бидеме толку прецизни во планирањето, петте минути да се пет, десетте минути десет. Кога се работи со жива материја, кога поставуваме прашања, бараме фидбек петте минути мои планирани не можат секогаш да бидат и реални, некогаш се три, а некогаш и петнаесет. Јас треба да го ускратам детето да се искаже за да се задржам јас на моите планирани пет минути. Имаме многу, многу ограничувања, така што сме спречени да ги користиме своите способности. Не се гуши само креативноста, туку и целиот процес кога е ставен во вакви стеги и ограничувања. Многу наставници нема да обрнат внимание на квалитетот на часот, затоа што ќе бидат оптеретени да ја подготват таа подготовка да личи онака како што инспектор би ја оценил добро. И толку се исцрпуваат наставниците на папирологија и на крајот нема ништо креативно. Кога одам по обуките по другите училиште, толку има насобрано негативна енергија што за креативност воопшто не сакаат ниту да слушнат. Не дека не ја носат во себе креативноста, но немаат простор...живот немаат наставниците.“

Субјект 2: „Имам потреба од нагледни средства за да истражуваат за одредена тема или содржина. Или да ги однесам на терен, ама да ми биде организиран превоз од училиштето, а не јас

да собирам пари, да организирам автобуси. Туку јас да си најавам дека следната недела сакам да одам на театар и служби да ми го организираат патувањето и се.“

Субјект 5: „Ограничувања има многу. Првенствено инспекторатот го чувствувам како ограничување затоа што тоа што го бара се коси со сите обуки на Бирото. Не може да се создава стимулативна средина за учење, да се работи според интересите и можностите на учениците, а истовремено и строго да внимаваме на дневниот односно неделниот распоред. Зошто не ни дозволуваат ние да го распоредуваме неделниот фонд на часови во интегрирани денови. Зар нема некој во предвид дека наставникот не може да ги предвиди интересите и напредувањата на учениците. Доколку учениците пројават интерес да се продлабочи одредена тема/содржина или пак доколку имаат потешкотии во напредувањето, ние не смееме да си допуштиме да додадеме еден час, затоа што тој час ќе ги наруши бројките кои сме ги испланирале во август, а бројките се најважни за инспекторите. Времетраењето на часот го чувствувам како ограничување. Бројот на ученици во паралелката. Навистина е тешко да се работи во одделенска настава со повеќе од 25 ученици, а најчесто имам повеќе од 30. Ограничувачки ја чувствувам стручната служба во моето училиште која е слепа за креативност, инвентивност. Службата бара сите да работиме по шаблон и да нема никакви отстапки меѓу наставниците. Со сила те тераат да бидеш просечен. За жал сите ограничувања одат на штета на ученикот. Кога имам повеќе сила аргументирано се борам и работам за доброто на децата, односно пречките свесно ги тргам на страна, но за жал кога немам сила работам по шаблонот кој МОН, службите не тераат

строго да го почитуваме, а со тоа се гуши нашата креативност и инвентвност.“

Субјект 3: *„Дневните подготовки и администрацијата ги чувтсвувам како ограничување. Кога некој друг би ја водел администрацијата јас би можела да се насочам кон реализација на оние потребни работи за час. Многу време трошам на администрација. Иако сум наставник со 20 годишно искуство, не можам да ги користам старите подготовки затоа што секогаш постои потреба од нови подготовки по барање на БРО, директор и сл. Имам потреба од материјали – сè се сведува на пари. Задоволни сме и со малку, кога ќе донесат листови, кредити, глина. Меѓутоа се работи толку колку што има средства. Би можело и повеќе.“*

Х₄ - Не постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците од руралните и урбаните училишта за обезбедувањето стимулативна средина за учење кај учениците.

Тестирањето на разликите во ставовите на наставниците од училиштата лоцирани во руралните и урбаните средини како две независни групи е направено со Mann-Whitney U тестот, бидејќи податоците се непараметриски (Field, 2009).

Според Mann-Whitney U тестот, нема статистички значајна разлика во ставовите на наставниците од рурални и урбани училишта во 42 од 43 ставови, според пополнетиот анкетен прашалник (Табела 24). Постои статистички значајна разлика само во ставот „Стручните соработници во училиштето ми се од голема помош во реализацијата на наставата“, каде од процентуалната застапеност на одговорите се забележува дека наставниците од руралните училишта сметаат дека имаат поголема помош, за разлика од наставниците од урбаните кои сметаат дека имаат помалку помош од стручните соработници. Во

двете независни групи нема разлика во медијаната ($Mdn = 3,00$), но има разлика во аритметичката средина, кај урбаните $Mean = 2,87$, а кај руралните $Mean = 3,29$.

Според добиените резултати од тестирањето се потврдува нул хипотезата дека не постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците од руралните и урбаните училишта за обезбедувањето стимулативна средина за учење кај учениците.

H_5 - Не постои разлика во исказите на учениците од урбаните и руралните училишта за односот на наставниците кон учениците.

Тестирањето на разликите во ставовите на учениците од училиштата лоцирани во руралните и урбаните средини како две независни групи е направено со Mann-Whitney U тестот, бидејќи податоците се непараметриски (Field, 2009).

Ставовите на учениците од урбаните училишта статистички значајно не се разликуваат од ставовите на учениците од руралните училишта во однос на исказите кои се однесуваат на односот на наставниците кон учениците (Табела 15).

Табела 15 - Mann-Whitney U тест на исказите на учениците од урбаните и руралните училишта кои се однесуваат на односот на наставниците кон учениците

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пофалам за нешто	32406.000	52506.000	-.122	.903
Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пожалам за нешто	32866.000	87812.000	-.267	.789
Наставникот/чката се интересира за моето расположение	32847.000	86475.000	-.010	.992
Во решавањето на проблемите во паралелката учествуваат и наставникот/чката и учениците	31311.500	51814.500	-1.395	.163

Наставникот/чката има топол и пријатен однос кон учениците	33039.000	53340.000	-.088	.930
Наставникот/чката ни покажува различни техники со кои можеме полесно да научиме	32817.000	87102.000	-.165	.869
Наставникот/чката нè учи како да бидеме културни	32969.000	53270.000	-.217	.828
Наставникот/чката нè учи како да бидеме добри другари	31938.500	87216.500	-1.084	.278
Наставникот/чката нè учи како најбезболно да ги решаваме проблемите	32014.000	52517.000	-.770	.441
Наставникот/чката ги кара децата кои издаваат („тужибабите“) затоа што не се добри другари	31477.000	86092.000	-1.031	.303
Наставникот/чката нè поттикнува и советува меѓусебно да си помагаме	32540.000	87818.000	-.691	.490
Наставникот/чката е тука да ни помогне кога имаме проблем	32738.500	53241.500	-.553	.580

a. Grouping Variable: Mestopolozba na uciliste

Резултатите докажуваат дека се прифаќа нул хипотезата дека не постои разлика во исказите на учениците од урбаните и руралните училишта за односот на наставниците кон учениците.

Х₆ - Не постои разлика во исказите на учениците од урбаните и руралните училишта за уредувањето на училниците.

Тестирањето на разликите во ставовите на учениците од училиштата лоцирани во руралните и урбаните средини како две независни групи е направено со Mann-Whitney U тестот, бидејќи податоците се непараметриски (Field, 2009).

Ставовите на учениците од урбаните училишта во најголем дел статистички значајно не се разликуваат од ставовите на учениците од руралните училишта во однос на исказите кои се однесуваат на уредувањето на училниците (Табела 16).

Табела 16 - Mann-Whitney U тест на исказите на учениците од урбаните и руралните училишта кои се однесуваат на уредувањето на училиниците

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Пријатно се чувствувам во мојата училиница.	28477.500	81778.500	-3.119	.002
Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училиницата	26399.000	80027.000	-4.279	.000
За време на часовите слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училиницата	32500.000	86128.000	-.221	.825
Слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училиницата и по часовите (да останеме во училиницата и да ги користиме)	31179.500	85135.500	-1.392	.164
Наставникот/чката ни има кажано какви материјалите за работа има во училиница	31531.000	51631.000	-.536	.592
Моите изработки се изложени во училиницата или пред неа и сите можат да ги видат	26499.500	77859.500	-3.373	.001

a. Grouping Variable: Mestopolozba na ucilliste

Резултатите докажуваат дека делумно се прифаќа нул хипотезата дека не постои разлика во исказите на учениците од урбаните и руралните училишта за уредувањето на училиниците.

X₇ - Не постои разлика во исказите на наставниците со различен работен стаж за можноста што ја нудат моменталните услови (наставните планови и програми и уредувањето на училиниците) за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците.

Kruskal-Wallis тестот ги издвојува исказите „Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците“ и „Моменталното уредување на училиниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење“ во кои се забележува статистички значајна разлика во ставовите на наставниците со различен работен стаж (Табела 17). По меѓусебната споредба со Mann-Whitney U тестот се добија следниве резултати:

- Постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците со 0-5 години и 6-15 години работен стаж (Табела 18). Наставниците

со работен стаж од 0-5 години повеќе се согласуваат со исказите (Mean = 2.7407, за исказот „Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците“ и Mean = 3.1786, за исказот „Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење“) во однос на наставниците со 6-15 години работен стаж (Mean = 2.4359, за исказот „Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците“ и Mean = 2.6410, за исказот „Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење“).

- Постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците со 6-15 и над 15 години работен стаж (Табела 19). Наставниците со 6-15 години работен стаж помалку се согласуваат со исказот „Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците“ (Mean = 2.4359) во однос на наставниците со работен стаж над 15 години (Mean = 2.7451); наставниците со 6-15 години работен стаж повеќе се согласуваат со исказот „Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење“ (Mean = 2.6410) во однос на наставниците со работен стаж над 15 години (Mean = 3.1429).

Табела 17 --Kruskal Wallis Test на исказите на наставниците со различен работен стаж

Test Statistics ^{a,b}						
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	Monte Carlo Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците	7.893	2	.019	.018 ^c	.015	.021

Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење	12.870	2	.002	.001 ^c	0.000	.001
---	--------	---	------	-------------------	-------	------

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Raboten staz kako nastavnik

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Табела 18 – Mann-Whitney U тест на исказите на наставниците со 0-5 и 6-15 години работен стаж

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците	379.500	1159.500	-2.173	.030
Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење	324.500	1104.500	-3.067	.002

a. Grouping Variable: Raboten staz kako nastavnik (0-5 i 6-15 godini)

Табела 19 - Mann-Whitney U тест на исказите на наставниците со 6-15 и над 15 години работен стаж

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците	714.000	1494.000	-2.586	.010
Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење	611.500	1391.500	-3.107	.002

a. Grouping Variable: Raboten staz kako nastavnik (6-15 i nad 15 godini)

Табела 20 – Дескриптивна анализа на одговорите на наставниците со различен работен стаж

Descriptive+ A1: G8 Statistics

Работен стаж како наставник		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
0-5 години	Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците	27	1.00	4.00	2.7407	.65590
	Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење	28	1.00	4.00	3.1786	.72283
6-15 години	Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците	39	2.00	3.00	2.4359	.50236
	Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење	39	1.00	4.00	2.6410	.70663
над 15 години	Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците	51	1.00	4.00	2.7451	.65858
	Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење	49	1.00	4.00	3.1429	.76376

Според добиените резултати се отфрла нул хипотезата дека не постои разлика во исказите на наставниците со различен работен стаж за можноста што ја нудат моменталните услови (наставните планови и програми и уредувањето на училниците) за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците и се прифаќа алтернативната хипотеза.

Х8 - Не постои разлика во исказите на наставниците со различен работен стаж за субјектот кој ја обезбедува стимулативната средина за учење во училницата.

Mann-Whitney U тестот го издвојува исказот „Стимулативната средина за учење ја обезбедува наставникот“ во кој се забележува статистички значајна разлика во ставовите на наставниците со различен работен стаж. Постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците со 6-15 и над 15 години работен стаж (Табела 21). Наставниците со 6-15 години работен стаж помалку се согласуваат со исказот (Mean = 3.0256) во однос на наставниците со работен стаж над 15 години (Mean = 3.2745). Наставниците со подолг работен стаж (над 15 години) се свесни дека наставникот е тој кој ја создава климата во училницата.

Табела 21 - Mann-Whitney U тест на исказите на наставниците со 6-15 и над 15 години работен стаж

Test Statistics ^a	
	Стимулативната средина за учење ја обезбедува наставникот
Mann-Whitney U	780.500
Wilcoxon W	1560.500
Z	-2.081
Asymp. Sig. (2-tailed)	.037

a. Grouping Variable: Raboten staz kako nastavnik

Табела 22 - Дескриптивна анализа на одговорите на наставниците со различен работен стаж

Descriptive Statistics						
Работен стаж како наставник		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
6-15 години	Стимулативната средина за учење ја обезбедува наставникот	39	2.00	4.00	3.0256	.53740
над 15 години	Стимулативната средина за учење ја обезбедува наставникот	51	2.00	4.00	3.2745	.56845

Според добиените резултати со тестирањето на хипотезата, се отфрла нул хипотезата дека не постои разлика во исказите на наставниците со различен

работен стаж за субјектот кој ја обезбедува стимулативната средина за учење во училиницата и се прифаќа алтернативната хипотеза.

Верификација на главната хипотеза

Постои потреба од подобрување на условите за создавање стимулативна средина за учење во основното образование.

За наставникот да создава стимулативна средина за учење потребно е нему да му се обезбедат одредени услови. Според претходно докажаните хипотези може да се донесе заклучок дека постои потреба од подобрување на условите за создавање стимулативна средина за учење во основното образование. Имено, во училишната практика недоволно се работи на креирање на стимулативна средина за учење (X_1). Причините за тоа може да се бараат во потребата од обука за создавање на стимулативна средина за учење (X_2) и решавање на ограничувањата кои наставниците сметат дека постојат за создавање на стимулативна средина за учење (X_3).

Местоположбата на училиштето (урбана или рурална средина) не може да се земе како фактор кој влијае врз создавањето на стимулативна средина за учење. Тоа се докажа со 3 хипотези (X_4 , X_5 , X_6). Но затоа работниот стаж на наставникот има мала улога во создавањето на стимулативна средина за учење (X_7 , X_8).

Средината за учење претставува комплексна заедница на учениците од една страна и наставниците заедно со сите креатори и реализатори на образовната политика, директори и стручни соработници од друга страна, со цел реализација на поставените цели во образованието. *Средината за учење* ја создава наставникот, кој е под влијание на образовниот менаџмент во училиштето и општеството. Директен корисник на средината за учење е ученикот, а индиректни корисници се родителите, заедницата и општеството воопшто. *Средината за учење* не е просторно определена. Таа не секогаш ја претставува училницата, средината за учење е секое место коешто го избрал наставникот како најсоодветно за совладување на конкретни (воспитно-образовни) цели. Во потесна смисла средината за учење ги опфаќа следниве компоненти:

- *социо-емоционална средина* - интерперсоналните односи во училницата;
- *дидактичко-педагошка средина* - планирањето и реализацијата на наставата;
- *физичката средина* - уреденоста на училницата, како основен елемент на секоја образовна институција и
- *наставникот* – којшто е неизбежен дел и претставува микроменаџер на средината за учење.

Истражувањето покажа дека не е во целост занемарена средината за учење во испитаните училишта, но сепак недоволно се работи на обезбедување стимулативна средина за учење. Збунува изјаснувањето за исказот „Еден од работните приоритети на наставникот треба да биде создавање на стимулативна средина за учење“ (Табела 9). Иако голем број од наставниците се согласуваат со исказот, зошто оние 52,5% од наставниците не се изјасниле *потполно се согласувам*. Се поставуваат прашањата од каде е таа несигурност поради која се изјасниле *се согласувам* и кои се според нив работните приоритети на наставникот. Сè тоа што треба еден наставник да работи, што е истакнато од бројни автори (Carter & Doyle, 2006; Emmer & Gerwels, 2006; Walsh, Киранџиска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009; Прентон, К. & Јанкуловска, С., 2009; Арнаудова &

Максик, 2011; Јаневски, Андонова Митревска, Ангелеска, Стројманова, & Гочев, 2013; Mavroskoufis, 2014) и што е наведено во националните документи, закони (Закон за основно образование, 2008; Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, 2006) се препораки и прописи за создавање на стимулативна средина за учење. Доколку наставникот се придржува на законските прописи, на Националната програма за развој на образованието, односно на Програмата за развој на основното образование, тој би бил наставник којшто создава стимулативна средина за учење. На наставниците треба да им биде јасно дека создавањето стимулативна средина не е нова работна задача, туку дека тоа е неизбежен дел од квалитетната настава, кое вродува со подолготрајни и повисоки постигнувања кај учениците. Интересен е фактот што наставниците се многу уверени дека создаваат стимулативна средина за учење 94,3% од испитаните наставници се изјасниле позитивно (74,6% *се согласувам* и 19,7% *потполно се согласувам*). Кога од истите наставници се бара да објаснат што прават за да создадат стимулативна средина за учење, само дел од нив (69,7%) одговориле на ова отворено прашање. Според одговорите може да се забележи дека наставниците не ја сфаќаат стимулативната средина за учење на ист начин. Тие многу еднострано и површно и пристапуваат на стимулативната средина за учење. Од сите анкетирани 122 наставника, само еден наставник има дадено одговор кој опфаќа повеќе аспекти од стимулативната средина за учење. Се доаѓа до заклучок дека наставниците не се свесни за своето незнаење. Според Сократ првиот чекор во учењето е свесноста за незнаењето (Ambury, 2014).

Слично е и кај исказот „Стимулативната средина ја обезбедува наставникот“. Тука исто така има голем процент (70,5%) од наставниците кои се изјасниле за понеутралната опција *се согласувам*, додека значително помал процент (21,3%) од наставниците се изјасниле *потполно се согласувам*. Впечатливо во овој исказ е дека наставниците со работен стаж со 6-15 години помалку се согласуваат со ставот, во однос на наставниците со подолг работен стаж, над 15 години. Односно наставниците со стаж 6-15 години се помалку уверени дека наставникот е тој кој ја создава стимулативна средина за учење. Подолу во дискусијата се расправа за овој проблем.

Несигурноста на наставниците да одберат некој од крајните опции (*потполно се согласувам* или *воопшто не се согласувам*) може да наведе на размислување дека наставниците немаат доволни познавања за создавање на стимулативна средина за учење. Постојат и други искази кои го потврдуваат фактот дека наставниците немаат јасна претстава на кој начин се создава стимулативна средина за учење (Табела 10). Тие сметаат дека обезбедувањето стимулативна средина за учење е условено од учениците и наставната содржина. Исто така сметаат дека не треба да се земат предвид интересите на учениците при планирањето на наставната програма. Овие искази одат во прилог на хипотезата дека постои потреба од обука за создавање стимулативна средина за учење. Но постојат искази кои покажуваат дека наставниците поседуваат одредени знаења во однос на стимулативна средина за учење, но не ги практикуваат (Табела 11, Табела 12, Графикон 2, Графикон 3). Тука би требало да се постави прашањето која е причината поради која наставниците потфрлаат во својата работа, односно иако знаат како треба, тие тоа не го прават. Можеби доколку се обезбедат оние потребни услови за работа кои ги истакнаа самите наставници, ќе можат да работат правилно. Или се работи за нешто посериозно – мотивацијата. Овие прашања остануваат отворени за понатамошни истражувања.

Обуките на наставниците се неизбежни доколку од наставниците се очекува да создаваат стимулативна средина за учење. Правилно би било овие обуки да ги исполнуваат и реализираат стручни лица кои се занимаваат со стимулативната средина за учење и знаат како да ја обезбедат. На самите обуки треба да се создаде стимулативна средина за учење на наставниците. Покрај обуки можат да се организираат средби на наставници кои ќе се користат за размена на искуства. Средби во кои наставниците ќе учат едни од други и заедно ќе пристапуваат кон решавање на проблеми од сродна природа.

Општ заклучок е дека наставниците треба своите знаења да ги утврдат и прошират, односно да се дообучат за создавање на стимулативна средина за учење, исто така треба да го сфатат значењето и важноста на средината за учење. Постои потреба и директорите, стручната служба, просветните советници, просветните инспектори, односно сите страни кои на некој начин се вклучени во воспитно-образованиот процес да го сфатат значењето и важноста на средината

за учење, бидејќи токму тие можат да обезбедат соодветни услови на настаните за создавање стимулативна средина за учење.

Обуки кои се однесуваат на стимулативна средина за учење има континуирано, уште од почетоките на проектот „Активна настава-интерактивно учење“, потоа проектот „Чекор по чекор“, многубројните обуки во проектите „Модернизација на образованието“ и „Проектот за основно образование“ и бројните обуки на Бирото за развој на образованието. Иако голем дел се однесуваат на конкретни предмети (пр. Унапредување на наставата по Математика и Природни науки; Математика со размислување; Јазична и математичка писменост и сл.) или на конкретен сегмент од средината за учење (пр. Креативни техники за учење; Тимска работа и сл.) сепак овие обуки ги опфаќаат основните принципи за создавање на стимулативна средина за учење.

Наставниците коишто создаваат стимулативна средина за учење со резерва гледаат на обуките кои ги посетиле во рамките на нивното професионално усовршување. Дел од наставниците како највлијателни обуки во однос на нивното работење посочија надворешни обуки кои не се организирани од македонските образовни институции или пак ги проследиле уште во времето на нивното иницијално образование. Сегашните обуки ги гледаат со резерва најмногу поради „некомпетентните обучувачи“. Можеби тука лежи проблемот на недоволната обученост на останатите наставници.

Покрај обуките, за континуирано професионално усовршување потребно е да постои и стручна литература. Во Македонија не постои бројна литература која се однесува на создавањето стимулативна средина за учење, тоа се претежно прирачниците кои се издадени во рамките на „Проектот за основно образование“ на УСАИД и книги, прирачници и статии кои се однесуваат на проектот „Активна настава – интерактивно учење“. Не постојат или не се доволно добро промовирани книги кои се напишани од наставниците кои создаваат стимулативна средина за учење, со коишто се споделува личното искуство на наставникот.

Наставниците на анкетниот лист добија можност да ги искажат своитевидувања во однос на тоа што ги ограничува да создаваат стимулативна средина за учење и кои се нивните потреби за да создаваат стимулативна средина за учење. Мал е процентот на наставници кои се изјасниле на овие прашања, 26,2%

ги истакнале ограничувањата и 31,1% ги истакнале потребите. Се добива чувство дека наставниците немаат ограничувања и потреби или едноставно не сакаат да дискутираат во врска со нив. Од друга страна поголем дел од интервјуираните наставници кои обезбедуваат стимулативна средина за учење покажаа голема заинтересираност да продискутираат за своите потреби и ограничувања. Во ова група наставници се забележа и ентузијазмот и желбата за работа. Тие наоѓаат решенија и најчесто работат во корист на учениците и наставата, а доколку има потреба ги аргументираат своите постапки пред надлежните. Тие секојдневно се справуваат со одредени препреки за да обезбедат стимулативна средина за учење. Одделенските наставници го истакнаа проблемот којшто се однесува на самото планирање и реализирање на наставата. Иако принципите за планирање и реализирање на настава со којашто би се создавала стимулативна средина за учење се засновани на проекти кои ги реализирало Министерството за образование и наука („Активна настава-интерактивно учење“; „Чекор по чекор“; „Модернизација во образованието“; „Проект за основно образование“), обуки кои ги спроведуваат Бирото за развој на образованието или пак се акредитирани од Министерството за образование и наука и прирачници коишто излегле во склоп на проектите во образованието (Прентон, К. & Јанкуловска, С., 2009; Walsh, Киранциска, & Лазаревски Ѓорѓиева, 2009; Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“, 2009; Создавање иновативни училишта: подготвување на учениците за 21-от век, 2010; Walsh, Унапредување на наставата по математика и запознавање на околината), сепак на наставниците не им е дозволено да работат според наведените принципи. Тие не смеаат да ја интегрираат наставата односно програмата, затоа што тоа би значело дека не го почитуваат поставениот распоред на часови, затоа што во интеграцијата наставните предмети се испреплетени низ целиот училишен ден. На наставниците не им е дозволено да се водат според можностите, интересите и желбите на децата, како што е наведено во литературата, затоа што повторно би го нарушиле распоредот на часови или пак не би го испочитувале предвидениот редослед од наставната програмата за работа. Според исказите на наставниците, моменталните барања од нив се како приоритет да ја земаат испланираната наставна програма, а не можностите на учениците. Односно ако учениците имаат потешкотии со совладување на некоја наставна содржина, нема простор за флексибилност, туку задолжително треба да се придржуваат до редоследот на

испланираните наставни содржини. Се оди до таа крајност што однапред се планираат часови за дополнителна настава и додатна настава, до кои подоцна наставниците мора да се придржуваат. Предвидувањата на наставникот може да не се поклопат со можностите и постигнувањата на учениците. Во тој случај дополнителната настава се работи колку да се испочитува наставната програма, а не со намената за која постои - надминување на потешкотиите во постигнувањата во определена област.

Еден друг многу загрижувачки проблем наира од интервјуата со наставниците кои обезбедуваат стимулативна средина за учење, а тоа е притисокот од околината (се мисли на колеги, стручна служба, инспектори и слично) да бидат како останатите наставници, кои не вложуваат толку во својата работа. Тие сè почесто се прашуваат дали вреди тоа што го прават. Овие позитивни наставници, коишто за време на часовите понекогаш живеат во бајките, соништата, тешко им е да ја напуштат училницата и да се соочат со реалноста. Тие сметаат дека има многу субјекти коишто се директно инволвирани во образованието, а истовремено или не се запознати со значајноста на стимулативната средина за учење или несвесно ја запоставуваат. Овие субјекти со одредени нивни дејствија негативно влијаат врз наставниците кои се грижат да создадат стимулативна средина за учење за своите ученици.

Кај анкетираниите наставници се истакна еден одговор на прашањето каде се изјаснуваа за потребите кои ги имаат за создавање стимулативна средина за учење.

„Не – имам се што ми е потребно, треба само желба“

Овој позитивен одговор провејува и низ исказите на наставниците кои создаваат стимулативна средина за учење. Желбата, мотивацијата, ентузијазмот се движечките сили на наставниците кои обезбедуваат стимулативна средина за учење. Кај нив се забележува револуционерна жичка, да се борат за поквалитетна настава. Тие не дозволуваат препреките со кои ќе се сретнат да ги „сопнат“, туку постојано бараат решенија како да ги совладаат. Овие наставници

и нивната желба за работа треба да се искористат и да не се дозволи образовната околина (субјектите кои се бават со образование) да ја згаснат нивната желба.

Со анализата на резултатите се дојде до сознание дека не постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците и учениците од урбаните и руралните училишта. Тоа би значело дека местоположбата на училиштето не е фактор кој влијае врз средината за учење. Од интервјуата со наставниците кои создаваат стимулативна средина за учење можеше да се забележат различни услови во кои се создава стимулативна средина за учење. Од овие интервјуа произлегоа генерално две разлики: големината на паралеките и опкружувањето на училиштето. Постои голема разлика во создавање стимулативна средина за учење кога се работи со три до четири пати поголема односно помала паралелка. Опкружувањето на училиштата, исто така, е различно. Руралните училишта се опкружени со природа која нуди бројни можности за истражувања, а на урбаните училишта, особено тие во поголемите градови, многу лесно им се достапни различните музеи, едукативни, културни, научни институции, фабрики, претпријатија и сл. Во однос на опкружувањето, двете средини имаат позитивни страни, на сметка на нешто друго што недостасува.

Се забележува разлика во ставовите на наставниците со различен работен стаж. Наставниците со 6-15 години работен стаж покажуваат послаби знаења за создавањето стимулативна средина за учење во однос на наставниците со 0-5 години или над 15 години работен стаж. Ако заедно се разгледуваат групите на наставници кои имаат 0-5 години и над 15 години работен стаж, може да се дојде до извесни претпоставки од каде потекнува овој проблем. Можно е да има разлика во иницијалното образование на наставниците со 0-5 години и 6-15 години работен стаж. Кај наставниците со 0-5 години работен стаж можно е да се работи за почетнички ентузијазам, поквалитетно иницијално образование или нешто друго. Во однос на разликите кои се јавуваат кај наставниците со 6-15 години и над 15 години работен стаж исто така се јавуваат неколку претпоставки: искуството на наставниците, бројот на поминати обуки и следењето на обуката за активна настава – интерактивно учење, каде наставникот се обучува за создавање на стимулативна средина за учење. За жал оваа обука имале можност да ја проследат само наставниците со стаж повеќе од 15 години. Доколку се

работи за обученоста на наставниците разликите кај наставниците можат да се надминат со соодветни квалитетни обуки.

Директорите на основните училишта имаат своја улога во создавањето на средината за учење. Тие менаџираат со професионалниот развој на наставниците. Нивното раководење придонесува за позитивна училишна клима. Уредувањето на училиштето и училниците исто така е во рацете на раководниот орган. Директорите се тие кои можат директно да ги мотивираат наставниците.

Министерството за образование и наука заедно со своите институции Биро за развој на образованието и Државниот просветен инспекторат можат многу да придонесат за создавање на стимулативна средина за учење. Министерството е задолжено за акредитирање на програмите за професионален развој на наставниците, односно за обуки. Преку оваа дејност Министерството ќе може да го контролира квалитетот на понудените обуки. Бирото за развој на образованието и Државниот просветен инспекторат треба да бидат координирани во својата работа, односно наставниците не смеат да бидат критикувани и казнувани од просветните инспектори за активности кои ги работат по препорака на просветните советници.

Средината за учење има клучна улога во воспитно-образовниот процес. Стимулативната средина за учење му овозможува на ученикот да се стекне со долготрајни знаења и доживотни вештини и го подготвува ученикот за животот утре. Ученикот ќе умее да го почитува туѓото мислење и разликите, ќе умее аргументирано да го брани својот став, ќе умее креативно и критички да размислува, ќе знае како да се промовира себеси и своите знаења и вештини, ќе има високи морални вредности. Овој ученик ќе биде добар граѓанин и конкурентен работник. Ако се погледне одблизу и краткорочно, најмногу добива ученикот, родителот и наставникот. Ученикот е мотивиран, сака да оди на училиште, напредува според своите можности. Но од поширока перспектива и долгорочно придобивки има целото општество. Затоа, за средината за учење, освен наставникот, треба да се грижи и државата.

Добиените резултати од ова истражување упатуваат на одредени заклучни согледувања:

1. Создавањето стимулативна средина за учење е предуслов за квалитетно образование.
2. Во основните училишта опфатени во истражувањето недоволно се работи на креирање на стимулативна средина за учење.
3. На наставниците не им се нудат можности да разменуваат искуства и да учат едни од други.
4. Наставниците не го сфаќаат значењето и важноста на средината за учење.
5. Не постои бројна македонска литература која се однесува на средината за учење, особено од наставници кои низ лични примери го споделуваат своето искуство.
6. Владините институции, локалната самоуправа, управувачките и раководни органи во училиштето, стручните соработници и наставниците не делуваат заеднички во унапредувањето на средината за учење.
7. Оценувањето на работата на наставникот најмногу се сведува на оценување на начинот на водење на педагошката евиденција и документација. Во последните години, наставникот се оценува и преку постигнувањата на учениците. Сепак средината за учење, во најголем број случаи, останува незабележана.
8. Не постои институционална координираност во поглед на препораките за работа на наставниците и контролирањето на нивната работа. Во овој момент на наставникот не му е дозволено интегрирано да ја планира и реализира наставата, ниту пак да се води според можностите и интересите на учениците.

Анализата на постоечката состојба во однос на менаџирањето на средината за учење, како и резултатите од ова истражување, доведоа до одредени препораки за подобрување на моменталната состојба и унапредување на средината за учење:

1. Владините институции, локалната самоуправа, управувачките и раководни органи во училиштето, стручните соработници и наставниците треба

да го сфатат суштинското значење на средината за учење. Сите овие субјекти, заедно, треба активно да придонесуваат за унапредување на средината за учење.

2. Создавањето на стимулативната средина за учење претставува комплексен процес, за кој наставниците треба најмалку еднаш во две години да се сретнуваат, каде ќе можат да ги усовршат своите знаења, а притоа и да ги споделат своите искуства со колегите.

3. Да се поттикнат оние наставници кои создаваат стимулативна средина за учење, да го споделат своето искуство со останатите наставници, преку издавање книги, лични веб-страни, снимени часови и сл.

4. Средината за учење која ја обезбедува наставникот да не биде занемарена при оценувањето на неговата работа.

5. Владините институции координирано да делуваат на терен. Заеднички да ги поставуваат приоритетите и инструментите за следење и оценување на наставникот.

- Ambury, J. M. (2014, 12. 01.). *Socrates (469-399 B.C.E.)*. Повратено од Internet Encyclopedia of Philosophy: <http://www.iep.utm.edu/socrates/>
- Anderson, L. (2014). Nastava koja izazive promjene: Perspektive i opći pregled. Bo C. z. Europi, *Nastava orijentirana na učenje: Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća* (стр. 15-36). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. Bo C. M. Evertson, & C. Weinstein, *HANDBOOK OF CLASSROOM MANAGEMENT Research, Practice, and Contemporary Issues* (стр. 17-43). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms. Bo C. S. Carolyn M. Evertson, *HANDBOOK OF CLASSROOM MANAGEMENT Research, Practice, and Contemporary Issues* (стр. 373-406). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Committee on Rights of the Child. (2014, 12 01). *GENERAL COMMENT No. 7 (2005) Implementing child rights in early childhood*. Повратено од United Nations Human Rights - Office of the High Commissioner for Human Rights: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>
- Demetriou, A. (2014). Školovanje i učenje u modernim domokratskim društvama. Bo E. Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj, *Nastava orijentirana na učenje: Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća* (стр. 39-47). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.
- Destination innovation. (2014, 11 25). *What is the Difference between Creativity and Innovation?* Повратено од Destination innovation: <http://www.destination-innovation.com/articles/what-is-the-difference-between-creativity-and-innovation/>
- Donaldson, G. (2013). The Twenty-First Century Professional. Bo G. Donaldson, M. Grahovic, S. Kiranziska, M. Jelic, S. Milic, G. Miljevic, . . . J. Vranjasevic,

Teaching Profession for the 21st Century (стр. 13-23). Belgrade: Centre for Education Policy.

Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms. Bo C. S. Carolyn M. Evertson, *HANDBOOK OF PLASSROOM MANAGEMENT Research, Practice, and Pontemporary Issues* (стр. 407-437). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Bo C. S. Carolyn M. Evertson, *HANDBOOK OF PLASSROOM MANAGEMENT Research, Practice, and Pontemporary Issues* (стр. 181-219). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Ibraković, D. (2007, 12 5). KVALITETNO VODENJE U OBRAZOVANJU. *Zbornik radova, Pedagoškog fakulteta i Zenici*, стр. 133-145.

Jones, G., & George, J. (2008). *Современ менаџмент*. Скопје: Глобал Комуникации.

Landrum, T., & Kauffman, J. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. Bo C. S. Carolyn M. Evertson, *HANDBOOK OF CLASSROOM MANAGEMENT Research, Practice, and Contemporary Issues* (стр. 47-71). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mandić, P., & Mandić, D. (1996). *Obrazovna informaciona tehnologija*. Beograd, Jagodina, Užice: Učiteljski fakultet.

Mavroskoufis, D. D. (2014). Okruženje za učenje. Bo E. Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj, *Nastava orijentirana na učenje: Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća* (стр. 51-72). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.

Robbins, S., & DeCenzo, D. (2001). *Fundamentals of Management*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Runcoa, M., & Jaegera, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal, Volume 24, Issue 1*, 92-96.

- Systems Approach for Better Education Results (SABER). (2012). *What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. The World Bank Human Development Network.
- United Nations. (2014, 11 20). *The Universal Declaration of Human Rights*. Повратено од United Nations: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015). (2014, 12 01). Повратено од UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>
- Wai-shing, L. (2008). Effective Classroom Management. Bo H. Ming-tak , & L. Wai-shing, *Classroom Management - Creating a Positive Learning Environment* (стр. 45-62). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Walsh, K. B. (н.д.). *Унапредување на наставата по математика и запознавање на околината*. Скопје: УСАИД - Проект за основно образование.
- Walsh, K. B., Киранциска, С., & Лазаревски Ѓорѓиева, Т. (2009). *Создавање средина за учење за 21-от век*. Скопје, Република Македонија: УСАИД, во рамки на Проектот за основно образование.
- Адамческа, С. (1998). *Активна настава-интерактивно учење: акциско истражување - ревизија на Проектот*. Скопје: Педагошки завод на Македонија.
- Ангелоска – Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Битола: Киро Дандаро.
- Арнаудова, В., & Максиќ, С. (2011). Вреднување на креативноста во училишната средина. *Годишен зборник на Филозофскиот факултет во Скопје бр.64*, 93-105. Скопје, Република Македонија: Филозофскиот факултет - Скопје.
- Биро за развој на образованието. (2007). *Норматив за простор за I, II и III одделение и за опрема и наставни средства за I одделение на основните училишта во Република Македонија*. Скопје: Министерство за образование и наука.
- Герамитчиоски, Т., Велковски, З., Поповски, З. Т., Симовска, Е., Мурати, Ц., Адамческа, С., . . . Ѓорѓијевски, Т. (2006). *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-*

2015 со придружни програмски документи. Скопје, Република Македонија: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Гоцевски, Т. (2003). *Образовен менаџмент*. Куманово: Македонска ризница.

Гоцевски, Т. (2004). *Економика на образованието*. Куманово: Македонска ризница.

Јаневски, В., Андонова Митревска, Т., Ангелеска, Н., Стројманова, Р., & Гочев, М. (2013). *Креативен пристап во наставата: прирачник за наставници кои развиваат критичко мислење кај учениците*. Скопје: Фондација отворено општество - Македонија.

Камберски, К., Поповски, К., Велковски, З., Геровска, Л., Дамовска, Л., & Ќосев, Ѓ. (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија (развој, состојби и перспективи)*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија.

Керамичиева, Р. (1996). *Психологија во образованието и воспитанието*. Скопје: Просветно Дело.

Кожух, Б., & Ангелоска Галевска, Н. (2008). *Статистичка анализа на податоци*. Скопје: Филозофски факултет.

Кралев, Т. (1995). *Основи на менаџментот*. Скопје: Центар за интернационален менаџмент.

Министерство за образование и наука на Република Македонија. (2006). Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи. Скопје, Република Македонија: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Министерство за образование и наука на РМ. (2008, 08 19). Закон за основно образование. Р. Македонија: Службен весник на Р. Македонија бр.103/08 од 19.08.2008 година.

Миовска-Спасева, С. (2005). *Прагматистичката педагогија и основното образование*. Скопје: Селектор.

- Мицковска, Г., Кондиќ Митковска, В., Георгиева, Л., Стамболиев, А., & Речи, Б. (2013). *Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во Република Македонија*. Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - Скопје.
- Николоски, Д.-р. Т. (1988). *Основи на статистиката во психологијата*. Скопје: НИО „Студентски збор“.
- Петковска, Б. (2008). *Методика на креативната настава по предметот Македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*. Скопје: Магор.
- Петковски, К. (1998). *Менаџмент во училиште: што треба да се знае и умее за успешно да се води училиштето*. Скопје: Просветен работник.
- Петковски, К., & Алексова, М. А. (2004). *Водење на динамично училиште: организација, приоритети, предизвици и достигнувања*. Скопје: Биро за развој на образованието.
- Петковски, К., & Славковска, И. (2012). *Современ наставник: претприемништво, креативност, емоционална интелигенција, самооценување, латерални техники*. Битола: Херакли комерц.
- Петрова Ѓорѓева, Е. (2011). Мотивираност на наставникот за самообразование и професионален развој. *Педагошка ревија (Научно списание за образовни прашања)*, 53-62.
- Прентон, К., & Јанкуловска, С. (2009). *Настава и учење на 21-от век*. Скопје: УСАИД - Проект за основно образование.
- Рот, Н. (1990). *Општа психологија*. Београд: Завод за учебнике и наставна средства.
- Симоска, Е., Адамческа, С., Мурати, Џ., Вељаноски, М., Ајдински, Г., Недељковиќ, Д., & Кеврески, Љ. (2006). Програма за развој на основното образование. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи*. Скопје, Република Македонија: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

- Спасовски, О. (2008). Компетенции на наставниците поврзани со посветеноста на вредности и грижата за децата. Во N. (priređila) Pantić, *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana* (стр. 123-136). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Станојовска, Н. (2012). Предговор. Во К. Петковски, & И. Славковска, *Современ наставник: претприемништво, креативност, емоционална интелигенција, самооценување, латерални техники*. Битола: Херакли Комерц.
- Студиска програма на додипломските студии - група одделенска настава. (2014, 11 15). Повратено од Педагошки факултет Св. Климент Охридски - Скопје: <http://www.pfsko.ukim.edu.mk/ssubcat.asp?ssubcatid=11>
- Студиска програма на Педагошки факултет, УГД - Штип, насока: одделенска настава. (2014, 11 15). Повратено од Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип: https://www.ugd.edu.mk/pdf/sprogrami/prv%20ciklus%202010_2011/fon_studiska_programa_2010_11.pdf
- Студиски програм - Одделенски - стар наставен план. (2014, 11 15). Повратено од Педагошки факултет Св. Климент Охридски - Скопје: <http://www.pfsko.ukim.edu.mk/subcat.asp?subcatid=31>
- УСАИД - Проект за основно образование. (2010). *Создавање иновативни училишта: подготвување на учениците за 21-от век*. Скопје: УСАИД Проект за основно образование.
- Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“. (2009). Компетентни учители за XXI век – принципи за квалитетна педагошка пракса. Република Македонија: Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“.
- Шрац, М. (2014, 08 05). *ШТО Е „ЕВРОПСКИ НАСТАВНИК“?*. Повратено од South East European Educational Cooperation Network: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/mak-schratz-european-teacher.pdf
- Шуклев, Б. (1999). *Менаџмент*. Скопје: Економски факултет.

Прилог бр.1 – Ликертова скала за ученици – Анкетен лист за ученици –
одделенска настава

Прилог бр.2 - Ликертова скала за ученици – Анкетен лист за ученици –
предметна настава - Математика

Прилог бр.3 - Ликертова скала за ученици – Анкетен лист за ученици –
предметна настава – Македонски јазик

Прилог бр.4 - Ликертова скала за ученици – Анкетен лист за ученици –
предметна настава - Историја

Прилог бр.5 - Ликертова скала за ученици – Анкетен лист за ученици –
предметна настава – Музичко образование

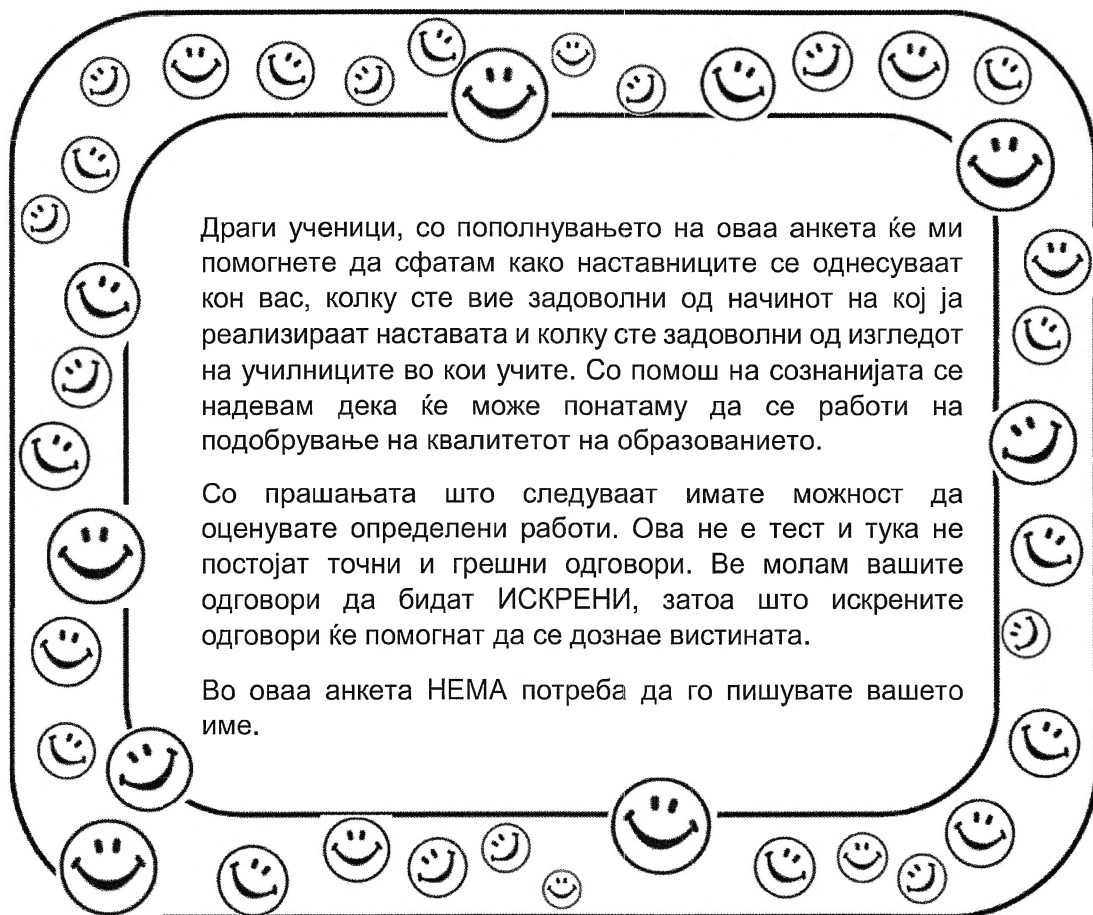
Прилог бр.6 - Анкетен лист за наставници

Прилог бр.7 - Протокол за интервју за директори на основни училишта

Прилог бр.8 - Протокол за интервју за наставници коишто создаваат
стимулативна среједина за учење

Прилог бр.9 - Табела 23 - Mann-Whitney U тест на исказите на
наставниците од рурални и урбани основни училишта

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧЕНИЦИ



Драги ученици, со пополнувањето на оваа анкета ќе ми помогнете да сфатам како наставниците се однесуваат кон вас, колку сте вие задоволни од начинот на кој ја реализираат наставата и колку сте задоволни од изгледот на училиниците во кои учите. Со помош на сознанијата се надевам дека ќе може понатаму да се работи на подобрување на квалитетот на образованието.

Со прашањата што следуваат имате можност да оценувате определени работи. Ова не е тест и тука не постојат точни и грешни одговори. Ве молам вашите одговори да бидат ИСКРЕНИ, затоа што искрените одговори ќе помогнат да се дознае вистината.

Во оваа анкета НЕМА потреба да го пишувате вашето име.

ВИ БЛАГОДАРАМ!

Елена Апостолова, наставничка која сака учениците секогаш да бидат задоволни, среќни, насмеани...



Инструкции за пополнување на анкетата:

1. Прочитај го исказот,
2. Размисли колку често се случува (го забележувате) истиот – никогаш, ретко, често или постојано
3. Означи со **X** во соодветното поле.

Пример

	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот молчи целиот час.	X			

Учам во (заокружи)	IV	V	одделение
--------------------	----	---	-----------

1. НАСТАВА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Интересно ми е на часовите.				
2.	Наставникот/чката е јасен во објаснувањата				
3.	Наставникот/чката се труди преку различни примери да ни ги објасни нејаснотиите				
4.	Наставникот/чката ме прашува што сакам да знам за да учиме за тоа				
5.	На часовите добиваме задачи што треба самостојно да ги решиме				
6.	На часовите добиваме задачи што треба да ги сработиме во група				
7.	Добиваме задачи во кои се бара да внесеме креативност				
8.	Добиваме задолженија кои бараат од нас да истражуваме				
9.	Ако му кажам на наставникот/чката дека сакам да учиме за нешто што не е				

	предвидено (на пример: некои задачи што сме ги нашле...), тој ќе одвои часови за тоа				
10.	Наставникот/чката ни кажува и работи што ги нема во учебниците				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува да истражуваме, да доаѓаме до сознанија од повеќе места (енциклопедии, други книги, интернет, документарни емисии и слично)				
12.	Наставникот/чката ни дозволува на часовите да прашуваме				
13.	Наставникот/чката ни одговора на прашањата кога прашуваме				
14.	На наставникот/чката смеете да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен				
15.	Наставникот/чката ги сослушува идеите кои ги предлагаме во врска со наставата				

2. УРЕДЕНОСТ НА УЧИЛНИЦА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Пријатно се чувствувам во мојата училница.				
2.	Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училницата				
3.	За време на часовите слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата				
4.	Слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата и по часовите (да останеме во училницата и да ги користиме)				
5.	Наставникот/чката ни има кажано какви материјалите за работа има во училница				

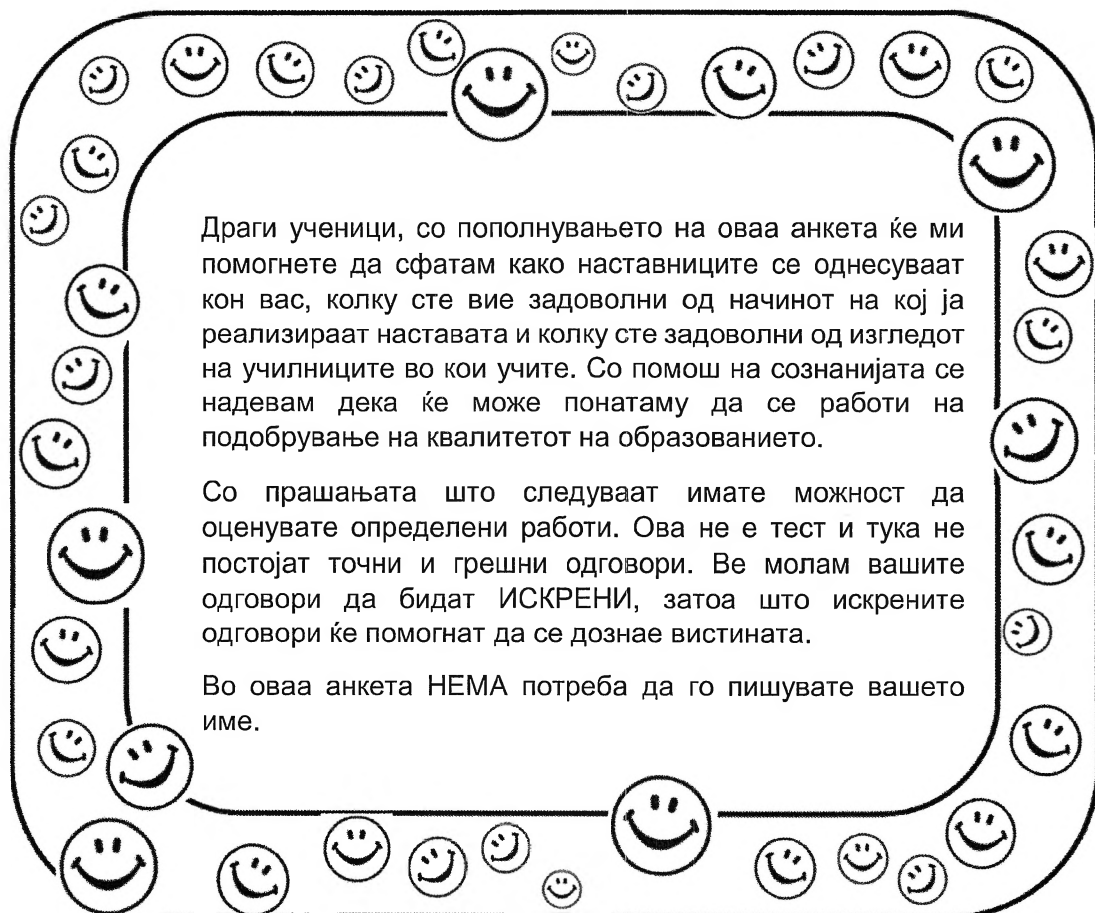
6.	Моите изработки се изложени во училиницата или пред неа и сите можат да ги видат				
----	--	--	--	--	--

3. ОДНОС НА НАСТАВНИК



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пофалам за нешто				
2.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пожалам за нешто				
3.	Наставникот/чката се интересира за моето расположение				
4.	Во решавањето на проблемите во паралелката учествуваат и наставникот/чката и учениците				
5.	Наставникот/чката има топол и пријатен однос кон учениците				
6.	Наставникот/чката ни покажува различни техники со кои можеме полесно да научиме				
7.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме културни				
8.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме добри другари				
9.	Наставникот/чката нè учи како најбезболно да ги решаваме проблемите				
10.	Наставникот/чката ги кара децата кои издаваат („тужибабите“) затоа што не се добри другари				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува и советува меѓусебно да си помагаме				
12.	Наставникот/чката е тука да ни помогне кога имаме проблем				

АНКЕТА ЗА УЧЕНИЦИ



Драги ученици, со пополнувањето на оваа анкета ќе ми помогнете да сфатам како наставниците се однесуваат кон вас, колку сте вие задоволни од начинот на кој ја реализираат наставата и колку сте задоволни од изгледот на училишните во кои учите. Со помош на сознанијата се надевам дека ќе може понатаму да се работи на подобрување на квалитетот на образованието.

Со прашањата што следуваат имате можност да оценувате определени работи. Ова не е тест и тука не постојат точни и грешни одговори. Ве молам вашите одговори да бидат ИСКРЕНИ, затоа што искрените одговори ќе помогнат да се дознае вистината.

Во оваа анкета НЕМА потреба да го пишувате вашето име.

ВИ БЛАГОДАРАМ!

Елена Апостолова, наставничка која сака учениците секогаш да бидат задоволни, среќни, насмеани...



Инструкции за пополнување на анкетата:

1. Прочитај го исказот,
2. Размисли колку често се случува (го забележувате) истиот – никогаш, ретко, често или постојано
3. Означи со **X** во соодветното поле.

Пример

	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот молчи целиот час.	X			

Твојот анкетен лист се однесува само за наставникот/наставничката по **МАТЕМАТИКА**.

Учам во (заокружи) VI VII VIII/8 VIII/9 одделение

4. НАСТАВА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Часовите по математика ми се интересни				
2.	Наставникот/чката е јасен во објаснувањата				
3.	Наставникот/чката се труди преку различни примери да ни ги објасни нејаснотиите				
4.	Наставникот/чката ме прашува што сакам да знам за да учиме за тоа				
5.	На часовите добиваме задачи што треба самостојно да ги решиме				
6.	На часовите добиваме задачи што треба да ги сработиме во група				
7.	Добиваме задачи во кои се бара да внесеме креативност				
8.	Добиваме задолженија кои бараат од нас да истражуваме				

9.	Ако му кажам на наставникот/чката дека сакам да учиме за нешто што не е предвидено (на пример: некои задачи што сме ги нашле...), тој ќе одвои часови за тоа				
10.	Наставникот/чката ни кажува и работи што ги нема во учебниците				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува да истражуваме, да доаѓаме до сознанија од повеќе места (енциклопедии, други книги, интернет, документарни емисии и слично)				
12.	Наставникот/чката ни дозволува на часовите да прашуваме				
13.	Наставникот/чката ни одговора на прашањата кога прашуваме				
14.	На наставникот/чката смеете да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен				
15.	Наставникот/чката ги сослушува идеите кои ги предлагаме во врска со наставата				

5. УРЕДЕНОСТ НА УЧИЛНИЦА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Пријатно се чувствувам во училницата по математика				
2.	Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училницата				
3.	За време на часовите слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата				
4.	Слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата и по часовите (да останеме во училницата и да ги користиме)				

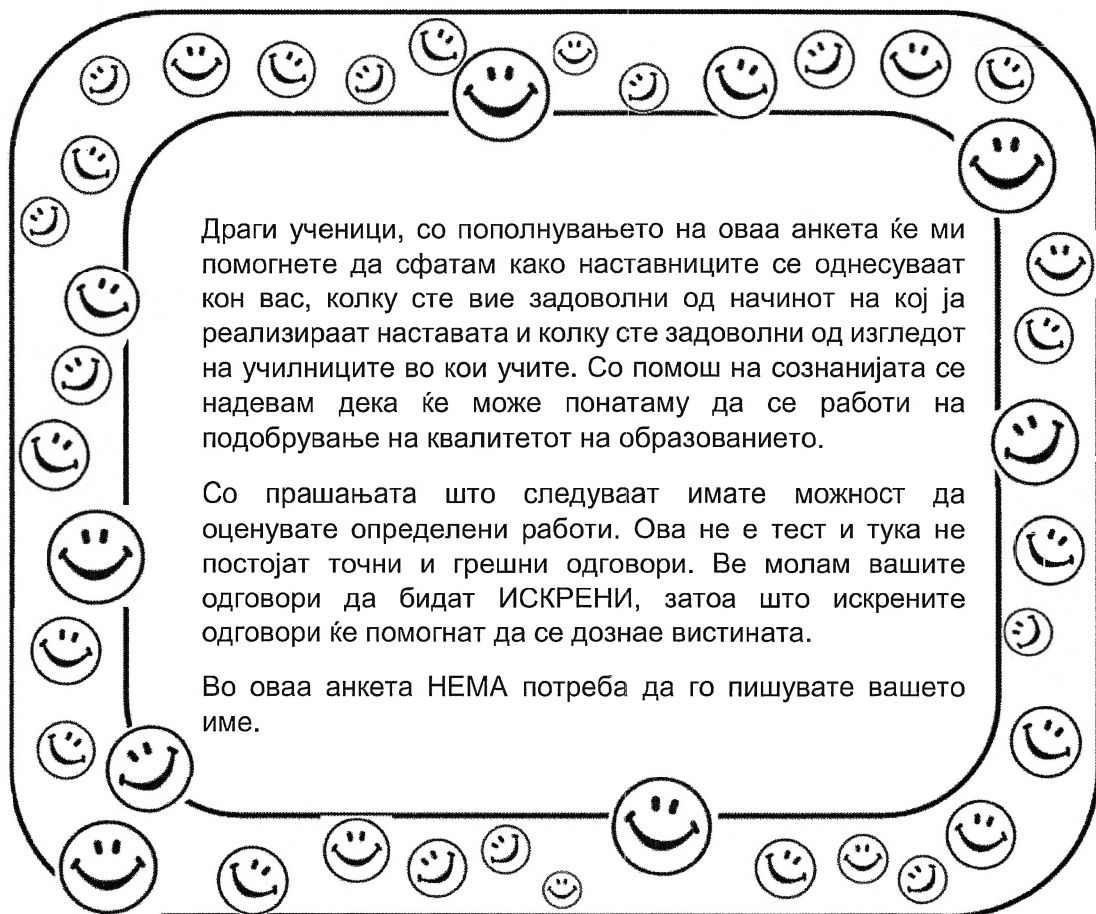
5.	Наставникот/чката ни има кажано какви материјалите за работа има во училница				
6.	Моите изработки се изложени во училницата или пред неа и сите можат да ги видат				

6. ОДНОС НА НАСТАВНИК



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пофалам за нешто				
2.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пожалам за нешто				
3.	Наставникот/чката се интересира за моето расположение				
4.	Во решавањето на проблемите во паралелката учествуваат и наставникот/чката и учениците				
5.	Наставникот/чката има топол и пријатен однос кон учениците				
6.	Наставникот/чката ни покажува различни техники со кои можеме полесно да научиме				
7.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме културни				
8.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме добри другари				
9.	Наставникот/чката нè учи како најбезболно да ги решаваме проблемите				
10.	Наставникот/чката ги кара децата кои издаваат („тужибабите“) затоа што не се добри другари				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува и советува меѓусебно да си помагаме				
12.	Наставникот/чката е тука да ни помогне кога имаме проблем				

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧЕНИЦИ



Драги ученици, со пополнувањето на оваа анкета ќе ми помогнете да сфатам како наставниците се однесуваат кон вас, колку сте вие задоволни од начинот на кој ја реализираат наставата и колку сте задоволни од изгледот на училниците во кои учите. Со помош на сознанијата се надевам дека ќе може понатаму да се работи на подобрување на квалитетот на образованието.

Со прашањата што следуваат имате можност да оценувате определени работи. Ова не е тест и тука не постојат точни и грешни одговори. Ве молам вашите одговори да бидат ИСКРЕНИ, затоа што искрените одговори ќе помогнат да се дознае вистината.

Во оваа анкета НЕМА потреба да го пишувате вашето име.

ВИ БЛАГОДАРАМ!

Елена Апостолова, наставничка која сака учениците секогаш да бидат задоволни, среќни, насмеани...



Инструкции за пополнување на анкетата:

1. Прочитај го исказот,
2. Размисли колку често се случува (го забележувате) истиот – никогаш, ретко, често или постојано
3. Означи со **X** во соодветното поле.

Пример

	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот молчи целиот час.	X			

Твојот анкетен лист се однесува само за наставникот/наставничката по **МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК**.

Учам во (заокружи) **VI** **VII** **VIII/8** **VIII/9** одделение

7. НАСТАВА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Часовите по македонски јазик ми се интересни				
2.	Наставникот/чката е јасен во објаснувањата				
3.	Наставникот/чката се труди преку различни примери да ни ги објасни нејаснотиите				
4.	Наставникот/чката ме прашува што сакам да знам за да учиме за тоа				
5.	На часовите добиваме задачи што треба самостојно да ги решиме				
6.	На часовите добиваме задачи што треба да ги сработиме во група				
7.	Добиваме задачи во кои се бара да внесеме креативност				
8.	Добиваме задолженија кои бараат од нас да истражуваме				

9.	Ако му кажам на наставникот/чката дека сакам да учиме за нешто што не е предвидено (на пример: некои задачи што сме ги нашле...), тој ќе одвои часови за тоа				
10.	Наставникот/чката ни кажува и работи што ги нема во учебниците				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува да истражуваме, да доаѓаме до сознанија од повеќе места (енциклопедии, други книги, интернет, документарни емисии и слично)				
12.	Наставникот/чката ни дозволува на часовите да прашуваме				
13.	Наставникот/чката ни одговора на прашањата кога прашуваме				
14.	На наставникот/чката смеете да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен				
15.	Наставникот/чката ги сослушува идеите кои ги предлагаме во врска со наставата				

8. УРЕДЕНОСТ НА УЧИЛНИЦА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Пријатно се чувствувам во училницата по македонски јазик				
2.	Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училницата				
3.	За време на часовите слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата				
4.	Слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата и по часовите (да останеме во училницата и да ги користиме)				
5.	Наставникот/чката ни има кажано какви материјалите за работа има во училница				

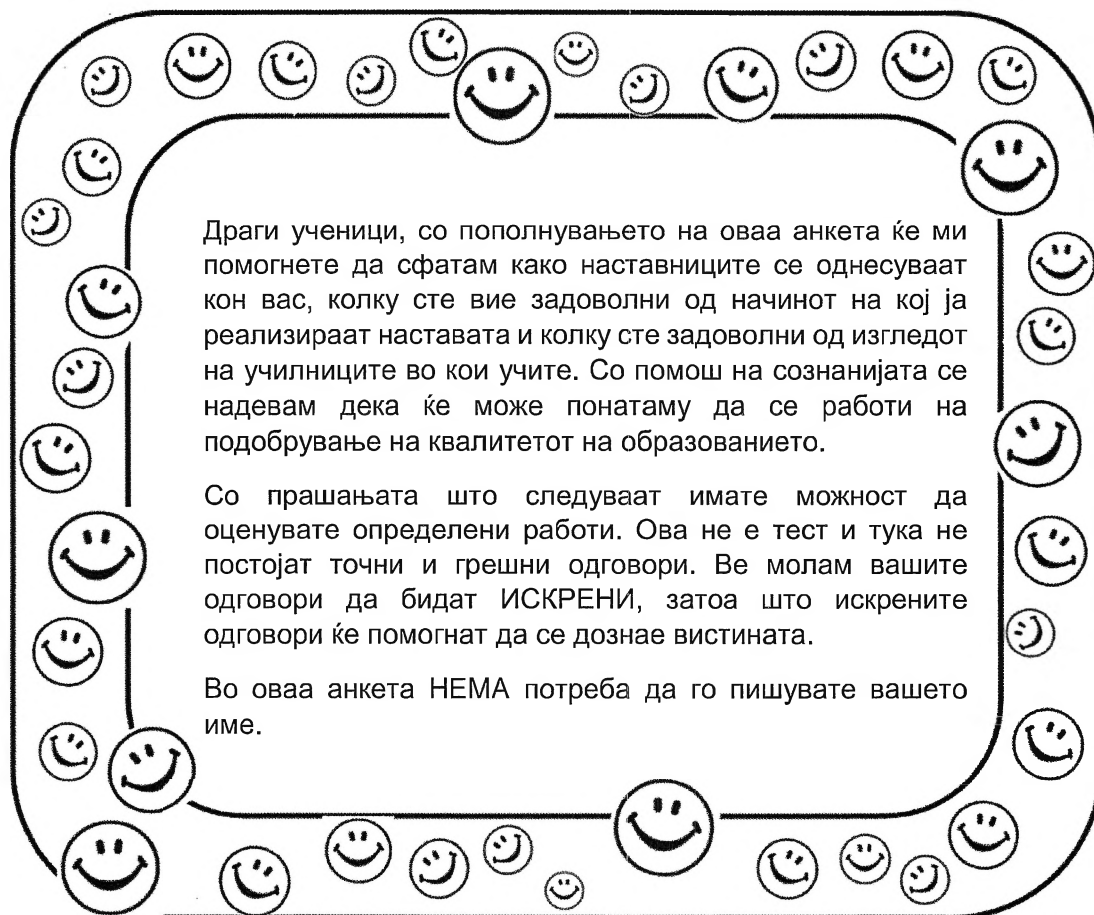
6.	Моите изработки се изложени во училиницата или пред неа и сите можат да ги видат				
----	--	--	--	--	--

9. ОДНОС НА НАСТАВНИК



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пофалам за нешто				
2.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пожалам за нешто				
3.	Наставникот/чката се интересира за моето расположение				
4.	Во решавањето на проблемите во паралелката учествуваат и наставникот/чката и учениците				
5.	Наставникот/чката има топол и пријатен однос кон учениците				
6.	Наставникот/чката ни покажува различни техники со кои можеме полесно да научиме				
7.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме културни				
8.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме добри другари				
9.	Наставникот/чката нè учи како најбезболно да ги решаваме проблемите				
10.	Наставникот/чката ги кара децата кои издаваат („тужибабите“) затоа што не се добри другари				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува и советува меѓусебно да си помагаме				
12.	Наставникот/чката е тука да ни помогне кога имаме проблем				

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧЕНИЦИ



Драги ученици, со пополнувањето на оваа анкета ќе ми помогнете да сфатам како наставниците се однесуваат кон вас, колку сте вие задоволни од начинот на кој ја реализираат наставата и колку сте задоволни од изгледот на училниците во кои учите. Со помош на сознанијата се надевам дека ќе може понатаму да се работи на подобрување на квалитетот на образованието.

Со прашањата што следуваат имате можност да оценувате определени работи. Ова не е тест и тука не постојат точни и грешни одговори. Ве молам вашите одговори да бидат ИСКРЕНИ, затоа што искрените одговори ќе помогнат да се дознае вистината.

Во оваа анкета НЕМА потреба да го пишувате вашето име.

ВИ БЛАГОДАРАМ!

Елена Апостолова, наставничка која сака учениците секогаш да бидат задоволни, среќни, насмеани...



Инструкции за пополнување на анкетата:

- Прочитај го исказот,
- Размисли колку често се случува (го забележувате) истиот – никогаш, ретко, често или постојано
- Означи со **X** во соодветното поле.

Пример

	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот молчи целиот час.	X			

Твојот анкетен лист се однесува само за наставникот/наставничката по **ИСТОРИЈА**.

Учам во (заокружи) **VI VII VIII/8 VIII/9** одделение

10. НАСТАВА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Часовите по историја ми се интересни				
2.	Наставникот/чката е јасен во објаснувањата				
3.	Наставникот/чката се труди преку различни примери да ни ги објасни нејаснотиите				
4.	Наставникот/чката ме прашува што сакам да знам за да учиме за тоа				
5.	На часовите добиваме задачи што треба самостојно да ги решиме				
6.	На часовите добиваме задачи што треба да ги сработиме во група				
7.	Добиваме задачи во кои се бара да внесеме креативност				
8.	Добиваме задолженија кои бараат од нас да истражуваме				

9.	Ако му кажам на наставникот/чката дека сакам да учиме за нешто што не е предвидено (на пример: некои задачи што сме ги нашле...), тој ќе одвои часови за тоа				
10.	Наставникот/чката ни кажува и работи што ги нема во учебниците				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува да истражуваме, да доаѓаме до сознанија од повеќе места (енциклопедии, други книги, интернет, документарни емисии и слично)				
12.	Наставникот/чката ни дозволува на часовите да прашуваме				
13.	Наставникот/чката ни одговора на прашањата кога прашуваме				
14.	На наставникот/чката смеете да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен				
15.	Наставникот/чката ги сослушува идеите кои ги предлагаме во врска со наставата				

11. УРЕДЕНОСТ НА УЧИЛНИЦА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Пријатно се чувствувам во училницата по историја				
2.	Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училницата				
3.	За време на часовите слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата				
4.	Слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата и по часовите (да останеме во училницата и да ги користиме)				
5.	Наставникот/чката ни има кажано какви материјалите за работа има во училница				

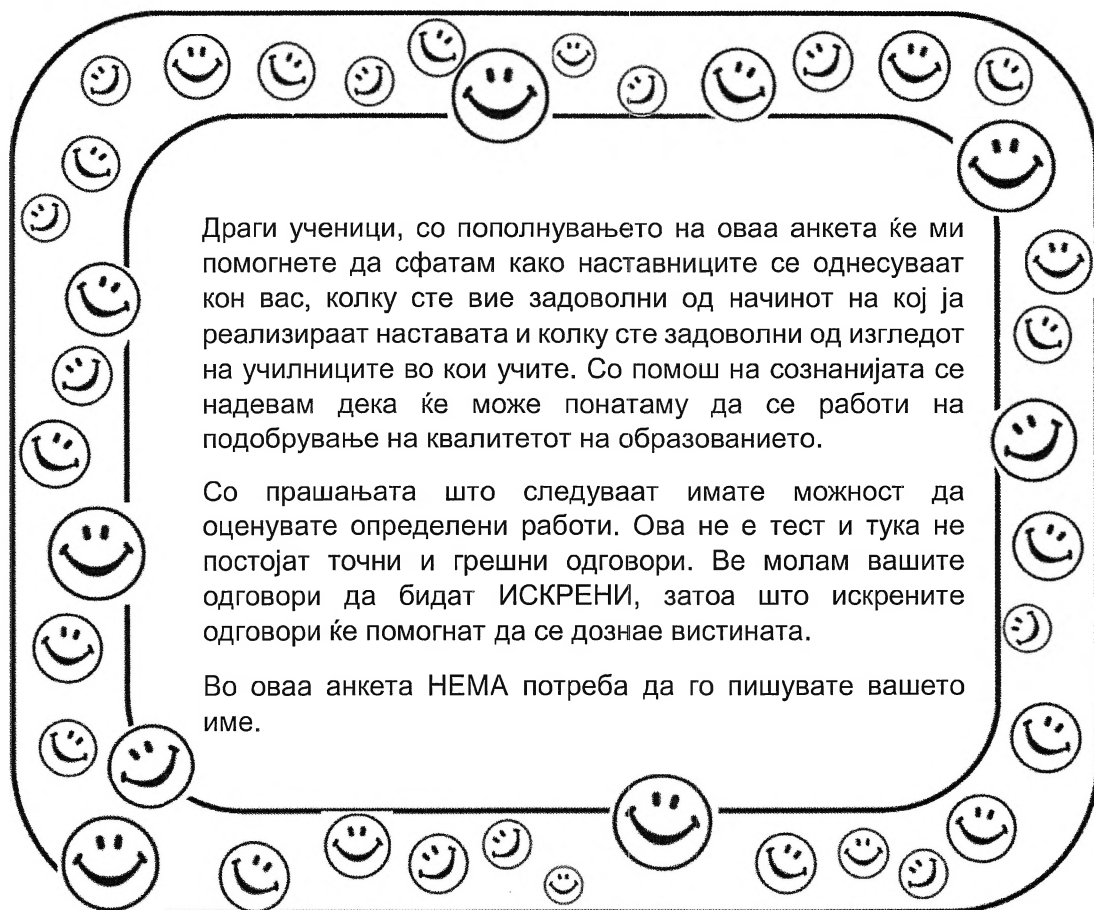
6.	Моите изработки се изложени во училиницата или пред неа и сите можат да ги видат				
----	--	--	--	--	--

12. ОДНОС НА НАСТАВНИК



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пофалам за нешто				
2.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пожалам за нешто				
3.	Наставникот/чката се интересира за моето расположение				
4.	Во решавањето на проблемите во паралелката учествуваат и наставникот/чката и учениците				
5.	Наставникот/чката има топол и пријатен однос кон учениците				
6.	Наставникот/чката ни покажува различни техники со кои можеме полесно да научиме				
7.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме културни				
8.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме добри другари				
9.	Наставникот/чката нè учи како најбезболно да ги решаваме проблемите				
10.	Наставникот/чката ги кара децата кои издаваат („тужибабите“) затоа што не се добри другари				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува и советува меѓусебно да си помагаме				
12.	Наставникот/чката е тука да ни помогне кога имаме проблем				

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧЕНИЦИ



Драги ученици, со пополнувањето на оваа анкета ќе ми помогнете да сфатам како наставниците се однесуваат кон вас, колку сте вие задоволни од начинот на кој ја реализираат наставата и колку сте задоволни од изгледот на училишните во кои учите. Со помош на сознанијата се надевам дека ќе може понатаму да се работи на подобрување на квалитетот на образованието.

Со прашањата што следуваат имате можност да оценувате определени работи. Ова не е тест и тука не постојат точни и грешни одговори. Ве молам вашите одговори да бидат ИСКРЕНИ, затоа што искрените одговори ќе помогнат да се дознае вистината.

Во оваа анкета НЕМА потреба да го пишувате вашето име.

ВИ БЛАГОДАРАМ!

Елена Апостолова, наставничка која сака учениците секогаш да бидат задоволни, среќни, насмеани...



Инструкции за пополнување на анкетата:

7. Прочитај го исказот,
8. Размисли колку често се случува (го забележувате) истиот – никогаш, ретко, често или постојано
9. Означи со **X** во соодветното поле.

Пример

	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот молчи целиот час.	X			

Твојот анкетен лист се однесува само за наставникот/наставничката по **МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ**.

Учам во (заокружи) **VI** **VII** **VIII/8** **VIII/9** одделение

13. НАСТАВА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Часовите по музичко ми се интересни				
2.	Наставникот/чката е јасен во објаснувањата				
3.	Наставникот/чката се труди преку различни примери да ни ги објасни нејаснотиите				
4.	Наставникот/чката ме прашува што сакам да знам за да учиме за тоа				
5.	На часовите добиваме задачи што треба самостојно да ги решиме				
6.	На часовите добиваме задачи што треба да ги сработиме во група				
7.	Добиваме задачи во кои се бара да внесеме креативност				
8.	Добиваме задолженија кои бараат од нас да истражуваме				

9.	Ако му кажам на наставникот/чката дека сакам да учиме за нешто што не е предвидено (на пример: некои задачи што сме ги нашле...), тој ќе одвои часови за тоа				
10.	Наставникот/чката ни кажува и работи што ги нема во учебниците				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува да истражуваме, да доаѓаме до сознанија од повеќе места (енциклопедии, други книги, интернет, документарни емисии и слично)				
12.	Наставникот/чката ни дозволува на часовите да прашуваме				
13.	Наставникот/чката ни одговора на прашањата кога прашуваме				
14.	На наставникот/чката смеете да му кажеме дали часот ни се допаѓа или не, дали ни е здодевен или интересен				
15.	Наставникот/чката ги сослушува идеите кои ги предлагаме во врска со наставата				

14. УРЕДЕНОСТ НА УЧИЛНИЦА



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Пријатно се чувствувам во училницата по музичко образование				
2.	Сите деца од паралелката учествуваме во уредување на училницата				
3.	За време на часовите слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата				
4.	Слободно смеете да ги користиме наставните помагала од училницата и по часовите (да останеме во училницата и да ги користиме)				
5.	Наставникот/чката ни има кажано какви материјалите за работа има во училница				

6.	Моите изработки се изложени во училиницата или пред неа и сите можат да ги видат				
----	--	--	--	--	--

15. ОДНОС НА НАСТАВНИК



	Исказ				
		Никогаш	Ретко	Често	Постојано
1.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пофалам за нешто				
2.	Наставникот/чката ме сослушува кога сакам да се пожалам за нешто				
3.	Наставникот/чката се интересира за моето расположение				
4.	Во решавањето на проблемите во паралелката учествуваат и наставникот/чката и учениците				
5.	Наставникот/чката има топол и пријатен однос кон учениците				
6.	Наставникот/чката ни покажува различни техники со кои можеме полесно да научиме				
7.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме културни				
8.	Наставникот/чката нè учи како да бидеме добри другари				
9.	Наставникот/чката нè учи како најбезболно да ги решаваме проблемите				
10.	Наставникот/чката ги кара децата кои издаваат („тужибабите“) затоа што не се добри другари				
11.	Наставникот/чката нè поттикнува и советува меѓусебно да си помагаме				
12.	Наставникот/чката е тука да ни помогне кога имаме проблем				

Анкетен лист

за наставници од основни училишта

Почитувани наставници,

Со цел да се дојде до сознанија во врска со стимулативната средина за учење, потребите на наставниците во врска со неа, ограничувањата за обезбедување на истата потребно е да го пополните овој анкетен лист.

Анкетниот лист е АНОНМЕН и одговорите од истиот ќе бидат употребени само за потребите на истражувањето. Од Вас се бара ИСКРЕНО да одговорите на зададените задачи за да се добие реална слика на моменталната состојба.

Ви благодарам на соработката!

Елена Апостолова, одделенски наставник кој се залага за квалитетно образование во Р. Македонија.

Ве молам заокружете ги соодветни години на Вашето работно искуство и моменталното работно место во училиштето.

Работно искуство	1. 0-5 год.	2. 6-15 год.	3. над 15 год.
------------------	-------------	--------------	----------------

1. Одделенски наставник	Предметен наставник		
	2. Природни науки	3. Општествени науки	Музичко образование; Ликовно образование; Физичко и здрав. образование

Упатство: Заокружете го бројот во табелата од следната страна кој најмногу покажува колку се согласувате со наведениот исказ, ако знаете дека:

- 1- Воопшто не се согласувам
- 2- Не се согласувам
- 3- Се согласувам
- 4- Потполно се согласувам

Реден број	ИСКАЗ/ТВРДЕЊЕ	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Се согласувам	Потполно се согласувам
1.	Стимулативната средина за учење кај учениците ја обезбедува наставникот.	1	2	3	4
2.	Обезбедувањето на стимулативна средина за учење во голема мера зависи од самите ученици.	1	2	3	4
3.	Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците.	1	2	3	4
4.	Стимулативната средина за учење во голема мера зависи од наставната содржина.	1	2	3	4
5.	Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење.	1	2	3	4
6.	Создавањето стимулативна средина за учење зависи од уредувањето на училницата / работната просторија.	1	2	3	4
7.	Нема потреба да обезбедувам стимулативна средина за учење додека тоа не се бара од мене.	1	2	3	4
8.	Ние наставниците треба да им помогнеме на учениците полесно да добијат повисока оценка.	1	2	3	4
9.	Учениците се најзадоволни ако ги оставам на часовите да прават/учат како што сакаат.	1	2	3	4
10.	За учениците полесно да го совладаат материјалот наставникот мора детално да го прераскаже и објасни истиот.	1	2	3	4
11.	Се знае кој е главен во училницата – наставникот.	1	2	3	4
12.	Со учениците треба да разговараме само за теми поврзани со наставата.	1	2	3	4
13.	Во планирањето на наставната програма треба да ги консулираме и учениците.	1	2	3	4
14.	Ако учениците ни кажат дека ги интересира определена тема што не е во наставната програма, треба да најдеме начин да ја вметнеме во наставата.	1	2	3	4
15.	Истражувачка работа и проектни задачи можат да се користат на сите наставни предмети.	1	2	3	4
16.	На ученикот треба да му е дозволено да каже дали часовите му се интересни или здодевни.	1	2	3	4
17.	Учениците најлесно ќе научат ако учат само од едно место (пр. учебникот).	1	2	3	4
18.	Родителите треба да ги воспитаат децата, а ние наставниците да ги образуваме.	1	2	3	4
19.	Наставникот треба да го интересира само тоа што се случува за време на часовите.	1	2	3	4
20.	Наставникот треба да им помага на учениците, да ги насочува исклучиво само во врска со наставата (не за личниот живот/животот воопшто).	1	2	3	4

21.	Стручните соработници во училиштето ми се од голема помош во реализацијата на наставата.	1	2	3	4
22.	Јас обезбедувам стимулативна средина за учење.	1	2	3	4
23.	За да обезбедувам стимулативна средина за учење потребна ми е соодветна обука.	1	2	3	4
24.	Потребно е барем еднаш во годината да земам учество на обуки каде ќе се усовршам во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење.	1	2	3	4
25.	Директорот на училиштето во голема мера влијае врз обезбедувањето на стимулативна средина за учење.	1	2	3	4
26.	Секој наставник треба барем еден час седмично да посветува на уредувањето на училницата / работната просторија.	1	2	3	4
27.	Уредувањето на училницата е исклучиво одговорност на наставникот.	1	2	3	4
28.	Во уредувањето на училницата треба да се вклучат и самите ученици.	1	2	3	4
29.	Според моите сознанија, учениците ме доживуваат како квалитетен наставник.	1	2	3	4
30.	Според моите сознанија, учениците ме доживуваат како другар.	1	2	3	4
31.	Според моите сознанија, учениците ме доживуваат како строг наставник.	1	2	3	4
32.	Според моите сознанија, на учениците им се допаѓаат моите часови.	1	2	3	4
33.	Мислењето на учениците ми е многу важно за моето професионално и лично унапредување.	1	2	3	4
34.	Според моите сознанија, колегите ме доживуваат како квалитетен наставник.	1	2	3	4
35.	Соработката меѓу наставниците во моето училиште е на високо ниво.	1	2	3	4
36.	Работната атмосфера во училиштето влијае врз моето расположение.	1	2	3	4
37.	Моето расположение влијае врз квалитетот на реализација на наставата.	1	2	3	4
38.	Работната атмосфера во училиштето влијае врз создавањето стимулативна средина за учење.	1	2	3	4
39.	Соработката на наставниците влијае врз создавањето на стимулативна средина за учење.	1	2	3	4
40.	Ја сакам својата професија.	1	2	3	4
41.	Уживам во работата како наставник.	1	2	3	4
42.	Еден од работните приоритети на наставникот треба да му биде создавање стимулативна средина за учење на учениците.	1	2	3	4
43.	Еден од работните приоритети на директорот треба да му биде создавање стимулативна средина за учење на учениците.	1	2	3	4

Ве молам одговорете на следниве прашања:

44. Ако на исказот бр. 22 сте одговориле дека обезбедувате стимулативна средина за учење (заокружено 2, 3 или 4) Ве молам објаснете што правите за да го постигнете тоа? (принципи на работа, методи на работа, одредени постапки и сл.)

45. Ако на исказот бр. 41 сте одговориле дека уживате во својата работа (заокружено 2, 3 или 4) Ве молам објаснете која е Вашата лична мотивација за работа?

46. Дали чувствувате одредени ограничувања за создавање на стимулативна средина за учење кај наставниците? Ако ДА, Ве молам наведете кои.

47. Дали имате одредени потреби за обезбедување на стимулативна средина за учење? Ако ДА, Ве молам наведете кои.

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ
(директори од основни училишта)

Лична карта на училиштето

Број на ученици		Датум на последна интегрална инспекција	
Број на наставници		Оценка од последна интегрална инспекција	

1. Колку време сте директор на ова училиште?
2. Кои се носечките цели што ги имате поставено пред Вас за Вашиот мандат?
3. Што работевте пред да станете директор?
4. Кој ги контролира годишните програми за настава што ги подготвуваат наставниците?
5. Колку наставниците смеат да бидат флексибилни во планирањето и реализацијата на својата годишна програма за работа?
6. Кој ја контролира реализација на програмата на наставниците и на кој начин?
7. Што се бара од наставниците во однос на работата со својата паралелка?
8. Колку има влијание Државниот просветен инспекторат (инспекторите) врз Вашите барања од наставниците?
9. Колку им се одврзани рацете на наставниците за уредување на училницата?
10. Колку им се излегува во пресрет на наставниците во однос на уредување на училницата?
11. Колку им се излегува во пресрет на наставниците во набавка на нагледни материјали?
12. Со кои сретства ги мотивирате наставниците?
13. Колку наставниците добиваат стручна помош и поддршка од стручната служба?
14. Каде го гледате училиштето за 5 години?
15. Какви би сакале да бидат учениците што ќе завршат во ова училиштето?
16. Што преземате за да се постигне тоа?
17. Според Вас, дали има наставници во Вашето училиште што обезбедуваат стимулативна средина за учење.
18. Кои показатели Ви укажуваат на тоа?
19. Колку раководниот орган/директорот во училиштето може да влијае на создавање на стимулативна средина за учење кај учениците?
20. Како ја оценувате климата односно работната атмосфера во Вашето училиште?
21. Колку работната атмосфера/климата во училиштето влијае врз обезбедувањето на стимулативна средина за учење кај учениците?
22. Колку Вие можете да влијаете на климата?
23. Во каква работна атмосфера се најпродуктивни наставниците?
24. Дали имате испитано кои обуки сакаат наставниците да ги завршат?
25. Дали стручните служби даваат свое мислење кои обуки би требало наставниците да ги посетат?
26. Кои се најчестите теми на обуки кои наставниците ги посетиле/завршиле изминативе 3 години?
27. За крај, ако не бевте прашани, можете да додадете, нешто во врска со стимулативната средина за учење и Вашето училиште.

Протокол за интервју

за наставници кои создаваат стимулативна средина за учење

Работен стаж _____

1. За Вас се смета дека сте наставник што обезбедува стимулативна средина за учење на учениците. Дали се согласувате со тоа? Зошто?
2. Може ли да наведете некои ваши принципи на работа, постапки, методи на работа кои имаат големо влијание врз обезбедување на стимулативна работа за учење кај учениците?
3. Кои потреби ги имате во однос на наставата и самото планирање и реализација на истата?
4. Какви просторни услови Ви се потребни за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците?
5. Каков вид на поддршка добивате од менаџментот на училиштетот за уредување на Вашата училница/работна просторија?
6. Колку Вашата училница/работна просторија е уредена според Вашите замисли?
7. Колку уредувањето е блиску до тоа што сметате дека треба да биде.
8. Колку самото уредување Ви помага за обезбедување на стимулативна средина за учење?
9. Каква работна атмосфера, односно училишна клима Ви е потребна за обезбедување на стимулативна средина за учење?
10. Кои поминати обуки Ви помогнале да бидете наставник, кој обезбедува стимулативна средина за учење?
11. Какви обуки би сакале да проследите односно завршите за да се усовршите во обезбедување на стимулативна средина за учење?
12. Каква поддршка имате од стручната служба во обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците?
13. Дали постои нешто што ја ограничува Вашата креативност, Вашиот начин на работа? Ако постои Ве молам истакнете што е тоа?
14. Колку претпоставените (директор, стручна служба, просветни инспектори, советници) го поддржуваат Вашиот начин на работа?
15. Која е Вашата лична мотивација за работа?
16. Колку обезбедувањето на стимулативна средина за учење на учениците Ви помага во реализацијата на наставната програма?
17. Кои бенефити Вие ги согледувате од самото обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците?
18. Дали досега сте направиле некаков чекор за директно да добиете повратна информација од учениците и родителите за Вашиот пристап кон работата?
19. Како црпите сознанија кои аспекти треба да ги промените, поправите, односно што да преземате за усовршување на Вашата работа?
20. Според Вашите сознанија, колку родителите го прифаќаат Вашиот начин на работа?
21. Според Вашите сознанија, колку родителите Ве гледаат како квалитетен наставник?
22. Како Вашите ученици реагираат на вашите часови?
23. Според Вашите сознанија, колку на учениците им се допаѓа Вашиот начин на работа?
24. Што мислите, колку на учениците им се допаѓаат Вие како наставник?
25. Дали постои нешто што Ве демотивира во однос на создавање на стимулативна средина за учење? Што е тоа?

26. Ако има нешто што сакате да го кажете во врска со стимулативната средина за учење, а не бевте прашани, имате можност да се искажете.

Табела 23 - Mann-Whitney U тест на исказите на наставниците од рурални и урбани основни училишта

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Стимулативната средина за учење кај учениците ја обезбедува наставникот.	1708.500	2933.500	-.522	.601
Обезбедувањето на стимулативна средина за учење во голема мера зависи од самите ученици.	1682.000	2810.000	-.065	.948
Моменталниве наставни планови и програми даваат основа за обезбедување на стимулативна средина за учење кај учениците.	1725.000	2950.000	-.232	.817
Стимулативната средина за учење во голема мера зависи од наставната содржина.	1723.000	2948.000	-.248	.804
Моменталното уредување на училниците/работните простории обезбедуваат услови за создавање стимулативна средина за учење.	1605.000	2781.000	-.711	.477
Создавањето стимулативна средина за учење зависи од уредувањето на училницата / работната просторија.	1525.500	2701.500	-1.252	.210
Нема потреба да обезбедувам стимулативна средина за учење додека тоа не се бара од мене.	1580.000	2756.000	-1.025	.305
Ние наставниците треба да им помогнеме на учениците полесно да добијат повисока оценка.	1450.500	2675.500	-1.728	.084
Учениците се најзадоволни ако ги оставам на часовите да прават/учат како што сакаат.	1541.500	2669.500	-.923	.356
За учениците полесно да го совладаат материјалот наставникот мора детално да го прераскаже и објасни истиот.	1703.000	4331.000	-.347	.729
Се знае кој е главен во училницата – наставникот.	1537.000	2665.000	-.769	.442
Со учениците треба да разговараме само за теми поврзани со наставата.	1580.000	2805.000	-1.138	.255
Во планирањето на наставната програма треба да ги консулираме и учениците.	1679.000	4164.000	-.006	.995
Ако учениците ни кажат дека ги интересира определена тема што не е во наставната програма, треба да најдеме начин да ја вметнеме во наставата.	1515.500	2740.500	-1.708	.088

Истражувачка работа и проектни задачи можат да се користат на сите наставни предмети.	1508.000	2733.000	-1.627	.104
На ученикот треба да му е дозволено да каже дали часовите му се интересни или здодевни.	1665.000	2841.000	-.404	.686
Учениците најлесно ќе научат ако учат само од едно место (пр. учебникот).	1689.500	4390.500	-.587	.557
Родителите треба да ги воспитаат децата, а ние наставниците да ги образуваме.	1533.000	4018.000	-.855	.393
Наставникот треба да го интересира само тоа што се случува за време на часовите.	1602.000	2827.000	-1.095	.273
Наставникот треба да им помага на учениците, да ги насочува исклучиво само во врска со наставата (не за личниот живот/животот воопшто).	1588.000	4144.000	-.757	.449
Стручните соработници во училиштето ми се од голема помош во реализацијата на наставата.	1176.000	3732.000	-3.433	.001
Јас обезбедувам стимулативна средина за учење.	1611.000	4167.000	-.920	.357
За да обезбедувам стимулативна средина за учење потребна ми е соодветна обука.	1586.000	2714.000	-.782	.434
Потребно е барем еднаш во годината да земам учество на обуки каде ќе се усовршам во однос на обезбедувањето стимулативна средина за учење.	1689.500	2914.500	-.448	.654
Директорот на училиштето во голема мера влијае врз обезбедувањето на стимулативна средина за учење.	1443.000	2619.000	-1.803	.071
Секој наставник треба барем еден час седмично да посветува на уредувањето на училницата / работната просторија.	1521.000	2746.000	-1.535	.125
Уредувањето на училницата е исклучиво одговорност на наставникот.	1786.500	4487.500	-.014	.989
Во уредувањето на училницата треба да се вклучат и самите ученици.	1724.000	2900.000	-.170	.865
Според моите сознанија, учениците ме доживуваат како квалитетен наставник.	1553.000	3968.000	-.249	.803
Според моите сознанија, учениците ме доживуваат како другар.	1500.500	3985.500	-.487	.626
Според моите сознанија, учениците ме доживуваат како строг наставник.	1590.500	2766.500	-.402	.687
Според моите сознанија, на учениците им се допаѓаат моите часови.	1542.000	4098.000	-.940	.347
Мислењето на учениците ми е многу важно за моето професионално и лично унапредување.	1490.000	2525.000	-.988	.323

Според моите сознанија, колегите ме доживуваат како квалитетен наставник.	1430.000	3776.000	-.337	.736
Соработката меѓу наставниците во моето училиште е на високо ниво.	1447.500	4075.500	-1.756	.079
Работната атмосфера во училиштето влијае врз моето расположение.	1632.000	4260.000	-.399	.690
Моето расположение влијае врз квалитетот на реализација на наставата.	1497.000	2578.000	-1.065	.287
Работната атмосфера во училиштето влијае врз создавањето стимулативна средина за учење.	1714.500	4342.500	-.096	.924
Соработката на наставниците влијае врз создавањето на стимулативна средина за учење.	1577.000	4205.000	-.898	.369
Ја сакам својата професија.	1531.000	4232.000	-1.711	.087
Уживам во работата како наставник.	1674.500	4230.500	-.402	.688
Еден од работните приоритети на наставникот треба да му биде создавање стимулативна средина за учење на учениците.	1686.000	2862.000	-.259	.796
Еден од работните приоритети на директорот треба да му биде создавање стимулативна средина за учење на учениците.	1373.000	2408.000	-1.181	.238

a. Grouping Variable: Mestopolozba na uciliste